



1290000274



FE

TCC/UNICAMP V654a

AUTOR: LEÔNCIO MENDONÇA VIANA

AVALIAÇÃO DOCENTE:
UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE A ATUAL POLÍTICA DO
INATEL – INSTITUTO NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES.
SANTA RITA DO SAPUCAÍ-MG.

CAMPINAS, 2001

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Leôncio Mendonça Viana

Avaliação Docente:
Uma reflexão inicial sobre a atual política do INATEL –
Instituto Nacional de Telecomunicações.
Santa Rita do Sapucaí-MG.

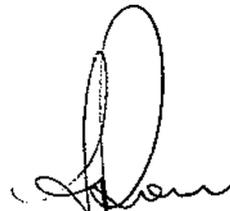
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, UNICAMP, sob a orientação da Professora Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TCC-UNICAMP
	V654a
V...	
TOR	274
PROG	124/2003
C	X
PREC	11,00
DATA	05.11.03
Nº C.F.D.	200309215

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

V654a	Viana, Leôncio Mendonça. Avaliação docente : uma reflexão inicial sobre a atual política do INATEL - Instituto Nacional de Telecomunicações, Santa Rita do Sapucaí, MG / Leôncio Mendonça Viana. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001. Orientador : Vera Lúcia Sabongi de Rossi. Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1. Avaliação. 2. Professores - Avaliação. 3. Ensino superior. 4. Instituto Nacional de Telecomunicações (Santa Rita do Sapucaí, MG). I. De Rossi, Vera Lúcia Sabongi. II Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título
	01-0213-BFE



Orientadora: Professora Dra. Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Segunda leitora: Professora Dra. Helena Costa Lopes de Freitas

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo coletar fontes primárias e secundárias acerca da avaliação docente e iniciar um processo de análise de parte das concepções sobre o tema, tomando por referência o documento: Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino de Graduação em Engenharia Elétrica, Modalidade Eletrônica, do INATEL (anexo 2) com o intuito de ampliar a compreensão sobre a política de avaliação que vem sendo realizada no INATEL – Instituto Nacional de Telecomunicações em Santa Rita do Sapucaí - MG.

Considerando que a avaliação está presente no ensino de forma globalizada, orienta práticas políticas e traça rumos para a educação em todo o mundo, é possível que também esteja inibindo alternativas que possam contribuir com uma formação mais ampla e mais crítica de professores e alunos do ensino superior.

Assim, procurei, em primeiro lugar, recuperar a trajetória histórica do INATEL; posteriormente, relacionar os âmbitos políticos internos e externos à instituição, orientadores dos modelos de reformas que atualmente estão se configurando e, por último, relacionar as principais concepções de avaliação presentes na literatura, que é ampla quando trata da categoria “avaliação” mas se torna restrita quando buscamos foco na avaliação docente, que, na maioria das vezes, não é central nos textos.

A condição da avaliação docente, que adquire características emancipatórias, não se encontra na passividade do “nada podemos” nem na ilusão do “tudo podemos”, mas na disposição para interpretar as concepções vigentes e tornar capaz a abertura de novos sentidos dentro da realidade histórica.

EPÍGRAFE

“A utopia é o realismo desesperado de uma espera, que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral, mas no exato lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia por um futuro geral. Reside, antes, na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares, exceto naqueles em que ocorrem efetivamente. É este o realismo utópico que preside as iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido as alternativas, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente.”

Boaventura de Souza Santos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. JUSTIFICATIVA	3
3. OBJETIVOS E METODOLOGIA	4
4. A TRAJETÓRIA DO INATEL	5
4.1 – Comentários	8
5. AS POLÍTICAS ATUAIS DE AVALIAÇÃO	10
6. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO	17
7. AVALIAÇÃO DO INATEL: INICIANDO UMA ANÁLISE	23
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
10. OBRAS CONSULTADAS	35
11. ANEXO:	
11.1 - “Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino de Graduação em Engenharia Elétrica”, Modalidade Eletrônica, do INATEL - Prof. José Geraldo de Souza	01 a 51

1. Introdução:

A idéia para realização deste Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia surgiu durante conversa que mantive com professores do INATEL, em Santa Rita do Sapucaí, MG.

Falava-se, com incertezas, sobre a qualidade do trabalho docente, quando este é orientado pelos critérios de avaliação determinados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura. No encontro foi comentado, entre outras coisas, que a exigência pela titulação do corpo docente não dá conta, por si só, da qualidade do ensino.

Já era do meu conhecimento que no INATEL se processa avaliação interna, de acordo com um projeto já desenvolvido pelo Professor José Geraldo de Souza (anexo), que contempla: Avaliação do desempenho dos docentes, avaliação do desempenho acadêmico do corpo discente e avaliação do Curso.

Entre o que se comentou sobre o processo de avaliação do INATEL, uma das questões levantadas foi: que embora seja previsto que o resultado da avaliação interna venha a interferir (positiva ou negativamente) na carreira do professor, a pontuação prevista para as atividades fora da sala de aula e títulos alcançados, têm peso muito elevado e desproporcional com relação ao que é atribuído ao desempenho no trabalho junto aos alunos de graduação. Sem desconsiderar os interesses da Instituição, envolvidos nos resultados auferidos pelo MEC, pode-se pensar que está sendo praticada uma injustiça contra professores que, bem avaliados no processo interno, e que não tiveram a oportunidade de produzir / exercer trabalhos considerados para pontuação ou de obterem títulos de mestre e/ou doutor, se encontram em desvantagem no processo que regulamenta a progressão na carreira (cargos e salários).

No encontro foi falado, também, que o INATEL alcançou destaque como instituição de ensino, entre outras coisas, valendo-se de uma conduta humanista e os pressupostos desta conduta não são considerados nos atuais modelos de avaliação.

Propus, então, realizar um estudo que possa auxiliar a visualização de limites e possibilidades para o tratamento deste problema, ou seja, iniciar uma análise sobre a adequação dos pesos atribuídos ao desempenho em sala de aula e aqueles que contribuem para a evolução na carreira profissional.

2. Justificativa:

Interessei-me pela idéia considerando que a avaliação, presente no ensino de forma globalizada, orienta as políticas e traça rumos para a educação em todo o mundo e que este modelo (globalizado), ao mesmo tempo, indica a possibilidade de estar sendo inibida a distinção de alternativas que possam contribuir efetivamente para uma formação mais ampla de alunos e professores universitários.

Reforçando a importância de uma análise sobre a avaliação do sistema educacional, valho-me do argumento do Professor José Dias Sobrinho, quando este escreve a apresentação do livro “Universidade em Foco” (Ristoff, 1999):

“É perfeitamente compreensível que toda mudança, real ou simplesmente proposta, em qualquer campo de atividade humana, necessita ter avaliadas a sua eficiência e a sua adequação. Por isso, a avaliação está no cerne de todas as políticas atuais de regulação dos resultados da educação superior empreendidas pelos governos, através da desregulação dos seus processos e da flexibilização das formas institucionais. É também claro que toda disputa gerada pelas propostas e ações reformistas acaba se desenvolvendo, em grande parte, no campo da batalha da avaliação. Essencialmente, é a disputa pela titularidade da avaliação, pois estão em jogo os princípios, os objetivos, os critérios e as metodologias, ou seja, o de que realmente se trata é do domínio de uma concepção de avaliação articulada coerentemente a uma concepção de universidade e, portanto, de sociedade. A questão da avaliação carrega significados de fundo político, filosófico e social, que a universidade empenha-se em preservar [...] Em avaliação não há neutralidade, e é indevido escamotear a concepção valorativa, pois avaliar tem a função de firmar (afirmar) valores. Esta é uma forma de não ficar indiferente, pois afirmar algum valor corresponde também a infirmar o seu oposto...”(Dias Sobrinho in: Ristoff, 1999)

3. Objetivos e Metodologia:

O presente trabalho tem como objetivo constituir-se numa reflexão inicial sobre a avaliação docente no ensino superior, com relação às atividades em sala de aula, e favorecer, mais a longo prazo com a continuidade dos estudos, a busca de alternativas para tratamento do problema que motivou esta investigação (ver “Introdução”, p.1), através da visualização dos limites e possibilidades presentes no processo de avaliação ora praticado pelo INATEL.

Como a “avaliação docente” é um tema, ainda, pouco estudado, a metodologia consistiu em: conversas informais; coleta de documentos primários da Instituição, que foram anexados (“Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino de Graduação em Engenharia Elétrica, Modalidade Eletrônica, do INATEL”)* e diálogo com parte das fontes secundárias produzidas por estudiosos do assunto para analisar as principais concepções de avaliação.

Por se tratar de um trabalho para efeito de conclusão de curso, pesquisei, também, parte da bibliografia existente sobre o tema (citação ao final deste trabalho), além de buscas em sites, bibliotecas, teses, livros recentes e revistas especializadas, constituindo um banco de dados significativo, tanto para a continuidade deste estudo, quanto de outros com diferentes objetivos.

* Documentos gentilmente cedidos pelos professores do INATEL, Wander Wilson Chaves e José Geraldo de Souza

4. A trajetória do INATEL:

Para ter uma idéia sobre a trajetória do INATEL, como instituição de ensino, recorri aos estudos do Professor José Geraldo de Souza (Souza, 1994) e apresento o resumo a seguir:

A idéia de fundar o INATEL partiu do Engenheiro José Nogueira Leite, em 1964, estimulado pelo Plano Nacional de Telecomunicações, criado pelo Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) do Governo Federal. O cumprimento deste plano demandaria mão de obra especializada, justificando-se assim, a criação de uma escola para formação de profissionais de nível superior.

A cidade de Santa Rita do Sapucaí, MG. foi escolhida como sede levando-se em conta: ser uma cidade de pequeno / médio porte; a (já) existência de uma escola técnica de eletrônica; as condições favoráveis para aquisição de grandes áreas para instalação da escola; maior facilidade em reunir professores e pesquisadores dispostos a ingressar no Instituto em regime de tempo integral de trabalho e por estar próxima ao Instituto Eletrotécnico de Itajubá, MG e ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em São José dos Campos, SP.

No dia 3 de março de 1965 foi criado o INATEL como estabelecimento de ensino superior e pesquisa autônomo (porém funcionando provisoriamente no prédio da Escola Técnica de Eletrônica – ETE), orientado pelo CONTEL, pela Confederação Nacional de Indústrias (CNI), subordinado à Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e sob o patrocínio da Fundação Dona Mindoca Rennó Moreira.

Em 31 de março de 1965, deu-se a aula inaugural do primeiro período letivo do recém fundado Instituto.

No mesmo ano (1965) inicia-se no mundo a comunicação via satélite e no Brasil é criada a EMBRATEL. No sul de Minas amadurecia a idéia de ensinar e desenvolver Engenharia de Telecomunicações. No entanto, nos anos seguintes, o

INATEL enfrentou muitas dificuldades para se estabelecer, correndo o risco de ser considerado um projeto inviável. Sem sede própria para funcionar, sem recursos para pagar salários e adquirir equipamentos, enfrentando sérias dificuldades para obter o reconhecimento do curso, até então autorizado na modalidade de Engenharia de Operações, com duração de três anos. Vieram conflitos internos entre a Direção e o corpo acadêmico. O projeto sobreviveu por força do idealismo e perseverança de alguns que assumiram a frente do empreendimento. Os problemas persistiam, os professores, de outros estabelecimentos, eram contratados como horistas, não recebiam seus salários em dia e os equipamentos eram conseguidos por conta de doações. Neste cenário, o INATEL a partir de 1966 passou a funcionar em sede própria e em 1967 formava sua primeira turma de engenheiros, absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho, que neles reconheceu o perfil ideal para as referências daquele momento.

Em 1969 o INATEL recebeu o reconhecimento do curso de Engenharia de Operação em Telecomunicações, pelo Ministério da Educação e Cultura e, no mesmo ano, foi criada a Fundação Instituto Nacional de Telecomunicações – FINATEL – mantenedora do INATEL.

Nos anos setenta, com a criação da TELEBRÁS, houve grande desenvolvimento das telecomunicações no país. O INATEL começava a consolidar-se, seus dirigentes, inspirados nos modelos da EFEI (Itajubá) e ITA (S.J. dos Campos) construiu o seu projeto de ensino, as atuais instalações e iniciou a contratação de professores por tempo integral.

Desde o início de suas atividades, no INATEL, observava-se uma convivência muito próxima entre professores e alunos, favorecendo a instalação de um calor humano nas relações de um ambiente de trabalho essencialmente técnico.

Durante os anos oitenta os investimentos em telecomunicações no Brasil decresceram com relação à década anterior, no INATEL repercutiram os efeitos de tal redução, no entanto, o período trouxe a consolidação do seu modelo acadêmico de educação tecnológica no contexto nacional. Algumas adversidades exigiram um

posicionamento da comunidade acadêmica o que foi decisivo para as mudanças de rumos da Instituição.

O grupo que dirigia o INATEL desde o ano de 1970, vinha apresentando desgaste nas relações e dividindo a comunidade interna, comprometendo o espírito de grupo, considerado o grande responsável pelo êxito até aquele momento alcançado. A Direção tornou-se centralizadora e autoritária. Os professores sentiam que estava sendo diminuída a sua autonomia acadêmica, ao mesmo tempo que percebiam as tendências do desenvolvimento tecnológico. Os professores questionavam o modelo de formação em vigor e inquietavam-se com a crença em outras possibilidades para definição de um novo modelo: “Esses ideais acadêmicos e educacionais não eram compartilhados (talvez nem percebidos naquele momento) por uma Direção excessivamente centralizadora, ditatorial e explosiva, quando contestada, o que afastava, cada vez para mais longe de sua administração, uma equipe que lhe fora sempre muito fiel, quem sabe fiel até demais. A comunidade discente não ficou ausente ou omissa nesses momentos de crise. Ela posicionou-se sempre, de maneira geral, contra a Direção do INATEL pelos motivos citados e por outros... Também a comunidade externa local tomou posição, através de suas lideranças... a favor da Instituição” (Souza, 1994).

Uma nova fase iniciou-se na vida da Instituição. A Direção foi substituída, a participação do INATEL expandiu-se com a criação do Centro de Desenvolvimento e Tecnologia (CEDETEC) e a Feira Tecnológica do Inatel (FETIN). Acordos e contratos de cooperação foram estabelecidos com empresas de projeção regional e nacional propiciando a troca de experiências em áreas de tecnologia avançada.

Em 1987 o INATEL fez, formalmente, a primeira avaliação do seu modelo de ensino, pesquisou o mercado de trabalho, a inserção de ex-alunos, expectativas dos ingressantes e implementou mudanças no seu processo de formação. O reposicionamento do INATEL conjugado à formação de alianças com empresas da região e Prefeitura constituiu-se na mola propulsora da formação do Pólo Tecnológico de Santa Rita do Sapucaí.

“O processo de industrialização de Santa Rita do Sapucaí teve início no final da década de setenta, apoiado por uma estrutura educacional de caráter comunitário

que praticava, já naquela época, modelos educacionais que privilegiavam tanto a formação profissional quanto a humanística.” (Souza, 1994).

