



IV Colóquio Internacional sobre
Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



A Capacitação Pedagógica no Processo de Avaliação Institucional do Docente

Cleide Roselei Blatt

Andréa Maria Barbato

RESUMO

Entre as virtudes, qualidades e competências que um professor deve apresentar, duas são absolutamente necessárias, possuir conhecimentos e apresentar capacidade e habilidade de transmitir tais conhecimentos. Dessa forma, esse artigo apresenta uma reflexão em relação à capacitação pedagógica do docente nas Instituições de Ensino Superior, enfatizando a busca da qualidade pelas mesmas, dentro do contexto de Avaliação Institucional. Acredita-se que a capacitação pedagógica associada ao conhecimento técnico como forma de contribuição no processo de ensino-aprendizagem do professor, é importante na melhoria da prática de sala-de-aula.

Palavras-chaves: qualidade, avaliação institucional, capacitação pedagógica



A Capacitação Pedagógica no Processo de Avaliação Institucional do Docente

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende."

João Guimarães Rosa

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, avaliação institucional e suas questões passaram a ter um grande papel de protagonista, até o seu convertimento em um dos focos de grande prioridade na atenção das análises, reflexões e debates envolvendo profissionais na área de educação dentre outros. São muitas diversas as razões que podem explicar esse papel de protagonista, assim como o caráter, o tom categórico e mesmo a dificuldade que às vezes parecem tingir os debates e propostas que, sobre os mais variados e diversos aspectos da avaliação institucional, são produzidos e preparados nos ambientes profissionais. Entre elas, porém, há uma que se destaca por seu imediatismo e também pela grande vivência que diretamente nos proporciona o exercício cotidiano da docência: poucas tarefas colocam tantas dúvidas e podem chegar a criar tantas contradições para todos os professores, independentemente dos níveis educacionais, ou sejam: ensino fundamental, ensino médio ou até o nível superior em que estejamos atuando, como as relacionadas à avaliação do docente, às atuações ou decisões associadas a ela. (SIQUEIRA, 2003)

Conscientes de que existem diferentes tipos de avaliação institucional e de que ela pode e deve desempenhar funções diferentes, e por isso é necessária, conseqüentemente, a utilização de procedimentos e técnicas de avaliação igualmente diferenciadas. É pura realidade de que se deve assumir que não basta avaliar o desempenho do ensino por alunos ou professores, o desempenho dos serviços administrativos, o desempenho da Universidade por representantes da sociedade, dentre outros, mas compreender que, seja qual for à origem de sua iniciativa, certamente pode ser encarada, segundo Both (2002), como um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária, um processo sistemático de prestação de contas à sociedade e, um agente dignificado da função docente, técnica e administrativa.

Nesse desiderato, a Avaliação Institucional passa a ser uma ação relevante e indispensável, dentro de qualquer organização acadêmica que pretenda crescer e desenvolver-se institucionalmente. Assim, a Avaliação Institucional constitui-se um instrumento estratégico para a busca da construção de uma interface mais estreita e mais afinada com os reclamos da sociedade, e, deste modo, atender a necessidade de melhoria do compromisso institucional a que se propõem as organizações acadêmicas.

As mudanças propostas pelo Ministério da Educação, referente ao SINAES – O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, veio solidificar a importância da Avaliação Institucional dentro desse contexto, tendo como finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. (MEC, 2004)

Dentre inúmeros problemas existentes relacionados à avaliação institucional, pode-se identificar como a face mais complicada dessa questão é a avaliação do desempenho docente, que vem sendo fruto de intensas discussões nas Instituições de Ensino Superior (IES) que se envolvam com a questão da avaliação. Muitas vezes o que procura avaliar no docente, segundo Ribeiro Neto (1982) é a sua eficiência, por este ser uns conceitos complexos, resultantes do agrupamento de várias variáveis, nem sempre são definidas com precisão e valorizadas diversamente pelos avaliadores.

Outro fator importante no resultado da avaliação do docente é a falta de capacitação pedagógica dos docentes. E, no Brasil são poucas IES que dispensam a atenção ao preparo didático dos docentes. Acredita-se que o sucesso da Avaliação docente depende fortemente das políticas e práticas desenvolvidas pelas IES, para a contratação e promoção de docentes, assim como para o seu treinamento em serviço e desenvolvimento profissional, que devem levar em conta não somente os méritos ligados à qualificação técnica, mas também àqueles relacionados à qualificação pedagógica.

Por considerar a natureza complexa da avaliação institucional, e as novas exigências legais na mudança do perfil do educador, para um professor comprometido, competente, crítico, exigente e interativo, faz com que o processo de formação de docentes esteja voltado também para a prática pedagógica. Nestes termos, este trabalho poderá trazer uma contribuição teórica, não só sobre avaliação institucional, mas, porque pretende fazer uma articulação da capacitação pedagógica e avaliação do docente.

