PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIANA GURGEL PEGORINI

AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

CURITIBA
2008

DIANA GURGEL PEGORINI

AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

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 de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA
2008

Termo de aprovação

À minha mãe, razão do meu viver.
Ao meu esposo e filha, razão do viver e do meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço aos meus familiares pelo apoio constante e contínuo, pelo amor incondicional recebido, pela palavra amiga e reconfortadora, pela generosidade de vocês, pela confiança depositada no meu crescimento acadêmico e profissional, enfim por vocês existirem e fazerem parte da minha vida.

E o que dizer à Profa. Dra. Ana Maria Eyng? Que palavras de agradecimentos poderão ser ditas para agradecer a orientação e condução deste trabalho? Profa. Ana, dizer muitíssimo obrigada é muito pouco para expressar o meu carinho, agradecimento, admiração e reconhecimento pelo seu brilhante trabalho. Sou-lhe eternamente grata pela sua orientação, ajuda, colaboração, amizade, pela sua orientação e comprometimento demonstrado ao longo desses dois anos e meio de curso. Obrigada pela generosidade com que você partilhou o seu vasto conhecimento comigo. Muitíssimo, muitíssimo obrigada.

À amiga Sheila Cristina Caron, companheira de trajetória o que dizer? Sheila, o caminho é longo, a estrada tortuosa e a chegada incerta. Você e a sua amizade tornaram o caminho mais agradável, mais ameno e alegre. Que bom é desfrutar da sua companhia e amizade! Obrigada pela ajuda inestimável na confecção dos meus gráficos.

Agradeço também a ajuda de inúmeras pessoas que contribuíram significativa para a elaboração deste trabalho. Gostaria de agradecer aos professores do Programa de Mestrado com os quais tive o prazer de estudar: Profa. Dra. Maria Lourdes Gisi, Prof. Dr. Lindomar Wesller Benetti e em especial a Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski. Agradeço também aos assessores pedagógicos e às Diretoras e coordenadoras de curso das instituições de ensino pesquisadas, por me possibilitarem fazer do espaço universitário fonte de pesquisa acadêmica.

Finalmente, agradeço aos meus colegas de mestrado. Obrigada pela amizade, pela contribuição que fizeram à minha formação acadêmica, pelas idéias trocadas, pelos trabalhos realizados juntos, pelas sugestões de livros e autores, por terem me permitido dar sugestões aos trabalhos de vocês, enfim, por terem caminhado comigo a estrada do saber.

“Cada pessoa é apenas o portador (neste mundo) de uma mensagem (desconhecida). Todos nós somos não mais que um símbolo para significar algo que nós mesmos não sabemos o que seja.”

Guimarães Rosa

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como **objeto de estudo** a Avaliação Institucional. Na delimitação do **objeto,** o estudo pretende investigar as relações existentes entre as Políticas de Avaliação Institucional e as Políticas de Formação Continuada dos professores nas Instituições de Ensino Superior (IES). O **problema** da pesquisa é: qual a percepção de professores e alunos da Educação Superior sobre as relações existentes entre as Políticas de Avaliação Institucional e as Políticas de Formação Continuada dos Professores nas IES? **O Objetivo geral** é analisar as percepções de professores e alunos sobre as relações existentes entre as Políticas de Avaliação e o estabelecimento de políticas de formação continuada dos professores em IES. E os **objetivos específicos** são: identificar a percepção de professores e alunos sobre os processos de avaliações vivenciados e; identificar se há relação entre as políticas de avaliação institucional e as políticas de formação continuada de professores nas IES investigadas. O processo de levantamento de dados se realizou em Instituições de ensino superior: uma Universidade e uma Faculdade, nos cursos de Secretariado Executivo. Participaram da pesquisa professores e alunos dos referidos cursos. Na coleta de dados utilizou-se para os professores dois questionários: o primeiro, composto de 12 questões objetivas e 1 questão dissertativa. No caso dos alunos, foi utilizado um questionário composto por 10 questões objetivas. O resultado da pesquisa foi separado por categorias para melhor análise. A primeira categoria são as contribuições e finalidades da avaliação que tem como base Belloni (2000), Coelho (2000), Dias Sobrinho (2000), Leite (2005), Leite et al. (2000, 2004b), Ristoff (2005) e Zainko e Coelho (2007). A segunda categoria analisada são os processos e procedimentos da Avaliação Institucional e os autores Dias Sobrinho (2000), Marback Neti (2007) e Zainko e Coelho (2007). A terceira categoria abordada são as relações entre avaliação institucional e a formação continuada de professores segundo Dias Sobrinho (2000), Nóvoa (1992, 2008), Pimenta e Anastasiou (2002) e Romanowski (2007). Os principais resultados apontam para uma clara desvinculação da Avaliação Institucional com a Formação Continuada de Professores.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Avaliação institucional. Formação continuada. Secretariado executivo.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como **objeto de** estudio la Evaluación Institucional. En la delimitación del **objeto**, el estudio pretende investigar las relaciones existentes entre las Políticas de Evaluación Institucional y las Políticas de Formación Continua de los profesores en las Instituciones de Enseñanza Superior. El **problema** de la investigación es: ¿Cuál es la percepción de los profesores y de los alumnos de la Educación Superior sobre las relaciones existentes entre las Políticas de Evaluación Institucional y las políticas de Formación Continua de los Profesores en las Instituciones de Enseñanza Superior? **El Objetivo General** es analizar las percepciones de profesores y alumnos sobre las relaciones existentes entre las Políticas de Evaluación y el establecimiento de políticas de formación continuada de los profesores en las Instituciones de Enseñanza Superior. Los **objetivos específicos** son: identificar la percepción de los profesores y de los alumnos sobre los procesos de evaluación vividas, e, identificar si hay relación entre las Políticas de Evaluación Institucional y las políticas de formación continuada de los profesores en las Instituciones Superiores investigadas. El proceso de recopilación de datos se realizó en Instituciones de enseñanza superior: una Universidad y una Facultad en los cursos de Secretariado Ejecutivo. Participaron de la investigación profesores y alumnos de los cursos mencionados. En la colecta de datos se utilizaron dos cuestionarios para los profesores: el primero compuesto por 12 preguntas objetivas y 1 pregunta disertativa. En el caso de los alumnos, se utilizo un cuestionario compuesto por 10 preguntas objetivas. El resultado de la investigación se separó por categorías para un mejor análisis. La primera categoría son las contribuciones y finalidades de la evaluación que tienen como base Belloni (2000), Coelho (2000), Dias Sobrinho (2000), Leite (2005), Leite et al. (2000, 2004b), Ristoff (2005) y Zainko y Coelho (2007). La segunda categoría analizada son los procesos y procedimientos de la Evaluación Institucional y los autores Dias Sobrinho (2000), Marback Neti (2007) y Zainko y Coelho (2007). La tercera categoría abordada son las relaciones entre evaluación institucional y la formación continuada de profesores según Dias Sobrinho (2000), Nóvoa (1992, 2008), Pimenta y Anastasiou (2002) y Romanowski (2007). Los principales resultados muestran una clara desvinculación de la Evaluación Institucional con la Formación Continuada de Profesores.

Palabras-clave: Políticas educacionales. Evaluación institucional. Formación continuada. Secretariado ejecutivo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACE	Análise das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANDES	Associação Nacional de Docentes
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CINAEM	Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
ENADE	Avaliação do Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Cursos
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GERES	Grupo Executivo para a reformulação do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PAI	Projeto de Avaliação Institucional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programação de avaliação da Reforma Universitária
PE	Planejamento Estratégico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEsu	Secretaria da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFC	University Funding Council
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Contribuições da Avaliação Institucional na IES “A” (Alunos).....77
Gráfico 2 - Contribuições da Avaliação Institucional na IES “B” (Alunos).....77
Gráfico 3 – Contribuições para melhoria do trabalho docente na IES “A” (Alunos)...78
Gráfico 4 – Contribuições para melhoria do trabalho docente na IES “B” (Alunos)...79
Gráfico 5 – A finalidade da avaliação do docente na IES “A” (Alunos).....80
Gráfico 6 – A finalidade da avaliação do docente na IES “B” (Alunos).....81
Gráfico 7 - Finalidade da avaliação do docente das IES “A” e “B” (professores) 82
Gráfico 8 - Finalidade da avaliação institucional na IES “A” (Alunos).....83
Gráfico 09 - Finalidade da avaliação institucional na IES “B” (Alunos).....84
Gráfico 10 - Finalidade da avaliação institucional nas IES “A” e “B” (Professores)...85
Gráfico 11 – Participação nos processos de avaliação na IES “A” (Alunos) 86
Gráfico 12 – Participação nos processos de avaliação na IES “B” (Alunos) 87
Gráfico 13 – Procedimentos de avaliação na IES “A” (Alunos) 88
Gráfico 14 – Procedimentos de avaliação na IES “B” (Alunos) 89
Gráfico 15 – Procedimentos de avaliação nas IES “A” e “B” (Professores) 90
Gráfico 16 – A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes na IES “A” (Alunos) 92
Gráfico 17 – A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes na IES “B” (Alunos) 93
Gráfico 18 – A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes na IES “A” e IES “B” (Professores).....94
Quadro 1 – Perfil do corpo docente investigado.....74
Quadro 2 – Perfil do Corpo discente pesquisado.....74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expansão do ensino superior 36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 18
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 18
2.2 A CONSTITUIÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 28
3 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 42
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 42
3.2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO ATUAL 44
4 DIRETRIZES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 53
4.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 53
4.2 O PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 58
4.3 AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 64
5 A PESQUISA DE CAMPO 71
5.1 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO 71
5.2 A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS 73
5.2.1 O contexto da investigação 73
5.2.2 Caracterização dos participantes 74
5.2.3 Categoria 1 – Contribuições e finalidades da Avaliação Institucional 75
5.2.4 Categoria 2 – Processos e procedimentos da avaliação institucional 85
5.2.5 Categoria 3 – Relações entre Avaliação Institucional e Formação Continuada de professores 90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 96
7 MEMORIAL DESCRITIVO 101
REFERÊNCIAS 103
APÊNDICE 112
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DAS IES "A" E "B" 113
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES OBJETIVAS APLICADAS AOS PROFESSORES DAS IES "A" E "B" 114
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO APLICADO AOS PROFESSORES DAS IES "A" E "B" 115

ANEXOS **116**
ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR DA IES “A” **117**
ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DA IES “B” **119**
ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR DA IES “B” **121**

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como objeto a Avaliação Institucional. Na sua delimitação do tema o estudo pretende investigar as relações existentes entre as Políticas de Avaliação Institucional e as Políticas de Formação Continuada dos professores nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A intenção desta investigação nasceu das inquietações da pesquisadora ao participar de processos avaliativos como docente no ensino superior e perceber que essas avaliações não conduziam a nenhum tipo de reflexão do trabalho docente. Nesses momentos avaliativos, a avaliação institucional não tinha qualquer caráter formativo, buscando, por exemplo, alimentar a política de formação continuada dos professores. Isso nem seria possível, já que os resultados dessas avaliações, quando entregues, chegavam tardiamente aos maiores interessados: os professores.

Os resultados das avaliações eram entregues após o início do semestre, período em que o professor já havia planejado e organizado o seu Planejamento de Ensino da disciplina que ministra. Sabe-se que um planejamento prever e possibilita mudança, mas institucionalmente isso não é possível, já que é disponibilizado nos sites das instituições e sofre acompanhamento e pressões do corpo discente para a sua efetiva realização. Em função disso, só há a possibilidade de mudança no semestre seguinte.

Será que o desejo e a convicção da necessidade de mudança permanecerão até o início do próximo semestre? Provavelmente não. Há ainda a constatação de que nada muda após a avaliação e a inquietação da comunidade brota: se nada muda, para que então avaliar? Se nada muda, por que o professor deve mudar?

Sabe-se, no entanto, que a avaliação formativa envolve medida e coleta de dados, exige julgamento e apenas se justifica e se concretiza com a tomada de decisão[1]. Então, por que e para que avaliar? Se a avaliação não trouxer nenhuma

[1] A palavra é formada, segundo Gomes et al. (2002, p. 11), “por de (que em latim significa parar, extrair, interromper) que se antepõe à palavra *caedere* (que significa cindir, cortar)”. Afirma Gomes et al. (2002, p. 11) que “significa 'parar de cortar' ou 'deixar fluir'”. Portanto, conclui-se que o processo de tomada de decisão pode “conceber-se como a eleição por parte de um centro decisor

contribuição significativa, ratificando e justificando ações e proposições, retificando e corrigindo rumos, para que avaliar?

É indiscutível a importância e a relevância da avaliação institucional para a Educação, para os sistemas educacionais e para a sociedade, pois como afirma Guimarães (2003, p. 58):

> {...} a educação é considerada um bem público e como tal as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, podem ser consideradas como prestadoras de um serviço público, devendo, portanto, ser avaliadas em termos de sua eficácia social e de sua eficiência de funcionamento.

Dias Sobrinho (2002a, p. 56) também destaca a importância e a relevância da avaliação institucional ao afirmar que:

> o sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. {...} não é simplesmente coisa de escola, nem somente de educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na economia e na política.

Ressalta-se a importância de um projeto de avaliação, conforme argumenta Carvalho (1999, p. 73), "que especifique de forma clara os resultados que ela pretende atingir e a cadeia de ações propostas para alcançar esses objetivos. O projeto é o instrumento que fornece os indicadores relevantes para a avaliação".

Cabe destacar que a contribuição da Avaliação Institucional ao aperfeiçoamento do corpo docente estabelece como objetivo, no artigo 3°, da Lei n° 10.861:

> 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: {...} V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico administrativo, **seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional** e suas condições de trabalho (SINAES, 2004). Grifo do autor.

Com relação ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento profissional do corpo docente, na avaliação são considerados os seguintes aspectos, conforme SINAES (2007, p. 38): "titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho." E os critérios para a avaliação do corpo docente estão estabelecidos no Art. 17 do Decreto n° 3.860/2001.

(um indivíduo ou um grupo de indivíduos) da melhor alternativa entre as possíveis" (GOMES et al., 2002, p. 11), buscando solucionar um problema ao deparar-se com ele.

> A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações: {...} II - avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens: [...] i) condições de trabalho e qualificação docente {...} (BRASIL, 2001b, p. 03).

De que forma esta avaliação subsidia e/ou ratifica a política de formação continuada das IES? Guimarães (2003, p. 87) é enfática ao defender a avaliação, ao afirmar que "o sistema nacional de ensino superior precisa contar com processos de avaliação para que possa {...} promover a educação continuada, em sintonia com as demandas sociais e do setor produtivo".

Guimarães (2003, p. 87) aponta ainda que "não há dúvida de que é preciso avaliar, a questão é definir para que e como essa avaliação deve ser feita, considerando que ela tem conseqüência direta no sistema educativo e, portanto, na sociedade."

É importante ressaltar que os propósitos e finalidades da ação de avaliar, conforme Garcia Sanz e Hernández Pina (apud Eyng, 2004, p. 42), "{...} implica em recolher informações relevantes para ampliar o conhecimento sobre o avaliado, e pronunciar-se sobre o seu valor e, em conseqüência, tomar decisões que pareçam mais acertadas", buscando assim garantir a qualificação, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional do corpo docente.

E isso é fundamental destacar, pois propõe-se a avaliação institucional, conforme Carvalho (1999, p. 64):

> Não mais uma avaliação apenas de resultados, mas também de processos. Não mais uma avaliação que apenas mensura quantitativamente os benefícios ou malefícios de uma política ou programa, mas que também qualifica decisões, processos, resultados e impactos.

Uma avaliação institucional que conforme Dias Sobrinho (2004, p. 01), "concebe a educação superior como um bem público {...} concebe a avaliação sobretudo como produção de sentidos"

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2004, p. 03) faz um alerta ao afirmar que "é simplista e redutora a idéia de avaliação como um instrumento neutro e capaz de determinar de forma absolutamente objetiva o que é bom ou o que não o é". Para o autor (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 2), a avaliação institucional "põe em questão os sentidos da formação". E nesse aspecto, os objetivos da avaliação devem ser formativos (DIAS SOBRINHO, 2004. p. 1).

Pretende-se, com isso, apresentar a avaliação institucional como uma ferramenta possível de gestão coerente e capaz de produzir ganhos e benefícios para a instituição, pois, como indica Guimarães (2003, p. 88), “a questão que se coloca não é se a avaliação deve ou não ser efetuada, mas que ganhos esse modelo está trazendo para os alunos e as instituições de ensino superior”.

A Lei n° 10.861, ao instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é clara ao estabelecer como finalidades:

> a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (2007, 139).

Acredita-se que o mais importante papel a desempenhar da avaliação institucional é a promoção de valores democráticos, uma vez que avaliação e democracia são, segundo Guimarães (2003, p. 57), “princípios complementares, pois a avaliação, ao promover maior objetividade e transparência da informação, permite propor alternativas mais democráticas de gestão do recurso público”.

Espera-se muito da avaliação institucional, como a promoção de valores democráticos, balizadora de tomada de decisões, fortalecimento e sobrevivência das Instituições e, portanto, promotora de melhoria contínua. E como a avaliação institucional poderá ter esse alcance se as instituições continuam concebendo suas avaliações fragmentadas, dissociadas e descontextualizadas? Ou ainda concebem a avaliação sob a ótica e a lógica de mercado? Segundo Dias Sobrinho (2001, p. 01), há dois paradigmas de avaliação: “um que concebe a educação superior segundo a lógica do mercado, outro que concebe a educação superior como um bem público”. Afirma ainda que “um concebe a avaliação sobretudo como controle. O outro concebe a avaliação sobretudo como produção de sentidos” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 01).

Em função dessas concepções, a pesquisa busca identificar quais as percepções de professores e alunos de duas instituições de ensino superior em relação a avaliação. Ela é utilizada para produção de sentidos ou como uma ferramenta de controle para aferir resultados? Que ganhos esse modelo traz para o

estabelecimento das políticas de formação continuada dos professores e conseqüentemente para o corpo docente?

O **problema** da pesquisa é qual a percepção de professores e alunos da Educação Superior sobre as relações existentes entre as Políticas de Avaliação Institucional e as Políticas de Formação Continuada dos Professores nas IES?

O Objetivo geral é: analisar as percepções de professores e alunos sobre as relações existentes entre as Políticas de Avaliação e o estabelecimento de Políticas de Formação Continuada dos professores nas IES.

E os objetivos específicos são:

a) identificar a percepção de professores e alunos sobre os processos de avaliações vivenciados;

b) identificar se há relação entre as Políticas de Avaliação Institucional e as Políticas de Formação Continuada de professores nas IES investigadas.

O processo de levantamento de dados se realizou em IES, sendo duas instituições de ensino superior, nos cursos de Secretariado Executivo, tendo como participantes professores e alunos dos referidos cursos. Na coleta de dados, utilizou-se, para os professores, de dois questionários: o primeiro composto de 12 questões objetivas e 1 questão dissertativa (Apêndice B e C). No caso dos alunos, foi utilizado um questionário composto por 10 questões objetivas (Apêndice A).

Para tanto, o trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo é composto da introdução no qual são apresentados o tema, o problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e a estruturação do trabalho. Para tanto, a apresentação foi realizada a partir dos seguintes autores: Carvalho (1999), Dias Sobrinho (2001, 2002a, 2004); Gomes et al. (2002) e Guimarães (2003).

No segundo capítulo, são abordados as Políticas da Educação Superior, analisando e apresentando as políticas educacionais do Ensino Superior que permeiam na legislação brasileira e documentos afins. É apresentada também uma breve análise do contexto histórico e político da educação superior, pontuando os elementos das raízes históricas da universidade brasileira. Para tanto, os referidos modelos são: jesuítico, francês ou napoleônico e alemão ou humboldtiano. Eles são comparados com o modelo brasileiro, buscando a compreensão da atual Educação Superior, ressaltando seus caminhos e descaminhos.

As análises estão ancoradas em Anastasiou (1999), Borges (2000), Buarque (1994), Cabral Neto & Castro (2007), Castro (2005), Chauí (2001), Dias Sobrinho

(2004), Fávero (2000), Ghiraldelli Jr. (2006), Gonçalves (2008), Marback Neto (2007), Paula (2002), Ristoff e Pacheco (2005), Romanelli (2007), Santomé (2003), Saviani (1998), Silva (2001), Sguissardi (2004), Schwartzman (1980), Zainko e Coelho (2007).

No terceiro capítulo, são abordadas as Políticas de Avaliação Institucional, no qual são pontuados os trajetos percorridos pela avaliação institucional bem como as Políticas de Avaliação da Educação Superior em vigor, suas concepções e influências recebidas de diversos organismos nacionais e internacionais. As análises estão ancoradas em Dias Sobrinho (2003a), (2003b), (2004); Dourado, Oliveira e Catani (2003), Guimarães (2003); INEP (2007); Leite (2005); Leite et al. (2000), (2004b); Marback Neto e Falcão (2007) e Zainko e Coelho (2007).

No quarto capítulo, são abordados os impactos na formação docente, em especial na formação continuada, as políticas e reformas educacionais originadas a partir do neoliberalismo. Há uma reflexão sobre a formação desejada e a posta nas universidades e, ainda, as Diretrizes de formação inicial e continuada de professores que permeiam a Legislação Brasileira.

As análises estão ancoradas em Canário (2000); Dias-da-Silva e Muzzeti (2006); Dias Sobrinho (2002b, 2003b, 2005); Esteve (2006); Eyng (2003), Ferreira (2003); Garrido, Pimenta e Moura (2000); Gisi e Eyng (2006); Hengemühle (2007); Lucci (2005); Lüdke e Boing (2006); Morin, Ciurana e Motta (2003); Nóvoa (1998); Rau, Machado, Burzynski e Junqueira (2005), Ribas; Carvalho e Alonso (1999); Romanowski (2007); Santomé (2003) e Zainko e Coelho (2007).

No quinto capítulo, é apresentada a pesquisa de campo realizada, bem como o contexto da investigação, o processo de levantamento de dados e os procedimentos metodológicos. Está baseado em Belloni (2000), Coêlho (2000), Dias Sobrinho (2000), Marconi e Lakatos (2006), Rasco (2000) e Santos, Molina e Dias (2007).

2 AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Pretende-se apresentar e analisar neste capítulo as políticas educacionais, em especial as políticas de educação superior, e para tanto será abordado também o contexto histórico da Educação Superior no Brasil desde a origem aos dias atuais. Acredita-se ser fundamental esta análise para entender os meandros percorridos e as características da educação atualmente assumida.

A apresentação e análises estão ancoradas em Anastasiou (1999), Borges (2000), Buarque (1994), Cabral Neto & Castro (2007), Castro (2005), Chauí (2001), Dias Sobrinho (2004), Fávero (2000), Ghiraldelli Jr. (2006), Gonçalves (2008), Marback Neto (2007), Paula (2002), Ristoff & Pacheco (2005), Romanelli (2007), Santomé (2003), Saviani (1998), Silva (2001), Sguissardi (2004), Schwartzman (1980), Zainko & Coelho (2007).

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O objetivo deste tópico é assinalar os principais agentes definidores das políticas educacionais, em especial os concernentes à Educação Superior. Políticas públicas aqui são entendidas como “uma forma de regulação ou intervenção na sociedade” (SILVA, 2001, p. 37). E ainda que políticas:

> constitui um conjunto de ações ou omissões do Estado decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogo de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômicos, políticos e sociais. Isso significa que uma política pública se estrutura, se organiza e se concretiza a partir de interesses sociais organizados em torno de recursos que também são produzidos socialmente (SILVA, 2001, p. 37).

A política educacional, conforme Saviani (1998, p. 121), “é uma modalidade de política social”. E política social “está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública” (SAVIANI, 1998, p. 121). Sabe-se que ao analisar a política educacional também será desvelada a concepção da educação, possibilitando a análise da trajetória e expansão da universidade.

Um dos agentes definidores das políticas educacionais é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em resolução da III Sessão Ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que influencia de forma significativa as políticas de educação. Está previsto neste documento, no artigo XXVI, que:

> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 1948, p. 03).

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, outro agente definidor das políticas educacionais brasileiras, representou grande avanço, pois na área educacional apresenta e estabelece princípios para a educação no Brasil. A Carga Magna dispõe, no Capítulo III – da educação, da cultural e do desporto, do Art. 205 ao 214. Sobre o ensino superior trata especificamente no Artigo 207 - "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2008, p. 110-112).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 20 de dezembro de 1996, tem como princípios e fins;

> Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 01).

Especificamente com relação à educação superior, a LDB/96 apresenta as seguintes finalidades, conforme o Art. 43º:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, 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 o 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, p. 14).

Com relação aos tipos de IES, a LDB/96 assim se pronuncia ao afirmar, no Art. 16º, que "O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação" (BRASIL, 1996, p. 05).

O Decreto Federal n° 5.773, de 09 de maio de 2006, prevê no Art. 12 que "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" (SINAES, 2007, p. 179-180).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado sob a Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabelece os princípios, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério, para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. É, portanto, um instrumento e peça-chave na condução da política educacional do país. O PNE sofre influência da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 e tem como principal meta "prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos {...}" (BRASIL, 2001a, p. 37).

Apresenta como diretriz a criação para o Sistema de Educação Superior:

> um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. Seu núcleo estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001a, p. 35).

Afirma que a diretriz básica "para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-

científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial" (BRASIL, 2001a, p. 35).

Com relação ainda à diversificação de instituições, estabelece como objetivo e meta:

> Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral (BRASIL, 2001a, p. 37).

Para os profissionais da educação superior prevê particular atenção "à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério" (BRASIL, 2001a, p. 63).

Todos esses documentos e leis criam na sociedade uma expectativa pelo estado de bem estar social e, nesse sentido, a expansão da educação superior é desejada, sobretudo que ocorra nas Universidades Públicas. Por outro lado, as pressões exercidas pelos organismos internacionais são para que a expansão ocorra via oferta de vagas em instituições de ensino privadas, favorecendo assim a privatização da Educação Superior. A privatização ainda é reforçada pelo argumento de que "o 'público' é visto como ineficiente, burocrático e esbanjador; pelo contrário, o privado é visto como mais eficiente, menos esbanjador, mais ajustado à relação custo-eficiência" (WHITTY apud RASCO, 2000, p. 31).

É fundamental destacar também o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como importantes definidores de políticas públicas. Santomé (2003, p. 19) aponta o FMI, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização Mundial de Comércio (OMC) e grandes empresas multinacionais "como o verdadeiro cérebro das políticas neoliberais".

Vivemos em tempos de neoliberalismo[2], inclusive na educação. O neoliberalismo "aposta no livre mercado e a sua sacralização, em uma economia

[2] Segundo Wikipedia (2008) "Neoliberalismo é um termo que foi usado em duas épocas diferentes com dois significados semelhantes, porém distintos: na primeira metade do século XX significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista; a partir da década de 1970, passou a significar a doutrina econômica que defende

monetarista, na privatização de tudo o que pode produzir benefícios econômicos, assim como na eliminação do controle dos Estados e de sua participação no mercado", segundo Santomé (2003, p. 18).