4.1 - Comentários:

Percebo que o sucesso de Santa Rita do Sapucaí, como pólo de tecnologia de ponta, é reconhecido em todo o Brasil e comprovado através dos levantamentos estatísticos que mostram o avanço das contribuições, do município e da região, na formação de pessoas para realização de projetos de relevância para a realidade nacional.

Pela trajetória apresentada é possível distinguir, na comunidade acadêmica do INATEL, uma tradição de lutas em prol de seus ideais, uma história de enfrentamento a determinações internas e externas que guardam algumas semelhanças com os problemas que hoje se apresentam (no caso em questão, a interferência do MEC convulsionando as orientações internas). As experiências com resultados positivos, servem de estímulo para se estabelecer uma contra posição ao que se considera ferir as crenças da instituição, sua cultura (identidade) e suas comprovações de estar no caminho que leva a um ideal.

O INATEL tem como ideal em seu projeto educacional: “A formação integral do homem para atuação nas áreas de telecomunicações, eletrônica e afins, assimilando, criando e transmitindo conhecimentos, técnicas e valores através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o desenvolvimento da sociedade” (slogan).

Por seus objetivos e por sua história, fica a impressão de que o INATEL empenha-se na formação de valores (que contribuam para uma postura ética e a capacidade crítica) em seus alunos, visando benefícios e justiça sociais.

A proposta visando um ideal de formação expressa no slogan do INATEL está em sintonia com o que diz o Professor Dilvo Ristoff:

“Nosso compromisso é o de contribuir para a formação do homem, do ser humano, em sua totalidade. Antes de formar o engenheiro queremos formar o homem, o ser humano, que entenda de máquinas, de cálculo, de ferramentas, de eletricidade, etc.; antes do advogado, o ser humano, que entenda de leis; antes do psicólogo, o ser humano, que entenda do comportamento humano; antes do agrônomo, o ser humano, que saiba tornar fértil e produtivo o solo; antes do professor, o ser humano, que saiba transmitir o conhecimento acumulado na sua área de especialização. A profissão é tão somente um aspecto do ser humano. Ajuda a completá-lo e é, por isso mesmo, necessária. Confundir profissão com o ser humano, entretanto, é como achar que o soldado nada mais é do que a farda, o dentista nada mais do que a broca, o químico nada mais do que um tubo de ensaio, o matemático nada mais do que uma equação, o professor nada mais do que uma lição.” (Ristoff, 1999)

Na busca de adequação da avaliação do corpo docente deve-se levar em conta, em princípio, o que se tem formado como cultura institucional e o que se tem como ideal (objetivos) para orientar que contribuições pode-se esperar de um professor, aspectos estes com as quais o processo avaliativo deve guardar coerência, ao mesmo tempo, considerar: as determinações e demandas internas / externas; as limitações e a concorrência de outros interesses, conjugando estas considerações aos termos do processo de avaliação.

5. As políticas atuais de avaliação:

Antes da abordagem de termos pontuais de propostas elaboradas por organismos de abrangência mundial, propostas estas absorvidas pela maioria dos órgãos diretores da educação em cada país, é importante reconhecer as vias de relacionamento entre os âmbitos internos e externos à instituição. Para isso podemos aproveitar a contribuição de duas autoras que desenvolvem uma análise em que privilegiam a ação dos sujeitos, na relação com as estruturas sociais:

“Em cada instituição de ensino interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido. Apreender a universidade como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflito e negociações em função de circunstâncias determinadas [...] A instituição de ensino, como espaço sócio – cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. No cotidiano, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida acadêmica. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade da universidade aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais”. (Ezpeleta & Rockwell, 1986).

Os professores Afrânio Mendes Catani (Universidade de São Paulo) e João Ferreira de Oliveira (Universidade Federal de Goiás) analisaram documentos internacionais orientadores dos modelos e das reformas que atualmente estão se configurando. “A investigação está centrada nos diagnósticos da crise, nos desafios contemporâneos, nas missões e nas alternativas de solução apontadas, indicando que há uma certa padronização nas políticas de educação superior numa sociedade do conhecimento e num mundo globalizado, competitivo e em permanente transformação, o que tem substrato nas reformas que estão sendo implementadas em diferentes países da América Latina” (Catani & Oliveira, 2000).

Do estudo de alguns dos principais documentos globais: Banco Mundial, 1995; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, 1996 e 1998 e Relatório Attali (Propõe-se a orientar o Ensino Superior na França, no

entanto serviu de modelo para significativa parcela da Europa - Comissão presidida por Jacques Attali), 1998, os autores nos apresentam o seguinte resumo:

a) Diagnóstico da Crise:

Banco Mundial

- Crise do financiamento (diminuição dos recursos públicos);
- Baixa eficiência do sistema;
- Custo aluno elevado - baixa relação alunos / docentes;
- Baixas taxas de matrículas;
- Uso ineficiente dos recursos;
- Sub utilização dos recursos acadêmicos;
- Duplicação de programas;
- Elevadas taxas de evasão e repetência;
- Sub representação das mulheres em muitos países;
- Elevados gastos com subvenção de serviços estudantis;
- Crescimento da escolarização básica e pressão para aumentar vagas no Ensino Superior;
- Desequilíbrio dos gastos existentes entre os ensinos primário, secundário e superior;
- Pouca flexibilidade às necessidades do mercado de trabalho;
- Inadequação do modelo de universidade de pesquisa para o mundo em desenvolvimento;
- As instituições não universitárias são mais flexíveis no atendimento às demandas do mercado de trabalho.

UNESCO

- Recursos públicos limitados;
- Necessidade de ampliar a pertinência do Ensino Superior, ou seja, seus nexos com o mundo do trabalho, com outros níveis e formas de educação, com o Estado, com o financiamento, com a necessidade de aprendizagem permanente e com a gestão eficiente de recursos;
- Necessidade de verificar a qualidade do ensino e da aprendizagem, objetivando melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a infraestrutura, etc.
- Necessidade de cooperação e solidariedade internacional, decorrente da necessidade de integração econômica, política e de aprendizagem / investigação;
- Crescente demanda ao Ensino Superior.

Relatório Attali

- Perigo e fragilidade da excelência e da qualidade do sistema francês de Ensino Superior;
- Necessidade de: elevação da qualificação dos franceses; definir um modelo europeu de Ensino Superior; mudar os modos de aprendizagem, os métodos pedagógicos e a natureza das disciplinas ensinadas; estreitar o vínculo das empresas com o sistema universitário (pesquisa tecnológica e formação de profissionais);
- Mudanças no Estado, impondo exigências múltiplas de formação dos seus quadros e novas formas de serviço público.

b) Desafios contemporâneos:

Banco Mundial

- *Reduzir a pobreza no mundo em desenvolvimento;*
- *Diversificar e diferenciar o sistema de ensino pós - secundário, objetivando que este funcione bem, seja diversificado e experimente crescimento, reduzindo gasto por estudante.*

UNESCO

- *Definir um sistema de Ensino Superior adequado: aos processos simultâneos e contraditórios de democratização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação; a um mundo em permanente mutação (sociedade do conhecimento); aos imperativos do desenvolvimento econômico e técnico; ao desenvolvimento humano sustentável e à massificação do Ensino Superior.*

Relatório Attali

- *Considerar: as demandas do processo de mundialização da economia de mercado, que inclui o aumento da competição mundial; a revolução nas ciências e nas tecnologias, nos vínculos com o Estado, nas ligações com as empresas e nos modos de aprendizagem dos saberes; as exigências de qualificação permanente; a elevação da qualificação e da qualidade de vida dos franceses e o desenvolvimento da França.*

c) Princípios e Missões

Banco Mundial

- *Eficiência, qualidade e equidade*

UNESCO

- *Pertinência, qualidade e internacionalização;*
- *Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades;*
- *Ensino Superior acessível a todos, com base no respectivo mérito;*
- *Liberdade acadêmica e autonomia institucional;*
- *Educação permanente (educação ao longo da vida);*
- *Reconhecer os estudantes como centro da Educação Superior.*

Relatório Attali

- *Homogeneidade e diversificação do sistema;*
- *Avaliação eficaz e transparente;*
- *Distribuir recursos segundo o mérito;*
- *Permitir a cada estudante alcançar seu nível de excelência; fazer progredir os conhecimentos; adaptar as profissões às necessidades do mercado de trabalho; manter o saber em processo de atualização; fazer progredir a justiça social; acelerar a abertura do mundo; criar um modelo europeu de Educação Superior.*

d) Políticas e Estratégias

Banco Mundial

- Fomentar a diversificação e diferenciação dos sistemas e das instituições;
- Diversificar e promover incentivos para que as Instituições de Educação Superior públicas diversifiquem as fontes de financiamento;
- Redefinir as funções do governo: estabelecendo mecanismos de controle, avaliação das instituições e cobrança dos resultados / desempenho; vinculando a utilização dos recursos à critérios de desempenho institucional, tornando o financiamento mais competitivo; ampliando a autonomia administrativa;
- Adotar políticas que priorizem a qualidade e a equidade;
- Fomentar os estabelecimentos privados;
- Ampliar os vínculos com o setor produtivo da economia;
- Ampliar a adaptabilidade da Educação Superior às exigências do mercado de trabalho;
- Aumentar a concorrência entre instituições;
- Conceder autonomia gerencial às universidades públicas;
- Apoiar os programas de excelência.

UNESCO

- Diversificar as instituições e os sistemas de Educação Superior, tornando-os mais flexíveis;
- Promover a avaliação quantitativa e qualitativa;
- Diversificar as fontes de financiamento e reforçar a gestão e o financiamento da Educação Superior, através da racionalização, uso responsável dos recursos e definição da missão institucional;
- Promover maior adaptação dos sistemas e das universidades às necessidades da sociedade, da economia, expressas em nível nacional e regional, sem perder de vista a universalidade do conhecimento;
- Estabelecer relações e parcerias com o mundo do trabalho;
- Promover a reforma do ensino secundário e criar formas de certificação de competências que vão sendo adquiridas fora da via principal e única;
- Desenvolver alianças e parcerias para compartilhar conhecimentos entre os países;
- Estabelecer marco legislativo, político e financeiro para a reforma;
- Estreitar os vínculos ensino / pesquisa; instituições / desenvolvimento local, regional e nacional; Educação Superior / Educação geral e profissional;
- Garantir a participação de todos;
- Eliminar as desigualdades e os preconceitos de gênero;
- Implementar programas de desenvolvimento docente e administrativo;
- Orientar e apoiar os estudantes;
- Generalizar o uso das novas tecnologias;
- Reforçar o serviço de extensão à comunidade;
- Promover a internacionalização acadêmica.

Relatório Attali

- Criar um sistema mais homogêneo e diversificado coerente geograficamente e com autonomia;
- Unificar e harmonizar os cursos e diplomas na Europa, respeitando a diversidade existente e evitando a uniformização;
- Promover uma avaliação mais eficaz e transparente;
- Distribuir os recursos segundo méritos, resultados e cumprimento de metas de contrato;
- Contratualizar o sistema (contratos quadrienais).

(Catani & Oliveira, 2000)

Analisando esta síntese, fica evidente que os documentos sugerem estratégias que promovam a diversificação e diferenciação dos sistemas de Educação Superior, ao mesmo tempo, estas sugestões espelham, em seu próprio contrário, uma uniformização / padronização das políticas que sustentam estas estratégias, forjando a ampla incorporação dessas orientações nas reformas do ensino superior na América Latina, sem que sejam consideradas as características históricas dos países, dos sistemas existentes e da autonomia das universidades. A lógica capitalista na organização da sociedade exige, com maior ênfase, que a instituição de educação superior realize a preparação para o trabalho, isto é, fazer com que o conhecimento científico se torne aplicável às necessidades do mercado.

“...hoje se reconhece explicitamente a legitimidade do econômico interferir e mesmo determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, nomeadamente aquele que é distribuído pelas instituições de ensino superior, contribuindo para que ciência e tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um patrimônio da humanidade para passarem a ser consideradas um bem econômico ou seja, como instrumento imprescindível ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais. (Correia e Matos, 1998).

Uma das principais mudanças que esta configuração (global), externa às instituições de ensino, está trazendo para o trabalho docente, é a incorporação da lógica da empresa ao movimento interno dessas instituições, ou seja, influenciando decisivamente na organização do trabalho docente como também, e ao mesmo tempo, na estrutura de avaliação do aproveitamento dos alunos e das relações ensino / aprendizado. A avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando um produto final (utilitário, na lógica capitalista), constitui-se num exemplo implícito deste fenômeno e que interfere na condição profissional do professor.

“No tocante à legitimidade técnica creio que é importante atentarmos para os riscos do quantitativismo, do utilitarismo e do imediatismo – características puramente empresariais que muitas vezes nada têm a ver com a natureza de uma instituição acadêmica que, embora enraizada no presente e existente, precisa estar voltada para o futuro e o que ainda não existe. As universidades não podem aceitar que o imediatismo e o utilitarismo a reduzam às suas limitações e nem aceitar que as suas próprias limitações transformem o mundo em mesmice. A universidade tem na superação do existente, das fórmulas, das técnicas, das receitas, dos métodos, do conhecimento, a sua principal meta. Daí que ela não pode ser apenas explicada por tabelas, por cifras e percentuais. Ela precisa de um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de dados que qualquer instituição é capaz de produzir rapidamente através de seus sistemas de informação. Para usar a metáfora de M. H. Abrams, a avaliação precisa ser espelho e luz, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo

significado. Sem um suficiente trabalho interpretativo os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial” (Ristoff, 1999).

Ângulo (1999 p.16), explica com uma certa dose de ironia: “...dado que as exigências externas do mercado estão marcadas e são provavelmente maiores do que aquelas que as escolas tradicionalmente têm suportado, não resta outra opção senão abraçar o mercado [...] porque qualquer outra coisa é perda de excelência educativa, falta de qualidade, ineficiência e burocracia escolar”.

Subjacente aos argumentos constantes nos documentos estudados por Catani & Oliveira, percebe-se a crítica a uma (suposta) nefasta burocracia escolar que, como expresso, será vencida com as medidas rigorosamente pontuais ali propostas. No entanto, o que não se reconhece como burocracia é o excesso de papéis e atividades que é impingido ao docente, afastando-o da sua condição humana (verdadeira) aproximando-o, com seu trabalho, ao ideário neoliberal (capitalista).

“Em geral a burocratização transparece na quantidade de tarefas complementares ao que é essencial e acabam, para fins de valorização, sendo as mais importantes na constelação de atividades. Normalmente os resultados da ação docente podem ser definidos numericamente, e a quantidade é sempre evidência de qualidade. Outro aspecto relevante é que, em geral, a burocratização amela as diferenças contextuais, não as leva em conta, minimizando as subjetividades dos indivíduos envolvidos na profissão [...] importante para análise é o fato de que a intensificação do trabalho se soma a um processo de isolamento. O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas. Também tem pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos. Por outro lado, as instituições de ensino dificilmente se organizam em torno de um projeto pedagógico próprio, que seja o catalisador das energias grupais. E, para completar o quadro, a lógica da avaliação externa tem como objeto a ação individual, não a coletiva. Isto reforça a percepção do professor como artesão solitário, estimulando o isolamento e criando a idéia de que a autonomia significa um investimento individual. [...] os incentivos intrínsecos à carreira docente poderiam ser mais coletivos, estimulando o trabalho em equipe, favorecendo grupos inovadores, fomentando experiências partilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais. Atuar nesta direção seria se contrapor à lógica predominante, onde o pragmatismo é regra e a competição individual é incentivada. A racionalidade que está presente, de forma exacerbada, na organização da sociedade neoliberal, teria que dar lugar a uma compreensão das subjetividades em interação. Em educação, não raras vezes, os processos são muito mais valiosos do que os produtos. Isto tanto vale para os alunos como para os professores. (Cunha, 2001)

Garcia (1995) alerta que o discurso da profissionalização, descolado da análise contextual do trabalho docente, no marco das políticas neoliberais, pode ser

uma forma de escamotear as verdadeiras emergências de reconstrução do trabalho do professor.

