

10.1.

Título:

Pesquisa sobre docência e inovação

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Caregnato, Célia Elizabete [Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Grupo de Pesquisa “InovAval/UFRGS”]

Resumo:

O trabalho apresenta estudos com origem em pesquisas sobre docência universitária especialmente no que se relaciona com atividades de ensino, pesquisa, avaliação e gestão universitária, procurando elementos que indiquem inovação e qualidade na atuação docente. O conjunto das investigações situa-se no contexto de pesquisas desenvolvidas por grupos internacionais em Portugal e no Brasil, as quais estão vinculadas por intermédio do Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade, UFRGS/Brasil. O grupo associa pesquisadores e estudantes de várias instituições de pesquisa, cinco das quais propõem esse simpósio. As comunicações que integram a proposta mostram que há importantes contradições no âmbito das realidades investigadas e isso pode ser verificado por meio (1) das “pressões externas e internas exercidas sobre os acadêmicos e a profissão acadêmica” nas atividades de ensino, pesquisa e serviço/extensão; (2) da implementação de orientações legais para currículos e para avaliação institucional que são apropriadas de maneiras distintas; (3) da gestão institucional que obtém resultados a serem aprimorados do ponto de vista da qualidade; (4) de efeitos adversos dos mecanismos de avaliação institucional, entre eles, o “silenciamento” e a não participação docente. As contradições revelam-se também (5) na organização de grupos de pesquisa liderados por docentes da área da Educação que evidenciam, por um lado, democratização das relações entre seus membros e das formas de gerar e publicitar conhecimentos e, por outro lado, os mesmos grupos legitimam lugares privilegiados que se situam no âmbito de culturas competitivas, as quais nem sempre destacam o conhecimento mais inovador, capaz de produzir rupturas frente a formas tradicionais e/ou a “discursos reguladores”. As metodologias de investigação apresentadas nesse simpósio expressam a diversidade de recursos utilizados para a coleta de dados e análise do material empírico, fazendo uso de técnicas estatísticas e amplo uso de entrevistas que disponibilizam informações de cunho qualitativo. Essa combinação metodológica se torna possível tendo em vista a formação dos docentes que oferecem este simpósio, ou seja, suas titulações provem da área da educação, da pedagogia, da estatística, psicologia, educação física, sociologia e filosofia. No conjunto, os estudos sobre Pesquisa sobre Docência e Inovação, apresentados no simpósio mostram que não há um sentido único sobre o caráter das mudanças. Estas mudanças se traduzem em aumento

de produtividade do docente universitário nas atividades de pesquisa, ensino e serviços/extensão, atendendo à pressão por produção de resultados utilitários que têm origem nas lógicas econômica e política contemporâneas. De outra parte, as mudanças representam resistência e questionamento às mesmas lógicas, podendo resultar em inovações ou rupturas parciais de caráter pedagógico e institucional.

Palavras-chave:

Docência; Inovação; Pesquisa; Universidade; Brasil; Portugal.

10.1.1

Título:

Pesquisa e produção docente na universidade

Autor/a (es/as):

Caregnato, Célia Elizabete [Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Grupo de Pesquisa “InovAval/UFRGS”]

Leite, Denise Balarine Cavalheiro [Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Grupo de Pesquisa “InovAval/UFRGS”]

Genro, Maria Elly Herz [Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Grupo de Pesquisa “InovAval/UFRGS”]

Resumo:

A organização institucional de grupos de pesquisa em universidades e centros de investigação brasileiros atinge importante nível de reconhecimento quando os grupos são cadastrados na base eletrônica Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq, disponível desde 1992. A partir dessa base de dados, buscamos entender características dos grupos de pesquisa e relacionar sua produção com indicadores de inovação na atuação docente na universidade. Centralmente tratamos de atributos da produção docente registrada por seus líderes no interior de grupos de pesquisa na subárea do conhecimento Educação Superior. Investigamos parcerias e redes que os docentes estabelecem e o que isso revela quanto aos processos de formação na universidade. A base empírica é formada pela produção inserida em grupos de pesquisa paradigmáticos destacados entre os líderes que possuem avaliação máxima pelo órgão financiador de pesquisa no Brasil, o CNPq. A análise da produção em pesquisa, em paralelo aos documentos que registram a avaliação dos Programas de Pós-Graduação nos quais os docentes desenvolvem suas atividades, permite o cruzamento de informações e a elaboração de hipóteses sobre modos de colaboração, níveis hierárquicos, relações institucionais e difusão do conhecimento acadêmico. Os dados e informações coletados até aqui permitem ver que a atividade de pesquisa

sobre Educação Superior se constitui em base para a formação inicial de estudantes e em formação continuada de docentes. Mostram, também, relações de colaboração que expressam democratização na produção do conhecimento e, por outro lado, reafirmam postos que conferem poder interno e externamente aos grupos, os quais têm por referência a produção exigida e a hierarquia adotada pelos órgãos avaliadores e financiadores.

Palavras-chave:

Universidade, avaliação, pesquisa, docência

Este artigo analisa a pesquisa e a produção docente na universidade, tendo em vista suas relações com a pós-graduação na área de Educação no Brasil. As atividades de pesquisa e de formação em pós-graduação *stricto sensu* estão intimamente vinculadas na experiência brasileira, desenvolvendo-se em paralelo com as transformações da universidade. As diferenças nacionais nos modelos de implantação das universidades evidenciam ênfases e histórias variáveis, porém mostram uma convergência no sentido de que a atividade de pesquisa é o centro da produção do conhecimento e o nível de pós-graduação oferece a formação e os títulos mais avançados aos novos quadros de pesquisadores. No caso brasileiro há especificidades que mostram a regulamentação legal do nível de formação de pós-graduação ocorre antes da consolidação da atividade de pesquisa, tendo inclusive criado condições para esta desenvolver-se.

O objetivo desta comunicação é abordar o tema das relações entre pesquisa e pós-graduação na área de Educação que, de acordo com a classificação das áreas de conhecimento pelos órgãos avaliadores oficiais, constitui-se em uma das subáreas das Ciências Humanas. Desejamos discutir, a partir da atividade de pesquisa em/sobre Educação no âmbito das universidades brasileiras, como se apresentam as colaborações para a produção originada da pesquisa e como se evidenciam processos de organização de pesquisadores em grupos e/ou redes. Buscamos ainda, explorar elementos da organização dos grupos de pesquisa e a desafios epistemológicos da área. Em outras palavras, interessamo-nos por analisar os pesquisadores melhor posicionados na classificação CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico - na pesquisa na área da Educação, tendo em vista a indução que os programas de pós-graduação realizam sobre esses pesquisadores. Para tanto consideramos as condições de surgimento da pós-graduação e algumas dentre políticas estatais que influem na produtividade desses pesquisadores. A seguir focamos aspectos históricos que iluminam a compreensão sobre a forma de produzir conhecimento na área da Educação. Trazemos elementos teóricos a partir de Pierre Bourdieu, a fim de situar a área da Educação no campo científico. Por fim, apresentamos dados de investigação sobre dez pesquisadores 1A CNPq.

Essa comunicação tem origem nas atividades de pesquisa que desenvolvemos junto à UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Universidade: teoria e prática e especificamente no grupo de pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade¹.

1 Políticas de pós-graduação no Brasil

No Brasil o Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 977 de 1965, relatado pelo professor Newton Sucupira, é um documento fundador, que conceitua e estabelece parâmetros para a organização da pós-graduação *stricto sensu*. Esse documento se inspirou na organização do sistema de pós-graduação norte-americano, distingue as modalidades de *lato e stricto sensu* de maneira a organizar o sistema estabelecendo a atividade de pesquisa como condição para esta última. Propõe o sistema formado por dois níveis de titulação: mestrado e doutorado, mas ainda distingue a formação para a carreira acadêmica da formação profissional, aspecto que foi sendo deixado em segundo plano, já que no Brasil basicamente se desenvolveu o mestrado e o doutorado acadêmicos.

O documento em questão foi retomado a partir de novos atos legais em períodos históricos posteriores, porém mantido como texto de referência para organização e desenvolvimento desse nível de formação e titulação. Essa situação fica evidente na Reforma Universitária de 1968 e nos processos de gestão da pós-graduação que se sucederam.

Embora já nos anos 1930 houvesse doutorado em Direito na então Universidade de Minas Gerais, as recém-criadas Universidade de São Paulo e Universidade do Rio Grande do Sul traziam pesquisadores estrangeiros os quais davam início à atividade de pesquisa, o fato é que esse nível de formação não estava estabelecido no Brasil. A Universidade de Brasília. Criada em 1961, teve a pós-graduação institucionalizada desde o seu surgimento, mas o estabelecimento de padrões nacionais só surge a partir de 1965 (CURY, 2005).

A política estatal para pós-graduação e para a pesquisa foi fundamental para a implantação e desenvolvimento dessas atividades. Houve contínuo investimento na criação de agências que promovem formas de financiamento e acreditação, além de haver um continuum na modificação legal que vai amparando essas atividades. Entre as agências de financiamento foi criado, em 1949, o hoje Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico - CNPq. Em 1951, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, funcionando hoje como agência de acreditação, que reconhece, credencia, recredencia e classifica os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

No campo das políticas estatais é importante registrar que a Reforma Universitária de 1968, realizada durante governos militares, afirma a ótica daqueles governantes que pretendiam uma economia nacional

¹ A principal pesquisa que dá origem a essa comunicação é LEITE, Denise. AVALIAÇÃO E REDES DE COLABORAÇÃO: Inovação e mudanças nas teias de conhecimento. Projeto de Pesquisa/ Aprovado CNPq/Edital Bolsa Produtividade. 2010. Um subprojeto que também está em desenvolvimento e contribui para esse texto é CAREGNATO, Célia E. CONHECIMENTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO EM REDES DE COLABORAÇÃO: ASPECTOS MACRO E MICROSOCIAIS. Projeto de Pesquisa aprovado no Edital CNPq 07/2011.

pujante, com desenvolvimento e autonomia da nação. Especialmente no período posterior a Reforma Universitária de 1968 ocorreram investimentos importantes em universidades públicas, baseados na ideologia de fortalecimento científico e tecnológico nacional, com vistas a certa autonomia.

Na atualidade, os organismos estatais continuam tendo papel fundamental, não apenas no financiamento da atividade de pesquisa, mas também na definição das políticas a partir das quais há produção acadêmica e na formação de novos quadros de pessoal titulado no país. A CAPES realiza avaliação trienal dos programas de pós-graduação, conferindo nota aos seus desempenhos. Portanto, estabelece rankings institucionais que promovem disputas e corridas por produção no cotidiano das atividades de pesquisa e de pós-graduação.

O Plano Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação 2011/2020, no âmbito da CAPES, mostra a necessidade das instituições e dos programas de pós-graduação se internacionalizar (ALMEIDA, 2010, p. 18). Porém, além disso, explicita-se o fato de que algumas áreas, em especial as Ciências Humanas, vêm sendo avaliadas com base em parâmetros das Ciências Naturais (SCHWARTZMAN, 2010, p. 50), situação que gera resultados discutíveis. De fato, a pesquisa no Brasil ganhou força vinculada ao sistema de pós-graduação público, o qual garantia tempo integral aos pesquisadores e aos estudantes, por meio de bolsas de pesquisa e também obedeceu e obedece a parâmetros centralizados e limitados no reconhecimento à heterogeneidade de áreas e de regiões do país.

Na mesma linha de raciocínio, é possível supor que os parâmetros estabelecidos pela CAPES e seguidos por todas as instituições e programas credenciados estariam limitando possibilidades de cursos e de produção diversificada. Schwartzman (2010), tal qual Almeida, distingue a formação de mestrado acadêmico com vistas ao doutorado e à carreira acadêmica da formação aplicada, por meio de mestrados profissionais. Os pesquisadores referidos destacam que estes precisariam ter clara afirmação, observando em sua constituição inclusive parâmetros não acadêmicos, estabelecidos no âmbito de necessidades da sociedade. Por sua vez os programas de natureza acadêmica, teriam de obedecer mais nitidamente a padrões internacionais de produção, divulgação e formação.

O CNPq, com base em editais abertos a pesquisadores sediados institucionalmente, analisa a produção de pesquisadores e suas propostas de financiamento estabelecendo classificações entre os pesquisadores maduros e produtivos (classificados como 1A, 1B, 1C, 2A, 2B...). Nosso estudo adota como foco pesquisadores 1A líderes de Grupos de Pesquisa que possuem entre 10 a 15 anos de registro institucional.

Como a CAPES, mas nesse caso considerando o pesquisador e sua produção, o CNPq, ocupa lugar de destaque na avaliação e no fomento à pesquisa no Brasil. O mesmo órgão age a partir de outros dois elementos importantes que mobilizam a organização das atividades dos docentes pesquisadores nas universidades. De forma integrada, funcionam o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, criado em 1992, e o registro do currículo profissional na Plataforma de Currículos Lattes.

Trata-se de dois dispositivos organizados nacionalmente pelo CNPq para disponibilização de informações e para realização de balanços e avaliações sobre a atividade de pesquisa no país. Os grupos de pesquisa

registrados no Diretório do CNPq são certificados pelas instituições universitárias que os sediam e eles precisam traduzir redes de colaboração entre docentes experientes, iniciantes e também estudantes de vários níveis dedicados à atividade de pesquisa, mostrando suas potencialidades na atividade de pesquisa.

Perguntamos o que os currículos dos pesquisadores classificados como 1A na área de Educação, em geral líderes de grupos de pesquisa, evidenciam quanto ao tipo de produção (com pesquisadores e colaboradores nacionais e internacionais) resultante das suas investigações? Que tipo de associações realizam? Qual o alcance de suas parcerias e publicações? E o que isso expressa quanto à produção resultante da atividade de pesquisa em Educação?

2 Uma visão sobre a origem da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil

Os registros de pesquisadores brasileiros que atuaram na constituição dos cursos e programas de pós-graduação em Educação em sua fase inicial são de grande valor para compreensão de características históricas da área. De um modo geral a formação dos primeiros pesquisadores – anos 1960 e 1970 - ocorreu no exterior e suas experiências foram trazidas para as universidades brasileiras. Houve diferenças importantes a partir da formação de pesquisadores da Educação nos dois sistemas de pós-graduação e as experiências ganharam sínteses próprias no caso brasileiro. (LUDKE, 2005).

A autora, que entrevistou colegas de seu período de formação no exterior, escreveu sobre as “influências na constituição e expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil”. Seu registro, no formato depoimento² é significativo para a identificação de características do trabalho acadêmico em Educação, que vieram a compor as atividades nesse nível de formação no Brasil.

Ela destaca, por exemplo, sua formação na França e nos EUA nos anos 1970, bem como processos de condução dos estudos e pesquisas. Menga Ludke esclarece que na França havia grande flexibilidade no processo de formação, praticamente não haviam disciplinas a serem cursadas, havendo um espaço para formação coletiva nas situações das grandes ‘palestras’. O foco era na elaboração da tese como um trabalho “de fôlego” com muita boa elaboração/fundamentação teórica, desenvolvidos mais isoladamente pelos pesquisadores. Diferentemente, nos EUA, a vida dos estudantes era intensa no campus, com bibliotecas sempre disponíveis e um privilégio maior a questões metodológicas da pesquisa do que ao tratamento teórico dos temas.

No Brasil, as primeiras dissertações tinham menor dedicação a buscas e análise de dados empíricos e eram mais comprometidas com a discussão de aspectos de cunho teórico. Conforme Ludke (2005), um dos fatores que contribuiu para que as primeiras dissertações e teses tivessem um cunho teórico do que de valorização da pesquisa empírica tem raiz no público que se titulava. Eram pessoas experientes, profissionais qualificados

² Trata-se de depoimento dado em comemoração aos 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, no ano de 2005.

que estavam há mais tempo esperando a possibilidade de titulação no sistema formal, porém já com “reflexões amadurecidas”.

No contraponto, com base no Parecer 977 de 1965 que recomendava a adoção do modelo norte-americano, houve também a adoção de um processo bastante “flexível” na fase de implantação. Ludke (2005) mostra que houve uma síntese própria a partir das experiências brasileiras no exterior com a presença de uma variedade de abordagens teóricas, tendo obtido maior espaço as metodologias qualitativas, utilizadas de formas variadas. A inspiração em abordagens teóricas e metodológicas diversificadas pela pesquisa brasileira na área de Educação parece repercutir nos períodos posteriores.

3 Uma visão epistemológica sobre produção do conhecimento e campo científico

A organização acadêmico-científica do conhecimento requer que se trabalhe com sua lógica de desenvolvimento ampla, mas também com as peculiaridades internas. Pierre Bourdieu (2004) nos faz ver em *Os usos sociais da ciência*, quando mostra na constituição de um campo, no interior do conhecimento científico, que, além de ter objeto específico, se localiza em um universo mais extenso do que ele próprio. No campo há espaço de interação entre agentes e instituições, os quais passam a constituir, entre si, certo nível de vida própria. O campo científico e cada um dos sub-campos das áreas de conhecimento formam espaços com regras relativamente autônomas de atuação.

Segundo essa abordagem, entre o microcosmo e o macrocosmo do conhecimento há um universo que forma o campo, como espaço relativamente autônomo, dotado de leis próprias. O mundo social que se constitui a partir da noção de campo científico permite ver que as disciplinas são capazes de responder de forma variável a pressões externas.

Um campo possui maior legitimidade na esfera acadêmica e na sociedade, tanto mais consegue obter homogeneidade interna. Isso ocorre, por exemplo, pela sua epistemologia relativamente bem definida, pelos resultados que isso produz, repercutindo, por exemplo, com maior ênfase no meio social as suas conclusões ou ponderações. A Educação, tomada como campo de conhecimento acadêmico, trabalha a partir de conhecimentos de várias disciplinas e com objetos também bastante diversificados. Desde as relações de ensino-aprendizagem até políticas educacionais, mas também gestão da educação, para citar algumas de suas preocupações.

A legitimidade e a validade do campo ocorrem devido à capacidade de desenvolvimento de uma linguagem bem delimitada e pouco sujeita às imprecisões ou validações que sofram influências do senso comum. Bourdieu esclarece que quanto mais bem definida ou até hermética for a linguagem que os agentes do campo usam entre si e quanto melhor articulado internamente for um campo, mais força ele terá, bem como os seus agentes no sentido de deter um capital que lhes garanta prestígio na academia e na sociedade (BOURDIEU, 2004). De fato, relativamente ao meio externo, a pesquisa em educação e sua institucionalização, afora importantes contribuições, sofre as consequências de sua constituição que por vezes se apresenta como

ciência acadêmica e outras vezes como área de atuação profissional aplicável, buscando resolver problemas concretos.

