

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O BOM PROFESSOR PARA ALUNOS DA UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA: INTERFACES DA AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL**

NELCI APARECIDA ZANETTE ROVARIS

CASCABEL, PR
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O BOM PROFESSOR PARA ALUNOS DA UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA: INTERFACES DA AUTOAVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL**

NELCI APARECIDA ZANETTE ROVARIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Carmen Célia Barradas Correia Bastos

CASCAVEL, PR
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

R774b Rovaris, Nelci Aparecida Zanette
 O bom professor para alunos da universidade tecnológica: interfaces da autoavaliação institucional. / Nelci Aparecida Zanette Rovaris — Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
 142 f.; 30 cm

 Orientadora: Profa. Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
 Bibliografia.

 1. Formação de professores. 2. Avaliação institucional. 3. Bom professor. 4. Educação superior. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 370.71

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O BOM PROFESSOR PARA ALUNOS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA:
INTERFACES DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Autora: Nelci Aparecida Zanette Rovaris

Orientadora: Carmen Célia Barradas Correia Bastos

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Nelci Aparecida Zanette Rovaris, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data:

Assinatura:

Dr^a. Prof^a. Carmen Célia Barradas Correia Bastos
(Orientadora)

Comissão julgadora:

Dr^a. Prof^a. Graziela Giusti Pachane

Dr^a. Prof^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto

Dr. Prof. Adrian Alvarez Estrada

Em 2011, ingressava no mestrado em educação, na linha de Formação de Professores e Processo de Ensino Aprendizagem na UNIOESTE – Cascavel. Iniciava uma nova fase de muita aprendizagem em minha vida e, como diz Rubens Alves (LAGO, 2008), ao nascer, somos pinho de riga puro, mas em seguida começam as demãos de tinta. Cada pessoa pinta sobre nós a cor de tinta preferida e todos pintam: pais, avós, irmãos, esposo, padres e, principalmente, os professores, isso ocorre até que o corpo desaparece. Claro que a tinta que Rubem Alves descreve são a fala, as ideais, as ações, as omissões que grudam em nossa pele, entram na carne e nos cobrem de tatuagens da cabeça aos pés. Cá estou. Quem sou? Sou um pouco de cada bom professor que passou em minha vida e com sua tinta marcou...

E, por assim ser, dedico esta dissertação aos meus bons professores:

Catarina Darolt (*in memorian*), primeiras experiências profissionais;

Otávio Zanette (*in memorian*), meu pai, grande professor, ensinando que mesmo sabendo que a vida seria curta, fez dela plena em amor, amizade e alegria.

Eliana Ribas, professora de História;

Alberto Selinke, professor de Matemática;

Odila Facchin, primeira professora;

Carmen Célia Barradas Correia Bastos, pela direção do caminho;

E aos dezessete bons professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Medianeira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde física e mental, necessárias para percorrer o caminho da pesquisa;

Agradeço a compreensão e dedicação do meu esposo, Solles, de meus filhos, Sofia e Samuel.

Agradeço a compreensão pela ausência na família, em especial, de minha mãe Clari, minha irmã Adriana e pelo companheirismo, sobrinha Otávia.

Agradeço a todos os colegas que, de um jeito ou de outro, iluminaram o caminho percorrido: Maristela, Walker, Maria Fátima Nicoden, Aline Pin, Seni Maria Seipmann, Jandira Trevisan, Fátima Camargo, Darcy Rissardi Júnior e Rogério Cunha de Oliveira.

Agradeço pela disponibilidade, pela dedicação e pelo conhecimento de minha orientadora. Prof^a Carmen Célia Barradas Correia Bastos.

Agradeço pela disponibilidade e direção do caminho da pesquisa dos membros da minha banca: Graziela Giusti Pachane, Ivete Janice de Oliveira Brotto e Adrian Alvarez Estrada.

Agradeço a Direção e Equipe Pedagógica da UTFPR-Câmpus Medianeira pela confiança na disposição dos relatórios e dados da Instituição.

RESUMO:

Há muitas maneiras de se estudar a prática docente. O meio educacional está repleto de receitas, modelos e ideias de como ser ou se constituir um bom professor. Esse modelo de bom professor é influenciado pelas tendências pedagógicas que se imbricam aos processos políticos, sociais e econômicos que constroem modelos de Estado e sociedade. Sob essas influências, os estudos acerca da profissão docente revelam como diferentes projetos educativos produziram diferentes expectativas para o papel do professor. Daí, também, ocorrerem diversas denominações de modelos de professores construídos historicamente. Atualmente, o conceito de bom professor tornou-se importante, pois revela como se constituir um bom ensino, um ensino de qualidade, introduzido nos projetos institucionais, nos currículos, na tecnologia educacional e na reforma escolar. Entremeadas na construção histórica do conceito de bom professor e de bom ensino despontam as discussões sobre a avaliação institucional, um dos propósitos deste trabalho, que lança um olhar privilegiado para desvelar a Autoavaliação Institucional como uma ferramenta capaz de proporcionar elementos de intervenção pedagógica para a configuração de um bom professor. A pesquisa apresentada faz parte do mestrado em Educação, na linha de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, e tem como objetivo conhecer, por meio de registros na Autoavaliação Institucional, como o estudante da Universidade Tecnológica configura o bom professor. Nesse contexto, pergunta-se: Que características do bom professor são trazidas à tona pelos acadêmicos da Universidade Tecnológica no processo de autoavaliação de desempenho docente? Como os dados/resultados do processo de Autoavaliação Institucional podem colaborar na configuração de um bom professor universitário? Como referenciais teóricos sobre Avaliação Institucional utilizaram-se as ideias de Dias Sobrinho (1995; 2003; 2010), Belloni (1996), Ristoff (1995), Cunha (1997) Simões (2000), dentre outros teóricos que tratam desse tema. Quanto ao referencial sobre o significado de bom professor, utilizaram-se fundamentos com base em autores como Cunha (1994; 2005), Freire (1996), Castanho (2001), Nóvoa (1995; 2009), Pachane (2012), Tardif e Lessard (2005), Tardif (2007), Connell (2010), e outros. A metodologia utilizada seguiu técnica de estudo de caso e análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1977). O resultado apurado mostra as seguintes características/atributos do bom professor da Universidade Tecnológica: o bom professor deve ter conhecimento profundo de sua disciplina, o bom professor deve explicar bem o conteúdo (didática) e o bom professor deve se relacionar bem com seus alunos. Diante desse resultado, infere-se que a Avaliação Institucional na concepção formativa possibilita enxergar e engendrar vários caminhos para consolidar ações de formação de professores que levem à profissionalização do professor universitário, em especial, da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Formação de professores. Avaliação Institucional. Bom Professor. Educação Superior.

ABSTRACT:

There are several ways to study the teaching practice. The educational environment is full of recipes, models and ideals as to be or to constitute a good teacher. This good teacher model is influenced by the pedagogical tendencies that are linked to the political, social and economical processes that build the State and the society. Under these influences, the studies about the teaching profession reveal as different educative projects produced different expectations for the teacher's role. From then, there were several denominations of the teacher's models historically constructed. Nowadays, the concept of good teacher has become important because it shows how to construct a good teaching, a quality teaching, introduced in the institutional projects, in curriculum, in the educational technology and in the school reform. Interspersed in the historical construction concept of a good teacher and teaching, dawns the debates about the institutional evaluation, one of the proposals of this paper, that launches a privileged look to unveil the institutional self-evaluation as a tool capable to provide elements of pedagogical intervention for the configuration of a good teacher. The research presented composes the Master in Education, in the Teachers' Formation line, and it aims to know, through the registers in the institutional evaluation, how the student of the Technological University sets the good teacher. In this context, we ask: "What skills of a good professor are brought up by the academics of the Technological University in the self teaching practice self-evaluation process? How can the results of the institutional self-evaluation process collaborate in the configuration of a good university professor? As theoretical reference about institutional evaluation were used the ideas of Dias Sobrinho (1995; 2003; 2010), Belloni (1995), Ristoff (1995), Cunha (1997) Simões (2000) among others that approach this theme. As to the referential about the meaning of a good teacher, fundamentals based in authors as Cunha (1994; 2005), Freire (1996), Castanho (2001), Nóvoa (1995; 2009), Pachane (2012), Tardif e Lessard (2005), Tardif (2007), Connell (2010) and others were used. The methodology used followed the technique of case study and analysis of content based in Bardin (1977). The result shows the following skills/attributes of the good professor of the Technological University: the good professor should have deep knowledge of his discipline, the good professor must explain the content very well and the good professor must keep good relationship with his students. Considering this result, it is understood that the Institutional Evaluation in the formative conception may see and engender several ways to consolidate actions for the teaching training that lead to the professionalization of the university professor, especially of the Technological and Professional Education.

Key words: Teaching training. Institutional Evaluation. Good Professor. Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACE	Análise das Condições de Ensino
ACO	Análise das Condições de Oferta
Andifes	Associação das Instituições Federais de Ensino Superior
BASIS	Banco de Avaliadores
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana Industrial
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEFET/PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CGU	Controladoria Geral da União
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CPGEI	Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Superior
DIRGTI	Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho
IDES	Índice de Desenvolvimento da Educação Superior

IES	Instituição de Educação Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC/USAID	Ministério da Educação e Cultura/ United States Agency for International Development
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROTEC	Programa de Expansão do Ensino Técnico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PUC/PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU/MEC	Secretaria de Educação superior/Ministério da Educação
SIAVI	Sistema de Avaliação Institucional
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ORIGEM DAS UNIVERSIDADES	16
2.1 UNIVERSIDADE NO BRASIL.....	18
2.1.1 A reforma universitária no governo Lula.....	29
2.1.2 A Educação Profissional no Brasil e no Paraná	31
2.1.3 Reconfiguração da Educação Superior: novos espaços universitários e os olhares avaliativos institucionais.....	34
3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	39
3.1 UNIVERSIDADE E OS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	39
3.1.1 Avaliação Institucional: suas concepções/características construídas historicamente	46
3.2 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	49
3.3 AUTOAVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE	62
3.3.1 Autoavaliação e Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Tecnológica.....	66
4 O QUE É SER BOM PROFESSOR?	71
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	84
5.1. ESTUDO DE CASO.....	85
5.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	88
5.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA	89
5.4.1 Avaliação do Docente pelo Discente na Autoavaliação Institucional	90
5.5 SUJEITOS DA PESQUISA	92
5.5.1 Estudantes/Discentes.....	92
5.5.2 Professores/Docentes	93
5.6 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	93
6 A ANÁLISE DE DADOS	95
6.1 O QUE É SER BOM PROFESSOR PARA ALUNOS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA?.....	95
6.2 A RELEVÂNCIA DA CONCEPÇÃO DE BOM PROFESSOR NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

Em alguns momentos na história da educação discutiu-se sobre o que é ser um bom professor. Como escreve Nóvoa (2009), os anos de 1970 foram marcados pela racionalização do ensino (planejamento, objetivos, etc.), os de 1980, pelas reformas de ensino e currículo, e os de 1990, pela organização, administração e gestão da escola, além da popularização da Avaliação Institucional, percebida como sendo algo indispensável à melhoria da gestão universitária e do ensino. E que agora, indaga Nóvoa, talvez valha a pena regressar à pergunta que se deixa de fazer há muitos anos: O que é um bom professor?

É uma pergunta instigante e traz à reflexão sobre por que alguns professores são considerados professores marcantes (CASTANHO, 2001), bom professor (NÓVOA, 2009; CUNHA, 1994), melhor professor universitário (PACHANE, 2012). Este questionamento, como pedagoga e professora do Programa Especial de Formação de Professores, desde 1998, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), inquieta-me e me força à busca do entendimento de como se constitui um bom professor. Entender que características/atributos possuem esses professores tidos como bons professores, fazendo parte do quadro de docentes da Universidade Tecnológica (Educação Profissional e Tecnológica), e que, na sua maioria, não possuam curso de formação pedagógica, mesmo sendo este curso oferecido pela instituição onde trabalham, são professores com titulação de mestres e doutores em diferentes áreas do conhecimento humano como: química, alimentos, elétrica, computação, e outras.

Sabe-se que é quase impossível definir o bom professor, pois este conceito é valorativo, depende da história dos sujeitos que avaliam, depende do tempo e lugar vivido. Mesmo assim foi com esta indagação que se elaborou o projeto de pesquisa em 2011 para concorrer a uma vaga na Unioeste, *campus* de Cascavel, no curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, nível de Mestrado/PPGE, na área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem.

Atualmente a pergunta geradora do projeto inicial continua, com certeza, mais elaborada: Que características/atributos do trabalho docente se revelam importantes no processo de avaliação docente (Autoavaliação Institucional) feita pelos

estudantes da Universidade Tecnológica? Ou ainda, o que estes destacam sobre a configuração do bom professor e como os dados/resultados da Autoavaliação Institucional contribuem na configuração do bom professor universitário?

Revela Cunha (2005) que existe a necessidade de estudos a respeito da relação entre Avaliação Institucional e docência que está fortemente presente no cenário educacional, em especial, na Educação Superior.

Compreende-se que o processo de globalização, políticas neoliberais, produção científico-tecnológica, dentre outras mudanças observadas na contemporaneidade, vêm, de forma acentuada, atingir o modo de ser e de fazer na universidade no mundo e no Brasil.

A educação superior inserida nesse processo de mudanças tenta responder a diferentes, diversos e interessantes desafios como produção de alta tecnologia, formação de mão-de-obra, treinamentos, inovação, empreendedorismo, formação continuada, promoção da cidadania, formação de novos pesquisadores, ascensão social dos grupos desfavorecidos, desenvolvimento local, regional e nacional e muito mais. Diante dessas mudanças e rupturas na missão da educação superior encontra-se a Avaliação Institucional como um elemento de impacto na reconfiguração do papel da educação superior e, em especial, na reconfiguração do referencial de docência universitária.

Nos últimos 50 anos, a avaliação faz parte do cotidiano escolar. A Avaliação Institucional teve seu início nos Estados Unidos, em 1960, e se propagou e se firmou no mundo por meio das políticas neoliberais. Conforme Dias Sobrinho (2003), existem duas concepções de Avaliação Institucional: a avaliação somativa que é usada como mecanismo de controle e de regulação pelo Estado, e a avaliação formativa que tem como objetivo discutir os sentidos sociais, filosóficos, políticos e éticos da atividade educativa.

A Avaliação Institucional está presente na área educacional, no Brasil, desde 1977, quando se iniciam, nas universidades, a avaliação dos cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e daí em diante muitos programas foram lançados com o objetivo de avaliar a educação superior e outras modalidades de ensino e pesquisa.

Atualmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é a proposta de Avaliação Institucional brasileira e prevê que essa

avaliação envolva duas grandes etapas: a autoavaliação ou avaliação interna e a avaliação externa.

Compreende-se a autoavaliação como compromisso institucional, sendo preciso delinear instâncias de desenvolvimento dos processos no interior da universidade, defende Cunha (2005). Nesse processo, incorpora-se a Avaliação de Desempenho Docente ou Avaliação Docente, instrumento utilizado nesta pesquisa para extrair as vozes (comentários) dos universitários sobre suas concepções do que seja um bom professor.

Diante da realização de uma avaliação docente com características tanto formativa como somativa, comentam Cunha (2005) e Catani e Oliveira (2002), estabelece-se um referencial de docência. A avaliação pode reconfigurar os saberes docentes, pois constitui e estabelece o que é necessário e importante saber na profissão professor. Portanto, a autoavaliação vai além de contribuir para o aprimoramento da prática docente, pois revela a pedagogia e os valores do corpo de professores de uma instituição, afirma Ângulo Rasco (2000).

Comenta Dias Sobrinho (2008, p. 200) que se deve dar sentido à avaliação, pois “é um processo social e intersubjetivo: uma relação interpessoal que questiona e produz os sentidos, as percepções e os saberes, que constituem os posicionamentos dos sujeitos ante uma realidade”. Também Cunha (2005, p. 209) ressalta que “pesquisar as experiências vividas no processo de avaliação pode conferir a essa atividade um caráter interessante de produção de conhecimento”.

Refletindo sobre como dar sentido à Avaliação Institucional pretende-se com esta pesquisa conhecer como, por meio da Autoavaliação Institucional, o estudante da Universidade Tecnológica configura o bom professor. As perguntas norteadoras para atingir o objetivo são: Que características do bom professor são trazidas à tona pelos acadêmicos da Universidade Tecnológica no processo de autoavaliação de desempenho docente? Como os dados/resultados do processo de Autoavaliação Institucional podem colaborar na configuração do bom professor?

Para conhecer a concepção de bom professor e dar sentido à Avaliação Institucional optou-se, primeiramente, em descrever um panorama da história da universidade no Brasil, pesquisar historicamente a Avaliação Institucional para conhecer as diferentes formas como se concebeu e praticou essa avaliação no Brasil e na Universidade, descrever os saberes ou características que compõem o bom professor, pesquisar que perfil de bom professor é traçado na avaliação

docente pelos estudantes e, como último objetivo, apontar estratégias de intervenção pedagógica nos cursos de formação diante do referencial de docente atribuído pelos pesquisados.

Concorda-se com Cunha (2005, p. 89) quando defende que o imaginário de sucesso presente na sociedade, nos alunos, nos professores, nas instituições “é indicador da direção que o professor dá à construção de seus saberes”.

Na busca de respostas às questões norteadoras desta pesquisa se referencia autores como Dias Sobrinho (1995, 2003), Belloni (1996) e Ristoff (1995), no âmbito da Avaliação Institucional, e autores como Cunha (1994, 2005), Castanho (2000, 2001), Nóvoa (1995, 2009) e Pachane (2012), no que diz respeito à concepção de bom professor.

A opção metodológica para o estudo é pesquisa exploratória, estudo de caso, com abordagem qualitativa para análise dos resultados, cujo propósito é conhecer como o estudante configura ou percebe o bom professor, utilizando-se fragmentos de relatos (comentários) dos universitários da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Medianeira, retirados do banco de dados da Avaliação Docente pelos Discentes (Autoavaliação Institucional), referentes aos anos de 2009, 2010 e 2011. Na interpretação dos resultados se utiliza a análise de conteúdo como técnica de abordagem qualitativa, tal como definida por Bardin (1977).

A relevância social desta pesquisa, quando conhecido o referencial de docência que predomina na avaliação docente, é propor estratégias de intervenção pedagógica nos cursos de formação de professores da universidade *lócus* do estudo, e possibilitar uma reflexão por parte dos professores de como se configura o bom professor da educação profissional e tecnológica.

Deste modo, entende-se que o sentido da Avaliação Institucional pode configurar-se na perspectiva de, a partir dos dados concretos obtidos na análise do processo de Autoavaliação Institucional, projetarem-se ações interventivo-pedagógicas na direção de consolidar e conduzir práticas docentes representativas do que vem-a-ser um bom professor universitário.

2 ORIGEM DAS UNIVERSIDADES

Neste capítulo aborda-se, resumidamente, sobre a origem das universidades no mundo ocidental e contempla-se a recente história da Educação Superior no Brasil, 200 anos, com a criação das primeiras escolas superiores em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil. A institucionalização oficial da universidade brasileira somente acontece no século XX, na década de 1920. Destaca-se no texto ainda a história da Universidade Tecnológica, criada em 2005, e que se configura o contexto de estudo desta pesquisa.

A universidade do ocidente, explicam Charle e Verger (1996), surge na forma de comunidades e associações corporativas de professores e estudantes, feitas para se dedicarem às ciências. É caracterizada por ser uma união voluntária e autônoma nascida a partir do século XII em Bolonha (Itália) como uma reunião de estudantes e em Paris (França) e em Oxford (Inglaterra) como uma reunião de mestres. A universidade se consolida a partir do século XIII.

Conforme Baungart (1993), citado por Mainka (2009), tão logo criadas, essas universidades já são autorizadas por uma ou outra autoridade universal da Idade Pré-Moderna: igreja ou imperador, surgindo um estreito entrelaçamento entre Igreja ou Estado (poder), sociedade (economia) e universidade (conhecimento). Os interesses políticos e econômicos participam do processo de nascimento das universidades, aumentando a influência do Estado no decorrer dos tempos.

No período de 1450 até 1550, verificam-se mudanças notáveis em quase todas as áreas da vida humana. A importância dos antigos poderes universais (papa e imperador) estava diminuindo. O humanismo renascentista resulta em uma nova visão de homem e de mundo, aumentando o horizonte intelectual e aprofundando a razão crítica. Nesse mundo em transformação, o domínio não mais foi exercido sobre pessoas, mas sim sobre o território, com fronteiras sempre mais exatas, conseqüentemente, aumentando a influência dos Estados sobre as universidades. Esclarecem Charle e Verger (1996) que, com a reforma protestante, confirma-se o processo de territorialização das universidades e o período de confessionalização, a categoria religião se torna importantíssima no ensino superior. A universidade perde grande parte de sua autonomia: os soberanos, que nomeavam novos professores, intervinham frequentemente nos currículos dos cursos, interferindo na mobilidade de

professores e estudantes, e na internacionalidade do ensino superior. Mas, é nesse período que a universidade começa a se consolidar fora da Europa, especialmente, nas colônias americanas. Na América Latina, as mais antigas fundações são as de São Domingos, em 1538, Lima e México, ambas em 1551.

Na segunda metade do século XVII até o século XVIII, no século do Iluminismo, o Estado intensifica sua influência sobre as universidades que passam a ser fiscalizadas pelas repartições centrais estatais, tornando-se este o responsável pela administração financeira e pelos bens das universidades.

Comenta Trindade (1999) que, na França, após a Revolução Francesa, em 1806, Napoleão funda a Universidade Imperial, tratando-se de uma corporação criada e mantida pelo Estado que se constitui em um modelo francês de universidade caracterizado pela abolição das universidades e criação de escolas ou faculdades isoladas de ensino superior, sob o monopólio do Estado. Esse modelo logo se ramifica para os Países Baixos e Itália. Mas, a instituição que se constitui como universidade moderna tem sua origem na Universidade de Berlin, em 1808, e seu mentor foi Humboldt que estabelece alguns princípios norteadores que

[...] são essencialmente: a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (PEREIRA, 2009, p. 32).

Estabelecendo esses princípios, a universidade se diferencia de qualquer outra instituição de educação superior, tornando-se um modelo, modelo alemão.

Trindade (1999) conclui sua análise afirmando que esses dois modelos, francês e alemão de universidade, estabelecem as matrizes da universidade moderna estatal e pública, exercendo grande influência na criação e na constituição das universidades na Europa e nas Américas.

Bem citado por Pereira (2009) é o fato de que ao longo dos séculos XIX e XX ocorrem muitas transformações científicas, econômicas e políticas em diferentes países, modificando o modelo de universidade alemã, na sua função, no seu currículo e seus métodos de ensino. Ainda comenta essa autora sobre o surgimento de novas disciplinas no currículo, a demanda de um ensino mais aplicado e menos intelectualizado, a defesa de uma mais direta relação com o tempo presente e com a sociedade, resultando em mudanças na concepção de universidade moderna, cujo

processo inicia-se nos anos de 1970 e percorre caminhos incertos até atingir o século XXI quando se destacam. As infinitas solicitações impostas à universidade, além das atividades de ensino e pesquisa:

[...] contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento de suas atividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender às novas clientelas discentes e adaptar-se a elas; oferecer curso de educação continuada, etc. (PEREIRA, 2009, p. 38).

Concorda-se com Goergen (1999) na afirmativa de que hoje a universidade necessita de uma nova fundamentação filosófica, tal como ocorreu no passado, na passagem da universidade medieval para a universidade moderna. Vive-se um período histórico de profundas transformações; conhecimentos ora válidos, não atendem mais às necessidades impostas pela sociedade e a universidade faz parte e é vanguarda nesse processo de mudanças. Deve, a universidade, persistir em uma reflexão mais radical e aberta sobre si mesma. A globalização, as políticas neoliberais e a produção científico-tecnológica refletem nova necessidade: a de se reinventar o papel da universidade.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, questiona-se em que condições se encontram as universidades brasileiras? Quais modelos são evidenciados? Como se deu o processo de construção da história da universidade no Brasil? Há uma reconfiguração do campo da educação superior? Nessa perspectiva, para situar a condição em que se encontra a universidade brasileira, a seguir, relata-se resumidamente a história da universidade no Brasil.

2.1 UNIVERSIDADE NO BRASIL

A criação de universidade no Brasil sofre resistência tanto de Portugal, com políticas de colonização, como dos brasileiros que viviam no país, não achando justificativa para implantação de universidade, pois era mais viável encaminhar os filhos da elite colonial para estudarem na Europa.

Pontua Fávero (2006) que somente com a vinda da Corte Real para o Brasil, em 1808, é que se criam as escolas isoladas a fim de formar profissionais para o Estado. É a partir dessa época que se institui no Rio de Janeiro e Bahia, dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal da Bahia (UFB). Em 1810 é instituída a Academia Real Militar no Rio de Janeiro, e, em 1827, dois cursos jurídicos, em São Paulo e Olinda, que passam a ter grande influência na formação de elites no período do Império.

Informa Cunha (1980) que os liberais, na época do Império, concordam com a criação de uma universidade no Brasil, pois formaria uma elite competente e preparada. Já os positivistas, comenta o autor, são contrários à criação de universidade no Brasil. Para saber, os positivistas são brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte). São médicos, engenheiros, oficiais do exército, professores que faziam parte da classe dominante e classe média urbana que passam a utilizar a doutrina positivista contra as ideias da Igreja Católica (regime monárquico e escravidão). Os positivistas defendem que seria melhor utilizar os recursos despendidos para a universidade com a instrução popular, mais urgente e necessária, pois a universidade iria atender somente à elite.

Perante tal justificativa e diante de muitas outras, como relata Cunha (1980), Portugal bloqueia o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Outra condição observada é que Portugal só tinha uma universidade, a de Coimbra, e, mais tarde, a de Évora, então não dispunha de recursos docentes para manter universidade em suas Colônias. Enquanto isso, na América Latina nasce, em 1538, a primeira universidade, em São Domingos, na República Dominicana, em 1553, a universidade do México, São Marcos, no Peru, Córdoba, na Argentina, São Felipe, no Chile. Assim, no ano em que ocorre a Independência do Brasil, em 1822, havia vinte e duas ou vinte e sete universidades na América Espanhola. Contudo, a universidade no Brasil só é instituída oficialmente mais tarde, no século XX.

Pela explicação de Fávero (2006) há outras tentativas de criação de universidade durante o Império, mas sem êxito. Com a Proclamação da República, novas tentativas são empreendidas, mas a criação de universidade apoiado pelo Governo Federal é mais uma vez adiada. A tentativa de desoficialização do ensino por meio da política educacional de Benjamin Constant, de 1890-1891, concretiza-se

na Reforma Rivadávia Corrêa¹, em 1911, que gera novas universidades como instituições livres: a Universidade de Manaus em 1909, que em 1946 se desfaz e se divide em três estabelecimentos isolados; a de São Paulo, criada em 1911, constituindo-se a primeira instituição de ensino superior a desenvolver atividades de extensão (Universidade Popular), mas se dissolve a partir de 1917, sendo fundada a Universidade de São Paulo, em 1934, pelo governo estadual, e a do Paraná que nasce em 1912 e não sobrevive à reforma de 1915, a qual “impedia a equiparação de escolas superiores em cidades com menos de cem mil habitantes como era o caso de Curitiba, salvo se fosse capital do estado com mais de um milhão de habitantes” (CUNHA, 1980, p. 188). Feito recenseamento às pressas em 1915, constata-se que Curitiba tem uma população de sessenta e seis mil habitantes. Assim, em 1946, três faculdades de direito, engenharia e medicina e de filosofia passam a compor a Universidade do Paraná, federalizada em 1950 (CUNHA, 1980).

Evidencia Cunha (1980) que, além da expansão dos canais de acesso ao ensino superior, a política educacional de Benjamin Constant cria condições legais para que escolas superiores particulares concedam diplomas com o mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais. Também em 1910, é promulgado o Decreto Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República que aumenta a oferta do ensino superior e prescreve que os estabelecimentos de ensino criados pelo governo não gozam de qualquer privilégio, tornam-se corporações autônomas, sendo que tanto as escolas criadas pelos estados como as particulares não sofreriam qualquer fiscalização do governo federal. Por força desse Decreto são instituídos os exames de admissão, bem como, a criação do Conselho Superior de Ensino e da figura do livre-docente, inspirado no regime universitário alemão, para definir o graduado que tinha um trabalho original.

Somente em 1915, após do Decreto nº11.530, que reorganiza o ensino secundário e o superior em todo o país e dispõe a respeito da institucionalização de uma universidade, cria-se em 1920, a primeira universidade oficial do Brasil, a

¹ Reforma Rivadávia, entre os anos de 1911-1915, levada a termo pelo Governo do presidente Hermes da Fonseca e tendo como ministro da Justiça o jurista Rivadávia Corrêa, ambos seguidores da doutrina positivista, buscaram o fim do *status* oficial do ensino. Baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo da Constituição de 1891, o governo, por meio de um decreto presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus *status* de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas (CURY, 2009).

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Aponta Fávero (2006) que há muitas incompatibilidades na criação da universidade, mas foi a partir daí que se revive e se intensifica o debate em torno do problema universitário no país.

Explica Cunha (1980) que a Universidade do Rio de Janeiro, na oportunidade, recebe muitas críticas visto ter sido constituída por uma aglutinação de três faculdades (Escola Politécnica, Escola de Medicina e uma das escolas de Direito), conforme autorização de 1915. Essa técnica de aglutinação é seguida também ao ser criada a Universidade de Minas Gerais, em 1927, reunindo as faculdades de engenharia, direito, medicina, odontologia e farmácia, instituições já existentes em Belo Horizonte.

A organização de uma universidade no Rio Grande do Sul não se faz por um processo de aglutinação, como as instituições do Rio de Janeiro e Minas Gerais, mas sim com diferenciação de uma única unidade, a escola de engenharia. Em 1928, com onze unidades, com variado número de cursos superiores e institutos, não obedecendo ao esquema tradicional (engenharia-medicina e direito) passa a ser chamada de Escola de Engenharia da Universidade Técnica do Rio Grande do Sul. Aqui, conforme Cunha (1980), realiza-se pela primeira vez a pesquisa tecnológica no ensino superior no Brasil.

Ainda na década de 1920 aparecem os profissionais da educação, relata Cunha (1980), responsáveis por várias reformas na área educacional como: participação e atuação na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924; promoção de três conferências, sendo que a segunda, realizada em Belo Horizonte, em 1928, refere-se à universidade que:

Apesar das divisões, pareceu-se que a opinião majoritária defendia a pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades; a criação de escola normal superior e de faculdades de ciências e/ou letras; a criação do 'espírito universitário' pela contiguidade geográfica dos edifícios, integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação no sentido da renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão universitária, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos (CUNHA, 1980, p. 203).

De acordo com Fávero (2006), esses debates adquirem força no século passado, em especial na década de 1920, devido à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC),

destacando as seguintes discussões: concepção de universidade, funções da universidade, autonomia e modelo a ser adotado.

Também nessa época, retrata Cunha (1980), há uma mudança de referencial teórico paradigmático na educação; ideias da França (positivistas) para as ideias dos Estados Unidos da América (americanismo).

Já na década de 1930, pontua o autor, com o Governo Provisório de Getúlio Vargas, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública tendo como primeiro titular Francisco Campos que implanta reformas no ensino secundário, comercial e superior, promulga o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, que vinga por 30 anos, orienta a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a criação e regulamentação do Conselho Nacional de Educação.

Fávero (2006) destaca que muitas das intenções descritas nos Decretos-Leis instituídos pelo Governo Provisório de Vargas deixam de acontecer ou acontecem parcialmente. A autora relata ainda que apesar de uma tendência centralizadora do Governo, existem iniciativas na área da educação superior que merecem relevância como a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, sendo que no início do governo Vargas existiam somente três universidades, já citadas aqui, a Universidade do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, ainda sem o nome de universidade.

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana, em 1934, e com a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo congresso, vive-se uma expectativa de democracia liberal, mas a revolução de 1930 é vista como um erro a ser corrigido, especialmente, porque, a partir de 1935, ampliam-se as tendências centralizadoras e autoritárias (Estado Novo).

Nesse conturbado período, o prefeito Pedro Ernesto institui a Universidade do Distrito Federal com apoio de Anísio Teixeira. “A Universidade do Distrito Federal surge com uma vocação científica e estrutura totalmente diferente das universidades existentes no país” (FÁVERO, 2006, p. 25). Essa vocação é idealizada pelas concepções e propostas da intelectualidade ligada à ABE e ABC, instituições atuantes nas questões referentes à universidade (FÁVERO, 2006). Assim, dentro de um clima de inquietação e do estado de guerra decretado no país, a Universidade do Distrito Federal é extinta e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, em 1939, na capital da Federação, que, por ser uma instituição mantida e dirigida

pela União, torna-se padrão de universidade no país. Porém, tal como defende Fávero (2006), não se impõe essa condição a todas as universidades do Brasil.

O Governo Provisório de Vargas concebe autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à universidade do Brasil. Para cumprir este dispositivo, “o reitor será nomeado pelo Presidente da República, dentre os professores catedráticos e efetivos, em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal pelo Conselho Universitário” (FÁVERO, 2006, p. 28). Este dispositivo, para Fávero (2006), deixa claro que a autonomia da universidade brasileira não é implementada quando considerados os princípios da universidade humboldtdiana, da universidade moderna.

Em 1945, com o fim do Estado Novo, como descreve Fávero (2006), o Brasil inicia uma nova fase em sua história, a redemocratização do país, com a promulgação da nova Constituição de 1946. Já no final dos anos 40 e início dos anos 50 do século XX, as universidades iniciam algumas tentativas de luta pela autonomia, mas a situação é muito complexa. Multiplicam-se as universidades, sobretudo as públicas e ainda ocorre criação, em 1951, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); dois órgãos com o objetivo de institucionalizar, fomentar e avaliar a pós-graduação no Brasil.