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura traçou os novos rumos das políticas educacionais, utilizando mecanismos de controle através da avaliação, aliando argumentos modernistas que objetivam a produtividade, a competência e a excelência. Processa verificações tomando por base, especialmente, os resultados finais da produção docente e discente, desconsiderando as cadeias de mediação e o processo histórico dessa produção, negando as correntes emancipatórias.

A respeito do sistema avaliativo implementado pelo MEC, acrescento o que diz Maria Isabel Cunha:

"...o discurso pró-avaliação sustentou-se na inoperância da instituição universitária, afirmando-a pouco capaz de cumprir adequadamente sua missão. No âmbito das universidades públicas, este discurso revestiu-se de um caráter financista, tentando conquistar apoios para a pretensa 'moralização' da universidade e racionalização de recursos; no espaço das instituições privadas, a linha foi a de denunciar o pouco rigor e compromisso com a qualidade profissional do egresso, necessitando medidas que 'protegessem a população' dos maus profissionais." Conclui: "O que se percebe, então, é que a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por forças das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade. Nos recortes discursivos que se consegue apreender, nos diferentes espaços onde se reúnem os professores, nota-se uma nova percepção de profissionalidade, presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e competição. Em que pese o fato de existirem manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, percebe-se que estas forças não têm sido capazes de deter as políticas avaliativas, sendo tragadas pelo discurso e pela ordem dominante. (Cunha, 2001).

Boaventura de Souza Santos explica que *"Na economia de mercado, a ação rebelde e a ação conformista muitas vezes se confundem porque as fronteiras parecem existir apenas para poderem ser ultrapassadas. As determinações tendem a naturalizar-se dominando as subjetividades orientadas para se conformarem com elas. Esta nebulosidade tem tornado muito difícil a identificação da resistência aos modelos dominantes, gerando, cada vez mais, a intensificação das ações conformistas."* (Santos, 2000 apud: Cunha, 2001).

"É neste contexto que se torna necessária a reconstrução das idéias e práticas que levam à transformação social emancipatória. E é preciso decidir de que lado nós estamos. É perguntar que projeto de sociedade e de educação será capaz de produzir subjetividades inconformistas e capazes de indignação e como o próprio processo pode ser socialmente produtor de inconformidades." (Cunha, 2001)

6. Concepções de avaliação:

A avaliação está presente em quase todos os seguimentos da vida, privada e pública, nas atividades coletivas ou individuais. Portanto, tornou-se um termo usual no diálogo cotidiano das pessoas. Seu significado é entendido no contexto das conversas, muitas vezes, sem que se busque seus múltiplos sentidos:

“Para se compreender os sentidos da avaliação, devemos interrogar sobre seus processos. A compreensão não é um dado a priori. Tampouco se deve falar dela como conceito abstrato e valendo indistintamente para toda e qualquer circunstância. A compreensão de uma avaliação em particular se realiza a posteriori e não pode deixar de levar em conta as manifestações concretas de sua construção, desejos, intenções dos sujeitos e os valores que impregnam e de algum modo constituem as práticas sociais daqueles que se envolvem no processo e por ele são afetados.” (Dias Sobrinho, 2001)

O Professor Luiz Carlos de Freitas diz que *“é próprio do homem criar, conceber mentalmente suas realizações antes de concretizá-las. Neste processo apropria-se do que foi produzido e objetiva-se em novas realizações. Examinando esta problemática em Marx, Duarte escreve”:*

“O homem ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim” (Duarte, 1993apud: Freitas, 1999).

Continua Freitas (1999) *“O processo de avaliação está intrinsecamente relacionado a esta atividade objetiva / subjetiva de apropriação e objetivação. O homem está constantemente ‘avaliando’ suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação”*

Assim como ocorre em virtude do significativo desenvolvimento nas práticas e teorias que acompanham avanços científicos e tecnológicos, a exigência por novas formas de compreensão, fundadas na constante multiplicação das formas de abordagem da realidade social, o campo da avaliação é enriquecido pela

complexidade “*não há como fugir mesmo hoje de perguntas que deixam o tema cada vez mais exposto a uma pluralidade de respostas inconclusas, quando não engasgadas*” (Dias Sobrinho, 2001).

A complexidade desse processo é descrita por Gimeno (1998):

“Ter acesso à privacidade dos processos do ato de avaliar em cada professor é, sem dúvida, bastante difícil pela simples razão de que a coleta de informação sobre o trabalho [...] a transformação dessa informação e a emissão do julgamento correspondente é um dos mecanismos mais decisivos na configuração de todo um estilo pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que pratica. Esses mecanismos se concebem mais como pertencentes à esfera do íntimo, pessoal e oculto do que à estrita faceta profissional, pública objetivável e discutível [...] não se trata de simples conduta técnico – profissional, mas um processo complexo, no qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, dificilmente explicitáveis, em muitas ocasiões, para o próprio professor” (Gimeno, 1998, apud: Freitas, 1999)

Da mesma forma, quando se trata de significar a avaliação, a complexidade se apresenta:

“A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública. Então interessa a muita gente. Por isso é política e ética, embora muitas vezes queira esconder isso sob o manto da técnica, como se sua tecnicidade a fizesse neutra e destituída de valores. Uma reflexão sobre este tema será sempre inconclusa e preliminar. Certamente deixará suspensas no ar muitas dúvidas. Mas é preciso lançar as questões. Começar, ao menos.” (Dias Sobrinho, 2001)

Pela análise de Dias Sobrinho podemos inferir que dela emerge um conceito de avaliação: “*A avaliação implica um fundamentado conhecimento daquilo que interrogamos e atribuição de significados aos fatos e a partir deles, a produção de juízos de valor. Avaliação é uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga valores e significados sociais*” (Dias Sobrinho, apud: Cunha: 2001).

FREITAS, (1999 p. 208) alerta para uma conseqüência que a avaliação pode trazer, quando considera que, de forma geral, o processo é expresso de forma (tecnicamente) uniforme, e por isso, levando ao entendimento de que se constitui

num instrumento gerador de tratamento igualitário quanto aos resultados de desempenho, quando, na verdade, é um processo gerador de desigualdades “tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz”. No seu estudo o autor enfoca a avaliação de desempenho de alunos, no entanto, é cabível projetar a possibilidade dessas conseqüências, vistas em âmbito específico, para uma abrangência mais ampla no campo do estudo da avaliação. “... *é a avaliação que legitima a exclusão dos alunos menos favorecidos, criando uma cortina de igualdade aparente cuja função é dissimular a verdadeira vocação excludente da escola na sociedade capitalista. Perante a avaliação todos são iguais – da mesma forma que perante a lei...*”. (Freitas, 1999).

É preciso levar em consideração que as pessoas não mudam só por serem informadas sobre como e onde estão situadas numa escala de valores, é necessário que compreendam o quê (e porquê) se espera delas e que estejam cientes da existência de condições favoráveis a um processo de autodesenvolvimento subsequente.

O entendimento mutuo como resultado de uma comunicação que engloba complexos processos de negociação e compreensão, constitui-se no pilar da prática avaliativa. Renunciar a fidelidade da orientação assumida para a ação (ação voltada para a cooperação / ação voltada para o controle) é decretar um sério risco quanto a direção (da ação) que será adotada por indivíduos ou grupos.

Transferindo esta configuração para o campo da avaliação institucional e sua rede de comunicação, Dias Sobrinho (1996) identifica na teoria de Jürgen Habermans (1989) tipos de interesses que gerenciam as ações dentro do processo avaliativo:

“O interesse técnico produz o agir instrumental, dirigido para o conhecimento objetivo da realidade e para a solução de problemas, mediante a aplicação de determinadas teorias e técnicas. Quando a avaliação está dominada por esse interesse, destaca-se o paradigma de controle. Este modelo adapta-se perfeitamente ao modelo empresarial tradicional, de onde surgiu; O interesse prático produz o agir prático, que organiza as interrelações sujeitas a normas que distribuem obrigações e recompensas. A racionalidade prática busca o que é tecnicamente eficaz; O interesse emancipatório configura o agir comunicativo dialógico, no qual atua e interatua toda a comunidade acadêmica, descobrindo a própria voz. Vale dizer que o avaliado tem que introduzir os próprios temas na metanarrativa da avaliação. Além do esclarecimento dos interesses subjacentes à avaliação, deve-se ter presente também que ela é um instrumento de

construção de significados e expectativas, o que lhe confere, explícita ou implicitamente, um significado político” (Dias Sobrinho, 1996 apud: Lauriti, 2001)

Ao procurarmos concepções mais próximas ao exercício prático da avaliação de professores, encontramos em Pacheco & Flores (1999) algumas indicações:

“... a avaliação é um poderoso e eficaz instrumento político que subjaz às orientações educativas por variadas razões: umas de natureza interna, porque motivam e responsabilizam; outra, de natureza externa, porque certificam ou sancionam.” (p.168)

“A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que dos problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários.” (p. 168)

“Politicamente a avaliação é perspectivada a partir de uma dimensão de controle, que pode ser questionada ora numa lógica de desenvolvimento profissional, de acordo com propósitos formativos, ora numa lógica de prestação de contas, no seguimento de objetivos de quantificação de produtos.” (1999: 168)

Com relação a esta segunda lógica, a mesma lógica do Estado avaliador, podemos entender que gera significativa desprofissionalização da prática docente. O professor deixa, consideravelmente, de ser o criador e possuidor das suas ações, renuncia perspectivas, cuja realização está ligada à sua autonomia profissional, aceitando servir como instrumento para alcançar objetivos que não se harmonizam com suas crenças, acatando as normas impostas de fora para dentro da instituição. Denis Lawton (1980) comenta que “é paradoxal que num sistema onde os professores são tão orgulhosos da sua liberdade, eles tolerem a dominação do currículo por exames controlados externamente. Em tal situação o controle do sistema de exames é de crucial importância política” (Lawton, 1980, p. 106 apud: Afonso, 2000). As imposições que recaem sobre os professores, produzem, em muitos deles, sentimentos conflituosos no que concerne à sua ética e auto responsabilização, “contribuindo para o desinvestimento na profissão e para a adoção de meras estratégias de sobrevivência” (Wise, 1990, apud: Afonso, 2000).

“A avaliação dos professores deve ser aceita dentro da instituição como parte integrante do processo educativo [...] No processo de avaliação, o desenvolvimento do professor só acontecerá se for perspectivado a partir da abordagem construtivista [...] A colaboração e o respeito mútuo entre professor e avaliador é fundamental [...] Um acordo geral entre os vários elementos sobre a missão da escola e a empregabilidade deve preceder a implementação de um plano de avaliação dos professores [...] A auto avaliação do professor deve tornar-se uma parte significativa do processo.”(p.171)

Os autores, Pacheco e Flores, reforçam a conveniência da construção coletiva do processo avaliativo, onde a avaliação tem sua gênese inscrita na evolução do próprio processo, ou seja, servindo como instrumento de construção de todo o sistema que movimenta a instituição.

“... a avaliação do professor só se justifica institucionalmente se daí resultar uma melhoria substantiva da sua ação e se lhe impuser parâmetros definidos de responsabilidade partilhada na comunidade, na instituição e na sala de aula.

Professor não pode ser avaliado apenas por aquilo que faz e que fica registrado administrativamente, devendo fazer parte do seu objeto de avaliação, quer a sua performance perante os alunos, quer a colaboração com seus pares, quer ainda o seu envolvimento no projeto educativo e nos projetos curriculares. Neste caso, defende-se que o professor, além da auto formação que realiza, deve ser avaliado pela atitude investigativa que assume enquanto profissional, constituindo a sala de aula a pedra angular deste processo de indagação. Não se pede ao professor que enverede por processos formais de investigação educativa, tão só que problematize a sua ação docente, na linha do pensamento e da ação reflexiva” (1999: 172/3)

Pacheco & Flores ampliam o papel do professor quando indicam a necessidade do seu envolvimento em todas as questões implicadas no processo de ensino, dessa forma a avaliação docente passa a exigir mais adensamento nas respostas que procura. Complementam os autores:

“É evidente que a avaliação centrada no professor só se torna significativa, em termos de avaliação qualitativa profissional, quando existir, por um lado, a avaliação do estabelecimento de ensino e, por outro, a construção da autonomia escolar, processo este que implica a mudança de mentalidades e de práticas.

E uma questão que se pode colocar é a de saber se as instituições estão preparadas para assumir a avaliação dos professores. Dito de outra forma, será que os membros da comunidade académica têm condição plena para se tornarem elementos críticos do seu próprio desenvolvimento institucional?

Como o processo de emancipação necessita de algum tempo, a instituição tomar para si a responsabilidade pela avaliação docente, correria o risco de adotar uma situação de reprodução de práticas mais próximas da avaliação do desempenho.

Mais do que uma questão de estatuto, a avaliação do professor é uma necessidade institucional, profissional e pessoal, que se reporta, respectivamente, ao sistema educativo, à administração e ao professor e que deve alicerçar-se nos princípios da participação do professor, na construção dos critérios de avaliação, na diversidade dos agentes avaliadores (administração, professores, alunos...), na pluralidade metodológica, com a utilização de vários instrumentos de recolha de dados, e na dimensão formadora da avaliação.” (1999: 173).

É importante, ainda, ter em mente que “avaliar significa (a)firmar valores, sempre a partir de parâmetros pré – estabelecidos, e não é, portanto, nunca, um processo neutro. Avaliar é, queiramos ou não, uma forma de pregação de um modelo

subjacente que prezamos” (Ristoff,1999) e que o estabelecimento de uma avaliação, onde a atribuição dos conceitos girem em torno de um padrão, pode mostrar-se inadequada por inibir formas não previstas de contribuição.

“Surtem vários perfis de ser professor, várias representações do modelo ideal de professor. De ser bom ou mau professor [...] para os pais e para os alunos [...] Tais imagens resultam de influências e referenciais vários, de caminhadas pessoais, circunstâncias idiossincráticas, marcos importantes e modelos de conduta que enformam as atitudes, e que também eles estão ligados à história de vida do indivíduo, por vezes mais que à sua própria formação acadêmica, embora esta seja também parte de toda a biografia [...] Digamos então, que as atitudes e comportamentos dos indivíduos, e portanto dos professores, para além do peso da disciplina e saberes escolares adquiridos para agir e reproduzir enquanto cidadãos, são muito o fruto de uma cultura interiorizada que torna cada um portador de concepções diferentes sobre a melhor forma de conduzir o seu trabalho pedagógico”. (Vieira, 1995)

7. Avaliação do INATEL: Iniciando uma análise.

Para a análise do documento: Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino de Graduação em Engenharia Elétrica, Modalidade de Eletrônica, do INATEL (ver anexo 11.2), tomamos como referência alguns autores citados no estudo, são eles: Almerindo Janela Afonso, Maria Isabel Cunha, José Dias Sobrinho, Justa Ezpeleta, Elise Rockwell, Luiz Carlos de Freitas, Dilvo Ilvo Ristoff e Arthur E. Wise. Emergiram algumas dúvidas quanto ao conjunto de ações aplicadas para viabilizar a proposta, que não se encontram explícitas no texto do documento (anexo 11.2).