Cabe destacar duas espécies de capital científico que permitem ver duas instâncias em jogo na articulação pra produzir ciências. Trata-se (1) do prestígio pessoal do cientista diante dos pares e (2) do poder institucional (BOURDIEU, 2004). Este último obedece a regras semelhantes às do poder burocrático, para o exercício do qual são necessárias estratégias políticas que se processam ao longo do tempo e que exigem procedimentos formais – concursos, editais, bancas, teses, etc. O primeiro é um poder mais ‘puro’, ou seja, o indivíduo pesquisador é portador de carisma, de experiência e de conhecimento de forma pessoal e não institucional e, nesse sentido, é mais frágil politicamente. No caso da atividade de pesquisa em Educação e dos líderes de grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos do CNPq destacam-se pessoalmente, uma vez que sua produção sediada institucionalmente é fruto de um trabalho de coordenação de grupo de docentes e estudantes que produzem e publicam com capacidade de responder as exigências dos órgãos financiadores e avaliadores externos à Instituição. Evidentemente que entre os fatores objetivos e subjetivos do julgamento o fato de um pesquisador estar sediada em instituição de maior tradição em pesquisa do que outra, o coloca em situação de destaque.

Pierre Bourdieu (2004) mostra que devemos considerar a distinção entre pesquisador ou intelectual e a instituição de pesquisa como um todo. O sociólogo, pela ótica da sociologia da ciência, mostra que é fácil visualizar aquilo que Habermas chama de ação estratégica: a atuação, argumentação, visando fins estratégicos e revelando importante disputa de poder no interior do campo científico.

A produção do conhecimento ocorre na situação de realidades históricas com seus elementos de tradição e inovação, com rupturas e continuidades, produtora de consensos e de verdades validadas sobre determinadas condições, mas sempre imbricadas com relações sociais de poder e com capacidade variável de obtenção de reconhecimento/legitimidade.

A construção do conhecimento também resulta de uma variedade de fatores, desde os esforços lógicos, oriundo de racionalidades internas da ciência, da organização do campo científico e acadêmico e das organizações institucionais. A autonomia também está diretamente vinculada a outros fatores limitadores, como é o caso do econômico. Áreas que dependem fortemente de recursos econômico-financeiros para o seu desenvolvimento ficam mais vulneráveis do que aquelas menos dependentes.

A pesquisa em Educação não é dependente de vultosos recursos materiais, entretanto, ela possui características que limitam sua autonomia. Essa situação pode ser visualizada na sua constituição multi e interdisciplinar que a torna heterogênea internamente, pela premência com que precisa produzir respostas a problemas concretos que tende a mesclar investigação e ação, pela necessidade de produzir resultados típicos da pesquisa científica com publicações periódicas em tempos breves, pela sua proximidade com tomadas de decisões político-estatais que muitas vezes a torna oficialista ou opositora, adotando mais posturas político-ideológicas do que questionamentos acadêmicos. Não pretendemos responder aos dilemas da área nesta

comunicação, mas sim, mostrar o contexto em que se desenvolvem pesquisa e pós-graduação para melhor interpretar sua capacidade de produzir em pesquisa e de formar pessoas.

4 Grupos de pesquisa com líderes destacados: dados e dilemas atuais

A formação em nível de pós-graduação na área de Educação vem se desenvolvendo paralelo ao sistema nacional, sendo de 1965 o primeiro curso de mestrado sediado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O período inicial de grande investimento estatal em pesquisa voltou-se para as universidades públicas (1970-1980) e mais recentemente instituições públicas e privadas vêm obtendo repercussão de destaque, entre as últimas, especialmente confessionais. Isso pode ser constatado no fato de que entre os oito programas de pós-graduação em Educação com melhor pontuação, três situam-se em instituições confessionais e cinco em públicas (Souza, 2010). O investimento e as políticas estatais estão repercutindo nas universidades brasileiras de um modo geral, mantendo, porém, diferenciação de posições quanto à avaliação de desempenho sobre instituições, programas de pós-graduação e pesquisadores. As diferenças de posição nos rankings também traduzem diferenças na obtenção de financiamentos e novos incentivos estatais.

O Documento de Área da Educação junto à CAPES, que serviu como parâmetro para essa avaliação - triênio 2007-2009 - dos programas de pós-graduação em educação explicitou que a organização desse nível de formação possui importante organicidade, uma vez que “a ideia de linha de pesquisa está disseminada e, praticamente, todos os programas organizam suas atividades curriculares em torno da pesquisa.” (CAPES, 2009).

Essas linhas de pesquisa são institucionais e elas dão sustentação à atividade de pesquisa, que se organiza também por meio dos grupos de pesquisa. Estes, que possuem como líderes pesquisadores experientes sediados em instituições, se organizam em redes de parcerias a partir de pesquisadores com diferentes origens institucionais e geográficas. Portanto, os temas resultantes dessas atividades em linhas e grupos de pesquisa e que vêm sendo privilegiadas para estudos pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil são os seguintes:

Política e gestão da educação
Formação e trabalho docente
Fundamentos da educação: história da educação, <i>filosofia da educação</i> , educação e cultura, <i>psicologia da educação</i> , escola e sociedade, <i>linguagem e educação</i>
Didática e processos de ensino: ensino de matemática, ciências, artes, língua portuguesa e segunda língua
Teorias da aprendizagem e processos de desenvolvimento da criança e do adolescente e do adulto
Currículo e avaliação educacional: EB e ES
Fundamentos da alfabetização
Níveis e tipos de educação: educação especial, <i>educação infantil e infância</i> , educação superior,

Os documentos da CAPES, por ocasião da avaliação da pós-graduação área de Educação, expõem que somente os mestrados acadêmicos não garantirão o atendimento da demanda, sendo necessário ampliar a rede de mestrados profissionais. O objetivo é atender fundamentalmente as necessidades de formação de professores para a educação básica. Considerando-se que no Brasil ganham força lentamente os mestrados profissionais, vê-se atualmente na área de Educação movimentos dos programas de pós-graduação no sentido de organizarem essa modalidade de formação e titulação. Aqui se explicita uma das características da atividade de pesquisa, voltada a resolver problemas, nesse caso por meio da formação em mestrados profissionais. A atividade de pesquisa se caracterizaria por um tipo de problematização e de metodologias de investigação voltados para essa ação. Durante a implementação das recomendações do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 tendemos a ver a afirmação desses propósitos.

Em termos da produção originada da pesquisa que se desenvolve na atualidade - período de referência triênio 2007-2009 -, o Relatório de Avaliação, indica que o veículo mais utilizado é o livro na forma de obra integral ou de coletânea, situação que ocorre com publicações da área em outros países também. Entretanto, ressalta a necessidade de melhorar a classificação dos livros por meio dos quais a produção é divulgada. Supõe-se que aqui esteja subentendida a prevalência de livros como obras integrais, frente a coletâneas, muitas vezes fragmentadas.

Embora reconheça uma expressiva mudança no que tange à quantidade de publicações, enfatiza a necessidade de publicações periódicas e em veículos de repercussão internacional. Sabemos que em certas áreas, como das ciências exatas e biológicas, a publicação periódica disputada internacionalmente é aquela que registra o maior prestígio. Um dos elementos importantes que determina a necessidade desse tipo de divulgação tem relação com o fato de que a cada novo experimento ou descoberta, faz-se a necessidade de registro, mesmo que ele constitua apenas pequena parte da investigação maior. Ao assumir a autoria no tempo certo o pesquisador permite articulações necessárias para prestígio na área. Além disso, trata-se em geral de discussões que tem o mesmo objeto de pesquisa numa dimensão internacional ou global. A produção oriunda da pesquisa em Educação possui características não apenas de referência a objetos de cunho nacional, regional, mas também tem por base a argumentação e o trabalho com microdados não generalizáveis. A competitividade para a divulgação não se torna tão expressiva.

Com base na investigação “Avaliação e redes de colaboração: as teias do conhecimento”, apoio CNPq/UFRGS, extraímos dados que permitem pensar arranjos na produção de conhecimento pelos

pesquisadores da área da Educação³. Dentre os dados iniciais levantados, vemos que a produção decorrente da atividade de pesquisa, objeto de nossa atenção, mostra aspectos conhecidos e chama atenção para outros ainda não considerados.

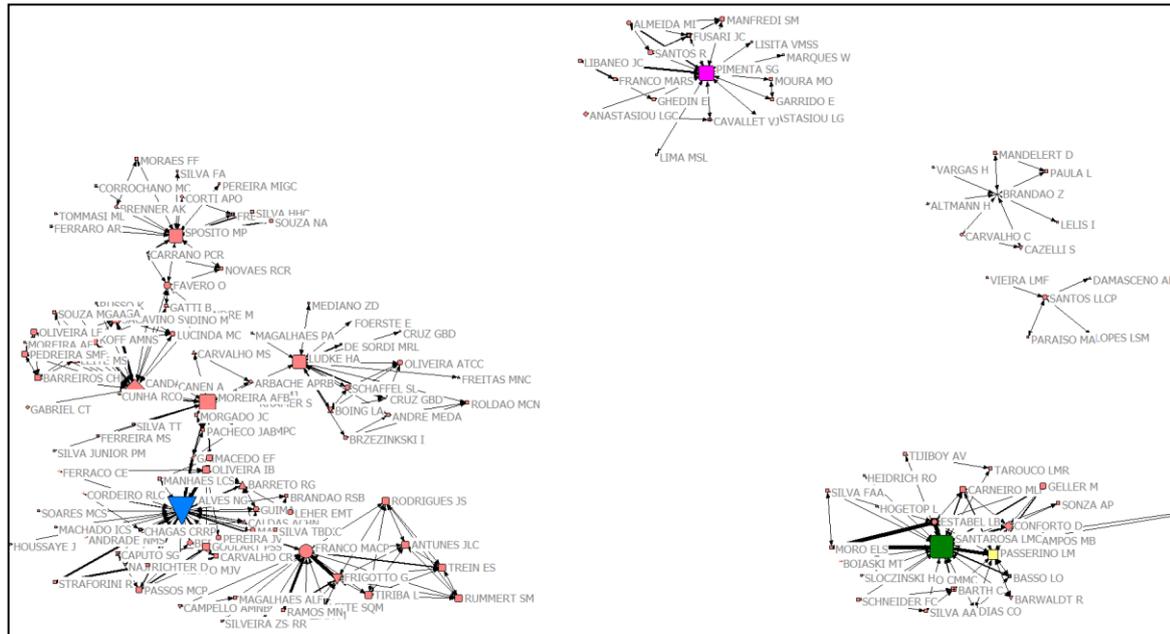


Figura 1 – Redes de co-autorias entre pesquisadores 1A do CNPq na área de Educação (dados extraídos dos CVLattes, CNPq em set/2011)

Observando a Figura 1 vemos as redes de co-autorias dos pesquisadores e constatamos a formação de parcerias nas suas publicações. O conjunto das parcerias mostra heterogeneidade na organização das redes, havendo redes localizadas mais institucionalmente ou regionalmente, frente a outras mais complexas no âmbito das parcerias em publicações. Importante ressaltar que estamos tratando apenas das publicações formalizadas no Currículo Lattes e que não se trata de avaliar outros aspectos implicados, como capacidade de interlocução com colegas nacionais ou internacionais, que não resultam em publicações.

A visualização das redes de colaboração a partir das publicações de artigos e livros (organização, autoria de capítulo ou da íntegra) mostra que há formação de cinco núcleos independentes. A rede de relações mais significativa, em termos de produção e de complexidade evidenciada a partir da figura acima, situa-se em torno de uma pesquisadora, se expande na relação com diversos colaboradores e chama atenção porque

³ As fontes de dados foram grupos, pesquisadores e produção registrada nas plataformas de registro da atividade de pesquisa do CNPq a partir da atividade de pesquisa. Especificamente, foram coletados dados a partir da seguinte combinação: (1) o pesquisador ter classificação 1A registrada no CV Lattes/CNPq; (2) o mesmo pesquisador ser líder de grupo de pesquisa registrado na Plataforma Carlos Chagas e certificado pela instituição de origem; (3) os grupos terem existência de pelo menos 10 anos. Coletou-se os dados de produção do pesquisador num período de onze anos (2001 a 2010), a coleta registrou as informações disponíveis entre na área da Educação em 21.08.2011. O primeiro registro dos dados coletados foi feito na planilha Excell, sendo reorganizado nos software livre Pajek e Ucinet. Os dados coletados foram aqueles que o pesquisador apresentou nas respectivas categorias no preenchimento do seu CVLattes: Artigos, capítulos de livros e livros.

vincula vários pesquisadores do mesmo nível no CNPq. Alguns pesquisadores 1A estão muito próximos da pesquisadora colocada centralmente na rede por seus trabalhos e outros pesquisadores 1A estão relacionados por meio de vínculos com terceiros. Assim, pesquisadora NA/UERJ e tem comunicação com redes de vários outros líderes de grupos de pesquisa classificados a partir da categoria 1A do CNPq. Vemos que AFBM/UFRJ/UCP e MACF/UFF possuem trabalhos que se expõem mais proximamente, ou seja, com parceria entre autores mais claramente evidenciadas. Por sua vez, VC/PUCRIO e ML/PUCRIO e, ainda mais, MS/USP situam-se relativamente mais distantes. Isso pode ser determinado por temas no interesse de pesquisa, por abordagens teóricas e/ou metodologias de investigação distintas, entre outros. De qualquer forma há maior incidência de parcerias com base em pesquisadores sediados na região onde se concentram as maiores universidades e também onde o financiamento a pesquisa é o mais expressivo, a região sudeste do país.

As outras redes de cooperação para as publicações mantêm líderes de grupos de pesquisa mais isolados. Uma possui centralmente SGP/USP e evidencia número significativo de coautores, assim como a de LMCS/UFRGS. Com base nos dados coletados, aparecem outras duas redes de líderes de grupos de pesquisa, coordenadas respectivamente por ZB/PUCRIO e LLCPS/UFGM. O registro da produção na Plataforma Lattes mostra que nesses casos o número de publicações e parcerias é menos intenso.

Como interpretar a existência de núcleos de pesquisadores separados e quase incomunicáveis do ponto de vista da produção levantada? Essa característica de organização da produção é possível que apareça em outras áreas do conhecimento se pesquisadas com dados organizados a partir dos mesmos critérios. O que chama atenção, de fato, é a forma heterogênea como se organizam os líderes de grupos de pesquisa em Educação. Alguns, por meio de arranjos, mostram intensas relações de trocas e parcerias. Outros aparecem com relações menos intensas, tendo por base os critérios de coleta de dados que adotamos. É curioso ver que esse critério não se revela decisivo no julgamento dos órgãos financiadores e classificadores da atividade de pesquisa. Há, portanto, além de quantidade de registros no CV Lattes outras variáveis que contribuem na boa classificação obtida pelos pesquisadores.

Cabe destacar que a produção na área de Educação muitas vezes traduz a parceria entre orientadores e orientandos que trabalham conjuntamente na atividade de pesquisa, entretanto esse elemento que indica o processo de formação de pesquisadores novos não é tratado a partir da coleta de dados que realizamos.

Considerações Finais

Mostramos que o tipo de produção do conhecimento na área de educação é diverso, envolvendo diferentes temáticas, desde conhecimentos de cunho mais filosófico em que os pressupostos e sentidos da prática educativa estão presentes por meio do desenvolvimento de processos argumentativos de microdados, não generalizáveis. De outra parte, como também aparecem com frequência objetos de estudo de âmbito amplo e

expressos por meio de dados quantitativos nacional e regionalmente. O conjunto dos aspectos que formam a área a torna menos competitiva do que no caso de outras áreas.

As articulações entre os pesquisadores na área (1A) revelam heterogeneidade na organização de redes, as quais aparecem localizadas regionalmente. As parcerias em publicações, induzidas pelas políticas de avaliação, possibilitam a formação de redes complexas de produção do conhecimento. Cabe destacar a historicidade do conhecimento, as relações de poder imbricadas e a especificidade do campo educativo com suas referências normativas e organizativas.

A política de avaliação dos programas de pós-graduação, regulada pela CAPES, revela um processo indutor que seguem o modelo classificatório, gerando consequências que conflitam com epistemologias da área de conhecimento. Cria, por exemplo, dificuldades na relação entre quantidade e qualidade das produções, além de exigências no que tange à capacidade dos pesquisadores atenderem as atividades de pesquisa, ensino, extensão e gestão - especialmente na universidade pública, onde a gestão está sob a responsabilidade de docentes. Diante disso, cabe reconhecer que um dos maiores investimentos em educação implica na formação continuada, combate a precarização do trabalho educativo e dos processos de exclusão, muitas vezes invisíveis. Esse elemento cabe também para os pesquisadores da área.

Merece atenção, uma questão que é transversal à produção que identificamos. Devido à natureza das questões com as quais trabalha, a pesquisa em Educação revela a presença de questões de caráter mais teórico e/ou de amplitude macroestrutural, paralelamente a temas e problemas claramente práticos e localizados, identificados com a premência de resolução de questões concretas que respondem ao sistema educacional do país, de regiões ou de comunidades, por exemplo.

Nessa comunicação, não trata de verificar empiricamente as manifestações da natureza da pesquisa em educação, mas de reconhecer que essa área responde por produção de conhecimentos e por demandas que requerem indicativos de ação, seja diante de políticas, seja diante de práticas educacionais. O caráter da área de conhecimento é interdisciplinar e há necessidade de análise de problemas não apenas acadêmicos, mas também de problemas concretos e imediatos colocados à academia. Vê-se a necessidade de distinguir tempos da pesquisa acadêmica e tempos da ação.

Se tradicionalmente a universidade de pesquisa não tem a incumbência de produzir conhecimentos que resultem em ações de curto prazo na sociedade ou no mercado, o fato é que cada vez mais há solicitações por resultados acadêmicos em prazos curtos.

A área de Educação se depara com dificuldades de delimitação muitas vezes entre investigar, produzir resultados típicos de pesquisa acadêmica, mas também formar pessoas e agir diante de problemas mais amplos do campo da educação. Assim, a produção do pesquisador não é apenas contextualizada e datada como toda produção acadêmica, mas também traz em si embates próprios: desde produção de baixa repercussão internacional, grupos de pesquisa localizados regionalmente, como também produção vinculada

a ações pedagógicas e/ou a implementação de políticas educacionais. Essa situação coloca limites nas possibilidades de homogeneidade no interior da área, nos termos sugeridos por Bourdieu.