Para Chauí (2001, p. 17):

> o chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940.

É o fim da era do bem estar social para o início do estado mínimo que se caracteriza pela ausência e/ou transferência da responsabilidade do Estado em áreas essenciais, como, por exemplo, a educação. Da perspectiva neoliberal, "O Bem-Estar é percebido como algo obsoleto {...}. A principal tarefa do Estado seria proporcionar as condições para estimular o consumo. Qualquer outra função diferente seria criticada por aqueles que controlam o mercado {...}" (SANTOMÉ, 2003, p. 30).

Para Santomé (2003, p. 15), o neoliberalismo tem como objetivo:

> {...} redefinir os processos de trabalho e as práticas de contratação, introduzindo o modelo de 'produção enxuta', para economizar mão-de-obra mediante a automatização dos postos de trabalho, o controle informatizado do trabalhador, a terceirização, a redução da produção e a supressão de cargos de direção.

O neoliberalismo e as ideologias conservadoras, conforme Santomé (2003, p. 9), "tentam reorientar os sistemas educacionais para reafirmar os seus projetos como sendo os únicos possíveis e válidos, com base na imposição de um pensamento único". Afirma ainda que "em defesa do pensamento único e do final das ideologias e história, que representam sua linha argumentativa mais interesseira, sempre é ocultada ou dissimulada por meio de uma aparência apolítica e desinteressada" (SANTOMÉ, 2003, p. 18).

Essa reorientação incide fundamentalmente, segundo Borges (2000, p. 49):

> na descentralização administrativa do sistema ou a reorganização de sua estrutura organizacional. Também as medidas implantadas no âmbito técnico-pedagógico dão a sensação de mudança quando incorporam

---

a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (minarquia). É nesse segundo sentido que o termo é mais usado hoje em dia {...}."

> conteúdos novos e novas tecnologias, quando se busca mudar os estilos de gestão interna das escolas e mudanças na organização escolar ou mecanismos de controle do sistema, ou ainda a implantação de novas propostas curriculares, ou {...} medidas para diminuir os altos índices de repetências e evasão com programas voltados para a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Borges (2000, p. 50) alerta para o fato de que "o conceito de descentralização tem-se demonstrado ideologicamente indispensável em todo o terceiro mundo, funcionando mais como mecanismo de regulação e controle social." E afirma ainda que "nas argumentações apresentadas é que o atual discurso neoliberal oficial, apesar de apresentar os aspectos positivos da descentralização, mascara o fato de que não há descentralização do poder estatal, mas aumento da natureza tecnocrático-centralista do Estado" (BORGES, 2000, p. 51).

O Estado se exime da responsabilidade de propiciar saúde e educação de qualidade para todos via terceirização, privatização e/ou parcerias, mas em contra partida assume o papel de regulador. Ou seja, ele regula o setor apresentando normas, padrões e critérios a serem seguidos. Os profissionais e as organizações que desejam atuar na área precisarão aceitar as regras impostas pelo Estado.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, conforme Cabral Neto e Castro (20007, p.15), o:

> novo modelo de gerenciamento proposto para o setor educacional funda-se em princípios básicos da moderna administração adotada no âmbito empresarial e apresenta como principais características a flexibilidade, a agilidade, a eficiência, a eficácia e a produtividade.

Em conseqüência disso, as diretrizes políticas da educação para os países da América Latina estão assentadas nesse novo modelo.

Esse novo modelo de gestão tem como características fundamentais, apontadas por Cabral Neto & Castro (20007, p.16), a:

> busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela adoção de modelos de avaliação de desempenho, pela proposição de novas formas de controle do orçamento e dos serviços públicos e pela descentralização administrativa.

Os organismos internacionais não apenas assumem esse novo modelo de gestão como tratam de reforçá-lo, conforme alerta de Cabral Neto e Castro (20007, p.18) ao afirmar que "o novo modelo de gestão vai ser assumido e reforçado nas

diretrizes homogeneizadoras elaboradas pelos organismos internacionais para orientar as reformas no campo educacional na América Latina".

E essas reformas educativas, conforme afirma Borges (2000, p. 46), "podem referir-se a várias ações desencadeadas no interior do sistema educacional, compreendendo desde a busca de acomodação do ensino às demandas do mercado de trabalho, até mudanças de estrutura de níveis ou de ciclos {...}".

Nóvoa (2008, p. 220) afirma que:

> ondas sucessivas de reformas acrescentaram técnicas e saberes novos, assim como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e de apoio: educação sexual, {...} formação para as novas tecnologias {...}.

Para Borges, as reformas "são substitutos de sistemas de inovação e atualização permanentes, de políticas que se façam cotidianamente e que tenham por objetivo melhorar as condições do sistema educacional" (2000, p. 46). É contundente ao afirmar que "as sucessivas reformas são frutos de fracassos, também sucessivos {...} quase sempre têm caráter fragmentário; daí não incidirem sobre a totalidade do sistema {...}" (BORGES, 2000, p. 46-47).

É necessário destacar a falta de continuidade nas políticas de educação. Há um movimento claro de avanço e retrocesso, de idas e vindas. Até os avanços são questionáveis, pois segundo Sguissardi (2002, p. 39):

> toda a festa que oficialmente se possa fazer em torno de alguns resultados quantitativos alcançados nos últimos anos em diferentes níveis de educação, do ensino fundamental à pós-graduação, e em torno do imenso esforço que pais, professores, alunos, instituições e entidades de todos os gêneros têm feito para melhorar a educação, não deve nos desviar a atenção para os imensos desafios que permanecem e para os que estão sendo criados em razão dos reais ou supostos sucessos hoje porventura festejados {...}.

Talvez em função dessa falta de continuidade, a educação superior brasileira já sofreu duas grandes reformas universitárias em sua história. E atualmente está em curso a sua terceira reforma.

A primeira em 1931, sob a responsabilidade de Francisco Campos, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas, no período de pós-revolução de 1930. O Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, tinha como objetivo:

> elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior {...} para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento das Humanidades (BRASIL, 1931, p. 01).

As medidas propostas encaminhadas tornavam a Universidade como pessoa jurídica com autonomia administrativa, didática e disciplinar. Ela deveria ser administrada por um Reitor e por um Conselho Universitário. Em função disso, a Universidade poderia ser ampliada pela incorporação de novos institutos. E a vida social universitária seria organizada prevendo associações docentes e discentes.

A segunda reforma universitária ocorreu em 1968, sob forte influência da reforma universitária de Córdoba, Argentina, de 1918. Ela representa, segundo Paula (2002, p. 117), "um dos marcos fundamentais do processo de modernização da universidade e da sua inserção na lógica racionalizadora do capital", pois buscou adotar os mesmos princípios da reforma de Córdoba que eram "a autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade do ensino superior e compromisso social." (BRASIL, 2006). A reforma universitária de Córdoba é apontada como fundadora do padrão universitário latino-americano.

O presidente Costa e Silva e o ministro da educação e cultura Tarso Dutra buscaram, fundamentalmente, via reforma universitária, a eficiência, a modernização e a flexibilidade administrativa para a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (PAULA, 2002; ZAINKO e COELHO, 2007). Esperava-se com isso transformar a universidade tradicional numa universidade moderna, atender às novas demandas do capitalismo nacional dependente e o principal, maior eficiência e racionalização do sistema universitário.

Dentre as principais medidas propostas, destaca-se o fim do sistema de cátedra, a implantação do sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação (BRASIL, 2006; PAULA, 2002).

Acredita-se que os aspectos positivos dessa reforma são: a modernização universitária com o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, a profissionalização e qualificação do corpo docente, a implantação do tempo integral para docentes e o estímulo à obtenção de titulação de pós-graduação no país e no exterior, via financiamento. E os aspectos negativos são: a dissociação da pós-graduação e da pesquisa do ensino de graduação e a reestruturação da gestão

acadêmica transformando as universidades em pesadas burocracias (BRASIL, 2006; PAULA, 2002).

Atualmente está em andamento a 3ª reforma universitária. Após dois anos de discussão, o projeto de lei da Reforma Universitária, em sua 4ª versão, aguarda a assinatura do Presidente Luiz Inácio da Silva, na Casa Civil, para em seguida seguir para o Congresso para aprovação. O projeto garante para as universidades federais autonomia e a reserva de 75% de recursos para a educação. Para as universidades privadas, a garantia do aumento do chamado "controle social".

Os motivos que deflagraram a atual reforma, segundo Castro (2005, p. 01), foram "expandir o sistema (ampliando a cobertura na faixa etária e o atendimento a populações adultas) e promover maior transparência e sintonia com as demandas sociais e interesses nacionais, em contextos de inelasticidade do financiamento público". É conseqüência do PNE, sob a Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001, já mencionado anteriormente.

A proposta da reforma da educação superior tem como objetivo construir "um país soberano, justo e democrático" (RISTOFF e PACHECO, 2005, p. 1), buscando construir uma universidade "aberta, democrática, contemporânea, inclusiva, preocupada com a disseminação e a produção do saber, com a realidade do nosso presente e com o sonho de nosso futuro" (RISTOFF e PACHECO, 2005, p. 2).

Destaca-se, nas medidas propostas, a obrigatoriedade das Instituições Federais de ensino superior destinarem cotas para afrodescendentes, índios e alunos oriundos da escola pública, a gratuidade na inscrição de candidatos de baixa renda nos processos seletivos, a limitação em 30% (trinta) na participação do capital estrangeiro em IES privada, a manutenção da exigência de 50% (cinqüenta) dos docentes com mestrado ou doutorado, metade devendo ter o doutorado e a obrigatoriedade da universidade de criar o cargo de ouvidoria, que será exercido por pessoa eleita. No entanto, a medida proposta que mais causou polêmica foi a definição do percentual de recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A garantia de recursos era o ponto central das solicitações das IFES para viabilizar a autonomia das universidades. Contrário a isso estava a equipe econômica. Na versão final prevaleceu o percentual de 75% das receitas federais de educação, por um período de 10 (dez) anos. Isso significará um aumento de R$ 1

bilhão para o custeio das universidades cuja distribuição será feita de acordo com indicadores de qualidade.

Esses indicadores de qualidade estão dispostos, no capítulo IV, item da avaliação, art. 58, do Decreto n° 5.773:

> A avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável. § 1º O SINAES, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação institucional: I - avaliação interna das instituições de educação superior; II - avaliação externa das instituições de educação superior; III - avaliação dos cursos de graduação; e IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação. § 2º Os processos de avaliação obedecerão ao disposto no art. 2º da Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2006, p. 01).

Recentemente o Governo Lula e o Ministro da Educação Fernando Haddad, apresentaram à nação o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Os recursos destinados a este programa pelo Governo Federal serão aplicados em cinco focos, segundo Gonçalves (2008, p. 18): “aumento de vagas, abertura de cursos noturnos, redução dos custos por aluno, flexibilização dos currículos e combate à evasão escolar”

O MEC exigirá, em contrapartida, ainda segundo Gonçalves (2008, p. 18), “a elevação para 90% da taxa de estudantes que terminam a graduação e de 12 para 18 o número de alunos por professor”. Naturalmente essas exigências serão apenas para as IES públicas.

A expectativa desse programa para a Universidade Federal do Paraná (UFPR) é de que “o número de cursos de graduação aumente de 64 para 86 e o de matrículas de 20,8 mil para 27,8 mil” (GONÇALVES, 2008, p. 18).

E para a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) “é que o número de alunos nos 11 campus passe de 6.868 para 24.734 estudantes em 2012. A instituição abrirá 32 novos cursos de graduação que sozinhos abrirão 4.884 cadeiras” (GONÇALVES, 2008, p. 18)

De quais mecanismos o Governo Federal irá se valer para acompanhar e avaliar esse programa? De quais ferramentas ele fará uso? Nesse contexto o Governo Federal não poderá prescindir da Avaliação Institucional. E é aqui que se insere a intensificação das políticas avaliativas do ensino superior.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O objetivo deste texto é assinalar os elementos das raízes históricas da universidade brasileira. Para tanto, pretende-se explicitar os modelos jesuítico, francês ou napoleônico e alemão ou humboldtiano[3] comparando-os com o modelo brasileiro, buscando a compreensão da atual Educação Superior, ressaltando seus caminhos e descaminhos.

Procura-se destacar essas diferenças do surgimento da Universidade de Portugal dos demais países da Europa na tentativa de possibilitar um maior entendimento do surgimento da Universidade brasileira, bem como as suas características.

O modelo jesuítico, segundo Anastasiou (1999, p. 37), "compunha-se do 'Trivium', que abrangia a gramática, retórica e dialética, e o 'Quadrivium', que abrangia a aritmética, a geometria, a astronomia e a música". Esse método desenvolvia-se em dois momentos: o primeiro momento era o *lectio,* que consistia em leitura e interpretação de um texto feitas pelo professor. O professor fazia apresentação e comparava as idéias de outros autores. O segundo momento era o *questio,* que consistia em perguntas *didascalus* do professor aos alunos e dos alunos ao professor. Cabia ao aluno elaborar as *reportationes* (anotações) em seus cadernos para posterior memorização mediante diferentes exercícios (ANASTASIOU, 1999, p. 38).

Havia ainda nesse método o *Loci Communes*, caderno utilizado para frases significativas, palavras, pensamentos e anotações de citações, buscando imitar os clássicos. As *Quaestiones* surgiam das indagações, perguntas feitas pelos alunos ao professor após a explanação do professor e destas as *disputationes* entre professor/alunos e alunos/alunos. Fora do horário de aula, ao meio dia, aconteciam as *reparations prandii* (repetições do meio dia) e no final da tarde as *reparationes coenae* (ANASTASIOU, 1999, p. 38).

Anastasiou (1999, p. 38) afirma ainda existir "o recurso da Glosae que consistia em se copiar um texto no centro do pergaminho, deixando-se grandes espaços entre as linhas para colocação das palavras mais difíceis – 'Glosae

[3] A criação da Universidade de Berlim é atribuída a Wilhem von Humboldt

Interlinerares' -, e, nas margens, citações complementares de autores antigos." Além disso, todo início de aula era precedido do Lectionem Reddere, ou seja, a verificação da lição anterior (ANASTASIOU, 1999).

Fica evidenciada neste método a reprodução, a repetição, cópia e a transmissão do conhecimento de forma automática e sem reflexão por parte do professor e do aluno, a repetição contínua e sistemática do conteúdo e a postura receptiva e passiva do aluno.

A postura do professor era autoritária e arrogante. O conhecimento apresentado pelo professor é absoluto e inquestionável. Como dono da verdade não admitia questionamento acerca do saber transmitido.

A escola apresenta-se como local único de acesso ao conhecimento, ao saber e, como tal, o professor é o guardião desse saber. Pena que esse saber nem sempre se convertia em aprendizagem. A metodologia utilizada privilegia a cópia e a repetição, apresentando o conhecimento de forma sistematicamente organizada, parcial e fragmentada. Na avaliação buscar-se-á respostas prontas, valorizando a memorização e reprodução dos conteúdos.

Nas Universidades esse método foi apresentado com mais complexidade e foi denominado de método escolástico que significa pertencente à escola ou mestre. Foi adotado pela Universidade de Paris, passando a ser reconhecido como *modus parisiensis* para essa forma de trabalho (ANASTASIOU, 1999). Surge assim o modelo francês ou napoleônico de ensino superior. Mais tarde, sob a inspiração do paradigma newtoniano-cartesiano, tinha como base "uma nova forma de ver e explicar o mundo, ou seja, uma nova racionalidade, segundo a qual o saber deveria ser produtivo e objetivo, e sua utilidade seria mensurável segundo suas aplicações práticas" (DIAS SOBRINHO, 2002c, p. 11).

A Universidade nasce nos países europeus, e de forma muito diferenciada e tardia em Portugal por vários motivos. O seu surgimento foi propiciado "pelas cidades concentração demográfica, aparecimento de uma classe interessada no direito romano (a burguesia), a intensificação das relações, contato com civilizações até então desconhecidas, concentração cultural {...}" (ANASTASIOU, 1999, p. 39).

Nada disso se verificava em Portugal. Diferentemente dos outros países da Europa, Portugal tinha como característica, conforme Anastasiou (1999, p. 39):

> vida econômica tipicamente rural, sem renascimento urbano que originasse uma solidariedade típica do surgimento das universidades; o comércio

> existente não possuí força necessária para revitalizar/urbanizar, não se emancipando da tutela tradicional agrária; indústria doméstica rudimentar e com uma escassa circulação monetária; inexistência da burguesia, sendo considerada neste sentido, uma sociedade inacabada; aglomerações urbanas surgindo como conseqüência do interesse fiscal dos monarcas, portanto, dos interesses financeiros.

Percebe-se que em Portugal a vida rural predominava sobre a vida urbana, não existindo nesse período ainda condições favoráveis e necessárias para o surgimento da Universidade. E, naturalmente isso traz conseqüências para o aspecto educacional, no qual as diferenças são ainda maiores. Nesse período predominava, segundo Anastasiou (1999, p. 39):

> O arcaísmo cultural, com manutenção, até o século XIV, de um tipo de escola (monástica) já totalmente superada na Europa; falta de notícia da existência de uma corporação de industriais do livro (escribas, iluminadores, pergaminheiros, encadernadores); as bibliotecas existentes eram as monásticas, num período em que, em toda a Europa, criava-se um serviço cada vez mais amplo de cópias de livros.

Destaca-se ainda o fato, conforme Anastasiou, que (1999, p. 39):

> nunca os portugueses mostraram queda para as altas especulações filosóficas' e 'a atividade dos portugueses orienta-se para um sentido positivo, para uma forma concreta de pensamento, que se afasta e diferencia dos moldes das culturas dos demais países da Europa medieval.

Acredita-se que essa falta de traquejo com o conhecimento e pouco interesse pela pesquisa trouxe como conseqüência a escolha do modelo francês para as primeiras Universidades brasileiras.

Anastasiou (1999, p. 40) é enfática ao falar da Universidade Portuguesa ao afirmar que:

> em relação ao ocorrido na Europa, o papel da universidade portuguesa foi insignificante {...}. Como Instituição pedagógica, padecia de graves insuficiências, como, por exemplo, o número de professores/cadeiras lecionadas, {...} não possuí corporação de estudantes estrangeiros e não se tem notícia da existência de uma possível biblioteca universitária.

Constata-se que a educação superior não era prioridade para os governantes portugueses. Talvez esse fato justifique a resistência da Coroa Portuguesa em permitir a criação da Universidade no Brasil.

E no Brasil, como se deu a criação das primeiras Universidades? Durante o período de colonização, a educação escolar, conforme Ghiraldelli Jr. (2006, p. 24),

> teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a Côrte para o Brasil (1808 -1821).

No período colônia, o ensino jesuítico oferecido:

> {...} abrangia os Cursos de Letras e Artes. Era um ensino médio de tipo clássico, chegando a ser, em alguns estabelecimentos, como no Colégio Central da Bahia e no do Rio de Janeiro, um curso intermediário entre os estudos de humanidades e os cursos superiores (FÁVERO, 2000, p. 17).

Já Anastasiou (19991, p. 40) aponta dois tipos de escola que predominaram neste período:

> a de ler e escrever, - os studia inferiora que limitavam-se a ensinar leitura e a escrita, boas maneiras e destinavam-se aos meninos {...} Já os studia superiora compreendiam os cursos de Filosofia (que levava três anos) e Teologia, que era desenvolvido em quatro anos.

Ainda no período colonial surge a primeira tentativa de criação de universidades no Brasil. “Primeiramente negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que ainda no século XVI tentaram criá-la na Colônia.” (FÁVERO, 2000, p. 17). Como não havia opções no Brasil, cabia aos alunos irem para “a Universidade de Coimbra ou outras universidades européias, a fim de completar seus estudos” (FÁVERO, 2000, p. 17).

Fica claro que nem todos tinham condições de fazer isso e que essa orientação era seguida apenas pela elite da época. Percebe-se que com essa política, Portugal se incube e é responsável diretamente pela formação da elite brasileira.

A segunda tentativa de criação de uma universidade no Brasil é encontrada “nos Planos da Inconfidência Mineira” (FÁVERO, 2000, p. 18). Apesar disso, foi a vinda da Família Real para o Brasil que possibilitou a criação do ensino superior (FÁVERO, 2000, p. 19; GHIRALDELLI JR., 2006, p. 28; ROMANELLI, 2007, p. 38).

Foram criados finalmente, em 1808, “o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1910, a Academia Real Militar (que mais tarde tornou-se a Escola Nacional de Engenharia)” (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 28).

Apesar disso, “{...} a primeira organização desse ensino em Universidade só ocorreu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto n˚

14.343, de 07 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa" (ROMANELLI, 2007, p. 132). E o modelo adotado foi o francês ou napoleônico, pois a instituição, segundo Dias Sobrinho (2002c, p. 13), "não se preocupava com a atividade científica {...}". Paula (2002, p. 62) alerta para o fato de que "no decreto que cria a Universidade do Rio de Janeiro a pesquisa sequer é vislumbrada. Não havia nenhuma preocupação com a atividade científica como uma atividade-fim da universidade".

A opção pelo modelo francês ocorreu pela necessidade de importar professores desse país vindos em missão francesa para fundar as universidades do Rio de Janeiro e em especial de São Paulo. A origem da USP foi profundamente marcada pela cultura francesa em função dos professores que lá trabalharam.

Para Dias Sobrinho (2002c, p. 11), o modelo napoleônico tinha como fundamento "produzir um saber útil e instrumentalizar o progresso, sob a égide do poder do Estado". Tinha como base em seus fundamentos o utilitarismo do saber. O modelo alemão, contrário a isso, acredita que "o conhecimento, a pesquisa, a teoria são fundamentais para a formação da autonomia humana, solução dos problemas da vida prática e desenvolvimento da sociedade" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 12). Tem como base, portanto, a formação e a reflexão.

Para Romanelli (2007, p. 132):

> já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual n˚ 1.284 {...} todavia, o Governo Federal, através do Decreto-lei n˚ 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia, de funcionar de 15 de março de 1913, quando foram abertos seus cursos, até a sua oficialização pelo Governo Federal.

Em 1927, sob o governo de Washington Luís, surge a Universidade de Minas Gerais que, conforme Sguissardi (2004, p. 35), "nascida como uma confederação de escolas." Era, nas palavras de Sguissardi (2004, p. 35), "o modelo neonapoleônico {...} herança do velho modelo francês." Mas Marback Neto (2007, p. 72) apresenta o período de 1808 a 1931 na educação superior caracterizada "pelo pragmatismo herdado da reforma na Universidade de Coimbra e pouca relação entre ensino e pesquisa, {...}".

Não há dúvidas que isso traz conseqüências para o ensino e para a formação continuada de professores. Se no ensino predomina a transmissão de conhecimento, a formação de professores se incube de preparar os "propagadores" desse conhecimento. E a formação continuada de professores é nula, inexistente.

O período de 1930 a 1937, sob o governo de Getúlio Vargas, marca, para Romanelli (2007, p. 128) "{...} a atuação do Governo Provisório e as lutas ideológicas sobre a forma que deveria assumir o regime, {...} e, no setor educacional, as reformas empreendidas por Francisco Campos {...}". Romanelli (2007, p. 130) afirma ainda que "a inconsistência, porém, acompanhou a execução dessas reformas e movimentos. E isso por causa de seu principal defeito: eram reformas regionais, parciais, portanto. Não faziam elas parte de uma política nacional de educação {...}."

Foi fruto dessas reformas que, em 11 de abril de 1931, com o decreto n˚ 19.851, há a instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, com a criação do Regime Universitário (ROMANELLI, 2007, p. 132). Segundo Sguissardi (2004, p. 35), esse Regime Universitário "iria consagrar esse modo de constituição de universidades, por aglutinação de unidades preexistentes."

A Universidade de São Paulo surge em 25 de janeiro de 1934 e foi criada e pensada já segundo as normas dos Estatutos das Universidades e apresentava como novidade, conforme afirma Romanelli (2007, p. 132), a:

> Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que segundo Fernando Azevedo, passou a ser a medula do sistema, tendo como objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa.

Percebe-se aqui as primeiras preocupações com a formação de professores para o magistério. Paula (2002, p. 23) aponta como "fator detonador deste processo a Revolução Constitucionalista de 1932." E que receberia, ainda conforme Paula (2002, p. 27) "maior influência, no âmbito da organização institucional e da concepção de universidade" do modelo clássico alemão.

Paula (2002, p. 28) aponta várias características evidenciadas no modelo alemão e na Universidade de São Paulo:

> {...} preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, em detrimento da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista

> e não-pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não-imediata entre *intelligentzia* e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.

Havia, portanto, dois modelos de ensino superior que predominavam nesse período. Paula (2004, p. 27) argumenta que:

> Data da primeira metade do século XIX o surgimento dos dois modelos distintos de ensino superior – o alemão e o francês – que terão uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura das universidades brasileiras, nas suas origens, em especial, sobre a Universidade de São Paulo e sobre a Universidade do Rio de Janeiro.

Apesar dos dois modelos, era o modelo Alemão que melhor caracterizava a política educacional da época, "como formadora de elites dirigentes com base na constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central do ensino superior e com conseqüente ênfase na formação científica de cunho humanista, não-pragmático {...}" (PAULA, 2004, p. 28).

Acredita-se que ainda fruto do movimento renovador que ocorria nesse período, a Constituinte de 1934 previa no Capítulo II da Educação e da cultura, segundo Ghiraldelli Jr. (2006, p. 76), "a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário integral, assegura a idéia da 'tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário'".

Contraditoriamente, a Constituinte de 1934 previa, no Art. 150, no item "e", que "à União cabia 'exercer ação supletiva onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções'" (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 76).

Ainda, conforme Ghiraldelli Jr. (2006, p. 76), no art. 154 "isentava de impostos os 'estabelecimentos particulares de educação primária gratuita ou educação profissional gratuita'". No entender do autor (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 76), há praticamente a oficialização e estudo do ensino particular, em detrimento do ensino público.

No ano seguinte, em 1935, é criada a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de Porto Alegre (ROMANELLI, 2007, p. 133). Para Marback Neto (2007, p. 90), ao longo das décadas de 40, 50 e 60, "o sistema universitário cresce

com a implantação de universidades federais em vários Estados e a expansão das instituições de ensino superior (IES) privadas, juntando-se a estas as universidades católicas."

No período de 1937 a 1946 abrange, para Romanelli (2007, p. 128), "o período correspondente ao Estado Novo e caracteriza-se, portanto, pela instituição do regime totalitário". Apesar de a Constituição de 1934 promover significativamente a educação, em 1937 a Lei Maior "foi imposta ao país como ordenamento legal" (GHIRALDELLI JR., 2006, 78). Ghiraldelli Jr. afirma ainda que "três Constituições precederam a Carta Magna de 1937: a Constituição outorgada pelo Imperador em 1824, a constituição republicana de 1891 e a Constituição de 1934 {...} produzida pela Assembléia Nacional Constituinte eleita pelo povo".