Ressalta-se que neste trabalho não se pretende colocar uma separação entre capacitação pedagógica e a capacitação técnica, pois é a partir da competência técnica que o professor deve fazer uma articulação com o tratamento pedagógico que deve ser trabalhado. Somente a partir disso que será possível construir uma nova perspectiva para o desempenho docente.

2 A BUSCA DA QUALIDADE

A universidade caracteriza-se como uma organização de forma complexa, sendo influenciada por vários fatores que interferem nas decisões e no sucesso ou fracasso da mesma. Dessa forma, evidencia-se, a necessidade de repensar tal organização. Isto reflete, na necessidade de redescobrir suas identidades, redesenhar seu processo e, por sua vez, avaliar constantemente seus resultados.

É o que se pode verificar na acepção de Buarque (1988), que coloca que a universidade vem passando por momentos de degradação e descrédito da qualidade de sua produção, e a qualidade então, é colocada como um critério importante no contexto institucional da avaliação da mesma, exigência que não provém apenas da comunidade científica que sustenta o rigor da ciência, mas também de toda a sociedade que a mantém.

A busca da qualidade é, sem dúvida, o maior objetivo do uso do instrumento de avaliação. Na percepção de Freintas (1994), a busca permanente da qualidade do ensino, pesquisa e de toda a relação de uma instituição de ensino superior com a sociedade passa, necessariamente, por uma avaliação institucional permanente, avaliação compreendida enquanto instrumento eficiente de



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



reflexão, de autoconhecimento, de planejamento estratégico e de ações no sentido da melhoria do fazer universitário.

Nas instituições, apesar das diversas atividades que desenvolvem, o que realmente interessa são os resultados educacionais. Os quais correspondem às mudanças desejadas nos aspectos cognitivo e afetivo dos seres humanos. Corroborando com essas idéias que, Juliato (1991) define instituição de qualidade através da vinculação entre os objetivos e resultados, por meio do seguinte argumento: tem qualidade uma instituição que consegue o que realmente pretende; que realiza o que promete.

A questão da qualidade surge como problema socialmente significativo quando os resultados ou produtos que se obtêm das IES deixam de corresponder às expectativas dos diferentes grupos e setores que delas participam; e, mais ainda, quando a frustração contínua destas expectativas começa a se tornar insustentável. No Brasil, como no restante da América Latina, as universidades foram sempre avaliadas pelos seus estudantes, professores e governos, em termos de sua relativa democratização para dentro e para fora, da politização ou alienação de seus alunos e professores, do prestígio social de seus diplomados, e da qualidade dos empregos que os formados conseguiam no mercado de trabalho. (SCHWARTZMAN & DURHAM, 1992)

Nenhuma destas questões, no entanto, se referia diretamente à qualidade do ensino ou da pesquisa conduzidas no interior das instituições, e só raramente os conteúdos do que era ensinado ou pesquisado eram comparados com o que se fazia em outras sociedades ou regiões. Os resultados destas eventuais comparações tendiam a serem pouco satisfatórios, mas não havia setores suficientemente fortes e motivados, no interior de nossas sociedades, para promover as mudanças necessárias. (SCHWARTZMAN & DURHAM, 1992)

A qualidade apresenta-se hoje como de crucial importância em todas as atividades humanas e, ao se referir à qualidade em educação, está pleiteando, de forma especial, atender adequadamente às necessidades e expectativas das comunidades às quais as instituições servem. Para tal, é necessário professores com adequada formação, que desenvolvam um trabalho competente amparado por condições físicas e estruturais compatíveis.

Porém, o que se verifica é um ensino repetitivo e desvinculado da realidade. Forma-se, de acordo com Luckesi et al. (1991), um profissional “adestrado” tecnicamente e sem capacidade de adaptação embora a sociedade requeira e solicite uma formação que privilegie a flexibilidade, a participação, a cooperação e a multifuncionalidade.

Diante disto, pode-se verificar que, até recentemente, portanto, a avaliação era uma demanda relativamente marginal em nosso sistema de ensino superior. Para os estudantes, a obtenção de um título universitário assegurava seu acesso a posições bem remuneradas que, na realidade, já haviam sido garantidas antes mesmo de seu ingresso nas faculdades, por sua origem social privilegiada. O mercado de trabalho dificilmente requeria dos formados conhecimentos especializados, quer pela pouca sofisticação tecnológica das empresas, quer pela ausência de padrões externos de comparação.

Sem pressões de um ou outro tipo, advoga Schwartzman & Durham (1992), era de se esperar que as instituições de ensino terminassem por se acomodar. Não que não existissem, naturalmente, reclamações, descontentamentos e tentativas de melhoria. Mas, na falta de maiores incentivos, os resultados tendiam a ser pouco significativo. Um esboço de reação a esta situação estagnada ocorreu no Brasil ao final da década de 50, e pode ser explicada por dois fatores relativamente independentes, ainda que simultâneos. O primeiro foi o surgimento, no interior de nossas principais universidades, de um pequeno grupo de professores dedicados de forma integral



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



ao trabalho universitário, e que passaram a se constituir em um importante elemento de pressão para a mudança. O outro foi a ativação do movimento estudantil.