Referências

- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. (2010) A Pós-Graduação no Brasil: onde Está e para onde Poderia Ir. In: CAPES, *Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. Brasília, dez. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf Acesso em 14.04.2012.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. (2007) Rio de Janeiro: Bertand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre. (2004) *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, trad. Denice Barbara Catani, São Paulo, Ed. UNESP.
- CAPES.(2009) *Documento de Áreas: Educação*. Brasília. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdfAcesso em 14.04.2012.
- CURY, Carlos R. J. (2005) Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. nº 30, set/out/nov/dez.
- LUDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. nº 30, set/out/nov/dez, 2005.
- SHWARTZMAN, Simon. (2010) Nota Sobre a Transição Necessária da Pós-Graduação Brasileira. In: CAPES, *Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020*. Brasília, dez. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf Acesso em 14.04.2012
- SOUZA, Clarilza P. de. (2010) *Relatório de Avaliação Trienal 2007-2009: Educação*. www.capes.gov.br.

10.1.2.

Título:

Influências da avaliação no trabalho docente – as vozes do silêncio

Autor/a (es/as):

Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos [Estado de Mato Grosso /Brasil]

Resumo:

Os impactos do viés neoliberal com o aumento da produtividade sob o comando do mercado e

controle do Estado tem-se manifestado nas ações diárias da vida docente, a partir de uma pressão produtivista, a qual se manifesta nos indicadores de avaliação que pressionam os docentes a produzirem mais, em menos tempo e com menor custo e, parece haver um silenciamento. Esta pesquisa objetiva entender as influências das políticas de avaliação no trabalho docente e os significados do silêncio docente frente a essa questão. Utilizamos o conceito de silêncio na perspectiva de Orlandi (1997, p. 105) “O silêncio não fala, ele significa”. O silêncio que se discute aqui tem um aspecto político e, neste aspecto, toma a forma de silenciamento. Para análises dessas questões realizamos observações e entrevistas com 12 professores dos Cursos de Licenciaturas Plenas em Biologia, Pedagogia, Geografia, História, Letras, Matemática; Bacharelados em Ciências Contábeis e Direito e 04 professores que exercem cargos de gestão. Os resultados apontam uma reconfiguração do trabalho docente em função das exigências avaliativas. Essa não é a concepção de avaliação e educação dos docentes, que entram nesse “jogo” por uma questão de sobrevivência. Essa é a trama que dá sentido ao silêncio. O silêncio dos docentes significa um descontentamento ao que está dado. Este silêncio é político, é uma forma de resistência. Um dos postulados apresentados por Leite para a construção da inovação pedagógica é a saída do docente do silenciamento, para tanto, é necessário transformar espaços informais em espaços de aprendizagem – espaços dos corredores, da cantina, biblioteca, bares, lan house, e outros. Criar espaços de discussão na universidade, a partir da avaliação institucional participativa pode tirar o docente do silenciamento e promover a inovação pedagógica.

Introdução

Os impactos do viés neoliberal com o aumento da produtividade sob o comando do mercado e controle do Estado tem-se manifestado nas ações diárias da vida docente, a partir de uma pressão produtivista, a qual se manifesta nos indicadores de avaliação que pressionam os docentes a produzirem mais, em menos tempo e com menor custo e, parece haver um silenciamento.

Esta pesquisa objetiva entender os sentidos e os significados do silêncio docente frente aos processos de avaliação do trabalho docente. Utilizamos o conceito de silêncio na perspectiva de Orlandi (1997, p. 105) “O silêncio não fala, ele significa”. O silêncio que se discute aqui tem um aspecto político e, neste aspecto, toma a forma de silenciamento.

O silêncio não é diretamente observável, não está disponível à visibilidade, mas ele passa pelas palavras, pelos comportamentos, pelos gestos e só é possível vislumbrá-lo vivenciando e observando desde as palavras às ações dos docentes. Segundo Orlandi (1997, p. 37) o silêncio escorre por entre as tramas. Quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o pensamento, a introspecção, a contemplação.

A avaliação é um processo de produção de conhecimento emancipatório, estudada na perspectiva teórica de Santos (1999, 2000), House (2000) e Saul (2000). Tomamos como caminho a pesquisa etnográfica, em busca das vozes que foram entrelaçadas na tessitura dos fios do silêncio. Para buscar compreender os sentidos e os significados do silêncio docente frente aos processos de avaliação do trabalho docente, realizamos observações e entrevistas com 12 professores dos Cursos de Licenciaturas Plenas em Biologia, Pedagogia, Geografia, História, Letras, Matemática; Bacharelados em Ciências Contábeis e Direito e 04 professores que exercem cargos de gestão.

Neoliberalismo: emergência da avaliação como controle da produção docente

As mudanças ocorridas com a reestruturação do capitalismo e a implantação de uma nova ordem mundial, a globalização sustentada pela política do neoliberalismo, trouxe à tona uma discussão sobre os fins da universidade. Estas mudanças provocadas pelo aumento da tecnologia, da internacionalização da economia e da informação são sedutoras, mas também trouxeram implicações para a educação nos diferentes níveis e modalidades e, neste texto, nos referimos à educação superior.

Os conceitos, princípios e visões de um mundo globalizado, adepto de uma política neoliberal que prioriza o aumento do capital e incentiva a competitividade e o individualismo, precisam ser objetos de crítica. Esse é um dilema vivenciado pela universidade, pois, ao mesmo tempo em que ela é central para o desenvolvimento social e econômico, também não pode conformar com as práticas desumanas que a nova ordem impõe. Como lidar com essa contradição é um desafio que precisa ser enfrentado.

Essas contradições criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, quanto no interior das próprias universidades. Santos (texto digitado, p. 5) mostra a deterioração da universidade na política neoliberal nos últimos dez anos e discute os principais impactos como sendo: a perda da prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado por via da crise financeira; a descapitalização da universidade pública; a transnacionalização do mercado universitário; a gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica; a comercialização do conhecimento científico (pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável); a definição de prioridades de pesquisa e de formação, não só nas áreas das ciências sociais e de estudos humanísticos, como também nas áreas das ciências naturais, sobretudo nas mais vinculadas a projetos de desenvolvimento tecnológico e, por último, o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação que provocou a proliferação do ensino à distância e das universidades virtuais.

A universidade sofre essas transformações e é redesenhada a partir do modo de produção capitalista vigente. Segundo Leite (2010), a universidade redesenhada dá lugar à pós-universidade empreendedora que se alia ao

pesquisador empreendedor de seus trabalhos e de seus grupos de pesquisa que podem mesmo transformar-se em verdadeiras micro-empresa da pesquisa.

Nesta perspectiva neoliberal a avaliação surge como instrumento das auditorias para efetuar mudanças em busca de “eficiência” (competitividade). Segundo descreve Apple (2005 p. 18), no contexto da lei do Ensino Fundamental e Médio dos Estados Unidos (No Children Left Behind) a avaliação tem um papel regulador nas políticas para a educação: “Os componentes mais importantes da legislação convergem para testes e responsabilidades, mas também fornecem avanços com respeito a uma agenda mais ampla de privatização e mercantilização” (APPLE, 2005, p. 18).

Essa preocupação com mecanismos de avaliação foi estimulada por organismos internacionais. Segundo Peroni (2003, p. 110), “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos Projetos”. Para Dias Sobrinho (2002, p. 35), as políticas empreendidas pela União Européia de ajuda financeira aos países mais pobres, aqueles que sofrem atrasos em seus processos de desenvolvimento, como exemplo, o Brasil, produziram a necessidade de avaliações sistemáticas com o propósito de apreciar a eficácia das intervenções e seus impactos. Destaca a interferência técnica, política e financeira de dois Organismos: a OCDE e o Banco Mundial que não se limitam em financiar e cobrar avaliações e também intervêm na imposição ideológica e na criação de competências segundo seus interesses.

Lembramos aqui o ano de 1992 em que a CEPAL produziu o documento intitulado “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” em parceria com a UNESCO, onde apresentava diretrizes para políticas que favorecessem a educação, o conhecimento e o desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Esse documento destaca a necessidade de reformas administrativas com o fim de reformular o papel do Estado, que passaria de “administrador e provedor” à Estado “avaliador”.

Desta forma, esforços e investimento foram mobilizados para a elaboração de um complexo de regulação que tinha como instrumento a avaliação, para promover a reforma na gestão da educação. O que se justifica por uma nova configuração do Estado, conforme Freitas (2007 p.119), “Especialmente as iniciativas do estado central no período de 1995-2002 indicaram como ganhou forma objetiva, no Brasil, um modelo de Estado-regulador e Estado-avaliador que supôs o enfraquecimento do Estado-executor”.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 35), as políticas empreendidas pela União Européia de ajuda financeira aos países mais pobres, aqueles que sofrem atrasos em seus processos de desenvolvimento, como exemplo, o Brasil, produziram a necessidade de avaliações sistemáticas com o propósito de apreciar a eficácia das intervenções e seu impacto. Destaca a interferência técnica, política e financeira de dois Organismos: a OCDE e o Banco Mundial. Esses Organismos internacionais não se limitam em financiar e cobrar avaliações e, também, intervêm na imposição ideológica e na criação de competências segundo seus interesses. A ideia de avaliação que se deriva é a da medida, da eficiência e da produtividade educativa através de indicadores econômicos e financeiros.

A definição de Estado Avaliador está sustentada no modelo de controle estatal. “Estado Avaliador é uma nova forma de coordenação e regulação dos sistemas de educação superior e da relação entre Estado e universidade”. (SANTOS FILHO, 2000, p. 161). Com esse viés mercadológico emergem as Políticas de Avaliação para a educação, que em grande parte surgem em função de acordos firmados com Organismos internacionais levando-se em consideração os indicadores da educação no Brasil, que comparados com outros países em desenvolvimento precisavam melhorar.

Leite (2010) em seu texto: *Brasil Urgente! Procuram-se Identidades*, apresenta uma análise histórica da educação superior nos últimos 200 anos e afirma que, atualmente, "as reformas, chamadas neoliberais dos anos 90, que ocorreram em vários países, igualmente no Brasil não se limitaram à forma da lei, elas foram profundas e marcaram um modelo de instituição que saiu dos muros de marfim para voltar-se aos mercados e à internacionalização. (...). O perfil produtivista da universidade empreendedora seria um dos frutos visíveis das reformas dos anos 90. Leite vai mostrando a inserção das políticas de avaliação na educação superior e analisa como as identidades estão sendo construídas pelas distinções avaliativas. "Praticamente todos os resultados das políticas estão sendo monitorados através dos programas de avaliação da qualidade SINAES/MEC/INEP e CAPES/MEC, através das diferentes provas e exames e avaliações externas das IES". O controle e a regulação do sistema permanecem centralizados no MEC mantendo-se o espaço de autonomia das IES no que respeita à sua autoavaliação.

Nesta contextura, a avaliação precisa ser discutida e estudada pela comunidade acadêmica, pois, assim como pode ser um mecanismo de transformação, pode ser também um instrumento perigoso de uma política neoliberal o que implicaria voltá-la exclusivamente para interesses econômicos. Na perspectiva neoliberal a avaliação é uma "estratégia estatal", forma parte da regulação, controle e governo do Estado, assim, cumpre fins de política.

Não estamos defendendo a universidade presa ao passado, pois, acreditamos que ela precisa acompanhar os avanços tecnológicos, econômicos e sociais que emergiram nos novos tempos, sem perder de vista, porém, que os serviços prestados precisam estar a favor da sociedade e de sua humanização.

Influências da avaliação no trabalho docente

As influências e impactos do modelo neoliberal vigente, com princípios produtivistas e de competitividade, sob o comando do mercado e controle do Estado tem se manifestado nas ações diárias da vida docente, transformando o trabalho docente em mais um instrumento de geração de produtos para contribuir com o desenvolvimento econômico, levando a precarização do trabalho em nome da qualidade. Com um regime de trabalho exclusivo para a universidade e uma pressão produtivista, manifestada pelos parâmetros de qualidade, definidos pelas Políticas Educacionais e controlados pela avaliação, as atividades docentes estão se resumindo no quantitativismo.

Nas observações realizadas em reuniões institucionais de docentes no interior dos cursos de graduação e, principalmente da pós-graduação, e, ainda, nas discussões externas que emergem nos fóruns e encontros de educação, o que temos observado é uma preocupação em atingir as metas propostas pela política, que resumem em alcançar a qualidade atendendo os indicadores e os parâmetros definidos pelas políticas de avaliação. Entre os docentes, observamos um mal estar, que se por um lado estão sentindo a pressão e discordam de tais políticas, por outro, não veem alternativas a não ser entrar no jogo e adequar às regras para se manterem.

Vivenciamos a docência sucumbida pela produtividade. Fazemos muito e vivemos a “correria” cotidiana da vida acadêmica, gerada pelo acúmulo de atividades necessárias para atingir as metas e os indicadores das avaliações. Entretanto, falta-nos tempo para refletir, pensar, estudar e produzir um conhecimento duradouro, que contribua para a melhoria de vida dos sujeitos. Lewis Carroll, citado por Bauman (1999, p. 64) diz: “é preciso correr o máximo que você puder para permanecer no mesmo lugar. Se quiser ir a algum outro lugar, deve correr pelo menos duas vezes mais depressa do que isso!” Estamos, querendo ou não, entrando na onda do quantitativismo das avaliações, face ao produtivismo. Resta-nos buscar alternativas, como diz Santos: lidar com a globalização com uma nova globalização, uma globalização contra hegemônica.

Essa lógica mercantilista que sustenta os processos de avaliação da qualidade do trabalho docente leva a resignação e a falsa ilusão de que nada mais pode ser feito e nem mudado. Há uma lógica perversa que leva a resignação e submissão à lógica capitalista que move a globalização: a ordem está dada, boa ou ruim, não há como mudar, os desvios vão sendo controlados. Essa falsa ilusão de que nada mais pode ser mudado leva ao silenciamento. Citamos Santos quando discute os princípios da emancipação e da regulação e mostra que os silenciamentos são produzidos e, aponta como grande desafio, fazer falar o silêncio sem que ele fale a linguagem hegemônica, e continua dizendo:

*Essa destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. (...) **A questão é pois, como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?**" (grifo meu). Os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma sociologia das ausências que proceda pela comparação entre os discursos disponíveis, hegemônicos e contra-hegemônicos, e pela análise das hierarquias entre eles e dos vazios que tais hierarquias produzem. (SANTOS, 2000, p. 30).*

Nossos estudos nos remetem a pensar alternativas contra hegemônicas. Defendemos a implantação da autoavaliação participativa como possibilidade de instaurar nos espaços da universidade e nas atitudes dos sujeitos os princípios da emancipação, que levam os sujeitos a saírem do silêncio e da resignação, mesmo em tempos de globalização.

O silenciamento nas vozes dos docentes da UNEMAT: silêncio político, forma de resistência e descontentamento ao que está dado.

O silêncio é uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida. (SANTOS, 2000, p. 30)

Os resultados deste estudo apontam que as políticas de avaliação se desenvolveram na tensão emancipação/regulação. Ao analisarmos o silêncio dos docentes frente às políticas de avaliação evidenciamos que as políticas sustentadas no viés regulatório, estão prevalecendo e enfraquecendo as iniciativas institucionais sustentadas pelo viés emancipatório, como é o caso das autoavaliações. Vivenciamos este processo na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT/Brasil e estudamos as atitudes de silenciamento dos docentes frente aos processos avaliativos instituídos. Interessava-nos saber qual a opinião dos docentes em relação aos processos de avaliação instituídos na universidade, para compreendermos a resistência e o silêncio dos mesmos frente a estes processos.

Segundo os docentes entrevistados, a autoavaliação tem um papel significativo na UNEMAT, porém é pouco valorizada a qualidade significativa do trabalho que ela produziu até hoje. Já a avaliação externa, no caso do Brasil (PROVÃO, SINAES, ENADE, CAPES) é uma imposição e não tem como fugir. Ainda afirmam que o trabalho desenvolvido pela autoavaliação não solidificou no sentido de aproveitamento para o conjunto da universidade. Para os docentes este é um problema de responsabilidade social. Não há um esforço do conjunto dos sujeitos, existe muito mais uma preocupação em alcançar boas notas nas avaliações externas. Existe uma preocupação em preparar os alunos para fazer as provas que medem o desempenho dos acadêmicos.

Transcrevemos abaixo algumas vozes que identificam as opiniões dos docentes Entrevistados:

"A autoavaliação desde o seu nascimento até agora tem feito um trabalho significativo, porém, pouco valorizado a qualidade significativa do trabalho que ela produziu. (...) Todo esse trabalho não solidificou no sentido de aproveitamento desse trabalho para o conjunto da universidade. (...) Eu vejo a autoavaliação hoje como um dos maiores e um dos melhores programas (...) uma pena que não é valorizado." (Ent. D1)

"(...) há um esforço muito grande da equipe que coordena a autoavaliação, eu percebi isso com toda tranquilidade, mas não há um esforço do conjunto (...) não falta conscientização, nós estamos conscientes, mas precisamos nos sensibilizarmos e assumirmos um compromisso de estar participando nesse trabalho". (Ent L2)

"(...) me foga agora qual é a função da autoavaliação na UNEMAT". (Ent E3)

"(...) participei de alguns debates e seminários que falavam sobre avaliação institucional e de um questionário. Eu acredito que esse projeto deveria ser mais aprofundado. O problema é que eu não posso talvez, estar contribuindo dizendo no que desencadeou esse processo". (Ent. S4)

"(...) há uma necessidade de que se transforme esse projeto em Programa e integre-o ao planejamento. Até então procurou fazer-se essa ligação(Planejamento/avaliação) e até hoje não conseguimos, (...) nós ainda não conseguimos atender essa necessidade, não por culpa do projeto, mas por falta de interesse dos outros órgãos que ali estão inseridos (...) estão trabalhando de forma separada". (Ent. N5)

"Olha, eu prefiro nesta pergunta me omitir, porque para ser honesta também desconheço a sistemática de atuação destas avaliações, eu conheço simplesmente os questionários que foram passados". (Ent. M6)

"(...) tivemos a oportunidade de fazer várias discussões, vários encontros fazendo reflexões sobre essa questão para que os alunos e professores comessem a entender a necessidade da avaliação (...) não como forma de punir alguém, mas como forma de corrigir alguns encaminhamentos. (...) eu acredito que a gente deve ser mais objetivo nesta questão de avaliação, mais pontual". (Ent. S7)

"Eu não vi nenhuma mudança nem a partir da autoavaliação e nem a partir da avaliação do governo, não vi primeiro porque eu não soube dos resultados, algumas coisas foram comentadas, mas em termos de resultados gerais eu não vi, não sei qual foi o resultado". (Ent. R8)

"Nós até hoje só conseguimos fazer a avaliação interna e já utilizamos muitos dos dados. Nós temos tido um problema que é exatamente com relação a democracia, que é o fato de que as pessoas geralmente não participam e resistem a essa avaliação.(...) nós precisamos e entendemos que temos que implementar mais a autoavaliação, precisamos envolver mais pessoas no sentido prático/técnico". (Ent. V9)

"(...) a nossa instituição optou por dar continuidade a esse processo e fez sua opção porque entendeu que é um instrumento indispensável para nortear e manter a instituição universidade no trilho dos desejos da sociedade, aquilo que a gente já conversou. (...) eu diria que na nossa instituição nós deveríamos criar competências" (Ent. A10)

"Eu acredito que apesar de estar institucionalizada a questão da autoavaliação, ela está institucionalizado no legal, quer dizer está criado legalmente, mas ainda não a vejo como uma

prática, como uma participação, como uma aceitabilidade por parte de todos os segmentos, e muito mais pela participação no processo. (...) se nós ainda não aceitamos, esse aceitar não é o fato de não querer, mas de não compreender a necessidade e de não dar importância ao processo”. (Ent. D12).