Consideramos óbvio que o projeto não deva contemplar a descrição detalhada das ações e nem mesmo dos caminhos percorridos para se chegar ao entendimento dos termos da proposição. Conforme Ezpeleta & Rockwell (1986) em um processo de comunicação, são muitos os entendimentos tácitos guiados pela prática comum dos sujeitos desse processo de comunicação.

O processo de Avaliação do ensino do curso de Graduação do INATEL, é de se supor, constitui-se de um instrumento para viabilizar o objetivo da Instituição, ou seja, o de promover a “formação integral do homem”, do Engenheiro que, além dos conhecimentos técnicos, deverá ser capaz de contribuir com a transformação e justiça sociais. O docente avaliado deve, então, levar o aluno a adquirir entendimentos e atitudes que o tornem de fato um agente transformador, ou seja, “...se trata é do domínio de uma concepção de universidade e, portanto, de sociedade” (Dias Sobrinho in: Ristoff,1999). Ainda Dias Sobrinho, “Se a educação prioriza os valores da formação humana integral, a avaliação que lhe corresponde também estará vinculada a esta concepção. Neste caso, a avaliação estará dirigida a valores humanos, no sentido de que são universais na história da humanidade, como os de justiça social, pertinência, cidadania, independência intelectual, felicidade, solidariedade, liberdade, fraternidade, igualdade, respeito à alteridade. Esses valores reconhecem o homem como sujeito da história, ou seja, um agente dotado de um sentido ético que deve ser respeitado enquanto tal. Se bem que adquiram as feições dos tempos e das culturas, mantêm sua essência inscrita na historicidade humana.

Proclamar um valor não significa cumpri-lo. Muitas vezes a insistência na valorização e na proclamação de uma valor é mais propriamente o temor de que prevaleça o seu contrário. A história mostra um permanente e universal conflito entre esses valores e os seus opostos, entre as distintas e concorrentes comunidades éticas, mas até mesmo no interior de cada grupo e sub-grupo, no movimento das práticas históricas. A todo momento e em todos os níveis e graus se luta, se vive e se morre pela liberdade, pela justiça e outros valores, mas, freqüentemente e desastrosamente para a construção da humanidade, a sua negação e até mesmo execração é que vencem. A supremacia da negação sobre a afirmação de qualquer desses valores representa um atentado contra à humanidade.” (Dias Sobrinho, 2001, p.13).

Pela leitura do documento não foi possível conhecer que ações são esperadas do docente para corresponder a esse objetivo. Ao mesmo tempo não foi possível verificar de que forma são avaliados os resultados pretendidos, tendo em conta que os questionários de verificação da atuação de ex-alunos (pesquisa junto a empresas e egressos), privilegia principalmente a capacidade técnica funcional. É compreensível a dificuldade para se avaliar o que resulta de uma construção ética onde atuam mecanismos extremamente complexos. É muito mais complicado investigar se um curso dá formação para o exercício crítico e construtivo da cidadania do que se ele capacita para o exercício profissional. “É mais tranqüilo averiguar as atitudes dos professores, como assiduidade, respeito ao aluno, pontualidade, clareza, tempo de dedicação, ou sua titulação acadêmica, que julgar a pertinência do currículo e o valor da docência em sua relação com a filosofia educativa. É mais simples demonstrar os graus de compatibilidade e coerência com uma norma, que enfrentar as questões variadas sobre os sentidos dos fenômenos humanos, heterogêneos e complexos por natureza.” (Dias Sobrinho, 2001, p.18). Com clareza o autor nos mostra que é menos difícil classificar as questões a serem avaliadas, quanto ao grau de normalização dentro de uma norma, e a partir daí atribuir-lhes valores de medida, tipo de objetivação mais usual; do que avaliá-las superando as normas através da discussão sobre o que envolve estas questões, tornando o processo mais difícil pelo grau de complexidade que esta trajetória apresenta.

De acordo com o exposto anteriormente fica evidenciada a necessidade de se pensar com cuidado sobre o que se espera como “formação integral do homem”. Quando nos perguntamos de que se constitui essa formação, supõe-se que seja

fundada numa prática ética, logo, ao verificar como se constrói essa ética, aparecem muitos preceitos que norteiam essa construção: estão eles na essência das normas; nos valores morais; nas prescrições e exortações presentes na realidade social, na harmonização com a ordem e, também, nas regras específicas de cada área de atuação. No processo de avaliação deve estar sempre presente o que se espera do programa de formação, e caso o desejado seja uma formação que rompa paradigmas e venha a contribuir efetivamente com a sociedade, “É necessária a reconstrução das idéias e práticas que levam à transformação social emancipatória. E é preciso decidir de que lado nós estamos. É perguntar que projeto de sociedade e de educação será capaz de produzir subjetividades inconformistas e capazes de indignação e como o próprio processo pode ser socialmente produtor de inconformidades.” (Cunha, 2001).

Enfim, o projeto não dá a ver o resultado social que se espera.

No item I (Introdução) no quarto parágrafo (p.3) do documento analisado, afirma-se que o instrumento não tem o caráter de inibir ou fiscalizar e sim de promover o avanço democrático das estruturas da Instituição. Tal afirmação gera incertezas quando percebe-se que o termo “auto-avaliação” refere-se à Instituição com relação a ela mesma, quando, na verdade, os docentes são avaliados pela Instituição (embora em um dos instrumentos de coleta de dados, os dados coletados sejam impressões que o professor tem sobre ele mesmo). O próprio texto, originalmente construído como proposta e posteriormente assumido como projeto e implementado pela Instituição, não revela se tratar de uma construção coletiva (ausência de expressões na primeira pessoa do plural, predominando as imperativas na terceira pessoa), dessa forma, o que expressa diferencia-se do que diz Dias Sobrinho (2001):

“Para se compreender os sentidos da avaliação, devemos interrogar sobre seus processos. A compreensão não é um dado a priori. Tampouco se deve falar dela como conceito abstrato e valendo indistintamente para toda e qualquer circunstância. A compreensão de uma avaliação em particular se realiza a posteriori e não pode deixar de levar em conta as manifestações concretas de sua construção, desejos, intenções dos sujeitos e os valores que impregnam e de algum modo constituem as práticas sociais daqueles que se envolvem no processo e por ele são afetados.” (Dias Sobrinho, 2001 p.8)

Portanto, é proveitoso comentar o quinto parágrafo, item 1, do mesmo documento (p.3). Consta: “É natural que as instituições sociais, em um Estado

democrático, sejam convocadas a dar exemplo da prática de avaliação do seu próprio desempenho, o que constitui um exercício democrático da liberdade de pensamento e de ação. É justo, além de natural, quando tais instituições são Instituições de Ensino Superior voltadas para atender às necessidades básicas da sociedade. Principalmente quando a meta dessas instituições de ensino é a formação integral do homem.” (Souza, anexo 11.2)

O desempenho da Instituição, obviamente, será o resultado do desempenho das pessoas que a integram, logo, considerando que é a Instituição quem avalia, não se consolida aí o “exercício democrático da liberdade de pensamento e da ação”.

Um processo avaliativo construído e gerido sem a participação ativa dos sujeitos da comunidade educativa, torna-se conformado com regências dos tipos: “de cima para baixo” ou “de fora para dentro”, afastando um significativo compromisso desses sujeitos com as transformações, visto que se “não se sentem responsáveis pelas idéias e pelas ações educativas, as transformações terão um sentido mais propriamente burocrático e de curto alcance. Não serão significativas, pois não farão parte do universo de significações que constroem as personalidades, que formam indivíduos autônomos e produzem a cidadania crítica e participativa, e que constituem a um só tempo a base e o centro da sociedade humana.” (Dias Sobrinho, 2001, p.19)

Ainda sobre o item 1, quinto parágrafo, (p.3), não é dado a conhecer como são eleitas as necessidades básicas da sociedade para que a Instituição possa voltar-se para atendê-las. “Principalmente quando a meta dessas instituições de ensino é a formação integral do homem” (Souza, anexo 11.2).

Passando ao item 2, segundo parágrafo, (p.4) encontra-se a afirmação de que “os procedimentos de avaliação devem incorporar-se à rotina das atividades da comunidade acadêmica, não para premiá-la ou para puni-la, mas como mecanismos de evolução da vida acadêmica e de valorização e aperfeiçoamento dos membros da comunidade.” Esta afirmação está coerente com o que dizem Wise (1990, apud: Afonso, 2000) e Ristoff (1999). No entanto depara-se com uma contradição quando comparamos esta afirmação ao que foi pensado e motivou o início deste estudo, ou seja, pairava o sentimento de injustiça pelo fato deste modelo de avaliação, pouco

influir na progressão da carreira do docente, entretanto, apesar de já pontuar, deseje-se que esta pontuação, pelos resultados obtidos, impacte ainda mais na carreira do docente. O que seria este procedimento senão “punir ou premiar”?

Referindo ainda ao item 2, segundo parágrafo, (p.4) o autor diz que “o propósito neste projeto é torná-lo um conjunto de mecanismos de evolução da vida acadêmica e de valorização e aperfeiçoamento dos membros da comunidade” (Souza, anexo 11.2), fica a dúvida se “evolução” e “valorização” são empregados como sinônimos de “benefícios materiais” (ascensão na carreira) em troca de um aperfeiçoamento constatado. Torna-se possível, se em um mesmo processo existirem dois ou mais interesses concorrentes (ex. ascensão na carreira; manutenção do emprego; conquista ou manutenção de prestígio, entre outros), que as prioridades passem a ser o cumprimento daquilo que traz punições e/ou premiações, podendo ofuscar a visibilidade dos resultados do processo avaliativo e, aí sim, possibilitar a instalação de uma injustiça.

No item 2.5 , (p.8) é estabelecida a periodicidade das atividades do processo. É provável que se tenha levado em conta as possibilidades práticas de operacionalidade do processo, tais como: disponibilidade funcional e amadurecimento das medidas adotadas, no entanto, se o projeto é um “mecanismo de evolução da vida acadêmica”, que é constante, é possível que façam falta mais possibilidades de interação entre os membros da comunidade acadêmica, considerando que ação e avaliação poderiam convergir para resultados mais efetivos e tempestivos. Retomando Freitas (1999) “O homem está constantemente ‘avaliando’ suas realizações por meio de um permanente confronto entre o realizado e suas novas necessidades. As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o homem estabelecer novos objetivos. Objetivos e avaliação estão em permanente interação.” (1999,p.13).

Torna-se importante saber se, o processo iniciado em 1991, teve continuidade na forma prevista, ou não, e se foi possível visualizar através da sucessão dos levantamentos, a situação de aperfeiçoamento de cada membro da comunidade.

No item 3, Considerações Finais, (p.9) é proposto que a Comissão a ser formada para implantação (não fica claro se também a gestão) do projeto, seja composta pelos Departamentos de Ensino e pela Coordenação Acadêmica. No parágrafo seguinte ao se afirmar que o Projeto não se sustenta por si só, é possível entender que se acredita necessário o envolvimento, se não de todos, pelo menos da maioria dos membros da comunidade acadêmica. Dessa forma, uma Comissão estabelecida em situação privilegiada na escala hierárquica, poderia repelir o comprometimento de muitos que deixariam a responsabilidade a cargo de quem, tradicionalmente, possui autoridade dentro da estrutura administrativa. Procede a preocupação do autor quanto a possibilidade de isolamento do processo, pois qualquer pessoa do grupo envolvido interfere no processo: seja pela ação, seja pela omissão.

Passando aos questionários que compõem o documento, destaco duas questões: No anexo I.A – Avaliação de Professores por alunos, questão 5, item B: “além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada? Qual? Não se encontra a relação que tem essa pergunta com a avaliação do docente.

No mesmo questionário, questão 13, item C: “Como é o relacionamento do professor com os alunos em sala de aula? “Bom?”; “Normal?”; “Difícil?” ou “Ruim?” Não fica claro quais são os critérios para se efetuar tais classificações.

Com relação ao trabalho realizado com as classes, Avaliação do Professor, Avaliação Pelo Professor e Auto-avaliação da Classe, não se menciona se algum trabalho é realizado para que, de alguma forma, seja assegurado o entendimento da proposta, como por exemplo: sensibilização e preparação dos alunos para participarem do processo. A despreocupação com estes aspectos poderá acarretar desinteresse por desinformação, expressão de observações impregnadas de sentimentos e percepções pessoais e negligência nas respostas, comprometendo a qualidade dos dados coletados, inclusive, prejudicando o professor em função de uma possível conclusão destorcida de sua atuação. “É preciso reconhecer que a utilização da estatística se baseia em conhecimentos de caráter qualitativo” (Dias Sobrinho, 2001, p.13)

A proposta contempla a coleta de dados em múltiplas fontes, onde muitos dos envolvidos contribuem (professores, alunos, Departamentos, empresas e ex-alunos). Há possibilidade de obtenção de muitas informações quantitativas, com isso, há também muitos pontos de partida para iniciar e ampliar discussões em torno do aperfeiçoamento do docente, estabelecendo-se aí a avaliação qualitativa. À avaliação interessa todos os enfoques e ângulos, "... não simplesmente as coerências e consensos, mas, sobretudo, as divergências e dissensos; não só o visível e aparente, mas, principalmente, o não manifesto e oculto; não meramente o já feito e o imediato e, sim, também, o futuro e o longo prazo; nem tanto as deficiências e carências e mais as proficiências e potencialidades. Portanto, mais que responder em caráter final e apaziguador, importa lançar as questões, em busca de sentidos. Mas para propor as questões, é preciso conhecer os dados objetivos de uma realidade. Quantidade e qualidade são dimensões intercomplementares, e não opostas. Não se anulam, se completam, uma sendo condição de existência da outra." (Dias Sobrinho, 2001, p.13).

A presente análise é parte de um contínuo pensar sobre o processo de avaliação do INATEL que, como tantos outros, permeia um interminável projeto de construção da humanidade, sempre complexo e contraditório, movido por disputas pela hegemonia dos valores, tornando plásticos os horizontes e as ações que para eles se dirigem. "Por isso, os nobres valores de espírito, os ideais de emancipação e liberdade, de sociedade justa e igualitária, de felicidade e bem-estar compõem-se com as necessidades mais imediatas e pragmáticas, tais como a formação profissional, o desenvolvimento da técnica, a ampliação das condições de desenvolvimento material e cultural. O que devemos esperar da educação é que promova com muita competência a técnica enraizada na ética, e que isso efetivamente produza a vida social e individual com mais qualidade humana." (Dias Sobrinho, 2001, p.13)

8. Considerações finais:

As concepções de avaliação, dos autores estudados neste trabalho, permitem indicar algumas alternativas já pensadas em relação ao processo instalado no INATEL. É possível que algumas delas possam estimular discussões que venham a confirmar ou aprimorar as atuais diretrizes e/ou práticas desse mesmo processo, por sua natureza, contínuo e inacabado.