A existência de um número tão distinto de demandas e interesses contraditórios adverte Schwartzman & Durham (1992), que o prestígio e as vantagens que o ensino superior ainda trazem, apesar das queixas, para seus professores e funcionários, as vantagens comparadas que os diplomas ainda produzem para os estudantes, a capacidade de ação política de docentes e funcionários, a baixa prioridade que as questões educacionais recebem dos partidos e líderes políticos, todos estes fatores convergem para manter a rigidez institucional de nossas universidades. E, no entanto, existem indicadores de que esta situação pode estar começando a se alterar, ou seja, o contraste entre o crescimento contínuo dos custos do ensino superior e o esgotamento das possibilidades de atendimento por parte dos governos, a crise fiscal dos governos federal e estadual, e as percentagens fixadas pela constituição, pelas legislações estaduais para gastos em educação superior, e para corroborar com isso, é provável que a demanda por educação superior continue a aumentar nos próximos anos, gerando um represamento que os governos terão que atender de alguma forma.

É esta inquietação, segundo Schwartzman & Durham (1992), que cria o contexto institucional e político para a consolidação das práticas de avaliação do ensino superior no Brasil. Trata-se, sobretudo, de uma oportunidade a ser utilizada, sem que exista qualquer garantia de que ela venha realmente a se efetivar. O Brasil, junto com a maioria dos países do continente latino-americano, não conseguiu ainda se adaptar às realidades do início do século XXI, e não há nenhuma certeza de que vá consegui-lo com os de um sistema educacional dinâmico, vivo e contraditório, em busca de seu caminho.

3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SUA IMPORTÂNCIA

Para Durahm (1990) a avaliação institucional constitui-se numa ação fundamental e imprescindível dentro de qualquer sistema organizacional, uma vez que é uma importante prática educativa que precisa ser compreendida dentro de uma esfera educacional maior como elemento indicativo do desempenho das organizações. Avaliar significa, dentro da averiguação de planejamento previamente elaborado, determinar as distorções entre o que foi originalmente planejado e o que está sendo executado objetivando corrigir rumos e adequar a novas demandas de uma sociedade coletivamente mais cônica de seus direitos e opções por bens e serviços de qualidade.

Diante de tudo, não há como negar que a avaliação nas universidades tem como alvo a permanente melhoria da qualidade e relevância da gestão científica, administrativa, pedagógica e política da instituição, para tanto deve levar em consideração os diversos aspectos das múltiplas atividades tanto fins como meio indispensável à sua realização.

Neste contexto, verifica-se com facilidade a necessidade da institucionalização da avaliação dentro das organizações acadêmicas, como condição inevitável, para prestação de serviços e produtos com qualidade junto à sociedade, pois sem avaliação não há mecanismos concretos que possa sustentar a política e as ações da gestão universitária de forma compatível o tamanho da instituição a luz dos anseios e interesses da comunidade a quem serve.

Para Durham (1990), a avaliação sistemática, nos países desenvolvidos torna-se um caminho relevante e indispensável para a alocação de recursos, como fazer opção, no caso das organizações



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



acadêmicas não avaliadas, por distribuição desses recursos sem um conhecimento mais aprofundado e fiel da realidade institucional por parte da administração superior? Sem haver um processo de avaliação que determine melhores caminhos e prioridades resta direcionar os recursos para os favorecidos ou se usar critérios de escolha pessoal. Daí sem a avaliação e conseqüentemente sem parâmetro fica prejudicado o interesse mais geral da instituição para distribuição de recursos (DUHRAM, 1990).

A avaliação, para Durham (1990), constitui-se em um instrumento necessário para lutar contra a falta de ação permanente, a auto-satisfação ou autoglorificação imobilista. Diante dessa realidade, observa-se que para atingir este objetivo torna-se necessário a participação, comprometimento e conhecimento por parte dos seguimentos e em particular do corpo docente da importância do avaliar para o sequenciamento desta ação institucional. A avaliação deve ser vista como um compromisso de todos, notadamente do corpo docente, sem o qual, o esforço e o projeto de avaliar terá deformidade congênita.