Para os docentes entrevistados a autoavaliação na UNEMAT deveria ser mais aprofundada, promover mais debates, seminários e mais discussões. Na fase inicial da autoavaliação, os docentes demonstraram ter participado, ainda que pouco, dos debates e seminários, o que foi colocado como positivo. Acreditam que não se deu continuidade e acham que precisa ser contínua a sensibilização da comunidade universitária, com discussões e debates.

Evidenciamos que o sentido do silêncio dos docentes frente às Políticas de avaliação configura-se com o silêncio político, são os silenciamentos. Silêncio em relação à autoavaliação porque é considerada muito lenta, não traz resultados imediatos e, em relação à avaliação externa, porque é impositiva, acontece de cima para baixo sem nenhuma discussão, mas traz resultados imediatos que influenciam diretamente na produção docente. Os docentes estão impregnados dos cânones construídos histórico e culturalmente. Para Santos, a emancipação é o pilar da modernidade que não desenvolveu completamente, o que levou à construção de subjetividades resignadas e silenciadas. Ainda evidenciamos que as relações políticas levam ao silenciamento.

A não participação, o não envolvimento, o desinteresse e a resistência são formas que apresentam o silêncio dos docentes frente aos processos de avaliação. Estas questões foram os pontos que mais tencionaram esta investigação. Foi elucidado nas vozes dos docentes, que é preciso fortalecer a autoavaliação institucional, mas ressaltam que *“o sucesso de um processo de avaliação institucional depende do envolvimento da comunidade (...).É difícil ocorrer transformação em um processo de avaliação, no qual poucos docentes estão envolvidos”* (P.1)

O sentido do silêncio dos docentes configura-se com o silêncio político estudado por Orlandi (1997). *São os silenciamentos*. Os docentes estão impregnados dos cânones construídos histórica e culturalmente: "pode-se dizer", "não se pode dizer", "é proibido", "não é proibido", "pode-se fazer", "não se pode fazer".

Quando existe falta de liberdade para agir nos espaços públicos age-se com a liberdade do silêncio. No caso desta pesquisa, os significados do silêncio podem ser uma manifestação de resistência ao processo de condução da avaliação. Verificou-se, na investigação, que as modalidades de avaliação sustentadas no viés da emancipação (autoavaliação) precisam ser implementadas. A autoavaliação participativa precisa ser reestruturada a fim de alcançar o objetivo a que se propõe, que é ser um instrumento de integração universidade/sociedade, para repensar as ações desenvolvidas na busca de melhorá-las. Ainda pode contribuir para a implementação do projeto pedagógico da universidade, buscar a qualidade institucional e proporcionar a transformação social.

Os docentes entrevistados concebem a autoavaliação institucional como um processo imprescindível para o crescimento da instituição e, por isso deve ser fortalecida e levada em consideração pelas políticas de avaliação do estado como indicador de avaliação do desempenho docente. Os dados demonstram que a concepção dos docentes configura-se com a avaliação como emancipação, ou seja, os princípios da não punição, não premiação, adesão voluntária, continuidade são os ideais, mas afirmam que esses princípios ainda não se concretizaram, nem nos processos de autoavaliação desenvolvido pela instituição e, nem nas políticas de avaliação do estado. É um sonho que precisa tornar-se real e sua concretização deve se dar pelos processos de autoavaliação participativos e não pelos processos externos à instituição implantados de forma impositiva.

Os dados ainda demonstraram que, os docentes entrevistados conhecem as modalidades de autoavaliação institucional da UNEMAT, mas poucos se envolvem e poucos participam do processo, pois não acreditam nesse processo uma vez que as decisões sobre o trabalho docente estão sendo tomadas levando em consideração os resultados das avaliações externas. O silêncio prevalece nas atitudes dos docentes que vivem a contradição ao conceberem a autoavaliação com importante para o processo de melhorias do trabalho docente e, ao mesmo tempo, por não acreditarem na prática dos processos de autoavaliação, o que leva ao não comprometimento. Estas atitudes vão fortalecendo cada vez mais as avaliações externas e influenciando diretamente no trabalho docente.

Existem discordâncias dos docentes em relação aos efeitos perversos da avaliação como forma de fortalecer o produtivismo, mas estas não passam de pequenas discussões nos corredores, barzinhos e sempre em pequenos grupos que têm afinidades ou em conversas informais. Os docentes não querendo se expor, se valem de comportamentos de autodefesa como o silêncio. Como consequência, aparece o não envolvimento, a não participação e as falas pelos corredores. Esse silêncio assemelha-se ao silêncio político discutido por Orlandi (1997).

Há um silêncio no espaço público acadêmico, o que caracteriza atitudes de resignação e resistência ao que está dado. A resignação e as resistências têm sido o maior empecilho para que seja implantada uma cultura de autoavaliação nos espaços da UNEMAT. Verificou-se pouca participação e pouco envolvimento dos docentes nas iniciativas de autoavaliação. Os docentes temem o que possa ser feito com os resultados da avaliação. Os resultados das avaliações têm servido apenas para incitar o produtivismo e não como instrumento que serve para planejar e replanejar as ações. Os docentes não veem a autoavaliação como um projeto da universidade e sim como um projeto de gestão.

Constatou-se que os princípios da autoavaliação são os ideais para desencadear uma avaliação, mas na prática ainda não se materializaram. O que está acontecendo na prática é que tanto a autoavaliação como as avaliações externas (SINAES e CAPES) tem-se tornado uma avaliação que apenas tem feito diagnósticos. Os resultados não estão sendo discutidos com a comunidade e não estão sendo utilizados para replanejar as ações dos Departamentos, Institutos e/ou Faculdades e de outros setores da universidade.

O silêncio dos docentes tem um significado de resistência às questões que estão postas como verdades. Significa uma reação à lógica de desenvolvimento da avaliação que não está sustentada pelas concepções apresentadas pelos docentes. As subjetividades silenciadas foram construídas no processo da avaliação. O silêncio significa um descontentamento ao que está dado.

O silêncio dos docentes da UNEMAT frente à Avaliação institucional tem um sentido de não querer se expor, medo de coerção e das consequências. Lembro-me aqui de um velho ditado que meus avós já diziam, "quem fala muito dá bom dia para os cavalos". Foi assim que historicamente aprendemos, é melhor calar para não se prejudicar. Segundo Santos (2000), o silêncio é uma construção histórica que se desenrola em múltiplas questões sociais e culturais. Aprendemos a silenciar quando acreditamos que a ordem está dada e não há como mudar.

A pesquisa apontou que as relações políticas levam ao silenciamento e à resistência. O fortalecimento da autoavaliação como avaliação participativa e democrática precisa ser entendida pela comunidade universitária numa relação política de co-participação. A avaliação institucional precisa ser entendida como um projeto da comunidade universitária. Segundo House, numa avaliação democrática é necessária a difusão de poder. Para este autor a difusão de poder contribui para uma avaliação mais democrática e participativa, "a avaliação pública deve ser democrática, eqüitativa e em último, baseada nos valores mais de equidade, autonomia, imparcialidade e reciprocidade". (House 2000, p. 237). Ainda para Santos (1999, 2000) e House (2000), difundir o poder é pensar uma nova ética pautada na responsabilidade, o que implica pensar a avaliação sustentada no pilar da emancipação, na solidariedade e no reconhecimento do outro enquanto outro que também produz conhecimento.

Evidenciamos que mesmo nas iniciativas de autoavaliação que analisamos, parece haver uma desconfiança em relação ao outro. A cultura que está sustentando a prática da avaliação é da insegurança e do medo, o que leva ao silêncio. Antes de pensar no processo de avaliação, pergunta-se primeiro: De quem é a iniciativa da avaliação? O que será feito com os resultados? Quem garante que não haverá punição? Na dúvida, é melhor não envolver quando o processo tem adesão voluntária, e quando é obrigatório é melhor aceitar calado, resignado porque não tem outra alternativa. Esse é o sentido que está impregnado no silêncio dos docentes frente aos processos de avaliação que tem como objetivo avaliar o trabalho docente.

Neste estudo apenas iniciamos a compreensão do silêncio. A universidade está cheia de silêncio. Segundo Orlandi (1997, p. 46), "pensar o silêncio é um esforço contra a hegemonia do formalismo". Compreender os significados do silêncio é necessário para desvendar como as relações intersubjetivas, que se estabelecem na universidade, estão impregnadas de dominação que levam ao silenciamento e à resistência.

Lembrando Bauman, reafirmamos o dever de nos libertar dessa sociedade com as amarras do neoliberalismo sustentada na globalização em que os princípios dominantes são os de mercado. O grande problema que enfrentamos é a necessidade de nos libertarmos dessa sociedade que cumpre o que prometeu para apenas uma parte da população. A questão levantada por Bauman é: Queremos nos libertar? A sociedade quer libertar-se? Nesse sentido, disse: "ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas

pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar”. (Bauman, 2001, p. 25).

O homem está cada vez mais prisioneiro das suas invenções. É preciso construir o "eu" como um terreno de conflito e a subjetividade como um local de libertação; é preciso um discurso de democracia participativa e não somente representativa. Nesse sentido, a avaliação participativa está sendo analisada como uma das alternativas inovadoras para reconstrução e (re)significação dos espaços de discussão na universidade. Santos (2005, p. 11), corrobora com essa análise, ao afirmar que, a “avaliação Participativa seria uma inovação, uma forma de conhecimento e ação antiautoritária, à medida que, para existir, entra em tensão com as estruturas nas quais se integram”.

Discutir avaliação, na perspectiva da participação, implica ressignificar os princípios de participação e de democracia. Resignificar a democracia abre possibilidade para lidar com a complexidade cultural, social e econômica. Para instaurar a democracia participativa é necessário “querer se libertar” dos conceitos que a nova ordem econômica impõe à sociedade como a competição e o individualismo, princípios fundamentados na ética do mercado.

Considerações finais

Os resultados apontam uma reconfiguração do trabalho docente em função das exigências avaliativas. Essa não é a concepção de avaliação e educação dos docentes, que entram nesse “jogo” por uma questão de sobrevivência. Essa é a trama que dá sentido ao silêncio. O silêncio dos docentes significa um descontentamento ao que está dado. Este silêncio é político, é uma forma de resistência. Um dos postulados apresentados por Leite para a construção da inovação pedagógica é a saída do docente do silenciamento, para tanto, é necessário transformar espaços informais em espaços de aprendizagem – espaços dos corredores, da cantina, biblioteca, bares, lan house, e outros. Criar espaços de discussão na universidade, a partir da avaliação institucional participativa pode tirar o docente do silenciamento e promover a inovação pedagógica.

As políticas de avaliação na educação emergem, com maior efervescência na educação superior, com o objetivo de medir a produção do trabalho docente e os efeitos do conhecimento produzido. Os nossos estudos apontam outra direção para os processos avaliativos e mostram que a avaliação institucional participativa é um instrumento que dá conta de promover a qualidade do trabalho docente e a produção do conhecimento, sem, contudo, cair no engodo de que tudo que se produz é qualidade, mas também, sem aceitar a perspectiva de que tudo que se produz deve gerar produtos imediatos para o desenvolvimento econômico. A AIP é um instrumento inovador nos espaços da universidade. É preciso que gestores, docentes e discentes tomem posse desse conhecimento emancipatório e saiam do silenciamento produzido histórica e culturalmente.

O objetivo aqui não é finalizar a busca pela compreensão do silêncio, mas apresentar algumas considerações que poderão subsidiar outros estudos sobre as questões levantadas. Compreender o silêncio ultrapassa os

sentidos externos do ouvir, falar e ver. É necessário, portanto, ser ousado na tentativa de interpretar os sentidos do trabalho silencioso do homem com a realidade. A unicidade do homem se faz no silêncio. É no silêncio que o homem rompe com o que está dado, pois a liberdade que ultrapassa os limites da dominação se faz no silêncio.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W (2005). *Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro.
- BAUMAN, Zygmunt. (2001), *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Jorge Zahar Ed, Rio de Janeiro.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Globalização: As Conseqüências Humanas*. Tradução, Marcos Penchel. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal.
- DIAS SOBRINHO, José. (2002) *Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação de educação superior no Brasil*. In Freitas, Luiz Carlos de (org). *Avaliação: construindo o Campo e a Crítica*. Insular, Florianópolis.
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia do oprimido*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra;
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. (2007) *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa* – Campinas, SP: Autores Associados.
- GOERGEN, Pedro. (2000). *A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-modernidade*. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo Ivo (orgs). *Universidade Desconstruída: Avaliação Institucional e Resistência*. Florianópolis: Insular, p. 15-35.
- HOUSE, Ernest R. (2000). *Evaluación, ética Y poder*. 3.ed., MADRI: Ediciones Morata, S. L, 2000.
- LEITE, Denise B. C. (2010). *Avaliação e Redes de Colaboração: Inovação e mudanças nas teias de conhecimento*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq.
- LEITE, Denise B. C. (2010). *Brasil Urgente! Procuram-se! Identidades da Universidade*. Revista *Educación Superior y Sociedad*, v. 15, p. 91-106.
- LEITE, Denise B. C. (2007). *Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados*. *Revista Del Instituto de Investigaciones em Ciencias de La Educación*, Año XV, nº. 25 Agosto.

- LEITE, Denise B. C. (2005). *Inovações Pedagógicas e avaliação participativa*. In: MELLO, Helena Maria Billig COSTA, Fátima Terezinha Lopes da. MOREIRA, Jacira Cardoso de. (Orgs). *Pedagogia universitária: Campos de conhecimento em construção*. Cruz Alta, Unicruz.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As Formas do Silêncio: no movimento dos sentidos*. 4^a ed. Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio LEITE, Denise B. C. (2005). *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Vozes, Petrópolis- RJ.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). *Pela Mão de Alice - O social e o político na pósmodernidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. (2000). Análise Teórico-Política do Exame Nacional de Cursos. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p 149-179.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. (1997). Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, P. 7-39.

10.1.3.

Título:

Pedagogia e avaliação: perspectivas de inovação na formação docente na educação superior

Autor/a (es/as):

Escott, Clarice Monteiro [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)]

Resumo:

Apresenta as perspectivas de inovação na formação dos docentes da educação superior no âmbito da pedagogia e da avaliação, considerando os resultados da pesquisa que buscou analisar a influência do Discurso Regulador Geral – DRG - e do Discurso Recontextualizador – DR - na organização dos currículos, da pedagogia e da avaliação em dois cursos de graduação de uma IES brasileira.

Contextualizada no cenário das novas políticas educacionais brasileiras, toma por base as categorias teóricas de Bernstein, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil. Utiliza-se da análise documental da instituição e de entrevistas com atores institucionais. Os resultados apontam que a tensão entre o DRG e o DR instala o conflito que encaminha para a ruptura com o discurso regulador dominante e a para a conseqüente construção da gramática do dispositivo pedagógico, constituindo-se em espaço privilegiado de formação continuada dos docentes, bem como de construção de práticas inovadoras de pedagogia e de avaliação. Algumas categorias de inovação aparecem como centrais: a participação, a relação teoria e prática, a relação entre conhecimentos e competências, bem como a vinculação com o campo de prática profissional. O discurso instrucional parece criar competências ou habilidades especializadas e as relações existentes entre elas. Se as regras recontextualizadoras são responsáveis pela formação de consciências, parece que o próprio docente é passível de (re)construção de consciência e ideologia. A possibilidade real de participação e discussões entre estudantes e docentes, parece desenvolver as competências e habilidades específicas, a partir de um processo de emancipação. A participação permite que os atores institucionais criem e recriem os processos educativos.

Palavras-chave:

Inovação, formação docente, pedagogia, avaliação.

Introdução

Neste espaço apresento considerações sobre as perspectivas de inovação na formação continuada dos docentes da educação superior no âmbito da pedagogia e da avaliação, considerando os resultados da pesquisa caracterizada como estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, que buscou analisar a influência do Discurso Regulador Geral – DRG - e do Discurso Recontextualizador – DR - na organização dos currículos, da pedagogia e da avaliação em dois cursos de graduação de uma IES brasileira. Início com a análise das políticas públicas para a educação superior no Brasil, buscando suas relações com as práticas curriculares, pedagógicas e avaliativas desse nível de ensino. Por fim, apresento a percepção dos docentes participantes dessa investigação em relação às suas decisões pedagógicas e de suas práticas avaliativas, apontando as perspectivas de inovação na formação docentes na educação superior que se desvelaram no estudo.

O cenário das políticas educacionais brasileiras: a tensão entre o discurso regulador geral e o discurso instrucional

O contexto da reforma do Estado dos anos 90 provocou alterações no Ensino Superior no Brasil, tendo a avaliação e as Diretrizes Curriculares Nacionais como eixo central dessa da política. Para Bernstein (In

DOMINGOS, 1986, p. 301), o Discurso Pedagógico Oficial regula as regras de produção, reprodução, distribuição e inter-relação dos textos pedagógicos legítimos, das práticas de comunicação legítimas (relações sociais de transmissão-aquisição) e das práticas organizacionais legítimas (organização dos contextos de transmissão), dependendo essa regulação da autonomia relativa dos campos e contextos não-oficiais de recontextualização pedagógica. Assim, o discurso pedagógico oficial, no nível do contexto de reprodução, incide diretamente sobre as modalidades de código de transmissão educacional que integram o dispositivo pedagógico e a prática pedagógica, regulando-os.

Os discursos oficiais do Estado, o discurso regulador geral (DRG), são expressos através de textos legais e administrativos que definem a ordem, a relação e a identidade, constituindo-se em material político e ideológico dos princípios dominantes, reproduzidos quando incorporados nesse discurso, desempenhando importante papel na criação do consenso social. No nível da recontextualização, ocorre a transformação do Discurso Pedagógico Oficial. Aqui, a educação aparece como agência do campo de controle simbólico e do campo de produção. Nesse nível existem dois campos de recontextualização: o campo de recontextualização oficial e o campo de recontextualização pedagógica. O campo de recontextualização oficial é regulado pelo Estado, através do sistema legislativo e administrativo como função pública, incluindo departamentos especializados e subagências do Estado. Pode, ainda, utilizar-se de serviços especializados de agências/agentes externos para investigação e sistema de inspeção. O campo de recontextualização pedagógica apresenta um corpo de agentes e práticas oriundos das universidades, podendo exercer influências sobre o Estado e/ou sobre locais, agentes e práticas da educação, as quais apresentam sempre uma autonomia relativa, já que estão sempre subordinados aos princípios dominantes do Estado.