Com o processo de industrialização e o desenvolvimento econômico do país, a partir da década de 1950, exige-se tomada de consciência principalmente da sociedade sobre a precariedade da universidade brasileira. Desse modo, pontua Fávero (2006), o movimento de modernização do ensino superior no Brasil vai atingir o seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, que surge como a mais moderna universidade do país e como divisor de águas na história das instituições universitárias (USP e UDF, na década de 1930), tanto pela sua finalidade como pela sua organização institucional.

Explica a autora que é neste período, décadas de 1950 e 1960, que se dá, de forma muito densa, a participação do movimento estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE) por meio dos seminários e propostas evidenciam a posição dos estudantes de combate ao caráter arcaico e elitista das universidades brasileiras.

Descreve Cunha (1980), que o I Seminário Nacional da Reforma Universitária promovido pela UNE ocorre em 1961, na cidade de Salvador, tem como propósito de discutir temas como vestibular, programas e currículo, sistema de aprovação,

administração da universidade, participação do corpo docente na administração, autonomia da universidade, condições de funcionamento, realidade brasileira, corpo docente, função da universidade e outros. Os resultados deste seminário são divulgados por meio da Carta da Bahia.

Anota Cunha (1980) que o II Seminário Nacional de Reforma Universitária acontece em 1962, na cidade de Curitiba, tendo tópicos como análise da universidade (estrutural, regional, político-social e cultural) e teorização da universidade. Dessa discussão é elaborado um documento intitulado a Carta do Paraná. O III Seminário Nacional de Reforma Universitária é realizado na cidade de Belo Horizonte, em 1963, e enfatiza as lutas específicas dos estudantes.

Explica Fávero (2006) que, com o golpe militar de 1964, a UNE é substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes e algumas medidas oficiais são tomadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID, o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968).

Faz-se necessário descrever alguns itens das duas últimas medidas oficiais, pois influenciam o documento da reforma universitária em 1968. Assim, o documento Plano Atcon trata-se de um estudo feito pelo consultor americano Rudolph Atcon que preconiza:

[...] a defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos (FÁVERO, 2006, p. 31).

O documento Atcon direciona a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), e as medidas apontadas nesse documento são incorporadas no projeto de reforma universitária.

Assegura Zandavalli (2009) que o Plano Atcon foi um dos primeiros processos avaliativos oficiais da estrutura da universidade brasileira procurando controlar a utilização de recursos e gerar uma relação entre investimentos e resultados.

Outra medida posta diante da subversão estudantil da época é a criação da Comissão Especial, presidida pelo General Meira Mattos, e as recomendações absorvidas pelo Projeto da Reforma Universitária que visavam, conforme Fávero (2006, p. 32), “fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições

de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos”.

Em 1968, a mobilização estudantil exige do governo federal medidas que solucionassem os problemas educacionais mais agudos. Dessa forma, é criado um Grupo de Trabalho (GT) encarregado de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (RELATÓRIO DO GT, 1968 apud FÁVERO, 2006, p. 32).

O relatório desse Grupo de Trabalho destaca que a universidade brasileira está ainda organizada à base de faculdades tradicionais. Quanto à expansão das instituições de ensino descreve que esta permanece na mesma estrutura anacrônica, travando o desenvolvimento e a inovação, sendo que ainda lhe falta flexibilidade e a incapacidade de satisfazer à demanda do mercado de trabalho cada vez mais diferenciado (RELATÓRIO DO GT, 1968 apud FÁVERO, 2006).

Descreve Fávero (2006) que, apesar dos movimentos sociais e estudantis, somente a partir de 1968, a reforma universitária ganha importância.

Apesar de o marco inicial da vasta legislação que estabelece medidas para a reestruturação das universidades brasileiras encontrar-se nos Decretos-leis nºs 53/66 e 252/67, somente a partir de 1968, como resultado dos trabalhos do GT e como desdobramento da ação iniciada em 1966, acrescida de outros atos, é que ganha sentido falar-se de uma legislação básica da Reforma Universitária (FÁVERO, 2006, p. 34).

Além do objetivo de aumentar a produtividade e a eficiência da universidade, a reforma universitária iniciada em 1968 tem como propostas: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina e ainda a carreira do magistério e a pós-graduação. Não obstante, com a reforma universitária aprovada pela Lei nº 5540/1968, separa-se a pesquisa do ensino, deixando para a graduação, a formação profissional, e para a pós-graduação, a responsabilidade da pesquisa. Por força da citada Lei é implantado o sistema departamental como base para a organização universitária, entendido o departamento como unidade de ensino, e a pesquisa, como observa Fávero (2006), ficou no âmbito documental.

Por essa nova legislação, o vestibular é unificado, com a intenção de racionalizar o aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para

determinado curso, mas para determinada área de conhecimento; são abolidas as cátedras vitalícias; institucionalizada a carreira acadêmica, acoplado-se o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica, bem como, é impulsionado vigoroso programa de iniciação científica.

A reforma de 1968 deixa efeitos inovadores, mas também abre condições para o surgimento do ensino privado, que nos anos de 1980 já respondia por mais de 60% das matrículas em cursos de graduação.

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional (MARTINS, 2009, p. 17).

Relata Bertolin (2004) que, ainda em 1977, no período do governo militar, inicia-se, na universidade, a avaliação dos cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados pela Capes, tratando-se de uma bibliometria que estabelece fundamentos dos métodos de quantificação e de impacto da produção científica.

No período de 1968 a 1980 surgem várias propostas de reformulação das instituições universitárias, com sequência na abertura política e promulgação da Lei da Anistia. A década de 1980, comenta Oliveira (2011), é o período que se pode falar de um campo da educação superior no Brasil, com suas complexidades e heterogeneidade. Porém, a Lei editada em 1968 perdura todo o período do governo militar, vigorando até 1996 quando, depois de várias discussões, é promulgada a Lei nº 9394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A nova LDB de 1996 não traz uma reforma explicitamente da educação superior no país, mas sim promove algumas alterações.

Ainda, em 1983, é constituído o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), um marco na trajetória da avaliação da educação superior, tido por Cunha (2001) como a primeira pesquisa nacional sobre a gestão das universidades brasileiras.

Relata Soares (1996) que, nos anos 1980, devido ao endividamento de vários países, o papel do Banco Mundial é redefinido, tornando-se guardião dos interesses dos credores internacionais, responsável em assegurar o pagamento da dívida externa e por reestruturar a economia dos países endividados, adequando-os às novas medidas do capital globalizado. Portanto, é a partir dessa década que, no

Brasil, o Banco Mundial torna-se interlocutor multilateral da área educacional; uma nova orientação é dada à educação e à produção de conhecimento (universidades).

É interessante destacar quais são essas recomendações sugeridas do Banco Mundial para a Educação Superior segundo o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995).

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando à busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 3).

No entanto, somente nos anos 1990, na gestão de Fernando Henrique Cardoso – FHC – é que as políticas públicas são reorientadas. Na área educacional é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, e com ela veio a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), tornando-se documentos decisivos às mudanças propostas pelo governo, afirma Dourado (2002).

Como observa Saviani (1998, p. 7), “a questão da regulamentação da nova LDB configura uma situação no mínimo curiosa. É que ela não tinha ainda sido aprovada e já estava sendo regulamentada”. Prova disso, escreve o autor, são os documentos sancionados em 1995, a Lei nº 9131, que regulamenta as atribuições do Conselho Nacional de Educação, e a Lei nº 9192, que trata da escolha dos dirigentes das instituições de ensino superior. Cunha (2003) também relata essa curiosa atitude por parte do governo antes da promulgação da LDB.

Durante a tramitação da LDB pelo Congresso Nacional, quando ainda competiam dois projetos, um da Câmara dos Deputados, outro do Senado, o governo federal enviou ao Poder Legislativo, projetos de lei visando à normatização de aspectos importantes do ensino superior, que seriam objeto daquela lei inclusiva. Ao invés de aguardarem a promulgação da LDB, eles foram sendo aprovados, com ou sem alguma modificação. Além disso, decretos presidenciais ajudaram a moldar o que chegou a ser chamada de uma nova reforma universitária realizada ‘no varejo’ (CUNHA, 2003, p. 4).

As ações governamentais entre o período de 1995 a 2002 referentes à educação superior se dão por meio da apresentação de projeto de autonomia, em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), que transforma o *status* jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. Explica Carvalho (2006) que a reação das instituições universitárias perante este projeto é salutar no sentido de que ele passasse a ter um caráter voluntário.

Cunha (2003) dá a conhecer também que nas universidades brasileiras, desde o início do funcionamento dessas instituições, institui-se a universalidade de campo, isto é, “[...] cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais” (BRASIL, 1968, art. 11, alínea ‘e’, Lei nº 5540.). Mas, agora a LDB/1996 possibilita a existência de universidade especializada por campo do saber. Na compreensão da autora, a LDB aprovada no período do governo FHC combina a coexistência entre instituições públicas e privadas e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Infelizmente, nesse mesmo período, afirma Carvalho (2006), a política governamental de FHC com redução drástica de financiamento público sucateia as instituições públicas, havendo perda de docentes e técnico-administrativos, sem reposição do quadro funcional. Ainda, nesse período, a evolução de matrículas em instituições particulares apresenta ascendência. Como descreve Cunha (2003, p. 10), “o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor”.

Outro detalhe importante sancionado antes da LDB, informa Cunha (2003), refere-se à Lei nº 9192/1995, relativo à composição dos órgãos colegiados das instituições federais de ensino superior. O colegiado é deliberativo, e deve ser composto por docentes (70% do total de lugares), pessoal de cargos técnico-administrativos e pelos estudantes.

Outra particularidade não atendida pela LDB trata dos exames vestibulares que fazem parte da seleção dos candidatos para todos os cursos de graduação. Menciona Cunha (2003) que a Lei somente faz referência à aprovação em processos seletivos e requer ao candidato ter concluído o nível de ensino médio.

Para o autor, a menção de processos seletivos dá margem para que as instituições de ensino superior, principalmente as particulares, adotem diversos processos de admissão de estudantes. Tal menção também possibilita a institucionalização, por intermédio do MEC, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma espécie de exame de Estado, facultativo, mas que poderá vir a se tornar obrigatório.

Nos anos 1990, aprofunda-se a disputa em torno de diferentes concepções de avaliação e, principalmente, o poder público implementa os sistemas nacionais de avaliação. A essa iniciativa incorpora-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado pelo MEC, em 1993, e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação (já realizadas pela Capes).

Como já afirmado, a Avaliação Institucional tem-se evidenciado como elemento central do processo de transformação da educação brasileira. A LDB nº 9394/1996 dispôs que cabe à União a organização de um sistema nacional de avaliação da educação básica e do ensino superior.

Em 1995, o governo promulga a Lei nº 9131 que apresenta ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos, como já dito, editada antes da sanção da LDB/1996, sendo objeto de diversas reedições. Como explicam Tavares et. al. (2011), essa Lei cria o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, prevendo a realização de exames obrigatórios para formandos, visando mensurar os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Passados oito anos de Governo FHC, com marcas profundas da política neoliberal implementada, assume o governo de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, conhecido como governo Lula, pelo período de 2003 a 2010.

2.1.1 A reforma universitária no governo Lula

Em meados de outubro de 2003, o governo Lula inicia a proposição de uma reforma de educação superior instituindo um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o objetivo de analisar a situação desse nível de ensino e apresentar um plano de ação. O relatório final apresentado pelo Grupo enfoca quatro pontos: autonomia universitária, complementação de recursos (financiamento); ações emergenciais; etapas para a implementação da Reforma Universitária. Sabe-se que o projeto da Reforma Universitária encontra-se parado no Congresso Nacional desde 2007. A reforma universitária se desenha de acordo com os interesses

governamentais, comenta Otranto (2006), calcados em marcas regulatórias, definidas pelos organismos internacionais.

Fazendo parte dos atos da proposta de reforma universitária, o governo Lula, no ano de 2004, institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que:

[...] estende a todas as instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que a ele aderirem, isenção de: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social (OTRANTO, 2006, p. 6).

Na opinião de Catani e Gilioli (2005), o PROUNI fomenta a política de acesso ao ensino superior, mas não assegura permanência e conclusão do curso por parte do aluno. Mas, lembram os autores que além do PROUNI, a reforma universitária do governo Lula ainda compreende:

[...] cotas para alunos da rede pública (com 'sub-cotas' para negros e indígenas) em universidades públicas federais; obrigatoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para os seus concluintes; ampliação das universidades federais; criação de loteria federal para financiar a educação superior – destinada ao levantamento de recursos para o Fies (Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e as bolsas-permanência para estudantes de baixa renda no ensino superior (CATANI; GILIOLI, 2005, p. 56).

O governo Lula, em 2004, lança o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, além da responsabilidade de renovação periódica da oferta de cursos, o Sistema credencia e reconhece o oferecimento de cursos de graduação. Diante disso, afirma Otranto (2006), o governo confirma os mecanismos de controle sobre as instituições de educação superior.

Ainda, em 2005, o governo brasileiro confere a primeira Universidade Tecnológica Federal do Brasil, UTFPR, com esta denominação no Paraná, com a finalidade de desenvolver a educação tecnológica entendida como uma dimensão que ultrapassa a aplicação da técnica e se eleva no processo educativo e investigativo (BRASIL, 2005).

Em 2007, outra medida importante é tomada em relação às universidades federais: institui-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação,

pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007a, art. 1, Decreto nº 6096).

A meta do REUNI é dobrar o número de estudantes nos cursos de graduação, em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de mais 680 mil estudantes nos cursos de graduação. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, aumento do número de alunos por professor, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos e combate à evasão escolar.

Entretanto, a criação da Universidade Tecnológica, contexto da pesquisa aqui realizada, Lima Filho (2010) critica que não houve ainda no Brasil uma discussão profunda acerca da criação das universidades tecnológicas (a primeira universidade especializada do Brasil) e relata que essa universidade, por estar mais próxima da produção, pode contribuir na mediação entre o conhecimento geral e o particular, desde que não se submeta à lógica estrita da dicotomia entre produção e aplicação do conhecimento, ciência e tecnologia, concepção e execução do trabalho.

2.1.2 A Educação Profissional no Brasil e no Paraná

No Brasil, relata Fonseca (1961), a formação do trabalhador se inicia na era Colonial, tendo como primeiros aprendizes de ofícios, índios e escravos. Com a descoberta de ouro em Minas Gerais são criadas as Casas de Fundição e de Moeda e junto a essa descoberta vem a necessidade de um ensino mais especializado. No mesmo período são criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil.

Pontua o citado autor que, em 1785, o desenvolvimento tecnológico do Brasil fica estagnado devido à proibição da existência de fábricas. Somente em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa e a revogação do Alvará que proibia a existência de fábricas no país, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento instalado pelo poder público.

Ainda, conforme esse autor, em 1906, no governo carioca, Nilo Peçanha inicia no Brasil o ensino técnico, quando promove a criação de quatro escolas profissionais no Estado do Rio de Janeiro: em Campos, Petrópolis, Niterói para o ensino de ofício e em Paraíba do Sul, para a aprendizagem agrícola. Em 1909, ao assumir a presidência da República, em decreto datado de 23 de setembro, Nilo Peçanha cria

dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios de Agricultura, Indústria e Comércio.

Porém, a origem da educação profissional se estabelece em 23 de setembro de 1909, quando há criação das Escolas de Aprendizes Artífices em várias capitais do país. O objetivo dessa instituição é proporcionar educação profissional a garotos de camadas menos favorecidas da sociedade que, durante o período matutino, recebiam conhecimentos elementares e, no período vespertino, aprendiam ofícios nas áreas de sapataria, alfaiataria, marcenaria e serralheria (UTFPR, 2009).

Com o início do processo de industrialização no país a partir de 1930 e adequando-se à Reforma Capanema em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices de Curitiba inicia seu ensino em âmbito ginásio industrial, passando a ter uma nova denominação, Liceu Industrial do Paraná. Em 1942, com a organização do ensino industrial realizada em todo o país, o Liceu passa a ministrar dois ciclos de ensino: ensino industrial básico, de mestria e artesanal, e o ensino técnico e pedagógico. Com a Reforma Capanema é instituída a rede federal de instituições de ensino industrial, quando o Liceu passa a se chamar Escola Técnica de Curitiba ofertando os cursos de Construção de Máquinas e Motores, Edificações, Desenho Técnico e Decoração de Interiores (UTFPR, 2009).

Como relatado no texto 'História da universidade no Brasil', a partir de 1950, tem-se grandes interferências, no âmbito educacional, dos Estados Unidos da América (EUA) e essa Escola Técnica de Curitiba não fica às margens disso. Ao se estabelecer o acordo de cooperação entre o EUA e o Brasil, no campo do ensino industrial, com o objetivo de orientação, formação e treinamento de professores da área técnica do Brasil, cria-se a Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI), com sede na Escola Técnica de Curitiba (UTFPR, 2009).

A partir de 1959, o ensino técnico é unificado pela legislação, ganhando maior autonomia, e a Escola Técnica de Curitiba passa a ser denominada Escola Técnica Federal do Paraná, e considerada como unidade escolar padrão do Estado, principalmente pela ênfase dada à formação para o trabalho (UTFPR, 2009).

A Escola Técnica Federal do Paraná, como referência estadual e nacional de ensino técnico no país, em 1974, recebe autorização do Ministério da Educação e Cultura para ministrar cursos superiores de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil e Elétrica. O que possibilita, em 1978, a sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET/PR) (UTFPR, 2009).

Quanto à trajetória educacional do CEFET/PR é possível dividi-la em três etapas principais, quais sejam: primeira etapa entre 1979 a 1988, segunda entre 1989 a 1998 e a última etapa a partir de 1998.

Na primeira etapa compreendida entre os anos de 1979 e 1988 quando da inserção institucional no contexto das instituições de educação superior, acontecendo a implantação do primeiro programa de mestrado, uma parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), na área de informática industrial, atualmente designado Curso de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial (CPGEI); já a segunda etapa, entre 1989 e 1998, é marcada pela expansão geográfica e pela implantação dos cursos superiores de tecnologia. Em 1990, ocorre a interiorização do CEFET/PR, por meio do Programa de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC), com a implantação da primeira unidade de ensino descentralizada em Medianeira, hoje, Câmpus de Medianeira, contexto estudado nesta dissertação. Em seguida, em 1993, são implantadas as unidades nos municípios de Cornélio Procópio e Pato Branco e, em 1995, a de Campo Mourão (UTFPR, 2009).

É nessa segunda etapa da história do CEFET/PR que ocorrem mudanças importantes na área da educação profissional. Com a implantação da LDB nº 9394/1996 e promulgação do Decreto nº 2208/1997 que regulamenta artigos da LDB que promove a separação entre o ensino técnico e o ensino médio, há redirecionamento das prioridades da instituição para o ensino superior (tecnologia e engenharia) e expansão da pós-graduação *stricto sensu* (UTFPR, 2009).

Nessa perspectiva, o CEFET/PR abre nova frente como os intercâmbios internacionais de docentes e discentes, iniciando com as *Fachhochschulen* da Alemanha e, posteriormente, com instituições francesas, espanholas, japonesas e americanas, dentre outras. A partir de 1988, a pós-graduação *stricto sensu* continua sua rota de crescimento, implantam-se novos programas, como: doutorado em engenharia elétrica e informática industrial, em 1999, e mestrados em tecnologia e em engenharia mecânica e de materiais, em 2001 (UTFPR, 2009).

É ainda a partir de 1998 que se estabelece como objetivo estratégico a transformação da instituição em Universidade Tecnológica, iniciando a terceira fase da história do CEFET/PR. Então, em 07 de outubro de 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva transforma o CEFET/PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira assim denominada no país (UTFPR, 2009).

Como Universidade Tecnológica, em 2006, o MEC autoriza o funcionamento dos Campi Apucarana, Londrina e Toledo e, em 2008, o de Francisco Beltrão. Hoje, a Universidade totaliza sua presença em doze localidades do Estado do Paraná: Medianeira, a primeira unidade descentralizada, em 1990, e, em seguida, Cornélio Procopio, Pato Branco, Ponta Grossa, Campo Mourão, Curitiba, Dois Vizinhos, Apucarana, Francisco Beltrão, Londrina, Toledo e Guarapuava (UTFPR, 2009).

Atualmente, a UTFPR conta com 1.589 docentes, 794 técnico-administrativos e 17.926 estudantes matriculados em cursos de educação profissional de técnico de nível médio, de graduação e em programas de pós-graduações *stricto sensu*.

A criação dessa Universidade revela a diversidade do campo do saber da educação superior no Brasil e demonstra haver uma reconfiguração dos espaços universitários, como ressaltado no próximo texto.

2.1.3 Reconfiguração da Educação Superior: novos espaços universitários e os olhares avaliativos institucionais

Com todas essas medidas tomadas a partir de 1990, concorda-se com Catani e Oliveira (2002) quando afirmam que há uma reconfiguração do campo da educação superior no Brasil.

Atualmente entende-se, com base nas orientações dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, Organização Mundial do Comércio), nas políticas de educação superior e nos principais agentes reformadores, no Brasil, que a pluralidade da sociedade contemporânea, as múltiplas solicitações, bem como as demandas sociais e culturais determinam maior permeabilidade e acomodação da universidade pública ao mundo não-universitário (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 23).

Percebe-se que os fatos e atos que levam à constituição da história da educação superior brasileira, sobretudo, isentavam a elite governamental da época colonial da preocupação em criar uma universidade, pois a primeira universidade oficial somente acontece 420 anos pós-descoberta do país, isto é, em 1920, enquanto que na América Latina, a primeira universidade surge em 1538, em São Domingos. Essa despreensão universitária por parte do governo brasileiro, entende Rossato (2011), revela o descaso com a população e com o progresso do país e a grande preocupação com uma minoria da população que possuía outros meios de

acesso ao conhecimento. Não obstante, conforme o citado autor, a expansão da universidade se concretiza em todos os Estados da Federação brasileira somente a partir da metade do século XX.

Como já mencionado nesta dissertação, nos anos de 1994-1995, antes da regulamentação da LDB nº9394/1996, observa-se um crescimento desenfreado no aumento do número de instituições de ensino superior, principalmente de matrículas nos cursos de graduação de instituições particulares. Segundo o Censo do Ensino Superior, no ano de 2007, o Brasil possui 183 universidades, sendo quase 50% privadas; 124 centros universitários, quase que totalmente privados, com 96%, e 1945 faculdades, sendo 93% privadas (BRASIL, 2012).

A privatização da educação superior se estabelece e a LDB/1996 concebe sua legalidade pela regra do art. 45 quando define que: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificação” (BRASIL, 1996). Já o art. 7º do Decreto nº 3860/2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, assim define a organização da educação superior no Brasil: “Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I- universidades; II- centros universitários; III- faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores” (BRASIL, 2001).

Assevera Rossato (2011) que a estruturação da LDB/1996 e algumas leis que a complementam deixam claro que somente as universidades estão obrigadas e devem desenvolver pesquisa vinculada ao ensino. Com isto, estabelecem-se um sistema de ensino superior de pesquisa (universidades) e um sistema de ensino superior que pode ser centros universitários, que gozam de significativa autonomia na área acadêmica, como também outros modelos como: Centro Federal de Educação Tecnológica, Centro de Educação Tecnológica, Instituto Superior de Educação e Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas.

A universidade voltada para a pesquisa, bem como princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa, já não prevalecem no campo universitário. Além da unidade entre pesquisa e ensino não ser autoevidente em boa parte das universidades, a reforma de educação superior no Brasil, empreendida pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em parte, pelo governo Lula (2003-2010), promove o ideário da diversidade de concepções e modelos para essas instituições (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 24).

No caso da universidade brasileira, não há um modelo comum, mas têm-se alguns elementos dominantes originados dos modelos construídos na história da universidade. Rossato (2011) destaca que a universidade brasileira tem influência do modelo napoleônico no tocante à divisão em algumas universidades, no diploma para o exercício da cada profissão com reconhecimento do Estado e na formação dos quadros políticos e técnicos para o Estado. O modelo napoleônico vigente desde a segunda metade do século XIX, ressalta Cunha (1997), é parcialmente afetado pela reforma universitária de 1968 ocorrida no Brasil.

Entretanto, este modelo não é único e exclusivo, diz Rossato (2011), pois a universidade brasileira aceita se constituir como centro de pesquisa, influência marcante do modelo alemão – humboldtiano.

No Brasil, resume Pereira (2009), a busca da autonomia no modelo humboldtiano, embora conste nos projetos das universidades brasileiras, como na Universidade do Distrito Federal (UDF), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Brasília (UnB), ela de fato nunca existiu, por questões dos regimes políticos centralizados que se fizeram presentes no desenvolvimento desses projetos. A autora revela ainda que o princípio da autonomia universitária está presente em textos legislativos e políticas do ensino superior, mas a “estruturação da nossa universidade sempre teve uma organização centralizada nas instâncias governamentais, particularmente em relação aos aspectos financeiro, administrativo e curricular” (PEREIRA, 2009, p. 35).

Com a presença dos dois modelos europeus e com a reforma universitária de 1968, implantada pelo governo militar, Rossato (2011) identifica outro modelo de universidade, o modelo norte-americano, tentando reunir a dependência econômica à cultural. Esse modelo, explica Cunha (1997, p. 24), dá ênfase aos “cursos de graduação de caráter geral, desvinculados de profissões específicas, e a transferência de conteúdos profissionais para a pós-graduação levariam as universidades brasileiras ainda mais para perto do modelo norte-americano”.

Atualmente, perante a situação em que se encontra a universidade brasileira parece ser proposta do governo que esta não deveria se apoiar no modelo único; ao contrário, poderiam e deveriam existir diversas modalidades de ensino superior e mais de um tipo de universidade, ou seja, uma instituição diversa, plural e desigual. Conforme Catani e Oliveira (2002, p. 35), a lógica do governo FHC é a de que “a multiversidade de funções só é possível nas universidades de excelência, sendo que

as demais instituições deviam investir em áreas e atividades em que seja possível obter resultados satisfatórios”.

Porém, sabe-se que a modernidade demarca as fronteiras das nações, instala possibilidade emancipatória por meio do progresso, instaura as bases da ciência (objetividade, verdade, neutralidade, etc.), mas tem seus princípios abalados pela globalização da economia, políticas neoliberais (direito da cidadania para a liberdade do mercado) e produção científico-tecnológica (concentrada em alguns nichos e excludente). Portanto, este novo perfil da sociedade revela também um novo caminho para a universidade, um novo caminho para o conhecimento universitário. Na opinião de Santos (2010), surge um novo modelo de conhecimento universitário, o conhecimento pluriversitário.

[...] o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. [...] É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2010, p. 42).

Conclui Santos (2010) que a sociedade deixa de ser um objeto das observações da ciência (conhecimento universitário) para ser sujeito de observações à ciência (conhecimento pluriversitário). O conhecimento é concretizado pelas parcerias entre universidades e indústrias, é um conhecimento mercantil.

Percebe Pereira (2009) que os reflexos da mercantilização do saber, da universidade como fábrica de conhecimento se dão no desenvolvimento das empresas juniores (profissionais empreendedores), na criação de incubadoras dentro dos muros da universidade e nos currículos pragmáticos e melhores adaptados às necessidades do setor produtivo.

Logo, a universidade relevante, conforme Ferreira e Oliveira (2011), passa a ser aquela universidade empreendedora, operacional e inovadora, desenvolvendo as competências exigidas pelo mercado de trabalho e assegurando uma possível empregabilidade, levando a universidade a adotar o mercado como referência de seu pensar, de sua produção e de sua gestão.

Vários países vêm adotando uma nova regulação transnacional para a educação superior, novas relações engendradas com o Estado, sociedade e

mercado, mais processos avaliativos. Portanto, a universidade moderna, aquela com base nos princípios de autonomia, ciência, unidade de ensino e pesquisa, formação geral da pessoa, formação profissional, não atende mais às demandas da sociedade atual, necessita abrir mão deste modelo para desempenhar um novo papel social com referência à sociedade do conhecimento, capaz de especializar-se em certas competências de ensino e de investigação (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011).

Completando essa etapa teórica, relembra-se o discurso de Catani, Dourado e Oliveira (2002) que, ao analisarem o sistema de avaliação da educação superior no Brasil, a partir dos anos 1990, revelam que o sistema de avaliação implementado determina aos poucos um processo de economização da educação, que esse sistema de avaliação amplia o poder de controle do Estado, altera a lógica de constituição do campo da educação superior e, por fim, que o relacionamento entre as instituições e as políticas de avaliação está fomentando mudanças na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional.

Diante do exposto, torna-se a Avaliação Institucional mais um importante mecanismo de reconfiguração do campo da educação superior, refletindo também na configuração do trabalho docente. Indaga-se como a Avaliação Institucional existente hoje na universidade se configura? Que mecanismos e interfaces são alterados ou aperfeiçoados diante da realização da Avaliação Institucional? Que tipo de referencial de docente é construído pela avaliação do docente pelo discente?

3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O texto a seguir tem como objetivo discorrer sobre a história da Avaliação Institucional para conhecer as diferentes concepções de avaliação e sua prática no Brasil e na universidade, em especial na Universidade Tecnológica, contexto da pesquisa desta dissertação.

3.1 UNIVERSIDADE E OS PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O processo de globalização da economia, políticas neoliberais (direito da cidadania para a liberdade do mercado) e a produção científico-tecnológica (concentrada em alguns nichos e excludente) vêm provocando mudanças na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, atingem o modo de ser e de se fazer universidade no mundo e no Brasil.

Dias Sobrinho (1995, p. 15) corrobora afirmando que “a Universidade é uma instituição social de caráter essencialmente pedagógica”. Para Chauí (1999), a universidade é uma instituição social, científica e educativa, cuja identidade está fundada em princípios, valores, regras e formas de organização que lhe são inerentes, isto significa que a universidade tem a sociedade como princípio e sua referência normativa e valorativa.

Para compreender melhor a universidade como instituição social, Dias Sobrinho (1995) revela quatro dimensões que devem constituir a universidade: autonomia, institucionalização, pedagógico e avaliação.

Primeiramente, cabe explicitar que a universidade se concebe e se constrói na e pela sociedade. É histórica, e se sabe que sua origem foi por meio de um grupo de pessoas (mestres e/ou estudantes) que estavam dispostos a aprofundar seus conhecimentos científicos. Com as mudanças ocorridas na sociedade moderna, como relata Belloni (1996), que se utiliza da linguagem dos sociólogos, que a mesma está esgarçada, isto é, não é uma sociedade que se pode dizer destruída e sim uma sociedade onde o seu espaço social não está harmônico e não está integrado. A imagem da universidade como uma unidade científica construída no passado e harmônica se rompe. As certezas científicas duram pouco e cedem lugar às incertezas e ao conhecimento provisório. Esse esgarçamento do conhecimento,

se assim se pode citar, também lhe atribui função utilitária, dá ênfase ao produto final e não ao processo da pesquisa e da formação.

O unívoco cedeu lugar ao polissêmico, o singular passou para o plural, o mundo contemporâneo incorporou a crise no seu cotidiano. A diferenciação acelerada dos conhecimentos, o abandono da ideia de modelo único, a superação do grande mestre individual pela intersubjetividade partilhada conferem à Universidade moderna uma multiplicidade de funções por vezes de difícil convivência (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 20).

No entanto, continua Dias Sobrinho (1995), para a universidade se tornar realmente uma instituição social e essencialmente pedagógica necessita de autonomia. A autonomia estabelece suas prioridades e suas diretrizes de política científica e pedagógica, produzindo estratégias para alcançá-las. Sem esta possibilidade, a universidade não consegue criar uma imagem razoavelmente unitária de si própria e da sociedade. Sem isso a universidade se descaracteriza, se torna uma universidade esgarçada, parafraseando Belloni (1996).

Ainda, Dias Sobrinho (1995) assegura que institucionalização também é relevante dimensão que a universidade deve se constituir. Uma instituição realmente complexa e com perspectivas de conjunto como a universidade precisa elaborar estruturas formais e os delineamentos jurídico-normativos para promover o seu pleno funcionamento tanto administrativo, como acadêmico e político. Mas, a ação institucional se faz por meios democráticos, cumprindo a sua finalidade de formação.

Essa formação se constrói no papel pedagógico da universidade. Dias Sobrinho (1995) quando afirma sobre a essência pedagógica da universidade, atesta que o espaço pedagógico ultrapassa/permeia as diversas atividades da universidade e lhe confere substância à dimensão principal, a formação. Esse espaço pedagógico, espaço de formação, não se dá sem a presença dos docentes nos processos educativos, pois se trata de ensinar com rigor os conhecimentos das disciplinas, mas também argumenta o autor que:

[...] se trata necessariamente de conhecer e implantar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo, de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente (DIAS SOBRINHO, 1994, p. 96).

O trabalho pedagógico na universidade é essencial no sentido de articular, integrar e sintetizar as rotinas, os pensamentos, as práticas, os conteúdos, as avaliações, indo além do conhecimento especializado, torna-se formação. “Quer se queira ou não, todo trabalho no interior da Universidade tem uma dimensão formativa e, portanto, pedagógica” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 32).

Dias Sobrinho (1995), citando Harbemas (1987), assegura que a atividade pedagógica tem sustentação nas formas comunicativas e públicas, dando argumentação científica e coesão aos processos de aprendizagem.

Essa ‘comunidade de comunicação’, campo de divergências e convergências e de hierarquias de poderes e saberes disputados e consentidos é, já pelas suas formas de organização e experiências, uma comunidade de formação, ou seja, pedagógica. A pedagogia também é um corpo de conhecimentos organizados sobre o universo educacional (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 32).

Outra dimensão importante declarada por Dias Sobrinho (1995) para a produção contínua da universidade é a Avaliação Institucional. A universidade precisa constantemente saber quais valores que predominam nas suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativa. A universidade precisa exercer os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto. “É um exercício com forte sentido pedagógico” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 33).