Tem tomado lugar comum dentro das Instituições que a sistematização e até mesmo aplicação da avaliação só tem sido possível quando há consciência implantada dentro do corpo acadêmico, notadamente, os docentes em cargo de administração, sem perder de vista o todo institucional. A pouca visão e a míope compreensão destes segmentos para os benefícios da avaliação, principalmente, para um avanço qualitativo das instituições tem sido apresentado como óbice para o deslanche do processo nas universidades. Admite-se que gestores de organizações embora compreendendo e cômico deste fato, raros dedicam tempo em avaliar sistematicamente quem pode resistir a mudança e porque razão. A concepção dos valores que gravitam em torno de uma avaliação dentro de uma universidade parece ter sido pouco ou não compreendido pelos docentes. Ressaltem-se fatos, como a não implantação deste mecanismo dentro de uma instituição, tem levando suspeitas da existência de uma resistência assentada na ausência de concepção da importância da avaliação institucional, principalmente por parte dos professores. Reduzir a resistência e fazer conceber a avaliação como um instrumento necessário é uma tarefa árdua que requer convite à mudanças na forma de agir e pensar do indivíduo, onde no caso das organizações acadêmicas, recaem ações mais fortemente sobre os docentes por serem eles ocupantes de cargos-chaves como departamentos, cursos, centros, Pró-Reitorias e Reitorias.

Drucker (1967) enfatiza, o principal obstáculo ao crescimento organizacional é a incapacidade dos gerentes para mudar suas atitudes e comportamentos com a rapidez exigida pelas organizações. O pouco entendimento sobre os desdobramentos e conseqüências da manutenção da situação atual, pouco conhecimento sobre os avanços que contornam sua área de atuação ou pouca crença no sistema de avaliação como instrumento de mudanças e alteração na forma de crescimento das organizações são situações que devem ser mensuradas quando da não concepção docente da exata dimensão da importância da avaliação institucional nas organizações acadêmicas. O medo de conhecer com clareza os equívocos e a ineficácia s gerenciais, tanto administrativas e pedagógicas e a partir daí ser remetido a investir no novo, no inusitado, e a pouca certeza de que será capaz de adaptarem-se as novas exigências gerenciais são valores a serem considerados.

Para Hycner (1995) “a resistência surge porque muitas vezes um problema persistente pode estar nos dizendo que precisamos fazer uma mudança maior em nosso estilo de vida. A maior parte das vezes, queremos um conserto rápido para a situação, para que possamos continuar levando nossa vida do jeito de sempre. Queremos ver apenas o sintoma tratado e não ter que fazer mudanças que eliminariam o desconforto subjacente”.



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



Partindo da premissa que a implantação da avaliação dentro das organizações universitárias só será fecundo se houver participação de todos, em particular, dos docentes, fica evidente, que uma bem concebida visão destes sobre o processo torna-se imprescindível. As mudanças são construídas com concepções e que a intervenção é nas idéias e não nos fatos. Essas perspectivas orientam os métodos didáticos de produzir e conduzir as mudanças na busca da aceitação da sistematização da avaliação institucional dentro das universidades. Nesse sentido a avaliação para mudança só tem rumo se tomarmos o indivíduo como foco e objetivo exclusivo da análise.

Assim sendo, o significado de Avaliação Institucional para as universidades brasileiras é, sem dúvida, inquestionável. Conseqüentemente, estudos voltados para avaliar e redirecionar esta nova experiência acadêmica, reveste-se de absoluta relevância. Ou seja, avaliar a avaliação é substantivamente madura e acadêmico. Tem assentado na literatura sobre a avaliação, que Sócrates já ensinava, há mais de dois mil anos, que um dos elementos básico da avaliação, o autoconhecimento é o segredo do sucesso, constituindo-se portanto como diagnóstico das causas dos resultados e efeitos das ações organizacionais.

Segundo Both (1992), uma avaliação Institucional necessita ser encarada com otimismo como um caminho que pode conduzir ao destino certo. No entanto, é preciso que a avaliação se apresente como processo e que necessariamente conduza a resultados e, principalmente, que tenha suficiente credibilidade para ser assumida pela comunidade universitária.

Assim, uma Avaliação Institucional deve levar em conta, entre outros, questionamentos, os seguintes: quem avaliará; o que avaliar; critérios e meios de avaliação; os objetivos da avaliação; para que avaliar; e para quem avaliar.

A ausência da avaliação institucional faz com que as universidades não disponibilizem de um conjunto de indicadores confiáveis de modo a prepará-las a responder as demandas, tanto de ordem interna como externa. Para DUHRAM (1990), a avaliação reveste-se como um dos caminhos, que permite encontrar elementos e dados, que quando bem trabalhados e sistematizados orienta os gestores e o próprio governo a trabalhar com indicadores confiáveis como instrumento norteador para uma tomada de decisão consciente e eficaz. Esta ausência ou precariedades dos dados e informações confiáveis não permite analogias entre instituições e nem nelas mesmas ao longo do tempo, criando dificuldades gerenciais de tomada consciente de decisão para o aperfeiçoamento da instituição.