Esse modelo se refere à produção e à reprodução do Discurso Pedagógico Oficial nas sociedades contemporâneas, suas instituições educativas e os docentes, amparados em dois pressupostos essenciais. O primeiro pressuposto refere que o contexto geral contemporâneo da reprodução que está relacionado com o campo da produção e com o campo do controle simbólico. O segundo pressuposto define que o que o contexto de reprodução educacional objetiva é posicionar os docentes e os estudantes em referência a um conjunto legítimo de significados entendidos como discursos recontextualizados, e relações sociais, que se referem às práticas específicas reguladoras de transmissão-aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, da relação e da identidade.

A teoria bernsteiniana aponta, portanto, que o controle simbólico que ocorre entre agências e no interior do contexto educacional pode constituir-se em ação de manutenção do status quo ou de transformação.

No Brasil, com o advento da nova LDB em 1996, Lei nº. 9394, os Currículos Mínimos, que definiam a organização curricular dos cursos de Graduação, passam a ser substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que se constituíram em orientações para a elaboração dos currículos, a ser respeitadas por todas as IES, bem como assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Pode-se constatar que as DCN, além de apresentarem a possibilidade de flexibilização curricular e autonomia das IES, trazem a proposta de estabelecer um perfil de egresso oriundo de uma formação de nível superior

compreendida como um processo contínuo, autônomo e permanente, advindo de uma sólida formação básica aliada a uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática.

As políticas públicas ainda definiram os princípios orientadores para as DCN dos Cursos de Graduação, a saber: ampla liberdade às IES na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos e especificação das unidades de estudos; indicação de tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino e aprendizagem que comporão os currículos; encurtamento da duração dos cursos de graduação; incentivo à sólida formação geral; estímulo às práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referam à experiência profissional; fortalecimento da articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva; condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

A partir de ampla participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil, foi definido o Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, servindo de roteiro de natureza flexível para orientar as discussões e os encaminhamentos das Propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Além disso, foi realizada uma sistematização das Diretrizes de acordo com as grandes áreas de conhecimento e seus respectivos cursos, buscando garantir a definição de um paradigma orientador. Nesse sentido, a legislação preconiza que a referência paradigmática proposta pelas DCN orientem as IES na organização de seus currículos e programas, trazendo flexibilidade e possibilidades de priorização de áreas de conhecimento, associadas às necessidades sociais e do mundo do trabalho inerentes a cada região. A proposta enseja, ainda, a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, bem como a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, o que permite a definição de múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras com competências intelectuais heterogêneas, que contemplem as demandas sociais.

As DCN para todos os cursos de graduação devem contemplar as seguintes recomendações: conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se às demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente; propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do estudante; otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos; contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e, contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

Para CATANI (2001), a proposta das DCN para os Cursos de Graduação, associada ao ideário do modelo neoliberal da reestruturação produtiva, é o elemento basilar das reformas da educação superior brasileira que se iniciam na década de 1990. Foi nesse contexto que a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior, com destaque aos seguintes elementos desencadeantes dessa mudança: a nova LDB, que cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, permitindo a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis; a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, acompanhando as mudanças na sociedade contemporânea, bem como do mundo do trabalho; a definição de *Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação* no âmbito da avaliação e regulação da educação superior; o *Plano Nacional de Graduação*, que apóia as Diretrizes Curriculares gerais e o fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação. A proposta de reformulação das DCN para os cursos de graduação orienta-se pelos princípios de flexibilidade na organização curricular, de dinamicidade do currículo, da adaptação às demandas do mercado de trabalho, da integração entre graduação e pós-graduação, da ênfase na formação geral, bem como da definição e do desenvolvimento de competências e habilidades gerais adequadas às exigências do mundo do trabalho. Dessa forma, a reforma aponta para significativas alterações na educação brasileira, “passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção, orientação e acreditação [...]” (AFONSO, 2005, p. 55).

Assim, nesse contexto, associa-se à regulação imposta pelas DCN, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A proposta implementada pelo sistema avaliativo, através da Lei nº 10.861 de 2004, pretende desenvolver um processo que supere a avaliação regulatória dos anos 1990 centrada nos resultados e nas medidas do desempenho das IES de forma fragmentada. O paradigma emancipatório que orienta o SINAES aponta para um sistema de avaliação que articule a autoavaliação desenvolvida no interior das instituições com a avaliação externa, valorizando os processos de reflexão e autoconhecimento em relação à missão e às políticas institucionais. Nesse caso, “a avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto” (SINAES: da concepção à regulação, 2007, p. 98). Para DIAS SOBRINHO (2003, p. 42), “a regulação deve se articular com a função de avaliação educativa, que, para além do mero controle, se desenvolve como prática social voltada à produção da qualidade das instituições e da emancipação social”.

Dessa forma, o SINAES propõe um sistema de avaliação que tanto possibilita o fortalecimento da cultura de avaliação nas IES, como processo formativo e emancipatório, quanto estabelece um processo de regulação e supervisão estatal transparente com vistas à definição das políticas públicas nacionais no âmbito do ensino superior. A integração entre a avaliação interna e externa, no cenário desenhado a partir do SINAES, privilegia a relação entre o particular e o global, o somativo e o formativo, o quantitativo e o qualitativo, bem como com os diversos objetos e objetivos da avaliação. A proposta desse sistema é articular duas dimensões importantes: a *avaliação educativa* de natureza formativa e a *regulação*, em suas funções de supervisão,

fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, funções próprias do Estado.

Assim, diferentemente da proposta regulatória vivenciada anteriormente, as ações e os resultados da avaliação interna e externa devem estar intimamente relacionados, complementando-se. A autonomia e a liberdade na organização dos processos avaliativos voltados à ampla participação da comunidade acadêmica e sociedade civil devem estar associadas à transparência e ao rigor técnico e político em ambos os formatos de avaliação. A avaliação externa, através da análise de comissões de pares e tomando por base o processo de auto-avaliação em seus aspectos qualitativos e quantitativos, objetiva contribuir para a correção de eventuais equívocos nos processos avaliativos e de gestão acadêmico-administrativa em cada IES, apontando possibilidades de superação de ações e projetos em todas as dimensões da educação superior – ensino, pesquisa e extensão, bem como em relação à responsabilidade e ao compromisso social. A proposta do SINAES estabelece como sistemática da avaliação institucional constituída sobre três processos de avaliação: Avaliação da Instituição (Auto-Avaliação e Avaliação Externa); Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE); e Avaliação dos Cursos de Graduação.

Dessa forma, com a definição de indicadores universais, com o respeito à diversidade do sistema e alicerçada no diálogo com as IES, a referida proposta assume uma concepção de avaliação institucional que se constitui um instrumento de política educacional com vistas à construção e à consolidação de qualidade da educação superior em âmbito nacional.

Perspectivas de inovação na formação continuada dos docentes da educação superior: as decisões pedagógicas em foco

Os resultados da pesquisa, apontam algumas perspectivas de inovação na formação continuada dos docentes no atual contexto das políticas públicas de regulação e avaliação da educação superior no Brasil, produzidas pelas decisões pedagógicas que se dão ao longo da implementação dos currículos dos cursos investigados.

O ensino superior e a educação em geral exige que os docentes tomem decisões pedagógicas sobre o que ensinar, como ensinar, porque ensinar, a quem ensinar e por conseguinte, o que, como, quem e porque avaliar. No desenvolvimento da investigação, tanto na interação com o contexto local de pesquisa quanto da análise dos dados coletados através da análise documental e da interação com os sujeitos entrevistados identifica-se a afirmação de Bernstein (1988, p. 109) de que “o espaço é transformado em contexto. O contexto é transformado em transmissão. O texto é transformado em conteúdo. O conteúdo é transformado em avaliação”.

Sendo assim, tais decisões são sempre influenciadas pelas concepções valorativas e pelo paradigma orientador de cada docente e de cada grupo profissional, o que se apresenta como um tema complexo e carregado de significados, tanto profissionais como pessoais.

Vários estudos (LEITE e CUNHA, 1996; ESCOTT, 2008), demonstram que as decisões pedagógicas são influenciadas tanto pelo espaço institucional em que estão inseridas quanto pelas estruturas macro de poder denominadas por Bernstein (1998) de Discurso Regulador Geral (DRG). Para Cunha (2000, p. 185):

a intencionalidade do professor de encaminhar sua docência [...] não prescinde [...] do reconhecimento das estruturas de poder que envolvem a sua prática universitária. Estudos de vertente sociológica nos têm mostrado que a universidade é um campo de tensões que reproduz as estruturas de poder articuladas na macro-estrutura social e que estas têm profundas repercussões nas decisões pedagógicas.

Essa tensão acaba por produzir o dispositivo pedagógico que pode converter-se em espaço ideológico a partir do princípio de recontextualização que, necessariamente cria sujeitos ou discursos imaginários. “[...] o dispositivo pedagógico torna possível o imaginário e, por isso, cria um lugar para o ideológico. O ideológico, sem dúvida, se fala na superfície; a primeira coisa é construir um espaço imaginário”. (BERNSTEIN, 1988, p. 106-107).

E é nesse espaço ideológico e imaginário do docente em que são produzidas as possibilidades de inovação nas decisões pedagógicas, constituindo-se como possibilidade de formação continuada na ação. Nessa análise, a categoria de inovação é considerada como uma ruptura clara com paradigmas vigentes nas universidades; uma transição para um novo padrão; ou, uma reconfiguração de saberes, poderes ou conhecimentos. (LEITE, 1999; SANTOS, 2003a).

Em relação à **pedagogia**, os resultados da pesquisa apontam que, além das mudanças introduzidas pelo Discurso Regulador Geral, através da DCN e do SINAES, os docentes indicam algumas dificuldades que os desafiam a romper com a lógica tradicional do dispositivo pedagógico, dentre elas:

- a) A diversidade dos estudantes, os quais se caracterizam por adolescentes, vindos do ensino médio, com dificuldades de abstração, e adultos com maior experiência de vida e profissional, inclusive na área profissional do curso;
- b) As dificuldades na implantação da intervenção pedagógica diferenciada, especialmente com relação a professores de outras áreas de conhecimento e atuação que ministram disciplinas específicas no curso;
- c) A construção interdisciplinar na medida em que, ainda, em muitas disciplinas, os conteúdos são trabalhados isoladamente.

Nesse sentido, parece ser no contexto cotidiano da educação superior que residem os grandes limites à operacionalização das inovações pedagógicas e curriculares na percepção dos docentes entrevistados.

Entretanto, são essas dificuldades que se apresentam como condição provocadora de superação e busca de decisões pedagógicas inovadoras e que se consolidam como condição de formação docente continuada, pois:

A inovação pedagógica vem para alterar uma certeza, produzir dúvidas, gerar inquietação, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal [...]. A inovação pedagógica está para desestabilizar o pensar reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que à primeira vista podem parecer distanciados entre si. (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, 25).

A mudança de paradigma, fonte de investimento pelos docentes, traz um desafio ainda maior, já que encontra resistências por parte de alguns estudantes. Essa resistência tem base na expectativa e na representação da pedagogia vinculada à transmissão de conhecimentos e na avaliação classificatória, através da prova, com exigência de reprodução de conhecimentos, demonstrada através de um comportamento denominado pelos docentes como passivo. Segundo os entrevistados, muitos estudantes entendem que a aula deve ser sempre expositiva e reprodutiva e muitos têm o hábito de copiar os trabalhos de *sites* da Internet. Esse contexto leva os docentes à necessidade de construção de estratégias que contribuam para o desenvolvimento da autonomia do pensamento dos estudantes. Para tanto, as decisões pedagógicas acabam por instituir aulas mais dinâmicas, o que não é uma característica no âmbito do ensino superior em geral.

Sob esse prisma, pode-se perceber o movimento dos docentes na organização das estratégias de ensino, criando-as coletivamente para a superação da cultura da aula expositiva, onde destacam as práticas pedagógicas voltadas à maior participação dos estudantes na perspectiva da relação entre teoria e prática, indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, bem como da possibilidade reflexiva e interdisciplinar, o docente passa a ter um papel diferenciado e articulador do currículo.

Nessa perspectiva, os entrevistados referem como positivas algumas propostas metodológicas associadas à excelência do conhecimento do professor, como a discussão do plano de ensino, os trabalhos em grupos, os projetos de extensão e os projetos e disciplinas que têm relação direta com a prática profissional, especialmente pelo acompanhamento individualizado do estudante por parte dos docentes.

Algumas possibilidades da pedagogia como indicadoras da construção de conhecimento coerente com a proposta curricular são destacadas pelas docentes entrevistadas, quais sejam: debates a partir de teatro e de filmes, instrumento de avaliação – portfólio reflexivo, aulas expositivas dialogadas com *data-show*, *PowerPoint* e lâminas, bem como leitura de textos, artigos e discussões.

Além disso, os entrevistados são unânimes em afirmar que o eixo central da intervenção pedagógica no curso de graduação é a metodologia da *problematização*, considerada como possibilidade de construção de um conhecimento teórico e prático na área profissional. Para os docentes, a problematização contribui para o trabalho com os conceitos inerentes à cada área do conhecimento, partindo do problema ou da situação real. No entanto, fica claro que, apesar de prevista no currículo do curso, a aplicação da metodologia da problematização depende da concepção do professor. Nesse contexto, algumas decisões pedagógicas inovadoras são destacadas pelos docentes: a atitude de investigação e reflexão, o ensino dialógico e a relação da teoria com o campo de prática que vêm contribuindo para a desconstrução de conceitos prévios trazidos

pelos estudantes e para a construção de uma nova visão da área de conhecimento e atuação profissional e para a significação do conhecimento.

Para a superação do desafio de inovação pedagógica, o programa institucional de formação docente continuada é apontado pelas docentes como necessário, sendo considerado um diferencial. A capacitação e o desempenho docente são considerados como processo, assim como os grupos de trabalho, que contribuem para a descoberta de novas realidades pedagógicas. Os docentes referem que, na busca para superação dessas dificuldades, os espaços de formação pedagógica constituíram-se lócus de discussão, de aprofundamento teórico, com vistas a uma prática docente diferenciada e coerente com a pedagogia proposta no projeto do curso. Essa afirmação dos entrevistados encontra interlocução com o posicionamento de LEITE; GENRO e BRAGA (2011, p. 37), quando afirmam que:

Os contextos se mostram aliados dos inovadores. Há condições que favorecem a inovação pedagógica. Dentre elas salientamos as condições de ambientes onde se consegue um mínimo equilíbrio para que os grupos que professem distintos paradigmas possam fazer emergir críticas e ideias divergentes. Da divergência pode surgir o novo; da disputa pelo poder pode aparecer a descontinuidade dos mapas vividos, e nos seus interstícios a inovação pedagógica toma forma e se estabelece. Nesse sentido, gestores que estimulam a disputa e a crítica, que favorecem o surgimento de espaços públicos de discussão viabilizam espaços institucionais criativos.

Os resultados referentes às práticas de a **avaliação** apontam que essas não podem ser pensadas e compreendidas de forma isolada do sistema do dispositivo pedagógico e dos espaços institucionais de discussão que as fomentam. “O grau de determinação, isto é, os limites externos e possibilidades internas de cada nível, se relacionam com o contexto histórico e ideológico do dispositivo.” (BERNSTEIN, 1988, p. 109).

As regras avaliativas relatadas pelos docentes, ainda em construção, transitam entre as práticas de avaliação tradicionais e as práticas emancipatórias, que privilegiam a participação e a construção da autoria dos estudantes. Assim, percebe-se claramente o conflito enfrentado pelos docentes para a ruptura com os paradigmas de avaliação tradicional e a construção de práticas avaliativas de cunho educativo, promotoras de aprendizagem. Regulando as práticas pedagógicas em sala de aula, as regras avaliativas definem os níveis que os estudantes devem alcançar, selecionam conteúdos, as formas de transmissão e a distribuição dos diversos grupos de alunos nos diferentes contextos (BERNSTEIN, 1998).

Tal como relatado pelos docentes em relação às inovações nas práticas pedagógicas, também a mudança de paradigma da avaliação classificatória para formativa representa uma dificuldade e necessita tanto de uma clara proposta no projeto acadêmico como a disposição teórica e prática dos docentes para tal mudança, através da ampliação de espaços institucionais de formação continuada. As inovações nos processos avaliativos contribuem para o entendimento da avaliação, de fato, como um processo, como parte da metodologia e não como resultado.

Os docentes entrevistados manifestaram a preocupação em ampliar os espaços e as formas avaliativas através de conselhos de classe, reuniões de colegiado, avaliação institucional, construção de critérios de avaliação com os estudantes, seminários, jornadas, prova prática no laboratório, portfólio, autoavaliação e avaliação integrada e coletiva. Nesse contexto, a avaliação através do portfólio é salientada como uma estratégia para integrar o currículo.

O portfólio parece ser um instrumento de avaliação que merece destaque como inovação, trazendo contribuição efetiva no processo de aprendizagem, com ênfase à sua construção a partir de situação-problema, aos critérios definidos para a sua construção, à mudança de paradigma de avaliação e à reflexão que ele proporciona. O portfólio representa um importante instrumento de avaliação e autoavaliação da aprendizagem, podendo ser caracterizado como uma prática educacional e avaliativa de caráter emancipatório (SÁ-CHAVES, 2005). Conceitos como pertinência, legitimidade, metacognição, autorregulação, regulação sistêmica e prática reflexiva remetem para a possibilidade de reflexão do processo por parte do professor formador, bem como para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Além disso, no contexto de formação profissional e pessoal, o portfólio, na medida em que possibilita a análise da realidade e da prática profissional no confronto com a teoria, permite que o estudante construa um sentido para esta, que compreenda melhor a coerência de sua ação em relação ao paradigma que a delinea, reorganizando sua intervenção na realidade.

Dentre as práticas avaliativas inovadoras, os docentes destacam o processo avaliativo da aprendizagem dos estudantes por meio da avaliação de competências, através de instrumento que considera três grandes categorias: a competência técnica e científica, a sócio-educativa e a ético-política. Os parâmetros que orientam a avaliação buscam a análise integral do processo, avaliando o estudante nas disciplinas cursadas, o currículo e os próprios processos avaliativos. Nessa perspectiva, a avaliação é formativa, integrando as diversas áreas e, para tanto, foi criado um instrumento de avaliação que acompanha o estudante durante todo o percurso acadêmico. Durante o processo os estudantes têm clara percepção da proposta de avaliação do curso, uma vez que permite o conhecimento do processo de aprendizagem dos colegas e a auto-reflexão sobre o próprio percurso acadêmico.