A Avaliação Institucional não só possibilita uma reflexão sobre a universidade na sua totalidade como também abre espaço para consolidar a pertinência da instituição. A Avaliação Institucional deve ser global, contínua e formativa, destacando as dimensões sociais e pedagógicas da universidade.

Para Belloni (1996), a finalidade da Avaliação Institucional é a busca do aperfeiçoamento e, para alcançá-lo, utiliza-se de dois objetivos; o primeiro, o autoconhecimento, e, o segundo, a tomada de decisão. Defende a autora que o autoconhecimento significa identificar os pontos positivos e negativos da instituição e uma vez sabendo os êxitos e as deficiências existentes, cabe à instituição propor estratégias de melhoria ou consolidação, isto é, tomada de decisão.

Tanto Belloni (1996), como Ristoff (1995) e Dias Sobrinho (1995) esclarecem que a Avaliação Institucional, para se tornar uma cultura institucional, fazendo parte do cotidiano da instituição universitária, deve apresentar alguns princípios e características essenciais.

Nessa compreensão, Dias Sobrinho (1995) apresenta o princípio de totalidade, no sentido de que a Avaliação Institucional envolva todas as atividades e instâncias da universidade. Belloni (1996) e Ristoff (1995) indicam, com a mesma finalidade, o princípio da globalidade. Como descreve Belloni (1996, p. 8), a Avaliação Institucional deve envolver “seus sujeitos e seus produtos, isto é, o conhecimento, a interpretação de mundo, as tecnologias que produz e dissemina, diretamente através da qualificação profissional e da divulgação científica e, indiretamente, através da extensão”.

Outro princípio revelador é o de processo, escrevem Dias Sobrinho (1995) e Belloni (1996). A avaliação é uma atividade processual, contínua e sistemática. Fazem parte da Avaliação Institucional as práticas sociais, o ensino e as aprendizagens que estão em constantes transformações, daí o destaque no seu sentido processual.

Da mesma forma que o processo educacional, a avaliação institucional também não há de se extinguir com a elaboração de relatórios e de diagnósticos, com o julgamento de resultados e ações já cumpridas. É um processo e como tal deve inscrever-se na via total da instituição, isto é, realizar-se como cultura (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 65).

Sendo a avaliação processual, confirma Belloni (1996), envolve sujeitos internos à instituição como alunos, professores, técnico-administrativos e sujeitos externos como acadêmicos, pesquisadores, empregadores, trabalhadores, entidades (sociedade em geral). Levando em consideração esses sujeitos, a Avaliação Institucional se trata de um processo de autoavaliação e de avaliação externa.

Lembra Dias Sobrinho (1995) que faz parte dos princípios da Avaliação Institucional a integração, concebida como uma ação além do entendimento das partes (conhecimento isolado dos departamentos, cursos, docentes, alunos, etc.), a avaliação deve levar à compreensão e à construção de totalidades integradas da instituição educacional.

Como já destacado no texto a universidade tem caráter essencialmente pedagógico (DIAS SOBRINHO, 1995), daí a Avaliação Institucional também ter como um de seus princípios o sentido pedagógico. Também já se destacou que a Avaliação Institucional é um mecanismo de produção de conhecimento e de juízos de valor sobre a universidade (DIAS SOBRINHO, 1995), constituindo-se em um mecanismo de autoconhecimento e de tomada de decisão (BELLONI, 1996) e isso

tudo realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que revelam o ser e o fazer da universidade.

Ao produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo em que coordena e instiga os juízos críticos internos e externos, a avaliação intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade, atuando, portanto, como dispositivo educativo das pessoas que nelas se envolvem (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 66).

Relendo essa citação fica clara a importância da dimensão pedagógica para a melhoria da qualidade da educação na universidade. A Avaliação Institucional de cunho formativo pode intervir e modificar a qualidade do processo educacional, objetivando para uma orientação formativa que é outro princípio mostrado por Dias Sobrinho (1995), necessário à Avaliação Institucional.

Comenta o citado autor que a Avaliação Institucional tem geralmente duas orientações, uma formativa e outra somativa. A somativa se caracteriza na avaliação de ações ou produtos já realizados. Tem caráter burocrático e tecnocrático e é muito utilizada por entidades governamentais para mensurar, comparar, classificar cursos e instituições com a postura de demonstração de produtividade e eficiência.

Quando se dedica somente em divulgar os resultados finais de uma Avaliação Institucional, corre-se o risco de promover uma disputa por excelentes resultados entre as instituições de ensino (*ranking*) e isso remete a um princípio necessário à avaliação: o princípio de não-punição ou não-premiação.

Na opinião de Ristoff (1995, p. 46), esse princípio de não-punição ou não-premiação está muito presente em discussões sobre avaliação, pois o objetivo da avaliação “é (a)firmar valores”. E quando este objetivo se faz presente na Avaliação Institucional, isto demonstra que há na Avaliação Institucional uma função educativa, que ultrapassa o mérito da punição ou da premiação.

Retornando à questão da orientação da Avaliação Institucional, a formativa, relata Dias Sobrinho (1995), tem função instrumental e também de processo de elaboração de conhecimento e crítica que se produz no interior da universidade.

Priorizar a avaliação formativa é, portanto, reafirmar o valor do processo e das relações pedagógicas, é privilegiar as teias intersubjetivas que dão consistência ao esforço coletivo embora não homogêneo de construção de uma universidade social e qualitativamente relevante (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 66-7).

Ela, a avaliação, projeta e evidencia o que é necessário para melhorar a instituição levando à qualidade educativa. A qualidade e ênfase qualitativa da Avaliação Institucional é outro princípio retomado por Dias Sobrinho (1995). O autor comenta que não se deve desprezar a necessidade dos bancos de dados, das informações que são pontos de partida para uma análise qualitativa, criando possibilidades de entendimento das questões divergentes e de intervenção pedagógica e formativa da realidade avaliada.

Belloni (1996) assegura que para a avaliação cumprir seu papel como meio para o aperfeiçoamento institucional, deve atender às características ou princípios de tecnicamente competente e politicamente legítima.

Ristoff (1995) concorda com a ideia de Belloni (1996) afirmando que a adesão voluntária é outro princípio da Avaliação Institucional que a legitima politicamente, pois só terá êxito se for coletivamente construída e tiver uma intensa participação de todos os membros da instituição. Lembra o autor que a adesão na realização da Avaliação Institucional é voluntária, convencendo, não impondo.

A legitimidade técnica, afirma Ristoff (1995), encontra-se em uma metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa e na construção de dados fidedignos, divulgados e internalizados pela comunidade universitária. Manifesta-se Dias Sobrinho (1995), na defesa de que a metodologia deve ter um grau de flexibilidade, outro princípio ressaltado pelo autor, e de adaptabilidade, desde que isso não interfira nos princípios postos da avaliação coletivamente. Daí é de fundamental importância que a avaliação tenha como princípio a credibilidade de todos os envolvidos, que todos se sintam seguros quanto ao caminho percorrido pela avaliação e confiem nos articuladores do processo (DIAS SOBRINHO, 1995).

Falo aqui de uma legitimidade política e ética, que produz a confiança intersubjetiva, mas reafirmo também a necessidade da competência técnica, da visão ampla da vida universitária e dos conhecimentos especializados próprios da área de avaliação. Se a legitimidade ética e política é requerida de cada agente da avaliação, a competência técnica resulta da contribuição diferenciada de cada um e exige a interveniência da interdisciplinaridade (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 68-9).

O princípio de comparabilidade, proposto por Dias Sobrinho (1995) e Ristoff (1995), não é concebido como meio de comparação dos resultados entre as instituições (*ranking*). A proposta dos autores quanto à comparabilidade “é referida à

união de propósitos, de linguagens, de instrumentos e procedimentos metodológicos que evite a dispersão e as rupturas do processo” (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 69).

Além dessa definição, Dias Sobrinho (1995) reforça que a comparabilidade é necessária para cada instituição estabelecer comparações entre seus projetos, seus compromissos, suas metas, comparar as ações do presente e do passado, entre o que está sendo feito e o que se julga ser feito futuramente.

Revela Ristoff (1995) que a comparabilidade precisa ser acompanhada por outro princípio, o do respeito à identidade institucional.

O princípio do respeito à identidade institucional busca, justamente, contemplar as características próprias das instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país. As Instituições de Ensino Superior (IES), como sabemos, são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, nos seus estágios de desenvolvimento, e não há que se exigir delas desempenhos incompatíveis com as suas características (RISTOFF, 1995, p. 43).

Esse princípio evidencia respeito à diversificação de modelo de educação superior no Brasil, pois não tem como comparar e não respeitar a identidade de cada instituição quando se tem universidade com o objetivo de promover o ensino, pesquisa e extensão, e outras com a pretensão de oferecer somente o ensino.

Declara Dias Sobrinho (1995, p. 69) que a avaliação tem um cunho institucional porque perpassa todas as decisões e atividades da universidade, como também é responsável pelo “exercício democrático nas relações de trabalho, pela regulação e organização das hierarquias de poder e de saber”.

Assim, os princípios da Avaliação Institucional destacados pelos autores só se estabelecem e se constituem em uma avaliação de cunho formativo e se a mesma for instituída pelos princípios de permanência, proposto por Dias Sobrinho (1995), e de continuidade, proposto por Ristoff (1995). Esses princípios são essenciais para instalação de uma cultura da avaliação na instituição, quando constituída de uma permanente reflexão sobre seus valores, seus projetos, seu funcionamento, seus resultados e seu impacto social.

3.1.1 Avaliação Institucional: suas concepções/características construídas historicamente

Praticamente nos últimos 50 anos, ou seja, a partir dos anos 1960, a avaliação se torna paulatinamente um artifício de poder nas mãos dos governos, dos organismos e das agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e, conseqüentemente, da educação.

A avaliação faz parte do cotidiano, principalmente, no ambiente escolar, considerada um patrimônio das instituições educativas. Como ressalta Dias Sobrinho (2008, p. 206), “a avaliação da educação também deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem comum, seja ela provida pelo estado ou por iniciativas privadas”.

Para entender a importância hoje dada à avaliação nas instituições de ensino e a razão de ter dois polos extremos de concebê-la (formativa x somativa) se faz necessário compreender os desdobramentos, usos e significados constituídos historicamente sobre a avaliação, pois esta se transforma de acordo com os movimentos e mudanças sociais (DIAS SOBRINHO, 2003).

Dias Sobrinho (2003), ao relatar sobre as diversas conceituações de avaliação, defende que existem algumas palavras-chave que representam vários momentos, paradigmas, objetivos da avaliação, como: medida, objetivos, tomada de decisão, julgamento de mérito ou valor, e outros. O autor afirma, ainda, que os destinatários da avaliação são múltiplos, por isto pode ser definida a partir de diversos e diferentes ângulos com diferentes finalidades, funções ou propósitos, ter perspectiva formativa que é centrada no processo, mais comum de ser realizada internamente, com o objetivo da melhoria da qualidade, e a avaliação somativa que se definem como externas e finalísticas, que leva à classificações de indivíduos, grupos ou instituições. Relata também que a avaliação pode ser entendida como uma extensão do objeto, e, nesse caso, global ou parcial e holística ou elementarista. Quanto ao tempo, pode ser inicial, processual, final ou ainda contínua ou pluripontual. Quanto às fontes, finalidades e formas, a avaliação pode comportar diversas fontes e produzir múltiplos dados; ser intencionalmente educativa ou um instrumento de controle exercido pelo poder político; ser técnica, objetiva, neutra, mas não deixar de ser também subjetiva, repleta de valores e comprometida com a posição política.

As características citadas da avaliação se encontram reveladas na constituição de sua história, a qual coube a Stufflebeam e Shinkfield (1987) desvendá-la. Esses autores apontam cinco períodos básicos constituídos na história da concepção de Avaliação Institucional. Afirmam os autores que o primeiro período é conhecido como pré-Tyler e evidencia a aplicação de testes. Nesse período, a avaliação e a medição se confundem, são intercambiáveis. Ribeiro (2001) denomina esse período de fase da mensuração.

Em relação às características apresentadas pela avaliação nesse primeiro período, Dias Sobrinho (2003, p. 17) coloca que “a avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes”. Já o segundo é denominado de avaliação educacional, instituído por Ralph Tyler, com centralidade nos objetivos educacionais. A avaliação é “um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

Completa Ribeiro (2001) descrevendo que a segunda geração ou período é o embrião da Avaliação Institucional, pois aqui se considera uma reação mais ampla com os fenômenos educacionais, tais como sistema e instituição.

Com a pedagogia dos objetivos que atende claramente ao paradigma de racionalização científica há uma significativa ampliação do campo da avaliação. Ela não é mais identificada somente como medida (primeiro período); é mais do que isso, a avaliação é entendida como um processo de aperfeiçoamento contínuo como guia de conteúdo, metodologia e instrumentos avaliativos (DIAS SOBRINHO, 2003).

Stufflebeam e Schinkfield (1987) relatam que existe o terceiro período, que se entende entre 1946 e 1957, denominado de era da inocência, que se caracteriza por certo descrédito tanto à avaliação como à própria educação. Este período, na opinião de outros autores não existe, somente é citado por estes dois, mas não se pode desconsiderar que nesse período são produzidos trabalhos relevantes como de Ralph Tyler, em 1949, que traz uma proposta de modelo de avaliação (objetivos).

No quarto período, chamado de realismo, que se entende entre 1958 e 1972, percebe-se aos poucos a ineficácia da metodologia de avaliação utilizada para obter diagnósticos que as novas e complexas políticas estavam requerendo. Essa etapa se constitui de muito trabalho prático na área, que já não segue somente as

orientações positivistas, mas começam a surgir enfoques naturalistas ou fenomenológicos e qualitativos. Exemplo disso é a ideia de Cronbach (1963), citado por Dias Sobrinho (2003), que propõe superar a noção de que os objetivos são os organizadores da avaliação. “Para ele, a avaliação deve se orientar pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva. As decisões a serem tomadas constituem, pois, o centro da avaliação.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 22). Em seu trabalho, Cronbach (1963) sugere que é mais relevante avaliar as estruturas de um programa do que fazer comparações com outras unidades externas.

Também Scriven (1967), escreve Dias Sobrinho (2003), contribui mostrando a distinção entre funções e objetivos da avaliação. Para esse autor, os objetivos da avaliação não são variáveis, mas funções que se destinam ao emprego de informações para tomada de decisão. Aqui, revela Jiménez (1999), citado por Dias Sobrinho (2003), origina-se a clássica distinção entre avaliação formativa (processo) e avaliação somativa (resultados).

No último, quinto período da avaliação, revelado por Stufflebeam e Schinkfield (1987), denomina-se de período do profissionalismo. Esse período é marcado por contribuições relevantes originárias nos trabalhos de Cronbach e Scriven, desenvolvidos individualmente nas décadas de 1960 a 1980. A partir dos anos 1970, a avaliação se torna um objeto de estudo, havendo uma vasta produção teórica no meio acadêmico. Nesse período, a avaliação desloca o seu centro, passando dos objetivos para a tomada de decisões e, ao mesmo tempo, assiste o paradigma positivista ser questionado e a propagação das ideias de caráter qualitativo.

A contribuição especial desse período é caracterizar a avaliação como um juízo de valor. E isso ocorre quando Scriven (1967), citado por Dias Sobrinho (2003), define que avaliação é um processo pelo qual se determina o valor de alguma coisa.

A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 24).

Assim, com base nos conhecimentos e dados obtidos por meio da avaliação, procura-se melhorar o processo enquanto ele se desenvolve, agindo em cada etapa para garantir mais efetividade educacional. Entretanto, a avaliação incorporando as dimensões do julgamento e se realizando formativamente, ainda está ligada aos

conceitos de escola eficaz e de pedagogia por objetivos, garantindo a objetividade. No decorrer da existência da avaliação, concebe-se esta cada vez mais complexa, não sendo suficientes os procedimentos de medidas, técnicas e descrição objetiva. Ela, com toda sua complexidade, na opinião de Dias Sobrinho (2003), revela a necessidade de se levar em conta os aspectos humanos, psicológicos, sociais, culturais e políticos.

O campo da avaliação, ao crescer em complexidade e se inserir no âmbito político-social, incorpora contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. “A avaliação se assume, então como política e de grande sentido ético” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27). Nesse sentido, a avaliação passa a incorporar a negociação como um de seus valores e procedimentos centrais. No entanto, há a necessidade de nova postura, mais democrática, e novos instrumentos e metodologias oriundas da área de humanas e sociais. Lembra Dias Sobrinho (2003, p. 28) que as pessoas envolvidas na avaliação devem discutir todos os passos do processo avaliativo, reconhecendo que a “avaliação tem interesse público, e não meramente privado. Além de questões técnicas, há também as éticas e políticas”.

3.2 HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Como se destaca no texto acima, as concepções de avaliação são construídas historicamente e sempre trouxeram, junto a si, a condição e a necessidade do momento histórico, de determinada sociedade. O processo de Avaliação Institucional da educação superior atualmente está relacionado à qualidade de ensino, problemática recente e parte integrante das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, defende-se Avaliação Institucional como “ferramenta principal de organização e implementação das reformas educacionais” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 2). Isto porque ela provoca mudanças em currículos, metodologias de ensino, conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, modelos institucionais e configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades de pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social.

Expõe Dias Sobrinho (2003) que existem dois polos extremos de concepção de avaliação. Um deles se caracteriza quando o objetivo da avaliação é conhecer

como as características exigidas pelo mercado de trabalho estão sendo implantadas nos cursos superiores, tendo como exemplo a demonstração de competências e habilidades dos estudantes e a prestação de contas da eficiência e eficácia da instituição perante a qualificação técnica exigidas em postos de trabalho, isto classifica uma avaliação como controle, denominada de perspectiva racionalista. A outra é quando o objetivo da avaliação é discutir os sentidos sociais, filosóficos, políticos e éticos da atividade educativa, opta-se pela perceptiva naturalista, democrática, formativa, levando-se em conta a formação humana.

Como entendido por Dias Sobrinho (2010), deveriam ocorrer mudanças até nos conceitos e práticas de formação no contexto universitário provocados pelo ato da avaliação. Isto instiga a se refletir sobre o papel da avaliação no meio universitário, que reconfigurações são provocadas? Essas reconfigurações abarcam a docência? Como se configura a docência na perspectiva do aluno? Que mudanças ocorrem no perfil do professor? E diante de diversos impactos sofridos pela educação superior, como já se discutiu, a prática da avaliação é um desses impactos, principalmente na educação superior.

A educação superior deve responder a desafios díspares e importantes como produção de alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atender a demandas imediatas do mercado de trabalho, inovação, formação continuada, empreendedorismo, promoção da cidadania, formação de novos pesquisadores, ascensão social dos grupos desfavorecidos, pesquisa de ponta, desenvolvimento local, regional e nacional e muitos mais (DIAS SOBRINHO, 2010). Assume a educação superior uma função mercantilista, econômica, mais para responder às necessidades do mercado de trabalho do que à formação das ideias do conhecimento universal, da pertinência e justiça social (princípios evidenciados na universidade alemã).

Além disso, devido à grande expansão do ensino superior a partir de 1960, está em xeque a qualidade dessas instituições, permitindo-se a expansão em escolas com precárias condições de infraestrutura e recursos humanos. Nesse contexto, relatam Tavares et al. (2011) tornava-se viável, por parte do Governo, a necessidade de desenvolver programas e sistemas avaliativos capazes de mensurar a produção e a eficácia das instituições de ensino superior (IES), legitimando os recursos tanto públicos como privados a IES concedidos e, ainda, redirecionando investimentos, tendo como orientação os resultados da Avaliação Institucional.

A expansão da educação superior brasileira produz transformações no cenário anteriormente dominado pela universidade pública, tais como: diversificação de modelos organizacionais, diferenciação dos perfis estudantis, incremento da formação profissionalizante, aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior, descolamento da autonomia universitária, crescente controle dos fins e flexibilização dos meios, diversificação das fontes de financiamentos, aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e “quase-mercado” (DIAS SOBRINHO, 2010).

Portanto, chega à universidade, nas últimas décadas, devido ao crescimento acelerado das vagas de acesso às instituições de educação superior no país, um novo perfil de alunado, jovens de diferentes extrações sociais tradicionalmente relegados, exigindo da instituição superior um investimento em infraestrutura física, financiamentos, domínio de conteúdos disciplinares que se reproduzem e se multiplicam com rapidez e, ainda, as transformações que ocorrem no mundo trabalho e na sociedade.

Esse fenômeno não acontece somente no Brasil, também ocorre nos países latino-americanos e boa parte do mundo, claro que com suas diferenças, pois estão sob as orientações e recomendações de organismos multilaterais e sob o impacto da globalização econômica.

Portanto, para entender a situação atual do processo brasileiro de avaliação, deve-se reportar à história que remonta aos anos 1960, quando o governo de regime militar que, com caráter sistemático e contínuo, instituiu, em 1977, a avaliação dos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Contudo, há que se mencionar que a avaliação esteve presente na história do ensino superior desde 1808, quando ocorre a criação das faculdades isoladas pela Corte Real. Reportando-se àquela época, lembra Zandavalli que:

[...] os processos que precederam mudanças à sua estrutura, por meio de dispositivos legais, foram pautados por situações avaliativas, no sentido de requererem reflexão de segmentos da sociedade e do Estado sobre a concepção, a função e o modelo a ser instituído para a educação superior (ZANDAVALLI, 2009, p. 2).

Zandavalli (2009) afirma, também, que nos anos 1960, no governo de regime militar se dão fatos marcantes na área educacional, tanto por parte do governo com a necessidade de alinhar o projeto com a economia capitalista, com forte influência dos Estados Unidos da América e com o apoio técnico (Plano Atcon) e financeiro (Banco Mundial), como também pela mobilização estudantil universitária e de grupos contrários ao regime, tal como já mencionado nesta dissertação.

Confirma Fávero (2006) que o Plano Atcon se constitui uma das primeiras experiências de avaliação da educação superior. Diz ainda essa autora que era necessário, segundo a percepção de Atcon, consultor norte-americano, que a educação brasileira se adequasse ao modelo econômico capitalista.

O Plano Atcon, como explica Zandavalli (2009, p. 3), “estabelece sugestões e recomendações para adequar o ensino superior e as instituições universitárias às necessidades do país, muitas das quais são absorvidas no projeto da Reforma Universitária”, traduzido na Lei nº 5540/1968.

A citada autora coloca que os anos 1970 não trazem grandes modificações para a avaliação do ensino superior de graduação, acontecendo, paulatinamente, metas até então traçadas no período anterior. Mas, nos anos 1980, com o esgotamento do governo militar e com gradativo retorno à democracia, inicia-se uma postura nacional de resistência à avaliação.

Assegura Cunha (1997) que o biênio 1982/1983 é importante para o processo de democratização, pois acontece o processo de eleições diretas para o governo dos estados da federação brasileira. Nesse momento, o MEC lança o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), em 1983, decorrente de discussões internas do Conselho Federal da Educação e das greves mantidas pelas universidades federais. No PARU, os dois grandes temas tratados são: gestão das instituições de ensino superior e produção e disseminação do conhecimento. Para atingir o proposto, o PARU se desenvolveu em três etapas como:

- (i) realização de um *estudo-base*, consistindo em pesquisa do tipo *survey* e análise de práticas das IES que se apresentassem como voluntárias, a partir de uma metodologia que permitisse comparações; (ii) debates nacionais sobre os documentos produzidos no âmbito das IES e no âmbito de entidades; e (iii) elaboração de subsídios ao CFE que, então, se encarregaria de alterar a legislação relativa ao ensino superior, mediante pareceres e anteprojetos de decretos e de leis (CUNHA, 1997, p. 23).

Para o estudo-base do PARU aplicam-se questionários aos estudantes, professores e técnico-administradores, visando à contextualização da instituição de ensino superior. Infelizmente os dados obtidos pelos questionários não são apurados e vários estudos não passam de textos preliminares.

Para atingir seus objetivos, o PARU privilegia a participação da comunidade acadêmica para realizar uma reflexão interna, autoavaliação, mas também conta com outros setores externos à instituição, com o intuito de saber qual era o papel da universidade e sua organização. Dizem Barreyro e Rothen (2008) que o PARU se torna um projeto de pesquisa sobre o estado da Educação Superior no país, e deixa como herança, a preocupação com os resultados da gestão das instituições de educação superior, mas isso não significa descaso aos procedimentos acadêmicos. Diante da postura assumida pelo PARU, concorda-se com Barreyro e Rothen (2008) quando revelam que o Programa inaugura a concepção de Avaliação Institucional formativa e emancipatória na educação superior. Mas, devido às disputas internas ao próprio MEC, o PARU é desativado um ano depois (CUNHA, 1997).

Em 1985, o governo José Sarney constitui a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, denominada por Dias Sobrinho (2003) de “Comissão dos Notáveis”, porque é composta por vinte e quatro membros e tinha uma heterogeneidade marcante. Mas, diz Cunha (1997), apenas metade deles tinha experiência universitária e o restante desenvolvia práticas muito distantes da vida acadêmica, daí a diversidade e desencontros nos textos elaborados pela comissão.

No documento elaborado por essa comissão, “Uma nova política para a Educação Superior”, constam ações que se efetivam no governo de Fernando Henrique Cardoso como privatização, diversificação e diferenciação institucionais, autonomia x avaliação de resultados e a valorização do mercado de trabalho (produtividade, eficiência, gestão eficaz, etc.), afirma Dias Sobrinho (2003).

Concluem Barreyro e Rothen (2008) que, para a superação da crise da universidade brasileira, esse documento defende que a universidade deveria ser acompanhada por um processo externo de avaliação. Mas, descreve Bertolin (2004), essas propostas de uma avaliação controladora já veiculavam nos Estados Unidos e na Inglaterra, não tendo, portanto, gênese brasileira.

Em 1986, é designado pelo Ministro da Educação o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), com cinco membros, tendo como pano de fundo o relatório final da Comissão Nacional para Reformulação da

Educação Superior (Comissão dos Notáveis) e contribuição de associações e pessoas individuais. Como resultado do trabalho, GERES elabora um anteprojeto de lei de reformulação voltado para as instituições federais de ensino superior.

O relatório já propunha que fosse feita a avaliação dos cursos de graduação por comissões de especialistas, a análise das condições e recursos financeiros, físicos e pedagógicos, indicadores de eficiência – proporção professor/aluno, custos por estudante, evasão, tempos de conclusão de cursos e outros hoje praticados (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 74).

Além da avaliação dos cursos de graduação, há também nesse documento uma proposta do exame nacional que veio ocorrer em 1995/1996 recebendo o apelido de Provão. Afirma Dias Sobrinho (2003, p.74) que é a década de 1990 que se pode chamar de a “Década da Avaliação” no Brasil.

O objetivo do GERES é aumentar a eficiência das instituições federais. Assim, a lógica do documento, concluem Barreyro e Rothen (2008, p. 7), “compreendia que o sistema deveria ser flexibilizado, tanto nos seus objetivos (formação profissional e/ou pesquisa) como na sua estrutura organizacional, abandonando a ideia presente da Reforma Universitária de que o modelo único seria a universidade”. Portanto, para o GERES, a avaliação teria a função principal de controlar a qualidade de desempenho da educação superior, principalmente, a pública, pois, na educação superior do setor privado, o mercado faria a regulação (dependendo do sucesso do produto oferecido para se manter no mercado).

Diante do exposto, concorda-se com Barreyro e Rothen (2008) que, tanto o documento da Comissão dos Notáveis, como o documento de continuidade do GERES, estão impregnados da concepção de avaliação como controle.

Corroborava Bertolin (2004) ao afirmar que a comunidade acadêmica apresenta grandes resistências às propostas do GERES, como também durante o governo de Fernando Collor (1990-1992). No entanto, esse autor comenta que, se por um lado há resistência, por outro, muitas instituições universitárias realizam o processo de autoavaliação. Nesse sentido, revela o autor que o que é apenas projeto, no governo Sarney (1985-1990), passa a política de Estado para o governo Collor que, em 1990, implementa medidas enérgicas como implantação do Estado mínimo, extinção de autarquias, fundações e empresas públicas, incluindo a extinção da Capes e do INEP, mas, em seguida, diante de protestos acadêmicos esses órgãos são recriados em 1992 e 1997, respectivamente.

O que confirma a postura assumida pelo governo Collor é o Plano Setorial de Educação 1991-1995. Já no preâmbulo, o documento relata que a autonomia universitária dependia do desempenho da instituição de educação superior, levando a uma reação negativa à Avaliação Institucional. O citado plano pontua Cunha (1997), induz à desregulamentação do funcionamento das universidades federais.

O curto mandato do Presidente Itamar Franco (1992-1994) serve, quanto à avaliação, para a promoção de um processo de diálogo e negociação entre o MEC e a Associação das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) que transforma a cultura de resistência à avaliação. Portanto, expõe Bertolin (2004) que, com as experiências de autoavaliação obtidas por algumas universidades como Unb (1986), UFMG (1988), USP (1988), UNICAMP (1991), dentre outras, e por meio de uma Comissão de especialistas coordenada pela Andifes (participação de todos os segmentos institucionais), elabora-se, em 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

As recomendações eram no sentido do desenvolvimento da autoavaliação das universidades, mas sem abrir mão da avaliação externa, de modo a se ter um contraponto para eventuais fatores corporativos; que priorizassem o ensino de graduação, em que os problemas eram mais gritantes; que procurassem aliar procedimentos qualitativos com quantitativos, inclusive mediante a utilização de índices como os que a proposta exemplificava, apresentando conceitos que propiciassem comparações futuras (CUNHA, 1997, p. 32).

O PAIUB recebe apoio do SESU/MEC e recursos que financiam setenta universidades brasileiras no processo de autoavaliação (CUNHA, 1997). O programa sinaliza para três etapas, como:

[...] autoavaliação, realizada por cada instituição através de sua comunidade interna; avaliação externa, realizada por pares acadêmicos e representantes da sociedade; e reavaliação, realizada pela instituição que revisa criticamente os caminhos percorridos (BERTOLIN, 2004, p. 69).

A Comissão Nacional de Avaliação do PAIUB, no documento básico intitulado “Avaliação da Universidade Brasileira”, propõe, na primeira parte, um embasamento teórico sobre avaliação da educação superior e, na segunda parte, sugere orientações de implantação da avaliação. A avaliação, como registrado no documento dessa Comissão (BRASIL, 1993), constitui um processo contínuo de

aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária e processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Barreyro e Rothen (2008) revelam que, para essa Comissão do PAIUB, a avaliação de desempenho está atrelada ao aperfeiçoamento acadêmico e social. Concluem os autores que, nesse sentido, a avaliação para o PAIUB é concebida como um ato político e voluntário, portanto, um ato de autoconhecimento, tendo função formativa e emancipatória.

Infelizmente, o PAUIB, afirma Bertolin (2004, p. 69), por não ter “o objetivo de gerar ‘ranqueamento’ ou de orientar o financiamento, sofreu críticas de ser inconsequente e de não ser ‘publicizável’”. Conseqüentemente, não recebendo mais apoio do governo Fernando Henrique Cardoso, no ano de 2001, é preterido pelo MEC como programa de avaliação. Contudo, a avaliação como estratégia de governo se fortalece e ganha legalidade nos textos da LDB nº 9394/1996 e nos diversos documentos legais, normas e práticas que decorrem dela.

A partir de 1995, no que se refere à avaliação na educação superior, no governo FHC são implantados dois instrumentos, o Exame Nacional de Cursos (ENC), recebendo o apelido de Provão, e a Análise das Condições de Ensino (ACE), inicialmente chamada de Análise das Condições de Oferta (ACO) e mais conhecida como visita das comissões de especialistas (BERTOLIN, 2004). Porém, retomando o passado, Cunha (1997) interpela dizendo que esses instrumentos avaliativos já constavam no relatório do GERES, em 1985, constituindo um modelo avaliativo que evidencia a lógica da eficiência e do espaço econômico neoliberal.

Esses instrumentos de avaliação implementados no governo FHC são regulamentados pelo Decreto nº 2026/1996. Decreto este institucionalizado anterior à promulgação da LDB, como já foi relatado no capítulo intitulado ‘Universidade no Brasil’. É estranha, a rapidez em instituir decretos, resoluções fragmentadas dando suporte à LDB, antes mesmo de sua aprovação. Mas, o Decreto pretende apoiar os argumentos ministeriais e propor uma previsão de procedimentos avaliativos como:

- (i) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidades da federação, segundo a área do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino; (ii) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; (iii) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos

resultados do Exame Nacional de Cursos e (iv) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento (CUNHA, 1997, p. 40).

O ENC, Provão, tem como objetivo avaliar cursos de graduação e utilizar os resultados como instrumento de controle. Explica Bertolin (2004) que o Provão se constitui por dois instrumentos avaliativos: teste de conhecimento (conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos formandos) e um questionário que envolve uma pesquisa sociocultural e expectativas e impressões sobre o curso e sobre a própria prova. Conclui Dias Sobrinho (2003) que o ENC tem utilidade somente para as políticas governamentais, não está a serviço dos educadores, dos docentes e pesquisadores, nem das aprendizagens e formação dos estudantes.

Sob a orientação do dispositivo legal, o Ministério da Educação divulga o resultado da avaliação, o que vem permitir a classificação ou *ranking* entre as instituições de ensino. Com isto,

[...] a avaliação do ensino superior, implantado pelo ministro Paulo Renato, passa a ter grande repercussão nos órgãos de imprensa que anualmente divulga uma classificação dos cursos de graduação submetidos ao ENC e com isso também fomenta uma lógica de concorrência entre as instituições. O ENC, entre outros problemas, divulgava à sociedade conceitos que não expressavam a real qualidade dos cursos [...] (BERTOLIN, 2004, p. 70).