Ocorreu nesse período a Reforma Capanema, oriunda das Leis Orgânicas do Ensino que organizaram o ensino. Criaram-se também nesse período entidades que seriam fundamentais para o desenvolvimento da educação no país. Para a educação foi fundamental a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 13 de janeiro de 1937. Inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia. Nas décadas seguintes à sua criação "tornou-se uma referência para a questão educacional no País" (INEP, 2008, p. 1).

O período de 1946 a 1961, conforme Romanelli (2007, p. 128), abrange o regime democrático. A Lei n˚ 4.024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1961, sob a inspiração Liberal, é o desfecho "de uma luta ideológica iniciada no final da década de 20" (ROMANELLI, 2007, p. 176).

Da primeira universidade criada em 1920 a 1961 surgiram inúmeras outras, mas "a expansão do ensino superior se deu na Ditadura Militar (após 1968), com a opção do Estado de favorecimento de abertura de vagas em tal grau de ensino a partir do incentivo ao aparecimento de faculdade privadas" (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 91). É possível visualizar essa expansão na tabela a seguir:

Tabela 1 – Expansão do ensino superior

ANO	MATRÍCULA CURSOS PRESENCIAIS	MATRÍCULA CURSOS A DISTÂNCIA	PERCENTUAL ENTRE UM ANO E OUTRO
1968	278.295		36,7%
1969	342.886		23,2%
1970	425.478		24,6%
1971	561.397		31,9%
1972	688.382		22,6%
1973	772.800		12,2%
1974	937.593		21,3%
1975	1.072.548		14,3%
1976	1.096.727		2,2%
1977	1.159.046		5,6%
1978	1.225.557		5,7%
1979	1.311.799		7,0%
1980	1.377.286		9,9%
1981	1.386.792		0,6%
1982	1.407.987		1,5%
1983	1.438.992		2,2%
1984	1.399.539		-2,7%
1985	1.367.609		-2,2%
1986	1.418.196		3,6%
1987	1.470.555		3,6%
1988	1.503.555		2,2%
1989	1.518.904		1,6%
1990	1.540.080		1,3%
1991	1.565.056		1,6%
1992	1.535.788		-1,8%
1993	1.594.668		3,8%
1994	1.661.034		4,1%
1995	1.759.703		5,5%
1996	1.868.529		6,1%
1997	1.945.615		4,1%
1998	2.125.958		9,2%
1999	2.369.945		11,4%
2000	2.694.245		13,6%
2001	3.030.740	5.359	12,4%
2002	3.479.913	40.714	14,8%
2003	3.887.022	49.911	11,7%
2004	4.163.733	59.611	7,1%
2005	4.453.156	114.642	7,0%
2006	4.676.646	207.206	5,0%

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas

A partir desse período, Marback Neto (2007, p. 106) aponta a política universitária da fase de 1968 a 1996 voltada para o mercado de trabalho. O ensino, nas palavras dele, “passou a ser visto como um 'negócio'; tinha, portanto, um custo e um retorno previsto de capital.”

Buarque (1994, p. 18) argumenta que a Universidade nesse período “{...} limita sua luta à repetição, à defesa dos currículos, ao monopólio do diploma, à

reivindicação de direitos e não raros privilégios, ao cumprimento de normas e planos de carreira {...}".

Schwartzman (1980, p. 1) aponta um cenário ainda mais complexo, ao relatar que nesse período havia:

> {...} poucos recursos; professores catedráticos que não se renovavam impediam a melhoria da qualidade do ensino; exames vestibulares seletivos controlavam a entrada dos cursos, elitizando as escolas; alunos e jovens professores tinham pouca ou nenhuma voz ativa nos assuntos universitários; as universidades dividiam-se em escolas isoladas, departamentos estanques que não permitiam o aproveitamento racional de seus recursos; o ensino, em muitas áreas, era dogmático, repetitivo, desligado da realidade, pouco prático.

Schwartzman (1979, p. 2-10), ao analisar a universidade, aponta quatro crises que incidem na crise universitária. São elas: a crise do ideal de democratização, a crise da educação funcional, a crise da qualidade e a crise da universidade científica e crítica. A crise do ideal de democratização nasce da quebra das ilusões de décadas passadas sobre "os poderes igualitários da educação" (SCHWARTZMAN, 1979, p. 5).

Fica claro, ainda segundo Schwartzman (1979, p. 5),

> {...} que existe uma grande relação, em todas as partes, entre renda e educação, mas também uma relação entre renda da família de origem e educação {...}. Isso significa que, em termos individuais, obter educação pode ser um canal efetivo de mobilidade social; mas que, em termos coletivos, a chance de que alguém consiga educação em nível adequado depende, essencialmente, das condições de renda de sua família. Em outras palavras, a educação, basicamente, reproduz um sistema anterior de desigualdade e estratificação social.

Como oferecer uma educação de qualidade para todos? Segundo Schwartzman (1979, p. 5), "o grande limite é que as escolas tendem a se estratificar de acordo com os setores da sociedade a que servem." Em função disto, "a competição igualitária e meritocrática do sistema de educação universal já seria, pois, de início, viciada." (SCHWARTZMAN, 1979, p. 5).

A crise da educação funcional surge ao apresentar essa educação como alternativa à educação igualitária e universal. Segundo Schwartzman (1979, p. 6), a educação funcional "deveria preparar as pessoas para o desempenho de funções sociais específicas. O ensino 'profissionalizante' tem, aparentemente, este sentido". Schwartzman (1979, p. 6) afirma que "tanto quanto o ensino profissionalizante, a

educação controlada e dirigida para as comunidades tem o grave defeito de consagrar e consolidar as desigualdades existentes".

A crise da qualidade inicia-se, pois segundo Schwartzman (1979, p. 8)

> em um sistema como esse, a educação se resume em um ritual de passagem onde o processo e a aparência são mais importantes que os conteúdos do aprendido. Na medida em que a possibilidade de expansão desse sistema de monopólios profissionais se esgote, ou quando os salários médios de determinadas categorias começarem a descer demasiado, poderemos esperar uma reação. Haverá – na realidade já está havendo – pressões para elevar o nível dos cursos, restringir o número de vagas, fazer valer os critérios de qualidade.

Buarque (1994, p. 112) aponta que há dois parâmetros a serem considerados nesse aspecto. Para ele há "a perda de qualidade-intrínseca e a perda de qualidade em relação à função da universidade, a qualidade-funcional".

Argumenta ainda que não houve perda na qualidade-intrínseca, pois hoje os professores estão melhor preparados que há vinte anos atrás, por exemplo. O que houve, no entendimento de Buarque (1994, p. 112), "é a perda da qualidade-funcional que se espera da universidade, com base na expectativa que a sociedade e a comunidade interna têm em relação a ela". Afirma ainda que "a universidade não perdeu qualidade, perdeu velocidade. Ela não piorou, atrasou-se. A universidade deixou de ser vanguarda. É aí que está o sentido da sua perda de qualidade" (BUARQUE, 1994, p. 112).

A crise da universidade científica e crítica tem em seu postulado, conforme Schwartzman (1979, p. 9), "a noção de que a Universidade deve normalmente abrigar a atividade científica, e que esta é fundamental para a melhoria e garantia do nível de ensino universitário {...}"

Schwartzman (1979, p. 9) afirma que a situação no Brasil é grave nesse sentido porque:

> {...} a inspiração de nosso sistema de ensino superior são as escolas profissionais francesas, o chamado 'modelo napoleônico', que consiste em uma série de estabelecimentos de ensino que têm a 'faculdade', ou seja, a permissão, de outorgar títulos e qualificações profissionais. A função dessas faculdades é 'distribuir' na sociedade certos privilégios, corporificados nos diplomas que emitem e que devem ser depois sancionados pelo Estado. Se acrescentarmos a isso o fato de que a tradição cultural brasileira, católica ou positivista, nunca chegou a incorporar os valores e as motivações da atividade científica {...}.

Parece importante ressaltar aqui a herança dos Portugueses no que se refere ao pouco contato com a pesquisa. Baseado nisso não é exagero afirmar que os brasileiros, assim como os portugueses, não demonstravam, nesse momento e contexto, motivação para a atividade científica.

O autor é contundente ao afirmar que

> o principal efeito da difusão do ensino superior e da educação não tem sido a eliminação das diferenças de conhecimento e informação entre os diversos grupos e setores sociais, mas, ao contrário, um aumento contínuo da diferenciação e especialização (SCHWARTZMAN, 1979, p. 9).

Buarque (1994, p. 30), diante da crise universitária, afirma que:

> Como se não bastasse, o mundo, entendendo a dimensão da crise, perde parte do respeito e veneração pela universidade: as massas despossuídas a ignoram, os quadros da classe média deixam de vê-la como um passaporte à riqueza, os capitalistas optam por institutos isolados.

E qual a postura da Universidade diante disso? Buarque (1994, p. 30) aponta que a Universidade "{...} mostra-se acuada; não avança na formulação de um novo papel {...} A universidade perde sua direção, fica perplexa e se diz em crise"

Chauí (2001, p. 189-190), ao analisar a crise universitária desse período, distingue três etapas. A primeira etapa, na década de 70, trata-se da universidade funcional, que

> foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

Nas palavras de Chauí (2001, p. 189), "foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu {...} à classe média". Cabia, portanto, via universidade, propiciar à classe média "prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário".

Na década de 80, para Chauí, trata-se da universidade de resultados na qual "os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados." (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Na década de 90, entra em cena a universidade operacional que difere das formas anteriores (CHAUÍ, 2001). Em relação a isso, a autora (CHAUÍ, 2001, p. 190) afirma que:

> {...} enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas; 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 {...} isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma.

Nota-se que as décadas de 70, 80 e 90 não foram períodos tranqüilos para a universidade. E o período de 1996 a 1999 também não foram momentos fáceis, pois, para Zainko e Coelho (2007, p. 92), ela ainda se encontra mergulhada em crise:

> A idéia de crise da educação superior como decorrência de o ensino superior público ser ineficiente, incompetente e oneroso e de que as verbas públicas devem ser destinadas quase que exclusivamente à educação básica é uma constante até os dias atuais nos discursos e políticas públicas para a educação superior.

Marback Neto (2007, p. 137) também percebe a universidade em crise e afirma "que a universidade está em crise, não há dúvida; todavia, parece-nos sectário e mesmo fatídico o entendimento de que o vilão é somente o capital".

Chauí (2001, p. 190) aponta outros vilões, como, por exemplo, o fato de a universidade ser:

> Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional {...}. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual {...}.

O mais curioso dessas avaliações por índices de produtividade é a exigência se limitar apenas à quantidade, como se isso fosse garantia de qualidade, como se houvesse uma estreita relação entre quantidade-qualidade, usando, muitas vezes, a palavra quantidade como sinônimo de qualidade. O que importa é a quantidade de linhas de pesquisa mantidas pela instituição, o volume de publicações feitas e de participações em eventos científicos. É perceptível que tais padrões e normas são totalmente alheios ao conhecimento e à formação intelectual.

Goergen (2005, p. 11), ao analisar a crise atual, afirma que esta acontece numa tripla dimensão: "a crise conceitual, a crise contextual e a crise textual". A crise conceitual "refere-se ao próprio conceito de universidade {...} tendo em vista a

variedade e os desníveis entre as instituições acadêmicas de nível superior, fica difícil usar genericamente o termo universidade" (GOERGEN, 2005, p. 11).

A crise contextual, ainda segundo Goergen (2005, p. 12), "diz respeito à relação entre universidade e sociedade e às profundas transformações que atualmente se encontram em curso".

Insere-se nesse contexto, para Goergen (2005, p. 12):

> a ciência e tecnologia se tornarem o principal fator produtivo. Além desse aspecto {...} a mobilidade social, a instabilidade no meio profissional, a agilidade da disseminação de informações e conhecimentos pela mídia e a globalização econômica e cultural {...}.

Percebe-se o jogo de força e de interesses alinhado às políticas neoliberais: grande pressão para a expansão universitária a qualquer preço. Contrário às políticas governamentais, há a pressão feita pelos conselhos de classe, como, por exemplo, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), para diminuir o número de vagas ofertadas. Em alguns casos, como não é possível reduzir as vagas ofertadas, controla-se a entrada no mercado de trabalho via avaliação ao término do curso.

A crise textual abrange, para Goergen (2005, p. 12), "os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer."

Goergen (2005, p. 12) resume as várias facetas da crise universitária em um só aspecto: "a universidade passa por uma crise de identidade. Ela está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea".

3 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste capítulo são abordadas as Políticas de Avaliação Institucional, nas quais são pontuados os trajetos percorridos da avaliação institucional bem como será apresentado as Políticas de Avaliação da Educação Superior em vigor, suas concepções e influências recebidas de diversos organismos nacionais e internacionais.

As análises estarão ancoradas em Dias Sobrinho (2003a), (2003b), (2004); Dourado, Oliveira e Catani (2003), Guimarães (2003); Leite (2005); Leite et al. (2000), (2004b); Marback Neto e Falcão (2007) e Zainko e Coelho (2007).

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

As políticas de Avaliação Institucional em vigor na legislação brasileira foram instituídas pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentadas pela Portaria n° 2.051, de 09 de julho de 2004. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem como objetivo “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes {...}” (SINAES, 2007, p. 139). Para tanto, avalia todos os aspectos que giram em torno da instituição de ensino: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A avaliação das instituições de ensino tem 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 {...}” (SINAES, 2007, p. 140).

Uma das dimensões avaliadas é o item V, que trata das políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente, que, aqui nesta pesquisa, tem significado especial em função do tema tratado. Os instrumentos de avaliação utilizados são diversificados, “dentre os quais auto-avaliação e a avaliação externa *in loco”* (SINAES, 2007, p. 141).

A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo, segundo o SINAES (2007, p. 141), “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. Cabe ressaltar aqui o perfil do corpo docente, pois neste item é avaliada a formação do professor, e em especial a formação continuada do corpo docente, tema abordado neste trabalho. A avaliação se dará por meio de avaliação externa *in loco.* Normalmente a avaliação da instituição de ensino acontece simultaneamente com a avaliação de curso.

A avaliação do desempenho dos estudantes, segundo SINAES (2007, 141-142), “aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação {...}”. Essa avaliação acontecerá “mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE” (SINAES, 2007, p. 141). São usados outros instrumentos de informação como censo e cadastros para complementar os instrumentos de avaliação.

Os resultados das avaliações permitem ao CONAES, que coordena e supervisiona o SINAES e ao INEP, que tem a responsabilidade da sua operacionalização, avaliar a melhoria da qualidade da educação superior brasileira.

As informações obtidas por meio das avaliações podem ser utilizadas pelas IES para orientação da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas publicas; pelos estudantes, pais de alunos e público em geral para orientar suas decisões quanto à escolha dos cursos e das instituições de ensino.

Claro que o SINAES traz conseqüências para as IES. Uma delas é o aumento significativo da burocracia via aumento de formulários, cadastros e documentos para serem preenchidos e produzidos, como, por exemplo, Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Planejamento Estratégico (PE); Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e Avaliação Institucional (AI), composta de uma série de avaliações como do corpo docente pelo discente, da estrutura física, da equipe técnica/administrativa etc.

Há ainda um gasto considerável para realização dessas avaliações, além da necessidade de constituir e manter em cada instituição de ensino uma Comissão Própria de Avaliação (CPA).

3.2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO ATUAL

O alcance da avaliação “alargou-se e seus efeitos ampliaram-se. Tão importante quanto isso é que ampliou enormemente o âmbito dos interessados em seus resultados” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 03).

No contexto atual, com reformas, controle e regulação da educação, “tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 03).

Para melhor situar as políticas de avaliação da educação superior é necessário pontuar os seus principais caminhos e períodos percorridos. Dias Sobrinho (2003b, p. 16-23) aponta cinco períodos da Avaliação.

a) o primeiro período, denominado de pré-Tyler, compreende os últimos anos do século XIX e o início do século XX (as primeiras três décadas), que compreende aproximadamente do ano de 1895 à 1930, primava pela elaboração e aplicação de testes. Aqui o papel da avaliação é tão somente de medir as capacidades físicas e mentais dos indivíduos e limita-se ao campo da psicologia;

b) no segundo período, iniciado a partir de 1934, a avaliação ainda é essencialmente de testes de verificação, mensuração e quantificação, limitando-se apenas e tão somente à aprendizagem dos estudantes. A avaliação preocupava-se fundamentalmente com a avaliação da aprendizagem;

c) no terceiro período, Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação, insere a avaliação de currículo. O papel da avaliação aqui é confrontar o planejado e o efetivado, partindo do princípio que o planejado cria critérios e normas a serem seguidos na concretização do currículo. Esse período compreende de 1946 a 1957 e ficou conhecido como “era da inocência”;

d) no quarto período, também chamado de Realismo (1958-1972), a avaliação institucional tem como “princípio fundamental” o baixo rendimento escolar. Amplia-se consideravelmente o campo de atuação e importância da avaliação. A avaliação agora não se limita apenas a avaliar o aluno. Ela faz

o primeiro ensaio do princípio da totalidade, ao buscar também avaliar os professores, as instituições, o currículo etc.;

e) no quinto período, iniciado a partir de 1973 e segue até os dias atuais, a avaliação institucional extrapola os muros das escolas, das instituições de ensino. Aqui as instituições de ensino são analisadas e avaliadas dentro de um outro contexto.

Agora assume relevância a análise da prática política, social além da pedagógica das instituições. A avaliação "evolui da mensuração, medida, observação e descrição da realidade para a análise crítica com julgamento de valor ético-político-social pactuado entre os envolvidos." (SEED/PR, 2004, p. 11). Há, portanto, novos princípios, novo papel da avaliação, no "início produzia uma informação, revelava a identificação de uma característica, mais tarde passou a servir para a tomada de decisão coletiva e para a prestação de contas à sociedade" (SEED/PR, 2004, p. 11). Esse período é conhecido como o "período do profissionalismo". É importante salientar que apesar de inovadora a proposta, a análise e/ou avaliação da prática política e social ainda não é feita.

Dias Sobrinho (2004, p. 03) afirma que educação e avaliação são fenômenos sociais e como tais:

> sofrem mudanças e cumprem papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas. Seus caminhos interconectam-se. Há uma interatuação nas transformações que ocorrem nas avaliações e na educação superior, uma não se transformando sem a transformação da outra.

Isso posto, é relevante pontuar que "nenhuma avaliação é neutra {...}" (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 02). Dias Sobrinho (2004, p. 03) argumenta ainda que:

> a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais concernidas por seus resultados e efeitos.

É importante destacar que as políticas de avaliação institucional no Brasil não são novas. Ela data de 1977, com a avaliação do sistema de pós-graduação avaliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Guimarães (2003, p. 59) afirma que:

> Inicialmente a proposta de avaliação da pós-graduação pela CAPES não recebeu total adesão da comunidade científica que via, nesse procedimento, a ingerência do Estado sobre as universidades públicas federais, sobre a sua capacidade de gerir a política de desenvolvimento científico e a pós-graduação. No entanto, as resistências iniciais foram contornadas e hoje o sistema de avaliação e credenciamento da CAPES está institucionalizado e legitimado junto à comunidade de pesquisadores e professores de pós-graduação. Esse sistema serviu para inspirar propostas de avaliação para o ensino de graduação.

Costuma-se afirmar, segundo Leite (2005, p. 47), "que a avaliação das universidades, além de ser datada no século XX, é um fenômeno gestado na América do Norte e revivido na Inglaterra, sob o governo de Margareth Tatcher."

Percebe-se claramente que, segundo Dias Sobrinho (2003a, p. 44), "em muitos casos, a avaliação se transformou em uma importante questão do Estado. É notável o aumento de organismos governamentais criados para regular e controlar a educação e outros setores sociais ou da administração pública".

Em 1982, observa-se o início dos processos de avaliação da educação superior. Após intensos debates sobre o tema, segundo Leite et al. (2000b), a Associação Nacional de Docentes (ANDES) apresenta documento fruto de estudos específicos para a criação da avaliação institucional. Entre as propostas apresentadas, segundo Guimarães (2003, p. 60), estão: "a manutenção do ensino gratuito, autonomia e funcionamento democrático da universidade, estabelecimento de padrão de qualidade para a educação superior e a dotação de recursos públicos para pesquisa e ensino". Outras preocupações foram apresentadas, ainda segundo Guimarães (2003, p. 60), "{...} a questão salarial e das condições de trabalho para os docentes {...}".

Já a proposta contida no documento do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) enfatizava, conforme Guimarães (2003, p. 60), "a autonomia externa, isto é, da instituição de ensino em relação ao poder público {...}". O Ministério da Educação e Cultura (MEC) buscava, ainda de acordo com Guimarães (2003, p. 60), "centralização administrativa e propunha alternativas para aumento da produtividade das universidades brasileiras."

Em 1983, o MEC, por meio da sua ministra Esther de Figueiredo Ferraz, institui o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), com a finalidade de criar a avaliação institucional, mas, segundo Zainko e Coelho (2007, 100), "não apresenta, contudo, recomendações legais e técnicas suficientes para a concretização de um modelo de avaliação da educação superior brasileira."

O documento do PARU é, segundo Zainko e Coelho (2007, p. 98):

> produzido a partir de levantamento de dados e apreciação crítica da realidade da educação superior nacional, mediados por estudos, discussões e pesquisas, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema, ao mesmo tempo em que objetiva realizar a análise de particularidades das instituições .

Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 32) afirmam que "O PARU, carente de expressão política vigora até o ano de 1986, sem maior expressão política. Porém, a partir desse ano, o Ministério cria o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES)".

O GERES é criado pelo MEC, por intermédio do ministro Jorge Bornhausen, por meio da Portaria n° 100, de 6 de fevereiro de 1986. O grupo sugere, segundo Zainko e Coelho (2007, p. 102):

> a existência de "instituições de pesquisa" – dedicadas ao ensino e à pesquisa – e "instituições de ensino" – voltadas especificamente para a formação de recursos humanos e reguladas pelo próprio mercado de trabalho.

Eles acreditavam não ser necessária a integração entre ensino e pesquisa.

Na concepção do GERES, ainda segundo Zainko & Coelho (2007, p. 103), "a proposta de avaliação fundamenta-se em uma concepção regulatória da educação superior, dando ênfase às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições)". E para o GERES (apud ZAINKO E COELHO 2007, p. 103) "a avaliação de desempenho {...} 'cumpre papel importante não apenas do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, mas também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional'".

Com a criação do GERES, o Ministério propõe, segundo Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 32), "o ranqueamento das instituições, distinguindo-as quanto às funções realizadas". A comunidade reage enviando ao MEC projetos substitutivos para o GERES e tal atitude desencadeia duas coisas: amplo debate sobre o tema e fracasso do projeto governamental.

No governo Fernando Collor de Melo (15/03/1990-02/10/1995), a concepção de avaliação da educação superior, segundo Zainko e Coelho (2007, p. 110), "pauta-se em uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior."

Em 1991, é criada a Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM). Essa comissão apresentou o Modelo de Avaliação Institucional das escolas médicas brasileiras que, conforme Leite (2005, p. 52), "compreendia um diagnóstico do conjunto das escolas do país, uma avaliação externa, técnicas de estudo ecológico e de corte, estudo transversal e construção de modelo pedagógico". Essa comissão perdeu seu espaço com a criação do Exame Nacional de Curso (ENC).

Em 1992, já no Governo Itamar Franco (02/10/1992 – 01/01/1995), é publicada a portaria n° 287, de 10 de dezembro, que institui as Comissões de Especialistas de Ensino com a incumbência de prestar assessoria à Secretaria de Educação Superior (SEsu) na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior nas diversas áreas de formação científica e profissional.

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação promove conforme Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 33), "a vinda da British Council Mission/UFC [...] onde o Professor Greame Davies, chefe executivo da *University Funding Council – UFC* apresenta para os altos dirigentes universitários o modelo de sistema de avaliação britânico." Há com isso uma indicação do governo em "vincular avaliação e financiamento público." (LEITE, TUTIKIAN e HOLZ, 2000, p. 33)

Paralelamente algumas instituições tomam a iniciativa de criar seus próprios processos de avaliação institucional, conforme apontam Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 32): "Universidade de Brasília – 1987; Universidade Federal do Paraná – 1988 e Universidade de São Paulo – 1988, e outras".

O Ministério da Educação recebe em 1993, conforme Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 34), "uma proposta do Fórum de Pró-Reitores sobre a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades." E, por meio da Portaria n° 130, de 14 de julho de 1993, o MEC cria comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Participaram dessa comissão representantes de diversas instituições, como, por exemplo, SEsu/MEC, Andifes, Abruem e dos Fóruns de Pró-reitores de Graduação e Planejamento.

Fruto dessa comissão surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), sob a coordenação do reitor professor Hélgio Trindade, da Andifes.

O PAIUB propõe três fases para o processo ser desenvolvido em cada instituição, segundo Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 35), “avaliação interna, avaliação externa e reavaliação” e cujo objetivo era, ainda segundo Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 36), “o de perseguir uma linguagem comum que permitisse não o ranqueamento de instituições, mas o estabelecimento de diagnósticos com unidade e metodologias comuns, do conhecimento de todos”.

O programa, segundo Leite (2005, p. 51), caracterizou-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades, por meio da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa.

Os princípios que nortearam o PAIUB foram o da “globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade” (RISTOFF, 1995, p. 40). Infelizmente, nos caminhos percorridos, por questões políticas e ideológicas, se perderam o princípio da não-premiação ou punição e da adesão voluntária.

Em 1996, já sob o governo Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 – 01/01/1999 e 01/01/1999 – 01/01/2003), por meio do ministro da educação, Paulo Renato Souza, ocorre a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), por meio do decreto 2026/96, destinado, segundo Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 37), a “aferir os conhecimentos e competências obtidos pelos estudantes nos cursos de graduação”. Esse decreto não faz qualquer referência ao PAIUB. Ele estabelece os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

O exame ocorria todo ano, no mês de junho e os alunos eram obrigados a participar sob pena de não receberem o seu diploma ao término do curso. Os alunos que participavam desse processo eram os alunos do último ano do curso. Havia a possibilidade de o aluno deixar a prova em branco, constando tão somente o seu nome.

Paralelamente ao ENC, existia a Análise das Condições de Ensino (ACE), cujo objetivo era “realizarem a avaliação externa, *in loco*, das chamadas Condições de Oferta de Ensino (ACO) de cada IES ou curso superior” (LEITE, 2005, p. 55). Foi criada também a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) para os professores das instituições federais.

Zainko e Coelho (2007, p. 120) argumentam que as políticas para a educação superior do Governo Fernando Henrique Cardoso são:

> marcadas pela centralização quanto pela descentralização, no sentido de que o poder central mantém o controle do sistema pela regulamentação do mesmo, pelo estabelecimento de credenciamento e recredenciamento institucionais, bem como pela avaliação finalística das instituições, ao mesmo tempo em que promove políticas de descentralização de gestão e financiamento.