Dentre as inovações identificadas nas práticas avaliativas a participação parece permitir que os atores institucionais criem e recriem os processos pedagógicos. Nesse sentido, remontam ao conceito de democracia participativa através da autolegislação e a autovigilância das ações dos sujeitos pedagógicos (LEITE, 2005).

Avaliação Participativa - AP parece colocar-se como elemento central e integrador das categorias analisadas e que, no caso em foco, merece maior aprofundamento nas relações institucionais. A AP pode contribuir para a construção de possibilidades avaliativas de democratização e constituição da autonomia dos estudantes. A emergência de metodologias avaliativas mais complexas e híbridas, onde os procedimentos de tomada de decisão coletiva na busca da construção de uma autonomia moral, profissional, individual e coletiva da IES, pode vir a contribuir com a qualidade dos espaços pedagógicos.

Considerações finais

Dadas as considerações realizadas nesse artigo, pode-se afirmar que os resultados da pesquisa apontam que a tensão entre o DRG e o DR instala o conflito que encaminha para a ruptura com o discurso regulador dominante e a para a conseqüente construção da gramática do dispositivo pedagógico, constituindo-se em espaço privilegiado de formação continuada dos docentes, bem como de construção de práticas inovadoras de pedagogia e de avaliação. Nesse contexto, algumas categorias de inovação aparecem como centrais, dentre elas a participação, a relação teoria e prática, a relação entre conhecimentos e competências, bem como a vinculação com o campo de prática profissional. Assim, o discurso instrucional parece criar competências ou habilidades especializadas e as relações existentes entre elas. Se as regras recontextualizadoras são responsáveis pela formação de consciências, parece que o próprio docente é passível de (re)construção de consciência e ideologia. Os resultados aqui apresentados confirmam o pressuposto de DEMO (2000) de que a principal qualidade do currículo é o professor.

Ademais, a possibilidade real de participação e discussões entre estudantes e docentes, parece desenvolver as competências e habilidades específicas, a partir de um processo de emancipação. A participação permite que os atores institucionais criem e recriem os processos educativos. Nesse sentido, a participação pode tornar-se uma condição para os espaços inovadores de formação docente, encaminhamento para a superação dos paradigmas tradicionais e para a reflexão crítica sobre as consequências das políticas públicas atuais para a educação superior, viabilizando uma trajetória de construção solidária de uma nova ordem no contexto recontextualizador, baseada na racionalidade moral, ética, prática, reflexiva e solidária. (SANTOS, 2003b)

Referências

- AFONSO, Almerindo. (2005) *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- BERNSTEIN, Basil. (1988) *Poder, educación y consciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Santiago, Chile: CIDE.
- BERNSTEIN, Basil. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- BRASIL. (1996) *Lei Nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- BRASIL. (2004) *Lei Nº 10861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras Providências. Brasília, DF.
- CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. (2001) *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75.

- CUNHA, Maria Isabel. A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. In: SOBRINHO, José Dias.; RISTOFF, Dilvo I. (2000) *Universidade desconstruída: Avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. (2003) *Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel da. (1996) *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- LEITE, Denise. (1999) *Pedagogia Universitária: Ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- ESCOTT, Clarice Monteiro. (2008) *Currículos, pedagogia e avaliação em Cursos de Enfermagem e de Direito: Influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR.
- LEITE, Denise. (2005) *Reformas Universitárias: Avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. (2011) Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. *Inovação e Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- SÁ-CHAVES, Idália. (org.) (2005) *Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Portugal: Ed. Porto.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2003a) *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2003b) *Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

10.1.4.

Título:

Repercussões da análise do perfil do egresso no trabalho docente

Autor/a (es/as):

Polidori, Marlis Morosini [Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, Brasil]

Resumo:

A partir das Diretrizes Curriculares que sugerem o desenvolvimento de habilidades e competências na formação global-profissional do indivíduo, esta pesquisa analisa a percepção dos cursos de graduação da área da saúde (Biomedicina, Educação Física, Farmácia e Serviço Social) do Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre/RS, Brasil acerca da formação oferecida. Foram realizadas entrevistas com coordenadores dos cursos, analisadas Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos além da aplicação de questionários para os alunos (370 sujeitos). Foi construída uma matriz avaliativa tridimensional contemplando o perfil das dimensões socioeducativas, ético-políticas e técnico-científicas. Na avaliação das respostas dos alunos utilizou-se como critério a menor ou maior aproximação do perfil esperado com base na Escala tipo likert. A confiabilidade do instrumento foi sustentada pela validação teórica apoiando-se na consistência do referencial que sustenta o projeto e a validação empírica no uso das análises estatísticas por meio do Escalonamento Ótimo e Análise Fatorial. Foi possível avaliar o perfil global de formação da área da saúde onde se verificou que os estudantes estão desenvolvendo competências previstas para o perfil profissional da saúde e ainda, a pesquisa permitiu discriminar o desenvolvimento de competências entre estudantes ingressantes e concluintes. Com isto foi possível perceber que está ocorrendo um avanço dos estudantes ao longo do processo de formação e que os cursos vêm desenvolvendo sua prática baseada nas orientações pedagógicas, mas, também, trazem como suporte o desenvolvimento de um profissional-cidadão, preocupado com a integralidade do indivíduo, como seus deveres frente à sociedade e buscando desenvolver um compromisso social junto ao seu processo de formação e a sua profissão com contribuição efetiva dos docentes que vem atendendo aos pressupostos das bases pedagógicas propostas.

Introdução e contextualização

A formação do egresso é uma temática que vem sendo discutida desde os primórdios do desenvolvimento do ensino superior. Conhecer como ocorre este processo, quais são seus objetivos, o que se deve estar atento o que deve ser mais relevante: a formação do indivíduo ou o atendimento ao mercado. Todas estas questões estão presentes quando se discute a formação dos profissionais nas diferentes áreas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são documentos orientadores que trazem os principais enfoques que devem ser observados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) quando da organização das matrizes curriculares dos cursos da educação superior assim, como, seus projetos pedagógicos. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) são os principais instrumentos que devem expressar as orientações postas nas DCN tais como o perfil do formando, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, além do regime acadêmico e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto

pedagógico. Ressalta-se que há variações de diretrizes para as diferentes áreas e que devem ser atendidas nas suas especificidades.

O foco principal desta pesquisa foi verificar o desenvolvimento de competências dos alunos ingressantes e concluintes dos cursos de Biomedicina, Educação Física, Farmácia e Serviço Social pertencentes à da área da saúde.

O debate sobre o desenvolvimento de competência caracteriza-se com controvérsias e, em alguns momentos apresenta-se ainda incipiente frente ao desafio de formarmos profissionais aptos e em condições de desenvolverem suas funções no mundo do trabalho.

Neste sentido, Plantamura (2002, p. 03) diz que “[...] existe sempre um conjunto de competências que toda pessoa domina, conduzindo ao princípio de que a base de todo processo formativo deve começar com o que o sujeito sabe fazer e não o que não sabe”. O autor ainda enfatiza que a competência é entendida como capacidade de desenvolver um processo como mecanismo para enfrentar uma realidade complexa num conseqüente processo de mutação que os sujeitos devem responder à realidade.

Brigido (2001) realça que além dos aspectos técnicos no desenvolvimento de competências, devem ser considerados os aspectos políticos. E, nesta linha, Plantamura (2002, p. 04) coloca que “falar em competência significa relacionamento com um conjunto de práticas sociais que vem definindo as maneiras através das quais as empresas e o mercado de trabalho lidam com a força de trabalho.” Quando se pensa, se avalia ou se fala em competências deve-se fazer uma visita ao que o mercado de trabalho está pedindo ou/e tem urgência, à que as realidades sociais nas quais os profissionais irão agir sejam beneficiadas e atendidas diretamente por medidas eficazes de atuação profissional eficiente, possibilitando uma real construção da sociedade rumo ao aperfeiçoamento e a superação dos problemas vigentes.

Destaca-se a importância das competências no sentido de preparação para a cidadania, e para o desenvolvimento da civilização. Mas formar o ser humano não é só formar para sociedade e para o mercado. É formar para a felicidade. Isso significa desenvolver nesse ser também as suas potencialidades, os canais de utilização e de expressão artística, de desenvolvimento físico-corporal e a sociabilidade prazerosa (BURNIER, 2001).

Neste sentido, Araújo (2003) diz que a ênfase em processos coletivos não minimiza interesses, expectativas, projetos e aspirações dos sujeitos; ao contrário, favorece a autonomia no sentido de emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a dimensão profissional à dimensão sócio-política.

Na conseqüência destas ações, Le Boterf (2003, p. 48) ressalta que: “O profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional.” Diz, portanto que a competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas, no entanto, não se reduz a essa instrumentalização.

A preocupação está, portanto, no desenvolvimento de determinadas ações em um determinado contexto, é o que o autor chama de “mobilização de recursos”. Esta mobilização engloba vários outros elementos além daqueles conhecidos como técnicos⁴.

Como consequência, Le Boterf (2003, p. 49) destaca que: “Um bom profissional sabe não somente dominar uma técnica, mas também executá-la em um contexto de competitividade e de estresse.” E complementa que não existe competência senão no ato de execução dizendo que deve sempre haver um contexto de uso da competência.

Considerando estes elementos esta pesquisa buscou analisar a percepção dos cursos de graduação da área da saúde (Biomedicina, Educação Física, Farmácia e Serviço Social) do Centro Universitário Metodista IPA, localizada na cidade de Porto Alegre/RS, Brasil acerca da formação oferecida.

Os dados para subsidiar as análises da pesquisa foram obtidos a partir de entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos ainda, foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e Projetos Pedagógicos dos Cursos participantes da pesquisa e, foi aplicado um questionário para os alunos ingressantes e concluintes dos cursos.

Para desenvolver a análise dos dados foi construída uma matriz avaliativa tridimensional contemplando o perfil das dimensões sócio-educativas, ético-políticas e técnico-científicas que buscam ser desenvolvidas na formação dos alunos pertencentes aos cursos da área da saúde.

Na avaliação das respostas dos alunos utilizou-se como critério a menor ou maior aproximação do perfil esperado com base na Escala tipo likert e a confiabilidade do instrumento foi sustentada pela validação teórica apoiando-se na consistência do referencial que sustenta o projeto e a validação empírica no uso das análises estatísticas por meio do Escalonamento Ótimo e Análise Fatorial.

Neste sentido, foi possível avaliar o perfil global de formação dos cursos da área da saúde que participaram da pesquisa onde se verificou que os estudantes estão desenvolvendo competências previstas para o perfil *profissional da saúde* e ainda, a pesquisa permitiu discriminar o desenvolvimento de competências entre estudantes ingressantes e concluintes.

Com isto foi possível perceber que está ocorrendo um avanço dos estudantes ao longo do processo de formação e que os cursos vêm desenvolvendo sua prática baseada nas orientações pedagógicas, mas, também, trazem como suporte o desenvolvimento de um *profissional-cidadão*, preocupado com a integralidade do indivíduo, como seus deveres frente à sociedade e buscando desenvolver um compromisso social junto ao seu processo de formação e a sua profissão com contribuição efetiva dos docentes que vem atendendo aos pressupostos das bases pedagógicas propostas.

⁴ Estes elementos abrangem saberes técnicos e práticos, habilidades interpessoais, habilidades pessoais, habilidades estéticas, habilidades éticas.

O desenvolvimento deste processo de formação de profissionais e inclusive, o seu sucesso necessita além dos suportes de base legal como as DCN e processual, como os PPC, do envolvimento de um dos principais atores deste processo, os docentes.

Neste sentido, as análises aqui apresentadas relacionam-se às repercussões dos resultados obtidos do desempenho e das manifestações dos estudantes com o trabalho dos docentes desenvolvido nos referidos cursos.

Metodologia

Realizar avaliação de desenvolvimento de competências constitui-se em um grande desafio. Na perspectiva de atender a esta demanda, foi desenvolvido um questionário com 23 questões como instrumento para verificar o perfil esperado dos alunos ingressantes e egressos dos cursos analisados. As questões foram elaboradas a partir de situações problemas, fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos (DCN), nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), nas entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos envolvidos e na legislação do Sistema Único de Saúde (SUS). As questões tinham por objetivo colocar o estudante frente a fatos da realidade da área da saúde, para que o mesmo se manifestasse em relação a sua atuação diante do contexto apresentado.

Este questionário foi elaborado tendo como base o esquema da Matriz Avaliativa Tridimensional contemplando o perfil as dimensões socio-educativas, ético-políticas e técnico-científicas, e o conjunto que compõem cada dimensão, descrição dos perfis, e categorização de recursos.

A presente pesquisa contou com 370 sujeitos (entre ingressantes e concluintes), pertencentes a quatro cursos do Centro Universitário Metodista IPA localizado na cidade de Porto Alegre, região sul do país (Biomedicina, Educação Física, Farmácia e Serviço Social).

Na avaliação das respostas dos alunos utilizou-se como critério a menor ou maior aproximação do perfil esperado com base na Escala tipo likert de gradação de um (1) a três (3), onde um significava afastado e três próximo ao perfil desejado. O resultado final foi dado em porcentagem.

A confiabilidade do instrumento foi sustentada pela validação teórica e empírica. A validação teórica apoiou-se na consistência do referencial que sustenta o projeto e a validação empírica no uso das análises estatísticas por meio do Escalonamento Ótimo e Análise Fatorial.

Resultados e correlações

O questionário aplicado contemplou 23 questões na modalidade de situação-problema compostos da seguinte forma:

Dimensão de competências	Nº de recursos para compor competências
Técnico-científica	18
Sócio-educativas	9
Ético-política	7

Na utilização destes procedimentos foi possível verificar que nos quatro cursos participantes os dados não indicaram diferença relevante entre o perfil dos alunos dos respectivos cursos, ou seja, considerando o perfil dos alunos dos cursos como área da saúde, as manifestações mantiveram-se no mesmo patamar. Evidencia-se, neste sentido, que a aproximação identificada é positiva, considerando que a pesquisa se propôs a investigar aspectos gerais do perfil dos profissionais da área da saúde e não a especificidade dos cursos investigados.

As respostas também discriminaram a diferença de desenvolvimento das competências entre estudantes ingressantes e concluintes evidenciando o avanço dos cursos que vem sendo apoiado pelas DCN e PPC.

Ainda, cerca de 70% dos estudantes aproximaram-se do perfil desejado nas três dimensões. Os concluintes apresentaram mais homogeneidade no desenvolvimento dos recursos sócio-educativos e ético-políticos, ainda que apresentem, como esperado, maior desenvolvimento de competências em relação à dimensão técnico-científica.

Com relação às adequações necessárias dos cursos às DCN, a coordenadora do curso de Farmácia diz que:

As DCN que foram implementadas a partir de 2002 modificaram bastante a formação do profissional farmacêutico porque antes ele era graduado em farmácia e fazia mais um período do que era chamado de ênfase [...] que era um aprofundamento em determinadas áreas do conhecimento farmacêutico como, por exemplo, nas áreas de análises clínicas, indústria de medicamentos e indústria de alimentos. Atualmente as DCN preconizam a formação do profissional farmacêutico como formação generalista, ou seja, estas ênfases que eram trabalhadas anteriormente são trabalhadas juntas num único currículo.

Esta coordenadora coloca que desde 2001 ela acredita que: “[...] as universidades públicas e privadas [...] tem procurado se reformular e tentar romper com estas disciplinas muito centradas nas técnicas e tem trabalhado com outras questões [...].”

Em relação à participação dos docentes e dos discentes no processo de reestruturação curricular, esta coordenadora ressalta que:

Participam todos os professores que são Tempo Integral (TI), que são os professores do Colegiado do curso, participam alguns professores que não são TI, mas que estão há muito tempo aqui, e então

conhecem um pouco deste histórico todo, então eles são chamados para participar e é um trabalho feito basicamente assim: em reuniões de Colegiado, com o Colegiado, com a supervisão, enfim, com o empenho maior da coordenação do curso e os alunos em algum momento também são chamados a participar até porque eles fazem parte do Colegiado.

Um professor do curso de Educação Física que coordenou um grupo de trabalho responsável em discutir as adequações do currículo às DCN configurado pelo colegiado deste curso, disse que após o trabalho realizado por este grupo, a proposta foi apresentada aos demais professores do curso para discutir o currículo da onde saíram alguns indicativos sendo várias ações aceitas.

Este mesmo professor, quando abordado sobre o que ele esperava do egresso do curso de bacharelado a partir das DCN, diz que deveria ser um profissional global que tivesse um aprofundamento em todas as áreas possíveis de atuação do profissional, ou seja, seria um perfil generalista que pudesse atuar nas mais diferentes especificidades da área.

Acrescenta ainda, que o desenvolvimento de habilidades e competências dos egressos do curso de bacharelado⁵ deve atender a três requisitos: primeiro os egressos devem ter uma visão de mundo, de sociedade e de ser humano e que deve ser desenvolvida através do currículo; segundo, devem desenvolver articulação da educação física com o campo de atuação, de intervenção, de construção de conhecimento dentro desta visão e; terceiro, uma maior competência a partir de uma epistemologia da prática, uma formação a partir da vivência dos campos de trabalho sem se descuidar do aspecto teórico fundamental do curso.

Para finalizar, enfatiza que o grande desafio do curso é articular todas as disciplinas em relação às práticas. Uma das grandes preocupações é como o docente deve trabalhar com esta visão, pois ainda existe um distanciamento da abordagem específica da área. Fica o questionamento de como trabalhar com este novo enfoque e atender a esta nova visão de mundo buscando articular o desenvolvimento de competências a partir da prática.

Esta mesma preocupação é trazida pelo professor coordenador do curso de Educação Física e para ele, o profissional de educação física deve ser: “Um educador, na concepção da palavra, que consiga articular todas as vivências e experiências com a teoria. Saiba adequar-se a realidade do aluno.”

A coordenadora do curso de Farmácia diz que os egressos devem estar habilitados para trabalhar tanto na área de atenção farmacêutica básica quanto na magistral, de manipulação, na área da indústria de medicamentos propriamente dita, na área de análises clínicas englobando toda a parte toxicológica e também

⁵ No ano de 2002 iniciou-se uma discussão sobre a mudança de uma formação generalista do curso de Educação Física para uma divisão de cursos de licenciatura e bacharelado sendo que o primeiro formaria profissionais para trabalharem em escolas e o segundo, nos demais locais da área. As Diretrizes Curriculares separadas foram implantadas a partir de 2004 com esta configuração. Atualmente há uma grande discussão na área se esta é a forma correta.

a área de tecnologia de alimentos. Tudo que estiver relacionado a este âmbito profissional são habilidades e competências que devem ser trabalhadas no curso de Farmácia.