Belloni (1995), ao afirmar sobre avaliação esclarece que “a avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é a correção e aperfeiçoamento do rumo e não simplesmente a punição”. Avaliação e qualidade apresentam-se como um binômio que se pressupõe o conhecer da intrinsidade organizacional. Não há como pensar em qualidade sem a sistematização da avaliação, daí extrair-se que a avaliação apresenta-se como ação cuja finalidade permanente é a melhoria da qualidade e relevância científica e política das atividades desenvolvidas pelas organizações onde para tanto se busca proceder a uma análise simultânea de um conjunto de pontos relevantes ou hierarquizar cronologicamente o tratamento de cada um deles, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

Mesmo com a resistência beirando a institucionalização dentro de algumas academias quanto ao pouco comprometimento em avaliar-se, não se pode omitir a realidade de uma consciência social, cada dia mais exigente, pela qualidade de bens e serviços que também atingiu as universidades e, diante disto, portanto, obrigadas a buscarem e internalizarem esta consciência, sob pena de pagar um custo alto, cujo tributo é ingressar no processo avaliativo institucional ou ser avaliada externamente com conseqüências imprevisíveis.



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



Observa-se, portanto, que a construção participativa deve ser precedida tanto da conscientização quanto da sensibilização da necessidade de avaliar dentro das organizações universitárias e que estas favorecem, durante o processo, o encaminhamento rumo a uma tendência progressista tendo como referência uma ação construtiva participativa, tornando necessário, entretanto, o envolvimento de todos. O envolvimento e o comprometimento dos seguimentos nos aspectos avaliados na fase de autoconhecimento da universidade permite, segundo Demo (1995), um pensar crítico durante todo o processo levando à mudanças e privilegiando a construção da capacidade de construir uma perspectiva participativa, ainda estimulando a capacidade de participar.

Belloni (1995), acentua que: a avaliação tem um compromisso não apenas quanto ao seu papel no interior da universidade de melhoria da qualidade mas, também, um compromisso em abrir caminhos novos, nos quais a reconstrução do espaço social é o elemento catalisador desta abertura social e política de universidade.

A avaliação surge, portanto, como para orientar a canalização dos recursos na pesquisa e outros investimentos, bem como responder, de forma mais eficiente, aos clamores da sociedade, por um ensino de qualidade e, ao setor produtivo com pesquisas e orientações técnicas capazes de minimizar as angústias sociais, melhorando significativamente, a qualidade de vida dos cidadãos, enfim interagir com as tendências e necessidades da sociedade.

Torna-se necessário lembrar que as universidades públicas têm como mantenedores o estado, que dado a precariedade de recursos existentes tem quase que constantemente feito opção por eleger prioridades a órgãos, de aplicação dos recursos públicos, principalmente aquelas que têm produtos ou serviços de qualidades e que estejam voltadas para o desenvolvimento regional. Sabe-se, historicamente, que estas organizações sempre desenvolveram o processo de produção e disseminação de conhecimento e conseqüentemente influenciando positivamente na valorização da cidadania, no entanto assiste-se, quase que rotineiramente a demanda por bens e serviços destas organizações que nem sempre podem ser respondidos, tanto pela falta de estrutura quanto pela falta de recursos ou por falta de técnicos capazes de responder às demandas reclamadas. Portanto a alocação de seus recursos pode estar estreitamente relacionada com a qualidade dos serviços como também da velocidade de resposta a suas demandas. Neste aspecto a avaliação constitui-se um instrumento de mensuração ao governo de maneira a orientar a alocação e utilização dos recursos. Segundo Mattos (1990) a avaliação entender-se-á como avaliação de desempenho, avaliação de resultados da atividade da instituição universitária para fins de alocação de recursos a ela.

Para Goldemberg (1990) a avaliação é um instrumento da sociedade democrática a qual as universidades têm que prestar contas e avaliando-as é uma forma de evidenciar seus equívocos. Deste modo, a avaliação constitui-se num instrumento poderoso, e que não tenha fim, em que possibilite, acima de tudo, o estabelecimento de uma política que permita a compatibilização das pressões externas com as internas, sem, contudo perder o senso crítico que lhe é peculiar. Não pode e não deve ser uma proposta isolada. Deve sim ser interagida por todos que compõe a instituição sem o que o fracasso do projeto torna-se eminente.

De Sordi (1995) relata que qualquer nível de avaliação deve ser levado em conta o projeto pedagógico da instituição, tomando como pano de fundo o olhar crítico dos achados e contrastar com o objetivo proposto anunciada nas diretrizes do projeto pedagógico. Não há como desvencilhar uma avaliação de um parâmetro qualquer para um efeito de analogia, no entanto é visível que muitas instituições ainda não dispõem de um projeto pedagógico de forma a permitir esta comparação.