Relaciono, resumidamente, as concepções de avaliação:

Visualização do perfil institucional e definição dos objetivos atrelados ao modelo educacional adotado; Construção coletiva de um sistema de avaliação que contribua para o desenvolvimento individual, coletivo e institucional; Considerar a auto avaliação como elemento fundamental no processo; Ter em mente a necessidade de constância do processo e a fidelidade da categoria de orientação acordada pela coletividade acadêmica; Consciência da existência de intencionalidade em toda prática da avaliação; Análise crítica sobre o que norteia a avaliação externa e a influência que esta exerce no interior da instituição; Cuidar para que processo de avaliação não traga como consequência designações de premiação e punição, propugnando o aperfeiçoamento (a formação) contínuo e permanente; Considerar como valor determinante da avaliação a qualidade do processo formativo e não as informações colhidas através dos instrumentais práticos; Nas informações colhidas pela comparabilidade deve-se levar em conta o respeito à identidade; Ampliar ao máximo a difusão das idéias de forma a angariar contribuições e reforçar a coesão dos envolvidos no processo, pautando por uma comunicação de qualidade fundada na verificação do entendimento mútuo, buscando, inclusive, o entendimento da comunidade externa à instituição. Enfim, desenvolver competências para lidar com as contradições que emergem na busca do atendimento às necessidades do pragmatismo e às do idealismo.

A análise do documento, Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino de Graduação em Engenharia Elétrica, Modalidade Eletrônica, do Inatel, permitiu identificar algumas dificuldades na elaboração do Projeto; quanto a participação na

construção do mesmo, especificação dos objetivos de algumas questões na coleta de informações e algumas indagações, ainda pendentes, que deverão ser trabalhadas na continuação do presente estudo.

Na investigação de alternativas para adoção de um modelo próprio, a comunidade acadêmica poderá se defrontar com um leque de possibilidades onde se apresentem aquelas que contemplem as crenças e motivações dos envolvidos na criação e realização do projeto, no entanto, estas poderão não estar em sintonia com o modelo predominante, aquele que atende aos interesses da corrente hegemônica. Modelo que é reforçado pela constante adesão e sujeição aos ditames que dele emanam, mesmo porque é aparente que aquilo que agrega a maioria, argumenta-se que se assim ocorre, denota ser a melhor opção. O rompimento dessa corrente se dá quando uma atitude isolada, que difere do paradigma dominante, dá provas de resultados satisfatórios e, geralmente, inesperados. A nova idéia passa a ser referência. Esta nova condição adquire características emancipatórias, torna-se livre, pelo menos, das determinações imediatamente anteriores.

Para encerrar, Marilena Chauí, ao falar sobre liberdade e possibilidade objetiva, afirma que:

“O possível não é o provável. Este é o previsível, isto é, algo que podemos calcular e antever, porque é uma probabilidade contida nos fatos e nos dados que analisamos. O possível, porém, é aquilo criado pela nossa própria ação. É o que vem à existência graças ao nosso agir. No entanto, não surge como ‘árvore milagrosa’ e sim como aquilo que as circunstâncias abrem para nossa ação. A liberdade é a consciência simultânea das circunstâncias existentes e das ações que, suscitadas por tais circunstâncias, nos permitem ultrapassá-las.

Nosso mundo, nossa vida e nosso presente formam um campo de condições e circunstâncias que não foram escolhidas e nem determinadas por nós e em cujo interior nos movemos. No entanto, esse campo é temporal: teve um passado, tem um presente e terá um futuro, cujos vetores ou direções já podem ser percebidos ou mesmo adivinhados como possibilidades objetivas. Diante desse campo, poderíamos assumir duas atitudes: ou a ilusão de que somos livres para mudá-lo em qualquer direção que desejarmos, ou a resignação de que nada podemos fazer.

Deixado a si mesmo, o campo do presente seguirá um curso que não depende de nós e seremos submetidos passivamente a ele [...] A liberdade, porém, não se encontra na ilusão do ‘posso tudo’, nem no conformismo do ‘nada posso’. Encontra-se na disposição para interpretar e decifrar os vetores do campo presente como possibilidades objetivas, isto é, como abertura de novas direções e de novos sentidos a partir do que está dado.”

São muitas as perspectivas que se colocam a partir deste trabalho de conclusão de curso, dentre as quais destaco como estabelecer posições diante as

expressões de avaliação que sustentam as políticas neoliberais, como moldar uma prática avaliativa que resgate a promoção dos direitos sociais e culturais, que no presente encontram-se claramente ameaçados, e que desenvolva professores que se assumam como agentes transformadores e atores de um processo emancipatório.

9. Referências bibliográficas:

- AFONSO, Almerindo Janela, **Avaliação educacional: regulação e emancipação**, São Paulo, Cortez Editora, 2000
- ANGULO, J. F. **Inovação, universidade e sociedade de rede**. Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Vol. 4 – 2 (12), Campinas, SP. UNICAMP, 1999.
- CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação**, Revista Portuguesa de Educação, 2000, 13(2). Universidade do Minho, Portugal, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**, São Paulo. Editora Ática, 1995
- CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel. **Do poder à autoridade do professor: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente**”. Seminário de Pesquisa. Universidade do Porto, 1998
- CUNHA, Maria Isabel. **Formatos avaliativos e a construção da docência: implicações políticas e pedagógicas**. In: Avaliação: in: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Vol. 6 – nº 2 (20), Campinas, SP. UNICAMP, 2001.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: Técnica e ética**. in: Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. V. 6 Nº 3(21) Campinas, SP. UNICAMP, 2001
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases**. Revista do Programa de Estudos Pós – Graduação – PUC – SP., São Paulo nº 2. 1996, apud, LAURITI, Nádia C. **A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior**, ensaio sobre avaliação da política pública educacional, volume 9, nº 30, jan/mar Rio de Janeiro, 2001
- DUARTE, N. **A individualidade para si: Contribuição a Uma Teoria Histórico – Crítica da Formação do Indivíduo**. São Paulo: Autores Associados, 1993 apud FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** (2ª edição), Campinas, SP., Papirus Editora, 1999
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise. **Pesquisa participante**: São Paulo, Cortez, 1986
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** (2ª edição), Campinas, SP., Papirus Editora, 1999
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Constantes y desafios actuales de la profesión docente**. Revista de Educación, nº 306, 1995
- GIMENO SACRISTAN, José. **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica**. Madri: Morata, 1988. Apud, FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática** (2ª edição), Campinas, SP., Papirus Editora, 1999

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**, Trad. Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, RJ. Tempo Brasileiro, 1989, apud, LAURITI, Nádía C. **A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior**. ensaio sobre avaliação da política pública educacional, volume 9, nº 30, jan/mar Rio de Janeiro, 2001

LAURITI, Nádía C. **A comunicação na avaliação de desempenho docente no ensino superior**. ensaio sobre avaliação da política pública educacional, volume 9, nº 30, jan/mar Rio de Janeiro, 2001

LAWTON, Denis. **The politics of the school curriculum**. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1980, apud, AFONSO, Almerindo Janela, **Avaliação educacional: regulação e emancipação**, São Paulo, Cortez Editora, 2000

PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de Professores**. Coleção Escola e Saberes: Porto, Portugal, Porto Editora, 1999

RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco – reflexões sobre a educação superior**. Editora Insular, Florianópolis, 1999

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Cortez, 2000.

SOUZA, José Geraldo de. **Análise crítica de uma proposta educacional: o Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí, MG. (INATEL) - (um estudo de caso)**, Tese de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1994

VIEIRA, Ricardo- **Mentalidades, escola e pedagogia intercultural**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 4, Portugal, 1995

WISE, Arthur E. **Student welfare in the era of school reform: legislated learning revisited**, in: S. B. Bacharach (org.) **Education reform: making sense of it all**. Boston, Allyn and Bacon, 1990. Apud, AFONSO, Almerindo Janela, **Avaliação educacional: regulação e emancipação**, São Paulo, Cortez Editora, 2000

10. Obras consultadas:

- ACKER, S. *Cendre, collegiality and teachers workplace culture in Britain in Serch of womens culture*. Paper presented at AERA, 1992
- ACKER, S. *Creating Careers: women teatechers at work Curriculum Inquiry*, Vol.22,2 1992
- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional – para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985 – 1995)*, CEEP – IEP, Universidade do Minho, Braga, 1998.
- APPLE, Michael. *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual*. In POPKEWITZ T. (ed.), *Formación del professorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia, Universitat de Valencia, pp. 55-78.
- BULLOUGH, R. *Acommodation and tension: teachers, teachers role and culture os teaching*. In: SMYTH, J. (ed.) *Education Techers*. London, Falmer Press, 1987.
- BULLOUGH, R. *Teacher education and teacher reflexivity*. *Journal of Teacher Education*, XL 2, 1989.
- CARDOSO, Miriam. *A avaliação da universidade: concepções e perspectivas* In: *Universidade e Sociedade*, Brasília, Vol 1, nº 1, pp. 14-24, set. 1991.
- CASTORIADES, Cornelius. *Socialismo ou Barbárie: O conteúdo do socialismo*, S.Paulo, Ed. Brasiliense, 1983
- CONTRERAS, José. *La autonomía del professorado*. Madri, Morata, 1997.
- DAYREL, Juarez T. – *A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa*, *Educação em Revista*, Belo Horizonte nº 15, pg. 21 a 29, jun/1992.
- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, MG. Ed. UFMG, 1996
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa* In: SGUISSARDI, Valdemar (org). *Avaliação universitária em questão*. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*, Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000
- DIAS SOBRINHO, José, RISTOFF, Dilvo (org.). *A universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*, Florianópolis, Editora Insular, 2001
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen*. Madri, Eudema, 1990.
- FREITAS, Leda Maria Araujo C. *Avaliação da educação superior*, Florianópolis, Editora Insular, 1997

GARCIA de LEON, Maria Antonia. **Los docentes, unos profesionales acosados.** Revista Complutense de Educación, Vol 2, nº 2, 1991, pp. 267-276, 1991.

GIMENO SACRISTAN, José. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional.** In: IBERNON, F. (coord). **La formación permanente del profesorado em los países de la CEE.** Barcelona. ICE universitat de Barcelona – Horsori, pp. 53-92, 1993.

GIMENO SACRISTAN, José. **Poderes inestables em educación.** Madri, Morata, 1998.

GREGO, Sônia M. D. **A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão** In: SGUISSARDI, Valdemar (org) **Avaliação Universitária em Questão.** Campinas, Editora Autores Associados, 1997.

GRUNDY, Shirley. **Mas alla de la profesionalidade.** In: CARR, Wilfred (org). **Calidad de la enseñanza e investigación.** Sevilla, Diada editorial, 1993.

GUERRERO SERÓN, Antonio. **Perspectivas teóricas sobre la profesión docente.** Revista Complutense de Educación, Vol 3, nº 1 y 2, Madri, 1992, pp. 43-70.

GUERRERO SERÓN, Antonio. **La construcción social del Magistério: orígenes sociales, trayectoria academica y motivaciones.** Revista de Educación, nº 306, 1995, pp. 127-152.

GUERRERO SERÓN, Antonio. **Manual de Sociologia de la Educación.** Madri, Editorial Síntesis, 1996.

HARGREAVES, Andy, TUCKER, E. **Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching.** Teaching and teacher education. Nº 7, pp. 491-506.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad.** Madri, Morata, 1996.

LAWN, M. Y OZGA, J. **Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores.** Revista de Educación, nº 285, PP. 191-217, 1988.

MARTIN-MOLERO, Francisca. **La profesionalización de la docencia: entre la ensenación y la realidad.** Revista Complutense de Educación. Vol. 2, nº 2, 1991, pp. 197-206.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, MEC. **Revista do Provão,** n.6, Brasília, Governo Federal, 2001.

MOROSINI, Marília, LEITE, Denise. **Avaliação institucional como organizador qualificado.** In: SGISSARDI, Valdemar (org) **Avaliação universitária em questão.** Campinas. Editora Autores Associados, 1997.

OZGA, J. Y LAWN, M. **Teachers, professionalism and class.** London, Palmer Press, 1981.

PEREZ GOMES, A.; BARQUÍN RUIZ, J.; ÂNGULO RASCO F. **Desarrollo profesional del docente.** Política, investigación y práctica. Madrid, Akal, 1999.

POPKEWITZ, Thomas. **Ideologia y formación social em la formación del profesorado. Profissionalización y intereses sociales.** Revista de Educación, nº 285, 1988, pp. 125-148.

POPKEWITZ, Thomas (ed.). **Formación de professorado: tradición, teoria, práctica.** Universitat de Valencia, Valencia, 1990.

- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre a ciência**. Porto, Afrontamento, 1988.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós – modernidade**. Porto. Afrontamento, 1994.
- SGUISSARDI, Valdemar. **Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior**. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Avaliação Universitária em questão**. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- SEGÓVIA PEREZ, José. **Investigación educativa y formación del profesorado**. Madri, Editorial Escuela Espanhola, 1997.
- SMYTH, J. **Education teachers** (ed.). London, Falmer Press, 1987.
- TORRES SANTOMÉ, J. **El curriculum oculto**. Madri, Morata, 1991
- TRINDADE, Hélió. (org.) **Universidade em ruínas**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1999
- VELHO, Gilberto; CASTRO, Eduardo Viveiros. **O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas**, Artefato nº 1, Jornal de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, pg. 4 a 9, 1978
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: Rio de Janeiro, Zahar, 1987

ANEXO

(11.1)

INATEL

Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí – MG.

**PROJETO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO DE
GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA ELÉTRICA, MODALIDADE
ELETRÔNICA, DO INATEL.**

Professor JOSÉ GERALDO DE SOUZA

INATEL, julho de 1991

SUMÁRIO

1. Introdução	03
2. O Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino	04
2.1 – A Questão da Avaliação da Qualidade do Ensino	04
2.2 - O Público Envolvido	05
2.3 - As metodologias de Avaliação do Projeto	05
2.4 - Os Instrumentos de Coleta das Informações	06
2.5 - A implantação do Projeto de Avaliação	08
3. Considerações Finais	09
4. Anexos	10
5. Referências Bibliográficas	11

1. Introdução

No momento em que o Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí (MG) – INATEL – volta-se para si mesmo para refletir sobre a sua estruturação administrativa e acadêmica, para analisar e alterar a sua constituição curricular e para repensar as suas atividades fins, já está em curso um processo de avaliação interna.

O trabalho que apresentamos agora pretende integrar-se a esse processo de avaliação interna, talvez de maneira mais estruturada e visando a um segmento específico da vida acadêmica do INATEL: o ensino do Curso de Graduação em Engenharia Elétrica, modalidade Eletrônica.

Parece-nos muito oportuna a decisão da instituição de adotar práticas de avaliação interna e externa no momento em que o INATEL já foi objeto de uma avaliação institucional externa e cujos resultados, em breve, serão de domínio público.