Esta coordenadora ainda enfatiza que o curso espera que os egressos apresentem um perfil de ser:

“[...] líder, capaz de aprender, que seja criativo, que possa trabalhar com absoluto improviso porque as condições da saúde hoje são muito frágeis então não dá pra gente colocar no mercado de trabalho um profissional que não consiga se adaptar às constantes mudanças que o setor da saúde exige, então tem que ter uma bela capacidade de criatividade, improvisação para poder lidar com essas situações, um enfermeiro que possa trabalhar com a questão da educação no seu processo de cuidado cotidianamente, que tenha uma bagagem científica, que possa produzir pesquisa, conhecimento e que seja um gestor do processo de cuidado.”

Neste sentido, o curso de Farmácia busca formar um profissional que tenha autonomia, consciência crítica para aprender a aprender, estudar e conseguir desenvolver o senso crítica, uma capacidade de raciocínio, capacidade de avaliar as condições reais para poder trabalhar na vida profissional com um enfoque generalista com característica humanista, crítica e reflexiva possibilitando a formação de lideranças.

Foi possível observar que as falas dos docentes pertencentes aos cursos participantes da pesquisa vão ao encontro dos resultados apresentados das análises realizadas a partir da aplicação dos questionários aos discentes. Em ambas as partes foi manifestada a importância que deve ser dada às competências de ordem sócio-educativas e ético-políticas sem desconsiderar ou colocar num segundo plano as técnico-científicas tendo em vista o espaço relevante que devem ter num processo de formação de um profissional da área da saúde.

Ainda, demonstrou que o papel do docente neste contexto além de participar dos processos de discussão, reflexão e decisão no que se refere às mudanças que devem ocorrer nos cursos para atender às DCN, tem o papel de atuar na sua ação docente como articuladores e facilitadores deste processo.

Conclusão

Desenvolver uma pesquisa que busque analisar se as competências de determinados cursos foram alcançadas ao longo do seu processo de formação caracteriza-se num grande desafio tendo em vista a complexidade da temática.

A complexidade inicia-se pela conceituação de habilidades e competências que se apresenta bastante diversa nos estudos existentes e conforme abordado anteriormente esta pesquisa considera, segundo Le Boterf (2003) que: “O profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional.” Esta abordagem diz respeito a que o autor chama de “mobilização de recursos” que engloba vários outros elementos além daqueles conhecidos como técnicos.

Seguindo esta abordagem e o uso de uma metodologia que buscou atender a esta complexidade, esta pesquisa trouxe uma discussão sobre processos de formação acadêmica e a construção de perfis profissionais que atendam às demandas atuais. E ainda, demonstrou que vem sendo assim realizada nos cursos em questão.

Neste sentido, esta investigação indicou que a matriz e o instrumento de avaliação de competências foram eficazes em avaliar competências na perspectiva teórica da ampliação conceitual utilizada na pesquisa, bem como foi possível verificar as competências que estão sendo desenvolvidas na trajetória de formação dos profissionais da saúde na IES pesquisada.

Acrescenta-se que estas informações interferem no trabalho docente no seu cotidiano a partir da verificação de que os caminhos que vem sendo utilizados tanto na construção da proposta pedagógica dos cursos como na sua aplicação estão corretos ou pelo menos, estão atendendo às propostas colocadas pelas DCN num primeiro momento e pelos PPC como consequência.

A discussão sobre a adequação das DCN nos cursos de educação superior e ainda, a discussão sobre o desenvolvimento das competências que ela indica que devem ser trabalhadas vem exigindo a ampliação de estudos, mas, acredita-se que esta pesquisa veio a colaborar com esta temática e indicar a necessidade de se fazer várias outras com o objetivo de buscar e trabalhar com informações advindas do campo de formação para fins de melhoria da qualidade dos cursos de educação superior que vem sendo oferecidos no país e em especial, na área da saúde.

Referências

- BURNIER, S. (2001). *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 3, setembro/dezembro 2001. (Home page www.senac.com.br).
- BRÍGIDO, Raimundo Vossio. *Certificação e Normalização de Competências: Origens, Conceitos e Práticas*. Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, número 01, janeiro/abril 2001.
- LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre Artmed, 2003.
- MARINHO-ARAÚJO, Claisy et al. *Processos avaliativos e o desenvolvimento de competências*. VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho/Braga/Portugal. 2010.
- PLANTAMURA, V. [Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas](#). Boletim Técnico do SENAC – publicação quadrimestral eletrônica. Volume 28, número 02, maio/agosto 2002. (Home page www.senac.com.br). 2002.

10.1.5.

Título:

A formação docente na universidade federal do rio grande do sul segundo seus egressos⁶

Autor/a (es/as):

Machado, Geraldo Ribas [Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, coordenador do Núcleo de Avaliação Institucional]

Resumo:

Este estudo tem por finalidade caracterizar a situação profissional dos docentes egressos dos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contrapondo-a com a sua vivência acadêmica, a partir dos dados obtidos com cerca de 7.000 ex-alunos cadastrados no instrumento intitulado Portal do Egresso. Foram utilizados um questionário fechado e testes estatísticos não paramétricos, para avaliar diferenças entre as categorias monitoradas na pesquisa. Os indicadores revelaram a importância dos conhecimentos adquiridos para o exercício das atividades dos docentes, apresentaram a participação de docentes historicamente por tipo de curso, evidenciaram o tipo de dedicação dos atuais professores enquanto estudavam e retrataram a realidade salarial da categoria. Dentre outras finalidades, foi avaliada a missão institucional de oferecer à sociedade educação e produção de conhecimento socialmente válido, formando professores capacitados às exigências do mercado de trabalho. A exaustiva quantidade de informações atualizadas sobre a experiência no mercado de trabalho dos egressos docentes da UFRGS, apresentada e interpretada neste trabalho de pesquisa sobre aspectos de sua situação profissional, acadêmica e, também, acerca das expectativas de educação continuada na própria instituição, pode se constituir importante subsídio gerencial. Tais indicadores contribuem com o planejamento e a gestão universitários, com vistas à melhoria da qualidade das políticas institucionais voltadas à formação docente e para o atendimento das exigências da avaliação das instituições de ensino superior estabelecidas pelo Ministério da Educação, a partir da criação de base de dados que

⁶ Este trabalho tem por origem tese de doutorado de mesmo nome defendida em maio de 2010 (www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24186), como requisito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS para obtenção do título de doutor, com orientação da professora doutora Denise Leite.

viabilize relacionamento contínuo com os egressos, e que permita, sobretudo, a adequação da formação acadêmica para o exercício profissional da categoria no mercado de trabalho.

Palavras-chave:

Egresso, avaliação institucional, ensino superior, mercado de trabalho, formação de professores.

Introdução

Os indicadores que caracterizam as dimensões de uma instituição de ensino superior, de forma a retratar a sua realidade, devem significar uma qualidade satisfatória na medida em que forem atendidas as expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade, ao se atingirem padrões aceitáveis de desempenho. Ao se avaliar o conjunto de atividades institucionais, com a participação professores, alunos e ex-alunos, técnico-administrativos e governo federal, busca-se não só conhecer mas também melhorar a qualidade do ensino superior oferecido, identificadas as potencialidades e fragilidades existentes por meio de métodos avaliativos apropriados.

Dentre as dimensões da avaliação institucional de uma universidade, uma das que representam maior relevância social da instituição junto a sua comunidade é a dos egressos de seus cursos, nesta pesquisa com destaque para ex-alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que atuam profissionalmente como professores das diversas modalidades de ensino. As informações sobre tais egressos representam importante ferramenta gerencial para que a instituição possa formar docentes melhor preparados para o exercício profissional, pois, de um modo geral, estabelecem um contraponto entre a vivência acadêmica e a sua experiência no mercado de trabalho.

Além disso, manter um relacionamento contínuo dos egressos da UFRGS que atuam no magistério, através da implantação e do aprimoramento de mecanismos que identifiquem a sua opinião, atende em parte as exigências da avaliação das instituições de ensino superior estabelecidas pelo Ministério da Educação, pois permite verificar os critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) relacionados aos egressos, bem como atender à existência de políticas de acompanhamento de egressos e de educação continuada.

São de extrema relevância os dados que elaboram um diagnóstico sobre a realidade experimentada pelo ex-aluno no mundo do trabalho, para fins de um melhor conhecimento das condições atuais de inserção dos diplomados no mercado de trabalho (BERTRAND, 2005). Esta relevância diz respeito à investigação das repercussões sociais das atividades de uma instituição de ensino superior, através do acompanhamento sistemático dos seus egressos, mapeando-se as relações entre a universidade e a sociedade (DIAS

SOBRINHO; RISTOFF, 2003), tais como as que caracterizam a situação de inserção e de adequação ao mercado de trabalho dos graduados e dos pós-graduados.

Via de regra, indicadores de qualidade como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) ou o Índice Geral de Cursos (IGC), ou mesmo os conceitos dos programas de pós-graduação atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são quantitativos de desempenho e de eficiência. Se, de um lado, eles expressam aspectos da realidade observada em relação às dimensões institucionais avaliadas (BISQUERRA; SARRIERA; MARTÍNEZ, 2004), significando a presença de elementos básicos ou mínimos para a existência e funcionamento dos cursos (BRASIL, 2005), de outro se ressentem da participação sistemática daqueles que pela instituição passaram, cujas percepções, pareceres e críticas possam fundamentar projetos institucionais.

A importância do monitoramento efetivo de egressos é reconhecida por Andriola (2006, p.131), tomando por referência Dias Sobrinho e Ristoff (2003):

Nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES, através, por exemplo, do acompanhamento sistemático dos seus egressos; mapeando opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade; identificando e avaliando o valor agregado pela IES; verificando a opinião dos empregadores e de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados.

Ao se avaliar o nível de satisfação da formação recebida pelos egressos de todos os cursos da UFRGS, em particular neste estudo pelos que trabalham como educadores, impõe-se verificar a adequação da mesma às necessidades do mercado e da sociedade (ANDRIOLA, 2006), frente aos novos desafios que surgem no seu processo de desenvolvimento (MONTEIRO, 1988), visando à capacitação profissional que combine os conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que estejam constantemente adaptados às necessidades presentes e futuras da sociedade em matéria de educação (UNESCO, 1998).

Paralelamente, objetiva-se oferecer elementos para a verificação das dimensões do SINAES responsabilidade social, comunicação com a sociedade e políticas de atendimento aos estudantes, bem como atender aos critérios a serem avaliados sobre a existência de mecanismos que promovam uma base de dados e um relacionamento contínuo com os ex-alunos que são professores, de forma a avaliar a sua adequação profissional e utilizar suas opiniões para o aperfeiçoamento da formação acadêmica.

Problema, hipóteses e objetivos da pesquisa

Este trabalho propõe-se a oferecer subsídios para responder à seguinte questão: “Os cursos da UFRGS são reconhecidos pelos seus egressos como de boa qualidade, aqui analisados os que têm como área de atuação o magistério, no sentido de capacitá-los adequadamente ao exercício da profissão?”

As principais hipóteses de pesquisa são as seguintes:

- Os professores egressos dos cursos da UFRGS atribuem grande importância aos conhecimentos adquiridos durante o curso realizado para o exercício das atividades profissionais.
- Há diferentes perfis de egressos entre os de cursos de graduação e os de pós-graduação, bem como entre as modalidades de ensino no exercício da docência.
- Em relação à incidência de desemprego e à distribuição salarial dos egressos educadores, quanto mais recente é o período de conclusão de curso menos inseridos e valorizados no mercado de trabalho.

O principal objetivo da investigação consiste em avaliar as características de identificação pessoal, situação profissional, formação acadêmica e expectativas em relação à UFRGS dos egressos que têm como área de atuação profissional o magistério, especialmente dos que realizaram cursos de graduação e de pós-graduação.

Dentre os principais objetivos específicos da pesquisa encontram-se:

- Identificar e analisar a diversidade de características que determinam o perfil dos ex-alunos da UFRGS que optaram pelo professorado.
- Avaliar o nível de satisfação da formação recebida pelos egressos, associando a importância dos conhecimentos adquiridos durante o curso para o exercício do magistério com características de adequação profissional.
- Caracterizar a situação de desemprego e salarial segundo diferentes épocas de conclusão de curso e modalidades de ensino em que exercem o magistério.

Metodologia

Em setembro de 2004 foi lançado o instrumento de pesquisa (Figura 1) intitulado Portal do Egresso⁷ (<http://www8.ufrgs.br/ufrgs/Egressos/index.htm>), de elaboração conjunta do grupo de trabalho e do Centro de Processamento de Dados da UFRGS, com objetivo inicial consultar os egressos da graduação e da pós-graduação em relação a sua atividade profissional, para saber se atuavam na área de formação, se atuavam em outra área ou se estavam desempregados, assim como saber sua opinião a respeito da formação obtida na universidade.

⁷ Em novembro de 2003, representantes dos Núcleos de Avaliação das Unidades da UFRGS formaram um grupo de trabalho sobre egressos, sob a orientação da Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), em continuidade ao Programa de Avaliação Institucional Permanente da instituição, ocasião em que definiram e implementaram instrumentos e procedimentos para o acompanhamento dos ex-alunos de graduação, pós-graduação, Escola Técnica e Colégio de Aplicação.

Figura 1 - Instrumento de coleta de dados: o Portal do Egresso



CENSO DE EGRESSOS DA UFRGS



DADOS PESSOAIS

NOME: *

NOME DA MÃE: *

NÚMERO DE MATRÍCULA: CPF: RG:

DATA NASCIMENTO: * SEXO: * ESTADO CIVIL:

CEP:

ENDEREÇO(RUA, AV., PRAÇA): NÚMERO:

COMPLEMENTO: BAIRRO/DISTRITO:

MUNICÍPIO: UF: PAÍS:

E-MAIL:

* Itens obrigatórios.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

ÁREA DE ATUAÇÃO:

VÍNCULO PROFISSIONAL:

FORMAÇÃO ACADÊMICA

QUANTIDADE DE CURSOS REALIZADOS NA UFRGS: 1 Curso

CURSO REALIZADO: Graduação

CURSO: ANO DE CONCLUSÃO:

DURANTE A REALIZAÇÃO DO CURSO:

AVALIAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DO CURSO REALIZADO PARA AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À UFRGS

Desenvolver atividades de educação continuada:

Participar de outras atividades:

Os dados coletados foram submetidos a testes estatísticos do tipo não-paramétricos para variáveis nominais e paramétricos para variáveis numéricas para verificação das hipóteses e satisfação dos objetivos, com uso do *software* BioEstat 5.3 (disponível em www.mamiraua.org.br). Todos os agrupamentos em distribuição de frequências⁸ (tabela dinâmica), as tabelas⁹ e os gráficos foram realizados utilizando-se o Microsoft Excel.

Todas as tabelas e as figuras foram elaboradas por este autor, a partir dos dados empíricos coletados no instrumento de pesquisa Portal do Egresso¹⁰.

⁸ As tabelas referentes às áreas profissionais e aos vínculos profissionais apresentam somente as opções mais frequentes, que possam atribuir significado à realidade profissional vivenciada pelos diplomados pela UFRGS no mercado de trabalho, motivo pelo qual os dados relativos não totalizam 100.

⁹ As estatísticas constantes nas tabelas oferecem uma dupla representação numérica: os dados absolutos, que decorrem da contagem do número de respostas sobre a variável pesquisada, são representados no cabeçalho pela letra n, e os valores relativos por %, expressando probabilidades empíricas de ocorrências de nomes ou números, ao se induzirem conclusões para toda a população em estudo.

¹⁰ O banco de dados oriundo dos acessos no Portal do Egresso, utilizado para fins de obtenção dos indicadores, foi atualizado até julho de 2009, perfazendo cerca de sete mil egressos cadastrados. O instrumento de coleta de dados por questionário foi elaborado com perguntas fechadas sobre dados gerais de identificação, áreas de atuação e vínculo profissional, cursos realizados na universidade, em no máximo três, e, finalmente, expectativas do egresso a respeito de educação continuada e participações em outras atividades institucionais.

Apresentação e análise dos resultados

Desde o lançamento do Portal do Egresso, em setembro de 2004, foram realizadas quatro apurações do conjunto de egressos cadastrados, em todas as modalidades de ensino oferecidas pela UFRGS, sobre ex-alunos que concluíram seus cursos até 2006. Em julho de 2009, havia 6737 registros¹¹ de egressos no banco de dados, dos quais a participação predominante dos professores que responderam é a de graduados, com 71,7%, seguida dos 26,4% de mestres e doutores que atuam como docentes (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos egressos da UFRGS, por modalidade docente, segundo tipo de curso realizado

Tipo de curso	EI		EF		EM		EP		ES	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Colégio Aplicação	—	—	1	0,6	—	—	—	—	1	0,3
Escola Técnica	—	—	6	3,59	1	0,6		0,0	1	0,3
Graduação	19	95	149	89,2	153	92,2	25	71,4	236	71,7
Especialização	1	5	9	5,39	6	3,6	2	5,7	4	1,22
Mestrado/doutorado	—	—	2	1,2	6	3,6	8	22,9	87	26,4
Total	20	100	167	100	166	100	35	100	329	100

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: 244 não responderam; EI ensino infantil, EF ensino fundamental, EM ensino médio, EP ensino profissional e ES é ensino superior.

Dos egressos que são professores 67,1% são do sexo feminino, proporção superior aos 53,6% de egressos de todos os cursos de graduação e 54,9% de mulheres pós-graduadas pela UFRGS. Analisando-se por modalidade de ensino, na educação infantil e no ensino fundamental há grande predominância de formados do sexo feminino, com respectivamente 98,2% e 82,5%, participação que diminui bastante para os níveis de ensino médio, profissional e superior, conforme se observa nos dados da Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos egressos da UFRGS, por modalidade docente, segundo sexo

Ensino	Feminino		Masculino		Total	
	n	%	n	%	n	%
Infantil	55	8,2	1	0,3	56	5,6
Fundamental	227	33,8	48	14,6	275	27,5
Médio	167	24,9	72	21,9	239	23,9
Profissional	16	2,4	27	8,2	43	4,3
Superior	206	30,7	181	55,0	387	38,7
Total	671	100	329	100	1000	100

Fonte: Elaborado pelo autor

¹¹ Do total de cadastrados, 2337 não informaram curso realizado.