Comenta Dias Sobrinho (2010) que o Provão, progressivamente, se solidifica no Brasil como sinônimo de avaliação e instrumento de informação para grupos interessados pela educação superior, principalmente, o setor privado. Destaca ainda que, mesmo sendo recusado, boicotado pela comunidade acadêmica brasileira, o Provão lentamente é confirmado pelo MEC como instrumento de regulação e de informação devido à aceitação de boa parte da sociedade e à adequação do mercado à lógica do desempenho dos estudantes nos testes, com proposição de adequar o currículo, redefinir o perfil dos professores e alterações nas práticas docentes (DIAS SOBRINHO, 2010).

Concorda-se com Rothen e Schulz (2007) quando descrevem que essa valorização do Provão é condizente com a concepção de avaliação como controle, pois compete ao Estado avaliar as instituições e estimular a concorrência entre elas, escolhendo as melhores instituições no *ranking* nacional.

Esclarece Bertolin (2004) que o outro instrumento avaliativo implantado no governo FHC, Análise das Condições de Ensino, constitui-se de visitas das

comissões formadas por especialistas que analisam três dimensões do curso de graduação: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva assume em 2003, entre intensas críticas ao Provão e a comunidade da Educação Superior, com o intuito de mudanças, aspira maior participação e construção de um sistema de avaliação. Assim, ainda no ano de 2003 é constituída a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) com o objetivo, de no prazo de 120 dias, elaborar propostas e subsídios para alteração do sistema da avaliação da educação superior (ROTHEN; SCHULZ, 2007).

No período de elaboração da proposta de avaliação pela CEA, a grande questão é a validade e a continuidade do Provão, explicam Rothen e Schulz (2007). Há um embate político, Cristovam Buarque, então Ministro da Educação, reforça que o Provão tinha seus méritos, apesar de ser um instrumento parcial de avaliação. Enquanto isso, Otaviano Helene, presidente do INEP, aponta que o Provão é por muito tempo contestado pela sociedade no que tange à divulgação dos resultados (*ranking*). Mas, enquanto se discutia a validade ou não do Provão, é editada a Portaria nº 1403/2003 do MEC, que instrui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, vinculando a certificação dos professores da Educação Básica aos resultados do Provão.

Ainda, em 2003, comentam Barreyro e Rothen (2006), o ministro Buarque encaminha à Câmara uma nova proposta de avaliação intitulada de Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES), divulgada em um documento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES) que continha quatro índices: avaliação do ensino, avaliação da aprendizagem, avaliação da capacidade institucional e avaliação da responsabilidade social.

No entanto, ainda na gestão de Buarque, após apresentação da proposta de avaliação à Câmara, é editada a Medida Provisória nº147 que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, fortalecendo o MEC e o INEP como agentes da avaliação da IES. No início de 2004, com a reforma ministerial, assume o Ministério da Educação, Tarso Genro, que em seguida altera o conteúdo da citada Medida Provisória aprovando no Congresso a Lei nº 10861, SINAES, de 14 de abril de 2004, regulamentada pela Portaria nº 2051/2004 do MEC. Aprovada a Lei, explicam Rothen e Schulz (2007), logo é criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) responsável pela

coordenação e supervisão do SINAES e a operacionalização do Sistema fica sob a responsabilidade do INEP.

O SINAES possui três eixos: primeiro eixo, a avaliação das instituições; segundo eixo, a avaliação de cursos e o terceiro eixo, o desempenho dos estudantes. Seu modelo de avaliação compreende a avaliação externa e interna, tendo como componente principal a autoavaliação.

Na explicação de Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006, p. 431), o primeiro eixo do SINAES, avaliação das instituições, tem como meta “verificar como as IES são constituídas, qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todos os seus alcances”. Explicam as autoras que faz parte desse eixo o desenvolvimento do processo de autoavaliação, o qual busca o autoconhecimento e cria uma prática de avaliação e de reflexão essenciais para o desenvolvimento de uma instituição de educação superior.

Na autoavaliação, o SINAES pretende envolver a comunidade acadêmica de forma participativa com a finalidade de melhorar e reforçar os aspectos educacionais da instituição, por isso, foi criada uma Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A autoavaliação ou avaliação interna tem como objetivo:

(1) avaliar a instituição como uma totalidade integrada que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento institucional; (2) privilegiar o conceito da autoavaliação e sua prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização (CONAES, 2004, p. 11).

De acordo com as Diretrizes para a Avaliação das IES (CONAES, 2004) é necessária a existência de uma equipe de coordenação, participação dos integrantes da instituição, compromisso explícito por parte da direção da instituição, informações válidas e confiáveis e o uso efetivo dos resultados.

Ainda, conforme a CONAES (2004), a avaliação interna ou autoavaliação é realizada pela CPA de cada instituição respaldadas pelas Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior e pelo Roteiro de Autoavaliação Institucional. Augusto e Balzan (2007) explicam que o trabalho de autoavaliação da CPA deve ser realizado em três etapas, a saber: a preparação, primeira etapa, que se subdivide

em três outras: (a) constituição da CPA na instituição; (b) planejamento se faz por meio de um projeto de autoavaliação, discutido junto à comunidade acadêmica com objetivos, metodologia, estratégias, recursos necessários e cronograma de ações avaliativas e, por último, (c) a sensibilização que busca o envolvimento de toda comunidade e deve ser frequente durante todo o processo avaliativo. Já a segunda etapa é a de desenvolvimento da autoavaliação. Nessa etapa deve-se garantir a coerência entre as ações já previstas e as metodologias escolhidas, a articulação dos envolvidos no processo de autoavaliação e verificação e controle dos prazos no cronograma. A consolidação, terceira etapa, é o momento de colher os frutos e para isso se faz necessário a realização de relatórios, divulgação dos resultados e o balanço crítico do processo de autoavaliação.

A identidade das CPAs depende do grau de autonomia e liberdade que elas possam efetivamente conseguir nas instituições, podendo adquirir características centralizadoras, burocrática, utilitaristas ou emancipatórias, dependendo do grau de envolvimento dos atores institucionais e do uso que a autoavaliação tenha no interior da instituição. Apesar de a legislação declarar a autonomia das CPAs em relação aos colegiados e órgãos da instituição, o cumprimento desta é um ato que depende da vontade política institucional e da estrutura organizacional (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 969).

Portanto, para que a CPA realize com êxito o seu trabalho depende muito do grau de autonomia que tem na instituição, como relatam os autores acima.

O segundo eixo do SINAES se remete à avaliação dos cursos de graduação. Essa avaliação já é realizada em sistema anterior, entretanto atendendo aos princípios do SINAES, adquire características novas como a avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar para avaliar cursos de áreas afins. Explanam Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006, p. 432) que “esse eixo terá sua articulação com os processos de regulação por estar definido na lei que os seus resultados estão vinculados com o reconhecimento e renovação (de reconhecimento) dos cursos”.

O terceiro eixo do SINAES é o desempenho dos estudantes chamado de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Este exame é constituído por uma prova e um questionário socioeconômico.

Inclusive, pode-se dizer que este elemento é um grande diferencial no Sistema. O diferencial diz respeito à mudança radical de como era apresentado o Provão, e principalmente, porque permite uma coleta

rica de informações de tal forma a possibilitar às IES e às suas coordenações, a realização de debates e modificações nas suas questões acadêmicas com base em informações consistentes (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 432).

Relatam Tavares et al. (2011) que, em 2008, há mudanças no papel do ENADE; criam-se indicadores sintéticos como Conceito Preliminar do Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), gerando *ranking* entre as instituições e favorecendo o papel regulador do Estado sobre os cursos e as instituições da educação superior.

Também em dezembro de 2010 se consolida a Portaria Normativa nº40, de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o cadastro do e-MEC de Instituições e Cursos Superiores, consolidando-se disposições sobre indicadores de qualidade, Banco de Avaliadores (BASIS) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições (BRASIL, 2007b).

Afirma Dias Sobrinho (2010) que, agora com a nova direção dada ao ENADE, este passa a ser um instrumento avaliativo somativo, de controle, e não formativo. Muda o paradigma de avaliação e o SINAES perde o sentido de sistema. A Avaliação Institucional enfraquece e a autonomia da instituição e da docência diante da necessidade de obtenção de uma boa classificação se esvai.

O SINAES, revela Dias Sobrinho (2010, p. 7), na sua formulação inicial se fundamenta em uma concepção de avaliação e de educação global e integradora. “Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior”.

Tendo como base esses princípios, o SINAES se revela diferente quando regulamentado na legislação. Para autores como Dias Sobrinho (2010), Rothen e Schulz (2007), Barreyro e Rothen (2006), Bertolin (2004), dentre outros, há uma mudança conceitual de avaliação construída no documento da CEA com a sua promulgação em Lei nº 10.861/2004.

A diferença fundamental entre a proposta da CEA e da legislação do SINAES “é o entendimento da função da avaliação” (ROTHEN; SCHULZ, 2007, p. 171). Comentam esses autores que a proposta defende que a função da avaliação é a formação da IES, enquanto que na legislação, a função da avaliação é apresentada e valorizada por meios dos resultados da avaliação, o que estabelece um processo de regulação e supervisão da educação superior. Outra questão comentada pelos

autores é que a proposta da CEA não exclui a função burocrática e legalista da regulação, mas sugere que o controle deve ser articulado com uma prática formativa e construtiva.

Dias Sobrinho (2010) também assegura que a avaliação vai além de índices, dados, *rankings*; engendra reflexões acerca de valores, significações, interroga sobre as causas, investe em ações de superação das deficiências. Portanto, ela não é somente uma avaliação do passado, do já realizado; é uma avaliação do futuro, aberta à construção de novas interpretações e possibilidades.

Nota-se também ao lembrar fatos e atos da Avaliação Institucional que ela adquire um cunho formativo quando é engendrada por pessoas do mundo acadêmico, com experiência em projetos e processos avaliativos, envolvendo diversas instituições da educação superior. Também se evidencia na história da implantação dos programas avaliativos, observando a data de lançamento, permanente tentativa de se estabelecer um sistema de avaliação de cunho emancipatório no campo da educação superior brasileira, mas quando implantado, o tempo de existência é muito curto; PARU somente um ano, PAIUB é deixado de lado e o SINAES, na sua concepção inicial, em 2003 tendia para uma concepção formativa, porém na Lei nº 10861/2004 se evidencia o controle.

Concorda-se com autores como Rothen e Schulz (2007) e Dias Sobrinho (2010), quando revelam que as concepções de avaliação, como formação ou como controle, não são, necessariamente, excludentes; o grande desafio é encontrar o equilíbrio entre essas concepções que deve ser alcançado por meio do diálogo e do sentido público da responsabilidade social.

Um dos caminhos desse diálogo na Avaliação Institucional se constitui na autoavaliação da instituição, uma atitude reveladora de intenções formativas, de melhorias do processo, de mostrar deficiências e, conseqüentemente, propor soluções de melhorias para a construção de uma universidade como instituição social, essencialmente pedagógica, preocupada com a formação do homem.

3.3 AUTOAVALIAÇÃO E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

O que revela a Avaliação Institucional como um caminho para a construção de uma universidade de caráter social e pedagógica é a realização do processo de autoavaliação de cada instituição de educação superior.

Os principais objetivos da Autoavaliação Institucional, seguindo as orientações do Ministério da Educação, são:

[...] produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (BRASIL, 2004, p. 90).

A Autoavaliação Institucional ou avaliação interna é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação tal como determinado na Lei nº 10861/2004, no seu art. 11, que registra a obrigatoriedade de instituí-las nas instituições de educação superior. Após a instituição realizar a autoavaliação, inicia-se o ciclo de avaliação externa. O relatório da autoavaliação deve ser enviado à CONAES, que o encaminha à Comissão Externa, que terá o relatório da autoavaliação como guia quando da realização da visita *in loco* na instituição de ensino superior, conforme os procedimentos destacados no artigo 3º, da citada Lei (BRASIL, 2004).

A autoavaliação, conforme o SINAES, consiste em três etapas: primeira, constituição da Comissão Própria de Avaliação; segunda, o desenvolvimento, que requer a concretização das atividades planejadas e nesta etapa se constroem os instrumentos para coleta de dados do corpo docente, discente, técnico-administrativo, que para efeitos desta pesquisa o foco se centraria no questionário de avaliação de desempenho do docente pelos discentes; terceira etapa, a consolidação, que se refere à divulgação dos resultados, análise do relatório final e um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados procurando estabelecer melhorias na qualidade educacional da Instituição (BRASIL, 2004).

O processo de avaliação de desempenho dos docentes faz parte do processo de autoavaliação da instituição, que também não deixa de existir preferencialmente em duas perspectivas de avaliação: formativa e somativa.

A perspectiva de avaliação somativa foi e é amplamente utilizada e dirige-se aos indivíduos e produtos e consiste em medir o desempenho do professor e identificar os resultados do seu trabalho. Já a perspectiva formativa, relata Dias Sobrinho (2003), não é o enfoque predominante, seu objetivo não é selecionar, classificar e responsabilizar, é contribuir para os processos de profissionalização,

para uma qualificação contínua de melhoria da docência do ensino superior. O professor, nessa avaliação, não é um sujeito passivo, é um sujeito ativo, importando relações concretas e situações intersubjetivas que se estabelecem entre o professor, estudantes e colegas.

Infelizmente, como revela Simões (2000), tradicionalmente, valoriza-se a avaliação de professores como um mecanismo de natureza somativa, ocasionando manifestações de rejeição e distanciamento dos professores. Na opinião do citado autor, essa dualidade de concepção tem originado diversos modelos de avaliação do desempenho docente do ensino superior, mas, quase sempre, exclusivamente, impera a concepção de avaliação somativa, podendo, entretanto, estabelecer-se a coexistência entre a avaliação somativa e a formativa, nem sempre fácil de ser administrada pela gestão.

Conforme Scriven (1981), citado por Simões (2000, p. 31), um modelo de avaliação “é uma concepção, uma perspectiva ou um método de fazer avaliação”.

Refletindo sobre um método de fazer avaliação, um modelo, Stufflebeam (1995), referido por Simões (2000), propõe algumas características que, dependendo do desenvolvimento do modelo, são definidas com maior ou menor detalhe, como: uma variedade de possíveis propósitos (uso de avaliação); critérios possíveis para julgar o desempenho; utilização de um ou mais métodos de recolha de informações, de análise e de relato; planejamento para conduzir a avaliação e participantes previstos no processo de avaliação.

Portanto, além de levar em conta essas características na avaliação de desempenho de professores, Stufflebeam (1995 apud SIMÕES, 2000) preconiza que o modelo deve se constituir de uma teoria de apoio ou de um conjunto de pressupostos relacionados com a natureza do campo de pesquisa.

Também Nevo (1995 apud SIMÕES, 2000) salienta que qualquer ato de avaliação tem uma essência, sendo a avaliação constituída por seis componentes e cada um com uma diversidade de atividades e/ou aspectos, a saber: compreender o problema da avaliação; planejar a avaliação; conhecer os dados; analisar os dados; informar sobre as conclusões da avaliação e providenciar recomendações.

Considera Shinkfield (1995 apud SIMÕES, 2000) que a avaliação dos professores com o objetivo de melhorar o desempenho profissional deve conter cinco princípios básicos, quais sejam:

1. A avaliação dos professores tem que ser entendida não só como uma prestação de contas, mas deve também constituir-se como uma parte integrante do processo educativo no interior de cada escola. 2. Só é possível proporcionar o desenvolvimento profissional num processo de avaliação através da implementação de uma perspectiva construtiva. 3. São essenciais a colaboração e o respeito mútuo entre professores e avaliadores. 4. A implementação de um plano de avaliação de professores deve ser precedida de consensos gerais entre as partes interessadas relativamente à missão da escola e às tarefas do trabalho. 5. A autoavaliação dos professores deve tornar-se uma parte importante do processo. (SHINKFIELD, 1995 apud SIMÕES, 2000, p. 35).

Machell (1995), também citado por Simões (2000), corrobora a ideia de que para o sucesso de um sistema de avaliação de professores, faz-se necessário um conjunto de atributos essenciais como:

Clareza no objetivo da avaliação e na respectiva compreensão pelo pessoal nela envolvido; combinação de procedimentos e processo da avaliação relativamente ao objetivo selecionado; é dada prioridade à avaliação dos professores através do investimento feito em recursos, tempo e dinheiro; os avaliadores são devidamente treinados para o efeito; é dado aos professores um eficiente *feedback*; são usadas múltiplas fontes de dados; são estabelecidos critérios de desempenho claros, relevantes e significantes; os professores são envolvidos ativamente, quer em atividades de assistência aos colegas, quer no estabelecimento de objetivos; há uma confiança mútua entre o avaliador e o avaliado; ligação sistemática entre a avaliação do professor e o desenvolvimento do corpo docente. (MACHELL, 1995 apud SIMÕES, 2000, p. 36).

Concorda-se com os autores Graça et al. (2011) quando concluem que existem três possíveis modelos de avaliação de desempenho docente, levando à diversidade de contextos de aplicação da avaliação. O modelo *accountability* (responsabilização) é um instrumento que visa medir os desempenhos do professor e a pontuação obtida pelo avaliado serve para posicionar uma escala de avaliação (avaliação somativa). O primeiro passo, para este tipo de avaliação de desempenho docente é a reunião do avaliador e o avaliado para estabelecer sobre que domínios acontecerá a avaliação. O segundo passo consiste na recolha de dados. Em seguida, o avaliador deverá comparar os indicadores de desempenho do professor avaliado com os indicadores definidos pela instituição. Em uma segunda reunião, o avaliador dará um *feedback* sobre o desempenho do professor avaliado. Neste sentido, avaliador e avaliado deverão criar um plano de melhoria e procedimentos de acompanhamento e monitorização dos progressos do professor avaliado.

O outro modelo indicado pelos autores é o modelo do desenvolvimento profissional em que a figura do avaliador é assumida por um painel de professores que tem como função a coordenação dos diferentes grupos disciplinares. O resultado da avaliação é apresentado de forma descritiva e levando-se em conta momentos de reflexão e de aprendizagem profissional, tanto para o avaliado como para o avaliador (painel de professores). Explicam os autores: “É valorizado o trabalho colaborativo onde o avaliador não assume apenas o papel de observador e examinador, mas o papel de parceiro e colaborador que poderá também aprender a partir da experiência do colega” (GRAÇA et al., 2011, p. 24).

E o último modelo ressaltado é o modelo misto, que procura privilegiar a qualidade de desempenho do professor, como também, assegura as necessidades de desenvolvimento profissional do docente, ao longo de sua vida profissional. A responsabilização e o desenvolvimento profissional são vistos de forma complementar. Recordam-se as palavras de Dias Sobrinho (2003) sobre a existência de duas concepções de avaliação e que tanto a formativa como a somativa em muitos casos se complementam, se confundem, e concorrem entre si na realização de um sistema de Avaliação Institucional.

Diante desse breve relato sobre as diversas formas de se avaliar, em especial o professor em uma instituição de educação superior, destaca-se, em seguida, como a Avaliação Institucional e, principalmente, a Autoavaliação Institucional, que obviamente inclui a Avaliação de Desempenho do Docente, é enxergada e trabalhada na Universidade Tecnológica, contexto desta pesquisa, por meio de seu principal documento, o Plano de Desenvolvimento Institucional. Na legislação em vigor, Lei nº 10.861/2004, são apresentadas dimensões a serem consideradas no processo de Avaliação Institucional, respeitando as especificidades de cada instituição na elaboração dos próprios processos de Autoavaliação Institucional, e desses processos faz parte o Plano de Desenvolvimento Institucional.

3.3.1 Autoavaliação e Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Tecnológica

Já relatado nesta dissertação, a Avaliação Institucional para se tornar uma cultura institucional deve apresentar alguns princípios e características. Um dos princípios é o princípio da totalidade (DIAS SOBRINHO, 1995) ou globalidade

(BELLONI, 1996; RISTOFF, 1995), no sentido de que a Avaliação Institucional envolva todas as atividades e instâncias da universidade. Um exemplo do cumprimento deste princípio é o processo de autoavaliação fazer parte do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O objetivo da autoavaliação apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional² – 2009-2013 – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2009) é mensurar indicadores quantitativos e qualitativos, e de posse desses dados, orientar a gestão para a busca contínua da qualidade, eficiência, eficácia e publicidade, entendidas como princípios que agregam valor às atividades desenvolvidas pela instituição.

As principais estratégias e instrumentos que apoiam a Avaliação Institucional da UTFPR (2009) são: (a) Comissão de Ética que tem responsabilidade em zelar pelas normas de conduta dos servidores; (b) Ouvidoria Geral que objetiva estabelecer o elo entre o cidadão pertencente à comunidade externa ou interna da UTFPR e a Instituição; (c) Auditoria Interna que tem como característica principal o assessoramento à alta administração da entidade, buscando agregar valor à gestão; (d) ação da Controladoria Geral da União (CGU) que avalia anualmente o cumprimento das metas previstas no Plano Plurianual, a execução dos programas de governo e dos orçamentos da União, comprova a legalidade, avalia os resultados, quanto à eficácia e a eficiência da gestão orçamentária e financeira; (e) Ação do Tribunal de Contas da União (TCU) que julga as contas de administradores públicos e demais responsáveis por dinheiros, bens e valores públicos federais.

Como disposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Autoavaliação da UTFPR prevê articulação entre a avaliação da Instituição (interna e externa), Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Revela o Plano de Desenvolvimento Institucional (UTFPR, 2009) que as políticas de acompanhamento e avaliação do ensino, pesquisa e extensão e as atividades de planejamento e gestão da UTFPR envolverão toda a comunidade acadêmica, articulando diferentes perspectivas, o que proporcionará melhor compreensão da realidade institucional.

² Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – documento em que se definem a missão da instituição de educação superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. O PDI deve estar intimamente articulado com a prática e os resultados da avaliação institucional.

Na UTFPR (2010), o processo de Avaliação Institucional é composto por diversos instrumentos de avaliação, tanto externos quanto internos, tendo como representação oficial a Comissão Própria de Avaliação. Os instrumentos externos se constituem em Exame Nacional do Ensino Médio, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, Avaliação das Condições de Ensino e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação, realizada pela CAPES. Quanto aos instrumentos internos, a UTFPR vem aprimorando constantemente os seus instrumentos de avaliação como: perfil socioeconômico e educacional dos candidatos ao vestibular; instrumentos do processo de avaliação do desempenho pessoal da UTFPR, que contempla a avaliação geral do desempenho docente; avaliação do docente pelo discente; avaliação do desempenho do pessoal técnico-administrativo; avaliação do servidor em função de chefia; avaliação do desempenho coletivo de setores da instituição; pesquisa de clima organizacional e pesquisa de satisfação do cliente externo.

O processo de Autoavaliação Institucional da UTFPR é composto pelas seguintes etapas: reuniões da CPA, com a função de coordenar e articular o processo de autoavaliação; planejamento da autoavaliação, com a definição de objetivos, estratégias, metodologia, recursos e cronograma; sensibilização da comunidade acadêmica, buscando o envolvimento com o processo; definição dos grupos de trabalho; realização das técnicas programadas, como: seminários, painéis de discussão, reuniões técnicas e sessões de trabalho; construção dos instrumentos de avaliação (questionários, entrevistas e/ou outros); definição dos recursos envolvidos no processo avaliativo; aplicação dos instrumentos de avaliação; definição da metodologia de análise e interpretação de dados; elaboração dos relatórios de avaliação; organização das discussões dos resultados pela comunidade acadêmica e administrativa; elaboração de documento final, que deve expressar os resultados das discussões e a análise e a interpretação dos dados; divulgação para a comunidade dos resultados obtidos; planejamento da aplicação dos resultados, visando ao saneamento das deficiências encontradas e replanejamento do novo ciclo (UTFPR, 2010).

Para a comunidade acadêmica da UTFPR, as principais formas de avaliação são: a avaliação geral do desempenho docente, a avaliação do docente pelo discente e a pesquisa de clima organizacional (UTFPR, 2010).

Consta ainda no Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR a forma de utilização dos resultados da avaliação, prevalecendo que a Avaliação Institucional

produzirá subsídios para melhoria do próprio documento e estabelecimento de novos patamares institucionais, como indutora de desenvolvimento sustentável e de relevância social (UTFPR, 2010).

A ideia de estabelecer novos patamares institucionais por meio da Avaliação Institucional, certamente envolve estratégias de formação de professores, tendo como parâmetro os resultados da Avaliação do Docente pelo Discente. Com a intenção de encontrar atitudes/ações de cunho pedagógico oferecidos aos professores, formação continuada do quadro docente, verificam-se os documentos oficiais da instituição estudada, como o Relatório de Gestão de 2011 (UTFPR, 2012a) e Projeto Político- Pedagógico Institucional (PPI) (UTFPR, 2007).

Consta no Projeto Político-Pedagógico Institucional (UTFPR, 2007) que a articulação entre ensino, pesquisa e extensão se destaca nas conexões externas e internas que favorecem a qualificação institucional em todas as suas dimensões, e que sua atuação deve ser contínua e pautada pela busca de qualidade, tendo como base critérios internos e externos de avaliação. Também neste documento é evidenciado por meio de uma gestão democrática que a geração de ideias, a análise de resultados institucionais (Avaliação Institucional), a identificação de problemas e desafios e a proposição de estratégias devem constituir esforço coletivo de professores, técnico-administrativos, estudantes e comunidade externa.

Ainda, ao estudar o PPI da UTFPR (2007), constata-se a existência do Departamento de Educação, que tem como função propor e executar programas em consonância com as políticas para formação continuada dos docentes e também estruturar um Núcleo de Ensino, responsável em executar a política de formação continuada dos docentes e outras funções. Apresentam-se no documento as políticas de qualificação para o corpo docente, incentivando a obtenção da titulação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, com possibilidade de afastamento total ou parcial do docente para essa finalidade. Essas são as metas que integram o texto do PPI da Universidade Tecnológica.

No Relatório de Gestão, ano-base 2011, elaborado pela Diretoria de Gestão de Avaliação Institucional (UTFPR, 2012a), constata-se que foram realizadas ações de acompanhamento das avaliações semestrais do docente pelo discente, avaliação anual do servidor técnico-administrativo, avaliação pela comunidade externa – realizada pela primeira vez no módulo informatizado –, elaboração do relatório de autoavaliação de 2010, participação dos processos de avaliação de autorização e

reconhecimento de dezenove cursos, devolutiva da pesquisa de clima organizacional de 2010, preparação e realização do processo de credenciamento institucional. Ainda, a Diretoria conduz ações da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e conclui a informatização dos processos avaliativos da Universidade, Sistema de Avaliação Institucional (SIAVI).

Prosseguindo a pesquisa, no relatório final de prestação de contas anual, ano-base 2011 (parte integrante do Relatório de Gestão), consta como política de formação continuada de professores a oferta de seminários e/ou cursos de capacitação docente que ocorrerão antes do início de cada período letivo (semestre) (UTFPR, 2012a).

O repasse do resultado da Avaliação do Docente pelo Discente para os discentes é feito pela equipe do Departamento da Educação em parceria com os coordenadores. São preparados slides que retratam a situação do curso a partir dos dados apontados pelos estudantes na avaliação e, ainda, anunciam-se as ações que serão realizadas em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, visando os pontos mais críticos apontados na avaliação. Além disso, são feitas reuniões com estudantes Representantes de Turma dos cursos, momentos em que são discutidas ações, pontos fortes e fracos, a partir dos resultados obtidos nas avaliações (UTFPR, 2012b).

A devolutiva da Avaliação do Docente pelo Discente aos docentes, tanto os coordenadores de curso, como secretários de Educação Profissional e Graduação Tecnológica e de Bacharelados e Licenciaturas fazem um acompanhamento com seus professores e diversas ações são efetivadas pelo Departamento de Educação, incluindo o acompanhamento pedagógico que ocorre por meio de entrevistas com os docentes, quando são discutidos os pontos principais ressaltados na avaliação e as ações imediatas propostas pelo professor e pela equipe do Departamento de Educação (UTFPR, 2012b).

No intuito de ressaltar as ações que envolvem o processo de Avaliação Institucional previstas nos documentos oficiais da UTFPR, constata-se a preocupação dessa instituição na tentativa de propor um processo de avaliação de cunho formativo. Processo de avaliação capaz de reconfigurar o papel de uma instituição de ensino e, conseqüentemente, o papel do professor.

4 O QUE É SER BOM PROFESSOR?

Neste texto descrevem-se os saberes ou características que compõem o bom professor e que constam de pesquisas realizadas no âmbito universitário nacional e internacional.

Há muitas maneiras de se estudar a prática docente. O meio educacional está repleto de receitas, de modelos, de ideias de como ser um bom professor. Revela Cunha (2005) que as tendências pedagógicas estão imbricadas nos processos políticos, sociais, econômicos que constroem os modelos de Estado e sociedade e os estudos sobre a profissão docente revelam como diferentes projetos educativos produziram diferentes expectativas para o papel do professor. Daí ocorrem diversas denominações de modelos de professores construídos historicamente.

Na concepção de Connell (2010), atualmente, o conceito de bom professor tornou-se importante, pois revela como se constituir de um bom ensino, um ensino de qualidade, que é introduzido nos projetos institucionais da educação superior, nos currículos, na tecnologia educacional e na reforma escolar. Salienta também a autora sobre a importância da Avaliação Institucional como ferramenta de constituição de um bom ensino.

A autora ainda revela os conceitos sobre o que constitui um bom professor, tendo como foco a Austrália, seu país, e conclui que esses mesmos conceitos são relevantes também em outros países, pois a agenda neoliberal excede fronteiras. Destaca-se que a concepção de bom professor construída tanto na Austrália como no Brasil, inicialmente se diferem, mas na atualidade, com a globalização mundial, existe um discurso de homogeneização da concepção de bom professor.

Esboça Connell (2010) que o conceito de bom professor na Austrália tem mudado ao longo do tempo e, que na época colonial, o conceito de bom professor é de um servidor obediente às autoridades.

No período em que o sistema público de ensino era criado pelos governos coloniais, os programas voltados à relação entre aluno e professor e os cursos de formação de docentes visavam apenas ao conjunto limitado de habilidades pedagógicas exigido em um currículo escolar rigidamente controlado (CONNELL, 2010, p.166).

No Brasil, somente com a chegada dos jesuítas, em 1549, instala-se a educação formal. Até a metade do século XVIII, a Igreja continua mantendo o

domínio na área educacional. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, leigos com características semelhantes ao sacerdócio assumem, aos poucos, a ministração de aulas. Mas, Costa (1995, p. 78) afirma que “mesmo quando ocorreu a laicização dos docentes, eles continuaram a ser vistos como clérigos-leigos cujas virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns”. Estas características podem ser consideradas como constituição do bom professor.

Saviani (2007) descreve que, no Brasil, por meio das reformas pombalinas da instrução pública, deixa-se circular as ideias pedagógicas, inspiradas no laicismo. Daí em diante, paulatinamente, a educação brasileira passa das mãos da Igreja para as mãos do Estado.

Expõe Costa (1995) que a funcionarização docente é assegurada pelo Estado criando uma licença (concurso público). Licença decisiva no processo de profissionalização docente, que define um conjunto de competências técnicas básicas necessárias ao exercício docente, firmando-se como grupo ocupacional. A autora ressalta as peculiaridades da profissão docente como funcionário do Estado:

É importante ressaltar as peculiaridades do tipo de funcionário de estado em que se constituem os docentes. Dada a própria natureza da atividade, ligada à intencionalidade política do Estado, os professores são difusores da ideologia dominante subjacente as ideias nacionais. Sua posição se reveste de uma certa ambiguidade uma vez que como servidores do estado não podem se opor a ele e estão submetidos a um controle ideológico: por outro lado, sua condição de autonomização lhes possibilita uma certa independência e a construção de um discurso próprio. Ser funcionário é conveniente enquanto os resguarda das influências locais (COSTA, 1995, p. 79).

Neste momento, no Brasil, continua a citada autora, o conceito de bom professor, tipo funcionário de Estado prevalece à medida que:

[...] a escola passa a se constituir em instrumento privilegiado da estratificação e da mobilidade social, os docentes se investem de um grande poder, pois, detentores das chaves da ascensão social, atuam, simultaneamente, como agentes culturais e como agentes políticos (COSTA, 1995, p. 79).

Como se percebe nas palavras de Costa (1995), valoriza-se a escola e seus professores como agentes de mudança social. Com essas características, a escola se empenha em assegurar a integração política e social da sociedade, mantendo o *status quo* da sociedade vigente, sem a possibilidade de crítica à situação de desigualdade social, cultural e educacional da época.

Continua Connell (2010, p. 167) relatando que, no princípio do século XX, na Austrália, sob influências das ideias da Educação Nova e da psicologia americana, “os docentes recebiam inúmeros conselhos práticos sobre a vida cotidiana nas escolas, os planos de aula, os exames e os procedimentos administrativos”.

Também no Brasil, em meados de 1930, as ideias da Escola Nova invadem o ambiente da escola. Esse movimento renovador se volta para o interior da escola, se preocupa com o aspecto psicológico e técnico-pedagógico. As ideias escolanovistas concebem que o bom professor deveria deixar de ser um transmissor de conhecimento para tornar-se um facilitador de aprendizagem. Ressaltando o que diz Libâneo (1994), o professor é um facilitador da aprendizagem que auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança.

Ainda comenta Connell (2010) que uma segunda dificuldade atingiu o ensino australiano nas primeiras décadas do século XX, pois o ensino precisava de uma base de conhecimentos própria. Para a autora algo muda com o surgimento de ferramentas aparentemente científicas de avaliação educacional. Essas ideias aparecem no período entre guerras e são importadas dos Estados Unidos, como já se escreveu na história da Avaliação Institucional nesta dissertação. A ênfase na avaliação inicia em meados da década de 1920 e atinge a área educacional com a proposta da pedagogia dos objetivos, instituída por Ralph Tyler. Diz ainda a autora que o conceito de bom professor, neste momento, “o modelo técnico-profissional do magistério era especialista, alguém que sabia medir as capacidades e o desempenho dos alunos e, portanto, era capaz de orientá-los na direção que se mostrasse apropriada” (CONNELL, 2010, p. 167).