Corrobora essa idéia Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 24) ao argumentarem que:

> a "era" FHC (1995-2002) {...} constituiu-se período marcante como movimento expansionista e de reconfiguração do campo universitário brasileiro, assumindo feição nitidamente privada. Adotou-se o modelo de diversificação e diferenciação {...}. Deste modo, a materialização de tais políticas resultou na criação de formatos institucionais diferenciados, oferta de novos cursos pós-médios e ênfases em novas modalidades de educação, tais como educação a distância e educação profissional.

O saldo do governo FHC, nas palavras de Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 24):

> foi a expansão acelerada do sistema, levando as IES privadas a responderem por mais de 70% das matrículas {...} pela mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão das universidades públicas, e pela redução dos recursos dos fundos públicos para manutenção e desenvolvimento das universidades federais.

Em 2004, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o MEC institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), iniciativa do governo Luiz Inácio Lula da Silva (01/01/2003-01/01/2007) e ministro Tarso Genro.

Cabe à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) coordenar o SINAES e sua operacionalização se dá por meio do INEP, conforme as diretrizes da CONAES (INEP, 2007, p. 194).

As finalidades do SINAES (2007, p. 139) são, segundo o Decreto Lei n° 10.861:

> {...} 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 de valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O seu objetivo ao avaliar as instituições de ensino são, segundo o Art. 3° do SINAES (2007, p. 140), “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 {...}.”

Para tanto, serão consideradas, ainda segundo o SINAES (2007, p. 141), “de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas {...}”.

Os princípios do Sinaes são, segundo Marback Neto e Falcão (2007, p. 145), “Participação, Globalidade, Respeito à identidade institucional, Legitimidade, Continuidade, Valores Sociais Historicamente Determinados, Regulação e Controle, Prática Social com Objetivos Educativos (vinculação ao Projeto Pedagógico Institucional)”.

A avaliação institucional tem por finalidade avaliar as condições gerais de funcionamento das IES, buscando analisar todas as dimensões da Instituição e é realizada por uma comissão de avaliadores.

Nesse sentido, o SINAES (2007, p. 37) se utiliza de três indicadores que são, conforme Lei n° 10.861,

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

Os resultados obtidos por meio dessas avaliações orientam o MEC nos processos de regulação e supervisão que compreendem, conforme o SINAES: credenciamento e renovação de credenciamento das IES; autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

E no art. 4°, o SINAES garante que “a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.” Fica evidenciado que há, portanto, a necessidade de se criar uma estreita relação entre avaliação institucional e formação continuada.

4 DIRETRIZES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Buscar-se-á neste capítulo apresentar os impactos na formação docente, em especial na formação continuada, das políticas e reformas educacionais originadas a partir do neoliberalismo. Será apresentada uma reflexão sobre a formação desejada, do processo da formação de professores e as condições existentes para a sua formação continuada dos mesmos. São apresentadas ainda as Diretrizes de formação inicial e continuada de professores que permeiam a Legislação Brasileira.

As análises estão ancoradas em Canário (2000); Dias-da-Silva e Muzzeti (2006); Dias Sobrinho (2002b, 2003b, 2005); Esteve (2006); Eyng (2003), Ferreira (2003); Garrido, Pimenta e Moura (2000); Gisi e Eyng (2006); Hengemühle (2007); Lucci (2005); Lüdke e Boing (2006); Morin, Ciurana e Motta (2003); Nóvoa (1998); Rau, Machado, Burzynski e Junqueira (2005), Ribas; Carvalho e Alonso (1999); Romanowski (2007); Santomé (2003) e Zainko e Coelho (2007).

4.1 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Inicia-se a reflexão a partir do significado de formação. O que é formação e sobre qual formação de professores será tratada aqui? Por certo, não é a formação que se anuncia em boa parte das IES, conforme alertam Dias-da-Silva e Muzzeti (2006, p. 22), formação como sinônimo de:

> 'Licenciaturas *light'*, {...}. Licenciaturas que reduziram o peso dos conhecimentos de natureza educacional, sobrevalorizando 'práticas' como conseqüência de uma empiria cega. Licenciaturas sem conteúdos essenciais ou básicos – vivência sem compreensão. Prática sem teoria, praticismo estéril.

Contraditoriamente a esse movimento de Formação *Light*, Dias-da-Silva e Muzzeti (2006, p. 22-23) afirmam que "é inegável que a profissionalização docente exige dos professores inúmeros conhecimentos que precisam ser dominados para a construção da intelectualidade que o trabalho docente exige!". Nesse sentido as autoras argumentam ainda que:

> Não basta que nossos licenciados convivam bovinamente com escolas e professores, sejam treinados em serviço para uso de novas estratégias e materiais didáticos ou postos ao redor de uma mesa para discutirem e "refletirem" sobre sua experiência vivida (2006, p. 23).

Há ainda as conseqüências do neoliberalismo "em que o papel do Estado vem se minimizando diante da pressão do deus-mercado, convertendo o direito social da educação escolar em serviço comprado, num mundo globalizado, em que o domínio do conhecimento se transformou em mercadoria lucrativa {...}" (DIAS-DA-SILVA e MUZZETI, 2006, p. 25).

Os trabalhadores docentes, como conseqüência disso, segundo Oliveira (2007, p. 07).

> {...} se vêem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras. Tais exigências são coerentes com uma nova regulação educativa que, em certa medida, com as reformas educacionais mais recentes, toma lugar em muitos países no mundo. {...} Estaríamos agora na era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada". Então, não se trata mais de reivindicar uma autonomia contra a organização, mas de assumir a autonomia, a cooperação e a prestação de contas que a organização impõe.

Os professores sempre lutaram por autonomia no interior das escolas e universidades. As lutas por autonomia, como Oliveira (2007) afirma, ficou no passado. Agora, no presente, a autonomia se reveste de maior responsabilização, transferência de responsabilidade do Estado para a escola e conseqüentemente para o professor. Fica claro que isso não se trata mais de autonomia, pois autonomia pressupõe liberdade de escolha e ação. A iniciativa ao assumir caráter obrigatório deixa de ser iniciativa para assumir novos significados. O problema que essa pseudoautonomia, fruto dos processos de descentralização, carrega consigo um alto preço para os professores, pois conforme argumenta Oliveira (2007, p. 08):

> Ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, liberdade de definir certas regras do seu dia-a-dia, como o calendário, a escolha de um tema transversal que deverá ser trabalhado por toda a escola, definir projetos, discutir coletivamente saídas e estratégias para desafios encontrados localmente, buscar recursos para além dos ordinários, os trabalhadores docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem

> que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas.

Fica o questionamento das autoras Dias-da-Silva e Muzzeti (2006, p. 23): “De onde advirão todos os conhecimentos imprescindíveis para fundamentar um trabalho docente bem-sucedido? A quem nossos (jovens) professores iniciantes, em geral com precário capital cultural, recorrerão para compensar o cardápio *light* recebido na graduação?”.

Que conhecimentos ou saberes são necessários para a mais complexa das atividades profissionais? Um dos problemas centrais é o fato que:

> os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem a sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável (NÓVOA, 2008, p. 227).

Sabe-se que essas posições levam ao desprestígio profissional, reduzindo-a “ao *status* de coisa simples e natural” (NÓVOA, 2008, p. 228). Isso está ligado, ainda conforme Nóvoa (2008, p. 229) “à convicção de que o ensino é uma atividade relativamente ‘simples’, que se exerce ‘naturalmente’”.

Nóvoa (2008, p. 230) argumenta que:

> Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse *mais* é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada. Há um certo consenso quanto à importância desse conhecimento, mas também há uma enorme dificuldade na sua formulação e na sua conceitualização.

Assim, o conhecimento profissional docente possui uma dimensão teórica e empírica (que não se encerram em si mesmas) acrescida da mobilização na ação educativa determinada. Nóvoa (2008, p. 232) admite “a impossibilidade de um conhecimento que não se construa a partir de uma reflexão sobre a prática {...} No que se refere à profissão docente, o ‘estudo da atividade’ é o único meio de resolver o dilema do conhecimento”.

Alerta para o fato de que “se não levarmos em conta todos esses aspectos, cairemos facilmente numa retórica inconseqüente do ‘docente como pesquisador’ ou do ‘prático reflexivo’” (NÓVOA, 2008, p. 232).

A partir do exposto, Nóvoa (2008, p. 228- 233) defende três saberes docentes:

a) Saber relacionar e saber relacionar-se. Diferente de outros profissionais, o trabalho docente depende da colaboração do aluno, pois ninguém ensina a quem não quer aprender. Nesse sentido é fundamental os docentes serem formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais.
b) Saber organizar e saber organizar-se. Chama a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional.
c) Saber analisar e saber analisar-se. Propõe uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão e de submissão à opinião de outro.

Tardif (2002, p. 36-39,) defende outros saberes profissionais para os docentes que são:

a) Saberes da formação profissional. São os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores que são incorporados à prática.
b) Saberes pedagógicos. São doutrinas ou concepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa, fornecendo arcabouço ideológico, formas de saber-fazer e algumas técnicas.
c) Saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas.
d) Saberes curriculares. Apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos).
e) Saberes experienciais ou prático. No exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos. Baseado no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Para Tardif (2002, p. 39), o professor ideal:

> é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Tardif (2002, p. 260-264), apresenta ainda algumas características dos saberes profissionais dos professores: temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados.

a) Temporais, pois são saberes adquiridos através do tempo, provém de sua história de vida, em especial da sua vida escolar.
b) Plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes: da sua história de vida, da formação profissional, de guias e manuais escolares, sua experiência e na de outros professores e na tradição peculiar do ofício de professor.
c) Personalizados e situados: Trata-se de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes de difícil dissociação das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho.

E o que falar da formação continuada, “nestes tempos nefastos de naturalização do achatamento salarial e da precarização das condições de trabalho na universidade pública, convivendo com a vertiginosa ascensão do modelo da universidade-empresa e a febre de formação continuada”? (DIAS-DA-SILVA; MUZZETI, 2006, p. 24). Esse por certo não é o cenário exclusivo das IES públicas.

É uma formação, ou ainda, uma pseudoformação com pseudoconhecimentos, sob a chancela do mercado, no qual a oferta é, segundo Dias-da-Silva e Muzzeti (2006, p. 24):

> {...} imensa {...} com cursos de capacitação, especialização ou aperfeiçoamento destinados a professores graduado, permitindo aos docentes universitários uma razoável ‘complementação salarial’. Cursos que, não raro, têm sido freqüentados e pagos pelos professores da rede pública, que tiram do próprio bolso parte do pauperizado salário para remunerar os mesmos docentes universitários que, muitas vezes, lhe sonegaram o direito ao conhecimento em um bom curso de Licenciatura {...}.

Há, por certo, raízes históricas na formação de professores que possam pontuar o reduzido prestígio à formação de professores.

4.2 O PROCESSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quem é esse professor que atua na educação superior? Quais são as principais exigências para o exercício pleno dessa profissão? E como se inicia a sua formação e posteriormente a formação continuada de professores no Brasil para que se possa apontar historicamente o reduzido prestígio à formação de professores? Para que se explicite isso, é necessário falar primeiramente sobre a formação inicial, pois a continuada deriva dela.

Hengemühle afirma que o surgimento do professor é fruto da “necessidade de complementação e de ajuda na formação das crianças para as família” (2007, p. 68). Cabia aos professores a responsabilidade de preparar e garantir a inserção social dessas crianças.

Na educação clássica dos gregos, “os educadores eram particularmente os poetas” (HENGEMÜHLE, 200, p. 68). Conforme Marrou (apud HENGEMÜHLE, 2007, p. 69):

> o sofistas foram “os primeiros professores de Ensino Superior, quando a Grécia conhecia apenas treinadores esportivos, mestres de artesanato, e no plano escolar, humildes mestres-escola”. Eles são, realmente, os primeiros profissionais do ensino, porque foram os primeiros a ensinar mediante retribuição pecuniária, de valor variado. Para poder exercer a profissão, desenvolveram ampla cultura geral, exercitaram a arte da dialética entendida como embate de idéias, e a retórica, enquanto expressão artística das idéias em jogo.

Já Bittar e Ferreira Júnior (apud ROMANOWSKI, 2007, p. 28) afirmam que o homem completo nesse período era “preparado para as tarefas do poder pelo uso da fala na política e das armas na guerra [...]. Essa formação era realizada por preceptores {...}”. Em função disso “o ensino era organizado com o início do aprendizado do 'bê-á-bá', que alfabetizava o cidadão, seguia a gramática que o instruía e, por fim, a retórica.” (ROMANOWSKI, 2007, p. 28).

Hengemühle (2007, p. 70) afirma que já nesse período a formação do professor “era limitada, e seu ganho financeiro também”. O autor chama atenção para as exigências feitas para o exercício da profissão: “um bom caráter, moral e honorabilidade” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 70).

A educação romana era muito semelhante à grega e tinha como preocupação primeira formar o bom orador que, segundo Hengemühle, “{...} para Quintiliano é o

ideal de pessoa a educar" (2007, p. 71). Aqui ocorre a oficialização do ensino com o surgimento de escolas públicas municipais que contratavam e pagavam os professores, segundo a autora já citada (HENGEMÜHLE, 2007, p. 71). E as exigências para o exercício da profissão não se altera: seguem exigindo a integridade moral.

As universidades medievais da Idade Média e início do Renascimento contribuíram significativamente para uma melhor formação dos professores e para o controle dessa formação (HENGEMÜHLE, 2007, p. 73). Tinham como objetivo, segundo Romanowski (2007, p. 29), "formar o cristão". Em função disso, os mestres eram, ainda segundo Romanowski (2007, p. 29), "os clérigos, padres das paróquias e dos mosteiros, que muitas vezes precisavam aprender a ler, pois predominava o analfabetismo na época".

No Século XVI, inicia-se a formação de professores que é atribuída à Ordem dos Jesuítas, conforme Eby apud Hengemühle (2007, p. 75). Ainda segundo o autor:

> os métodos de instrução deviam ser absolutamente uniformes para todos os professores: as variações em relação ao padrão estabelecido arruinariam todo o seu sistema. Com o objetivo de garantir a eficiência neste sistema imutável, os professores deveriam ser treinados com a máxima precisão (HENGEMÜHLE, 2007, p. 75)

Segundo Romanowski (2007, p. 30), "{...} orientação do ensino caracteriza-se por uma sólida formação humanista-cristã. Esse sistema de educação caracterizou as missões jesuítas, que se instalaram no período de colonização do Brasil".

No Século XVII, ainda se valorizava a integridade moral do professor em detrimento do seu grau de instrução. E no Século XVIII, por meio da Revolução Francesa, a educação passa a ser responsabilidade do Estado. Cria-se a partir daí a preocupação com a formação dos cidadãos e especificamente com a formação do professor que irá formar esse cidadão.

Isso proporcionou as bases para que no Século XIX a França passasse a exigir que, segundo Hengemühle, "todos os professores públicos 'estivessem munidos de um certificado estatal', embora tal prescrição tivesse sido observada rigorosamente só nos níveis secundário e superior" (2007, p. 80).

No Brasil, para amenizar a escassez de professor, em 1827 foi adotado o método Lancaster ou do ensino mútuo que, segundo Romanowski (2007, p. 32),

consistia “em que cada grupo de dez alunos ficava sob a responsabilidade de um dos alunos que se destacava, devendo repassar as instruções recebidas do professor; eram denominados decuriões. Cabia ao professor instruir os decuriões.”

Nesse século, no ano de 1835, é criada a primeira escola normal no Brasil. Segundo Romanowski (2007, p. 31):

> os professores eram catedráticos, responsáveis por sua “cadeira” (disciplina) e compunham a congregação que definia os rumos do ensino. As decisões eram tomadas por essa congregação, depois de debates e votação de seus membros. Os professores do colégio eram nomeados pelo próprio Imperador D. Pedro II. Os critérios de admissão de professores, nesse período, constavam de exames públicos perante o presidente da Província para os “catedráticos”. Posteriormente essa responsabilidade foi atribuída às Assembléias.

Ainda nesse período a profissão de professor na área urbana era exercida por leigos com pouca escolarização e na área rural não era muito diferente. Como cabia aos fazendeiros a criação e manutenção dessas escolas e não havendo professores preparados, à pessoa escolhida para esta função bastava saber ler e escrever. Isso era bastante significativo para a época, pois predominava o analfabetismo.

Em 1854, com a reforma do ensino proposto por Couto Ferraz (ministro do Império), os requisitos para ser professor se ampliam, mas ainda é muito limitado, pois conforme Romanowski (2007, p. 32) passa a ser: “brasileiro, ser maior de idade, ter moralidade e capacidade profissional.” Para aferir essa capacidade profissional eram realizadas provas orais e escritas.

O Século XX chega trazendo poucos avanços em educação, pois, conforme afirma Bowen (apud HENGEMÜHLE, 2007, p. 82), “mesmo num país europeu, como a Espanha, 'até a Proclamação da Segunda República, em 1931, {...} 57% dos professores estavam totalmente sem preparação e qualificação {...}'”. No Brasil não era diferente: imperava a falta de preparação, o improviso, a falta de qualificação e a população, de modo geral, estava mergulhada no analfabetismo.

Entre 1910 e 1930, segundo Hengemühle (2007, p. 82):

> muitas escolas normais elevaram seus padrões e se tornaram colégios (superiores) de artes regulares, com departamentos de educação, oferecendo, primeiro, o grau de bacharel e, mais tarde, o de mestre (licenciado). Em acréscimo a isso, praticamente todos os colégios (superiores) de artes liberais e universidades acrescentaram cursos profissionais para futuros professores. A articulação entre os cursos de artes liberais e os de educação profissional foi, gradativamente, efetivada.

Inicialmente essa formação de professores possuía ênfase principalmente em, segundo Hengemühle (2007, p. 83), "{...} histórica e teórica. Contudo, as escolas logo acrescentaram cursos a respeito de métodos e currículo e, o que é mais significativo, 'prática de ensino'".

Apesar do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932,* seguia, conforme Romanowski (2007, p. 34), "a falta de professores titulados e o ingresso de professores por indicação de políticos influentes continuam a acontecer no decorrer desse período."

Entre as décadas de 1960 a 1980, influenciados por Taylor e Fayol, que concebiam a divisão e a racionalização do trabalho, ocorre a fragmentação do trabalho do professor no interior da escola. Agora o professor passa a ser concebido como um mero executor de projetos e/ou idéias elaborados pelos planejadores (gestores e especialistas da educação).

Fruto dessa fragmentação, "a rigor, a maioria das Licenciaturas brasileiras ao longo do século XX perpetuou o chamado modelo 3 + 1, sendo este único ano destinado aos conteúdos de natureza pedagógica reduzido ao mínimo estabelecido em lei {...}" (DIAS-DA-SILVA e MUZZETI, 2006, p. 13).

As autoras Dias-da-Silva e Muzzeti (2006, p. 13) afirmam que "tal concepção curricular está diretamente ligada ao menor prestígio acadêmico da área de Educação, originada na criação das Faculdades de Filosofia em meados do século passado, cujo corpo docente contratado para trabalhar na área "{...} foi majoritariamente composto por mulheres, arregimentadas mediante sua experiência no ensino público, com menor capital cultural e escolar que os demais catedráticos, portadores de diploma de ensino superior especializado."

Nas raízes do desprestígio da profissão paira a questão de gênero e a associação feita entre as mulheres e a baixa qualificação, formando o tripé: mulheres x baixa qualificação x formação de professores.

Lüdke e Boing (2006, p. 138) apontam outros fatores para o início do declínio da ocupação docente e da perda de prestígio da profissão obtidos entre as décadas de 40 a 60. Eles afirmam que:

> {...} parece que podemos situar o começo do declive do poder aquisitivo do salário dos professores por volta do fim dos anos 60, com a quebra da vinculação dos recursos da receita para a educação. A própria expansão da rede física, em termos de prédios e equipamentos, mais visíveis e

> contáveis, a partir de então, foi se fazendo em detrimento do atendimento salarial dos professores, que só conta como despesa {...}.

Inicia-se aqui o discurso neoliberal que traz como primeira conseqüência a percepção dos salários dos professores como custo e não como investimento. E como custo, ele deverá ser reduzido ao valor mínimo possível. Também é fato que "a construção de novas escolas foi financiada à custa da estagnação dos salários dos professores" (LÜDKE e BOING, 2006, p. 158).

Na década de 80, entra em cena, conforme Lüdke e Boing (2006, p. 140), "o 'modelo da competência', que logo é traduzido por uma vulgata muito popularizada (saber, saber fazer, saber ser), explicitada nas qualidades esperadas de todos os assalariados [...]" inclusive e principalmente do professor.

Na década de 90, com a chegada de novas teorias administrativas ao Brasil, como a reengenharia, trouxe como conseqüência o enxugamento dos postos de trabalhos. Em função disso, houve muito desemprego, obrigando aos trabalhadores que permaneceram em seus postos de trabalhos maior produtividade e desempenho de múltiplas tarefas. Surge aqui a nova noção de empregabilidade que consiste em cada assalariado assumir, conforme Lüdke e Boing (2006, p. 140):

> a responsabilidade pela aquisição e manutenção de suas próprias competências. Não é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo, para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado.

Isso influencia significativamente a formação continuada do professor, pois a partir de agora cabe a ele se responsabilizar por sua formação: da inicial a continuada.

No Século XXI, com a globalização, os trabalhadores são cada vez mais exigidos. O professor não escapa ileso a essa situação. Com o ingresso das novas tecnologias na escola, passa-se a exigir ainda mais do professor. Cabe a ele agora dominar as tecnologias disponíveis (internet, e-mail, data show, DVD, vídeo, elaboração de apresentação, uso de softwares de aplicativo) entregar material didático e notas já digitados, elaboração de materiais e infinitas outras tarefas. Diante desse quadro sombrio, Lüdke e Boing (2006, p. 144) alertam que:

> {...} o professor assume as novas atividades sem que lhe sejam destinados novos tempos institucionais para a sua realização. Isso resulta na concomitância e simultaneidade de atividades, sobrecarregando-o e

> provocando, conseqüentemente, uma divisão constante de suas atenções e um aumento da ansiedade pelo sem-número de coisas que não consegue realizar a contento.

Somado a tudo isso, há a necessidade, conforme Romanowski (2007, p. 36), "{...} de reestruturação da profissionalização do professor nas atuais políticas educacionais, que passaram a exigir maior titulação, cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação, como também participação em programas de formação continuada."

Ocorre um novo direcionamento que segundo Gisi e Eyng (2006, p. 31), "se expressa no Parecer 008/2001 e nas Resoluções 01/2002 e 02/2002, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação". Esse novo direcionamento, ainda segundo Gisi e Eyng (2006, p. 32):

> {...} é justificado com críticas sobre a formação desenvolvida, fortemente influenciada pelo modelo fordista/tylorista. A principal crítica é que tal modelo está distante da atual realidade e não atende às exigências de formação para uma sociedade cujas transformações, decorrentes, principalmente, dos avanços técnico-científicos, exigem um profissional com capacidade para lidar com as inovações, com as incerteza e com situações de maior complexidade.

É necessário e urgente, assim, preparar esse profissional flexível e ágil para se adaptar às constantes e incessantes mudanças. Inclusive e principalmente o professor.

É comum, conforme Lüdke e Boing (2006, p. 157)

> encontramos discursos carregados de ufanismo em relação à importância da educação, especialmente dos professores, na sociedade cibernética. Tais referências só fazem aumentar as expectativas sociais acerca do trabalho docente. Os discursos e as expectativas recaem sobre o professor, como se este fosse o salvador da pátria, mas, na prática, não se dão a este profissional as condições necessárias de responder adequadamente ao que se espera dele.

Na contramão da valorização do conhecimento nessa sociedade que está posta, o professor perde o seu prestígio social, pois "o magistério parece não estar acompanhando o *status* do seu próprio conhecimento" (LÜDKE e BOING, 2006, p. 156).

O *status* social é estabelecido primordialmente a partir de critérios econômicos, em função disso Esteve (1999, p. 105), afirma que "{...} o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de 'ter um emprego

melhor', isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro." Afirma ainda que o "professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada" (ESTEVE, 1999, p. 105).

Em que formação empreender em tais circunstâncias? Lüdke e Boing (2006, p. 160) sugerem "uma formação e um desenvolvimento profissionais baseados em competências, como afirmam muitos autores, aparentemente, seriam mais adequados que os modelos de qualificação e diplomação".

Ribas, Carvalho e Alonso (1999, p. 51) argumentam que "a formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim por meio da reflexão sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com outros segmentos da sociedade". E Romanowski (2007, p. 39) afirma que "o professor completa sua formação com o conhecimento que advém da prática".

4.3 AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Vivem-se momentos difíceis na educação em função do neoliberalismo. Santomé (2003, p. 31) afirma que "os que apostam no neoliberalismo sabem muito bem que o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo" Em função disso, é na educação que se pode perceber com nitidez, segundo Santomé (2003, p. 31)

> a construção das novas subjetividades economicistas, para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas. {...} que saibam trabalhar, com contratos de trabalho baratos e, o que é mais importante, que não façam muitas perguntas sobre os modelos de produção em vigor.

Diante disso, Santomé (2003, p. 32) afirma que a "sociedade corre o risco de ver as instituições de ensino como valiosas e necessárias apenas na medida em que oferecem uma formação adequada a esse novo mercado, para obter um posto de trabalho no setor privado". Projeta-se sobre o docente, conforme Nóvoa (2008, p. 221), "um excesso de esperanças e de missões, que eles não são capazes de realizar por si mesmos."

Isso traz conseqüências para a educação e conseqüentemente para o professor. Para Santomé (2003, p. 27):

> os sistemas educacionais e, portanto, o corpo docente, transformam-se assim em um dos nós górdios das causas e soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais. {...} Estas serão apresentadas sob a forma de argumentos que evidenciam sua urgência e razão de ser, pois só assim podem ser corrigidas as maldades ou perversidades da esfera econômica, do mundo da produção, da distribuição e do consumo. Estamos diante de uma linha de argumentação que utiliza aspectos implícitos perversos para transferir para as salas de aula e instituições de ensino as explicações das crises ou fracassos econômicos e sociais.

Santomé (2003, p. 32) afirma que "alguns grupos consideram que a educação é responsável por tudo e, ao mesmo tempo, quase todos a consideram como a tábua de salvação que pode levar-nos a um futuro social também". Nóvoa (2008, p. 233) sugere "não alimentar ilusões nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade."

Por que transferir a culpa dos males do mundo para a escola e para os professores? Talvez para culpabilizar os professores, tornando-os comprometidos e/ou engajados com a busca da solução. Sabe-se que "a crise econômica internacional que se instalou no início da década de 70 do século XX causou impactos na formulação das políticas sociais, sob a influência do ideário neoliberal, estas políticas passam a ser consideradas as grandes responsáveis pela crise" (GISI e EYNG, 2006, p. 30).

