

5

Avaliação da qualidade da docência

**Evaluación de la calidad de la
enseñanza**

5.1.

Título:

Avaliação da qualidade da formação dos professores para a qualidade de ensino da educação básica

Autor/a (es/as):

Borges, Maria Célia [Universidade Federal do Triângulo Mineiro]

Resumo:

A pesquisa buscou compreender qual a situação atual da formação dos professores, com relação à qualidade do corpo docente, do currículo e da prática pedagógica, levantando avanços, as limitações e as perspectivas na formação dos novos professores para atuar na Educação Básica. A investigação em pauta foi considerada relevante devido, por um lado, ao grande investimento no país com relação às políticas de formação de professores e, por outro, à grande carência, ainda, existente nessa área, que por isso, necessita de muito investimento em pesquisas, recursos e práticas eficientes. Por sua relevância, teve financiamento de um órgão de fomento denominado FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais-Brasil). Buscou-se por meio da análise quanti-qualitativa, nos delineamentos de pesquisas: *bibliográfica*, consultando fontes atuais e específicas sobre formação de professores; *documental*, analisando a legislação e políticas de formação docente; e a aplicação de entrevistas (*survey*). Os contextos observados foram duas Universidades Federais do Triângulo Mineiro, no Brasil. Trinta e dois sujeitos foram entrevistados, envolvendo professores e alunos dos Cursos de Licenciaturas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores das Licenciaturas, que formam os futuros professores, na maioria, possuem formação na pós graduação *stricto sensu*, são concursados, por isso, estáveis e com dedicação exclusiva. Entretanto, falta formação didática e a prática da avaliação formativa e/ou inovadora. A atualização destes acontece em congressos, pois inexistente projeto institucional para a formação contínua dos professores/formadores. Constataram-se, ainda, dificuldades para o trabalho interdisciplinar, uma vez que falta a cultura para se encontrar tempo para se reunir, planejar e estudar juntos. A formação pedagógica dos cursos necessita aperfeiçoamento e redimensionamento, pois há carência de conteúdos como

didática e psicologia da aprendizagem e educação. Os licenciandos e os professores sentem-se despreparados para a inclusão, ou seja, encontram-se inseguros em como atender a toda diversidade de alunos presentes no sistema educacional dito democrático, portanto, aberto a todos. O conteúdo e discurso dos projetos políticos pedagógicos dos cursos são muito mais avançados do que aquilo que acontece, realmente, na prática cotidiana da sala de aula. Além disso, as condições de trabalho não colaboram com a viabilização de uma prática mais inovadora. Vale alertar que professores com formação precária e más condições de trabalho acabam por reproduzir tais condições, criando-se um círculo vicioso. Assim, a formação docente na Universidade Pública necessita de planejamento e maiores investimentos para a garantia, de fato, de professores e de educação de qualidade.

Palavras-chave:

Formação dos Professores; Qualidade da docência; Avaliação da Educação.

I – Introdução

O presente artigo traz um recorte dos resultados de uma pesquisa intitulada “Formação de Professores, Qualidade de Ensino e Inclusão”, realizada nas Universidades Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Federal de Uberlândia (UFU/FACIP), contando com o apoio de dois bolsistas de iniciação científica, subsidiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

O projeto guarda-chuva teve como *objetivo geral* conhecer a realidade das políticas educacionais e as ações implementadas no Sistema Educacional Mineiro, especialmente no Triângulo, com relação à formação docente, tendo em vista uma educação de melhor qualidade.

O subprojeto de pesquisa, cujos resultados apresentamos aqui, intitula-se “Avaliação da qualidade da formação dos professores para a qualidade de ensino da Educação Básica”, teve como objetivo compreender qual a situação atual da formação dos professores, com relação à qualidade do corpo docente, do currículo e da prática pedagógica, levantando avanços, as limitações e as perspectivas na formação dos novos professores para atuar na Educação Básica.

II - Desenvolvimento

2.1 Fundamentos teóricos

Sabemos que, após a LDB/9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e por força de regulamentações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e do CNE (Conselho Nacional de Educação), as orientações e discussões sobre a formação de professores, aliada à sua prática, têm tomado rumos diferentes. Severino (2006) afirma, com relação à LDB, que, “apesar dos avanços conceituais trazidos por ela, as políticas oficiais que a implementaram, representam um retrocesso na qualidade de formação dos professores”. Assim, faz-se necessário buscar maior compreensão a respeito desse impasse.

Na realidade, mediante o grande desafio, o MEC tem implementado políticas educacionais, buscando alternativas para melhorar a qualidade de ensino. A formação docente tem recebido diferentes denominações: formação continuada, formação em serviço, qualificação profissional.

Mantoan (2003) disse que a escola inclusiva é aquela que possui docentes que conseguem sucesso ao *ensinar a turma toda*, cuja característica principal é a heterogeneidade, a qual exige muito conhecimento teórico e prático para se garantir a efetivação do binômio ensino/aprendizagem.