Essa concepção de bom professor também não deixa de atingir o Brasil em meados da década de 1960, com a Lei nº 5692/1971. Com o declínio das ideias da Escola Nova e ascensão da tendência liberal tecnicista, a educação tem como função principal a produção de indivíduos competentes, cabendo ao professor orientar a preparação da mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho.

Nessa tendência, assegura Libâneo (1994, p. 68), que “[...] o professor é um administrador e executor do planejamento, o meio de previsão das ações a serem executadas e dos meios necessários para se atingir os objetivos”. São essas, pois, as características ressaltadas do bom professor naquele momento histórico, vivido sob o regime militar; importação e adoção da pedagogia tecnicista estadunidense.

Ainda na década de 1960, no Brasil surgem as ideias progressistas, em que se situa a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que defende a educação como processo de conscientização. Na compreensão de Freire (1996), verifica-se que o educador, antes dono da palavra (educação bancária), passa a ouvir, tendo no diálogo o grande incentivador de uma educação mais humana e até revolucionária. O educador, ao ensinar, aprende com o aluno. A sociedade espera do professor um comprometimento com o ato de ensinar, que o professor seja um exemplo ético.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um deságio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Na Austrália, o bom professor como modelo técnico-profissional não tem sucesso, pois, paulatinamente, a formação é repassada às universidades que permaneciam com as ideais humanistas. Esse fato confirma Connell (2010, p. 167), dá sustentação para que se caracterizasse o bom professor “como alguém que não apenas é capaz de conduzir uma classe, como também aprendeu a pensar por conta própria, a aplicar um conhecimento composto de preceitos e normas e a atuar como um agente de renovação cultural”. A autora denomina este modelo de professor como professor erudito.

Outro modelo sugerido por Connell (2010) é do profissional reflexivo, bastante influente na década de 1970, que culmina com as concepções da pedagogia crítica e de professores como intelectuais, desenvolvido na América do Norte. Afirma a autora que este modelo mostra-se vulnerável em diversos aspectos na Austrália como: críticas ao saber relacionado às disciplinas da educação (desconstrução pós-modernistas); mudanças no ambiente social das escolas locais contribuíram para enfraquecer a educação em geral; desemprego dos jovens, o aumento frequente de verba pública para as escolas particulares e a virtual privatização das escolas públicas. Tudo isso, salienta, leva ao abandono da visão humanista de bom professor e, em consequência, ao retorno da concepção tecnicista do bom professor.

Já no Brasil, em 1970, introduzem-se as ideias das teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, teoria da escola dualista, etc.). E, a partir da década de 1980, sobressai-se a pedagogia crítico-social dos conteúdos,

que direciona o ensino para a superação dos problemas do dia-a-dia da sociedade, ao mesmo tempo, busca a libertação intelectual do aluno inserido em um contexto de relações sociais. Compete ao professor direcionar o processo pedagógico, interferir e criar condições necessárias à apropriação do conhecimento, enquanto especificidade da relação pedagógica (FEIGES, 2003). O professor tem o papel de mediador na prática social global, que é o início e o fim da prática educativa. Rios (2008, p. 71) argumenta que “o professor é mesmo mediador – é específico de seu papel a mediação entre aluno e saber sistematizado, cultura, realidade. Para essa mediação exige-se um saber fazer bem, precisa-se de uma permanente visão crítica sobre ela”. Aqui se estabelecem as características do bom professor para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a partir da década de 1980.

Voltando à Austrália, Connell (2010) prescreve que o cenário nacional da década de 1980 é ideal para o retorno da concepção tecnicista do bom professor. Assim, na educação contemporânea australiana, embora existam divergências quanto ao que constitui o bom professor, uma delas prevalece, denominada pela autora de professor competente. Este modelo está centrado em um conjunto de competências atribuídas aos bons professores e inserido em um contexto associado com a expansão de uma ordem política e cultural direcionada aos interesses do mercado. Afirma a autora:

Na reestruturação do ensino técnico e superior, na Austrália ocorrida a partir dos anos 1980 [...] habilidades ou competências específicas foram extraídas da matriz de aprendizados tradicionais, reembaladas e ensinadas como módulos distintos. Resultados específicos e mensuráveis, em vez de identidades amplas baseadas nas profissões, tornaram-se a meta do ensino profissionalizante (CONNELL, 2010, p. 169).

A concepção orientadora da reestruturação do ensino técnico e superior australiano parece que não foge muito da ideia de competências e habilidades apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Superior (DCNs), lançadas no Brasil, nos anos de 1990, que fixam os conjuntos de conteúdos, competências e habilidades necessárias para a formação dos profissionais, no nível de graduação. Isso sugere uma mudança de modelo do bom professor, pois aponta a necessidade de, além de o professor se preocupar com os conhecimentos definidos como necessários, buscar uma prática capaz de levar o estudante a desenvolver as habilidades e as competências fixadas nas DCNs, que são

realizadas por meio de estratégias pedagógicas que ganham relevância e podem indicar a necessidade urgente de propostas de formação pedagógica de professores da educação superior.

Atualmente, no campo educacional brasileiro há diversos autores interessados na investigação referente à concepção do bom professor que partem do pressuposto de que os saberes julgados legítimos são decorrentes da ideia do que seja um bom professor, desvelando no processo de pesquisa, características e/ou atributos que constituem o professor de sucesso.

Cunha (1994) realiza uma pesquisa com alunos de duas universidades e de uma Escola Técnica buscando, por meio de diversas técnicas de pesquisa, revelar por que determinados docentes são tidos como bons professores pelos seus alunos. A autora propõe que para desvendar as características do bom professor precisa-se conhecer o cotidiano deste. “O objeto de estudo é o conhecimento que dirige a conduta na vida diária, sendo, pois, necessário começar pelo esclarecimento da realidade”. (CUNHA, 1994, p. 35).

Assim, expõe Cunha (1994) que a ideia de bom professor é valorativa, que depende do referencial e da experiência do sujeito, no caso de seu estudo, dos alunos, que atribuíram o valor. A construção de bom professor feita pelo estudante está localizada em um contexto histórico-social, daí o conceito de bom professor ser mutável; ele se transforma conforme as necessidades dos seres humanos situados em um determinado tempo e espaço históricos. Isso se harmoniza com a ideia de Tardif (2007), quando revela que os saberes dos professores são diversos, situados, temporais, personalizados e heterogêneos.

A pesquisa de Cunha (1994) valida a ideia de que dificilmente os estudantes indicariam como bom professor, o professor que não tenha conhecimento de sua disciplina, habilidades de organizar suas aulas e, ainda, a capacidade do professor de se mostrar próximo do ponto de vista afetivo. Revela a autora que ao aprofundar a análise dos depoimentos dos alunos percebe que as atitudes e valores dos professores que firmam relações afetivas interpessoais com os educandos, repetem-se e misturam-se na forma como esses professores trabalham o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolvem. Esclarece a autora:

[...] Para mim está muito claro nesses depoimentos que a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com sua própria área de

conhecimento é fundamental, assim como sua percepção de ciência e de produção do conhecimento. E isto é passado para o aluno e interfere na relação professor-aluno; é parte desta relação (CUNHA, 1994, p. 71).

Outro aspecto mencionado por Cunha (1994), que se entrelaça com o conhecimento da disciplina e a relação professor-aluno, é a metodologia do professor. “Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição” (CUNHA, 1994, p. 71).

Menciona a autora que parece algo natural para o professor que se relaciona bem com os alunos, ter como preocupação o uso de métodos de aprendizagem e manter uma relação dialógica com eles.

O último aspecto evidenciado por Cunha (1994), a partir da análise das falas dos alunos pesquisados, é o valor que os professores dão ao prazer de aprender, o que se traduz em um clima positivo em sala de aula. As falas dos alunos revelam esse clima de senso de humor, de gosto de ensinar e de tornar a aula agradável, interessante; propícia à aprendizagem.

Percebe-se que muitas das características na constituição do que é ser um bom professor, pesquisadas por Cunha (1994), vêm ao encontro daquelas observadas por Castanho (2001) que, há alguns anos, vem colecionando relatos positivos e negativos escritos de seus alunos (professores) sobre lembranças de professores marcantes.

Nos relatos pesquisados por Castanho (2001) destaca-se que o professor marcante, professor marcante é como a autora denomina o bom professor, deixa a sua marca tanto positiva como negativamente, mas lembra que as boas lembranças do professor marcante superam as más. A autora continua relatando que o professor marcante é aquele que se sobressai porque ensina bem, conhece bem a sua área, isto é, o professor domina a estrutura da matéria que ensina e a planeja levando em conta sua adequação do nível do estudante. Outra característica do professor marcante é que ele não dá apenas aula expositiva, o que faz muito bem, mas, comumente trabalha com várias técnicas de ensino em sala de aula.

Outro atributo encontrado no bom professor por Castanho (2001), é que o professor, geralmente, concilia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo.

Os bons professores são descritos como aqueles que estimulam a independência dos alunos; são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstram segurança e domínio de si, estimulam a participação, valorizando o diálogo, organizam o ensino sem se considerarem os 'donos do saber', são autênticos e verdadeiros, etc. (CASTANHO, 2001, p. 158).

Também descreve Castanho (2001) que os alunos percebem quando o professor planeja suas aulas, outra característica do professor marcante.

O bom professor organiza seu trabalho visando ao progresso dos alunos, evitando situações caóticas e promovendo interações enriquecedoras. São planejadas atividades livres com clareza dos fins a atingir – o professor é um autêntico mediador na produção do conhecimento (CASTANHO, 2001, p. 158).

Revela a autora que o professor marcante utiliza, na sua prática, os pressupostos da teoria interacionista³, mesmo não sabendo, ou não tendo conhecimento dessa teoria. A última característica atribuída ao professor marcante é que ele articula as posições teóricas na disciplina que ensina com a postura política clara. “Ele liga o que ensina (dimensão microestrutural) com o que acontece no plano macroestrutural, buscando mostrar as inter-relações entre os fenômenos” (CASTANHO, 2001, p. 161).

Para finalizar, com base nas análises feitas dos relatos de seus pesquisados, Castanho (2000) demonstra que a criatividade é uma característica essencial para o professor marcante, e que, geralmente, professores criativos vêm acompanhados de características ligadas ao domínio afetivo, pois ‘amam o que fazem’, são apaixonados pelo ofício de ‘ensinar’. Para a autora, o professor criativo tem maior probabilidade de desenvolver a criatividade de seus alunos e conseguir fazer as relações entre o conteúdo teórico e o vivido no mundo; ponte entre teoria e prática.

Ainda, Castanho (2000) comenta que, em um encontro pedagógico com profissionais liberais, esses revelaram, por meio de seus relatos, a atuação em sala de aula dos bons professores; os professores que ministram uma aula de qualidade, predomina uma postura de ensino tradicional (aula expositiva, reprodução do conhecimento, etc.), postura esta aceita pelos alunos.

³ A teoria interacionista defende uma relação dialética entre sujeito e cultura. O conhecimento é estruturado diante das ações do sujeito sobre o mundo exterior, não é cópia do mundo exterior e não preexiste no sujeito. Há permanentemente construção e reconstrução (CASTANHO, 2000).

Pode-se afirmar que os depoimentos revelam atuação de professor que ministraram ensino de qualidade, embora predominasse o que se chama usualmente de ensino tradicional. Isto é, a ideia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica de cada campo do saber (CASTANHO, 2000, p. 80).

Castanho (2000) complementa que, muitos professores explicam muito bem o conteúdo, mas não conhecem procedimentos que levem o aluno a ter autonomia intelectual e construir sua própria aprendizagem. Pensando nisso, Cunha (1998) propõe uma nova ideia de ensinar e aprender que inclua ousadia de inovar as práticas em sala de aula e que os professores universitários imbuídos de uma postura inovadora têm uma concepção de conhecimento como construção, incentivam a dúvida, dão valor ao erro, trabalham com base nele, têm o aluno como referência, valorizam o cotidiano do alunado.

Pachane (2012), também, revela em um trabalho idealizado por um grupo de alunos ingressantes nos cursos de licenciatura e serviço social de uma universidade federal de Minas Gerais, a percepção de alunos licenciandos dessa mesma universidade sobre as características do bom professor universitário.

A autora destaca como características que se sobressaem na pesquisa sobre o bom professor, ou melhor professor universitário, a importância que o professor dá à didática, ao relacionamento pessoal com os estudantes, ao domínio aprofundado do conteúdo específico, às habilidades de comunicação e à preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos.

[...] vamos sentindo, cada vez mais, que o bom professor, na visão do aluno, é o bom expositor, um mediador que consegue 'traduzir' o conhecimento de forma clara e objetiva para o aluno. Isso se explica, pois a aula dinâmica não implica para eles, necessariamente, participação ativa do aluno, mas, mais fortemente, aquela que consegue 'prender sua atenção', que não é dispersiva ou monótona (PACHANE, 2012, p. 314).

Concorda-se com Cunha (2005) com o pressuposto de que os saberes considerados legítimos são resultantes da concepção do que seja um bom professor. Nessa mesma concepção, ao evidenciar os saberes dos professores, Tardif (2007) escreve que o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina, seu programa, e ainda ter alguns conhecimentos sobre as ciências da educação e a pedagogia, bem como, desenvolver, com seus alunos, um

saber prático baseado em sua experiência do dia-a-dia. Portanto, a prática docente deve se constituir de saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, saberes adquiridos externamente, por corpo de especialistas, e claro, dos saberes experienciais ou práticos, saberes vividos pelo professor no seu cotidiano escolar.

Assim, tanto Nóvoa (1995) como Tardif (2007) relatam a exterioridade dos saberes dos professores. Os saberes (formação profissional, disciplinares e curriculares) são constituídos por grupos de especialistas, universidades, havendo uma drástica separação entre a concepção do saber e a execução desse saber, esta que fica a cargo dos professores.

Confirma Nóvoa (1995) que o processo de formação profissional dos professores, isto é, o processo de constituição de seus saberes não se dá por acúmulo de cursos, de conhecimentos e de técnicas ou métodos, pois, como reafirma Tardif (2007), são saberes exteriores à prática docente. Nesse sentido, a formação se dá por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, evidencia Nóvoa (1995, p. 25), “é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990 apud NÓVOA, 1995, p. 25).

Deduz Nóvoa (1995) que os momentos de reflexão dos balanços retrospectivos sobre os caminhos pessoais e profissionais são momentos que cada um produz a sua vida (a pessoa) e que, no caso do professor, é também produzir a sua profissão.

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p. 17).

Em outras palavras, confirma-se essa citação com a análise de Castanho (2000, p. 155) quando também ressalta que “é possível perceber que a dimensão pessoal e a profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor”.

Nóvoa (1995) reforça dizendo que as práticas coletivas de formação do professor contribuem para uma emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes e de seus valores. Assim, os professores, cita esse autor, devem assumir-se como produtores de sua profissão, mas isso não é possível ocorrer sem uma mudança também no contexto onde se dá a profissão professor, a escola.

Propõe, o citado autor, que se produza a escola, isto é, que se compreenda a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e ensinar não sejam atividades dicotômicas. A formação do professor deve ser vista como um processo contínuo, integrado no cotidiano do professor e da escola e não uma área específica dissociada dos projetos profissionais e organizacionais da escola.

Conclui-se que a formação do professor, isto é, a produção de seus saberes é constituída levando-se em conta a pessoa do professor (experiência), a profissão (cultura profissional) e a escola (local do coletivo). Diante disso, Nóvoa (2009) sugere algumas disposições que estão presentes no conceito de bom professor que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Explica o autor que o conceito ‘disposição’ levanta algumas dificuldades, mas é um conceito que rompe com o debate sobre competência que já se encontra saturado. Entende disposição como um conceito mais líquido e menos sólido na conexão entre as dimensões pessoais e profissionais na produção da identidade docente.

As disposições que caracterizam o bom professor, conforme Nóvoa (2009), são: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Para esse autor, o conhecimento se define como práticas investidas no campo técnico e metodológico que levam à construção de um conhecimento profissional, saber docente. Trata-se de excluir a ideia de que o professor é um transmissor de conhecimentos e sim incluir o professor como produtor de conhecimentos, de saberes. Também, o trabalho do professor se dá na construção de práticas docentes que levam à aprendizagem do aluno.

A cultura profissional, outra disposição citada por Nóvoa (2009), significa que o professor deve compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se na profissão, aprender com colegas mais experientes. O autor completa reivindicando que a formação dos professores seja devolvida aos professores, isto é, que a produção de saberes da profissão docente seja realizada pelos próprios professores e não por especialistas de departamentos universitários de educação ou das ciências da educação, entidades oficiais e para-oficiais responsáveis pela educação.

Esse mesmo autor concebe como positivo o papel desempenhado pela comunidade de formadores de professores quanto à proximidade da profissão professor com a pesquisa e o seu rigor científico, mas ressalta a supervalorização dessa comunidade em detrimento do conhecimento dos professores (saberes experienciais). E outro aspecto é o surgimento de especialistas e de entidades (organizações internacionais) que definem os currículos de formação de professores, modo de entrada na profissão, regras de desempenho profissional, e outros elementos que tendem a ocupar um espaço que, na opinião do autor, deveria ser ocupado por professores experientes.

Outra disposição é o tato pedagógico que não se cumpre sem a capacidade de relação e de comunicação entre professor e seus orientados. Não se concebe o ato pedagógico distante da pessoa do professor, afirma Nóvoa (2009). Menciona esse autor que se tem caminhado para compreender o ensino como profissão do ser humano e da relação. Exige-se dos professores que sejam pessoas inteiras. Não em um sentido de doação, mas em um sentido de se reconhecer que a cientificação e a tecnologização não esgotam o ser professor.

O trabalho em equipe é outra disposição necessária para constituir um bom professor. Salienta Nóvoa (2009) que a profissionalidade docente implica um esforço em práticas coletivas e colaborativas, trabalho em equipe e realização em conjunto de projetos educativos. Revela o autor que a escola é um lugar de formação de professores. As experiências coletivas na construção de saberes da profissão reforçam as comunidades de práticas, sendo um espaço construído por grupos de professores comprometidos com a pesquisa e a inovação.

A última disposição sugerida por Nóvoa (2009) é o compromisso social, e isso se dá por meio do respeito aos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. Diz ainda o autor que as escolas se comunicam mal com o exterior e há uma ausência de voz dos professores nos debates públicos. “É necessário aprender

a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola” (NÓVOA, 2009, p. 17).

Portanto, Nóvoa (2009) conclui que a formação dos professores deve se fundamentar em uma combinação complexa de contribuições científicas, técnicas e pedagógicas, mas tendo como suporte os próprios professores, em especial, aqueles mais experientes e reconhecidos como bons professores, objeto de estudo desta dissertação.

Esboça Cunha (1994) que o referencial de bom professor representa um ‘padrão ideal’ para os estudantes pesquisados. A autora evidencia que é de suma importância para a pedagogia estudar esses bons professores, porém esse ‘padrão ideal’ extraído das falas dos estudantes de sua pesquisa, não pode ser considerado como modelo acabado de desempenho docente.

Assim, ressalta-se que o processo de Avaliação Institucional também revela um modelo de bom professor, de um professor ideal, construído e desejado pela instituição escolar (questionário de avaliação docente mostra as características exigidas do bom professor) ou também uma reconfiguração de modelo de bom professor priorizando as necessidades do meio social, político e econômico existentes na atualidade.

Destaca Cunha (2005 p. 60) que “é preciso reconhecer, entretanto, que é grande o peso das políticas institucionais e o poder do Estado na definição das formas de ensinar e aprender na universidade”.

É evidente também a força das políticas de Avaliação Institucional na reconfiguração das características e atributos do bom professor. Como mencionado por Dias Sobrinho (2003), a avaliação do docente deve ser um processo social, capaz de proporcionar a melhoria do ensino, da formação e da profissionalização dos professores, reforçando que “a avaliação deve estar intencionalmente orientada para a profissionalização do corpo de professores e o melhoramento institucional e fazer parte de um programa global” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 172).

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa de Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste –Câmpus Cascavel, e o Projeto de Pesquisa, depois de estruturado, é analisado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, recebendo parecer favorável à sua execução (Parecer 289.214/2013 – CEP, de 29/05/2013).

O referencial teórico sobre Avaliação Institucional se fundamenta nas ideias de Dias Sobrinho (1995; 2003; 2010), Belloni (1996), Ristoff (1995), Cunha (1997) Simões (2000), dentre outros teóricos que tratam desse tema.

Quanto ao referencial sobre o significado de bom professor, utilizam-se fundamentos com base em autores como Cunha (1994; 2005), Freire (1996), Castanho (2001), Nóvoa (1995; 2009), Pachane (2012), Tardif e Lessard (2005), Tardif (2007), Connell (2010), e outros. Assim, quando se fala em bom professor, destacam-se características/atributos que compreendem ideias de bom professor, as quais se constroem dentro de um contexto real e são frutos de julgamentos individuais de cada estudante que avalia seu professor no âmbito do processo de Avaliação Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Medianeira, envolvendo registros das avaliações realizadas em 2009, 2010 e 2011.

As perguntas norteadoras da pesquisa, considerando-se seu objetivo principal que é conhecer, por meio do processo de Autoavaliação Institucional (Avaliação de Desempenho Docente pelos Discentes), como os estudantes da Universidade Tecnológica configuram o bom professor, são: Que características/atributos tem um bom professor? Como a Avaliação Institucional pode colaborar na configuração do bom professor?

Como argumenta Cunha (1994, p. 64), “o aluno faz a sua construção própria de bom professor, mas, sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social”. Então, compreende-se que o referencial de bom professor projetado pelos estudantes situa-se na perspectiva de seres humanos individuais, na análise de sua própria história de vida e também interferência da sociedade onde vivem. Este referencial de bom professor não é fixo, imutável, pois se reconstrói e se reconfigura conforme as necessidades das pessoas situadas em um determinado tempo-espço. É, pois, uma produção simbólica, fruto que contém ampla dimensão

sócio-histórica porque provém da realidade humana, isto é, da experiência de vida do ser humano em uma sociedade situada em um espaço-tempo-histórico.

5.1. ESTUDO DE CASO

A opção metodológica é por uma pesquisa exploratória, com característica de estudo de caso e de abordagem qualitativa.

A opção por essa abordagem qualitativa se justifica consideradas as características básicas citadas por Bogdan e Biklen (1994) como:

1^o) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave [...]; 2^o) A pesquisa qualitativa é descritiva [...]; 3^o) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto [...]; 4^o) Os pesquisadores qualitativos tendem analisar seus dados indutivamente [...] e 5^o) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Essas características são evidenciadas na pesquisa quando a preocupação não se dá simplesmente com o resultado (referencial de docência) e sim com o processo, procurando-se entender o significado de bom professor para os estudantes da Universidade Tecnológica.

E para desvendar o objeto de estudo desta pesquisa se decide utilizar a modalidade de estudo de caso, visto que, esclarece Merriam (1988 apud BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Para Stake (1994), citado por André (2005), o estudo de caso não é uma escolha de metodologia e sim a escolha do objeto a ser estudado. Explicando melhor, para esse autor o importante é o conhecimento que será derivado do caso, o que se aprende ao estudar o caso aqui enunciado.

Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005) caracteriza o estudo de caso em quatro itens: particularidade, descrição, heurística e indução. Para a autora, a particularidade significa, no estudo de caso, que o caso em si tem importância, seja pelo que manifesta sobre o fenômeno, ou pelo que representa. Descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição completa e literal do fenômeno ou situação. Heurística significa que o estudo de caso revela a descoberta

de novos significados, estendendo a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido, e, último item, a indução, é porque em grande parte, o estudo de caso se baseia na lógica indutiva. Portanto, o estudo de caso qualitativo revela a descoberta de novas relações, conceitos, compreensão e não simplesmente concebe a verificação ou hipótese predefinida.

Lüdke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso acontece naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, fiquem ressaltadas certas semelhanças com outros casos ou situações. Essas autoras descrevem ainda que se deve escolher este tipo de técnica de pesquisa quando se pretende estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. No entanto, nesta pesquisa verifica-se como único, singular, o estudo do referencial do bom professor, extraído da Avaliação Docente realizada pelos discentes da Universidade Tecnológica. Mas, por se tratar de um estudo que envolve a análise de uma política de Avaliação Institucional, o estudo não é autocontido, isto é, deve ser entendido nas suas múltiplas relações, como inerente às questões que envolvem outras instituições similares e, nesta perspectiva, torna-se amplo para reflexões e múltiplos desdobramentos.

Uma das formas coerentes de analisar os dados desta pesquisa, isto é, as comunicações (comentários) dos estudantes sobre seus bons professores no processo de Autoavaliação Institucional (Avaliação Docente) é a escolha da análise de conteúdo que Lourence Bardin, professora-assistente de psicologia na Universidade de Paris, aplicou como técnica na investigação psicossociológica em estudo das comunicações de massa. A pesquisadora denomina a técnica de análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Bardin (1977) propõe, como desenvolvimento de uma análise documental, três grandes momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O primeiro momento denomina de pré-análise, fase de organização do material que se constitui o *corpus* da pesquisa. *Corpus*, ressaltava Bardin (1977, p. 96), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos

procedimentos analíticos”. A constituição do *corpus* do estudo implica algumas regras como: (a) exaustividade, isto é, deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; (b) representatividade, a amostra deve representar o universo; (c) homogeneidade, os dados devem se referir ao mesmo assunto, serem obtidos por técnicas idênticas e colhidos por indivíduos semelhantes; (d) pertinência, os documentos precisam se adaptar ao conteúdo e objetivo da pesquisa; (e) exclusividade, um elemento não deve aparecer em mais de uma categoria.

Nessa compreensão, o *corpus* da presente pesquisa se constitui pelos relatos dos estudantes sobre os professores, relatos esses oriundos das avaliações do 1º e 2º semestres de 2009, 2010 e 2011, constantes no banco de dados do processo de Autoavaliação Institucional (Avaliação Docente pelos discentes) da UTFPR, Câmpus Medianeira.

Bardin (1977) sugere como primeiro contato realizar uma leitura flutuante com os documentos, podendo daí surgir tanto as hipóteses como os objetivos da pesquisa. Após a leitura flutuante, propõe a autora escolher os índices, que são temas, palavras, frases, que se repetem com muita frequência e organizá-los como indicadores, acontecendo aqui o segundo momento da análise do *corpus* que se dá pela codificação.

A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 1977, p. 103).

A organização da codificação, relata Bardin (1977), compreende três escolhas: unidades de registro (recorte), enumeração (contagem) e classificação e agregação (categoria). As unidades de registros podem ser constituídas por palavras, temas, objetos, personagens, etc.. Na pesquisa utiliza-se a unidade de registro tema que “é uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afectado um vasto conjunto de formulações singulares”. (BERELSON, 1991 apud BARDIN, 1977, p. 105).

Também se leva em conta na codificação, na análise das comunicações, a seleção de regras de contagem (enumeração), que de acordo com Bardin (1997), consta da presença de elementos, podendo ser significativa, uma vez que sua

ausência pode significar bloqueios ou revelar vontade escondida. A frequência com que aparece, a regra de contagem demonstra sua importância e, ainda, intensidade, direção, ordem de aparição e coocorrência. Nesta pesquisa, de posse das comunicações dos estudantes (*corpus*), destaca-se a opção pelos aspectos da presença, frequência e ausência de elementos significativos para a compreensão do sentido de ser bom professor.

E o último item de escolha é a categorização. Categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. É o reflexo da realidade, é síntese, em determinado momento, do saber. Descreve Bardin (1977, p. 117) que as categorias são entendidas como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Para escolher as categorias, completa a autora, existem vários critérios podendo ser semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos, pronomes), léxico (classificação da palavra segundo seu sentido) e expressivo (perturbações da linguagem e da escrita). Aqui, evidencia-se o critério semântico, categoria por tema.

Afirma ainda Bardin (1977) que para categorizar usam-se dois processos inversos: o primeiro, denominado de procedimento de caixas, é aquele em que já está estabelecido o sistema de categorias extraído da base teórica; o segundo, denominado de milha, as categorias analíticas emergem da classificação analógica dos elementos, e, portanto, surgem da análise do documento (*corpus*), sendo o caso desta pesquisa.

5.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O Câmpus Medianeira da UTFPR surge em 1990 como a primeira unidade descentralizada do CEFET/PR no interior do Estado do Paraná, e, de lá até os dias atuais, ocorrem muitas mudanças na sua estrutura e na sua condição de instituição superior, tecnológica e profissional. Em março de 1990, a instituição recebe as primeiras turmas dos cursos Técnicos de Nível Médio em Alimentos e Eletromecânica. Em 1996, implanta o primeiro curso de nível superior, Curso de Tecnologia em Alimentos, na modalidade Industrialização de Carnes. Em 1999, passa a ofertar outros quatro cursos superiores nas áreas de: Eletromecânica, Laticínios, Carnes e Meio Ambiente e, em janeiro de 2000, começa a funcionar o

curso superior de Tecnologia em Informática. Em 2007, efetivamente, no Câmpus, é ofertado o Ensino a Distância (EaD), em uma parceria entre a UTFPR e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2011, o Câmpus Medianeira oferece o curso de mestrado na área de Alimentos e, em 2012, é aprovado o curso de mestrado na área Ambiental, com início em 2013.

O Câmpus, em 2011, conta com 216 servidores efetivos, 124 professores e 92 técnicos-administrativos. O seu corpo discente, formado por 1824 estudantes, sendo 309 matriculados nos cursos técnicos integrados, 1035 nos cursos de tecnologia e 480 nos cursos de engenharias. Em 2013, o Câmpus oferece os cursos técnicos integrados de nível médio nas áreas de Química e Segurança do Trabalho (em extinção), os cursos superiores de tecnologia nas áreas de Alimentos, Manutenção Industrial, Análise de Desenvolvimento de Sistemas (Informática) e Ambiental, os cursos de Engenharia de Produção, Alimentos, Ambiental e Elétrica, bacharelado em Ciências da Computação, licenciatura em Química, além de vários cursos de especialização.

5.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA

Como saber quem é bom professor, que parâmetros estabelecer para a escolha desse bom professor da Universidade Tecnológica? Ao pesquisar como se constituía o bom professor, Cunha (1994) opta em escolher professores citados por alunos de doze cursos de uma universidade, de três escolas de ensino médio e de uma escola técnica, por meio de um questionário com duas questões. Já Pimentel (1993) caracteriza os bons professores partindo de informações coletadas junto aos concluintes de graduação, por meio de questionários aplicados. Os pesquisados nomeiam professores responsáveis por um bom ensino.

Na presente pesquisa, a escolha dos sujeitos considerados bons professores ocorre por meio do relatório do processo de Autoavaliação Institucional, a Avaliação do Docente pelos Discentes dos anos de 2009, 2010 e 2011, destacando primeiramente os professores com notas entre 9,0 e 10,0 em cada avaliação semestral, em seguida os professores bacharéis e os professores que fazem parte do quadro docente da Universidade Tecnológica com três anos ou mais de exercício profissional na instituição. O acesso aos dados dos relatórios de Avaliação Docente

pelos Discentes se dá com o aval do Departamento de Educação da UTFPR, Câmpus de Medianeira, que disponibiliza o material de pesquisa por meio eletrônico.

5.4.1 Avaliação do Docente pelo Discente na Autoavaliação Institucional

A partir de 2002, sob a ótica da administração de recursos humanos, na avaliação de desempenho da UTFPR é abolida a avaliação unilateral e a nova opção se faz pela oferta de uma avaliação multilateral, uma avaliação que envolve todos os servidores. A partir do ano de 2010, a UTFPR adota o sistema informatizado de avaliação denominado SIAVI (Sistema de Avaliação Institucional), construído em diversos módulos e com diversas interfaces, o qual permite maior agilidade e menor dispêndio de esforços, na medida em que é gerenciado em diferentes instâncias institucionalizadas.

O processo de avaliação dos servidores, especialmente dos docentes, em sua execução, está composto por três etapas a serem realizadas semestralmente, e cuja somatória máxima final de pontos é 100 (cem). Para fins de Progressão Funcional por mérito, o docente deverá atingir no mínimo 40% dos pontos em cada etapa e média final mínima de 60 pontos. Na primeira etapa é verificada a condição essencial para a avaliação dos docentes que está pautada no número máximo de faltas injustificadas, prevista conforme seu padrão de vinculação à Instituição. O não cumprimento da condição essencial implicará em grau zero na avaliação, pois para a atual organização temporal curricular a não ocorrência regular das atividades docentes de classe resulta em prejuízos de difícil reposição. Na segunda etapa, cujo valor é de 30 (trinta) pontos ou de 40% no mínimo do valor total possível da avaliação, é tratado o desempenho coletivo do setor, segundo indicativos do nível de satisfação dos “clientes”. No caso dos docentes: 30 pontos máximos referentes à avaliação do docente pelo discente. Na terceira etapa, cujo valor é de 70 (setenta) pontos, é pautado o desempenho individual de cada servidor segundo alguns fatores fixados permanentemente e outros definidos previamente e conjuntamente entre avaliador e avaliado (UTFPR, 2012a).

A avaliação do docente pelo discente ocorre em dois momentos: no primeiro e no segundo semestre letivo de cada ano, por meio de formulário eletrônico, disponibilizados na intranet e internet para que os discentes possam complementá-las conforme sua vontade e tempo disponível, sendo a adesão voluntária. As

avaliações permanecem no banco de dados da UTFPR e são processadas pela Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIRGTI). Os resultados são divulgados aos Departamentos Acadêmicos, Coordenações de Curso e também aos estudantes, como relatado no texto 'Autoavaliação e Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Tecnológica'. Esse (instrumento) banco de dados revela a avaliação do docente: sua nota e os comentários feitos pelos estudantes sobre a prática docente.