Muito longe de ser um instrumento fiscalizador e inibidor do desenvolvimento das instituições e das pessoas, a avaliação é um procedimento de modernização das instituições e de aperfeiçoamento dos seus recursos humanos e uma forma de avanço democrático das suas estruturas.

É natural que as instituições sociais, em um Estado democrático, sejam convocadas a dar exemplo da prática da avaliação do seu próprio desempenho, o que constitui um exercício democrático da liberdade de pensamento e de ação. É justo, além de natural, quando tais instituições são Instituições de Ensino Superior voltadas para atender às necessidades básicas da sociedade. Principalmente quando a meta dessas instituições de ensino é a formação integral do homem.

2. Projeto de avaliação da Qualidade do Ensino

Com este trabalho propomos um Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino de Graduação em Engenharia Elétrica, modalidade Eletrônica, para o INATEL.

Como uma decisão que reflete a inteligência, a competência e o amadurecimento da comunidade acadêmica, os procedimentos de avaliação devem incorporar-se à rotina das atividades da comunidade acadêmica, não para premiá-la ou para puni-la, mas como mecanismos de evolução da vida acadêmica e de valorização e aperfeiçoamento dos membros da comunidade.

Passamos em seguida a comentar os principais elementos do Projeto.

2.1 – A Questão da Avaliação da Qualidade

A principal função dos procedimentos de avaliação é destacar a questão da qualidade e trazê-la para o primeiro nível das preocupações dos dirigentes e dos participantes da vida acadêmica da I.E.S.

No caso particular do INATEL, que só agora começa a preparar programas de pós-graduação e pesquisa, os procedimentos de avaliação têm também a função de revalorizar e mesmo diagnosticar as atividades de ensino, atividades estas há muito consideradas de menor valor e de menor importância do que as atividades de pesquisa.

O termo “qualidade” entretanto é muito amplo, tem muitas dimensões e é um conceito de valor. Assim, os procedimentos de avaliação devem, inicialmente, definir qual ou quais dimensões da qualidade o processo vai avaliar.

O Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino de Graduação do INATEL contempla três dimensões da qualidade, através de três avaliações:

- Avaliação do desempenho dos docentes;
- Avaliação do desempenho acadêmico do corpo discente;
- Avaliação do ensino.

2.2 - Público Envolvido

A avaliação do desempenho dos docentes e a avaliação do desempenho acadêmico do corpo docente envolvem toda a comunidade acadêmica do INATEL; a avaliação do Curso envolve a comunidade acadêmica e segmentos da comunidade externa, como ex-alunos e empresas do setor produtivo.

2.3 – As Metodologias de Avaliação do Projeto

Para as três avaliações definidas no item 2.1, optamos por metodologias qualitativas por permitirem a inclusão de questões que levantam uma gama importante de informações e percepções, todas imprescindíveis para avaliações desse porte. Geralmente, estas informações qualitativas são perdidas em formulários pré-escalados e pré-codificados.

Entretanto, a análise das informações obtidas através de procedimentos qualitativos exige muito cuidado dos avaliadores para não se confundirem com a falta de referências externas e produzirem resultados que refletem suas próprias concepções iniciais.

Em qualquer caso, alguns dados e informações quantitativos para comparações globais e gerais sempre ajudam a análise de informações qualitativas.

Outra desvantagem das metodologias qualitativas seria o maior tempo exigido para a análise das informações obtidas. Porém, se os formulários forem aplicados segundo um cronograma e analisados por uma equipe de avaliadores (e não apenas por um avaliador), a questão do tempo deixa de ser relevante e a credibilidade da avaliação é muito maior.

2.4 – Os Instrumentos de Coleta das Informações

No anexo deste documento estão reunidos os instrumentos de coleta de dados e informações para a avaliação da qualidade do ensino de graduação no INATEL.

Passamos a descrevê-los individualmente.

Para a avaliação do desempenho dos docentes, estamos propondo três instrumentos:

a) Formulário de Avaliação de Professores por Alunos, através do qual serão obtidas informações dos alunos sobre as atividades dos professores nos aspectos de domínio de conteúdo ministrado, desempenho didático, avaliação da aprendizagem, postura profissional e relacionamento com os alunos.

Recomendamos que cada avaliação de um mesmo professor seja realizada por duas turmas diferentes com as quais o professor tenha trabalhado recentemente.

b) Formulário de Auto – Avaliação do Professor, através do qual o professor se analisa sobre os mesmos aspectos da avaliação dos alunos.

c) Roteiro de Avaliação do Professor pelo Departamento. A avaliação conclusiva sobre cada professor é de responsabilidade de cada chefia de Departamento e realizada por meio do roteiro proposto. Esta avaliação deve ser discutida com o professor e suas manifestações devem constar do Relatório Final da avaliação. Do Relatório Final devem constar também o planejamento das ações corretivas e as suas responsabilidades.

Para a avaliação do desempenho acadêmico do corpo discente propomos também três instrumentos:

- a) Formulário de Avaliação de Classes por professores, através do qual os professores avaliam as classes naquilo que se refere à sua postura acadêmica, comprometimento com a aprendizagem, desenvolvimento acadêmico e relacionamento interno e externo. Cada classe deve ser avaliada por dois professores diferentes que tenham trabalhado com ela recentemente.
- b) Formulário de Auto – Avaliação de Classes, através do qual cada classe se avalia nas mesmas questões da avaliação dos professores.
- c) Roteiro de Avaliação das Classes pela Coordenação Acadêmica. A avaliação conclusiva de cada classe é de responsabilidade da Coordenação Acadêmica e realizada através do roteiro proposto. Ela deve ser discutida com a classe. O Relatório Final deve conter o planejamento das ações corretivas e as suas responsabilidades.

Para a Avaliação do Curso estamos propondo:

- a) Formulário de Avaliação do Curso por alunos do 5º e do 9º períodos, para um diagnóstico geral do Curso, enfocando programas e conteúdos das disciplinas, integração dos conteúdos e das disciplinas, procedimentos didáticos e desenvolvimento de posturas dos alunos.
- b) Roteiro de Avaliação do Curso pelos Departamentos. A avaliação conclusiva do Curso é de responsabilidade dos Departamentos de Ensino e deve ser apresentada e discutida com os professores dos Departamentos. O Relatório Final de Avaliação deve conter o planejamento das ações corretivas e suas responsabilidades.

c) **Avaliação Externa.** Periodicamente, é recomendável a avaliação externa do curso por ex-alunos e empresas. Estamos propondo que os Departamentos de Ensino, sempre que julgarem necessário, solicitem esta avaliação externa que pode ser realizada tanto por meio de questões mais quantitativas do que qualitativas quando através de entrevistas de um universo mais reduzido.

Outra avaliação do curso é aquela realizada através de um teste objetivo abrangente (o chamado “testão”), aplicado em dois momentos do curso: no 5º ou no 6º período e no 9º ou no 10º período. As questões do “testão” devem ser preparadas por profissionais da indústria e por professores não ligados às classes nas quais o teste será aplicado.

Finalmente, para a avaliação conclusiva do Curso, os Departamentos de Ensino devem analisar os Relatórios de Estágio dos alunos que concluíram o Curso na época de sua avaliação.

2.5 – A Implantação do Projeto de Avaliação

A avaliação do Curso deve ser realizada de dois em dois anos, durante o mês de novembro, a partir de 1992 (ou de 1991).

Durante os meses de dezembro e fevereiro é preparado o Relatório Final da avaliação com o planejamento das ações corretivas.

A avaliação do desempenho acadêmico do corpo discente e a avaliação do desempenho dos docentes devem ser realizadas anualmente ou de dois em dois anos também, durante os meses de outubro e novembro, a partir de 1992 (ou 1991).

Durante os meses de dezembro e fevereiro são preparados os Relatórios Finais das avaliações com os planejamentos das ações corretivas.

3. Considerações Finais.

Algumas considerações finais são necessárias para a conclusão deste trabalho.

Em primeiro lugar, parece-nos lógico e conveniente que a Comissão de Coordenação do Projeto de Avaliação da Qualidade do Ensino no INATEL, a ser constituída para a implantação do projeto, deva ser formada pelos Departamentos de Ensino e pela Coordenação Acadêmica.

Em Segundo lugar, a simples existência de um Projeto de Avaliação não garante a melhoria da qualidade do ensino. O projeto envolve pessoas com seus sentimentos, com sua individualidade e com as suas limitações. E são exclusivamente as ações dessas pessoas que alterarão a qualidade do ensino. Por isso, qualquer projeto ou processo de avaliação, quaisquer que sejam seus instrumentos, deve estar impregnado de profundo respeito pelas pessoas nele envolvidas e precedido de um espírito de disponibilidade de todas as partes (nunca de generosidade, corporativismo ou revanchismo) para não se tornar um confronto em torno de questões pessoais.

Finalmente, é necessário para a sua credibilidade e efetividade que o presente projeto seja analisado, discutido, alterado no que convier e assumido pela comunidade acadêmica do INATEL.

Julho de 1991.

4. Anexos

I	– Formulário de Avaliação de Professores por Alunos	12
I.A	– Questionário de Avaliação de Professores por Alunos	13
II	– Formulário de Auto – Avaliação de Professores	18
II.A	– Questionário de Auto – Avaliação de Professores	19
III	– Roteiro de Avaliação do Professor pelo Departamento	25
IV	– Formulário de Avaliação de Classes por Professores	26
IV.A	– Questionário de Avaliação de Classes por Professores	27
V	– Formulário de Auto – Avaliação de Classes	31
V.A	– Questionário de Auto – Avaliação de Classes	32
VI	– Roteiro de Avaliação das Classes pela Coordenação Acadêmica	37
VII	– Formulário de Avaliação do Curso por Alunos	38
VII.A	– Questionário de Avaliação do Curso por Alunos	39
VIII	– Roteiro de Avaliação do Curso pelos Departamentos	42
IX	– Carta encaminhamento de Questionário – Avaliação do Curso por Empresas	43
IX.A	– Questionário de Avaliação do Curso por Empresas	44
X	– Carta encaminhamento de Questionário – Avaliação do curso por ex-alunos	47
X.A	– Questionário de Avaliação do Curso por ex-alunos	48

5. Referências Bibliográficas:

CRUB – “Considerações Preliminares sobre a Avaliação da Educação Superior no Brasil”, Estudos e Debates nº 14, 1988

DEMO, Pedro, “Avaliação Qualitativa”, 2ª edição, Cortez Autores Associados, São Paulo, 1988

DURHAM, E. D. “Avaliação na Universidade, Poder e Democracia”, Folha de São Paulo, 17/09/1987

FRANCO, E. “Avaliação de Qualidade do Ensino na Escola Superior Particular”, in Estudos nº 6, ABM, Brasília, 1988.

GOLDEMBERG, J. “Avaliação da Universidade: A dimensão Política da Iniciativa”, 43ª Reunião Plenária do CRUB, Salvador, 1986.

LOPES, A. O. “O Ensino Superior de Ciências Agrárias” (Dissertação de Mestrado) UNICAMP, Campinas, 1986.

MEC. “Anais do Seminário Nacional sobre Avaliação e Ação Supervisora no Ensino Superior Particular Isolado”, Rio de Janeiro, agosto de 1988.

NEIVA, C.C. “A Avaliação do Ensino Superior: Diretrizes e Bases para uma Política”, Ed. Especial de Dois Pontos, SESU, Brasília, 1987.

NUNES, E. M. “Projeto de Criação do Instituto Brasileiro de Qualificação do Ensino Superior”, ABM, Brasília, 1990.

SCHWARTZMAN, S. “Funções e Metodologias de Avaliação do Ensino Superior”, Ed. Especial de Dois Pontos, SESU, Brasília, 1987.

ULHÔA, J. P. “A Propósito da Avaliação da Educação Superior”, CRUB, s/data.

Anexo I

I – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES POR ALUNOS

ROTEIRO:

- Identificação do professor avaliado.
- Dados gerais do aluno avaliador.
- Avaliação do professor:
 - Conteúdo
 - Metodologia
 - Didática
 - Avaliação da aprendizagem
 - Relacionamento com os alunos

2- O professor dá a conhecer aos alunos o(s) programa(s) da(s) sua(s) disciplina(s) e o(s) justifica?

() Sim, no início do curso.

() Sim , ao longo do curso.

() Não.

3- O professor justifica e comenta em sala de aula o papel da(s) sua(s) disciplina(s) na formação do engenheiro?

() Sim

() Não

4- Abaixo estão relacionados algumas metodologias de ensino. Indique aquelas que o professor utiliza e as que não utiliza.

	muitas vezes	poucas vezes	não utiliza
a. Aula expositiva discursiva, usando apenas o quadro negro.	()	()	()
b. Aula expositiva ilustrada (filmes, transparências, slides, etc.)	()	()	()
c. Seminários.	()	()	()
d. Projetos.	()	()	()
e. Leituras prévias.	()	()	()
f. Leituras complementares	()	()	()
g. Trabalhos de pesquisa bibliográfica.	()	()	()
h. Discussões e debates.	()	()	()
i. Viagens de estudo	()	()	()
j. Estudo em grupo.	()	()	()
k. Estudo dirigido.	()	()	()
l. Estudo de caso.	()	()	()
m. Outras. (Indicar abaixo outras metodologias usadas pelo professor, se houver).			

5. Quais os recursos bibliográficos mais usados pelo professor?

- a. Livro-texto (um ou mais livros).
- b. Apostila (texto básico) e outros livros (textos complementares).
- c. Vários livros.
- d. Vários livros, revistas e outras publicações.

6. O professor domina o conteúdo da(s) sua(s) disciplina(s)?

- Sim Não. Por quê? _____

7. No seu entender, a forma como o professor apresenta os conteúdos da(s) sua(s) disciplina(s), organiza as aulas e orienta a aprendizagem dos alunos isto é: a didática do professor, é:

- Muito boa Boa
 Regular Deficiente

8. Se no item 7 você assinalou “regular” ou “deficiente”, justifique abaixo a sua resposta.

9. O professor é cuidadoso com o cumprimento de horários e normas?

- Sim, sempre. Sim, geralmente.
 Não. Por quê? _____

10. O professor expõe claramente aos alunos seus métodos e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos?

- Sim Não

11. As avaliações da aprendizagem propostas pelo professor são coerentes com os critérios por ele expostos? (Se você assinalou “Não” no quesito anterior, não precisa responder este quesito e deve passar ao quesito seguinte.)

Sim

Não

12. Descreva como o professor costuma avaliar a aprendizagem dos alunos.

13. Como é o relacionamento do professor com os alunos, em sala de aula?

Bom

Normal

Difícil

Ruim

14. Se no item 13 você assinalou “Difícil” ou “Ruim”, a que se deve esse tipo de relacionamento do professor com os alunos?

À postura do professor.

À postura dos alunos.

À postura de ambos.

15. Descreva a postura do professor, em sala de aula, em relação à classe.

16. O professor costuma comentar em sala de aula as suas atividades acadêmicas (trabalhos que esteja preparando, participação em congressos, estágios, etc.)?