A Avaliação Institucional, segundo as modificações estabelecidas pelo SINAES – MEC, deve ser configurando como uma avaliação Institucional interna e externa, com caráter público dos



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; respeitando a identidade e diversidade de IES e Cursos; Participação Representativa de Docentes, Discentes, Técnicos Administrativos e Sociedade Civil por meio de suas representações; e os resultados da Avaliação constituirão o referencial Básico dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – credenciamento, renovação de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos de graduação. A avaliação da IES é realizada em dois momentos: a auto-avaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação; e a avaliação externa, realizada por comissões externas. A primeira é realizada por professores, estudantes, técnico-administrativo e membros da comunidade externa convidados ou designados. (MEC, 2004)

A avaliação institucional busca alternativas que permitam a transformação da realidade institucional vislumbrando o caminhar dentro de uma outra realidade. Uma realidade de futuro alicerçados na promoção contínua da mudança, onde esta se constitua a mediação entre o que somos e que queremos ser. Nesse sentido a avaliação consubstancia-se como elemento de transformação e mudança, que deve, no entanto, levar em consideração a heterogeneidade das instituições, valorizando sua capacidade de respostas às demandas e necessidades da sociedade na qual se insere e respeitando as vocações diferenciais de cada uma delas. O processo permite ainda o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade do funcionamento das atividades da instituição em pesquisa, ensino e extensão, fornecendo elementos para tomada de decisão eficaz de gestão tanto pedagógica como administrativas. O autoconhecimento permite identificar os fatores que interferem negativamente ou favoravelmente na qualidade das ações da instituição.

Além da sociedade interna que cobra resultados ajustados à nova realidade de um mundo cada vez mais competitivo e exigente, existe a cobrança do Governo pela aplicação adequada dos recursos e de uma interação cada vez mais forte com a sociedade. Do setor produtivo pela geração e assistência com tecnologia moderna e do setor dinâmico da própria universidade, preocupado com a renovação da instituição, sem o que pode pôr em risco sua legitimidade. Não se deve perder de vista que a avaliação permite a problematização, a visualização dos descaminhos e desencontro entre a base conceitual do pensamento acadêmico e o cotidiano institucional.

4 A CAPACITAÇÃO TÉCNICA E PEDAGÓGICA

Nas IES, avaliação deve procurar aliar os seguintes aspectos, como: cursos (prestígio, recursos disponíveis, indicadores de eficiência), alunos (rendimento), professores (rendimento, produtividade acadêmica), servidores, carreiras, programas de pesquisa e programas de extensão.

A avaliação docente, ponto principal deste trabalho, corresponde, segundo a Comissão Especial Instituída pelo CRUB em 1987, a existência de procedimentos elaborados a partir de critérios científicos e legitimamente aceitos, aplicados rotineiramente ao longo de vários anos de comparação entre o que o docente se propunha a desenvolver e o que de fato conseguiu realizar e com que desempenho. (CRUB, 1987)

Dessa forma a avaliação do desempenho docente implica no desempenho científico-técnico, clareza, domínio dos conteúdos, desempenho didático-pedagógico e aspectos éticos e atitudes e valores, bem como a pontualidade do professor, dentre outros. Esses fatores podem ser avaliados segundo Abreu (1996) sob três formas: a auto-avaliação, avaliação pelos pares e avaliação pelo aluno. Neste trabalho abordar-se-á a avaliação docente feita pelo aluno.



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



Alguns autores afirmam que a avaliação do professor realizada pelo aluno é um dos métodos mais utilizados e conhecidos. Os autores concordam que existem divergências de opiniões dos estudiosos do assunto quanto à validade desse instrumento.

A maioria das IES do Brasil praticamente não contratam mais professores sem mestrado ou doutorado, uma das exigências dos padrões de qualidade do MEC (Ministério da Educação e Cultura). O que às vezes pode ser um grande erro, pois o mercado de trabalho, a vida prática do dia a dia do exercício da profissão já atualiza e prepara o professor para a sala de aula. A carreira docente exige grande dedicação e idealismo.

Os cursos de mestrado e doutorado segundo Magalhães Junior (2001) preparam o indivíduo muito mais para ser pesquisador do que um professor. Os cursos de pós-graduação dão grande ênfase para a pesquisa, a dissertação ou a tese, especializando bastante em um dado assunto. Abordagem esta, em geral, muito avançada e específica para a graduação, que dificilmente será ministrada em sala de aula.

Nesse sentido faz-se necessário que o curso de pós-graduação também esteja voltado para a formação de professores de curso superior, que tivesse aulas de didática, psicologia, pedagogia e de técnicas de ensino e aprendizado.

Para Silva (2001) entre as virtudes, qualidades e competências que um professor deve apresentar, duas são absolutamente óbvias: possuir conhecimentos e apresentar capacidade e habilidade de transmitir tais conhecimentos. Diante disso, às Instituições de Ensino têm dois desafios: primeiro, selecionar bons professores, que apresentem as qualidades descritas e ainda outras; e, segundo, proporcionar que estas competências sejam permanentemente renovadas e aprimoradas. A ação docente continua sendo a base do ensino presencial, e investimentos na capacitação do professor refletem-se, com alto grau de eficiência, na qualidade do ensino, da pré-escola à pós-graduação.