O discente, ao abrir o formulário eletrônico, percebe que aparece uma tela com recomendações para preenchimento. O questionário contém cinco quesitos: 1º quesito: Conteúdo, pergunta-se: o professor demonstra conhecimento a respeito do conteúdo? O discente deverá clicar nas opções: nunca, raramente, algumas vezes, quase sempre e sempre; 2º quesito: Didática, pergunta-se: O professor apresenta o conteúdo de forma clara e objetiva?; 3º quesito: Planejamento, pergunta-se: O professor apresenta as ações a serem realizadas durante o período letivo?; 4º quesito: Avaliação, pergunta-se: O professor estabelece previamente os parâmetros da avaliação?; 5º e último quesito: Relacionamento, pergunta-se: O professor mantém postura adequada à prática do ensino?

Quando o discente passa o cursor do *mouse* sobre o quesito, abre uma tela explicativa que fornece maiores informações sobre o quesito. Ex: Quesito – Conteúdo: Refere-se ao conhecimento demonstrado pelo professor sobre os conteúdos programáticos da disciplina, bem como, ao relacionamento que o professor estabelece entre esses conteúdos programáticos e aspectos profissionais e sociais. Na parte inferior da tela, existe o espaço para que o discente apresente seus comentários a respeito do professor e da disciplina. Esses comentários, sobre os bons professores que obtiveram nota entre 9,0 e 10,0, constituem o *corpus* da pesquisa aqui destacada.

Depois de finalizado o prazo para a realização da Avaliação Docente pelos Discentes o programa SIAVI gera automaticamente o relatório de dados. O acesso ao relatório de dados é somente permitido à equipe do Departamento de Educação do Câmpus de Medianeira-UTFPR. Nesse relatório encontra-se a nota média de todos os cinco quesitos avaliados pelos discentes de cada professor. Também apresenta o universo de avaliações que cada um terá que fazer de seus professores e o número de avaliações realizadas pelos discentes sobre o professor (descrição do universo de avaliações no perfil do discente). Em seguida, logo abaixo da nota geral

dos cinco quesitos avaliado daquele docente, aparecem os comentários em uma sequência aleatória, discriminados um abaixo do outro, da maneira como foi escrito pelo discente avaliador.

Como o objetivo desta dissertação é conhecer o referencial de bom professor do estudante da Universidade Tecnológica, obviamente, opta-se em escolher os professores com as notas entre 9,0 e 10,0, atribuídas pelos discentes nos anos de 2009, 2010 e 2011, no primeiro e segundo semestres, obtendo assim seis notas. Também se extraiu desse banco de dados, os relatos feitos pelos estudantes sobre esses professores, evidenciando o porquê daquela nota. Assim, como afirma André (2005), o estudo de caso engloba grande número de variáveis, no caso da pesquisa em questão, registradas por palavras dos estudantes e retrata suas interações ao longo do tempo (dados de três anos: 2009, 2010, 2011).

5.5 SUJEITOS DA PESQUISA

5.5.1 Estudantes/Discentes

Os estudantes são matriculados em cursos de Tecnologia de Alimentos, Ambiental, Análise de Desenvolvimento de Sistemas (Informática) e Manutenção Industrial e cursos de Engenharia Ambiental, da Produção e de Alimentos.

A participação dos estudantes na Autoavaliação Institucional foi a seguinte: em 2009 – 1^o semestre, o universo de avaliações era de 11.569 para 3.928 avaliações realizadas, isto é, 33% de participação. No 2^o semestre de 2009, o universo das avaliações era de 8.666 para 1.547 avaliações realizadas, somente 17% de participação. Em 2010, no 1^o semestre, o universo das avaliações era 11.665 para 6.231 avaliações realizadas, 53%; e para o 2^o semestre, 12.503 avaliações para 6.590 avaliações realizadas, 52% de participação. No ano de 2011, no 1^o semestre o universo das avaliações era 11.705 para 6.671 avaliações realizadas, atingiu 56% de participação e ainda no 2^o semestre de 2011, com um universo de avaliações equivalente a 13.180, foram realizadas 6.373 avaliações, 48% de participação. Como índice geral, considerada a quantidade de avaliações disponíveis no sistema (SIAVI) nos três anos, totaliza-se 43% de participação dos estudantes na Autoavaliação Institucional (UTFPR, 2012c).

Destaca-se ainda a média percentual de avaliações feitas pelos estudantes de cada curso analisado: Curso de Tecnologia em Manutenção Industrial obteve a média de avaliações feitas de 33%; Curso de Tecnologia em Alimentos, 41%; Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, 43%; Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 52%; Curso de Engenharia da Produção, 49%; Engenharia de Alimentos, 77% e Engenharia Ambiental com 69% (UTFPR, 2012c).

5.5.2 Professores/Docentes

Os dados dos professores são retirados do arquivo da Autoavaliação Institucional feita semestralmente pelos estudantes, nos primeiros semestres dos anos de 2009 a 2011 (totalizando seis avaliações). Os professores têm curso de bacharelado, ministram aulas nos cursos de tecnologia e engenharia, com, no mínimo três anos de docência na instituição e, no mínimo, quatro avaliações feitas pelos discentes, e com nota entre 9,0 e 10,0 (Autoavaliação Institucional) nos últimos três anos (professores considerados de sucesso na sua atuação em sala de aula).

O quadro docente de 2011 conta com 124 professores efetivos, destes 83 professores têm curso de bacharelado. Entre eles, 17 professores, 20% deles, obtiveram a avaliação acima de 27 pontos que equivale a nota 9 a 10. Destes 17 professores, 10 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino; ainda 9 professores têm entre 4 e 10 anos de exercício docente na instituição e os outros 8 em torno de 14 e 22 anos, e, destes professores, 2 são especialistas, 6 mestres e 9 doutores.

Com a intenção de conhecer em que quesitos o desempenho desses professores se sobressai na avaliação dos discentes e de posse da nota de cada quesito, fez-se uma média por quesito, incluindo as notas dos 17 professores: no quesito Conteúdo, dos 17 professores a nota média foi 95,94; no quesito Relacionamento foi 94,33; no quesito Planejamento, 93,16; no quesito Avaliação, 92,94, e no quesito Didática foi 90,44.

5.6 CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

Como proposto por Bardin (1977), após uma leitura flutuante dos comentários feitos pelos estudantes dos cursos superiores de tecnologias e engenharias, nos relatórios de autoavaliação, anos de 2009 a 2011, do processo de Avaliação

Docente pelos Discentes, é chegada a hora da codificação. Primeiramente, escolhem-se as unidades de registro, isto é, utiliza-se o critério semântico e extraem-se frases que revelam as características/atributos sobre o bom professor.

Após a identificação das frases (unidades de registros), evidencia-se a frequência com que aparecem as características/atributos sobre o bom professor e, por último, destacam-se as categorias que revelam a síntese do pensamento dos estudantes sobre o bom professor em um determinado tempo (2009 a 2011) e contexto (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Medianeira).

Abaixo, no quadro 1, destacam-se as categorias e subcategorias encontradas nos comentários sobre o bom professor, elaborados pelos estudantes no processo de autoavaliação institucional.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
O bom professor conhece bem o conteúdo de sua disciplina.	
O bom professor explica bem o conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"> O bom professor sabe planejar as suas aulas. O bom professor utiliza diversas estratégias para ensinar. O bom professor contextualiza o conteúdo.
O bom professor se relaciona bem com os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> O bom professor é paciente. O bom professor dialoga e interage com os seus alunos. O bom professor tem bom humor em sala de aula. O bom professor é dedicado e prestativo.

6 A ANÁLISE DE DADOS

6.1 O QUE É SER BOM PROFESSOR PARA ALUNOS DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA?

Tanto Connell (2010) como Nóvoa (2009) revelam que é de suma importância estudar como se configura um bom ensino, obviamente como se configura um bom professor. Connell (2010) salienta que o conceito de bom professor poderá subsidiar a construção dos currículos, das reformas escolares, das políticas educacionais, enfim, de todo o ambiente escolar e a sociedade.

Concorda-se com Connell (2010) quando escreve que o conceito de bom professor tem mudado muito ao longo do tempo, e isto é perceptível na história brasileira da profissão professor. Enquanto o bom professor no período colonial era tido como um bom clérigo-leigo, nos dias atuais, conforme discursos de documentos oficiais sobre educação, o bom professor deve se imbuir de desenvolver competências e habilidades no educando, portanto, ser apto para atender às demandas do mundo do trabalho.

Também, Cunha (1994) menciona que a concepção de bom professor tem um significado valorativo que depende do contexto histórico-social e de quem avalia, daí porque a concepção de bom professor se modifica conforme as necessidades vividas em um determinado tempo e espaço.

Diante do exposto, reporta-se a uma das questões norteadoras dessa pesquisa: Que concepção de bom professor se configura por meio do processo de Autoavaliação Institucional (avaliação docente) pelos estudantes da Universidade Tecnológica? Subjacente, indaga-se: Em que tempo ocorre a investigação? No início do século XXI, nos anos de 2009 a 2011. Em que espaço? A avaliação docente foi realizada por universitários dos cursos superiores de Tecnologia em Alimentos, Gestão Ambiental, Análise de Desenvolvimento de Sistemas (Informática), Manutenção Industrial, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental e Engenharia de Produção na Universidade Tecnológica Federal recentemente criada, em 2005, com o objetivo de desenvolver a educação tecnológica entendida como uma dimensão que ultrapassa a aplicação da técnica e se eleva no processo educativo e investigativo (BRASIL, 2005), com raízes marcadas pela postura técnica

de seus professores. Como avaliaram? Os estudantes avaliaram seus professores respondendo a um questionário com cinco questões e com a opção de escrever comentários sobre o professor. Esse questionário é um dos instrumentos usados no processo de autoavaliação da instituição (Avaliação do Docente pelos Discentes).

Levando-se em conta esse contexto e após uma intensa leitura flutuante dos registros dos estudantes (comentários) sobre o bom professor, retiradas do banco de dados da Avaliação Docente da UTFPR, Câmpus Medianeira, anos de 2009, 2010 e 2011 (*corpus*), extraíram-se as seguintes categorias com suas subcategorias sobre a concepção de bom professor:

Quadro 2 – Categorias e subcategorias (registros dos estudantes)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	REGISTROS DOS ESTUDANTES
O bom professor conhece bem o conteúdo de sua disciplina.		<p><i>“tem grande conhecimento na área de atuação”;</i> <i>“demonstra um grande conhecimento na sua área de atuação, atualizada e com domínio de conteúdo”;</i> <i>“demonstra sempre muitos conhecimentos a respeito da área estudada”;</i> <i>“demonstra grande bagagem de conhecimento”;</i> <i>“sabe o que faz, tem domínio do conteúdo”;</i> <i>“demonstra incrível conhecimento sobre o conteúdo”;</i> <i>“em todas as disciplinas a professora domina muito bem”.</i></p>
O bom professor explica bem o conteúdo.	O bom professor sabe planejar as suas aulas.	<p><i>“É muito organizado e possui muito conhecimento em sua área”;</i> <i>“Professor muito bem preparado para as aulas”;</i> <i>“o mesmo possui um roteiro a seguir”;</i> <i>“consegue apresentar o conteúdo de uma forma adequada”;</i> <i>“sempre está muito preparado para as aulas”;</i> <i>“nunca demonstra falta de preparo; explica sobre algum tema passo-a-passo”.</i></p>
	O bom professor utiliza diversas estratégias para ensinar.	<p><i>“ela diversifica as aulas, tornando-as mais atrativas”;</i> <i>“ela faz um trabalho legal através de projetos de pesquisa, inovando, pesquisando e descobrindo novas tecnologias”;</i> <i>“aulas didáticas, com seminários e apresentações de artigo tornam as aulas de fácil aprendizagem”;</i> <i>“seus exemplos são os melhores, tira a monotonia das aulas”;</i> <i>“o professor faz com que as aulas fiquem descontraídas”;</i> <i>“obrigado por ajudar nas matérias e por trazer conhecimento prático para nossas aulas”;</i> <i>“não fica só na teoria, elabora aulas práticas no laboratório, o que dá um maior entendimento do assunto”;</i> <i>“gosto das aulas pelas explicações e pelo material que o professor utiliza, fotos, vídeos, a aula fica divertida e todos aprendem”;</i> <i>“as aulas são dinâmicas, ele usa vários módulos didáticos para levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento das máquinas”;</i> <i>“suas histórias explicando sua matéria é muito legal”;</i></p>

		<p><i>“explica-se sobre algum tema passo-a-passo, dando exemplos, desenhando, etc.”;</i></p> <p><i>“traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”.</i></p>
	O bom professor contextualiza o conteúdo.	<p><i>“por trazer conhecimento prático para nossas aulas”;</i></p> <p><i>“não fica só na teoria, elabora aulas práticas no laboratório”;</i></p> <p><i>“levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento dos equipamentos”;</i></p> <p><i>“traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”;</i></p> <p><i>“se utiliza de exemplos do cotidiano para apresentar o que muitas vezes é incompreensível para o aluno”.</i></p>
O bom professor se relaciona bem com os alunos.	O bom professor é paciente.	<p><i>“faz o possível e o impossível para que possamos aprender”;</i></p> <p><i>“tem um modo de explicar calmo e claro”;</i></p> <p><i>“não se nega a apoiar o aluno e a explicar de novo algo que não ficou claro”;</i></p> <p><i>“tem muita paciência nas aulas práticas”;</i></p> <p><i>“não limita-se apenas a obrigação de dar aulas, mas entende as limitações de cada aluno e busca formas de fazer aprender”.</i></p>
	O bom professor dialoga e interage com os seus alunos.	<p><i>“com ela podemos conversar de igual para igual”;</i></p> <p><i>“disposta a responder todas e quaisquer dúvidas”;</i></p> <p><i>“está sempre aberta a questionamentos e discussões”;</i></p> <p><i>“é bastante aberta a debates e sempre respeita a opinião dos alunos”;</i></p> <p><i>“sempre à disposição de seus alunos, resolve e tira todas as dúvidas existentes sempre tratando os alunos com respeito”;</i></p> <p><i>“aprendi a gostar da matéria pela forma do professor dar aula, pela proximidade que ele tem com seus alunos, que tornou muito interessante as aulas e o aprendizado”;</i></p> <p><i>“o principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno e em ter certeza que este absorveu a matéria”.</i></p>
	O bom professor tem bom humor em sala de aula.	<p><i>“ótimas aulas práticas, e bom humor na sala de aula”;</i></p> <p><i>“tem muito conhecimento da matéria e sempre muito simpático”;</i> <i>“ele é o melhor dos melhores professores, as aulas são extrovertidas”;</i></p> <p><i>“Ela é bem extrovertida é muito versátil em sala de aula”;</i></p> <p><i>“Tem um bom humor e interage com os alunos”;</i></p> <p><i>“sempre respeita a opinião dos alunos e é muito simpática”.</i></p>
	O bom professor é dedicado e prestativo.	<p><i>“é muito prestativa com os alunos”;</i> <i>“sempre que procurado estava pronto para ajudar”;</i></p> <p><i>“além de ajudar o aluno com dificuldade; sempre está disposta a ajudar os alunos”;</i></p> <p><i>“é uma boa professora, dedicada, e que não se nega a apoiar o aluno”;</i> <i>“professora atenciosa e sempre disponível ao aluno”;</i></p> <p><i>“seu principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno, professora dedicada, sempre disposta a ajudar [...]”.</i></p>

A primeira categoria, o ‘bom professor conhece bem o conteúdo de sua disciplina’, retrata sobre o bom professor como conhecedor de sua disciplina,

portanto, tem domínio dos conteúdos de sua área de atuação. As falas recorrentes dessa categoria são: *“tem grande conhecimento na área de atuação”*; *“demonstra um grande conhecimento na sua área de atuação, atualizada e com domínio de conteúdo”*; *“demonstra sempre muitos conhecimentos a respeito da área estudada”*; *“demonstra grande bagagem de conhecimento”*; *“sabe o que faz, tem domínio do conteúdo”*; *“demonstra incrível conhecimento sobre o conteúdo”*; *“em todas as disciplinas a professora domina muito bem”*.

Como defende Kenski (2002), o domínio do conhecimento pelo professor em sua área de atuação é um dos pontos principais e básicos da sua atuação profissional. Destaca-se essa ideia nas falas dos universitários sobre o bom professor quando relatam que o professor tem domínio de conteúdo e é conhecedor da disciplina/matéria de sua cátedra.

Entende-se aqui que esse domínio do conhecimento não é compreendido como um acervo próprio de conhecimentos do professor, mas também se ressalta a capacidade do professor de questionar, com frequência, sua relação com esse conhecimento, de refletir, de ir além, além das fronteiras dos conhecimentos de sua disciplina. Essa compreensão se revela na afirmação mencionada: *“em todas as disciplinas a professora domina muito bem”*.

Isto se confirma quando Nóvoa (2009) comenta que o conhecimento do professor vai além da teoria e da prática, reflete sobre o processo histórico de sua constituição, as constatações que permaneceram ou não, o papel de certos indivíduos, dúvidas e outras hipóteses. Não basta o professor dominar o conhecimento (conteúdo) da disciplina, é preciso compreendê-lo em todos os seus aspectos tanto históricos como políticos e sociais.

Também Cunha (1994) evidencia a importância de o professor conhecer a sua disciplina, conhecer sua área de atuação, destacando a forma como o professor se relaciona com sua própria área de conhecimento que perpassa pela relação professor-aluno e, principalmente, pela metodologia do professor que se preocupa com a aprendizagem do aluno e com o nível de satisfação com a mesma. A preocupação com o nível de aprendizagem do educando é também destacado por Castanho (2001, p. 157) quando escreve que *“o professor domina a estrutura da matéria que ensina e prevê a adequação ao nível do aluno”*.

Cunha (1994) salienta que, quando o professor tem domínio profundo do conteúdo de sua disciplina, ele trabalha com a dúvida, analisa a estrutura de sua

matéria de ensino e é estudioso naquilo que ensina. Pontua a autora que a principal estratégia de ensino utilizada pelo professor que domina profundamente o conteúdo de sua disciplina é a utilização de exemplos. O uso de exemplo também é uma estratégia apreciada pelo bom professor da Universidade Tecnológica, como revelam as falas a seguir: *“seus exemplos são os melhores, tira a monotonia das aulas”*; *“explica-se sobre algum tema passo-a-passo, dando exemplos, desenhando, etc.”*; *“traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”*.

Carvalho e Gil-Perez (2002) descrevem que muitas pesquisas mostram que uma das principais causas da existência de aulas repetitivas e mecânicas, por parte dos professores, é a ausência de conhecimento da disciplina. Propõem os autores que o professor “precisa dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área [...]” (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2002, p. 109). Esclarecem ainda que conhecer o conteúdo que se deve ensinar quer dizer dominar o conteúdo e saber como deve ser trabalhado em sala de aula.

Conclui-se que quando o aluno diz que o bom professor conhece bem a sua disciplina remete-se ao entendimento de que, além de conhecer profundamente os conteúdos da disciplina, ele tem segurança e clareza na exposição desses conteúdos, revela Pachane (2012).

Também Tardif (2007) confirma que o professor ideal é aquele que conhece a sua disciplina, tem alguns conhecimentos sobre as ciências da educação e a pedagogia e que esses saberes são adquiridos externamente, elaborados por um corpo de especialista. Lembra Nóvoa (1995) que o processo de constituição dos saberes não se dá na aquisição de saberes externos (saberes curriculares, de formação profissional e disciplinares) e se concebe por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Outra categoria ‘o bom professor explica bem o conteúdo’ está revelada nas frases como: *“traduz seu conhecimento com clareza sem deixar dúvidas aos alunos”*; *“jeito prático e simples de passar o conteúdo”*; *“explica de forma clara que parece fácil”*; *“sabe apresentar tudo o que sabe”*; *“com ótima facilidade para ensinar e comunicação com os alunos”*; *“sabe passar o conteúdo de maneira que todos entendam”*; *“consegue apresentar o conteúdo de uma forma adequada ao entendimento dos alunos, reforçando as aulas com exercícios”*; *“possui uma didática muito bem elaborada”*; *“com o passar do tempo foi visível e significativa melhora na didática, as aulas se tonaram mais dinâmicas”*.

Percebe-se de maneira clara o valor dado ao desempenho do bom professor quanto ao aspecto didático-pedagógico de suas aulas. Explicar bem o conteúdo revela a ideia de que o professor domina os passos de uma aula, sua gestão, os processos de interação entre professor e aluno e de mediação do conhecimento. Mostra que o professor tem didática, sabe ensinar. Expõe Libâneo (2002, p. 4), em uma de suas publicações, que os estudantes mais velhos comentam entre si: “Gosto dessa professora porque ela tem didática”. Já os mais novos falam que “com aquela professora eles gostam de aprender”. Isto quer dizer que, essas professoras têm um modo acertado de dar aula, que ensinam bem, então, os estudantes aprendem. Rios (2001) compartilha essa ideia ao questionar quantas vezes já se afirmou, no terreno do senso comum, que o bom professor é reconhecido por sua didática?

No entanto, o conceito de didática retirado das falas dos universitários e aqui apresentado é um conceito instrumental, como: “*dar boa aula, passar bem a matéria, o conteúdo, seguir o programa*”. A didática é vista como ideia comportamentalista de ensino, baseada em competências técnicas, planejamento por objetivos mensuráveis, receitas de técnicas e métodos, avaliação classificatória e outros.

Essa percepção de didática também é evidenciada na pesquisa de Pachane (2012, p. 314) quando conclui que “para muitos, a qualidade do professor se relaciona diretamente com ‘saber passar o conteúdo’”, isto é, clareza na exposição e habilidades de comunicação.

Cunha (1994), a partir dos resultados alcançados em sua pesquisa, afirma que o bom professor deve ter habilidades em organizar suas aulas, esta característica nada é mais do que ter didática, saber passar o conteúdo. Também Castanho (2000) comenta que em sua pesquisa os alunos revelaram que muitos professores explicam bem o conteúdo, mas não conhecem os procedimentos que levem à autonomia do aluno e nem como ocorre a construção da aprendizagem do aluno, marcas do professor tradicional.

Atualmente, a didática tem procurado repensar o seu objeto de estudo, preocupando-se mais com o processo de ensino (saber ensinar) e não somente no produto final de ensino (saber fazer).

A didática coloca-se como espaço que situa o saber ensinar, não apenas um como fazer, mas um fazer que altere o processo de ensino e aprendizagem, que se propõe a interagir, produzir vínculos com os alunos para que o conhecimento escolar tenha alcance e promova o desenvolvimento humano (MALDANER, 2010, p. 20).

Esclarece Candau (2004) que a dimensão técnica da didática é uma ação intencional, sistemática que visa organizar as condições para se realizar o ensino e a aprendizagem, mas que esta dimensão deve estar conectada com os aspectos político-sociais e ideológicos do contexto vivido.

Se todo o processo de ensino-aprendizagem é 'situado', a dimensão político-social lhe é inerente. [...] A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social (CANDAU, 2004, p. 16-7).

Portanto, o fazer da prática pedagógica (didática), tal como defende Candau (2004), não é desvinculada das questões sobre “por que fazer” e “para que fazer”.

Confirma Libâneo (2001, p. 3) que o processo didático se dá no conjunto de atividades que envolvem os atores dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse conjunto, sob a direção do professor, visa à assimilação ativa pelo aluno de “conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais”. Relata o autor que o êxito do processo de ensino se promove na adequação entre objetivos, conteúdos, estratégias, métodos, níveis de conhecimento mental dos alunos, experiências, etc.

Assim, os aspectos como planejamento, seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação, constituem o núcleo de preocupações da didática; são aspectos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem, e, certamente, não deverão se dissociar dos aspectos sociais, políticos e ideológicos que envolvem todo o processo educacional. Infere-se, então, que ao exercer este papel na escola, a didática transforma o sujeito que ensina (professor) e o que aprende (aluno).

Para melhor compreensão da categoria ‘o bom professor explica bem o conteúdo’ que aqui se entende como didática e, por ter a didática, diversos aspectos fazer parte do núcleo de preocupações, dividiu-se essa categoria em algumas subcategorias, tal como apresentado no quadro 2, quais sejam: ‘o bom professor sabe planejar as suas aulas’, ‘o bom professor utiliza diversas estratégias para ensinar’ e ‘o bom professor contextualiza o conteúdo’.

A primeira subcategoria, ‘o bom professor sabe planejar suas aulas’, é evidenciada nas frases como: “*É muito organizado e possui muito conhecimento em sua área*”; “*Professor muito bem preparado para as aulas*”; “*o mesmo possui um roteiro a seguir*”; “*consegue apresentar o conteúdo de uma forma adequada*”;

“sempre está muito preparado para as aulas”; “nunca demonstra falta de preparo; explica sobre algum tema passo-a-passo”.

Para entender o significado dessa subcategoria ‘o bom professor sabe planejar suas aulas’ define-se, primeiramente, o que é planejamento. Para Libâneo (1994), planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente. Processo este articulado com a atividade escolar que envolve toda a escola, principalmente professores e alunos, é atingido pelas influências sociais, políticas, econômicas, culturais que formam a sociedade. Portanto, os elementos que constituem o planejamento de ensino, como objetivos, conteúdos e métodos estão impregnados de implicações oriundas da sociedade que se vive.

A ação do planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de revisão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Em diversas publicações, Libâneo (1994; 2001; 2002) propõe distinção entre planejamento de ensino, plano de ensino e plano de unidade didática ou plano de aula. Nessa perspectiva de análise, o autor conceitua plano de ensino como um procedimento indispensável à atividade profissional dos professores, uma vez que possibilita planejamento de ações didático-pedagógicas, prévia organização de conteúdos, objetivos, formas de organização da gestão da aula (metodologia). O plano de ensino pode ser elaborado para abranger um ano ou um semestre letivo. Lembra o autor que “o plano de ensino, por sua vez, deve estar conectado com o projeto pedagógico da escola e com as orientações gerais da proposta curricular do Estado” (LIBÂNEO, 2002, p. 131).

Um bom plano de ensino depende da análise e organização dos conteúdos, levando-se em consideração os motivos dos alunos, isto é, a partir do nível de conhecimento do aluno, de sua capacidade atual de assimilação e do seu desenvolvimento mental (LIBÂNEO, 2002).

A operacionalização do plano de ensino ocorre por meio de planos de unidade didática ou planos de aula. Libâneo (2004) entende por unidade didática um conjunto estruturado de atividades de ensino e de aprendizagem, propostas em uma

sequência lógica, que buscam a consecução dos objetivos de aprendizagem. Esse plano de unidade didática ou plano de aula, por ter caráter bastante específico, fornece indicadores qualitativos sobre aquilo que o professor espera que seus alunos aprendam.

Concorda-se com a afirmativa de Libâneo (2002, p. 7) que um professor, aquele que pretende ter uma boa didática, ou saber ensinar, considerando-se a fala dos estudantes desta pesquisa, “necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, seus motivos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida”. Assim, com essa disposição, o professor será capaz de planejar aulas com problemas reais, desafios, perguntas, relacionando os conteúdos com a prática social do aluno. Isto é revelado nas falas dos universitários sobre o planejamento do bom professor: *“suas aulas são de muito proveito tanto para fins didáticos quanto para fins profissionais. O conteúdo da matéria é bem aprofundado”*.

Libâneo (1994) relata que um plano de aula é um guia de orientação, mas para que seja um instrumento de ação deve apresentar uma ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Observa-se que essas características aparecem nas falas dos universitários sobre o planejamento do bom professor como: *“o mesmo possui um roteiro a seguir”*; *“nunca demonstra falta de preparo; explica sobre algum tema passo-a-passo”*. Isto mostra que o plano de aula do professor tem uma sequência lógica, mas isto não quer dizer que não possa inverter os passos da aula. Como prescreve o citado autor, o plano deve ser flexível, pois a relação pedagógica está sujeita a condições reais e a realidade está sempre em movimento, portanto, o plano também está sempre sujeito às alterações.

No plano de aula deve-se considerar a objetividade, diz Libâneo (1994), pois a objetividade corresponde às condições reais de aplicação do plano: o tempo, as limitações dos alunos, a estrutura física, etc.. E esta objetividade aparece nas falas dos universitários, na expressão: *“mas entende as limitações de cada aluno e busca formas de fazer aprender”*. Revela o entendimento do professor quanto à limitação da aprendizagem do aluno e conhecedor da realidade em que trabalha.

Outro aspecto relevante no plano, descreve Libâneo (1994), é sua coerência, ou seja, a relação que deve existir entre o planejado (conteúdos, objetivos, metodologia, critérios avaliativos) e a prática docente efetivada. Isto é revelado na fala: *“consegue apresentar o conteúdo de uma forma adequada”*. Portanto, significa planejar a aula e executá-la de forma coerente.

Castanho (2001), ao relatar as características do professor marcante, destaca que o bom professor organiza seu trabalho objetivando a aprendizagem de seus alunos, evita situações caóticas, promove interações enriquecedoras.

Cunha (1994) menciona que uma das habilidades de ensino do bom professor é a capacidade de organizar o contexto da aula, isto é, o bom professor explicita para os alunos o objetivo do estudo feito por eles e lhes apresenta um roteiro da aula. A autora alega ainda que tal procedimento auxilia o aluno a ter uma visão de totalidade da aula e favorece a compreensão lógica do conteúdo.

Pachane (2012) também destaca em sua pesquisa que o bom professor, na visão dos estudantes, deve planejar as suas aulas:

Pela análise qualitativa das respostas, percebemos que o aluno se sente mais seguro quando o professor estabelece datas, prazos, quando apresenta seu planejamento para o semestre ou para a aula, quando conduz suas aulas, e mesmo a exposição, com uma coerência lógica, sem dispersões ou digressões ou sem mudanças repentinas de rumos. Até da resolução de exercícios os alunos cobram esta organização e objetividade, reclamando de professores que não realizam demonstrações passo a passo de um processo ou da resolução de um problema matemático (PACHANE, 2012, p. 315).

Compreende-se que o destaque de bom professor, para os estudantes da Universidade Tecnológica, é saber planejar bem suas aulas, ter clareza do objetivo a atingir, sendo o professor um mediador na produção do conhecimento.

‘O bom professor utiliza diversas estratégias para ensinar’ é outra subcategoria analítica desta dissertação, representada nas seguintes frases: *“ela diversifica as aulas, tornando-as mais atrativas”*; *“ela faz um trabalho legal através de projetos de pesquisa, inovando, pesquisando e descobrindo novas tecnologias”*; *“aulas didáticas, com seminários e apresentações de artigo tornam as aulas de fácil aprendizagem”*; *“seus exemplos são os melhores, tira a monotonia das aulas”*; *“o professor faz com que as aulas fiquem descontraídas”*; *“obrigado por ajudar nas matérias e por trazer conhecimento prático para nossas aulas”*; *“não fica só na teoria, elabora aulas práticas no laboratório, o que dá um maior entendimento do assunto”*; *“gosto das aulas pelas explicações e pelo material que o professor utiliza, fotos, vídeos, a aula fica divertida e todos aprendem”*; *“as aulas são dinâmicas, ele usa vários módulos didáticos para levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento das máquinas”*; *“suas histórias explicando sua matéria é muito legal”*;

explica-se sobre algum tema passo-a-passo, dando exemplos, desenhando, etc.”; “traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”.

As frases citadas representam um apanhado geral das estratégias de ensino desenvolvidas pelos bons professores registradas pelos estudantes da Universidade Tecnológica no processo de avaliação do docente pelo discente. Concorda-se com Wechsler (2001), quando defende que a simples aplicação de técnicas criativas, no caso aqui, de diversas estratégias de ensino, não implica nenhum benefício na aprendizagem dos estudantes se não tiver um clima para a criatividade por parte do professor. O desempenho do professor é importante como estimulador do pensamento e de atitudes criativas de seus alunos, apresentando condições ambientais que tornem sua aula um espaço gerador de novas ideias.

A busca de formas de ensinar mais criativas e variadas desses professores demonstra a quebra de paradigmas da educação tradicional e tecnicista, que também tiveram os seus modelos de bom professor como descrito no texto ‘O que é ser um bom professor?’ Esses paradigmas discutidos por Libâneo (1994), Feiges (2003), Saviani (2007), dentre outros, vistos como parte de uma escola onde educação técnica é supervalorizada e se ressaltam as atitudes passivas dos alunos e ativa do professor por meio de suas aulas expositivas. Nestes depoimentos é enfatizada uma mudança de postura de alguns professores perante outros; mudança de passagem da aula magistral para uma aula compartilhada, dialogada, mostrando vários caminhos existentes para que ocorra a apropriação do conhecimento. Uma aula, em que memorização, considerada essencial para a aprendizagem, está em segundo plano, pois se revela a necessidade de construção e compreensão do conhecimento e não somente uma memorização, resquício de uma educação bancária tal como discutida por Freire (1996). E isto se percebe na seguinte fala dos universitários: *“realmente ensina, não nos obriga a decorar a matéria”.*

A postura criativa dos professores considerados bons professores por seus alunos confirma que atitudes e comportamentos criativos podem se processar por meio de criação de estratégias diversas como incremento às aulas expositivas com a utilização de recursos tecnológicos, como, também, com a criação de laboratórios lúdicos ou a realização de experimentos em laboratórios não simulados, estabelecer a integração entre a teoria e a prática, utilizar de exercícios programados e, ainda, incluindo a reformulação curricular. Estes são alguns exemplos citados por Chamlian (2003) que poderão ser adotados pelos professores da educação superior para se

tornarem mais criativos e são praticados pelos bons professores da Universidade Tecnológica, como descrito nos depoimentos dos estudantes: *“gosto das aulas pelas explicações e pelo material que o professor utiliza, fotos, vídeos, a aula fica divertida e todos aprendem”*; *“não fica só na teoria, elabora aulas práticas no laboratório, o que dá um maior entendimento do assunto”*.