Sim

Não

17. Como é o relacionamento do professor com os alunos fora da sala de aula?

Bom Não há

Ruim. Por quê? _____

18. O professor (se trabalha em regime de 20 ou 40 horas semanais no Inatel), divulga o seu horário de atendimento a alunos?

Sim Não

19. No horário de atendimento a alunos, o professor recebe bem os alunos e procura atendê-los bem?

Sim Não. Por quê? _____

20. Caso você queira acrescentar algo a esta avaliação, use o espaço abaixo, por favor. Agradecemos muito a sua colaboração.

Anexo II

II – FORMULÁRIO DE AUTO AVALIAÇÃO DE PROFESSOR

ROTEIRO:

- Identificação do Professor
- Formação do Professor
- Regime de Trabalho
- Avaliação do ensino
 - Conteúdo
 - Metodologia e Didática
 - Avaliação da aprendizagem
 - Relacionamento com os alunos
 - Postura profissional

Anexo II.A

II. A - QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE PROFESSOR

Data da Avaliação: _____

A. Identificação do Professor

1. Nome: _____

2. Departamento: _____

3. Regime de trabalho: () 40 horas semanais

 () 20 horas semanais

 () Outro

4. Idade: _____ 5. Sexo: _____

6. Estado civil: _____

B. Formação do Professor

1. Curso de Pós-Graduação (principal)

Nome do Curso: _____

Área de Concentração: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____ () Cursando.

2. Curso de Graduação

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3. Outros Cursos

Relacione no espaço abaixo outros cursos realizados (os mais importantes) e que foram significativos para a sua formação profissional e docente.

a. Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Duração: _____ Ano de conclusão: _____

b. Nome do Curso: _____
Instituição: _____
Duração: _____ Ano de conclusão: _____

c. Nome do Curso: _____
Instituição: _____
Duração: _____ Ano de conclusão: _____

(use folhas anexas se necessário)

C. Regime de Trabalho

1. Tempo de atividade docente no INATEL: _____

2. Qual é a principal característica de sua atual atividade no INATEL?

só docência; docência e extensão;

docência e pesquisa pesquisa e extensão;

docência, pesquisa e extensão;

docência, pesquisa, extensão e administração;

docência e administração;

docência, extensão e administração;

outra situação (indique-a) _____

3. Em média, quantas disciplinas você leciona por semestre?

uma disciplina; duas disciplinas;

mais de duas disciplinas.

4. Você exerce outra(s) atividade(s) profissional(is) fora do INATEL?

Sim Quais? _____

Não

5. Por que você optou pela carreira docente?

6. Como você se sente hoje, no Inatel, como Professor de Ensino Superior?

D. Avaliação do Ensino.

1. Que recursos bibliográficos você utiliza no desenvolvimento do programa de suas disciplinas?

- Adota livro-texto.
- Utiliza texto preparado especificamente para a (s) sua (s) disciplina (s).
- Indica vários livros.
- Indica vários livros e outras publicações.

2. Indique dentre as metodologias de ensino abaixo listadas aquelas que você utiliza e as que não utiliza em sala de aula.

	Muitas vezes	Poucas vezes	Não Utilizo
a. Aula expositiva discursiva, usando quadro negro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Aula expositiva ilustrada (filmes, transparências, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Seminários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Projetos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Leituras prévias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Leituras complementares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Trabalhos de pesquisa bibliográfica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Discussões e debates.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Viagens de estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Estudo em grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- k. Estudo dirigido. () () ()
- l. Estudo de caso. () () ()
- m. Outras (indicar) () () ()
- _____ () () ()
- _____ () () ()
- _____ () () ()

3. Você estabelece relações entre a(s) sua(s) disciplina(s) e outras disciplinas do Curso?

- () Sim, sempre; () Sim, ocasionalmente;
- () Não, tenho dificuldades para fazê-lo;
- () Não há necessidade de fazê-lo.

4. Você expõe aos alunos o papel da (s) sua (s) disciplina (s) na formação do Engenheiro?

- () Sim, sempre; () Sim, ocasionalmente;
- () Não, tenho dificuldades para fazê-lo;
- () Não, não há necessidade de fazê-lo.

5. Você expõe aos alunos o planejamento didático da (s) sua (s) disciplinas (s) e discute-o com eles?

- () Sim. Por quê? _____
- _____
- () Não. Por quê? _____
- _____

6. Você comenta com os alunos suas atividades acadêmicas no INATEL (pesquisa, extensão, participação em congressos, estágios, etc.)?

- () Sim. Por quê? _____
- _____
- _____

d. A sua contribuição pessoal (como pessoa dentro e fora da sala de aula convivendo com a comunidade acadêmica) para a formação geral do aluno.

11. Indique dificuldades (de qualquer natureza) que tem encontrado, no INATEL, para o exercício da sua atividade docente.

12. Você se relaciona bem com os outros professores do INATEL?

Sim. Não. Por quê? _____

13. Você se considera um professor cuidadoso com o cumprimento de horários e normas?

Sim, sempre; Sim, geralmente;
 Não. Por quê? _____

14. Caso você queira acrescentar qualquer comentário, sugestão ou crítica a esta avaliação, utilize o espaço abaixo. Agradecemos muito a sua colaboração.

Anexo III

III – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO DEPARTAMENTO

A. Identificação dos Avaliadores

Chefia de Departamento : Chefe e Chefe – Substituto

B. Modalidade da Avaliação

Esta avaliação é conclusiva e indica ações corretivas para o professor.

Ela deve ser realizada após processadas a auto - avaliação do professor e a sua avaliação pelos alunos.

Ela deve ainda ser discutida com o professor avaliado.

C. Objetivo Geral

Identificar ações para alterar e/ou desenvolver a prática docente do professor.

D. Roteiro da Avaliação

1. Conhecer e analisar a avaliação do professor pelos alunos.
2. Comparar e discutir a avaliação dos alunos sobre o professor e a auto avaliação do professor.
3. Identificar e planejar ações corretivas.

E. Questionário para a Avaliação

1. Quais as características (positivas ou negativas) da atividade docente do professor mais destacadas pelos alunos?
2. Que posturas, procedimentos e ações do professor precisam ser modificadas?
3. Planejar as ações corretivas que o professor deve desenvolver.
4. Identificar para o professor facilitadores das ações corretivas.
5. Identificar meios de acompanhamento e orientação do Departamento para o professor.

Anexo IV

IV – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CLASSES POR PROFESSORES

ROTEIRO:

- Identificação da classe avaliada
- Identificação do avaliador
- Avaliação da classe:
 - Postura acadêmica
 - Comprometimento com a aprendizagem
 - Desenvolvimento acadêmico
 - Relacionamento interno e externo

Anexo IV.A

IV- QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CLASSES POR PROFESSORES

Data da Avaliação: _____

A. Identificação da Classe Avaliada

1. Período atual: _____
2. Número atual de alunos: _____
3. Número de alunos no vestibular da classe: _____
4. Época do vestibular da classe: _____

B. Identificação do Avaliador

1. Nome do Professor: _____
2. Departamento: _____
3. Em que época e com quais disciplinas trabalhou com a classe avaliada?

C. Avaliação da Classe

1. Em sala de aula (teórica/ou prática) como é a postura desta classe?

- () interessada; () questionadora; () apática;
() desinteressada; () indiferente.

2. Se alguma vez você teve de alertar a classe com respeito à sua postura (dela) pouca adequada em sala de aula, como foi a reação dela?

- () Sensibilizou-se e mudou de postura.
() Sensibilizou-se e não mudou de postura.
() Ignorou o assunto.
() Nunca foi necessário tomar tal atitude.

3. Como você classifica a assiduidade da classe, na média?

- Muito boa; Boa; Insuficiente.

4. Descreva como é o desenvolver de uma aula teórica e/ou prática nesta classe.

5. Na sua observação, como a classe participa do processo de sua aprendizagem?

- Utiliza apenas os apontamentos das aulas.
- Utiliza os apontamentos das aulas e completa-os em textos indicados.
- Reproduz o material bibliográfico dos colegas.
- Orienta-se na aula e aprofunda o assunto na biblioteca.
- Adquire sua própria bibliografia básica.
- É muito dependente da aula e do professor.
- Não gosta de aprofundar os conteúdos fora da aula.
- Ocupa-se excessivamente da parte prática das disciplinas e negligência a parte teórica/conceitual.
- Ocupa-se excessivamente da parte teórica/conceitual das disciplinas e negligência a parte prática.
- Outra situação (descreva-a).

6. Como a classe reage a metodologias de ensino propostas diferentes da usual aula expositiva?

- Demonstra interesse; Não demonstra interesse;
- Não fiz esta observação.

7. Descreva o comportamento da classe nos momentos de avaliação da aprendizagem.

8. Como você analisa o relacionamento dos alunos desta classe entre si, dentro e fora da sala?

Muito bom; Bom; Normal;

Ruim. Por quê? _____

9. Como você analisa o relacionamento desta classe com as outras do INATEL?

Muito bom; Bom; Normal;

Ruim. Por quê? _____

Não fiz esta observação.

10. O seu relacionamento com esta classe foi:

Muito bom; Bom; Normal;

Difícil. Por quê? _____

Ruim. Por quê? _____

11. Como você observa a participação, em média, desta classe nas atividades extracurriculares que acontecem no INATEL, como palestras, conferências, seminários, Semana do Universitário, Fetin, Incitel e outros?

Participa sempre; Participa ocasionalmente;

Não participa.

12. Assinale entre as situações abaixo descritas aquelas das quais esta classe deveria cuidar mais, na sua opinião, para melhor preparar-se acadêmica e profissionalmente.

- Desenvolver mais independência acadêmica.
 - Aproveitar mais e melhor as atividades acadêmicas do INATEL.
 - Desenvolver uma postura acadêmica mais madura e mais adequada a um estudante de Engenharia.
 - Buscar relacionamento com outras turmas e com outros elementos da comunidade acadêmica.
 - Dedicar ao curso de Engenharia mais seriedade e mais empenho.
 - Observar continuamente o ambiente profissional no qual irá trabalhar no futuro.
 - Preservar, desenvolver e defender os valores morais e éticos da pessoa e da profissão.
 - Outra. (descreva-a)
-

13. O espaço abaixo está reservado para as suas observações, sugestões e críticas a esta avaliação. Agradecemos muito a sua colaboração.

Anexo V

V – FORMULÁRIO DE AUTO AVALIAÇÃO DE CLASSES

ROTEIRO:

- Identificação da classe avaliada.
- Dados sobre o avaliador.
- Auto avaliação da classe:
 - Postura acadêmica
 - Comprometimento com a aprendizagem
 - Desenvolvimento acadêmico
 - Relacionamento interno e externo

Anexo V.A

V - QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO DE CLASSES

Data da Avaliação: _____

A. Identificação da Classe Avaliada

1. Período atual : _____ 2. Número atual de alunos: _____
2. Número de alunos no Vestibular da classe: _____
3. Época do vestibular da classe: _____

B. Dados Sobre o Avaliador

1. Idade: _____ 2. Sexo: _____
3. Possui formação técnica de 2º grau?
 Não Sim. Qual? _____
4. É aluno regular da classe avaliada?
 Sim Não
5. Além de estudar, você exerce alguma atividade remunerada?
 Não Sim. Qual? _____

C. Auto – Avaliação da Classe

1. Em sala de aula, teórica e/ou prática, como você classifica a postura da classe?
 interessada; desinteressada;
 questionadora indiferente.
2. Como a classe reage quando professores fazem observações sobre a postura dela em sala de aula?

Acata as observações e muda de postura;

Acata as observações e não muda de postura;

Acata as observações de alguns professores e de outros não. Por quê?

3. A classe demonstra uma atitude respeitosa em relação a seus professores?

Sim; Não. Por quê? _____

4. A classe é cuidadosa com o cumprimento de normas e horários?

Sim; Não.

5. A classe é assídua às atividades acadêmicas curriculares?

Sim; Não.

6. Descreva como é o desenvolver de uma aula teórica e prática em sua classe.

7. Na sua opinião e experiência, quanto tempo, em média, a classe dedica aos estudos fora da sala de aula?

até 5 horas por semana;

de 5 horas a 10 horas por semana;

de 10 horas a 15 horas por semana;

mais de 15 horas por semana;

8. Como você analisa a participação da classe nas atividades acadêmicas extracurriculares no INATEL, como palestras, conferências, seminários, Semana do Universitário, Fetin, Incitel e outras?

() Participa sempre;

() Participa ocasionalmente. Por quê? _____

() Não participa. Por quê? _____

9. Como a classe participa do processo de sua aprendizagem?

() Utiliza apenas os apontamentos das aulas.

() Utiliza os apontamentos das aulas e completa-os em textos indicados.

() Reproduz o material bibliográfico dos colegas.

() Orienta-se na aula e aprofunda o assunto na biblioteca.

() Adquire a sua própria bibliografia básica.

() É muito dependente da aula e do professor.

() Não gosta de aprofundar os conteúdos fora da aula.

() Outra situação. (descreva-a).

10. Como a classe reage à proposição de outras metodologias de ensino, como seminários, estudos em grupo, pesquisa bibliográfica e outras diferentes de usual aula expositiva?

() Com interesse e participação.

() Não se interessa e não participa. Por quê?

() Com indiferença.

11. Como estudante, qual é, no geral, a principal atitude demonstrada pelos alunos da classe?

Aprender a ser aprovados.

Apenas ser aprovados. Por quê? _____

Ser aprovados de qualquer maneira.

Por quê? _____

12. Descreva como a classe, em geral, se prepara para as avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores.

13. Quais são, em geral, a expectativa e o sentimento da classe em relação às avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores?

14. Descreva o comportamento da classe nos momentos de avaliação da aprendizagem.

15. Como você classifica o relacionamento da classe entre si, dentro e fora da sala de aula?

Muito bom; Bom; Normal;

Ruim. Por quê? _____

16. Como é o relacionamento desta classe com as outras classes do INATEL?

Muito bom; Bom; Normal;

Ruim. Por quê? _____

17. Como é o relacionamento desta classe com os professores do INATEL?

Muito bom; Bom; Normal;

Ruim. Por quê? _____

18. Como é o seu relacionamento com esta classe?

Muito bom; Bom; Normal;

Ruim. Por quê? _____

19. Dentre as situações descritas a seguir, indique aquelas das quais a classe deveria cuidar mais, na sua opinião, para melhor preparar-se acadêmica e profissionalmente.

Desenvolver mais independência acadêmica.

Aproveitar mais e melhor as oportunidades acadêmicas oferecidas pelo INATEL.

Desenvolver uma postura acadêmica mais madura e adequada a um estudante de Engenharia.

Estreitar o relacionamento com outras classes e com outros elementos da comunidade acadêmica.

Dedicar-se ao curso de Engenharia com mais empenho e seriedade.

Observar continuamente o ambiente profissional no qual irá trabalhar futuramente.

Preservar, desenvolver e defender os valores morais e éticos da pessoa e da profissão.

Outra (s) (descrevendo-a (s)) _____

20. O espaço abaixo está reservado para as suas observações, sugestões ou críticas sobre esta avaliação. Agradecemos muito a sua colaboração.

Anexo VI

VI – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DAS CLASSES PELA COORDENAÇÃO ACADÊMICA

A. Identificação do Avaliador

Coordenação Acadêmica

B. Modalidade da Avaliação

Esta avaliação é conclusiva e indica ações corretivas para as classes, individualmente.