Continuando o mesmo autor advoga, que a capacitação docente é um processo necessariamente contínuo, tanto do ponto de vista individual (pois cada professor deve capacitar-se permanentemente ao longo de sua carreira), quanto institucional, uma vez que o quadro docente é mutável, assim como o conhecimento humano e as demandas da sociedade são crescentes. Sob a ótica acadêmica, a capacitação docente perfaz dois tipos básicos, quais sejam, a **capacitação técnica** e a **capacitação pedagógica**.

A capacitação técnica, segundo Silva (2001) geralmente é realizada por programas formais de treinamento, como cursos de Mestrado e Doutorado, prepara o docente dentro da área específica de sua formação profissional e atua como agente direcionador à pesquisa. A capacitação pedagógica, por sua vez, busca o aprimoramento do desempenho do professor na área do ensino, através de cursos específicos de preparação docente e didática.

Os programas de treinamento que exercem notável papel como produtores de conhecimento, agregando-os à base teórica do professor, mas, por outro lado, apresentam duas graves limitações: trabalham o conhecimento em elevado nível de detalhamento e especialização, o que nem sempre serve ao ensino de graduação, e, salvo raras exceções, não capacitam para o exercício da docência. Assim, nem sempre os Doutores são aqueles que ministram as melhores aulas.

Nos cursos específicos, a ênfase reside no processo de aprendizagem, desde seus fundamentos epistemológicos, passando pelo planejamento pedagógico e pela relação que os conhecimentos devem ter entre si, chegando até a difusão de modernos métodos, técnicas e ferramentas educacionais, que tornem fácil e natural o ato de aprender.

Vale ressaltar que a vocação e o dom de ser professor não podem ser ensinados, mas a atuação docente pode ser melhorada cientificamente, qualificando a aula e as demais formas de



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



transmissão do saber. O professor não deixa de ser "mestre", mas passa a ser, acima de tudo, um facilitador da aprendizagem.

Diversas pesquisas vêm sendo realizadas com a finalidade de conhecer as concepções do docente universitário e descrever as características da prática docente destes docentes, que em sua maioria, exercem a profissão amparados basicamente em seus saberes disciplinares ou técnicos. Para Abreu & Masetto (1990, p. 1):

“O professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimento; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área educacional e pedagógica, nem de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico. Entretanto, em sua relação como aluno, bem como com outros professores e organismos da instituição escolar, ele vive um situação educacional.

Se a capacitação pedagógica de docentes aparece no ensino atual como uma condição importante para a elevação da qualidade desse ensino, e como os modelos atuais de capacitação de docente objetivam em sua maioria melhorar as competências pedagógicas dos docentes e responder a problemas reais da vida profissional do docente através da reflexão crítica sobre sua prática profissional para a busca de soluções.

Através de atividades individuais e coletivas de análise constantes de informações sobre modos de atuar, procedimentos e motivações, um trabalho interativo, pode promover condições para que os professores (re) conheçam sua prática docente, pode ajudar na condução de processo de auto-avaliação e à ações transformadoras e de aperfeiçoamento do professor.

Os professores atuam a partir de ideais preconcebidas da prática docente como um ofício sem saberes próprios. Para muitos, adverte Gauthier et al. (1998) ensinar, resume-se transmitir o programa de conteúdos da disciplina e avaliar assimilação dos conteúdos pelos alunos, utilizando como ferramenta o bom senso, o talento ou o dom de “ter nascido para ser professor”, a intuição, ou um comando pessoal interior. Junto a esses requisitos, soma-se a experiência. Fator considerado importante para a grande maioria dos docentes que, segundo Lessard et al. (apud GAUTHIER et al., 1998), afirmam terem apreendido pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos.

Para Stenhouse apud Ludke (2004) o professor deve experimentar em cada sala-de-aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino-aprendizagem.

O professor universitário é peça fundamental nas IES. O seu crescimento só ocorre quando tem um quadro de docentes capacitados e um apoio técnico-administrativo eficiente e de qualidade. As experiências práticas aliadas ao conhecimento teórico adquiridos despertam nos alunos a necessidade de aperfeiçoamentos constantes contribuindo, com efeito, para o nascimento de um grande profissional, independentemente da sua área de atuação, na sociedade ao qual está comprometido em buscar melhores condições de vida.

Dessa forma, segundo Libâneo (1994, p.252) "Um professor competente se preocupa em dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



"Ensinar é uma arte", alguém fez esta afirmação que vem se repetindo ao longo dos tempos e que, com efeito, diz muito; senão tudo, no processo educativo. O professor é um verdadeiro artista e o ensinar é a oportunidade que utiliza para ter reconhecido seu valor. A sala de aula é o palco mais difícil principalmente porque o artista precisa saber transmitir o que sabe, reconhecer o que não sabe e estimular o querer saber. Onde o improviso acaba tomando de conta do texto original, conforme a aceitação da platéia, buscando sempre a melhor maneira de cumprir seu papel suprindo a necessidade do que deve ser aprendido.