Vale lembrar Wechsler (1998) quando relata que não existe aula criativa sem uma postura criativa do professor. Supostamente, quando o professor é criativo, também, desperta e motiva a criatividade de seus alunos.

Também Barreto (2007) defende que um dos caminhos para se efetivar aprendizagens criativas por parte dos professores perpassa pela realização de estratégias pedagógicas que envolvem relações entre professor-professor e aluno-professor. Corrobora esta ideia Cropley, citado por Castro e Fleith (2008), quando infere que o professor, para promover a expressão criativa, deve empregar metodologias diversificadas (no caso desta pesquisa, os universitários mencionam vídeos, projetos, histórias, seminários, desenhos, fotos, exemplos de aula em laboratório, dentre outros procedimentos metodológicos) e oferecer ambientes propícios à criatividade (tal como levantado na pesquisa: aula divertida, aulas práticas, aulas dinâmicas, incentiva os alunos, interage e dialoga com eles).

Castanho (2001), Cunha (1994) e Pachane (2012) são defensores de que o bom professor não ministra apenas aulas expositivas e sim trabalha com variadas técnicas em sua prática docente. Para Cunha (1994), o bom professor demonstra competência na variação de estímulos como o uso adequado de recursos de ensino, fazer bem e com cuidado o material didático que se apresenta em classe, o que significa valorização do ato docente, valorização de sua prática. Pachane (2012) reforça que a dinâmica da aula e a utilização de variedade de recursos tecnológicos são características da prática pedagógica do melhor professor universitário.

A próxima subcategoria extraída das falas dos universitários a partir dos registros do processo de avaliação docente é ‘o bom professor contextualiza o conteúdo’. Essa subcategoria é evidenciada nas frases como: *“por trazer conhecimento prático para nossas aulas”*; *“não fica só na teoria, elabora aulas práticas no laboratório”*; *“levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento dos equipamentos”*; *“traz exemplos práticos que auxiliam na compreensão do problema”*; *“se utiliza de exemplos do cotidiano para apresentar o que muitas vezes é incompreensível para o aluno”*.

Analisando-se os registros desses universitários, compreende-se que contextualizar, para eles, é fazer a relação entre o conhecimento ensinado com o conhecimento experienciado no cotidiano, como, também, com o conhecimento do mundo do trabalho. Revela-se este significado, pois faz parte do alunado que compõe a amostra da pesquisa, um grande grupo de universitários de cursos de tecnologia e entende-se haver uma forte relação entre a educação e o trabalho. Isto também é revelado como concepção de contextualização nos textos oficiais na área educacional como prescreve Lopes (2002).

Pachane (2012, p. 316), em sua pesquisa com estudantes licenciados, afirma que a relação do conteúdo estudado com o cotidiano não tem grande destaque como característica do bom professor, mas explica que “fazer a relação de seu conteúdo específico com o cotidiano e com prática não seria uma característica distintiva entre estes professores, embora seja um item bastante presente em outros estudos”. Exemplo de outro estudo seria o ambiente escolar da Universidade Tecnológica, sendo que saber contextualizar o conteúdo é essencial como característica do bom professor.

Ao estudar o termo contextualização nas publicações do Ministério da Educação e Cultura, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Lopes (2002) percebe uma grande preocupação em tirar o aluno da condição de receptor passivo, levando-o a produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato. Nesse caso, constata-se a aproximação na valorização dos conhecimentos prévios dos escolares. Outra ideia de contextualização que aparece nos textos é a associada à valorização do cotidiano: “os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos” (LOPES, 2002, p. 292). Essa ideia fica clara na frase dos estudantes da Universidade Tecnológica quando declaram que: *“se utiliza de exemplos do cotidiano para apresentar o que muitas vezes é incompreensível para o aluno”*. Também, nos textos, é evidenciada a contextualização associada ao processo produtivo do conhecimento escolar. Tais concepções de ensino contextualizado, valorização dos saberes prévios dos alunos, dos saberes cotidianos e a relação caráter produtivo do conhecimento escolar, como defende Lopes (2002), contribuem para dar legitimidade aos princípios de eficientismo social. Para essa autora,

[...] a aprendizagem contextualizada nos PCNEM visa que o aluno aprenda a mobilizar competências para solucionar problemas em contextos apropriados, de maneira a ser capaz de transferir essa capacidade de resolução de problemas para os contextos do mundo social e, especialmente, do mundo produtivo (LOPES, 2002, p. 392-3).

Resumindo o pensamento da supracitada autora, a contextualização se enquadra na perspectiva de formação de performances necessárias ao mercado de trabalho capitalista.

Lendo sobre a concepção de contextualização propagada pelos documentos oficiais na área da educação, a mesma concepção está revelada na visão que os universitários desta pesquisa têm sobre o bom professor quando ele, o professor, contextualiza o conteúdo de sua aula. Na fala *“levar em sala de aula e demonstrar na prática o funcionamento dos equipamentos”*, estabelece-se uma relação forte com necessidade de se interligar conhecimento escolar e conhecimento produtivo, isto é, conhecimento necessário ao mundo do trabalho. Essa concepção procede, porque o contexto vivido pelos sujeitos desta pesquisa é o da Universidade Tecnológica com raízes no ensino técnico, pois sua origem, em 1909, está associada à oferta de cursos técnicos de nível básico para crianças e adolescentes de classes sociais menos favorecidas.

Libâneo (1994) argumenta que o professor ao selecionar os conteúdos que irá trabalhar precisa analisar os textos, verificar como são enfocados os assuntos (econômico, social, político e ideologicamente), para depois enriquecê-los com sua própria contribuição (experiência) e a de seus orientandos (conhecimentos prévios), comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência sociocultural dos alunos (cotidiano do aluno).

Tanto Castanho (2000; 2001) como Cunha (1994) evidenciam como legítima a prática pedagógica do bom professor, cuja experiência sociocultural concreta de seus alunos é ponto de partida para orientação da aprendizagem e estabelecimento de inter-relações entre conhecimento empírico (apreendido pelos alunos na vida cotidiana) e conhecimento científico (que vai além do senso comum, ou seja, é elaborado na vida acadêmica). As autoras lembram que todo o conhecimento científico, sob uma perspectiva ampla, tem interfaces em todas as áreas do saber humano, por isto, o bom professor localiza historicamente o conteúdo de sua aula, estabelece relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber. Porém, destaca Castanho (2001), que para o professor fazer essas relações, essas pontes

entre a teoria e a prática, ele precisa ser muito criativo. E ainda, Cunha (1994, p. 142) ressalta que “nada é mais significativo que partir da experiência do aluno para dar ancoragem ao conhecimento organizado”.

Outra categoria extraída das falas dos universitários dessa pesquisa é aqui denominada como ‘o bom professor se relaciona bem com os seus alunos’. Essa categoria aparece de maneira recorrente em frases como, por exemplo: *“muito prestativa com os alunos; “interage com os alunos muito bem”; “está sempre aberto a questionamentos e discussões”; “tem um bom humor”; “passa para a gente mensagens positivas”; “é paciente”; “tem muita paciência nas aulas práticas”; “professora dedicada e sempre disposta a ajudar seus alunos”.*

Ensinar é trabalhar com, sobre e para os seres humanos. Na concepção de Freire (1993), é contribuir para que o homem se faça homem, sujeito do seu próprio ser. O relacionamento entre professor e aluno não se resume a uma questão de tempo passado junto e sim é construído por todas as tensões e alegrias do ato de ensinar e aprender. A tarefa de ensinar não acontece ou não tem como ser exercida sem um engajamento afetivo para com os alunos, o objeto de trabalho do professor, dizem Tardif e Lessard (2005). Nessa compreensão, Freire (1996, p. 160) confirma que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Na profissão professor, prescrevem Tardif e Lessard (2005, p. 269), a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são partes integrantes do processo de trabalho, [...] “a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo que ela é, torna-se, de certo modo, um instrumento de trabalho”. Nóvoa (2009, p. 16) evidencia que a profissão professor ou ensino é profissão do ser humano e da relação. Exigem-se dos professores que eles sejam pessoas inteiras, pois é preciso reconhecer que “a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor”.

Pachane (2012, p. 317) aponta alguns itens que formam o conceito de relacionamento do professor com o aluno, extraídos de sua pesquisa: empatia, compreensão, tato, respeito, amizade, relação horizontal e muito mais. São características pessoais desejadas que perfazem “o perfil do que é ser”, nos dizeres de um aluno, “um profissional humanizado”. Essas características também se destacam nas falas dos alunos da Universidade Tecnológica: *“passa para a gente mensagens positivas”; “é paciente”; “tem muita paciência nas aulas práticas”; “professora dedicada e sempre disposta a ajudar seus alunos”.*

Castanho (2000) menciona que as relações interpessoais rompem com a imagem do processo centralizador e controlador do professor, pois evidenciam características que estimulam a participação dos alunos (diálogo e interação entre professor e seu aluno).

Cunha (1991) argumenta que a relação professor-aluno é de suma importância no processo pedagógico, pois quanto mais próximo é o professor do aluno mais influência exercerá sobre o seu comportamento. Afirma a autora que recuperar a qualidade do relacionamento com o aluno é fundamental porque "é provável que a produção do conhecimento com o professor, sobre sua própria condição e realidade, nos auxilie a esclarecer os rumos da definição de uma nova ordem pedagógica" (CUNHA, 1991, p. 157).

Para atingir os aspectos do relacionamento do professor com seus alunos, faz-se necessário que esta categoria 'o bom professor se relaciona bem com seus alunos' seja dividida em subcategorias que a contemplem em sua totalidade, como: 'o bom professor é paciente'; 'o bom professor é dedicado e prestativo'; 'o bom professor dialoga e interage com seus alunos' e 'o bom professor tem bom humor'.

'O bom professor é paciente' e isso se expressa em frases como: "*faz o possível e o impossível para que possamos aprender*"; "*tem um modo de explicar calmo e claro*"; "*não se nega a apoiar o aluno e a explicar de novo algo que não ficou claro*"; "*tem muita paciência nas aulas práticas*"; "*não limita-se apenas a obrigação de dar aulas, mas entende as limitações de cada aluno e busca formas de fazer aprender*".

Ao ler as frases selecionadas nessa subcategoria é revelado o significado de paciência condizente ao que expressa Freire (1996), quando evidencia que paciência é o respeito com a liberdade do outro, no caso desses universitários, a liberdade de apresentar suas dificuldades de aprendizagem e o reconhecimento de sua alteridade como ser ontológico e como ser histórico.

Paciência para aguardar o aluno desenvolver-se e abrir-se para a leitura do mundo; paciência como respeito aos diferentes contextos culturais; paciência que aceita o processo do outro, os limites, as dificuldades do aluno (STRECK; REDIN; ZITKOLSKI, 2010). Essa condição está explicitada na frase "[...] *mas entende as limitações de cada aluno e busca formas de fazer aprender*".

Essa compreensão também é sublinhada nas palavras de Castanho (2001), que entende o professor marcante como uma calorosa presença na vida de seus

alunos, sem deixar de lado as tarefas intelectuais. Pachane (2012) revela que na pesquisa feita com os alunos licenciandos, no item relacionamento com o aluno, sobressaíram algumas características pessoais do bom professor universitário, como: ter paciência, ser justo, ser aberto ao diálogo, ter bom humor e outros.

Professor aberto ao diálogo, como dito por Pachane (2012), faz parte de outra subcategoria extraída do *corpus* desta pesquisa: 'O bom professor dialoga e interage com seus alunos'. Essa subcategoria é recorrente em frases registradas pelos universitários na avaliação do docente, como, por exemplo: *“com ela podemos conversar de igual para igual”*; *“disposta a responder todas e quaisquer dúvidas”*; *“está sempre aberto a questionamentos e discussões”*; *“é bastante aberta a debates e sempre respeita a opinião dos alunos”*; *“sempre à disposição de seus alunos, resolve e tira todas as dúvidas existentes sempre tratando os alunos com respeito”*; *“aprendi a gostar da matéria pela forma do professor dar aula, pela proximidade que ele tem com seus alunos, que tornou muito interessante as aulas e o aprendizado”*; *“o principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno e em ter certeza que este absorveu a matéria”*.

Há diversos textos na literatura sobre a importância da relação interpessoal do professor com o aluno para os processos de ensino e de aprendizagem, mas revelam Oliveira e Wechsler (2002) que quase não existe pesquisa que mostra como a atuação do professor pode ser influenciada pela interação dos alunos.

Silva e Aranha (2005) justificam este fato escrevendo que durante muito tempo acreditou-se que o professor era o único responsável pelos resultados positivos ou negativos do processo de aprendizagem de seus alunos. As autoras afirmam que não é recente a constatação de que a relação entre professor e aluno é marcada pela bidirecionalidade, ou seja, a interação que comumente acontece por meio do diálogo funciona em várias direções, tanto enviando como refletindo mensagens. Nas palavras das autoras tem-se que:

[...] a consideração da relação enquanto sistema requer um deslocamento de foco de análise, na direção de um olhar bidirecional, no qual o aluno influencia o processo de ensino e é por este influenciado. O professor deixa de ser o único responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, e constata-se que o que o aluno faz, exerce influência sobre a ação do professor (SILVA; ARANHA, 2005, p. 376).

Conforme Freire (1993), o diálogo abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre a cultura, sobre a educação, sobre a linguagem, sobre os conteúdos aprendidos e a possibilidade de agir de outra forma para transformar o mundo em que vive o ser humano. Essa possibilidade torna-se concreta na condição vivida pelos estudantes da Universidade Tecnológica, curso de tecnologia, pois são trabalhadores e revelam a necessidade de maior integração entre o vivido na prática cotidiana, com o teorizado pelo professor em sala de aula.

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento (KUENZER, 2002, p. 12).

Revela Freire (1996) que é condição essencial da comunicação dialógica, a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e, a seu tempo, pelos sujeitos que falam e que escutam.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar em movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou (FREIRE, 1996, p. 132).

Cunha (1994) destaca, em sua pesquisa sobre o bom professor, a importância do diálogo permeado pelo silêncio.

O professor utiliza ênfase, faz pausas e situações para exteriorizar o significado que dá às palavras. Esta não é uma ação mecânica, mas permeada de aspectos valorativos. É no decorrer do discurso que o professor se expressa ou silencia. E o silêncio pode ser uma estratégia usada para não dizer ou para não dar margem a que se digam certas coisas (CUNHA, 1994, p. 146).

É comprovado por Cunha (1994), em sua pesquisa, que o professor se esforça para estabelecer uma forma de diálogo, compreendendo também que o ambiente verbal da sala de aula é a chave para uma aula participativa e até criativa. Castanho (2001) confirma que o professor marcante alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo, isto é, o professor estimula a participação do aluno, valoriza o diálogo, organiza o ensino sem se considerar o “dono do saber”.

‘O bom professor tem bom humor na sala de aula’ é outra subcategoria encontrada nas frases dos universitários desta pesquisa, tais como: *“ótimas aulas práticas, e bom humor na sala de aula”*; *“tem muito conhecimento da matéria e sempre muito simpático”*; *“ele é o melhor dos melhores professores, as aulas são extrovertidas”*; *“Ela é bem extrovertida é muito versátil em sala de aula”*; *“Tem um bom humor e interage com os alunos”*; *“sempre respeita a opinião dos alunos e é muito simpática”*.

Que sentido tem a palavra bom humor para os estudantes da Universidade Federal Tecnológica ao avaliarem seus professores? Teria um sentido pejorativo, piadista? Ou teria um sentido como prescreve Rios (2001), que se confunde seriedade com “cara fechada”, rispidez, ausência de riso, rigidez? Sem a seriedade dizem não existir rigor. Engana-se muito quanto ao conceito de rigor e rigidez. Rigidez significa imobilidade, já para rigor, Freire (1996) usa os adjetivos seriedade e exigência. Podem coexistir o rigor, a liberdade, a seriedade, a exigência com a alegria e com a curiosidade.

É isso que se quer dizer quando se afirma que a ação docente pode ser criadora de felicidade. A felicidade não está presente na escola na hora do recreio, na festa junina ou na comemoração dos aniversários - ela está presente quando se aprendem os conteúdos necessários para a inserção na sociedade, quando se respeitam os direitos de todos, quando se aprimoram as condições de trabalho (RIOS, 2001, p. 131).

Portanto, ao analisar as falas dos universitários se percebe uma forte ligação entre bom humor do professor e aprendizagem do aluno.

A atividade docente de que o discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (FREIRE, 1996, p. 160).

Assim, ensinar e aprender não se pode constituir fora da procura, da pesquisa e da alegria, no caso aqui, do bom humor. À luz da pedagogia freireana, a tarefa do professor se constitui em ajudar o aluno a descobrir o mundo, proporcionando conhecimento e alegria na construção e na reconstrução do conhecimento.

Como menciona Cunha (1994), e é também percebido nas falas dos estudantes da Universidade Tecnológica como: *“Tem um bom humor e interage com*

os alunos”; *“sempre respeita a opinião dos alunos e é muito simpática”*, os bons professores observados em sua pesquisa procuram se aproximar dos seus alunos utilizando frases humorísticas e, em outras ocasiões, os bons professores aproveitam situações inusitadas para dar um certo dinamismo à aula. Completa a autora que *“percebi, porém, que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor e o aluno, contribui para desmitificar as relações autoritárias”* (CUNHA, 1994, p. 71).

O bom humor, Pachane (2012) anuncia em seu estudo como uma das características do bom professor, aspecto relativo ao bom relacionamento do professor com o seu aluno. E isto é anunciado pela fala dos estudantes da pesquisa na UTFPR: *“ele é o melhor dos melhores professores, as aulas são extrovertidas”*.

‘O bom professor é dedicado e prestativo’, esta subcategoria se mostra nas frases retiradas da Autoavaliação Institucional da UTFPR: *“é muito prestativa com os alunos”; “sempre que procurado estava pronto para ajudar”; “além de ajudar o aluno com dificuldade; sempre está disposta a ajudar os alunos”; “é uma boa professora, dedicada, e que não se nega a apoiar o aluno”; “professora atenciosa e sempre disponível ao aluno”; “seu principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno, professora dedicada, sempre disposta a ajudar [...]”*.

Ao refletir sobre as falas dos universitários na avaliação sobre o bom professor da Universidade Tecnológica evidenciam-se as características como professor dedicado, prestativo e atencioso. Cordeiro (2007) indica a existência de pesquisas nos Estados Unidos e também no Brasil sobre a ideia de desvelo, que significa dedicação, proteção, cuidado com os alunos. Isto é demonstrado nas atitudes dos bons professores da pesquisa: *“professora atenciosa e sempre disponível ao aluno”; “professora dedicada, sempre disposta a ajudar os alunos”; “seu principal ponto positivo é a importância que dá ao aluno”*. O autor coloca que a dedicação é uma forte marca do exercício e da identidade profissional do professor, principalmente das professoras, e isso é constatado nesta pesquisa, pois nos comentários feitos pelos estudantes o gênero feminino se destaca.

Gadotti (2011, p. 57) infere que *“um dos segredos do chamado ‘bom professor’ é trabalhar com prazer, gostando do que se faz”*. As características como dedicação, prestativo, atencioso revelam paixão à profissão, prazer em exercê-la.

Castanho (2001), em seus relatos sobre o professor marcante, manifesta que os bons professores são cordiais e amistosos em classe, criam condições para uma visão crítica da sociedade e da profissão, demonstram segurança e domínio de si.

É interessante observar que as descrições de professores criativos geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas ao domínio afetivo: professores que ‘amavam’ o que estavam fazendo, professores ‘apaixonados’ pelo ofício de ensinar (CASTANHO, 2000, p. 79).

É registrado por Cunha (1994) que o bom professor dá valor ao prazer de aprender, construindo um clima de bom humor, gosto de ensinar e de tornar a aula agradável, isto é demonstrado na fala dos estudantes da Universidade Tecnológica sobre o ser bom professor: *“professora atenciosa e sempre disponível ao aluno”*; *“além de ajudar o aluno com dificuldade; sempre está disposta a ajudar os alunos”*;

Nesta pesquisa, um dos aspectos apontados pelos universitários na avaliação do docente, por eles considerado bom professor, é a dificuldade do docente ao avaliar a aprendizagem dos seus orientados. Contudo, salienta-se que, poucas vezes encontram-se menções na Avaliação do Docente pelo Discente – instrumento de consulta desta pesquisa, sobre a avaliação da aprendizagem, mas quando encontrada são reclamações sobre a forma de avaliação adotada pelo professor, como, por exemplo: *“Este professor talvez precisa trabalhar um pouco diferente a forma de avaliação somente provas objetivas acaba prejudicando o aluno; “deve-se ter outras avaliações como trabalho e práticas”*; *“suas avaliações tem um grau muito alto de dificuldade com muitos conteúdos diferentes”*.

Notam-se, nestes relatos, queixas sobre os instrumentos utilizados pelo bom professor para avaliar seus estudantes, e, em nenhum momento, há relação com a não aprendizagem dos universitários, ficando claro certa limitação quanto ao aspecto técnico do ato de avaliar destes professores.

A ação avaliativa de acompanhamento e reflexão necessita de consistência metodológica. A elaboração de testes válidos, significativos, para a investigação do professor, é uma tarefa complexa, que exige o domínio da tecnologia de testes e da área de conhecimento em questão (HOFFMANN, 1994, p. 63).

Em função de não haver uma formação voltada para os aspectos didático-pedagógicos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005; CUNHA, 1998) muitos professores universitários avaliam seus alunos da mesma forma que foram avaliados na sua

trajetória escolar, ou criam, a partir de suas experiências/vivências, formas de avaliar o desempenho estudantil, voltadas à mensuração de resultados. Em outras palavras, comumente, o uso da avaliação por parte do professor se dá para classificação dos alunos, tendo uma prática de exclusão e não de construção da aprendizagem. Nesse sentido, recorre-se a Hoffmann (2008) para quem, avaliação é:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Diante desta definição, observa-se a complexidade da avaliação que não pode ser tratada de forma isolada, pois abarca todo o fazer pedagógico do professor. Salientam alguns autores que o tema da avaliação representa uma área crítica também na educação superior. Esta pesquisa constata que esse tema também causa impasse no cotidiano vivido pelos professores e estudantes da Universidade Tecnológica, contexto do estudo.

De Sordi (2000) relembra a avaliação como uma aliada da aprendizagem, sendo um importante subsídio para melhorar a qualidade e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que nele interferem.

Retomando os resultados da pesquisa de Castanho (2001), Cunha (1994) e Pachane (2012) sobre as características/atributos do bom professor, percebe-se que não foram evidenciados pelas autoras comentários sobre como o bom professor avalia seus discentes. Isto demonstra que o ato de avaliar pouco é lembrado pelos alunos como característica do bom professor, ou ainda não é a maneira como o professor aplica a avaliação que irá defini-lo como bom professor. Já na Universidade Tecnológica, o ato da avaliação é o ponto fraco da prática pedagógica até dos bons professores e, certamente, essa fragilidade/deficiência exige do corpo de professores e do corpo de gestores instituírem ações concretas sobre a avaliação no processo de formação continuada desses professores.

[...] a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo [...] (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 42).

Enfim, concorda-se com as palavras de Castanho (2001) que em meio às características/atributos que constituem o bom professor, esse professor não é um super-homem ou uma supermulher, certamente tem seus anseios, suas dúvidas, suas dificuldades, suas deficiências, suas esperanças ou desesperanças.

No entanto, com o intuito de ressaltar os aspectos positivos do bom professor, as características reveladas pelos universitários desta pesquisa, por meio da análise da avaliação docente, mostram que o bom professor tem domínio dos conteúdos de sua área de atuação; o bom professor explica bem o conteúdo, entendido como didática, e o bom professor sabe se relacionar bem com seus alunos. Essas características condizem com as relatadas por Cunha (1994) que prescreve que o bom professor deve ter conhecimento de sua disciplina, capacidade de organizar suas aulas e se mostrar próximo do ponto de vista afetivo.

Portanto, a concepção de bom professor revelada pelos estudantes da Universidade Tecnológica e pelas pesquisas anunciadas por Cunha (1994), Pachane (2012) e Castanho (2001) tornam visível o que Nóvoa (1992) descreve sobre formação de professores e sobre o ensino que não se esgotam na dimensão técnica (bom professor tem domínio dos conteúdos de sua área de atuação e o bom professor explica bem o conteúdo da sua disciplina), mas recorrem para o que há de mais pessoal em cada professor (bom professor se relaciona bem com os seus alunos). “É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 10).

Zabalza (2004), citando Moses (1985), confirma também as características encontradas nesta pesquisa sobre o bom professor e anuncia que os aspectos fundamentais para o professor universitário competente se encontram em um alto nível de conhecimento de sua disciplina, também nas habilidades comunicativas (saber explicar bem o conteúdo), no envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes (o bom professor é dedicado e prestativo, é paciente) e interesse e preocupação com cada um dos estudantes (o bom professor sabe se relacionar com seus alunos).

Insiste Zabalza (2004) que as dimensões educativas, isto é, aquelas que permeiam o processo formativo, requerem que o professor universitário, além do conhecimento vasto de sua disciplina, deve ter condições e preparo para estimular o desenvolvimento e a maturidade de seus alunos. Complementa, ainda, o autor que

não basta o professor ter um *know-how* científico, deve o professor universitário optar pela dimensão formativa do indivíduo que tem dois caminhos: primeiro voltado para o sentido da formação individual e, o segundo, é trabalhar a formação do indivíduo por meio de conteúdos e, principalmente, pela abordagem e metodologias utilizadas. Conclui-se, então, que o professor universitário deve conhecer bem a sua disciplina, saber trabalhá-la (didática) adequadamente em sala de aula, o que também engloba a relação interpessoal, por meio da qual se dá a construção de vínculos com a aprendizagem.

A ação direta sobre a formação contém elementos vinculados à relação interpessoal que nós, professores, mantemos com os alunos e ao tipo de informações que trocamos. Estes são os processos de influência que exercemos sobre atitudes, valores, visão do mundo e de profissão dos nossos alunos (ZABALZA, 2004, p. 115).

Aponta Zabalza (2004) que os conteúdos selecionados, a abordagem desses conteúdos, as metodologias empregadas e as formas de aprovação, dentre outros, são elementos que exercem grande impacto na formação dos indivíduos. Esclarece o autor que poucos são os professores universitários que se comprometem em fazer, propiciar, facilitar, acompanhar para que os alunos aprendam. Felizmente, esse comprometimento está presente entre os bons professores da Universidade Tecnológica, em cerca de 20% dos professores bacharéis.

A identidade do bom professor universitário da Universidade Tecnológica pode ser visualizada pelos estudantes, como aquele que conhece bem sua disciplina (formação inicial), tem bom relacionamento com seus alunos (a pessoa do professor) e aquele que sabe explicar bem o conteúdo, isto é, tem conhecimento didático para encaminhar adequadamente sua prática pedagógica (formação continuada).

Concorda-se com Pachane (2012) quando reconhece que o domínio de conteúdo do professor é algo inerente ao professor universitário, pois esse possui mestrado ou doutorado na área que leciona. Para a autora, o que destaca em sua pesquisa sobre o bom professor é a “característica pessoal e de relacionamento interpessoal” do bom professor, ao lado de sua “habilidade para fazer uma boa aula” (PACHANE, 2012, p. 317).

Essa concepção se faz presente nas palavras de Castanho (2001, p. 155) quando escreve que “é possível perceber que a dimensão pessoal e a dimensão

profissional se entrelaçam, fazendo um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor”.

Ao analisar o resultado das notas dos cinco quesitos: no quesito Conteúdo, dos dezessete professores a nota média foi 95,94; no quesito Relacionamento foi 94,33; no quesito Planejamento, 93,16; no quesito Avaliação, 92,94, e no quesito Didática foi 90,44 (perguntas que fazem parte do instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes) fica evidente que o bom professor da Universidade Tecnológica, na concepção do estudante, tem maior dificuldade no seu desempenho didático-pedagógico. Revelam Pachane e Pereira (2004, p. 34) que essa temática é amplamente discutida. Conforme as autoras, “tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos em diferentes tipos de instituições e em diferentes cursos.” Esta afirmação se constata nos bons professores revelados pelos estudantes da Universidade Tecnológica.

Já no quesito avaliação, quarto lugar, isto é, a quarta menor nota obtida pelos bons professores, demonstra a dificuldade de o professor lidar com a avaliação da aprendizagem. E, para finalizar, o quesito com maior nota é o conteúdo, estes bons professores têm domínio profundo do conteúdo de sua disciplina.

De modo geral, as características dos bons professores revelados tanto por Castanho (2001), profissionais liberais, como por Pachane (2012), estudantes licenciandos, por Cunha (1994), estudantes de duas universidades e de uma escola técnica e por esta pesquisa, professores da Universidade Tecnológica compreendem três grandes ideias: domínio do conteúdo, saber organizar uma aula (didática) e ter relacionamento interpessoal, claro que com alguns detalhes próprios do contexto estudado, pois como declara Cunha (1991), a história da instituição interfere nos valores das práticas que são incorporadas nas relações entre o professor e seu aluno. No caso desta pesquisa, como já descrito, uma das características do bom professor na opinião dos universitários é saber contextualizar o conteúdo e isso exemplifica as palavras de Cunha quando se pensa que a história da Universidade Tecnológica, tal como evidenciado no capítulo ‘As Origens das Universidades’, foi permeada com uma forte relação entre o ensino e o mundo do trabalho, o mundo da indústria, características enraizadas no saber fazer, na prática de laboratórios e no chão de fábrica. Nesse contexto sócio-histórico, essa característica do bom professor é essencial para os futuros tecnólogos e engenheiros da Universidade Tecnológica. Como constata Pachane (2012) na análise dos resultados de sua

pesquisa, contextualizar o conteúdo com o cotidiano e com a prática constitui-se em uma característica do bom professor que não é distintiva para os estudantes licenciandos, mas que a relação teoria e prática com o cotidiano do estudante fundamenta propostas pedagógicas de muitos cursos e que, por isto mesmo, é uma característica que se revela em muitos estudos, no caso se revela importante para os estudantes da Universidade Tecnológica.

Para finalizar, Castanho (2001), citando Rudduck (1994), revela que muitas mudanças fracassam porque não há preocupação com o próprio significado de mudança. Destaca ainda que se dedica muito tempo preparando o professor e se esquece dos alunos que podem se transformar em uma força conservadora, de manutenção das velhas estruturas das aulas, na qual se sentem mais confortáveis. Concorda-se que este fato (apelo às aulas tradicionais) muitas vezes é real na universidade, mas também ao ouvir os estudantes tem-se a possibilidade, como ressalta Castanho (2001, p. 90) que com “os alunos trabalhariam mais e melhor se existisse uma espécie de contrato à Rousseau, na escola e na sala de aula, que eles ajudassem a construir e cujos fundamentos compreendessem e apoiassem.” Portanto, os dados/resultados desta pesquisa, isto é, a concepção de bom professor poderão subsidiar ações de melhoria da qualidade educacional da instituição.

Agora, revelada a concepção de bom professor dos alunos da Universidade Tecnológica, utilizando-se do processo de Autoavaliação Institucional, configura-se com esta atitude o que sustentam alguns autores, que a Avaliação Institucional deve ser um mecanismo de produção de conhecimento (CUNHA, 2005) e de juízos de valor sobre a universidade (DIAS SOBRINHO, 1995), e, deve ser um instrumento de autoconhecimento e de tomada de decisão (BELLONI, 1996), servindo para realimentar as dimensões educativas que se revelam no ser e fazer da Universidade Tecnológica do Paraná.

Assim, levando-se em consideração as concepções e princípios da Avaliação Institucional, no texto, a seguir, propõe-se responder a pergunta: Como o processo de Autoavaliação Institucional, seus dados/resultados podem colaborar na configuração do bom professor.

6.2 A RELEVÂNCIA DA CONCEPÇÃO DE BOM PROFESSOR NO PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA

Como destacada nesta dissertação, a Avaliação Institucional engendra e colabora para uma reflexão sobre os valores da universidade, denuncia as suas deficiências, evidencia seus aspectos positivos, interroga as causas, investe em ações de melhoria da instituição (DIAS SOBRINHO, 2010), busca o aperfeiçoamento utilizando o autoconhecimento e a tomada de decisão (BELLONI, 1996), cria e valida conhecimentos e produz conhecimentos (CUNHA, 2005).

A Avaliação Institucional evidencia e confirma os aspectos positivos da universidade. Ao conhecer a concepção de bom professor da Universidade Tecnológica, por meio da Autoavaliação Institucional, que aspectos positivos são encontrados? A valorização do bom professor da Universidade Tecnológica se estabelece pelo conhecimento profundo do conteúdo de sua disciplina; por preparar uma boa aula, planejada, com diversas estratégias de ensino e conteúdo contextualizado e ainda o bom professor valoriza os aspectos afetivos, tendo paciência, bom humor, diálogo, é muito dedicado e prestativo com seus alunos. Estes são os aspectos positivos ressaltados e evidenciados na prática pedagógica dos professores bacharéis da Universidade Tecnológica. Concorde-se com Cunha (2005, p. 204) quando propõe “à medida que a avaliação representar, com algum destaque, uma possibilidade de valorização do positivo, tornar-se-á um dispositivo potencial de mudança”.

Como propõe Cunha (2005) deve-se apostar no componente positivo da avaliação, em contraponto com a visão punitiva tão presente no cotidiano dos professores e estudantes. Lembra-se de Belloni (1996) para quem a Autoavaliação Institucional auxilia no processo de autoconhecimento, isto é, na identificação de pontos positivos e negativos da instituição; saber quais são os êxitos e as fragilidades da instituição de Educação Superior significa autoconhecer-se, conhecer-se. Então, pressupõe-se que sob um olhar atento, a Autoavaliação Institucional deixa claro o perfil de professor desejado pelos estudantes, indicativo de como a Universidade Tecnológica, mergulhada na sua história (tradição), enxerga/visualiza o seu bom professor.