Como ficam os professores dentro desse contexto? Nóvoa (1998, p. 34) afirma que:

> os professores encontram-se, hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada.

Nóvoa (2008, p. 227), chama atenção para esse paradoxo ao afirmar também que "'semi-ignorantes', os professores são considerados como a pedra fundamental da nova 'sociedade do conhecimento'".

Sobre o professor, Garrido, Pimenta e Moura (2000, p. 90) afirmam que:

> O professor sempre foi sinônimo de ser sábio, de ser um sujeito pensante, reflexivo, planejador, avaliador. Isso parecia dar ao professor o *status* de profissional que projeta e, por isso mesmo, de um profissional em constante busca de aprimoramento de suas práticas. Mas as constantes críticas às práticas repetitivas dos professores, a lembrança dos professores que usam os cadernos com os "pontos" que ano a ano serão copiados na lousa para que os seus alunos tenham acesso a conhecimentos que parecem

> imutáveis constituem críticas ao modelo de racionalidade técnica que introduziu o taylorismo na educação.

Acredita-se que o uso do caderno de lições é conseqüência da concepção conservadora de educação e da reprodução do conhecimento, atingindo o seu auge no tecnicismo que exerceu grande influência na educação brasileira. Dias-da-Silva e Muzzeti (2006, p. 140) afirmam que:

> é fundamental salientar a influência exercida pelo tecnicismo na educação nos cursos de Licenciatura, sobretudo durante os anos de ditadura militar, que também agravou a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos, rotulados como politicamente alienados {...}.

Dias Sobrinho (2003b, p. 44), alerta para a necessidade de se considerar "a recorrente desconfiança que em toda parte se tem a respeito da capacidade dos educadores, especialmente porque se considera que a educação tem escassos efeitos na produção de bens e riquezas materiais". E, afirma ainda:

> Muitos professores, de tanto ouvirem críticas a seu trabalho e após conhecerem os resultados dos exames nacionais e de outros instrumentos de fiscalização e controle, acabam internalizando a idéia de que são incompetentes, sentem diminuída sua autonomia profissional e convivem com mais ansiedade e tensão (DIAS SOBRINHO, 2002b, p. 25).

Ao fazerem essas críticas, sempre fica em segundo plano a discussão sobre o salário desse profissional e as suas condições de trabalho, numa clara tentativa de negar a sua relação. Será que o salário e as condições de trabalho são adequados? Por certo que não.

Como ser bom profissional trabalhando como horista e em função disso se deslocando de uma IES para outra, em um vai-e-vem permanente e diário? Como ser bom profissional se em função das condições de trabalho não se tem acesso ou possibilidade de formação e atualização pedagógica?

E a formação continuada desses professores dentro desse contexto? Canário faz um alerta ao analisar a experiência portuguesa, com relação à formação continuada de professores. Canário (2000, p. 85) afirma que

> O sistema nacional de formação contínua de professores, implantado depois de 1993, estabeleceu uma relação direta, linear e necessária entre o 'consumo' das ações de formação, a acumulação de certificados e a progressão na carreira, o que teve como conseqüência principal a de esvaziar a formação de sentido útil. O valor de uso da formação subordinou-se ao seu valor mercantil. De forma paradoxal, a formação que deveria, teoricamente, contribuir para a formação de 'profissionais-reflexivos',

> estimula-os, pelo contrário, a tornarem-se 'trabalhadores-estudantes', para quem o 'estudo' tende a entrar em conflito com o trabalho e com o investimento profissional.

No Brasil não é diferente. Os professores também são avaliados em função da quantidade e não da qualidade de artigos produzidos. Como a progressão na carreira se dá pelo acúmulo de certificados, isso se tornou uma prática comum. Há uma clara subordinação da formação ao consumo das ações de formação, tornando-os professores-estudantes ou ainda, conforme Canário citado por Dias-da-Silva e Muzzeti (2006, p. 23), "os professores estão condenados à escola perpétua: entram na escola na infância, e só saem delas, na melhor das hipóteses, quando se aposentarem".

Está claro que a associação da educação como bem de consumo implica, conforme Santomé (2003, p. 32), em

> promover uma mentalidade consumista em seus usuários e usuárias: professores e alunos. Ele estimula considerar o trabalho escolar e as ofertas de formação do ponto de vista de consumidores e consumidoras, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode produzir esta ou aquela disciplina, especialidade ou título.

O relevante, nesse contexto, não é a necessidade de formação para esta ou aquela disciplina, conteúdo ou área de conhecimento. O importante e relevante é cursar as disciplinas em sintonia com as necessidades de mercado para garantir retorno financeiro no valor empregado via colocação ou remuneração mais elevada.

Naturalmente a formação é mais do que isso. Para Esteve (1999, p. 106),

> Não se trata apenas, como sempre se disse, de o professor estar em dia nas matérias que lecciona, para não transmitir conhecimentos desactualizados; mas, muito para além disso, no momento actual, o domínio de qualquer matéria orna-se muitíssimo difícil, ao ponto de afectar a confiança do professor. Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos a tentar preparar para uma sociedade que ainda não existe?

Dias Sobrinho (2005, p. 48), afirma que a globalização impulsionada pela revolução tecnológica "impulsiona não somente a economia propriamente dita, mas aquilo que hoje é o elemento mais importante para o desenvolvimento: o conhecimento, a ciência, a técnica." Afirma também que "tudo isso expande consideravelmente as condições de aquisição de novas aprendizagens e impulsiona

o acúmulo vertiginoso de novos conhecimentos e técnicas.” Mas há também os fracassos e os desafios das transformações oriundas da globalização, que segundo Dias Sobrinho (2005, p. 51), são “que essas transformações diminuam as desigualdades [...] incertezas e violências {...}”.

Esse processo de globalização, cada vez mais rápido e intensamente acelerado, tornou-se também mais abrangente. Envolve, conforme Lucci (2005, p. 6), “comércio, produção e capitais, mas também serviços, arte, educação e etc.”. Estamos vivenciando a Economia do Conhecimento, segundo Dias Sobrinho (2005), ou a Era Planetária, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), mas sabe-se, conforme Lucci (2005, p. 6), que “a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo”.

Um mundo globalizado exige um homem global. Esse homem global, planetário, terá, conforme Lucci (2005, p. 7), “por obrigação estudar durante toda a vida para se manter atualizado e membro da sociedade do conhecimento”.

No campo da formação profissional do educador temos desafios ainda maiores, conseqüências e exigências fruto da sociedade do conhecimento. É exigido, conforme afirma Ferreira (2003, p. 22)

> qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada uma exigência.

É dentro desse contexto que se insere o novo professor. Mas, afinal qual é o perfil desse profissional? Que educador é esse e quais são as novas atribuições dentro deste cenário de mudanças constantes?

O mais importante: que necessidades precisarão ser atendidas para o estabelecimento de políticas de formação continuada para favorecer a construção desse novo profissional?

Por certo será um educador comprometido continuamente com a sua prática, criativo, questionador e, portanto, pesquisador. Por esse motivo, a formação continuada que se almeja vai além da complementação da formação inicial. Ela buscará, conforme Rau et al. (2005, p. 32), “desenvolver o educador pesquisador”.

Acredita-se que o principal papel a desempenhar pelo educador é, segundo Eyng (2003, p. 11), “desvelar a realidade junto aos alunos a quem está ajudando a formar, ao mesmo tempo em que realiza sua formação”. Isso só poderá se

concretizar via formação continuada que possibilitará ao educador conhecer a realidade dada.

Contrário a isso, para Zainko e Coelho (2007, p. 92), “o discurso oficial pauta-se em uma concepção de educador e educando como *capital humano*; capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individuais e sociais.” Fica claro que esse discurso oficial segue a lógica de mercado.

Como são formuladas as políticas de formação continuada de professores nas IES? Como estão estruturadas as modalidades da formação continuada na educação superior? Quais são as suas exigências?

A formação continuada pode ser dividida em duas categorias, conforme a proposta de Demaily (apud ROMANOWSKI, 2007, p. 134): formal e informal.

A formação continuada formal acontece em ambientes diferentes do trabalho do professor e constitui-se de cursos e programas sistematizados e estruturados para tal. Já a informal se beneficia do ambiente do trabalho do professor para promover reflexões do cotidiano escolar. As pesquisas e reflexões têm como pano de fundo as experiências vivenciadas na escola.

Há quatro formas de se constituir a formação continuada, ainda segundo Demaily (apud ROMANOWSKI, 2007, p. 134): a forma universitária, a escolar, a contratual e a interativo-reflexiva.

A forma universitária acontece privilegiando a relação formador e formando, onde o formador produz o conhecimento por meio da investigação. A forma escolar acontece por meio dos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação. A forma contratual possibilita ao formando realizar sua formação durante o seu período de trabalho uma vez que possui com ela um contrato. Já a forma interativo-reflexiva está vinculada à formação em serviço com pesquisa, pressupondo assim ação – reflexão – ação.

Para Romanowski (2007, p. 135-136),

> os modelos acadêmicos geram títulos e estão vinculados à carreira do professor. Os modelos da prática não necessariamente integram a carreira docente, mas podem contribuir na profissionalização. Há, também, formas mistas que permitem a formação na prática, com acompanhamento da universidade.

A formação continuada não possui caráter obrigatório, mas Romanowski (2007, p. 137) afirma que “a formação continuada do professor está vinculada à estruturação da carreira em níveis, cujo acesso se estabelece pela combinação tempo de serviço mais qualificação titulada, o que torna a formação continuada um requisito para a melhoria salarial”. Em épocas de globalização e sociedade do conhecimento, ela se constitui numa exigência para os tempos atuais, mas ela, segundo ainda Romanowski (2007, p. 138), “não tem sido sistemática e muitas vezes assume um caráter imediatista. Atualmente, há uma valorização da formação contínua na escola”.

Mas o que se esperar da formação continuada? Quais os critérios utilizados para a criação de programas de formação continuada em uma IES? Romanowski (2007, p. 138), sugere que

> para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por ele.

Sugere-se que esses diagnósticos sejam realizados por meio da avaliação institucional, via produção de sentidos. E para produzi-los, Romanowski (2007, p. 139), afirma que

> tornam-se fundamentais as avaliações dos programas, sendo absolutamente necessárias incluírem várias categorias no levantamento de dados. Entre elas, verificar como os professores percebem os fins da educação, os conteúdos curriculares, os métodos, os recursos de ensino e as práticas de avaliação.

A avaliação dos programas, por meio da avaliação institucional precisa considerar, conforme Romanowski (2007, p. 139), “as características dos participantes, o ambiente em que se realizam as atividades formativas e sua duração. Outro aspecto é reportar-se aos propósitos do programa e quais mudanças pretendem realizar na prática pedagógica e na organização escolar. As universidades podem contribuir por meio de projetos de investigação diagnóstica e avaliativa e mesmo no desenvolvimento de projetos de formação continuada.”

5 A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo tem por objetivo apresentar o processo e o resultado de investigação, a pesquisa de campo, o contexto da investigação e os procedimentos metodológicos. Está baseado em Belloni (2000), Coêlho (2000), Dias Sobrinho (2000), Marconi e Lakatos (2006), Rasco (2000) e Santos, Molina e Dias (2007).

5.1 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada em uma Universidade e uma Faculdade com o objetivo de analisar as percepções de professores e alunos sobre as relações existentes entre as Políticas de Avaliação e o estabelecimento de políticas de formação continuada dos professores nas IES.

Como o objeto de estudo é Avaliação Institucional, constitui-se como universo da pesquisa a educação superior e a população escolhida são as instituições de ensino superior. Para amostra, optou-se por uma universidade e uma faculdade em função da similaridade dos cursos ofertados: Secretariado Executivo.

A universidade e a faculdade escolhidas são privadas e estão localizadas no Município de Curitiba. É importante ressaltar que as duas instituições de ensino analisadas possuem as suas avaliações institucionais e seus processos avaliativos consolidados.

O processo de investigação aconteceu em quatro etapas, sendo a primeira a coleta de dados com professores e alunos das IES. Nessa etapa utilizou-se de dois questionários, sendo um para o professor, contendo dois questionários com 12 questões objetivas ou fechadas, de múltipla escolha e 01 questão dissertativa ou aberta (Apêndice B e C). No caso dos alunos, foi elaborado um questionário composto por 10 questões objetivas ou fechadas, de múltipla escolha (Apêndice A).

A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora e contou com o auxílio de uma aplicadora. Para aplicação dos questionários foi seguido o seguinte procedimento: primeiro uma sensibilização para participação e distribuição dos

questionários para os alunos dispostos a participarem da pesquisa de forma voluntária e consentida.

Em seguida, fez-se orientação, informando aos participantes que não havia resposta “certa”. Era solicitada uma leitura com atenção e as respostas eram construídas livremente. Posterior a isso, o material era entregue e guardado para registro dos dados.

Para os professores, seguiu-se o mesmo procedimento: sensibilização para participar da pesquisa e orientação para o preenchimento do questionário.

A segunda etapa compreendeu a elaboração dos dados. Essa etapa subdivide-se em três fases. São elas: “seleção, codificação e tabulação”, conforme Lakatos e Marconi (2006, p. 33). Na seleção foi realizado exame minucioso e criterioso dos dados, a fim de buscar erros, inconsistências e falhas. Buscou-se também identificar os aspectos mais relevantes da coleta de dados.

No questionário do professor, como havia uma questão discursiva, a pesquisadora encontrou grande dificuldade em entender o conteúdo escrito nesses questionários em função da falta de legibilidade das letras dos professores.

A codificação, segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 34) consiste em “técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam”. Baseado nisso, foram identificadas três grandes categorias: a categoria das contribuições e finalidades da avaliação institucional, a categoria dos processos, procedimentos e instrumentos da avaliação institucional e a categoria das relações entre Avaliação Institucional e formação continuada de professores.

Na última fase da etapa de elaboração de dados, para a tabulação utilizou-se de gráficos, pois gráficos é, segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 37) “um método estatístico sistemático de apresentar os dados em colunas verticais ou fileiras horizontais, que obedece à classificação dos objetos ou materiais da pesquisa” e, ainda conforme Lakatos e Marconi (2006, p. 37), “é bom auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados {...}”. Optou-se por apresentar os dados em gráfico, buscando a sua fácil compreensão e interpretação.

A terceira etapa do processo investigativo consistiu na análise e interpretação dos dados, realizados à luz dos autores apresentados ao longo de toda a dissertação.

A quarta e última etapa consistiu na representação dos dados. Buscou-se, ao utilizar os gráficos, “dar destaque a certas relações significativas” (LAKATOS; MARCONI, 2006, p. 38) proporcionando fácil entendimento e compreensão.

5.2 A APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.2.1 O contexto da investigação

A IES pesquisada, a partir de agora intitulada de IES “A”, no ano da coleta de dados da pesquisa, tinha sessenta e nove (69) alunas regularmente matriculadas no curso e 10 professores. O curso é ofertado apenas no período noturno, contendo 6 (seis) períodos em sua estrutura curricular para três anos de curso.

Busca no curso formar profissionais de Secretariado Executivo hábeis para posicionar-se frente aos desafios e às diferenças, sendo capaz de estabelecer níveis amplos de relacionamento e criação de redes de cooperação, desenvolvendo padrões pessoais de qualidade, eficácia e produtividade.

A segunda IES, agora intitulada de IES “B”, possuía 165 alunos e 15 professores no curso de secretariado executivo. O curso é ofertado apenas no período noturno. Na ocasião estavam em vigor duas grades curriculares: a grande nova, contendo 6 (seis) períodos em sua estrutura curricular para três anos de curso, válida para o primeiro período e a grade velha, contendo 8 (oito) períodos para 4 anos de curso, válida para os terceiro, sexto e oitavo períodos.

A Faculdade busca formar Secretários(as) Executivos (as) com habilidades para o processo de gestão e desenvolvimento nas empresas públicas, privadas, nacionais e internacionais, com iniciativa e empreendedorismo para atuarem em um mercado altamente competitivo e em constante transformação.

Em ambas as instituições de ensino foram escolhidas aleatoriamente 20% desse total para coleta e análise de dados, uma vez que se mostrou tarefa impossível realizar a pesquisa com todos os professores, visto que alguns professores manifestaram o desejo de não participar da pesquisa.

5.2.2 Caracterização dos participantes

	IES “A”	IES “B”
Formação	66,6% Secretários Executivos 33,3% Historiadores e advogados	33,3% são graduados em Letras Português 33,3% em Secretariado Executivo 33,3% em Bacharel em Informática.
Titulação	66,6% são Mestres 33,3% são doutores.	66,6% são especialistas 33,3% são Mestres
Sexo	100% do sexo feminino	66,6% são do sexo feminino 33,3% do sexo masculino
Experiência	66,6% possuem de 6 a 10 anos de experiência. 33,3% de 11 a 15 anos de experiência.	33,3% possui até 5 anos de experiência 33,3% de 11 a 15 anos 33,3% possui mais de 16 anos de experiência.
Regime de Trabalho	66,6% trabalham em regime integral 33,3% é horista.	100% é horista.
Disciplinas que atuam	33,3% de 1 a 3 disciplinas. 66,6% atuam em mais de 3 disciplinas	66,6% atuam de 1 a 3 disciplinas 33,3% em mais de 3 disciplinas.

Quadro 1 – Perfil do corpo docente investigado
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

	IES “A”	IES “B”
Faixa Etária	94,44% entre 17 a 30 anos 5,56% entre 31 a 41 anos	87,50% entre 17 a 30 anos 12,50% entre 31 a 41 anos

Quadro 2 – Perfil do Corpo discente pesquisado
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

5.2.3 Categoria 1 – Contribuições e finalidades da Avaliação Institucional

Uma avaliação institucional voltada para o mercado é orientada, conforme Belloni (2000, p. 51), “pela lógica da regulação e do controle, do cumprimento de requisitos e normas, e está voltada para a identificação e seleção dos ‘melhores’, com vistas a políticas de incentivos [...]”.

Contrário a isso, a avaliação institucional é, segundo Belloni (2000, p. 41), “como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social” e como tal não é coerente ser usada como ferramenta para regular e controlar a ação do docente. A avaliação institucional precisa, de acordo com Belloni (2000, p. 38), “partir do princípio que **todos podem aprender**, conceitos e habilidades relevantes, ensinados a todos, a partir de processos adequados” (grifo do autor). E como tal, não é recomendado o seu uso para promoção, premiação ou punição.

Ainda para Belloni (2000, p. 56), a avaliação precisa estar “voltada para objetivos e metas mais abrangentes e complexos, que ultrapassam o cumprimento de requisitos e normas legais, e voltam-se à redefinição dos papéis e objetivos da universidade [...]”. Estão voltados, conforme Belloni (2000, p. 52), “para a finalidade de aperfeiçoar o funcionamento e alcançar melhores resultados em sua missão institucional, junto à ciência e à sociedade.”

Isso é significativo na medida em que “envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação” (BELLONI, 2000, p. 40). Ou seja, as IES necessitam conhecer seus pontos fracos para superá-los.

As finalidades e contribuições da Avaliação Institucional são propiciar a melhoria contínua em todos os segmentos da instituição. Assim, necessita possuir caráter formativo, promover valores democráticos e emancipatórios, buscando alimentar as políticas de formação continuada de professores. Precisa apresentar contribuições significativas, ratificando e justificando ações e/ou retificando e corrigindo rumos.

Para tanto, recolherá as informações pertinentes para ampliar o conhecimento de todos os aspectos que giram em torno da instituição de ensino, emitirá juízos de valores e tomará as decisões que parecer mais apropriado.

Sob essa concepção, ela jamais servirá para controle ou regulação. Pelo contrário, sua principal finalidade será a produção de sentidos, favorecendo a criação de uma cultura de melhoria contínua e de aprendizagem institucional.

Dessa forma, ela se converterá em uma ferramenta de gestão coerente, produzindo ganhos e proporcionando benefícios para a instituição e para todos os atores que dela participem.

Para analisar as contribuições da Avaliação Institucional, tomou-se como base o disposto no parágrafo 1º onde se afirma que:

> O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (SINAES, 2007, 139)

No aspecto da contribuição, é fundamental destacar que avaliar é, conforme Dias Sobrinho (2000, p. 102), “também exercitar os gestos de sua permanente e interminável construção" e o desenvolvimento da avaliação “carrega a intencionalidade da busca da qualidade“ (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 102).

Nesse aspecto a universidade, nas palavras de Dias Sobrinho (2000, p. 106), precisa garantir “que a sua avaliação seja um instrumento que a ajude a melhor cumprir as missões que a sociedade historicamente lhe confia, e não seja um fator de dispersão de energia e dissipação de sua essência.”

A avaliação institucional é concebida para Belloni (2000, p. 52), “como um processo sistemático e institucional que tem dois objetivos básicos: o auto-conhecimento e a tomada de decisão”.

Nas palavras de Coelho (2000, p. 59), a avaliação é “inerente à existência mesma do homem, à construção e à afirmação de sua consciência, liberdade, responsabilidade social e dimensão ética, nos campos das instituições não é diferente.

Assim, se avaliar é inerente ao homem, avaliar é preciso. O que se combate não é a avaliação e nem a sua idéia e sim suas finalidades e processos. Fica sempre o questionamento, para que e como avaliar?

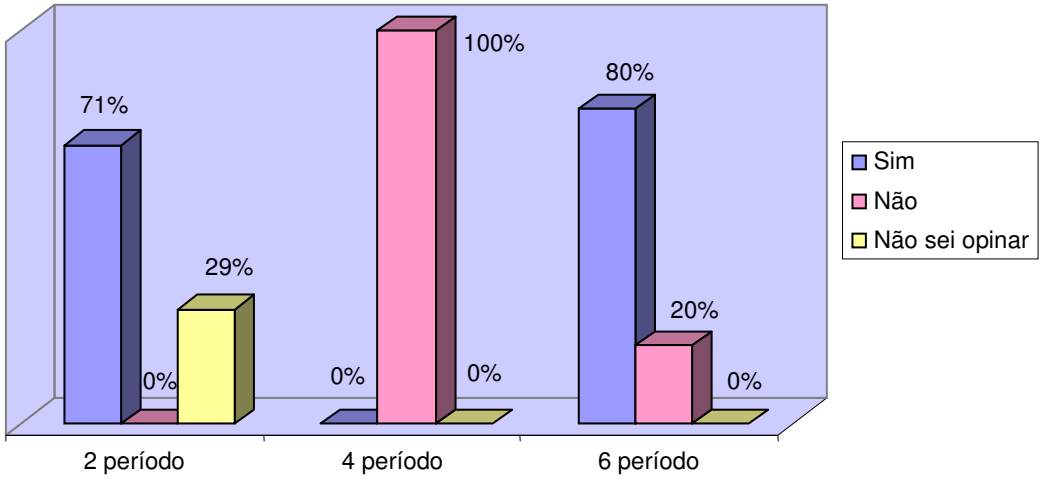

Gráfico 1 - Contribuições da Avaliação Institucional na IES “A” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

É necessário aqui destacar que 100% dos alunos da IES “A” do 4° período afirmam que a avaliação institucional não propicia melhorias para a instituição. Essa afirmação é contraditória na medida em que as demais turmas percebem essa contribuição.

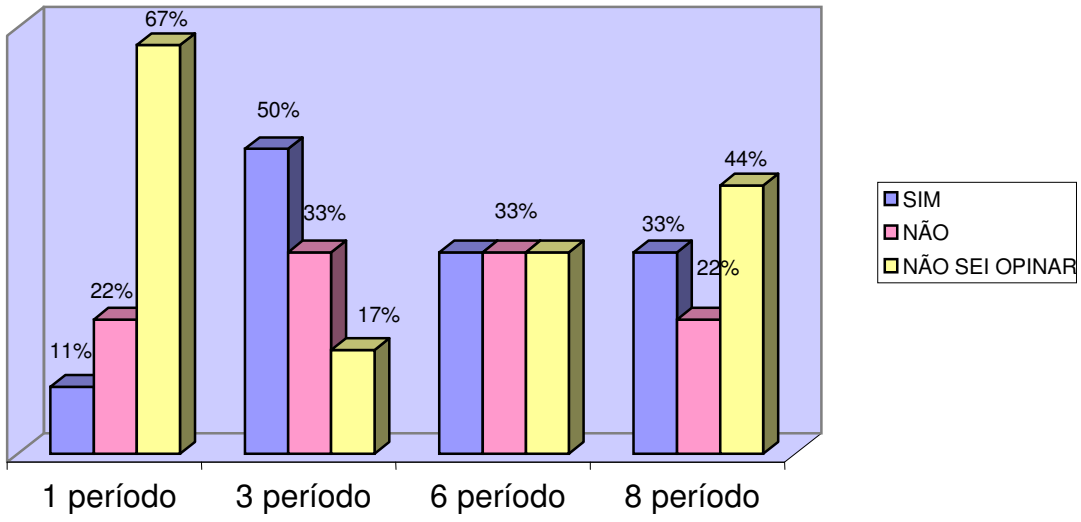

Gráfico 2 - Contribuições da Avaliação Institucional na IES “B” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

A Avaliação Institucional busca tornar-se uma ferramenta importante para contribuir para a melhoria. Em função disso, surpreende o número significativo de alunos que afirmam que a avaliação não traz contribuições, como 22% do 1˚ e do 8˚ períodos e 33% do 3˚ e 6˚ períodos. Surpreende também o fato de 67% alunos do 1˚, 17% do 3˚, 33% do 6˚ e 44% do 8˚ períodos não saberam opinar se a avaliação institucional traz ou não contribuições.

Destaca-se aqui o 8° período com 44%. Esperava-se que os alunos do 8°, acostumados a participar semestralmente de processos avaliativos institucionais desde o 1˚ período, tivessem uma percepção mais clara da contribuição da avaliação institucional.

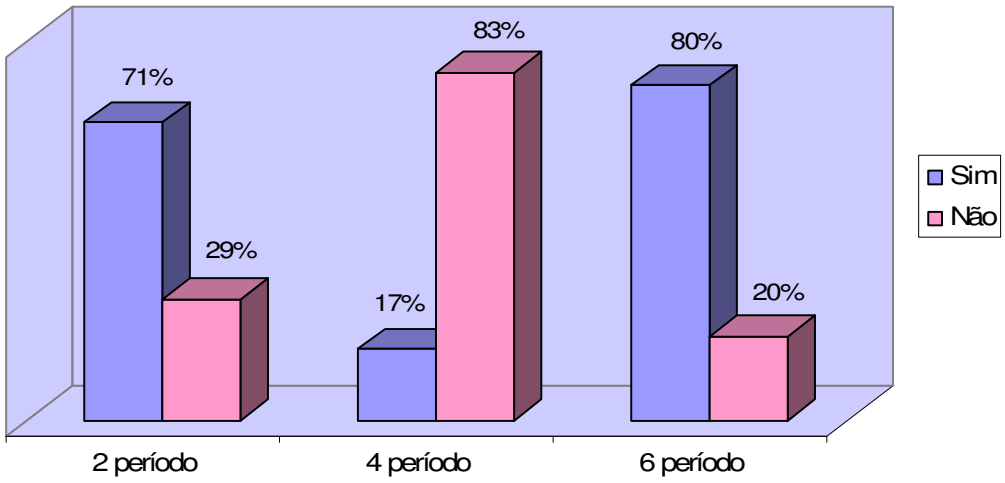

Gráfico 3 – Contribuições para melhoria do trabalho docente na IES “A” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

A avaliação institucional tem por finalidade avaliar as condições gerais, e aqui em especial buscou-se destacar as contribuições para a melhoria do trabalho docente. A avaliação do docente necessita promover o seu aperfeiçoamento e o seu desenvolvimento profissional, buscando melhorar as suas condições de trabalho. Por certo, não será usada para controle e regulação desse profissional.

