

- Mill, Daniel (2006). *Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual: Sobre tecnologia, espaços, tempos, relações sociais de sexo e coletividade na idade média*. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Mill, Daniel (2002). *Estudos sobre processos de trabalho em Educação a Distância mediada por Tecnologia da Informação e da Comunicação*. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Mill, Daniel e Fidalgo, Fernando (2002). Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de Educação a Distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 11, 85-113.
- Oliveira, Walas Leonardo (2007). *O Trabalhador Docente de Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: Análise de Elementos do Processo de Trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Tardif, M. e LESSARD, C. (2005). *O Trabalho Docente Hoje*. Petrópolis: Vozes.
- Trivelato, Luiz Filipe (2006). *Estruturação ou Padronização? Estudo de caso da utilização de guias de aula em uma instituição de ensino*. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

#### 10.11.

##### **Título:**

**Discussão sobre os referenciais teórico-metodológicos que orientam a avaliação institucional no Brasil**

##### **Autor/a (es/as):**

Fraga, Paulo Cesar Pontes [Universidade Federal de Juiz de Fora]

Lück, Esther Hermes [Universidade Federal Fluminense]

Martins, Rogéria [Universidade do Estado de Minas Gerais]

##### **Resumo:**

O Brasil tem revelado significativas fragilidades no quadro de formação de professores, no formato das licenciaturas, excedendo os limites dos cursos de formação acadêmica, como baixa remuneração dos profissionais da educação e a precariedade do trabalho docente. Particularmente, ao objeto de análise desse estudo: as licenciaturas de Ciências Sociais, algumas

especificidades ajudam ainda mais o arrefecimento do quadro dessa formação, com a distensão entre ensino e pesquisa. Os estudos sobre sociologia no ensino médio na educação brasileira sofreu várias intermitências no histórico desse segmento de ensino, no universo de oscilações entre uma formação voltada para o bacharelado e licenciatura caracterizaram-se por disputas entre ensino e pesquisa. Paralelamente, envolveu confrontos na forma de fazer ciência, revelando novas perspectivas teóricas que validam a base social do conhecimento escolar e acadêmico, convergindo na discussão do conhecimento escolar como elemento socialmente construído. As evidências dessas disputas marcam formas diferenciadas de fazer ciência, definindo uma agenda universalmente válida. Estudos (MORAES, 2003 e COSTA e SILVA, 2003) revelam que os cursos de ciências sociais não têm avançado em pesquisa no ensino da sociologia. O foco do nível micro de interação das dinâmicas que se estabelecem nos critérios de fundamentação da base do conhecimento escolar aduz-se a um julgamento na estratificação do conhecimento revelando aspectos ideológicos da prática pedagógica, orientando modelos conceituais, teóricos e temáticos ainda sem um prognóstico epistemológico. Este trabalho apresenta a ciência como cultura escolar e os obstáculos institucionais encontrados no desenvolvimento da formação em licenciaturas, no âmbito da graduação. Essa discussão envolve de maneira crucial o reconhecimento do desenvolvimento das licenciaturas, enquanto espaços de dimensão de ensino dotada de um aparato de pesquisa na reprodução de agentes da ciência na vertente do desenvolvimento do conhecimento nos diferentes níveis de ensino. No trabalho, analisamos a Proposta Curricular de três universidades brasileiras. Percebeu-se nos documentos analisados que os projetos apresentam discurso oscilante sobre o contexto divergente entre licenciaturas, na formação de professores e bacharelado na formação de pesquisadores, contudo seguem uma orientação na condução de um programa de implementação de cursos de graduação no modelo de licenciaturas, orientado pelas diretrizes macro-estruturais para atender demandas oriundas do ensino médio e reformulações do programa de acesso ao ensino superior. Essa discussão, não recente, tem ganhado novos contornos, sobretudo pela fragmentação entre ensino e pesquisa na sociologia.

### **Referências**

COSTA, Marcio & SILVA, Graziela Moraes Dias (2003). Amor e Desprezo: o velho caso entre sociologia e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 101-120.

MARQUES, Carlos Alberto e PEREIRA, Julio Emilio Diniz (2002). Fóruns das Licenciaturas em Universidades brasileiras: construindo alternativas para formação inicial de professores.

*Revista Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p. 171-183.

MORAES, Amaury Cesar (2003). Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de sociologia.

*Revista Tempo Social*, volume 15 (número 1), p. 05-20.

### **Palavras-chave:**

Licenciaturas; bacharelado; formação docente; ensino e pesquisa.