Não obstante, esse ato de conhecer constitui-se em um meio e não em um fim em si mesmo. Como propõe Simões (2000), conhecer o perfil do bom professor

por meio da avaliação docente de cunho formativo ou não, servirá de paradigma para o processo de avaliação do seu desempenho. Ou, então, como Catani e Oliveira (2002) revelam que a Avaliação Institucional com seus atos, fatos e leis reconfiguram o campo da Educação Superior, e, nesse sentido, obviamente confirma Cunha (2005), haver um grande impacto na definição da docência, do papel do professor universitário. Certamente que uma das políticas de Avaliação Institucional que envolve diretamente a docência se dá na realização da Autoavaliação Institucional, mais especificamente por meio da Avaliação de Desempenho Docente.

Os dados não devem estar a serviço de uma escala de classificação, mas sim servirem para a formulação de um julgamento sobre a qualidade dos serviços educativos prestados pela instituição e melhorar a tomada de decisões (CUNHA, 2005, p. 212).

Outra possibilidade ao conhecer a concepção de bom professor por meio da Autoavaliação Institucional é a produção de conhecimento, proposta de Cunha (2005). Afirma a autora que é muito importante incluir a pesquisa na rotina da Avaliação Institucional, que na prática é um dispositivo da própria natureza da universidade. “Nesse sentido, pesquisar as experiências vividas no processo de avaliação pode conferir a essa atividade um caráter interessante de produção do conhecimento” (CUNHA, 2005, p. 211). Pretende-se com esta pesquisa revelar a possibilidade de produzir conhecimentos, comprovando e sistematizando a concepção de bom professor dos estudantes da Universidade Tecnológica, publicando suas particularidades, sua essência e seu contexto único.

A Avaliação Institucional denuncia as deficiências da instituição, além de ressaltar os pontos positivos do bom professor certamente, os estudantes da Universidade Tecnológica revelaram as dificuldades e problemas inerentes à prática pedagógica do bom professor. Como declara Dias Sobrinho (1995), o processo de Avaliação Institucional é um exercício com forte sentido pedagógico e tem como função apontar as fragilidades. Portanto, encontra-se, na presente pesquisa, que o bom professor da Universidade Tecnológica, ainda que bem avaliado pelos estudantes, tem dificuldade em avaliar a aprendizagem de seus alunos, incorpora uma postura tradicional e classificatória de avaliação.

Sabe-se que a Avaliação Institucional tem duas orientações, uma formativa e a outra somativa (DIAS SOBRINHO, 1995). A avaliação somativa, de controle, regulatória tem como objetivo a mensuração, a comparação, a classificação dos

dados/resultados e a avaliação formativa, emancipatória objetiva ir além dos dados/resultados, ela propõe a elaboração de conhecimentos e crítica que se produz no interior da universidade.

Refletindo sobre essas concepções de avaliação, Simões (2000) destaca que existem três modelos de Avaliação de Desempenho Docente: modelo de responsabilização, modelo de desenvolvimento profissional e modelo misto. As características de cada modelo estão relatadas no texto 'Avaliação Institucional', no subitem 'Autoavaliação e Avaliação de Desempenho Docente'.

Destaca-se aqui o modelo de responsabilização, pois se entende que é o modelo de Avaliação Desempenho Docente adotado pela Universidade Tecnológica para avaliar seus professores, visando medir o desempenho do professor, cuja pontuação obtida serve para posicionar uma escala de avaliação, isto é, a Avaliação de Desempenho Docente, que constitui um dos critérios para a progressão funcional por mérito do professor.

Na aplicação desse modelo, como primeiro passo, comenta Graça et al. (2011), acontece uma reunião entre o avaliado e o avaliador para estabelecer os domínios sobre a avaliação. Na Universidade Tecnológica, este passo acontece por meio da CPA que tem a função de coordenar e articular o processo de Autoavaliação Institucional, definir objetivos, estratégias, metodologia e outros. O segundo passo consiste no recolhimento dos dados/resultados. Esse passo se concretiza na Universidade Tecnológica na realização da Avaliação de Desempenho Docente que inclui três etapas: na primeira etapa é verificada a condição essencial para a avaliação dos docentes que se pauta no número máximo de faltas injustificadas, previsto conforme seu padrão de vinculação à Instituição. O não cumprimento da condição essencial implicará em não realização da avaliação. A segunda etapa, com 30 pontos, consiste na Avaliação do Docente pelos Discentes; a terceira etapa, com 70 pontos, está pautada no desempenho individual do docente (cursos, publicações, participação em comissões, etc.) (UTFPR, 2012a).

Em seguida, o modelo adotado pela UTFPR orienta que o avaliador faça um *feedback* sobre o desempenho do professor avaliado. Na Universidade Tecnológica a devolutiva ao docente da Avaliação Docente pelos Discentes é feita pelo Coordenador de Curso e pelos Secretários de Educação Profissional e Graduação Tecnológica e de Bacharelado e Licenciatura. Esses coordenadores e secretários fazem acompanhamento com os professores e diversas ações são efetivadas pelo

Departamento de Educação como acompanhamento pedagógico por meio de entrevistas com os docentes quando são discutidos os pontos principais ressaltados na avaliação e as ações imediatas propostas pelo professor e pela equipe do Departamento de Educação (UTFPR, 2012c). Este procedimento também é proposto pelo modelo de responsabilização, quando o avaliado e o avaliador devem criar um plano de melhoria e procedimentos de acompanhamento.

Simões (2000) comenta que a Avaliação de Desempenho Docente no modelo de responsabilização tem característica da avaliação somativa. Essa concepção é percebida na Avaliação de Desempenho Docente da Universidade Tecnológica.

Conforme o citado autor, a avaliação somativa envolve conclusões sobre o mérito (no caso a avaliação feita pela Universidade Tecnológica é um dos critérios para a progressão funcional do professor) e o valor de um processo já estabelecido, sendo usado para selecionar e responsabilizar, também orientada para tomada de decisões como para remediar, promover, reter, contratar, selecionar ou demitir. Dai porque, tradicionalmente sempre se deu muita ênfase à avaliação somativa e, diante disso, há manifestações de rejeição e distanciamento dos professores.

Assim, muitos educadores da escola pública defendem que os professores devem realmente desempenhar bem a sua função, devem prestar contas do que realizam. Porém, ressalta Simões (2000, p. 45), alguns estudos sobre a problemática dos objetivos da avaliação “concluem que os professores manifestam uma atitude mais favorável em relação à avaliação quando os resultados desta são entregues de modo formativo, ajudando-os a melhorar de desempenho”.

Ainda, como proclama Dias Sobrinho (2010), a Avaliação Institucional interroga as causas. Diante do resultado obtido sobre o bom professor indaga-se: Por que os bons professores têm essas características? E não outras? Por que até no bom professor, os alunos encontraram/denunciaram deficiências no processo didático-pedagógico? Com a pesquisa realizada confirma-se que de 124 professores efetivos no período estudado, 83 eram professores bacharéis e destes, 17 professores obtiveram nota entre 9,0 e 10,0, isto é, 20% dos professores foram considerados aqui como bons professores. O que este dado percentual desvela? Como elevar o percentual de bons professores na Universidade Tecnológica?

O dado percentual desvela a necessidade de repensar as políticas de formação de professores da instituição, pois somente reavaliando os procedimentos que envolvem a formação continuada desses professores, que na sua maioria, não

possui curso de formação pedagógica, mesmo sendo este curso oferecido pela instituição onde trabalham, são professores com titulação de mestres e doutores em diferentes áreas do conhecimento humano como: química, alimentos, elétrica, computação, dentre outras, e ainda a escolha da carreira docente, para a grande maioria, foi uma decisão determinada pelas circunstâncias vividas. Traçando políticas de formação de professores sistematizadas, planejadas, permanentes e contínuas vislumbrarão a possibilidade de elevar esse dado percentual, com metas concretas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Político-Pedagógico da UTFPR. Esta possibilidade é comprovada por Cunha (2005, p. 208) quando expõe que a “Avaliação Institucional só é possível quando referendada num projeto pedagógico claro e assumido coletivamente pelos que fazem a instituição”.

Consta na Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9394/1996 que a docência da educação superior será preparada e não formada, revelam Pimenta e Anastasiou (2005), pelos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, art. 66).

Pensado nisso, vários caminhos foram trilhados para a formação do professor universitário, constatam as autoras, como a inclusão de uma disciplina de metodologia do ensino superior, com uma carga horária de 60 horas em média nos cursos de pós-graduação. Certamente para muitos docentes, e também para os professores da Universidade Tecnológica, este é o único contato de reflexão sobre a profissão docente. Observa-se que essa Lei não leva em consideração o processo de formação da docência, mas a concebe como uma preparação prioritária, e não exclusiva para o exercício da profissão professor superior.

Considerando-se a formação de professores de Educação Profissional e Tecnológica, no caso, dos professores da Universidade Tecnológica, concorda-se com Moraes (2007) que essa questão permanece como problema central da educação brasileira ainda não resolvido.

Hoje, como conquista dos movimentos sociais- de educadores e popular- conseguiu-se construir o consenso de que a universidade deve formar, nos cursos de licenciatura, os profissionais para as diferentes áreas de conhecimento da escola básica (conforme LDB,

1996). No entanto, em que pese a importância política dessa proposição/medida, a proposta de formação dos professores do ensino profissional e tecnológica permanece ainda indefinida no que se refere às áreas específicas (MORAES, 2007, p. 213).

Ciavatta (2007) reforça dizendo que a formação de professores de Educação Profissional e Tecnológica, como também dos alunos, passa pela compreensão dos limites socioeconômicos do país, mas não se omite da disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitam realizar os objetivos da educação.

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa onde ela ocorra, seja nas universidades, nos institutos ou noutros lugares. É estranho que [...] não reconheçamos que (os professores) possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação seus conteúdos e formas (TARDIF, 2000, p. 124).

Partindo da ideia de que o professor é sujeito do conhecimento e tem direito de pensar e atuar na sua própria formação, pretendeu-se revelar nesse trabalho quais as características/atributos essenciais para o exercício da profissão do professor de Educação Profissional e Tecnológica se configuram diante do que lhe é oferecido na universidade, nos cursos de formação continuada, no processo de Avaliação Institucional e diante dos desafios impostos pela contemporaneidade.

Consta-se muitas iniciativas de instituições de educação superior que valorizam a formação continuada oferecendo cursos, seminários, palestras, estágios, etc. Esta atitude também se confirma na Universidade Tecnológica, como relatado no texto anterior, pois no início de cada semestre letivo realiza-se uma programação que envolve os professores por meio de palestras, oficinas, reuniões, etc.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, partindo de pensamentos autônomos, projetos próprios, com vista a uma construção de uma imagem profissional. Uma formação não se constrói com acúmulos de cursos conhecimentos e técnicas, mas de uma reflexão sobre a prática. “A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 27-8). Passa por meio de experimentação, inovação e novos modos de trabalhos pedagógicos.

Um novo movimento, a nível internacional, aponta para a possibilidade de um restabelecimento de função do professor no meio social, através da construção do profissional do professor. Esta proposição passa pela necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 12).

Ainda, propõe Nóvoa (2009) que a formação de professores deve se fundamentar em uma combinação complexa de contribuições científicas, técnicas e pedagógicas, no entanto, tendo como suporte os próprios professores. Afirma o autor que se deve devolver a formação de professores aos professores, e não deixá-la para especialistas, pessoas externas à sala de aula.

Acredita-se, concordante com esse autor, que a valorização dos professores experientes e reconhecidos no âmbito escolar para auxiliar na formação dos futuros e novatos professores, passa pelo reconhecimento dos bons professores da Universidade Tecnológica.

Em contrapartida, escrevem Pimenta e Anastasiou (2005), o que predomina ainda na universidade é o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem. Há certo consenso de que a docência da educação superior não precisa de formação pedagógica, basta o domínio do conhecimento específico porque o que identifica o professor universitário é a pesquisa e não o ensino.

Portanto, evidencia-se a necessidade e a relevância de se estudar a concepção de bom professor construída historicamente pelos alunos para que estes dados/resultados retirados de um processo de avaliação sirvam de parâmetros para ações futuras de formação continuada de professores na instituição, porque já é comprovado por Simões (2000) que os professores reagem negativamente ao processo de avaliação quando o único objetivo é identificar problemas e reagem menos negativamente quando perceberem com antecedência o que se espera deles, se o *feedback* do desempenho for frequente e informativo e se existirem recursos, ações que os auxiliem a melhorar o seu desempenho.

Pensando na estratégia sugerida por Simões (2000) cabe aqui ressaltar também a prática pedagógica dos bons professores da Universidade Tecnológica, apontando que os mesmos colaborem com o processo de formação continuada dos seus colegas, principalmente com os novos professores, como tutores. Portanto, sabendo quais são as características do bom professor desejado pelos alunos, que

ações, atitudes podem ser tomadas para proporcionar uma avaliação realmente formativa para o professor da Universidade Tecnológica? Como afirma Stufflebeam (1995), citado por Simões (2000), o objetivo principal da **avaliação em educação** não é **provar**, e sim, **melhorar** (grifo nosso).

Respondendo à questão, Dias Sobrinho (2010) esclarece que a Avaliação Institucional investe em ações de melhoria da instituição. Sendo assim, a concepção de bom professor posta pelos alunos pode nortear futuras ações, empreendimentos, procedimentos do grupo de gestores, da equipe pedagógica e dos próprios professores no sentido de construir uma formação de professores espelhada na concepção de Nóvoa (1995), ou seja, com práticas coletivas de formação que contribuam para a emancipação profissional, isto é, para se tornar um bom professor universitário e certamente consolidando os seus saberes e seus valores.

Também Nóvoa (1995) sugere que a formação de professor deva ser vista como um processo contínuo, integrado com o cotidiano do professor e da escola e não uma área específica, isto é, pedagógica, dissociada dos projetos profissionais e organizacionais da escola. Para finalizar o autor destaca que a produção de saberes, no caso desta pesquisa, as características/atributos do bom professor são constituídos levando-se em conta a pessoa do professor. Ele, ainda relata que se deve considerar a cultura profissional do professor, isto é, a história de sua profissão, o contexto vivido em uma Universidade Tecnológica e, em seguida, destaca a importância da escola, como local coletivo para produzir saberes, para realizar a formação do professor.

Infere-se que além de instituir uma política de formação de professores calcada na concepção de bom professor, essa formação deve ser contínua, sistemática, global e processual tendo como pano de fundo a voz do estudante da Universidade Tecnológica, futuros tecnólogos e engenheiros.

Portanto, a Avaliação Institucional, ou mais especificamente, a Autoavaliação Institucional, evidencia Ângulo Rasco (2000), vai além de contribuir para o aprimoramento profissional do professor, pois a Autoavaliação Institucional revela a pedagogia do professor e os valores do corpo de professores.

Dias Sobrinho (1995) mostra alguns caminhos a serem trilhados para enfrentar os dilemas vividos pela universidade, dilemas esses já redigidos no texto 'A origem das universidades', no subitem 'Reconfiguração da Educação Superior: novos espaços universitários e os olhares avaliativos institucionais', e que

certamente não exclui a Avaliação Institucional, uma prática já internalizada pela universidade, em especial, a UTFPR, contexto desta pesquisa.

Sugere Dias Sobrinho (1995) que a pedagogia, uma dimensão da universidade, como já se estudou nesta dissertação, seja aceita e valorizada por todos os atores da comunidade universitária: físicos, matemáticos, engenheiros, tecnólogos, sociólogos, pedagogos, administradores e outros. Exige-se que, além de uma cultura e refinada sensibilidade pedagógica, um sólido conhecimento sobre questões educacionais. Concorda-se com o autor quando defende que cabe aos profissionais da educação, e não somente a eles, mas a todos os membros da comunidade universitária, um papel relevante na reelaboração de currículos, na reavaliação do perfil profissional, na recriação de novos métodos, técnicas, procedimentos e conteúdos adequados ao momento histórico contemporâneo. Acredita-se que ao assumir verdadeiramente a dimensão pedagógica, a universidade cria condições para o desenvolvimento amplo dos seus processos sociais e políticos, exercendo a plena cidadania.

A dimensão pedagógica, o desenvolvimento profissional, a continuidade no processo de Avaliação Institucional, a globalidade, a comparabilidade, a postura democrática, todos estes valores construídos pela Universidade Tecnológica instala uma cultura de Avaliação Institucional, como estabelecem Dias Sobrinho (1995), Ristoff (1995) e Belloni (1996), a cultura da Avaliação Institucional se constitui de permanente reflexão sobre os valores da universidade, seus projetos, seu funcionamento, seus resultados e seu impacto social.

Enfim, os pontos evidenciados revelam a importância atribuída aos dados/resultados, isto é, à concepção de bom professor dos estudantes da Universidade Tecnológica, para, com eles, em um caráter formativo da Avaliação Institucional, prever futuras ações, autoconhecimento, tomada de decisão rumo à formação do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Avaliação Institucional no Brasil ganhou importância a partir dos anos de 1990 como ação imbuída de ideias neoliberais e se firmou como uma política pública de educação superior. É como política pública de educação que se deve refletir sobre a efetividade da Avaliação Institucional e seus desdobramentos no interior da universidade. Dias Sobrinho (1995) afirma que a Avaliação Institucional fará sempre parte do cotidiano da universidade e deve engendrar mecanismos de cunho formativo, isto é, a Avaliação Institucional não só possibilita uma reflexão sobre a universidade na sua totalidade como abre espaço para consolidar a pertinência da instituição. Por tais motivos, a Avaliação Institucional deve ser global, contínua e formativa, destacando as dimensões social e pedagógica da universidade.

Esteve em destaque, nesta dissertação, a dimensão pedagógica, pois ao ouvir a voz dos universitários sobre o que é ser um bom professor na universidade, por meio da análise de seus registros no processo de Avaliação Institucional (autoavaliação) da Universidade Tecnológica, no período de 2009 a 2011, ensejou-se compreender a responsabilidade da instituição diante do compromisso educacional do seu contexto.

Respondendo a primeira questão desta pesquisa: Que características do bom professor são trazidas à tona pelos acadêmicos da Universidade Tecnológica no processo de Autoavaliação Institucional? A leitura dos registros da Autoavaliação Institucional mostrou que a concepção de bom professor, apresentada pelos universitários, condiz com as características/atributos também reveladas por estudantes em outras pesquisas realizadas em tempo e contexto diferentes por Cunha (1994), Pimentel (1993), Castanho (2001), Pachane (2012) e outros.

Os estudantes da Universidade Tecnológica pesquisada consideraram como bom professor aquele docente que demonstra ter domínio dos conteúdos de sua disciplina, sabe passar o conteúdo, isto é, planeja bem sua aula, contextualiza os conteúdos curriculares e diversifica suas estratégias de ensino. Percebeu-se uma maior segurança por parte do professor quando este conhece a sua disciplina e com isso se revela mais criativo e mais dinâmico em sua ação docente. Ainda, não menos importante, a pesquisa mostrou que o bom professor, o professor de sucesso

sabe se relacionar com seus alunos, demonstra paciência e bom humor, é dedicado, criativo e mantém um diálogo com eles.

É notória a importância e da cotidianidade, a partir dos anos de 1990, de ações relativas à avaliação das instituições de educação superior no mundo e no Brasil. Lendo diversas experiências sobre o processo de Avaliação Institucional das instituições de educação superior, observou-se que a literatura ressalta que, muitas vezes, este é um mero procedimento administrativo e apático tanto por parte do professor, como de estudantes e gestores das instituições. Diante deste fato, autores como Dias Sobrinho (1995; 2003; 2010), Cunha (1994; 2005), Simões (2000), mostraram a necessidade de se dar sentido ao processo de Avaliação Institucional, ou melhor, extrair do processo de autoavaliação de uma instituição de educação superior subsídios para a melhoria da qualidade de ensino.

Pensando nisso, respondeu-se a segunda pergunta da pesquisa: Como os dados/resultados do processo de Autoavaliação Institucional podem colaborar na configuração de um bom professor universitário? Não restou dúvida de que a concepção de bom professor (dados/resultados desta pesquisa) revelada pelos universitários da Universidade Tecnológica dá suporte para propor políticas e planejar efetivas ações de formação continuada aos professores que levem à profissionalização docente.

Como se evidenciou na literatura, a concepção de bom professor é potencialmente instigante para se refletir sobre os pontos positivos (conhecimento da disciplina, didática e bom relacionamento com alunos) e sobre os pontos negativos também mostrados como deficiência. Constatou-se nesta pesquisa que até os bons professores em sala de aula são apontados em impasses com a avaliação da aprendizagem dos alunos, por exemplo. Mas, infelizmente, Dias Sobrinho (2003) salientou que, de modo geral, as políticas governamentais organizam a Avaliação Institucional e que deveria ser o inverso, os resultados/dados extraídos da Avaliação Institucional deveriam ser parâmetros para organizar as políticas governamentais. Nessa compreensão, sugeriu-se que as políticas para formação de professor da Educação Profissional e Tecnológica continue sendo permanente na instituição investigada, isto é, realizada a cada início de semestre, e que mantenha um caráter de continuidade, de sistematização e de planejamento em longo prazo, não somente para uma gestão, de ações consistentes, estudadas, exploradas e retiradas das

necessidades reais desses professores; ações essas capazes de levá-los à profissionalização, tornando-os bons professores da Universidade Tecnológica.

Ao conhecer a concepção de bom professor desvelaram-se as características necessárias para o bom desempenho do professor da Universidade Tecnológica e com isso, foi possível manifestar um perfil de professor desejado pelos universitários e, conseqüentemente, pela sociedade onde está inserida a instituição. Acredita-se que o perfil de bom professor subtraído dos registros dos estudantes, nesta pesquisa, possa contribuir para uma nova leitura dos instrumentos de avaliação de desempenho do professor. Pois, concordantemente com Dias Sobrinho (2010), a Avaliação Institucional, no caso desta dissertação, a Autoavaliação Institucional, não poderá ser vista somente como avaliação do passado, sobretudo, deverá ser concebida como avaliação do futuro, aberta à construção de novas interpretações e possibilidades. Mas, que ações se propõem diante da concepção de bom professor retirada do processo de Autoavaliação Institucional da UTFPR que leve à profissionalização docente?

Primeiramente, tal como destacado por Nóvoa (2009, p. 15), a formação de professores deverá ser dos professores, ou melhor, devolver a formação de professores aos professores, visto que os especialistas em educação tendem a “ocupar um espaço que deveria ser de responsabilidade dos professores mais experientes”. A pesquisa aqui realizada instigou a sugerir formação de parcerias entre professores experientes e bons professores (objeto deste estudo), para, juntamente com a equipe pedagógica da instituição, elaborarem políticas e práticas de formação continuada na universidade. Do estabelecimento dessas parcerias constituir-se-ão equipes, notadamente, de cunho multidisciplinar, composta por professores e especialistas em educação, cujo resultado do trabalho fornecerá subsídios não apenas para enriquecimento das políticas e práticas de formação continuada, já desenvolvidas pela UTFPR, mas, sobretudo, oportunizará a partilha de experiências de práticas de sucesso que, potencialmente, foram indicadas pelos universitários como características/atributos do que seja um bom professor.

Esta sugestão está respaldada na concepção de Avaliação Institucional como ferramenta de autoconhecimento institucional (BELLONI, 1996); essencial como prática de avaliação formativa, emancipatória, que engendra reflexões sobre como se constitui um bom professor. Nessa compreensão, concorda-se com Cunha (2005), espera-se que esse imaginário de sucesso (do bom professor) presente, no

caso desta pesquisa, entre os universitários, seja capaz de indicar a direção que o professor dará à construção de seus saberes. Essa indicação deverá provir, de forma indireta, do trabalho das equipes parceiras, e de forma direta, da participação efetiva do professor nas ações planejadas para a formação continuada.

Vale lembrar, ainda, que a concepção de bom professor frisou a importância dada por parte dos acadêmicos à didática do professor; o bom professor sabe explicar o conteúdo, planeja bem uma aula, contextualiza o conteúdo com o trabalho, com o cotidiano e desenvolve estratégias diversificadas, é criativo e inovador. Tal como entendido por Castanho (2000), o professor criativo tem maior probabilidade de desenvolver a criatividade de seus alunos e consegue fazer as relações entre o conteúdo e o vivido no mundo; a ponte entre a teoria e a prática. Este destaque à didática demonstrou a necessidade de instituir, isto é, de oferecer permanentemente um programa de formação pedagógica para os docentes da instituição com características específicas do contexto vivido cotidianamente, até porque, como mencionado por Almeida (2012), a docência da educação superior requer formação profissional específica e reconfigurada constantemente. Então, a questão é como elaborar e operacionalizar tal programa? A própria autora registrou cinco experiências vividas que evidenciam distintas possibilidades formativas dos professores universitários. Essas experiências, aliadas às características/atributos reveladas nesta pesquisa, poderão servir de reflexões, de indicativos para o planejamento de programas de formação pedagógica e continuada na UTFPR para a formação do bom professor.

Como se percebeu na literatura, a formação pedagógica para a constituição do bom professor também poderá ser abstraída em um dos princípios da Avaliação Institucional: o pedagógico que entremeia a Avaliação Institucional. Dias Sobrinho (1995) e Zabalza (2004) compreendem que o sentido pedagógico tem como definição a formação do ser humano, isto é, o crescimento e melhoria das pessoas. Essa formação encontra na universidade um espaço propício para ocorrer, até porque, é função da universidade, além de ensinar os conhecimentos das disciplinas curriculares, propor-se a conhecer e implantar redes de significação e prática social com base nesses conhecimentos, a fim de criar outras formas de produzi-los para contribuir com a evolução do processo civilizatório da humanidade. Mas, essa contribuição decorrerá da formação de pessoas com a percepção do sentido ético e político do seu trabalho científico; função social da universidade.

O significado dado à pedagogia pelos universitários desta pesquisa – ainda que de forma indireta – revelou sua importância para o trabalho do professor tido como bom professor universitário. Essa assertiva se sustentou na concepção de Nóvoa (1995), para quem é verdadeiramente possível o professor se formar pedagogicamente na universidade, isto porque as práticas coletivas de formação do professor contribuem para emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de seus saberes e valores. Não obstante, para que o professor se assuma como produtor de sua profissão é necessário que a própria universidade – *lócus* da formação do professor e contexto onde se dá a profissão professor – promova a formação por meio de um processo contínuo, integrado ao cotidiano do professor e da instituição. Nesse sentido, portanto, é a Universidade Tecnológica o lugar apropriado para formação do seu bom professor.

Em atenção ao objetivo desta pesquisa: conhecer, por meio da Autoavaliação Institucional, como o estudante da Universidade Tecnológica configura o bom professor e considerando-se os comentários dos universitários, *corpus* deste estudo, acredita-se que esses registros da avaliação dos docentes da Universidade Tecnológica, além de fornecerem elementos para a configuração do bom professor, têm potencial para incentivar uma série de reflexões sobre a prática da docência que é realizada nessa instituição. Quiçá também sirvam para nova reconfiguração do que seja um bom professor universitário, visto que, pela ação e reflexão, o professor poderá recompor sua ação educativa por meio de uma prática consequente e fundamentada. Nesse sentido, lembrou-se de Freire (1982), citado por Cunha (2005, p. 95), que se exige dos homens “uma ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos”.

E certamente esta pesquisa não acabou em si, pois não teve a pretensão de dar conta de todos os aspectos que envolvem a avaliação institucional e o bom professor, no entanto, não se furtou em sugerir continuidade aos estudos sempre com o objetivo de autoconhecimento para, em seguida, engendrar decisões efetivas em prol de uma educação voltada para a formação integral do homem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líder livro Editora, 2005.

ÂNGULO RASCO, J. F. A autoavaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, p. 73-94, 2000.

AUGUSTO, R.; BALZAN, N. C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas). Sorocaba, v. 12, n. 4, p. 594-622, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70- Persona. 1977.

BARRETO, Maribel. **Ensaio sobre criatividade**. V I. Salvador: Bahia, 2007.

BARREYRO, G.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96. Ed. especial, p. 955-77, 2006.

_____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas). Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-52, 2008.

BELLONI, I. A Universidade e o compromisso da Avaliação Institucional na Reconstrução do Espaço Social. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas). Sorocaba, v. 1, n. 4, p. 5-14, 1996

BERTOLIN, J. C. G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas). Sorocaba, v. 9, n. 4, p. 67-76, 2004.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal, Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Brasília: CC. Disponível: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Comissão Nacional de Avaliação. **PAIUB: documento básico avaliação das universidades brasileiras**. Brasília. SESu, 1993.

_____. **Lei nº 9394**, 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CC, 1996.

_____. **Decreto nº 3860**, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de curso e instituições. Brasília: CC, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1403**, de 9 de junho de 2003. Instrui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/legislacao/diario.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Roteiro de autoavaliação institucional**: orientações gerais. Brasília: INEP/CONAES, 2004.

_____. **Lei nº 11184**, de 07 de julho de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Brasília: CC, 2005.

_____. **Decreto nº 6096**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades Federais – REUNI. Brasília: CC, 2007a.

_____. **Portaria Normativa nº 40**, de 13 de dezembro de 2007. Diário oficial da União- /seção 1. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior**. (1996 a 2007). Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censo/superior/sinopse/>> Acesso em: 20 out. 2012.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 24. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson, p. 107-21, 2002.

CARVALHO, C. H. A. Política para o ensino superior (1995-2006). In: SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária**: dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, p. 125-39, 2006.

CASTANHO, M. E. L. M.. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L.M. (Org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, p. 75-89, 2000.

_____. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, p. 153-62, 2001.

CASTRO, J. S. R. de.; FLEITH, D. de S. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: ABRAPEE, v. 12, n. 1, p. 101-18, 2008.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. O PROUNI na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. In: **Linhas Críticas**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-65, 2005.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, p. 99-118, 2002.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: USP, 1996.

CHAUÍ, M. H. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis-RJ: Vozes. RS: CIPEDDES, 1999.

CIAVATTA, M. formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica. In: **Anais e Deliberações**. I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SET, p. 219-37, 2007.

CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: MEC, 2004.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade do profissionalismo. In: **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. especial, p. 165-184. 2010.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, L. A. C. R. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 101, p. 20-49, 1997.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-21, 2001.

_____. O ensino superior no octênio FHC. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v, 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: LOPES, A. O. et al. **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2012.

DE SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados**. Campinas: UNICAMP, 1994.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, p. 53-86, 1995.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**. (Campinas). Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. In: **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**. (Campinas). Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-52, 2002.

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

FEIGES, M. M. F. **Concepções e tendências da educação e suas manifestações na prática pedagógica escolar**. Curitiba: UFPR, 2003.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. de. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA,

J. F. de. (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GOERGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRAÇA, A. et al. **Avaliação do desempenho docente**: um guia para a ação. Portugal, Lisboa: Editora Lisboa, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1994.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson, p. 95-106, 2002.

KUENZER, A. Z. . Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n.2, p. 3-11, 2002.

LAGO, S. R. (Org.). **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **O essencial da didática e o trabalho de professor**: em busca de novos caminhos. Goiânia, 2001. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneopdf/>. Acesso em: jan. 2013.

_____. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Autor, 2002.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Revista**

Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINKA, P. J. As universidades europeias no período pré-moderno (século XII-1800). In: **Educere et Educare**. Cascavel: Unioeste, v. 4, n. 7, p. 19-32, 2009.

MALDANER, M. Didática e formação docente. In: SANTIAGO, A. R. F. et al. **Didática**. Ijuí: Injuí, p. 17-21, 2010.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MORAES, C. S. V. Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica. In: **Anais e Deliberações**. I Conferencia Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SET, p. 213-18, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal, Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal, Lisboa: Editora Lisboa 1995.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. T. A.; WECHSLER, S. M. Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção dos alunos de licenciatura e professores. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas: ABRAPEE, v. 2, n. 6, p. 133-9, 2002.

OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

OTRANTO, C. R. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN, a. XVI, n. 38, p. 18-29, 2006.

PACHANE, G. G.. Quem é o seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciados. **Educação** - Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago/2012.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2004.

PEREIRA, E. M. de A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**. (Campinas). Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo:

Cortez, 2005.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. In: **Ensaio: Avaliação política pública Educacional**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-36, 2006.

RIBEIRO, C. M. Avaliação institucional: uma questão de desenvolvimento humano. In: **Anais**. Encontro Goiano de Avaliação Institucional. Goiânia: CD ROM ANPED, p. 1-5, 2001.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética e cidadania**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional**: teoria e experiência. São Paulo: Cortez, p. 37-51, 1995.

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 2, p. 15-34, 2011.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. SINAES: do documento original à legislação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba: PUC, v. 7, n. 21, p. 163-80, 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 3, p. 373-94, 2005.

SIMÕES, G. A. G. **A avaliação do desempenho docente**. Portugal, Lisboa: Texto, 2000.

SOARES, M. C. C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, p. 15-38, 1996.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOLSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. **Evaluación sistemática**: guia teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC, 1987.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, M. G. M.; et al. Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/96: desafios para a avaliação. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 36, n. 1, p. 81-99, 2011.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e estado. In: _____. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, p. 9-23, 1999.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Projeto político-pedagógico institucional - PPI**. Curitiba, 2007.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional 2009-2013**. Curitiba: UTFPR, 2009.

_____. **Plano de trabalho de autoavaliação 2009-2013**. Curitiba: UTFPR, 2010.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2011**. Curitiba: UTFPR, 2012a.

_____. **Consulta sobre a avaliação docente pelos discentes**. Resumo. Curitiba: UTFPR, 2012b.

_____. **Relatório da autoavaliação institucional**. Curitiba: UTFPR, 2012c.

WECHSLER, S. M. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Campinas: Livro Pleno, 1998.

_____. A educação criativa: possibilidades para descobertas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas: Papyrus, p. 231-59, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANDEVALLI, C. B. A avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**. (Campinas). Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, 2009.