Os alunos do 4° período da IES “A”, que afirmaram quase em sua totalidade que a avaliação institucional não traz nenhuma contribuição, contraditoriamente neste item 17% afirmam que ela traz contribuições para a

melhoria do trabalho docente. Percebe-se com isso que há contribuições, apesar de pequena na percepção dos alunos.

Ainda na IES “A”, 80% do 6° período e 71% do 2° período afirmaram que a avaliação institucional traz contribuições para a melhoria do trabalho docente. Isso era esperado, pois esses mesmos percentuais dessas turmas haviam afirmado que a avaliação institucional trazia contribuições. A percepção dos alunos é que avaliação institucional traz melhorias e ela é sentida no trabalho docente.

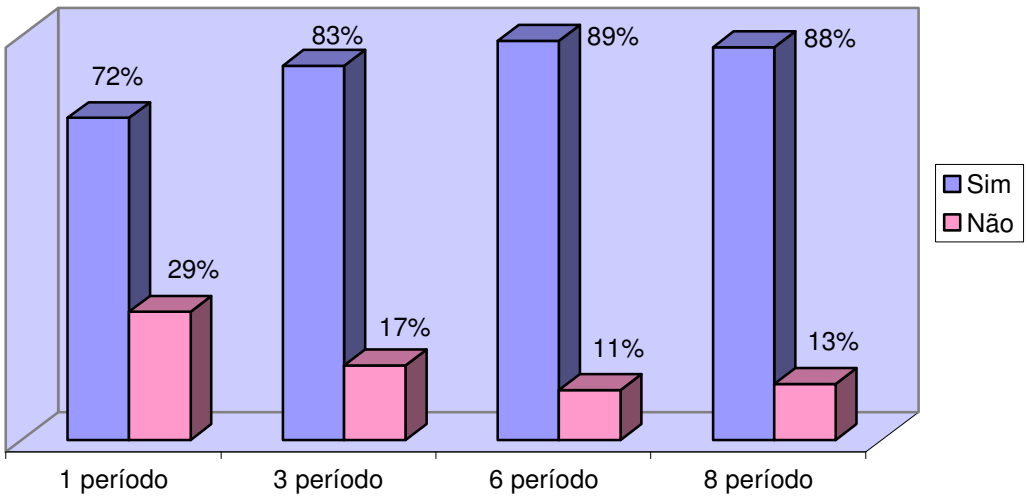

Gráfico 4 – Contribuições para melhoria do trabalho docente na IES “B” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

A IES “B” apresenta um número significativo de alunos que percebem a avaliação institucional como contribuidora para a melhoria do trabalho docente, sendo 72% no 1° período; 83% no 3° período; 89% no 6° período e 88% no 8° período. Há também um pequeno número que não acredita que a avaliação traga contribuições para a melhoria do trabalho docente. São eles: 29%, no 1° período; 17%, no 3° período; 11%, no 6° período e 13%, no 8° período. O percentual dos que não acreditam na contribuição da avaliação institucional para o trabalho docente é pequeno.

Fica evidenciado que para os alunos a avaliação institucional possui relação com a formação continuada dos professores, na medida em que ela contribui para a melhoria do seu trabalho docente.

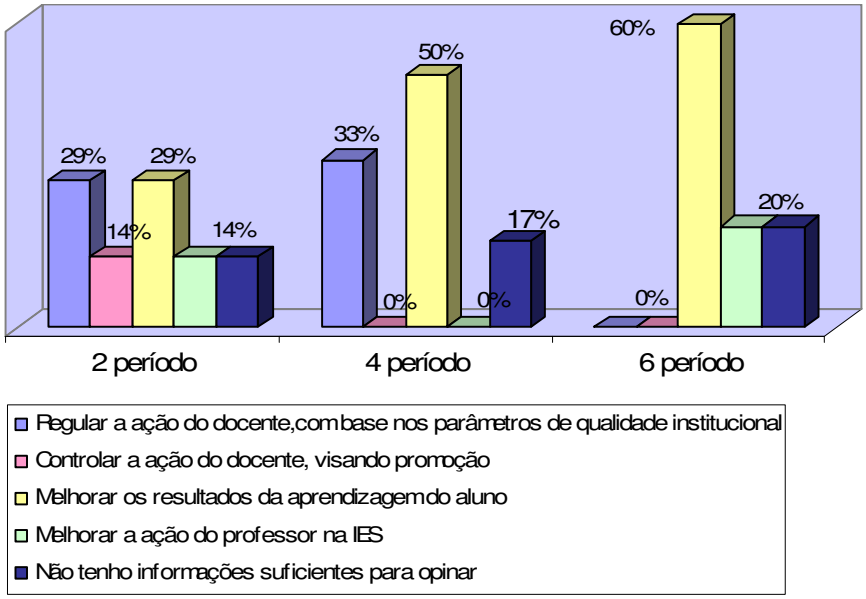

Gráfico 5 – A finalidade da avaliação do docente na IES “A” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Chama atenção o fato de os alunos perceberem a avaliação institucional como ferramenta de regulação do trabalho docente e os índices não são insignificantes, são: 29% do 2°período e 33% do 4° período.

Surpreende ainda a percepção dos alunos da avaliação institucional como ferramenta de promoção, sendo 14% do 2° período.

Há também a percepção da avaliação como ferramenta de aprendizagem na medida em que ela favorece a melhoria nos resultados da aprendizagem do aluno. Isso é percebido por 29% do 2° período, 50% do 4° período e 60% do 6° período.

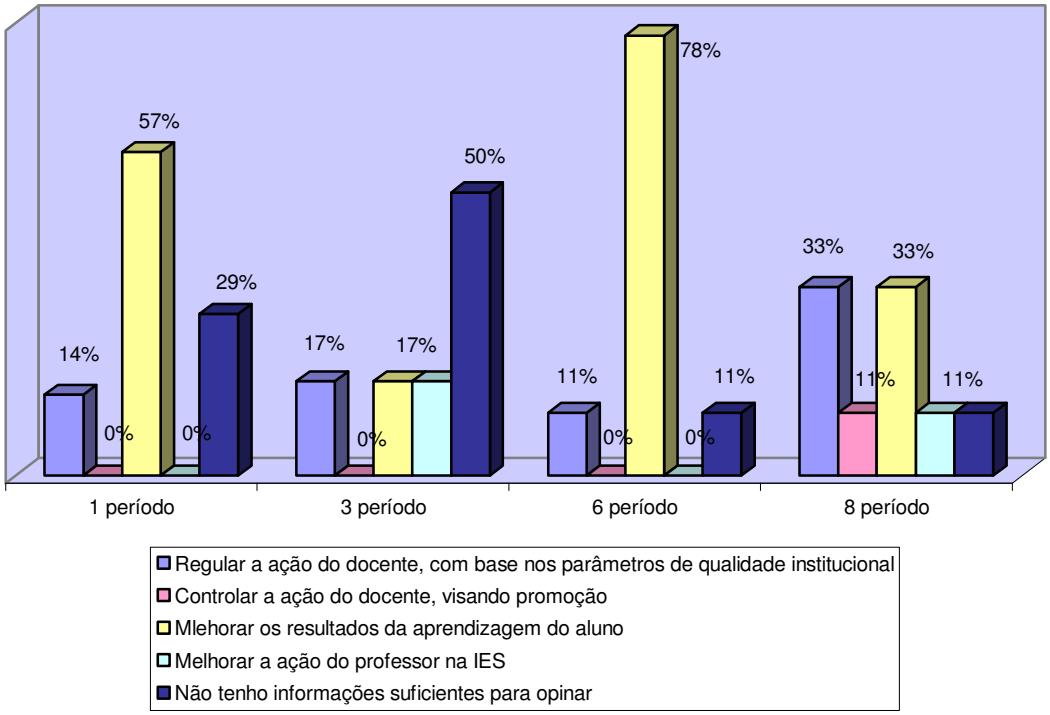

Gráfico 6 – A finalidade da avaliação do docente na IES “B” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Os alunos da IES “B” também percebem a avaliação como ferramenta de regulação do trabalho docente. Sendo 14%, no 1°período; 17%, no 3° período; 11%, no 6° período e 33%, no 8° período. No entanto, apenas 11% do 8° período percebem como ferramenta para controlar a ação do docente, visando à promoção.

Ao imaginar que o aluno após participar semestralmente do processo de avaliação por muitas vezes melhora a sua percepção e entendimento do processo como um todo não se verifica aqui. Pelo contrário, são os alunos do 8° período, alunos formandos, que possuem a percepção mais evidente da relação da avaliação institucional com a regulação e controle da ação docente. Será que de fato essa avaliação institucional não está sendo usada para regulação e controle desse profissional?

Aqui também se percebe a avaliação como ferramenta de aprendizagem na medida em que ela favorece a melhoria nos resultados da aprendizagem do aluno. Isso é percebido por 57%, do 1° período; 17%, do 3° período; 78%, do 6° período e 33%, do 8° período.

Nota-se que na percepção dos alunos com relação à avaliação institucional está relacionada com regulação e controle do trabalho docente e com a melhoria nos resultados da aprendizagem do aluno.

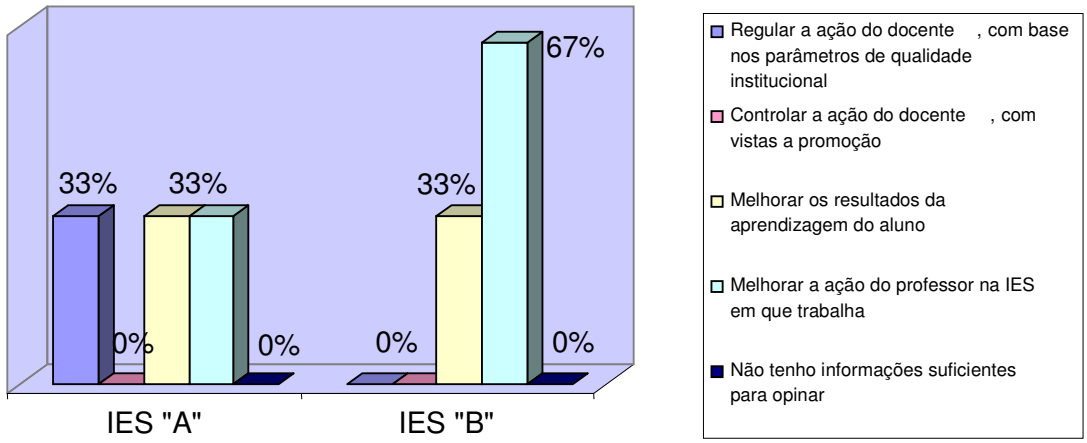

Gráfico 7 - Finalidade da avaliação do docente das IES “A” e “B” (professores)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

A mesma pergunta feita aos alunos foi realizada aos professores da IES “A” e “B”: a finalidade da avaliação do docente. Apenas na IES “A”, 33% afirmaram que a avaliação institucional tem como finalidade regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucional. Na percepção deles, a instituição “A” possui parâmetros de qualidade institucional que são regulados via avaliação institucional.

Na IES “A” e “B”, 33% acreditam que ela é para melhorar os resultados da aprendizagem do aluno, numa clara associação da qualidade do trabalho docente e a aprendizagem do aluno.

Na IES “A”, 33% e, na IES “B” 67% dos professores acreditam que avaliação do docente propicia melhorias na ação do professor na IES em que trabalha. Nesse aspecto, a avaliação institucional é percebida como uma ferramenta de aprendizagem.

Percebe-se que na percepção dos professores a avaliação institucional está relacionada com regulação do trabalho docente e com a melhoria nos resultados da aprendizagem do aluno.

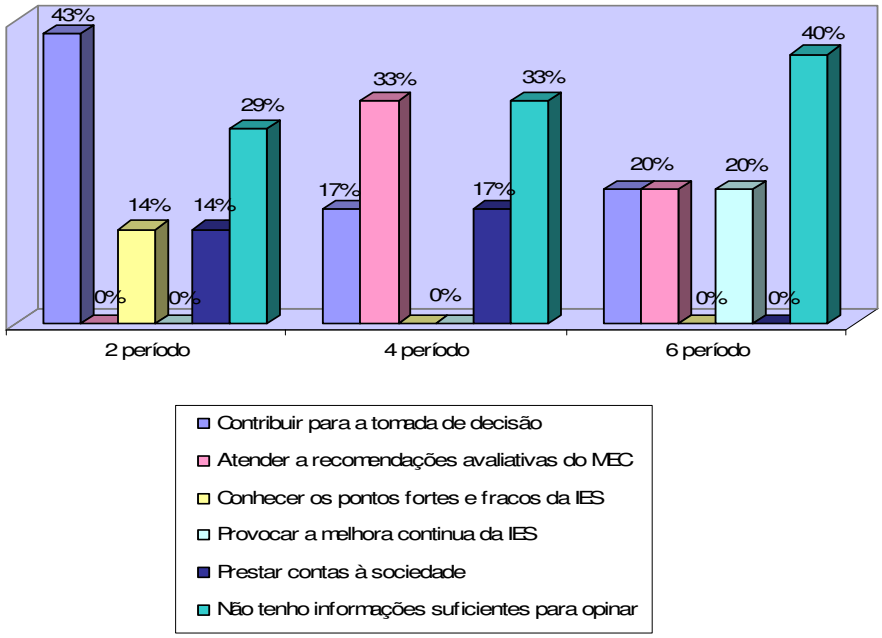

Gráfico 8 - Finalidade da avaliação institucional na IES “A” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Sobre a finalidade da avaliação institucional na IES “A”, pronunciaram-se da seguinte forma: 43% do 2° período, 17% do 4° período e 20% do 6° período acreditam que contribui para a tomada de decisão. Ainda na IES “A”, 33% do 4° período e 20% do 6° período atribuem a finalidade da avaliação institucional a atender as recomendações avaliativas do MEC. Nesse caso, na percepção dos alunos, a avaliação institucional se constitui em um ritual, com determinadas formalidades apenas para cumprir uma exigência da lei.

Para apenas 14% do 2˚ período afirmam que é para conhecer os pontos fortes e fracos da IES. Como melhorar se não conhece os pontos fortes e fracos?

Apenas 20% do 6° período da IES “A”, apontaram a finalidade da avaliação institucional provocar a melhoria contínua da IES. Se não é para melhor, então para que avaliar?

O segundo período com 14% e o quarto período com 17% apontaram a finalidade da avaliação institucional como prestação de contas à sociedade na IES “A”. É necessário prestar contas à sociedade, ainda que as instituições de ensino sejam privadas, pois a educação é um bem público

O relevante nesses dados é o fato de 29% do 2˚ período e 40% do 6˚ período afirmarem não terem informações suficientes para opinar.

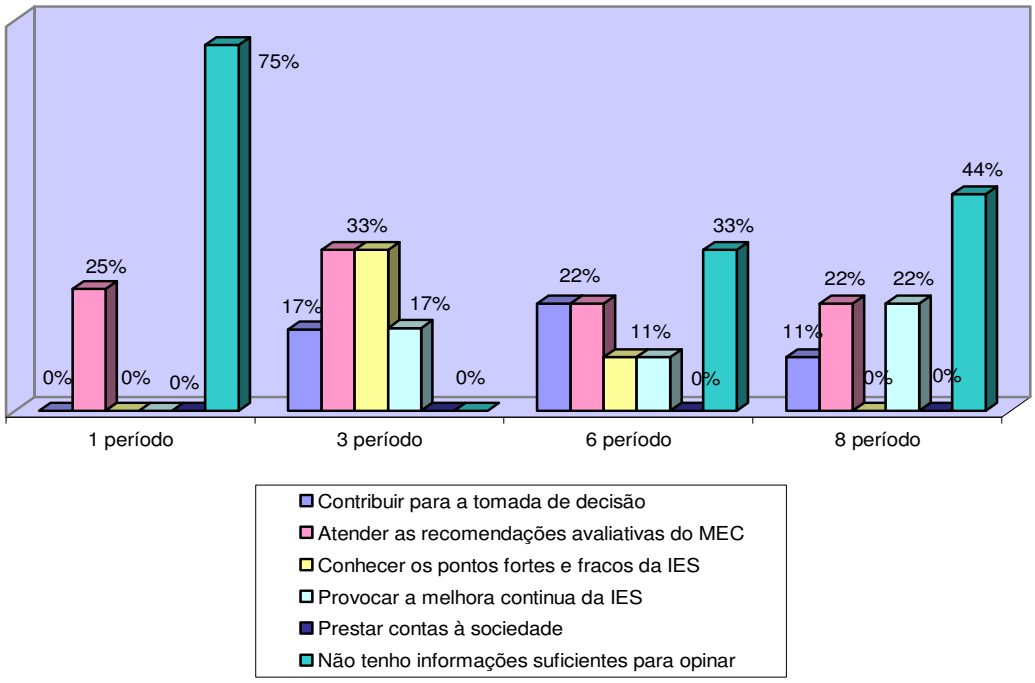

Gráfico 09 - Finalidade da avaliação institucional na IES “B” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Para contribuir para a tomada de decisão, apenas 17% do 3˚ período, 22% do 6˚ período e 11˚% do 8˚ período da IES “B” acreditam ser a finalidade da avaliação institucional. Para atender às recomendações avaliativas do MEC acreditam ser a finalidade da avaliação institucional 25% do 1˚ período, 33% do 3˚ período e 22% dos 6˚ e 8˚ períodos.

Surpreendentemente 17%, no 3° período, 11%, no 6° período, e 22% no 8% período percebem a finalidade da avaliação institucional a melhoria contínua da IES. Se não traz melhoria, para que avaliar?

Alunos que afirmaram não possuir informações suficientes para opinar na IES “B” foram de 75% no 1˚ período, 33% no 6° período; e 44% no 8° período.

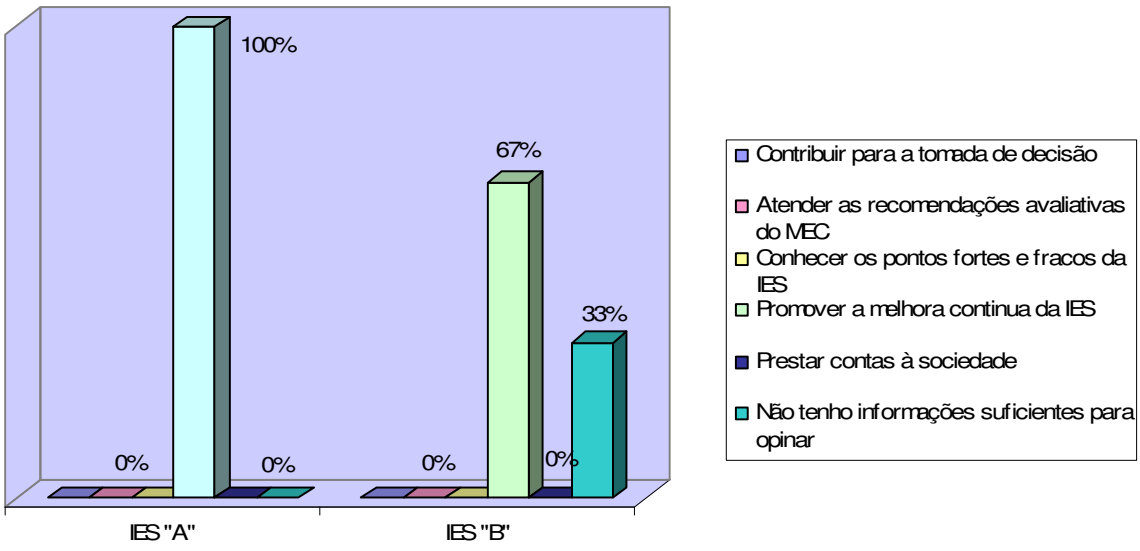

Gráfico 10 - Finalidade da avaliação institucional nas IES “A” e “B” (Professores)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Todos os professores pesquisados da IES “A” acreditam que a finalidade da avaliação institucional é promover a melhora contínua da IES. Na IES “B”, 67% acreditam na promoção da melhoria contínua e 33% afirmam não possuir informações suficientes.

O destaque fica para 33% dos professores da IES “B” afirmarem não possuir informações suficientes para opinar. Como os principais atores do processo avaliativo irão participar e contribuir para a melhoria da instituição se não possuem conhecimento suficiente sobre o assunto? Talvez esse dado sugira a necessidade de se inserir o tema na formação continuada dos professores da instituição.

5.2.4 Categoria 2 – Processos e procedimentos da avaliação institucional

Os processos e procedimentos da avaliação institucional não buscam mensurar quantitativamente os aspectos positivos e negativos de um programa ou curso, por exemplo. Ou ainda favorecer uma avaliação de resultados, mas que busque privilegiar os processos e procedimentos. Sabe-se que a avaliação formativa

se concretiza na coleta de dados e medida, exige julgamento e apenas se justifica e se completa com a tomada de decisões.

Os procedimentos devem levar em conta a necessidade de diversificar os instrumentos da avaliação institucional que buscará balisar decisões, processos, resultados e impactos. Buscará ainda uma linguagem comum com o estabelecimento de diagnósticos com unidade e metodologias do conhecimento de todos os envolvidos no processo.

Os procedimentos adotados pela Instituição de Ensino favorecem a aprendizagem, a busca contínua pela melhoria ou ela tem caráter punitivo ou de premiação?

Destaca-se aqui a auto-avaliação como importante ferramenta de formação docente, pois, conforme Rasco (2000, p. 91), “a auto-avaliação não é em si mesma um processo direto de formação docente; porém, se converte em um necessário revitalizador e catalisador da docência.” O que se buscou foi identificar se a auto-avaliação estava sendo percebida sob essa ótica.

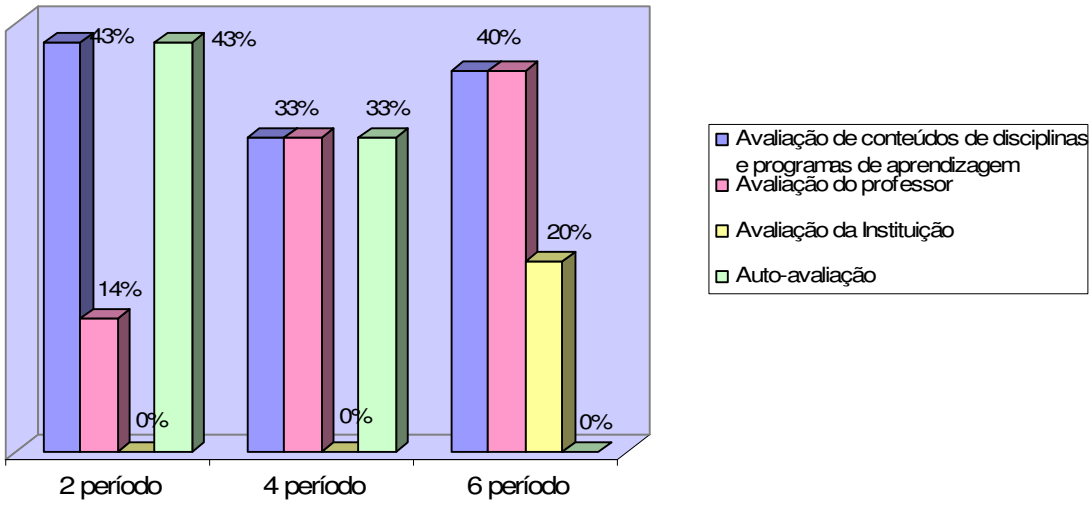

Gráfico 11 – Participação nos processos de avaliação na IES “A” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Para que todos possam se beneficiar da avaliação institucional é necessária a participação de todos nos processos avaliativos. É necessário avaliar todos os segmentos da instituição e não apenas um em detrimento de outro.

Com relação à participação nos processos de avaliação, na IES “A”, 43% do 2° período; 33% do 4° período; e, 40% do 6˚ período afirmam terem participado mais de avaliação de conteúdos de disciplinas e programas de aprendizagem.

Participar mais de processos de avaliação do professor afirma 14% no 2° período; 33,33% no 4° período; e, 40% do 6˚ período na IES “A”.

Quanto à avaliação da instituição, afirmam que participam mais na IES “A”, somente 20% dos alunos do 6° período. E nos processos de auto-avaliação 43%, no 2° período, e 33%, no 4° período, na IES “A”, afirmam participar.

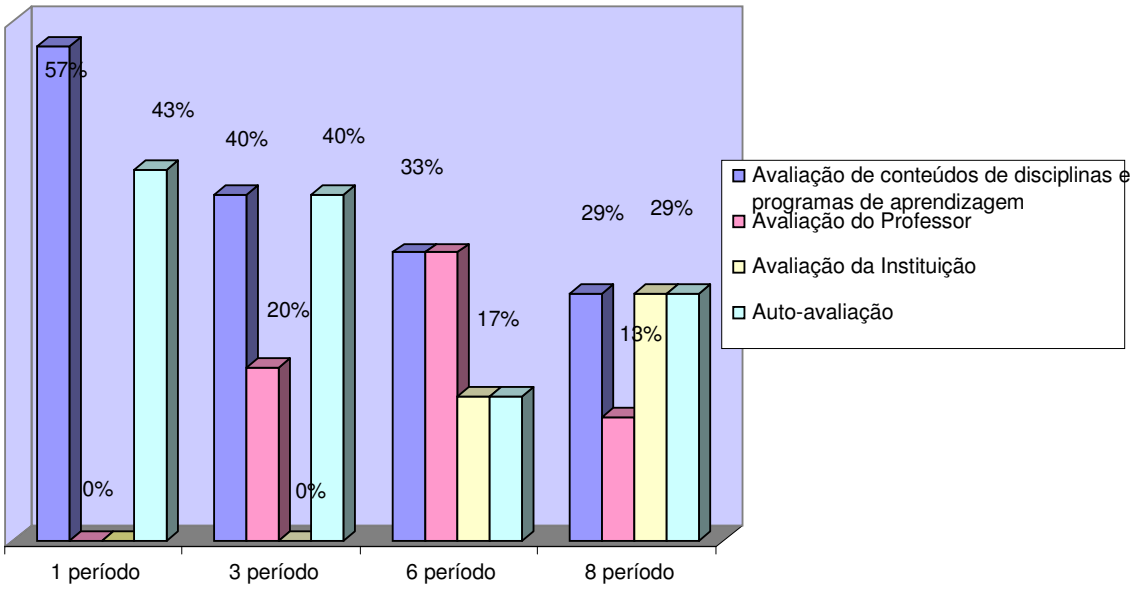

Gráfico 12 – Participação nos processos de avaliação na IES “B” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Para o item de avaliação de conteúdos de disciplinas e programas de aprendizagem, na IES “B”, para esse item foi verificado 57%, no 1° período, 40%, no 3° período, 33%, no 6° período, e 29% no 8° período.