Esse texto apresenta uma breve discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos presente no conceito de avaliação institucional com destaque para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Este sistema pretende instituir uma avaliação que permite articular duas dimensões: a) *avaliação educativa* (de natureza formativa) realizada pela instituição de ensino, que envolvem processos de conhecimento, questionamento, julgamento e análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais com vistas a melhorar o cumprimento de compromissos institucionais; b) *regulação*, em suas funções de supervisão, fiscalização, credenciamento, etc. (funções próprias do Estado). Aponta algumas dificuldades na implementação do SINAES que afetam a sua credibilidade.

Os processos de avaliação das instituições de ensino superior vêm ganhando cada vez mais destaque e força na medida em que a educação superior se constitui em objeto de grande debate e profundas reformulações recentes no Brasil e no mundo. Sem dúvida, isto ocorre por força das modificações operadas nas diferentes dimensões da vida social, no mundo do trabalho, na produção de conhecimento, além da tentativa de solução da crescente exclusão social.

A emergência de um mercado educacional globalizado tem produzido reformulações importantes na educação superior, diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, as ofertas de novas modalidades educativas e ampliando as matrículas por meio de variadas formas de ingresso. As aceleradas mudanças econômicas e sociais impelem os países que buscam modernizar suas instituições educacionais, formadoras de indivíduos e produtoras de conhecimentos, considerados como valiosos capitais econômicos, a desenvolver processos sistemáticos de avaliação e regulação da educação superior.

Nesse processo de desenvolvimento de regulação da educação superior, a avaliação institucional surge no âmbito de um quadro ainda considerado exploratório e incipiente do ponto de vista conceitual. As experiências de avaliação sistemática de desempenho e de resultados se concentram em construtos de modelos metodológicos dedicados à aferição de impacto quantitativo.

O foco central da avaliação está na lógica interna do objeto e do(s) processo(s) analisados, envolvendo tanto a consecução dos objetivos e metas propostos, quanto outras dimensões sociais e culturais

envolvidas pelas ações avaliadas, para a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e sobretudo, destacando a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidade sociais da educação superior. (art. 1º - Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004).

Essa premissa converge aos interesses da política para o ensino superior defendida pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), que tem uma visão abrangente do papel dos processos avaliativos, para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto. Reconhecendo a importância de uma política capaz de recolocar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade, mas observando com supremacia as exigências de qualidade de seus processos, bem como sua relevância social e sua autonomia. E essa orientação supera o caráter de regulação da educação superior, no sentido de observar também o uso adequado dos recursos públicos e promover a expansão de critérios regulatórios estabelecidos por políticas institucionais.

Atualmente, no Brasil, o cenário concebido para a realização de uma permanente e consistente prática de avaliação da educação superior, que articula a regulação e avaliação educativa, encontra-se definido na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Essa proposta tem apresentado avanços, sobretudo por incorporar nos seus pressupostos teórico-metodológicos dimensões quantitativas e qualitativas, de inspiração do modelo holandês e francês, que buscaram orientações para além da medição dos aspectos performáticos, comprometidos com uma efetiva transformação acadêmica, em sua perspectiva de pesquisa social aplicada, que se orienta a buscar compreender a realidade na qual está contextualizada, considerando a importância de sua inserção histórica e regional observando as diferenças constituídas no plano executório de suas políticas.

O SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos:

*A Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES), que, concebida como o centro de referência e articulação do sistema de avaliação, se desenvolve em duas etapas: a auto-avaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), instituída pela IES e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES).*

*A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que avalia os cursos deste nível por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas de comissões externas.*

*A Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizada por meio do Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é aplicado aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso.*

Os órgãos federais responsáveis pela regulação e avaliação do sistema nacional de educação superior como um todo são:

*Secretaria de Educação Superior (SESu), com a responsabilidade de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Soma-se a responsabilidade de supervisionar as IFES e as mantidas pela iniciativa privada.*

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com a responsabilidade de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; promover a coleta e disseminação sistemática de dados e informações da educação e coordenar o desenvolvimento indicadores de desempenho das atividades de ensino no país, dentre outras.*

*Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas na área de Pós-graduação; avaliar os cursos desse nível de ensino e estimular por meio de bolsas e outros auxílios à formação de recursos humanos qualificados para a docência, pesquisa e o atendimento a demandas nos setores públicos e privado, dentre outras.*

*Conselho Nacional de Educação (CNE), com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (no caso, aqui, específico da Câmara de Ensino Superior – CES – o de analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior).*

*Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instância nacional colegiada, órgão associado, autônomo do governo, que se articula com outros órgãos do poder executivo (SESu, SEMTEC, INEP, CAPES). Coordena o SINAES e se constitui em elemento intermediário entre as políticas de educação superior estabelecidas pelo MEC e a sociedade.*

Vale ressaltar que o Sistema Nacional de Avaliação, tem como marco legal o “regime de colaboração”, constituído pelo art. 211 da CF, bem como o art. 8º da Lei nº 9.394/96, que estabelecem como princípio para a organização da educação nacional. Nesse sentido, as universidades estaduais são autônomas e submetem as políticas de avaliação desempenhada e de responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação aos quais se vinculam.