Por muito tempo, a função do educador era formar cidadãos, contrapondo-se à formação utilitária, que buscava facilitar ou preparar o ingresso de jovens no mercado de trabalho. Entretanto, aos poucos foi se modificando a sua função, dentro de uma nova perspectiva, a busca por professores e pesquisadores, um investigador da realidade local, articulando com os conhecimentos disponíveis, e oferecendo espaços de reflexão a comunidade.

Dessa forma, acredita-se na capacitação pedagógica como forma de contribuição no processo de ensino-aprendizagem do professor, bem como na melhoria da prática em sala-de-aula, associado ao conhecimento técnico, e, por conseguinte, um melhor resultado na sua avaliação realizado pelo discente.

Para Candau (apud Lelis, 2001) a competência básica de todo professor é o domínio de conhecimento específico. E a partir disso é possível construir a competência pedagógica, ou seja, é a partir de um conteúdo específico que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, I. R. de. Avaliação Institucional: um estudo sobre o projeto da Ufsc. **Dissertação (Mestrado)**. Florianópolis, Curso de Pós-graduação em Administração - CPGA, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 1996, 105p.

ABREU, M. C. T. MASETTO, M. T. **O Professor Universitário em Aula**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

BELLONI, I. **Avaliação Institucional**. Teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

BOTH, J. I. **Avaliação-Ensino e Institucional**: investimento de qualidade no ensino. Disponível em: http://www.cescage.com.br/graduacao/direito/artigos_aporia%20juridica/avalia_institucional.htm. Acesso: 06 jan., 2002.

_____. Da Verificação à Avaliação da Aprendizagem: processos antagônicos. **Universidade Estadual de Ponta Grossa**. Caderno 3, set. 1992. 32p.

BRASIL. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/acs/pdf/>

[Diretrizes_conaes.pdf](#). Acesso em: 17 de out. 2004.

BUARQUE, C. **Qualidade da qualidade**. In: Educação brasileira, n. 20, Brasília/CRUB, p. 121-129, 1988.

CRUB. **Considerações preliminares sobre avaliação da educação superior no Brasil**. Documento elaborado pela Comissão Especial Instituída através da portaria 12/87.



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



- DE SORDI, M. R. **A prática de Avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1995.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Papyrus, 1995.
- DRUCKER, P. F. **O Gerente Eficaz.** Rio de Janeiro: Ltc. Editora, 1967.
- DURHAM, E. R. **A Institucionalização da Avaliação.** São Paulo: Nupes, 1990.
- FREINTAS, R. F. de S. Avaliação do Ensino de Graduação: Importância e Desafios. In: **Revista Educación Superior y Sociedad.** Venezuela: UNESCO, v. 5, n.1 e 2, p. 99-107, 1994.
- GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GOLDEMBERG, J. **Os impacto da avaliação na universidade.** São Paulo: Nupes, 1990.
- HYCNER, R. **De pessoa a pessoa – Psicoterapia dialógica.** São Paulo: Summus Editorial, 1995.
- JULIATO, I. C. A busca da excelência acadêmica nas instituições de ensino superior por meio da avaliação. **IGLU**, n. 10, outubro, 1991.
- LELIS, I. A.. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação e Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 22, n. 74, abril, 2001, p. 43-58.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C.. et al. **Fazer a Universidade:** uma proposta metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUDKE, M.. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade.** [online]. Campinas – SP, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 fev., 2004.
- MAGALHÃES JUNIOR, P. A. A. A Formação do professor universitário. **Revista Tec Hoje.** Disponível em <http://www.techoje.com.br/educacao/ed9706-1.htm>. Acesso em: Acesso em 15 dez., 2001.
- MATTOS, P. L.. **Avaliação e Alocação de recursos no Ensino Superior Federal.** São Paulo: Nupes, 1990.
- RIBEIRO NETO, A. Considerações sobre Avaliação Educacional. In: **Educação e Seleção, Fundação Carlos Chagas.** São Paulo, v. 5, p. 5-7, jan./jun., 1982.
- SCHWARTZMAN, S. DURHAM, E. R **Avaliação do Ensino Superior.** São Paulo: USP, 1992.
- SILVA, A. W. L. da. **Capacitação didática e pedagógica do corpo docente.** Acesso em 15/11/2001. Disponível em <http://www.udesc.br/reitoria/proen/proreitor1001.html>
- SIQUEIRA, A. C. P. de. **Avaliação: a difícil relação ensino – aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/siqueira/Tr246.htm>>. Acesso em: 17 de jan., 2003