Sobre participar mais de processos de avaliação do professor, os dados apontados são de 20%, no 3° período, 33%, no 6° período, e 13% no 8° período.

Quanto à avaliação da instituição, somente 17%, no 6° período, e 29% no 8° período afirmaram participar e, nos processos de auto-avaliação, 43% do 1° período, 40% do 3° período, 17% do 6° período e 29% do 8° período.

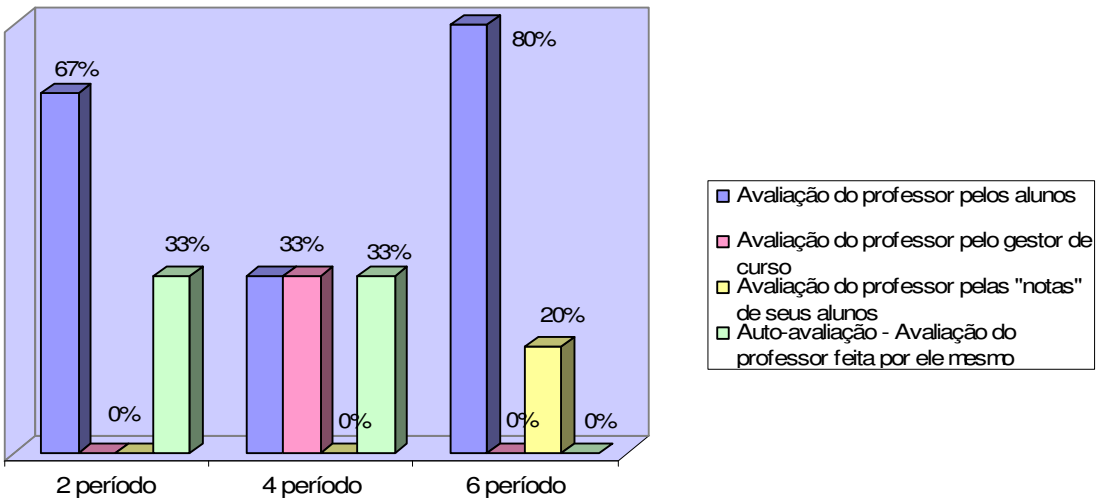

Gráfico 13 – Procedimentos de avaliação na IES “A” (Alunos)
Fonte: Elaborado com dados obtidos na pesquisa de campo

Os alunos foram questionados sobre qual procedimento julgavam mais adequados para avaliar o desempenho dos professores ao que eles responderam: na IES “A”, 67% do 2° período, 33% do 4° período e 80% do 6° período afirmam ser a avaliação do professor pelos alunos. Os alunos, portanto, se julgam aptos a avaliar o professor. Para 20% do 6° período, essas avaliações dos professores podem acontecer mediante as notas aferidas pelos alunos.

Na auto-avaliação – avaliação do professor feita por ele mesmo, apenas 33% do 2° e 4˚ períodos da IES “A” acredita ser o procedimento mais adequado de avaliação do professor.

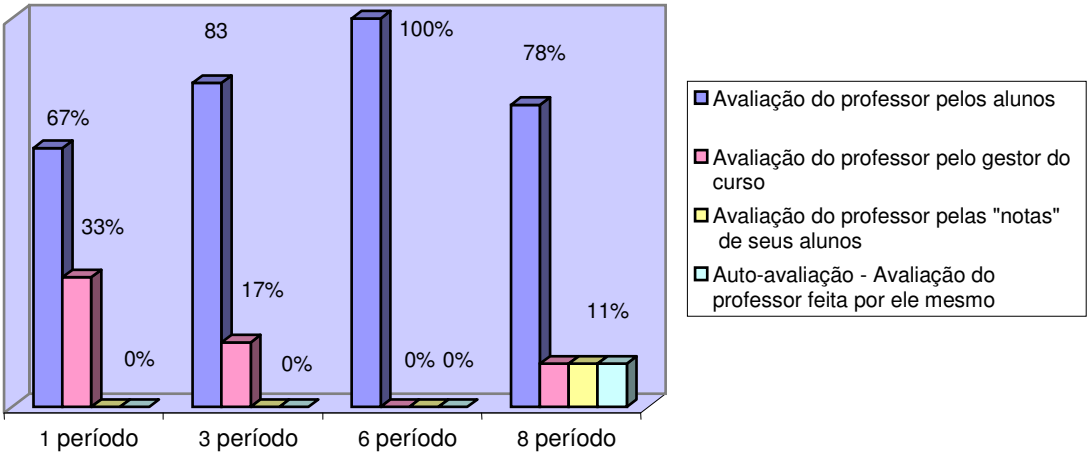

Gráfico 14 – Procedimentos de avaliação na IES “B” (Alunos)
Fonte: Elaborado com dados obtidos na pesquisa de campo

Os alunos foram questionados sobre qual procedimento julgavam mais adequado para avaliar o desempenho dos professores. Na IES “B”, esses resultados se expressam em 67%, no 1° período, 83%, no 3° período, 100% no 6° período e 78% no 8° período.

A avaliação do professor feita pelo gestor do curso só aparece na IES “B” em 33%, no 1° período, 17% no 3° período e 11% no 8° período. E a avaliação dos professores pelas notas dos alunos incide sobre 11% no 8° período.

Na auto-avaliação, 11% do 8° período da IES “B” acreditam ser o procedimento mais adequado de avaliação do professor.

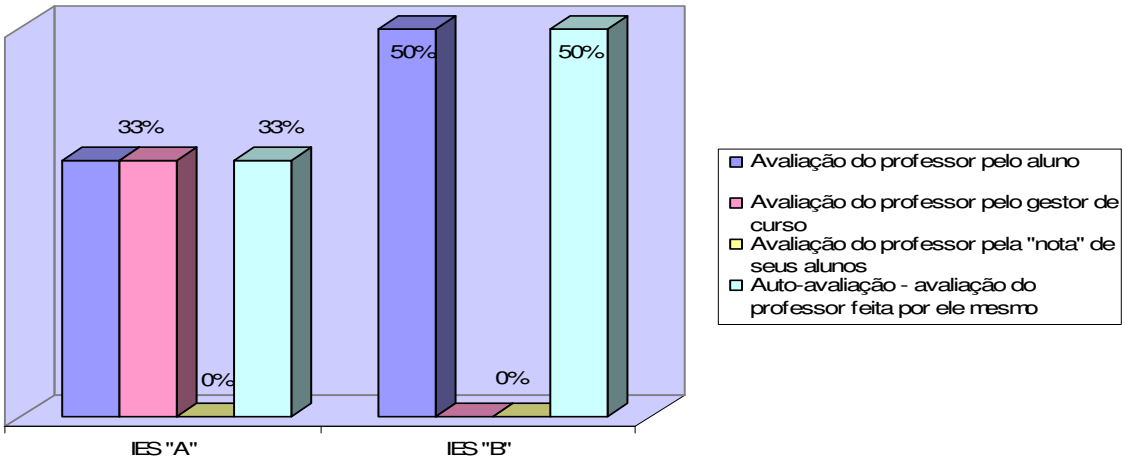

Gráfico 15 – Procedimentos de avaliação nas IES “A” e “B” (Professores)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Já os professores possuem opinião diferente dos alunos com relação ao procedimento mais adequado para avaliar o seu desempenho. Para os professores da IES “A”, a avaliação do professor pelo aluno só é válida para 33% e para 50% da IES “B”.

A avaliação do professor pelo gestor de curso só é válida para 33% dos professores da IES “A”. Para a auto-avaliação é válida para 33% da IES “A” e 50% para a IES “B”. Como era previsível, nenhum professor considerou válida a avaliação do professor pela nota de seus alunos.

5.2.5 Categoria 3 – Relações entre Avaliação Institucional e Formação Continuada de professores

Que benefícios e contribuições a avaliação institucional pode trazer para a formação continuada de professores? Fica claro que os benefícios apenas ocorrerão se houver uma estreita relação entre a avaliação institucional e a formação continuada de professores.

E por que é importante que haja relação entre avaliação de desempenho e formação continuada? Para atender ao princípio da globalidade que remete,

segundo Dias Sobrinho (2000, p. 106), à articulação e à integração. Afirma ainda que a Universidade “deve procurar estabelecer uma compreensão de forma razoavelmente integrada e articulada do conjunto da universidade, através da compreensão das partes”.

A compreensão da formação continuada ou ainda “dos aspectos isolados deve se dar no esforço de integração desses elementos com as diversas outras dimensões constitutivas do todo” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 106). Não se trata assim, ainda segundo Dias Sobrinho (2000, p. 106), de “[...] ver isoladamente. É também necessário ver as fronteiras e as relações, cada uma das partes em si, mas também e, sobretudo, como cada uma interage com as outras e se integra ou não ao todo.”

Complementa Dias Sobrinho (2000, p. 107) afirmando “que mais institucional será a avaliação quanto mais global e integradamente conseguir compreender a universidade e quanto mais em conjunto seja exercido o empreendimento de busca dessa compreensão.”

Dias Sobrinho (2000, p. 107) faz um alerta ao afirmar que “a avaliação deveria dar uma atenção especial àquilo que permanece obscuro no cotidiano, e não insistir em querer iluminar o que já está claro ou tentar abrir portas que já estão abertas. Ver só o que é facilmente visível não ajuda a compreender a totalidade [...]”

Por que então não fazer uso dessa ferramenta para diagnosticar as necessidades de formação dos professores apontadas na avaliação e suas condições de trabalho, por exemplo? Ela precisa evoluir da simples mensuração e coleta de dados para a uma análise crítica com julgamento de valor e tomada de decisão pactuada entre os atores do processo.

O objetivo aqui, portanto, era identificar se há relação entre avaliação institucional e formação continuada na percepção dos alunos e professores. A partir daí, constatar as percepções dos alunos e professores acerca da finalidade dos programas de formação continuada dos docentes.

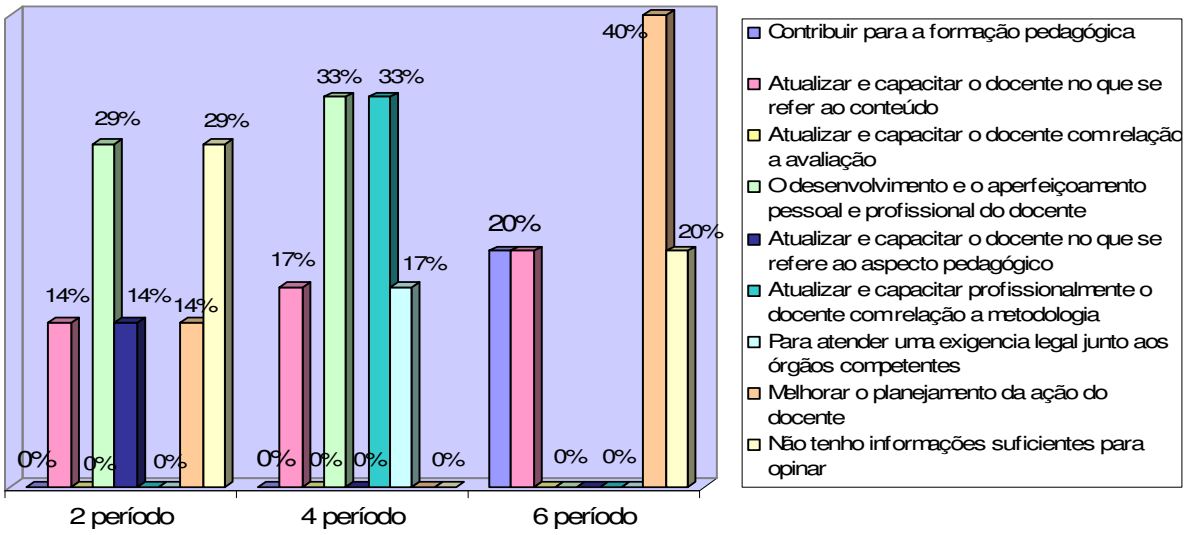

Gráfico 16 – A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes na IES “A” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes para a IES “A” é para contribuir para a formação pedagógica dos professores para somente 20% dos alunos 6° período. No entanto, para 20% do 6° período da mesma instituição, a finalidade é para atualizar e capacitar o docente no que se refere aos conteúdos. Concordam com isso 14%, do 2˚ período e 17%, do 4˚ período.

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente seria a finalidade dos programas de formação para 29% do 2° período e 33% do 4° período da IES “A”.

Para atualizar e capacitar o docente no que se refere ao aspecto pedagógico, acreditam ser a finalidade dos programas de formação para 14% do 2° período. E para atender a uma exigência legal junto aos órgãos competentes acreditam nisso 17% dos alunos do 4° período da IES “A”.

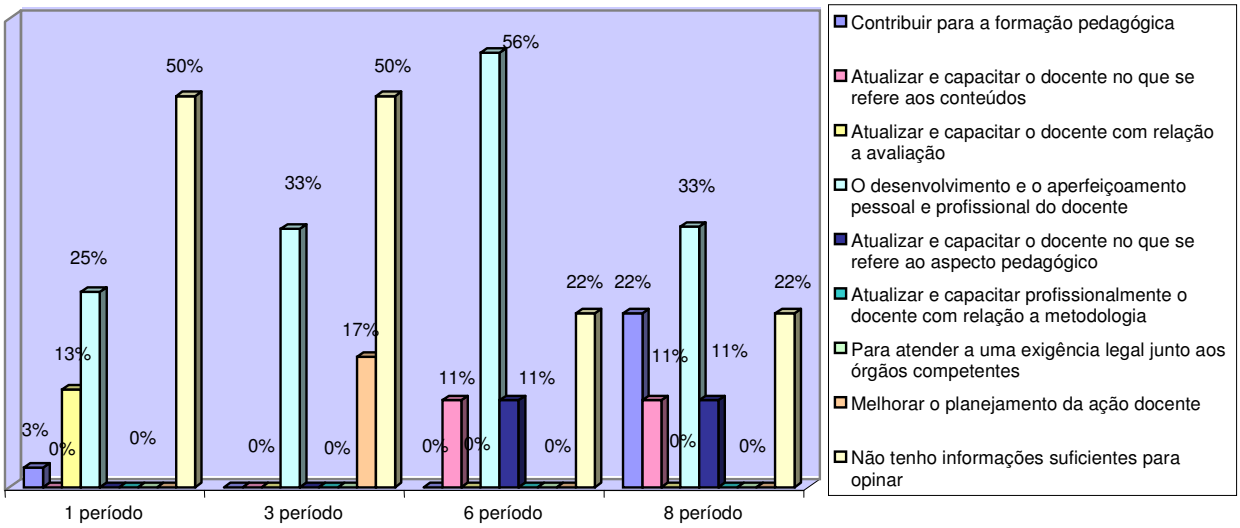

Gráfico 17 – A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes na IES “B” (Alunos)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes na IES “B”, acreditam nisso apenas 3% do 1° período e 22% do 8° período. Para 20% do 6° período da IES “A” e 11% para os 6° e 8° períodos da IES “B”, a finalidade dos programas de formação continuada de professores é para atualizar e capacitar o docente no que se refere aos conteúdos.

Acreditam apenas 13% dos alunos do 1° período da IES “B” que a finalidade dos programas de formação é para atualizar e capacitar o docente com relação à avaliação.

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente seria a finalidade dos programas de formação para 25% do 1° período, 33% do 3° e 8 ° períodos e 56% do 6° período.

Para atualizar e capacitar o docente no que se refere ao aspecto pedagógico é verdadeiro para 11% dos alunos do 6° e 8° períodos. Para melhorar o planejamento da ação docente afirmam ser a finalidade da avaliação dos programas de formação de 17% dos alunos do 3° período da IES “B”.

Afirmam não possuírem condições de opinar na IES “B” o percentual é de 50%, nos 1° e 3° períodos, 22% nos 6˚ e 8° períodos.

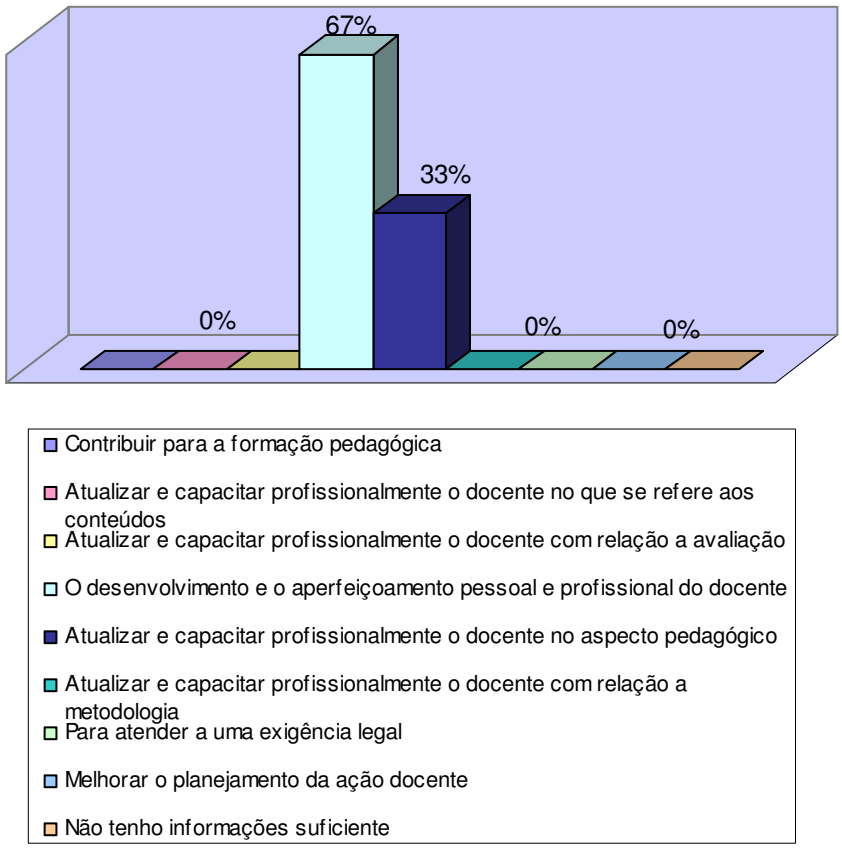

Gráfico 18 – A finalidade dos programas de formação continuada dos docentes na IES “A” e IES “B” (Professores)
Fonte: Elaborado com base na pesquisa de campo

Os resultados obtidos com os professores apontaram que os programas de formação continuada dos docentes têm como finalidade o desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente para 67% dos entrevistados e para 33% a finalidade é atualizar e capacitar profissionalmente o docente no aspecto pedagógico.

Para a questão dissertativa, na qual os professores foram questionados sobre as contribuições dos resultados para a formação continuada dos professores na instituição, na IES “A”, o primeiro entrevistado afirmou que a partir do levantamento de informações contidas na Avaliação Institucional pode-se fazer um diagnóstico das necessidades de formação que virão no formato de curso, orientações e etc. O entrevistado aponta a possibilidade, mas percebe que isso não ocorre na IES “A”.

Para o segundo entrevistado, a avaliação institucional auxilia o professor no processo educativo, pois ele passa a reavaliar todo o programa de aprendizagem, a metodologia de ensino, as formas de avaliação aplicadas em suas turmas.

O terceiro entrevistado afirma não ver relação entre a avaliação de desempenho à formação continuada. Acredita sim que há outras instâncias na instituição preocupadas e empenhadas em oferecer oportunidades de formação continuada ao corpo docente. Há a possibilidade de os especialistas da avaliação institucional da IES ser composto por um grupo, e os especialistas da formação continuada ser formado por outro grupo que não estão, na percepção do professor, próximos ou relacionados.

Na IES “B”, o primeiro entrevistado também afirmou que a partir do levantamento de informações contidas na Avaliação Institucional pode-se fazer um diagnóstico das necessidades de formação que virão no formato de curso, orientações e etc. Demonstra com essa fala que isso de fato não ocorre na IES “B”.

O segundo entrevistado acredita que as contribuições dos resultados para a formação continuada são a atualização das estratégias de trabalho em relação aos aspectos técnicos. Há a possibilidade de ajustes na forma de trabalho com os alunos, pela possibilidade de melhor compreendê-los. A contribuição se dá nos aspectos interpessoais.

E o terceiro entrevistado acredita que as contribuições são para melhor aproveitamento, infelizmente aqui não fica claro sob qual aspecto. Melhor aproveitamento do que ou de quem? Afirma ainda que as contribuições permite avaliar o desenvolvimento dos alunos, possibilitando mudança da postura deles em sala.

É relevante destacar que apesar de os professores da IES “A” possuírem melhor formação (titulação), dos quais 33,3% são doutores e 66,6% são mestres, maior experiência, com 33,3% atuarem mais de 11 anos e 66,6% entre 6 a 10 anos, gozarem de melhores condições de trabalho, sendo 66,6% contratados em regime integral e 33,3% em regime de hora (horista), ambos os professores não percebem nenhuma relação da avaliação institucional com a formação continuada de professores. Esperava-se que essa relação fosse de fácil percepção entre os professores da IES “A”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto que deu origem ao problema dessa pesquisa é a necessidade de existir relação entre avaliação institucional e formação continuada de professores nas IES. Tal argumentação se justifica na necessidade da Universidade estabelecer, ainda que em grau razoável, a compreensão de todos os seus segmentos. Para que isso aconteça, a avaliação institucional precisa ser o mais global e integrada possível, para verificar sua interação com as partes e com o todo buscando atender ao princípio da globalidade.

As análises da pesquisa foram feitas a partir de três categorias. A primeira categoria, contribuições e finalidades da avaliação institucional, têm como referencial teórico a perspectiva de uma avaliação institucional que:

a) enseja ação organizada, planejada, articulada e integrada para atender aos princípios da participação, globalidade e integração;
b) possibilita criar uma cultura permanente e contínua de aprendizagem com ênfase na avaliação qualitativa para favorecer os processos e, em especial, aqui os processos de aprendizagem institucional, instaurando a cultura da melhoria contínua;
c) seja ética, ampla, global e participativa, buscando acordo, parceria, adesão e participação;
d) faz uso de técnicas variadas e bem desenvolvidas com ferramentas capazes de produzir relações e elos, questionando o valor e a pertinência daquilo que se produz e;
e) possibilita, assim, transformar a IES e toda comunidade universitária.

Os dados empíricos desta categoria, com relação às contribuições da avaliação institucional, destacam-se na:

a) IES “A”, alunos que não percebem as contribuições da avaliação institucional (100% de alunos do 4° período);
b) IES “B”, alunos que afirmam que não sabem opinar sobre o assunto.

Contraditoriamente, com relação às contribuições para a melhoria do trabalho docente, há um grande percentual de alunos, em ambas as IES, que acreditam que ocorra.

Sobre a finalidade da avaliação do docente, na percepção dos alunos, as finalidades são regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucional e melhorar os resultados da aprendizagem do aluno. Na percepção de 67% dos professores, a finalidade principal é melhorar a ação do professor na IES em que trabalha.

Sobre a finalidade da avaliação institucional, é surpreendente o alto percentual de alunos que afirmam não possuir informações suficientes para opinar em ambas as IES. Como não sabem opinar se participam semestralmente desse processo? Os professores acreditam ser a finalidade da avaliação institucional promover a melhora contínua da IES.

A segunda categoria, processos e procedimentos da avaliação institucional, têm como referencial teórico a necessidade de que eles:

a) diversifiquem os instrumentos;
b) busquem também mensurar qualitativamente a IES e não apenas quantitativamente os aspectos positivos e negativos;
c) favoreçam a aprendizagem, a busca contínua pela melhoria;
d) possibilitem participação, parceria, acordo, adesão e engajamento.
e) não favoreçam a punição ou premiação e
f) promovam a auto-avaliação.

Os dados empíricos dessa categoria apontam, com relação à participação nos processos de avaliação, que a participação dos alunos acontece em número mais significativo na avaliação de conteúdos de disciplinas e programas de aprendizagem e em processos de auto-avaliação.

Com relação aos procedimentos de avaliação, um percentual significativo de alunos acredita ser mais adequado avaliar o professor por meio do aluno. Os professores estão divididos em avaliação do professor pelo aluno e auto-avaliação – avaliação do professor feita por ele mesmo.

A terceira categoria, relações entre avaliação institucional e formação continuada de professores, tem como referencial teórico a necessidade de:

a) estabelecer relação entre avaliação institucional e formação continuada pelos motivos já apresentados e
b) alimentar as políticas de formação continuada da IES, utilizando-se para isso a avaliação institucional.

Os dados empíricos dessa categoria, com relação à finalidade dos programas de formação continuada dos docentes, indicam que a percepção dos alunos são o desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente. Outro dado significativo é o alto índice de alunos que afirmam não possuir informações suficientes para opinar. Os professores possuem a mesma percepção, pois 67% afirmam que a finalidade dos programas de formação continuada dos docentes é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente.

Com relação às contribuições dos resultados para a formação continuada dos professores, eles apontam as seguintes contribuições para a IES "A":

a) pode-se fazer um diagnóstico das necessidades de formação que virão no formato de curso, orientações e etc. Há a possibilidade, mas não ocorre na IES "A";
b) possibilita reavaliar todo o programa de aprendizagem, a metodologia de ensino, as formas de avaliação aplicadas nas turmas.

E, para a IES "B":

a) identificação das necessidades de formação;
b) atualização das estratégias de trabalho em relação aos aspectos técnicos;
c) ajustes na forma de trabalho com os alunos, pela possibilidade de melhor compreendê-los;
d) a contribuição se dá nos aspectos interpessoais e
e) melhor aproveitamento, sem deixar claro do que ou de quem.

São enfáticos ao afirmar que não há relação entre a avaliação de desempenho e a formação continuada e que no interior da IES há outras instâncias preocupadas e empenhadas em oferecer oportunidades de formação continuada ao corpo docente. Há, portanto, a possibilidade dos especialistas da avaliação institucional da IES formarem um grupo e os especialistas da formação continuada formarem outro grupo e que não estejam, na percepção dos professores, atuando de forma integrada e conjunta.

Se não há relação aparente, não na percepção dos professores, entre avaliação institucional e formação continuada. Fica o questionamento quais são os critérios que orientam os programas de formação continuada nessas IES?