Como analisaram Polidori, Araújo e Barreyro (2006), o SINAES representou um importante avanço no modelo de avaliação de educação do ensino superior no Brasil, pois, entre outros fatores, rompeu com um paradigma avaliativo baseado nas concepções de *ranking* e de competitividade, alicerçadas em estratégias mercadológicas. A proposta do SINAES está focalizada numa perspectiva de avaliação formativa, na qual estão inseridas a auto-avaliação participativa nas instituições e tem como proposta sua articulação com a regulação com o sistema.

No entanto, o SINAES, enquanto proposta mais integrada a uma visão holística de avaliação do ensino superior ainda irá enfrentar desafios importantes para se estabelecer como modelo avaliativo. Segundo Polidori, Araújo e Barreyro (2006), o número significativo de cursos e de instituições a serem avaliadas, principalmente pelas questões operacionais que se apresentam, notadamente, nos aspectos regulatórios aliados aos tempos requisitados para a construção de uma cultura de avaliação nas instituições.

A avaliação, também, enfrenta dificuldades em regulamentar novas modalidades de ensino, como a do ensino a distância. A quantidade de cursos e de instituições que proliferaram no país nos últimos anos, aliadas à necessidade do país de aumentar o número de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, levou a uma dificuldade considerável na regulação e regulamentação desses cursos e das instituições que a promovem. Destaca-se, nesse contexto, principalmente, o funcionamento de instituições que não cumprem com os requisitos básicos de funcionamento. Outra questão diz respeito ao fato de não existir um modelo único de educação a distância. Os programas podem apresentar desenhos e características heterogêneas, múltiplas combinações de linguagens e de recursos materiais e tecnológicos. Esses fatores diferenciados imprimem à avaliação da EAD dificuldades na percepção de sua qualidade e organização, notadamente nos aspectos que se referem às condições do cotidiano e as necessidades dos estudantes. Outra questão que se apresenta é o forte apoio institucional requerido para que a modalidade apresente condições reais de atender à demanda e às necessidades dos alunos, assim como os acompanhamentos dos mesmos em suas dificuldades.

A modalidade de ensino a distância no ensino superior no país se efetiva mais especificamente a partir dos anos 2000, em conseqüência, notadamente, do artigo 80 das Leis de Diretrizes Básicas (LDB). Embora já existisse regulamentações do MEC para a oferta de cursos de graduação a distância, somente a partir de 2005, que maiores esclarecimentos quanto à qualidade foram feitos.

O Decreto 5622, de 20 de dezembro de 2005, estabeleceu a política de qualidade da modalidade do ensino a distância, principalmente no que se refere ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação coadunantes, segundo o decreto, com os padrões de qualidade enunciados pelo MEC. Segundo o MEC (2007:p.3), entre os tópicos relevantes do decreto estão: “a) a caracterização da EAD visando

instruir os sistemas de ensino; b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes e relação às avaliações feitas a distância; c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento aos estudantes; d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas; e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulações de agentes; f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência; g) institucionalização de documentos oficiais com Referências de Qualidade para a educação a distância.

Autores (Saraiva, 1995; Santos, 2006; Flores et alii, 2010) que vêm se dedicando a estudos e pesquisas sobre avaliação dessa modalidade são consensuais em reconhecer que ela deve ser desenvolvida como um processo sistemático e complexo. Ou seja, o levantamento e a interpretação das informações devem ser de forma contínua e a complexidade da ação seja levada em consideração, na medida em que se vai estabelecendo vinculação estreita com as práticas sociais e culturais (Flores et alii, 2010). A avaliação educacional como um todo, e da modalidade a distância, em particular, tende, cada vez mais, nesse sentido, em se converter em um modelo de complementaridade, com capacidade efetiva de aperfeiçoar e aproximar-se da realidade.

Embora a avaliação seja encarada como um mecanismo de regulação utilizado pelo Estado para o controle da atividade educativa, ela pode se constituir num rico espaço de reflexão da comunidade universitária sobre sua instituição, o que ela representa no contexto local e nacional, quais são suas fortalezas e fraquezas. Um programa de avaliação institucional, além de ter cunho pedagógico uma vez que leva os atores à reflexão a cerca de seu próprio engajamento no trabalho com o conhecimento que realizam, das metodologias que adotam, dos princípios por meio dos quais orientam a sua ação educativa, é também fonte geradora de prioridades que informam decisões políticas da instituição e (re)afirmam posições frente às demandas sociais e ao seu papel de promoção do saber e da cultura.