Um dos objetivos desta pesquisa é o de avaliar o nível de satisfação da formação recebida, concomitantemente com a verificação da hipótese de que é considerada grande a importância dos conhecimentos adquiridos para o exercício da profissão de professor. A propósito, de posse da alta incidência de respostas correspondentes à importância máxima do aprendizado para utilizá-lo profissionalmente (Tabela 3), pode-se confirmar a grande valorização dos conhecimentos acadêmicos apreendidos enquanto eram alunos, bem como avaliar positivamente a qualidade da formação, apesar de alguns indicadores de que tal reconhecimento varia nas modalidades de educação infantil e educação profissional, em torno de 75%, até os 92,7% atribuídos pelos professores do ensino superior. Observou-se associação entre a atribuição de importância ao aprendizado e rendimentos salariais, relação a seguir discriminada.

Tabela 3 - Distribuição dos egressos da UFRGS, por modalidade docente, segundo importância dos conhecimentos adquiridos para o exercício da profissão de professor

Tipo de importância	EI		EF		EM		EP		ES	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Muito importante	15	75	136	81,0	144	86,2	26	74,3	304	92,7
Importância moderada	1	5	9	5,4	5	3,0	1	2,9	9	2,7
Importante	3	15	17	10,1	14	8,4	7	20,0	11	3,4
Pouco importante	-	-	4	2,4	3	1,8	1	2,9	3	0,9
Nenhuma importância	1	5	2	1,2	1	0,6	-	-	1	0,3
Total	20	100	168	100	167	100	35	100	328	100

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: 282 cadastrados não responderam; EI ensino infantil, EF ensino fundamental, EM ensino médio, EP ensino profissional e ES é ensino superior.

Um dos indicadores mais relevantes acerca da situação profissional dos egressos da UFRGS são os salários mensais por eles percebidos¹². Se de um lado egressos de todos os cursos de graduação ganham em média 13,1 salários mínimos e dos cursos de mestrado e doutorado 15,9 salários mínimos, as médias salariais dos professores variam muito segundo a modalidade de ensino em que atuam, segundo os dados apresentados na Tabela 4. Ao aplicar o teste F (Fischer) de comparação entre médias amostrais, observou-se p-valor < 0,0001 devido principalmente às diferenças significativas, com uso do teste de Tukey, das médias salariais na educação infantil sobre as do ensino profissional e superior, e da educação superior em relação às demais, excetuando-se do ensino profissional.

¹² A pergunta sobre salários foi suprimida do questionário em junho de 2005, quando havia 889 egressos cadastrados dos cursos em geral, dos quais 557 dos cursos de graduação.

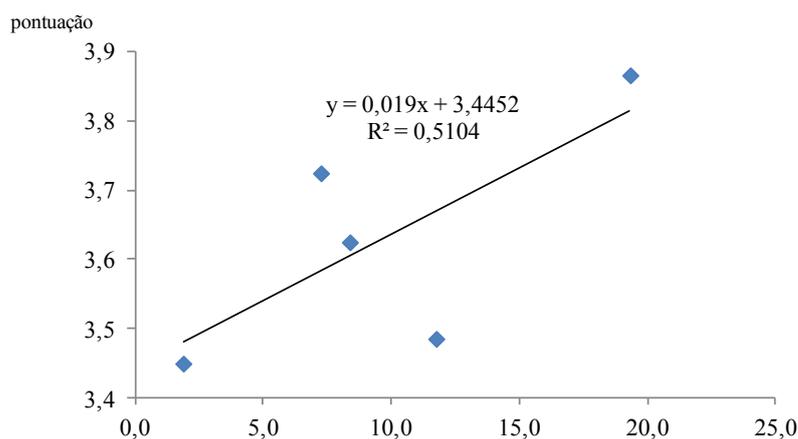
Tabela 4 - Distribuição das médias salariais dos egressos da UFRGS que atuam como professores, segundo modalidade de ensino (em salários mínimos)

Ensino	Salários mínimos
Infantil	1,9
Fundamental	8,4
Médio	7,3
Profissional	11,8
Superior	19,3

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao se atribuir pontuação de 0 a 4 para graus de importância dos conhecimentos adquiridos para a profissão, da menor para a maior, em associação com as médias salariais percebidas pelas diferentes modalidades de ensino consideradas, observa-se uma correlação (Pearson) correspondente a 0,71, isto é, quanto maior a valorização salarial maior é o reconhecimento do quão importante foi o aprendizado na universidade para exercer a docência. De acordo com a Figura 2, 51,04% (R^2 , coeficiente de determinação) das variações do grau de importância devem-se às variações salariais.

Figura 2 - Diagrama de dispersão entre médias salariais (em salários mínimos) das modalidades de ensino e pontuação atribuída à importância dos conhecimentos para a profissão



Salários mínimos

Fonte: Elaborado pelo autor

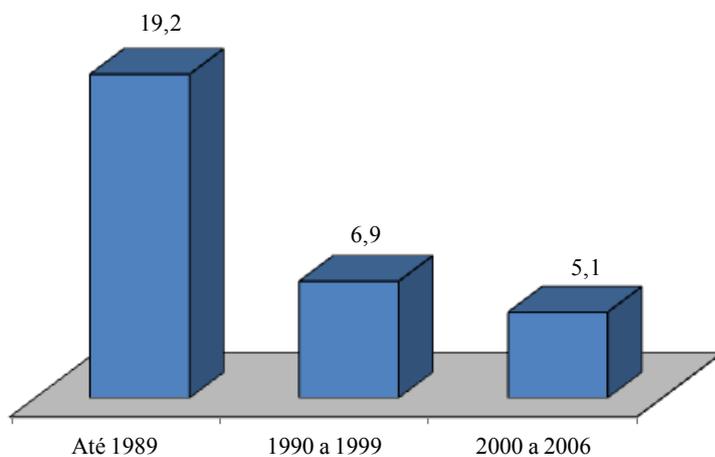
Há uma série de razões, que fogem do escopo deste estudo, pelas quais as incidências de desemprego são muito desiguais segundo as modalidades de ensino (Figura 4), de modo que o indicador de 5,9% (Tabela 5)

de desemprego para toda a categoria docente é pouco representativo. A proporção de 14,3% de professores da educação infantil desempregados dá sentido ao menor reconhecimento dos estudos para exercício da profissão e os salários médios mais baixos.

Estudos de acompanhamento de egressos, em geral, trazem à tona a discussão acerca da qualidade do ensino e adequação dos currículos à situação profissional (SCHARTZMAN; CASTRO, 1991). Nos últimos anos, criou-se a necessidade de mais informação sobre a qualidade do ensino fornecido, originando-se uma série de indicadores de qualidade (AMARAL, 2009) descritivos e quantitativos indispensáveis para o julgamento dos indicadores qualitativos em matéria de avaliação institucional (DIAS SOBRINHO, 1998).

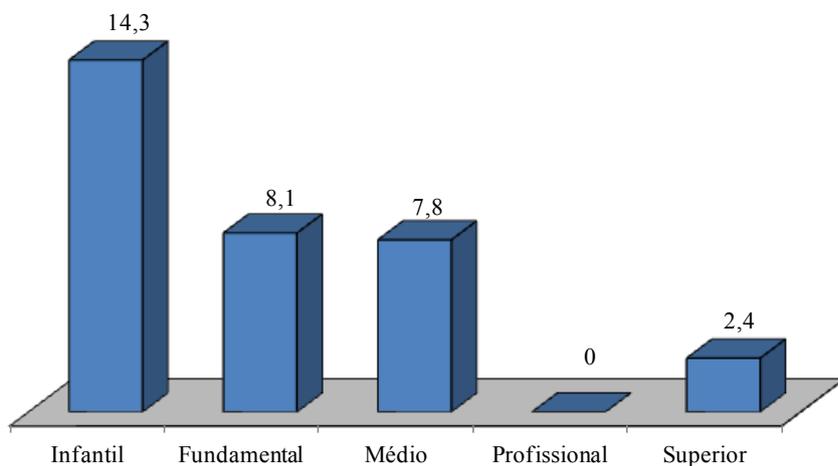
Conclui-se pela existência de relacionamento não aleatório da distribuição salarial, representada pelas suas médias, com a variável relativa à época de conclusão dos egressos dos cursos de graduação. A relação inversa está evidenciada na Figura 3, ou seja, quanto mais recente é o período de término do curso menor é a média salarial percebida.

Figura 3 - Distribuição das médias salariais dos egressos da UFRGS que atuam como professores (em salários mínimos)



Fonte: Elaborado pelo autor

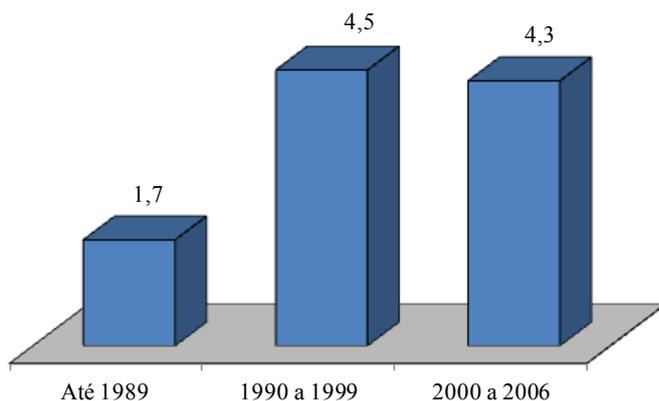
Figura 4 - Incidência de desemprego dos egressos da UFRGS que atuam como professores, segundo modalidade de ensino (em %)



Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: Em relação aos que informaram vínculo profissional, 5,9% (56 sobre 947) dos professores estão desempregados.

Figura 5 - Incidência de desemprego dos egressos da UFRGS que atuam como professores (em %)



Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: A incidência geral de desemprego é igual a 5,9%.

O agrupamento relativo à situação profissional docente de todos os egressos dos cursos de graduação e de pós-graduação da UFRGS (Tabela 5) tem como destaque os 36,1% de professores do ensino superior que fizeram curso de mestrado e doutorado na UFRGS, com predominância de vínculo em instituições privadas

de ensino (Tabela 6). Professores do ensino fundamental têm fonte vinculação com a rede municipal, do ensino médio com a rede estadual e privada e os do ensino profissional principalmente com instituições federais.

Tabela 5 - Distribuição dos egressos da UFRGS dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, segundo modalidade profissional docente

Tipo de vínculo	Graduação		Especialização		Mestrado/doutorado	
	n	%	n	%	n	%
Educação infantil	20	0,4	4	0,8	2	0,3
Ensino fundamental	169	4,0	29	5,7	7	1,1
Ensino profissional	28	0,7	4	0,8	16	2,4
Ensino médio	169	4,0	16	3,1	14	2,1
Ensino superior	253	5,9	24	4,7	238	36,1
Outras atividades	3631	85,0	431	84,8	382	58,0
Total	4270	100	508	100	659	100

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 6 - Distribuição dos egressos da UFRGS, por modalidade docente, segundo os principais vínculos profissionais

Tipo de vínculo	EI		EF		EM		EP		ES	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Empregado de empresa privada, exceto de instituições financeiras	16	36,4	33	13,6	46	21,9	7	19,4	137	39,9
Servidor público de autarquia ou fundação federal	1	2,27	-	-	11	5,24	10	27,8	114	33,2
Servidor público de autarquia ou fundação municipal	4	9,09	65	26,7	16	7,62	-	-	4	1,17
Servidor público de autarquia ou fundação estadual e do DF	1	2,27	19	7,8	40	19	3	8,33	14	4,08
Membro ou servidor público da administração direta estadual e do DF	1	2,27	21	8,6	46	21,9	2	5,56	6	1,75
Membro ou servidor público da administração direta municipal	6	13,6	53	21,8	8	3,81	-	-	1	0,29
Desempregado	8	18,2	21	8,6	18	8,57	-	-	9	2,62
Membro ou servidor público da administração direta federal	-	-	-	-	1	0,48	4	11,1	41	12
Empregado de empresa pública ou de economia mista municipal	2	4,55	20	8,2	10	4,76	1	2,78	3	0,87
Profissional liberal ou autônomo sem vínculo de emprego	5	11,4	4	1,6	9	4,29	8	22,2	6	1,75
Aposentado	-	-	7	2,9	5	2,38	1	2,78	8	2,33
Total	44	100	243	100	210	100	36	100	343	100

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: 53 não responderam; EI ensino infantil, EF ensino fundamental, EM ensino médio, EP ensino profissional e ES é ensino superior.

Em relação ao tipo de dedicação dos egressos durante a realização do curso, segundo época de conclusão, evidencia-se a tendência aumento dos que trabalham na área do curso enquanto o realizam, no caso de graduados em geral pela UFRGS, ao contrário do observado para pós-graduados que se dedicam integralmente aos estudos em grande proporção. Por isso, grande parte dos professores do ensino superior que foram alunos em tempo integral (Tabela 7), já que mais de 36% dos pós-graduados exercem o magistério nesta modalidade.

Tabela 7 - Distribuição dos egressos da UFRGS, por modalidade docente, segundo tipo de dedicação durante a realização do curso

Tipo de dedicação	EI		EF		EM		EP		ES	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Foi aluno em tempo integral	6	30	51	31	69	42	16	46	188	58
Exerceu atividade remunerada na área do curso	12	60	71	43	59	36	12	34	100	31
Exerceu atividade remunerada fora da área do curso	2	10	42	26	37	22	7	20	36	11
Total	20	100	164	100	165	100	35	100	324	100

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota: 292 não responderam; EI ensino infantil, EF ensino fundamental, EM ensino médio, EP ensino profissional e ES é ensino superior.

Sobre expectativas de educação continuada, as características principais dos ex-alunos da UFRGS que docentes são a grande incidência das expectativas de continuar estudando na UFRGS em nível de especialização e mestrado (Tabela 8), para professores nas modalidades de ensino infantil, fundamental, médio e profissional, e de realizar qualificação a título de doutorado para professores do ensino superior, que já esta categoria tem em sua maioria titulação mínima de mestres.

Tabela 8 - Distribuição dos egressos da UFRGS, por modalidade docente, segundo tipo de atividade de educação continuada que deseja realizar na instituição

Tipo de educação continuada	EI		EF		EM		EP		ES	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Extensão	21	21	104	18,3	82	17,3	15	19,5	79	23,1
Graduação	20	20	87	15,3	68	14,3	10	13,0	26	7,6
Especialização	23	23	110	19,4	97	20,4	13	16,9	34	9,94
Mestrado	20	20	135	23,8	121	25,5	19	24,7	31	9,06
Doutorado	7	7	49	8,64	42	8,84	9	11,7	97	28,4
Ead	9	9	82	14,5	65	13,7	11	14,3	75	21,9
Total	100	100	567	100	475	100	77	100	342	100

Nota: respondentes poderiam marcar mais de uma alternativa; EI ensino infantil, EF ensino fundamental, EM ensino médio, EP ensino profissional e ES é ensino superior.

Conclusão

A hipótese de que os professores egressos dos cursos da UFRGS atribuem grande valorização aos conhecimentos adquiridos em seus cursos para o exercício das atividades profissionais pôde ser plenamente aceita: consideraram como importância máxima 92,7% dos docentes oriundos do ensino superior, 86,2% do ensino médio, 81% do ensino fundamental e em torno de 75% dos profissionais das modalidades de educação profissional e infantil. Ao apurar tais indicadores que confirmam o reconhecimento da excelente qualidade do ensino ministrado, considera-se alcançado o objetivo de avaliar o nível de satisfação da formação docente recebida pelos ex-alunos.

Vale destacar que o grau valorização do aprendizado para exercer a profissão está relacionado às médias salariais percebidas pelas categorias e pela incidência de desemprego, isto é, maiores salários e menor taxa de desemprego correspondem a melhor avaliação da importância dos conhecimentos adquiridos. Os professores do ensino superior, por exemplo, ganham em média 19,2 salários mínimos, estão desempregados em 2,4% e, em decorrência destes indicadores de boa valorização e inserção no mercado de trabalho, 92,1% reconhecem como de importância máxima o que aprenderam para atuar no mercado de trabalho.

O tipo de atividade profissional característico dos pós-graduados pela UFRGS é de professor do ensino superior, correspondendo a 36,1%, ao passo que trabalham na mesma categoria 5,9% dos graduados e 4,7% dos especialistas. Quanto ao tipo de vínculo profissional, a espécie majoritária em quase todas as modalidades é de empregado de empresa privada, excetuando-se instituições financeiras, devido ao vínculo em instituições privadas de ensino. Professores do ensino fundamental trabalham principalmente na rede municipal, do ensino médio dividem-se na rede estadual e privada e os do ensino profissional em grande parte nas instituições federais.

Uma das primeiras finalidades da consulta sobre egressos na UFRGS e um dos objetivos estabelecidos neste estudo, além de saber se estão trabalhando em sua área de formação, era a de avaliar a situação do desemprego. Segundo a apuração dos dados, os 5,9% de desocupação dos professores em geral devem-se principalmente aos que concluíram seus cursos a partir 1990, em função da maior dificuldade de colocação

no mercado de trabalho dos que se formaram há pouco tempo. Os resultados relevantes, no entanto, representam a grande heterogeneidade entre diferentes modalidades de ensino na análise da empregabilidade, o que já foi identificado em relação à percepção salarial. De maneira geral, o desemprego é maior em categorias com salários médios mais baixos, notadamente quando se comparam neste particular indicadores do ensino superior com os da educação infantil.

Em relação ao tipo de dedicação dos egressos durante a realização do curso, grande parte dos professores do ensino superior foi aluno em tempo integral, tipo de atividade predominante dos pós-graduados na UFRGS. Outro destaque é o desejo de continuar estudando na instituição em nível de mestrado e doutorado, expresso pelos professores nas modalidades de ensino infantil, fundamental, médio e profissional, e de realizar qualificação a título de doutorado, para professores do ensino superior, esta última categoria com grande incidência de professores com titulação mínima de mestres.

Referências

- Amaral, Alberto (2009). Avaliação e Qualidade do Ensino Superior: as muitas racionalidades da qualidade. In: Denise Leite (Org.). Avaliação participativa e qualidade: *Os atores locais em foco*. (pp. 11-32). Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA.
- Andriola, Wagner Bandeira (2006). Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 e 2004 dos cursos de graduação da UFC. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.
- Bertrand, Olivier (2005). Educação e Trabalho. In: Jacques Delors. *A educação para o século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bisquerra, Rafael & Sarriera & Jorge Castellá; Martínez, Francesc (2004). *Introdução à estatística: enfoque informático como pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Ministério da Educação (2005). CONAES. *Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento*. Brasília.
- Dias Sobrinho & José; Ristoff, D. I. (Orgs.) (2003). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, José (1998). Funcionamento e modos sociais de avaliação institucional. Revista Avaliação: RAIES, 3(2), 65-76.
- Monteiro, Antonio Luiz Ribeiro (1988). *Avaliação do curso de graduação em Administração da FCAP por seus egressos*. Recife: UPE-FCAP.
- Schwartzman, Simon & Castro, Maria Helena de Magalhães (1991). *A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

Unesco (1998).Tendências da educação superior para o século XXI. Actas da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, Paris.