Sabe-se que o sucesso do programa de formação continuada depende da realização de diagnósticos para identificar as necessidades formativas dos professores e formas de atendê-las. E esses diagnósticos podem ser feitos por meio

da avaliação institucional. Precisam ainda considerar os participantes e o contexto da sua realização (data, período e local).

A formação continuada e sua reflexão iniciam-se, sobretudo, no professor. Que professor é almejado? O professor propagador e reprodutor do conhecimento, revestido de novas tecnologias que faz uso de equipamentos modernos, como, por exemplo, o *datashow?*

Aparentemente é um novo educador, mas apenas na aparência, pois na essência é o mesmo professor de outrora. A diferença é que agora já não faz mais uso do caderno de lições e sim da caixinha mágica (*datashow*). O equipamento é moderno, mas a proposta é a mesma: reprodução e transmissão do conhecimento. Agora o professor é um grande leitor de *slides* de editor de apresentação.

Almeja-se um professor comprometido com o seu trabalho e seu desenvolvimento profissional, sábio, reflexivo, criativo, questionador, instigador e pesquisador. Um professor reconhecido pela sociedade pelo seu relevante trabalho, melhor remunerado e que possa usufruir de melhores condições de trabalho. Espera-se que o professor esteja na vanguarda do seu tempo, apto a "profetizar" os grandes acontecimentos de seu tempo. Enfim, um professor e não um pobre diabo.

E o que falar da formação desse professor? Em tempos de neoliberalismo, na formação inicial acontece o seu esvaziamento e aligeiramento, contribuindo para a degradação do trabalho docente. A formação continuada privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, impulsionada pelos modelos de qualificação e diplomação.

Como a progressão do professor na carreira acontece pelo acúmulo de certificados (quantidade), há uma "febre" pela participação/realização de formação continuada, apesar de ela não ser obrigatória.

A formação continuada não possui caráter acumulativo e não acontece por meio do acúmulo de certificados ou conhecimentos. Naturalmente a quantidade não pressupõe qualidade.

A formação continuada sugere reflexão e reflexão essa que exige tempo. Em função disso, ela não pode ser aligeirada ou reduzida. E vai além da simples complementação e/ou atualização da formação inicial.

É necessário ainda considerar que esse professor é fruto da universidade em crise. Crise que Goergen (2005) aponta que acontece em tripla dimensão: a crise conceitual, a crise contextual e a crise textual. Na crise conceitual a universidade se questiona sobre o que é ser universidade, pois há tanta variedade de instituições de

ensino superior que fica difícil se auto conceituar. É uma crise, portanto, de identidade sobre a qual a universidade é convidada a se repensar. A crise contextual remete à necessidade da universidade em pensar em sua relação com a sociedade no contexto atual, e a crise textual trata-se dos textos internos da universidade (conteúdos, programas, disciplina) e da sua relação com a ciência e tecnologia

Sabe-se que a avaliação institucional não é a redentora de todos os males, mas ela pode contribuir para o enfrentamento de muitos problemas no interior da universidade. Se ela é obrigatória e seu custo para operacionalização e manutenção é elevado, por que não torná-la uma ferramenta de gestão útil e utilizá-la como fonte privilegiada para tomada de decisões, tendo como princípio norteador a melhoria contínua em todos os segmentos desta instituição, em especial nesta pesquisa, a formação continuada dos professores das IES por meio da reflexão do trabalho docente?

7 MEMORIAL DESCRITIVO

A minha trajetória inicia-se no final de 1989, com a minha chegada em Curitiba vindo de Manaus – AM. O objetivo na ocasião era fazer uma faculdade e retornar à minha cidade com o diploma de uma universidade conceituada e reconhecida para garantir o meu sucesso profissional.

Em seguida, inicio o curso de Administração de Empresas, mas antes do término do semestre acabo trancando o curso por falta de identificação com o mesmo. Ao mesmo tempo tenho conhecimento, através da revista do estudante, do curso de secretariado executivo. Apaixono-me imediatamente pelo curso, atraída pelos idiomas.

Inicio em 1991 o curso para concluí-lo em 1995 pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É importante ressaltar que nesse período o curso de secretariado executivo estava subordinado ao curso de letras. Em detrimento disso, foram muito poucas as disciplinas voltadas especificamente para o curso.

Durante todo o período do meu curso, e até mesmo antes, tive a possibilidade de atuar como recepcionista, secretária e em cargos afins. Trabalhei em pequenas, médias e grandes empresas. E nessas empresas, como funcionaria, participei de processos de avaliação de desempenho.

Paralelamente ao trabalho de secretária executiva, em 1998, após uma seleção, fui chamada a lecionar a disciplina de inglês em uma escola estadual, na região metropolitana de Curitiba, em Pinhais. A princípio seriam apenas 10 horas aula, no período noturno. Durante o ano letivo, outra escola, agora do Município de Colombo me oferece mais 10 horas aula.

O ano de 1998 foi um ano muito rico e de grande crescimento profissional. Mas, também, foi um ano de muitos conflitos internos, dúvidas e desafios. Um dos grandes problemas que enfrentei na escola foi a avaliação de aprendizagem dos alunos. Na escola de Pinhais, as aulas eram restritas a apenas uma única aula por semana. E não era apenas isso: salas superlotadas, alunos sem nenhum material didático, alunos drogados, a minha falta de preparo para a profissão e para a situação com a qual eu me deparava. Percebi, quase que de imediato, que avaliar, dentro desse contexto seria extremamente difícil.

Apesar das inúmeras dificuldades, fui muito bem avaliada pela Direção da escola pelo trabalho que realizei com os alunos, situação esta que me deixou perplexa, na medida que julgava que o meu trabalho não estava sendo realizado a contento. Os critérios com os quais fui avaliada foram pontualidade, assiduidade e participação/envolvimento com a escola. Nada foi comentado sobre a metodologia, estratégias de ensino, forma de avaliar e planejamento da disciplina, por exemplo.

Estava acostumada a ser avaliada nas empresas. E essas avaliações tinham relação direta, ou melhor, estavam ligadas diretamente com o cerne do meu trabalho. E o mais interessante dessas avaliações era a possibilidade de discutir o crescimento profissional com a chefia imediata.

Estranhava essa forma de avaliar o desempenho dos profissionais no contexto da escola. Estranhava o fato de receber a avaliação no final do ano letivo, dentro de um envelope lacrado, sem a possibilidade de conversar com "alguém" para trocar experiência, apontar caminhos, orientar ou qualquer outra coisa do gênero.

Em 1999, totalmente apaixonada pela profissão de professora, assumo a coordenação de um curso técnico em secretariado a distância. Em função disso busco aperfeiçoamento por meio dos cursos de Especialização em Formação de Professores em Educação à Distância e Especialização em Metodologias Inovadoras na Ação Docente. E, finalmente, em 2001, concluo o curso de Formação Pedagógica com Habilitação em Língua Inglesa.

Na escola pública atuei no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e no ensino médio como professora de inglês. Na iniciativa privada, atuei como coordenadora, professora e tutora na educação profissional (Técnico em Secretariado) e no ensino médio como professora de inglês. Em 2003, tenho a oportunidade de ingressar no ensino superior, no curso de secretariado executivo, no qual atuo desde então.

Em 2007 atuei como coordenadora de curso de Secretariado Executivo. Já em 2008, peço afastamento do cargo para me dedicar à coordenação do Núcleo de Eventos e da Linha de Pesquisa do curso.

Paralelamente a isso, sou membro da Diretoria do Sindicato das Secretárias do Estado do Paraná (SINSEPAR). Também ministro palestras, cursos e presto consultoria na área de secretariado executivo.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Universidade brasileira: adoção de modelos e suas decorrências. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 3, p. 37-56, jun., 1999.

BELLONI, Isaura. A função social da Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

BERTELLI, Eliseu Miguel. A melhoria da qualidade institucional: o resultado do processo de avaliação na Faculdade de Pato Branco. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior:** desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (org.) **Educação Continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931. Institui o Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em < www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%2019.851.doc>. Acesso 04. abr. 2008.

BRASIL. Portaria n° 100, de 6 de fevereiro de 1986. Cria o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior-GERES. Disponível em <www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>. Acesso em 04. abr. 2008.

BRASIL. Portaria n° 287, de 10 de dezembro de 1992. Institui as Comissões de Especialistas de Ensino com a incumbência de prestar assessoria à Secretaria de Educação Superior - SEsu - na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior nas diversas áreas de formação científica e profissional. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L287.htm>. Acesso em 16.mai.2006.

BRASIL. Portaria n° 130, de 14 de julho de 1993. Cria Comissão com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L130.htm>. Acesso em 16.mai.2006.

BRASIL. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 16.mai.2006.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso dia 16.mai.2006.

BRASIL. Decreto n° 3.860, de 09 de julho de 2001b. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2001/D3860.htm>. Acesso 04. abr. 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso 05. abr. 2008.

BRASIL. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior.** Disponível em: <Disponível em <mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/LEIS/lou.pdf>. Acesso em: 16.mai.2006.

BRASIL. Exposição de motivos: anteprojeto de Lei da Educação Superior. < acesso ao mec.gov.br/reforma/Documentos/DOCUMENTOS/2005. > acesso em 09.10.2005

BRASIL. Reserva de recursos às IFES deve aumentar para 75%. <acesso ao www.ufop.br/reforma/modulos/reforma/noticias_detalhes.php?id+76> acesso em 16.mai.2006.

BRASIL. CLT Saraiva Acadêmica e Constituição Federal. 6. ed. atual. e aum. São Paulo: Saraiva, 2008.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG,

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães. **Reforma universitária e avaliação.** Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/004/09/10.shtml> acesso em 26.fev.2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Avaliação de Projetos Sociais. In: ÁVILA, Célia M. de. **Gestão de Projetos Sociais.** São Paulo: AAPCS, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Avaliação Institucional na Universidade Pública. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem; MUZZETI, Luci Regina. Licenciaturas light: resultado das lutas concorrenciais no campo universitário? **Revista Contexto & Educação**, São Paulo, n. 1, v. 1, p. 11-28, jan./jun. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional na perspectiva da Integração. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002a.

DIAS SOBRINHO, José. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Revista Avaliação,** Campinas, n. 1, p. 9, mar. 2002b.

DIAS SOBRINHO, José. Prefácio. In: PAULA, Maria de Fátima. **A modernização da Universidade e a transformação da intelligentzia universitária:** casos USP e UFRJ. Florianópolis: Insular, 2002c.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional: como prática social de articulação. In: DIAS SOBRINHO, José (org.). **Avaliação institucional integrada:** os dez anos do PAIUNG. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003b.

DIAS SOBRINHO, José**.** Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 88, 2004. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03.mar.2008

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. (orgs.) Transformações Recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xauã VM, 2003.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto, 1999.

EYNG, Ana Maria. Planejamento e gestão da formação continuada na sociedade do conhecimento. In: EYNG, Ana Maria (org.) **Planejamento e gestão educacional numa perspectiva sistêmica:** parte II. Curitiba: Champagnat, 2003.

EYNG, Ana Maria. A avaliação como estratégica na construção da identidade institucional. Revista Avaliação, Campinas, n. 3, p. 42-43, set. 2004.

EYNG, Ana Maria;GISI, Maria Lourdes (orgs.). **Políticas e Gestão da Educação superior:** desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Formação continuada e gestão da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.) **Educação Continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GISI, Maria Lourdes. Políticas Públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes (org). **Políticas e gestão da educação superior.** Curitiba: Champagnat, 2003.

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação inicial e continuada de professores: diretrizes, políticas e práticas. **Revista Contexto & Educação,** São Paulo, n. 1, v. 1, p. 29-44, jan./jun. 2006.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GOMES, Luiz Flario Autran Monteiro; GOMES, Carlos Francisco Simões; ALMEIDA, Adiel Teixeira de. **Tomada de decisão gerencial:** enfoque multicritério. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, André. Universidades federais do Paraná receberão R$ 100 mil do Reuni. **Gazeta do Povo,** Curitiba, 14 de mar. 2008. p. 18 do primeiro caderno. Ano 90, nº28.619.

GUIMARÃES, Maria Helena de Oliveira. **Avaliação:** impactos sobre o ensino superior. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, 2003.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

INEP. História do INEP. <acesso ao www.inep.gov.br/institucional/historia.htm> acesso em 05.05.2008.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. 4. ed. ampl. Brasília: INEP, 2007.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias:** avaliação institucional participativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (org.). **Avaliação e compromisso**: construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LUCCI, Elian Alabi. A educação no contexto da globalização. In: LUCCI, Elian Alabi. **Desafios da Educação, hoje:** pedagogia do encontro, o lúdico, globalização, criatividade e outras conferências. São Paulo: Mandruvá, 2005.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Globalização e profissionalidade docente: a realidade brasileira. In: MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto (org). **Globalização e educação:** desafios pra políticas e práticas. Porto: Porto editora, 2006.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação:** instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MARBACK NETO, Guilherme; FALCAO, Izolda Rebouças. Gestão e Avaliação Institucional. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior:** desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Disponível em: <www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 14 out. 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Relação escola – sociedade: novas respostas para um velho paradigma. In: SERBINO, Raquel Volpato e et al (org). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

NÓVOA, António. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Revista Educação e Sociedade,**Campinas, v. 28, n. 9, 2007. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330>. Acesso em: 29.abr.2008.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em <www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php> Acesso 04.abr.2008

PAULA, Maria de Fátima. A modernização da Universidade e a transformação da intelligentzia universitária: casos USP e UFRJ. Florianópolis: Insular, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RASCO, José Félix Angulo. A auto-avaliação Institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs.). **Universidade desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

RASCO, José Félix Ângulo. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.) **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.

RAU, Débora Toniolo; MACHADO, Léo Marcelo Plantes; BURZYNSKI, Lúcia; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A importância da formação continuada dos profissionais da educação na sociedade moderna. **Revista Educação em Movimento**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 29-35, jan./abr., 2005.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo; ALONSO, Myrtes. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente:** teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.

RIOS, Cristina. Paraná entra na rota das fusões do setor de ensino no país. **Gazeta do Povo,** Curitiba, 06 de abr. 2008. p. 01 do caderno de economia. Ano 90, n° 28.642.

RISTOFF, Dilvo. **Avaliação Institucional:** teoria e experiências. São Paulo: Córtex, 1995.

RISTOFF, Dilvo; PACHECO, Eliezer. **Empresários e socialistas contra a reforma?** Disponível em < mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/ARTIGOS/2005.2.16.16.1.42.pdf> . Acesso em 09.out.2005

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil:** 1930/1973. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores associados, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia:** a política do conhecimento. Por uma nova agenda: estudos e debates. Brasília, Conselho de Reitores, n. 2, 1979. Disponível em www.schwartzman.org.br/simon/zahar/agenda.htm. Acesso dia 03.mar.2008.

SEED/PR. **Cadernos temáticos:** avaliação institucional. Curitiba: SEED/PR, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: caminhos e descaminhos. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue (orgs). **Os rumos da educação superior.** São Leopoldo: Unisinos, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). **Universidade:** políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da. **Avaliação de políticas e programas sociais:** teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; COELHO, Rúblia Helena Naspolini. Avaliação e Reformas da educação superior no Brasil. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior:** desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DAS IES "A" E "B"

1. Instituição em que estuda: _____
_____

2. Curso que freqüenta: _____
_____

3. O processo de avaliação institucional tem contribuído para melhorar a qualidade do ensino no seu curso?

(A) Sim

(B) Não

(C) Não sei opinar

_____

4. Estas avaliações possibilitaram a melhora dos professores?

(A) Sim

(B) Não

_____

5. Qual é a sua faixa de idade?

(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

_____

6. De qual processo de avaliação você tem participado mais?

(A) Avaliação de conteúdos de disciplinas e programas de aprendizagem
(B) Avaliação do professor
(C) Avaliação da Instituição
(D) Auto-avaliação

_____

7. Qual procedimento você julga mais adequado para avaliar o desempenho dos professores?

(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

8. Qual a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional, na sua Instituição?

(A) Regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucionais.
(B) Controlar a ação do docente, visando promoção.
(C) Melhorar os resultados da aprendizagem do aluno.
(D) Melhorar a ação do professor na IES
(E) Não tenho informações suficientes para opinar.

_____
_

9. Qual a principal finalidade dos programas de formação continuada dos docentes, na sua instituição?

(A) Contribuir para a formação pedagógica.
(B) Atualizar e capacitar o docente no que se refere aos conteúdos.
(C) Atualizar e capacitar o docente com relação a metodologia e a avaliação.
(D) O desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente.
(E) Atualizar e capacitar o docente no que se refere ao aspecto pedagógico.
(G) Para atender a uma exigência legal junto aos órgãos competentes.
(H) Melhorar o planejamento da ação docente.
(I) Não tenho informações suficientes para opinar.

_____

10. Qual a principal finalidade da avaliação institucional, na sua Instituição?

(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 melhora contínua da IES.
(E) Prestar contas à sociedade.
(F) Não tenho informações suficientes para opinar.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES OBJETIVAS APLICADAS AOS PROFESSORES DAS IES "A" E "B"

1.Instituição em que trabalha: _____

_____

2. Graduado em: _____

_____

3. Sua função nesta instituição de ensino superior é:
(A) Docente
(B) Membro da CPA
(C) Coordenador/gestor de curso

_____

4. Sua titulação é:
(A) Doutor
(B) Mestre
(C) Especialista

_____

5. Sexo
(A) Masculino
(B) Feminino

_____

6. Quantos anos de experiência como professor no ensino superior:
(A) Até 5 anos
(B) De 06 a 10 anos
(C) De 11 a 15 anos
(D) Mais de 16 anos

_____

7. Qual procedimento você julga mais adequado para avaliar o desempenho dos professores?
(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

_____

8. Qual é o seu regime de trabalho?
(A) Horista
(B) 40 horas (Integral)

9. Qual a principal finalidade da avaliação do docente no processo da avaliação institucional, na sua Instituição?
(A) Regular a ação do docente, com base nos parâmetros de qualidade institucionais.
(B) Controlar a ação do docente, com vistas a 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

_____

10. Qual a principal finalidade dos programas de formação continuada dos docentes, na sua IES?
(A) Contribuir para a formação pedagógica.
(B) Atualizar e capacitar profissionalmente o docente no que se refere aos conteúdos.
(C) Atualizar e capacitar profissionalmente o docente com relação a metodologia e a avaliação.
(D) O desenvolvimento e o aperfeiçoamento pessoal e profissional do docente.
(E) Atualizar e capacitar profissionalmente o docente no aspecto pedagógico.
(G) Para atender a uma exigência legal.
(H) Melhorar o planejamento da ação docente.
(I) Não tenho informações suficientes para opinar.

_____

11. Qual a principal finalidade da avaliação institucional, na sua Instituição?
(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 melhora contínua da IES.
(E) Prestar contas à sociedade.
(F) Não tenho informações suficientes para opinar.

_____

12. Em quantas disciplinas você atua?
De 1 a 3
Mais de 3

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO APLICADO AOS 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 as contribuições dos resultados para a Formação Continuada dos professores na instituição

ANEXOS

ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR DA IES "A"

AT = Aula Teórica

AP = Aula Prática

1º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	**AT**	**AP**	**CRÉD.**	**HORAS**
Língua Inglesa I	0	3	2	54
Língua Portuguesa I	0	3	2	54
Administração I	3	0	3	54
Informática I	0	3	2	54
Arte e Cultura I	2	0	2	36
Processos do Conhecer	2	0	2	36
Matemática Comercial e Financeira I	3	0	3	54
Estudos de Secretariado I	3	0	3	54
Psicologia I	2	0	2	36
TOTAL	15	9	21	432

2º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	**AT**	**AP**	**CRÉD.**	**HORAS**
Língua Inglesa II	0	3	2	54
Língua Portuguesa II	0	3	2	54
Administração II	3	0	3	54
Arte e Cultura II	2	0	2	36
Informática II	0	3	2	54
Filosofia	2	0	2	36
Estudos de Secretariado II	3	0	3	54
Psicologia II	2	0	2	36
TOTAL	12	9	18	378

3º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	**AT**	**AP**	**CRÉD.**	**HORAS**
Língua Espanhola I	0	4	2	72
Língua Inglesa III	0	4	2	72
Língua Portuguesa III	0	3	2	54
Fundamentos de Contabilidade	3	0	3	54
Noções Direito I	2	0	2	36
Cultura Religiosa	2	0	2	36
Gestão de Recursos Secretariais I: Documentação e Arquivismo	3	0	3	54
Sociologia das Organizações	2	0	2	36
TOTAL	12	11	18	414

4º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	**AT**	**AP**	**CRÉD.**	**HORAS**
Língua Espanhola II	0	4	2	72
Língua Inglesa IV	0	4	2	72
Língua Portuguesa IV	0	3	2	54
Noções Direito II	2	0	2	36
Ética	2	0	2	36
Gestão de Recursos Secretariais II – Organização, Sistemas, Métodos e Informação	3	0	3	54
Estágio Supervisionado I	0	4	2	72
TOTAL	7	15	15	396

5º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	**AT**	**AP**	**CRÉD.**	**HORAS**
Língua Espanhola III	0	4	2	72
Língua Inglesa V	0	4	2	72
Língua Portuguesa V	0	3	2	54
Relações Internacionais	2	0	2	36
Gestão e Eventos I	3	0	3	54
Projeto Comunitário	0	0	1	36
Estágio Supervisionado II	0	8	4	144
TOTAL	5	19	16	468

6º PERÍODO				
Programas de Aprendizagem	**AT**	**AP**	**CRÉD.**	**HORAS**
Língua Portuguesa VI	0	3	2	54
Língua Espanhola IV	0	4	2	72
Língua Inglesa VI	0	4	2	72
Gestão Empreendedora	4	0	4	72
Gestão de Eventos II	3	0	3	54
Estágio Supervisionado III	0	5	3	90
TOTAL	7	16	16	414
* Atividades Complementares	0	0	3	90

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DA IES “B”

1º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.	4º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.
Administração Gerencial	36	Gestão Secretarial II	36
Técnicas em Secretariado I - Atendimento ao Público	72	Idioma Estrangeiro Optativo IV (E.F.A.)	72
Língua Portuguesa I	36	Inglês IV	72
Desenvolvimento Pessoal	36	Fundamentos de Sociologia	36
Informática	36	Direito Administrativo e Comercial	72
Inglês I	72	Língua Portuguesa IV	36
Idioma Estrangeiro Optativo I (E.F.A.)	72	Fundamentos de Contabilidade	36
Subtotal	360	Subtotal	360

2º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.	5º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.
Técnicas em Secretariado II - Técnicas de Escritório	72	Relações Públicas	36
Metodologia da Pesquisa	36	Análise e Elaboração de Projeto de Pesquisa I	36
Língua Portuguesa II	36	Marketing Estratégico	36
Desenvolvimento Interpessoal	36	Métodos Quantitativos	36
Matemática Comercial e Financeira	36	Comunicação Empresarial	36
Inglês II	72	Inglês V	72
Idioma Estrangeiro Optativo II (E.F.A.)	72	Legislação Social e Direito do Trabalho	36
		Idioma Estrangeiro Optativo V (E.F.A.)	72
Subtotal	360	Subtotal	360

Entrou em vigor em junho de 2006, com o 1° período.

3º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.	6º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.
Técnicas de Secretariado III - Cerimonial e Eventos	72	Análise e Elaboração de Projeto de Pesquisa II	36
Gestão Secretarial I	36	Gestão Estratégica de Empresas	36
Idioma Estrangeiro Optativo III (E.F.A.)	72	Idioma Estrangeiro Optativo V (E.F.A.)	72
Inglês III	72	Inglês VI	72
Língua Portuguesa III	36	Técnicas de Secretariado Internacional - Inglês	36
Gestão de Pessoas	36	Relações Internacionais	36
Instituição de Direito Público e Privado	36	Técnicas de Secretariado Internacional - (E.F.A.)	36
		Métodos e sistemas Organizacionais	36
Subtotal	360	Subtotal	360
		Estágio Supervisionado	300
		Subtotal	300
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO:			**2460**

ANEXO C – ESTRUTURA CURRICULAR DA IES “B”

1º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.	5º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.
Administração Gerencial	34	Gestão Secretarial I	34
Fundamentos de Economia	34	Idioma Estrangeiro Optativo III (E.F.A.)	68
Introdução a informática	68	Inglês IV	68
Língua Portuguesa I	34	Mídia e Conhecimento	34
Matemática Comercial e Financeira	34	Psicologia das Relações Humanas no Trabalho	68
Metodologia da Pesquisa I	34	Tecnologias de Telecomunicações e Telemática	34
Relações Públicas	34	Transformações sócio-políticas no Brasil e no mundo	34
Técnicas de Secretariado I (Técnicas de Escritório)	68		
Subtotal	340	Subtotal	340

2º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.	6° PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.
Automação de Escritórios	34	Direito Comercial	34
Fundamentos de Sociologia	34	Gestão de Recursos Humanos I	34
Inglês I	68	Gestão Estratégica de Empresas	34
Instituições de Direito Público e Privado	34	Gestão Secretarial II	34
Língua Portuguesa II	34	Idioma Estrangeiro Optativo IV (E.F.A.)	68
Metodologia da Pesquisa II	34	Inglês V	68
Métodos Quantitativos	34	Legislação Social e Direito do Trabalho	68
Técnicas de Secretariado II (Atendimento ao Público)	68		
Subtotal	340	Subtotal	340

3° PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.	7º PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.
Comunicação Empresarial I	34	Análise e Elaboração de Projeto de Pesquisa I	34
Fundamentos da Contabilidade	68	Gestão de Recursos Humanos II	34
Idioma Estrangeiro Optativo I (E.F.A.)	68	Idioma Estrangeiro Optativo V (E.F.A.)	68
Inglês II	68	Inglês VI	68
Língua Portuguesa III	34	Marketing Estratégico	68
Mediação e Resolução de Conflitos	34	Relações Internacionais	34
Técnicas de Secretariado III (Cerimonial e Protocolo)	34	Técnicas de Secretariado Internacional – I, II, III, IV	34
		Técnicas de Secretariado Internacional - Inglês	34
Subtotal	340	Subtotal	374

4° PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.	8° PERÍODO/DISCIPLINAS	C.H.
Comunicação Empresarial II	34	Análise e Elaboração de Projeto de Pesquisa II	34
Direito Administrativo	34	Idioma Estrangeiro Optativo VI (E.F.A.)	68
Filosofia e Ética Profissional	34	Optativa I	34
Idioma Estrangeiro Optativo II (E. F. A.)	68	Optativa II	34
Inglês III	68	Optativa III	34
Língua Portuguesa IV	34	Optativa IV	34
Métodos e Sistemas Organizacionais	34	Optativa V	34
Técnicas de Secretariado IV (Organização de Eventos)	34	Optativa VI	34
		Seminários Avançados	34
Subtotal	340	Subtotal	340
		Estágio Supervisionado	480
		Subtotal	820
		CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3234