O SINAES se originou de um trabalho realizado por uma comissão designada por portaria do MEC, integrada por renomados pesquisadores brasileiros na área de avaliação. Para além da técnica, sua formulação se orientou por uma visão abrangente do papel dos processos avaliativos, permitindo a incorporação das diferentes dimensões e instâncias das IES, respeitando os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada Instituição. Embora seja importante que a avaliação tenha uma legitimidade técnica, assegurada pela teoria, é fundamental ter legitimidade política e ética. Esta tem a ver com a autonomia assumida na perspectiva da responsabilidade pública e passa pela construção dos

processos de avaliação como espaços sociais de reflexão e de produção de conhecimento. Entende que os processos de avaliação devam ser permanentes, não episódicos, se constituindo em poderoso instrumento de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas. (SINAES, 2003)

Para concluir, cremos que existem dificuldades na implementação do SINAES, tanto no que concerne ao Estado, quanto às IES, que precisam ser superadas. Uma delas é a operacionalização de tal proposta em escala nacional devido ao seu alto custo e à necessidade de profissionais qualificados e treinados para exercerem o papel de avaliadores. Mesmo que o Estado promova treinamentos, a falta de um acompanhamento mais rigoroso do desempenho desses avaliadores tem gerado descontentamentos e algumas distorções que colocam em risco a credibilidade do Sistema. Uma segunda dificuldade que apontamos é o descrédito da comunidade universitária, principalmente das instituições públicas de ensino, com o seu mantenedor, o Estado, que não investe, como deveria ser o seu papel, na melhoria das condições de ensino, mormente para sanar as deficiências apontadas pelos processos avaliativos realizados pelo próprio Sistema.

Apontamos como uma terceira dificuldade a existência de uma cultura de avaliação educativa ainda muito incipiente. Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelo SINAES são oriundos de grandes discussões e são defendidos por boa parte da comunidade acadêmica. Há concordância na compreensão da avaliação como um processo educativo e de produção de conhecimento, que deve ser internalizada no cotidiano das instituições e assumida por ela como um processo contínuo e permanente e que deve envolver a participação de todos os segmentos que compõe a universidade. No entanto, verifica-se que, na prática, estes processos sofrem constantes discontinuidades.

Uma última dificuldade, a se destacar, é a conciliação do investimento da expansão do ensino superior com a própria necessidade de produzir uma avaliação de qualidade e crítica. Na EAD, pelas próprias características dessa modalidade de ensino, essa dificuldade tem-se apresentado de maneira particular, notadamente, porque a questão da falta de uma cultura avaliativa, já elencada, soma-se à ausência de maiores referências avaliativas para a modalidade, em contextos marcados pela heterogeneidade institucional, de materiais didáticos e tecnológicos e das linguagens utilizadas.

Defendemos uma efetiva articulação da teoria com a prática e da prática subsidiando formulações de novas teorias, que produzam efeitos concretos na qualidade das instituições universitárias, para recuperar a credibilidade no Sistema. Caso contrário, as instituições educativas produzirão diagnósticos sobre a qualidade, a relevância social e científica, o desenvolvimento da produção científica, tecnológica e artística realizados, e a idéia da regulação como função meramente burocrática e legalista não será superada.



### **Referências bibliográficas:**

- FLORES, Claudia Regina; ERN, Edel; TANEJA, Inder Jeet e SILVA, Tatiana da. (2010) Avaliação de cursos de licenciatura em física e matemática a distância: um modelo possível. *Avaliação (Campinas)*, 15 (2), 181-200.
- Polidori, M. M.; Marinho-Araujo, C. M. e Barreyro, G. B. (2006) SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 14 (53), 425-436.
- SANTOS, João Francisco Severo. (2006) Avaliação no ensino a distância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (4), 1-9.
- SARAIVA, Terezinha. (1995) Avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. **Boletim Técnico do Senac**, 21 (3), 1-20.

### **Legislação:**

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL: art. 211

Portaria MEC nº 11 de 28 de abril de 2003.

Portaria MEC nº 19 de 19 de maio de 2003

Portaria MEC nº 302 de 07 de abril de 1998

Portaria nº 2051 de 09 de julho de 2004

Decreto Federal nº 2026 de 10 de outubro de 1996

Decreto Federal nº 2306 de 19 de agosto de 1997

Lei nº 9131 de 1995

Lei nº 9394 de 1996

Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.

### **10.12.**

**Título:**