Ela deve ser realizada a partir do processamento da avaliação das classes pelos professores e pelos seus próprios alunos.

Ela deve ser discutida com a classe.

C. Objetivo Geral

Identificar ações para alterar e/ou desenvolver a postura acadêmica da comunidade discente.

D. Roteiro da Avaliação

1. Processar as avaliações das classes pelos professores e as auto-avaliações das classes.
2. Identificar características positivas e negativas de cada classe avaliada.
3. Comunicar os resultados da avaliação para a classe avaliada para discuti-los e propor ações corretivas.
4. Planejar com a classe as ações corretivas.

Anexo VII

VII – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO POR ALUNOS (5º PERÍODO e 9º PERÍODO)

ROTEIRO:

- Diagnóstico geral do curso até o período do avaliador:
 - Programas e conteúdos das disciplinas.
 - Integração de conteúdos e disciplinas.
 - Procedimentos didáticos.
 - Desenvolvimento de posturas do aluno.

Anexo VII.A

VILA - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS ALUNOS

Data da Avaliação: _____

A. Dados Gerais do Avaliador

1. Idade _____ 2. Sexo _____

3. Possui formação técnica de 2º grau?

() Não () Sim. Qual? _____

4. É aluno regular de qual período? _____

5. Além de estudar, exerce alguma atividade remunerada?

() Não () Sim. Qual? _____

B. Avaliação do Curso

1. Analise o curso de Engenharia Elétrica que você está cursando/concluindo e escreva a sua opinião sobre os seguintes elementos do curso:

a. Aulas teóricas

b. Aulas práticas

c. Conteúdo e programa das disciplinas básicas

d. Conteúdo e programa das disciplinas profissionalizantes

e. Integração entre as disciplinas básicas e profissionalizantes

f. O desempenho didático dos professores

g. Instalações e equipamentos para o ensino

h. Os procedimentos de avaliação da aprendizagem

i. O relacionamento entre professores e alunos

2. Com que atributos o curso está contribuindo para a sua formação profissional?

Obs.: você pode assinalar mais de uma indicação.

() Com conhecimentos técnicos e segurança para ingressar no mercado de trabalho.

() Com conhecimentos técnicos e desenvolvimento de postura profissional para ingressar no mercado de trabalho.

() Com formação técnica e geral para ingressar no mercado de trabalho.

() Apenas com formação técnica.

() Outras (descreva-as) _____

3. Indique necessidades ou falhas na sua atual formação que o curso (ainda) não supriu.

4. As atividades acadêmicas (curriculares e extracurriculares) e a convivência com a comunidade acadêmica do INATEL contribuem para desenvolver nos alunos uma atitude de reflexão e crítica em relação à profissão do Engenheiro?

Sim, geralmente; Sim, ocasionalmente;

Não. Por quê? _____

5. As atividades acadêmicas (curriculares e extracurriculares) e a convivência com a comunidade acadêmica do INATEL contribuem para desenvolver nos alunos uma atitude de reflexão e crítica em relação ao contexto social, econômico e político da região e do país?

Sim, geralmente; Sim ocasionalmente;

Não. Por quê? _____

6. Na sua opinião, qual é o papel do engenheiro no contexto social, econômico e político do país?

7. Faça sugestões e/ou críticas à atuação da Coordenação Acadêmica e dos Departamentos de Ensino no sentido de melhorar a qualidade do ensino no curso de Graduação em Engenharia Elétrica do INATEL.

8. O espaço abaixo está reservado para outros comentários, sugestões ou críticas, tendo em vista o objetivo deste questionário que é o de analisar o modelo educacional do INATEL.

Anexo VIII

VIII – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO CURSO PELOS DEPARTAMENTOS

A. Identificação dos Avaliadores

Departamento de Ensino

B. Modalidade da Avaliação.

Esta avaliação é conclusiva e indica ações corretivas para o curso de Graduação em Engenharia Elétrica do INATEL.

Ela deve ser discutida com os professores dos Departamentos.

C. Objetivo Geral.

Alterar, de maneira contínua e gradual, a qualidade do ensino no curso de Graduação em Engenharia Elétrica do INATEL.

D. Roteiro da Avaliação.

1. Conhecer e analisar a avaliação do curso pelos alunos.
2. Identificar e planejar ações corretivas.

E. Questionário Para a Avaliação.

1. Que questões levantadas pelos alunos são valores positivos do curso?
2. Que questões levantadas pelos alunos precisam ser melhor cuidadas? Qual é a urgência dessas questões?
3. Que atributos apontados pelos alunos devem ser preservados e/ou desenvolvidos para o crescimento da qualidade do curso?
4. Que ações devem empreender a Coordenação Acadêmica, os Departamentos de Ensino e os docentes para atacar as questões a serem melhoradas?
5. Planejar as ações corretivas e definir as responsabilidades delas.
6. Considerar, nesta avaliação, os questionários respondidos pelas empresas e pelos ex-alunos, quando for o caso.

Anexo IX

IX – CARTA ENCAMINHAMENTO DE QUESTIONÁRIO (Modelo) AVALIAÇÃO DO CURSO POR EMPRESAS

Prezado Senhor,

O Inatel tem sempre procurado acompanhar a evolução técnica e educacional da Engenharia no país e no mundo, avaliando de maneira sistemática o seu curso de graduação em Engenharia Elétrica por meio de mecanismos e processos internos e externos ao Instituto.

Nesse momento, o Inatel está empenhado em mais uma avaliação sistemática, interna e externa, do seu curso de graduação e necessita da indispensável colaboração de sua empresa para responder e nos devolver o questionário anexo. Esta colaboração vai se somar a vários outros esforços para o desenvolvimento do curso de Engenharia do Inatel e para o aperfeiçoamento do seu modelo educacional.

Agradecemos sinceramente toda e qualquer colaboração que for possível a V. Sa. nesse sentido e apresentamos cordiais saudações.

Atenciosamente,

Prof. José Geraldo de Souza

P.S. O questionário anexo pode ser multiplicado para ser preenchido por setores de sua empresa, caso V.S^a desejar.

Anexo IX.A

IX.A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO POR EMPRESAS

PESQUISA

O PERFIL DO ENGENHEIRO DE TELECOMUNICAÇÕES

(Empresa - Revalidação/97)

1- Nome da Empresa: _____
Setor de atuação: _____
Responsável pelo preenchimento: _____
Cargo: _____ Departamento: _____
Data do preenchimento: _____

2- Desejamos saber quais são os requisitos básicos que um engenheiro de telecomunicações recém - formado deve apresentar, para que possa ser considerado para contratação. Descreva abaixo, por favor, os principais requisitos.

3- Abaixo indicamos tarefas que o engenheiro de telecomunicações deve realizar no seu dia-a-dia. Solicitamos a V. Sa. que indique quais são as tarefas que mais são realizadas por um engenheiro de sua firma, iniciando a carreira (até cinco anos de trabalho na empresa) e já desenvolvendo-se na mesma, ou seja, após cinco anos de trabalho na empresa.

Até 5 Anos

Após 5 Anos

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pesquisa pura em tecnologia avançada; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pesquisa básica em fenômenos ou materiais da natureza; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | pesquisa aplicada (novos produtos e métodos, etc.); |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | elaboração de projetos de grande porte, como sistemas, etc.; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | elaboração de projetos de circuitos e equipamentos; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | desenvolvimento de softwares; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | implantação de sistemas; |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | montagem de circuitos e equipamentos, na forma de protótipos; |

- montagem de circuito e equipamentos, na forma final e periodicamente;
- medidas e testes em sistemas;
- medidas e testes em equipamentos;
- manutenção (preventiva e corretiva);
- controle de qualidade de equipamentos;
- consulta a bibliografia especializada manuais, livros técnicos, etc.);
- consulta e utilização de normas técnicas;
- aulas, palestras, etc.;
- gerenciamento;
- supervisão de setores e pessoas;
- planejamento técnico;
- planejamento econômico;
- “marketing” e engenharia de vendas;
- treinamento de clientes, fornecedores, representantes, etc.;
- assessoria e suporte técnico a clientes;
- consultoria;
- outros, especificados a seguir:

4- Supondo-se uma situação característica de atuação do engenheiro de telecomunicações dentro da empresa, desejamos identificar alguns percentuais que representem, da melhor forma possível, características de sua formação, ou seja:

a) Para o seu trabalho o engenheiro necessita de:

____% de conhecimentos teóricos básicos;

____% de conhecimentos teóricos especializados;

____% de habilidades diversas e conhecimentos práticos

Total: 100%

b) No trabalho do engenheiro, ele utiliza:

____ % de matemática e física;

____ % de conhecimentos especializados (teóricos e práticos).

Total: 100%

c) A atuação do engenheiro é:

____ % puramente técnica;

____ % administrativa.

Total: 100%

5- Imagine agora um engenheiro de telecomunicações recém-formado e que ingressou recentemente em sua empresa. Descreva, por favor, os principais requisitos que ele deve apresentar para progredir em sua carreira.

6- Caso V.S^a queira acrescentar alguma informação a mais que complemente as informações dadas ou possa subsidiar melhor nosso trabalho, utilize por favor o espaço abaixo e/ou folhas suplementares, se necessário.

Agradeço muito a sua colaboração.

Devolução do questionário para:

Prof. José Geraldo de Souza
Instituto Nacional de Telecomunicações - INATEL
Av. João de Camargo, 510
37540-000 Santa Rita do Sapucaí - MG
Fone (035) 471-1788 - Ramal 317
Fax (035) 471-1314
e-mail: jgeraldo@inatel.br

Anexo X

X – CARTA ENCAMINHAMENTO DE QUESTIONÁRIO (Modelo) AVALIAÇÃO DO CURSO POR EX-ALUNOS

Prezado ex-aluno,

Temos procurado, aqui no Inatel, acompanhar a evolução técnica e educacional da Engenharia no país e no mundo, avaliando de maneira sistemática o nosso curso de graduação em Engenharia Elétrica por meio de mecanismos e processos internos e externos ao Instituto.

Estamos num desses momentos dedicados à avaliação sistemática, interna e externa, e precisamos da sua indispensável colaboração para tais atividades de desenvolvimento e aperfeiçoamento do nosso curso de Engenharia.

Assim, solicitamos ao prezado ex-aluno a gentileza de preencher o questionário anexo e nos enviar suas respostas, o que representa efetiva colaboração para o desenvolvimento do modelo educacional e pelo que agradecemos sinceramente.

Atenciosamente,

Prof. José Geraldo de Souza

P.S. O questionário anexo pode ser multiplicado para ser preenchido por outros ex-alunos, caso V.S^a desejar.

Anexo X.A

X.A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO POR EX-ALUNOS

PESQUISA

O PERFIL DO ENGENHEIRO DE TELECOMUNICAÇÕES

(Ex-aluno - Revalidação/97)

1. Nome _____
Em que empresa trabalha? _____
Em que setor da empresa trabalha? _____
Qual o cargo que ocupa? _____
Você gerencia ou supervisiona pessoas? _____
Quantas? _____ De que nível de formação? _____
Você possui empresa própria? _____
Qual é o setor de atuação da sua empresa? _____
Quantos funcionários tem a sua empresa? _____
Qual é a sua função na empresa? _____

2. Ao preencher o quadro deste quesito, caso você tenha passado por mais de 5 empregos até esta data, use o verso desta folha para completar as suas informações.

Ano de conclusão do curso de graduação: _____

	Período (em ano)	Empresa	Principal(is) atividade(s) realizada(s)
1º Emprego			
2º Emprego			
3º Emprego			
4º Emprego			
5º Emprego			

3. Abaixo há uma relação de propostas de tarefas que o engenheiro realiza no seu dia-a-dia. Gostaríamos que você assinalasse quais são as tarefas que você mais realiza no seu trabalho.

- pesquisa pura em tecnologia avançada;
- pesquisa básica, em fenômenos ou materiais da natureza;
- pesquisa aplicada (novos produtos e métodos, etc.);
- elaboração de projetos de grande porte, como sistemas, etc.;
- elaboração de projetos de circuitos e equipamentos;
- desenvolvimento de softwares;
- implantação de sistemas;
- montagem de circuitos e equipamentos, na forma de protótipos;
- montagem de circuitos e equipamentos, na forma final e periodicamente;
- medidas e testes em sistemas;
- medidas e testes em equipamentos;
- manutenção (preventiva e corretiva);
- controle de qualidade de equipamentos;
- consulta a bibliografia especializada (manuais, livros técnicos, etc.);
- consulta e utilização de normas técnicas;
- aulas, palestras, etc.;
- gerenciamento;
- supervisão de setores e pessoas;
- planejamento técnico;
- planejamento econômico;
- “marketing” e engenharia de vendas;
- treinamento de clientes, fornecedores, representantes, etc.;

- () assessoria e suporte técnico a clientes;
- () consultoria;
- () outros, especificados a seguir: _____

4. No seu trabalho você deve atuar no setor técnico e administrativo. Indique para nós, por favor, o percentual que cada um desses setores representa no seu dia-a-dia.

- Atuação em atividades técnicas: _____% do tempo de trabalho
- Atuação em atividades administrativas: _____% do tempo de trabalho

Total: 100%

5. No seu trabalho você deve utilizar conhecimentos científicos básicos (Física e Matemática, principalmente), conhecimentos técnicos especializados. Indique, por favor, o percentual que cada um deles representa no seu dia-a-dia.

- Utilização de conhecimentos científicos básicos : _____%
- Utilização de conhecimentos técnicos básicos : _____%
- Utilização de conhecimentos técnicos especializados: _____%

Total: 100 %

6. Do que você sentiu mais falta na sua formação como profissional de Engenharia?

- () conhecimentos de Matemática;
- () conhecimentos de Física;
- () conhecimentos técnicos;
- () prática de laboratório;
- () formação humanística;
- () conceitos de administração;
- () conceitos mercadológicos;
- () conceitos de economia;
- () conhecimentos gerais;
- () formação ética;
- () outro (s), descrito (s) a seguir: _____

7. Para que possamos identificar mais precisamente onde e quando estão ocorrendo as falhas de nosso curso de Engenharia, gostaríamos que você justificasse a(s) sua(s) resposta(s) à questão 6 anterior.

8. Quais são as suas expectativas de evolução de sua carreira como Engenheiro?

a) no aspecto tecnológico: _____

b) no aspecto profissional: _____

c) no aspecto pessoal: _____

9. No seu entendimento, qual tem sido o papel do Engenheiro no desenvolvimento social, político e econômico do nosso país?

10. No seu entendimento, qual deve ser o papel do Engenheiro no desenvolvimento social, político e econômico do nosso país?

11- Caso você queira acrescentar outras observações e informações que complementem as informações levantadas neste questionário, utilize, por favor, o espaço abaixo e/ou folhas suplementares, se necessário.

Agradeço muito a sua colaboração.

Devolução do questionário para:

Prof. José Geraldo de Souza
Instituto Nacional de Telecomunicações - Inatel
Av. João de Camargo, 510
37540-000 Santa Rita do Sapucaí - MG
Fone: (035) 471-1788 - Ramal 317
Fax: (035) 471-1314