Por conseguinte, o tema da *qualidade de ensino* já se fazia presente na antiguidade grega, constituindo-se como uma das preocupações daquela civilização. No período áureo da filosofia iluminista, na nascente modernidade, o pensador Locke, no século XVIII, chegou a classificar a qualidade, evidenciando as diferenças que ela é capaz de comportar. Nesse sentido, a história nos mostra que a qualidade não é um tema inscrito na contemporaneidade; ele vem acompanhando a trajetória da Humanidade e assumindo diversos formatos e significados, nas diversas formações sociais que o Mundo conhece.

E a escola de Educação Básica, no Brasil, tem qualidade? Silva e Vizim (2001, p.30) denunciam que, em “São Paulo, o Estado mais rico do país, a maioria dos jovens de 18 a 24 anos (56,2%) está fora da escola, sendo que destes, 44,3% não completaram o ensino fundamental.”

Mais recentemente, os resultados da pesquisa realizada pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 2003, apontam que a qualidade da educação pública apresenta índices ainda bastante insatisfatórios. A pesquisa constatou, por exemplo, que, em média, “os alunos de 4ª série se atrapalham ao interpretar textos longos ou com informação científica e não conseguem ler horas em relógios de ponteiros. Também não conseguem fazer operações de multiplicação com números de dois algarismos”. (SANDER, 2006).

Outro problema ligado à qualidade de ensino é a evasão escolar. O censo de 2010 aponta que a imagem da educação pública continua sendo a de um funil: o sistema escolar brasileiro tem quase o dobro de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em comparação com as matrículas no Ensino Médio. Os dados revelam que o país registrava 13,4 milhões de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano; com crianças a partir dos 6 anos) e 7,1 milhões de matrículas no Ensino Médio (1º ao 3º ano). (GOMES, 2010).

Destarte, os dados estatísticos, resultados das pesquisas, mostram que a escola não tem conseguido cumprir integralmente a sua função social. E, lamentavelmente, aqueles que fracassam na escola são aqueles que justamente mais precisam dela. São os filhos das classes desprovidas de riquezas que teriam nesta oportunidade de ascender socialmente e, mais importante que isso, recordando Paulo Freire, de aprender a “ler o mundo” de forma crítica, e tornando-se sujeito com autonomia para construir e transformar a própria história.

Como consequência, há o fato de que a escola de pouca qualidade acaba reproduzindo a exclusão social, criando vítimas do sistema capitalista excludente.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) afirma que, para a conquista da *inclusão*, é preciso que os Sistemas Escolares “incluam todo mundo e reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam as necessidades de cada um”. Trata-se, sem dúvida, de um documento importante, pois coloca para o sistema educacional o desafio de se reestruturar para acolher todas as crianças, indistintamente, independente de suas diferenças, e, dessa forma, atendendo-as dentro das suas necessidades.

A Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso I) institui como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Além do mais, destaca a *democracia*, na qual se estabelece a base para se viabilizar a igualdade de oportunidades, dando lugar à expressão das diferenças e dos conflitos e, desse modo, da convivência com a *pluralidade*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), no Art. 59, garante que os sistemas de ensino, no Brasil, buscarão todos os recursos possíveis e “assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Dessa forma, é garantido legalmente o atendimento especializado a todos os educandos, de acordo com as suas peculiaridades.

Mas, qual é a função social da escola? Segundo Rios (2003, p. 91), “é tarefa da escola desenvolver capacidades, habilidades e isso se realiza pela socialização dos conhecimentos, dos múltiplos saberes”. Por isso, os conteúdos transmitidos, construídos ou socializados na escola têm de ter sentido e

comprometidos com o desenvolvimento humano. A democratização da sociedade brasileira e, especificamente, a da educação, dar-se-á não apenas pela garantia de acesso à escola, mas também pela permanência e pelo sucesso do educando.

Na construção do Projeto Pedagógico da Escola, acontece o processo amplo de discussão, trocas e interações, que também fazem parte do *Currículo* da escola. Tal processo também resulta em aprendizado e, portanto, em desenvolvimento de conceitos e de práticas.

Por isso, inquestionavelmente, a formação dos professores deve merecer atenção especial, pois, a rejeição dos professores quanto à ideia de inclusão se dá justamente por não se sentirem preparados para enfrentar o grande desafio. Para ensinar a todos com qualidade, é imprescindível que se esteja aberto a aprender e a inovar sempre. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão.

2.2. Procedimentos Metodológicos

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) está sediada na cidade de *Uberaba-MG*. Como Universidade jovem tem-se submetido a um processo acelerado de *expansão*, visando a consolidar-se mediante a incorporação de novos cursos. Desse modo, foram criados vários cursos de Licenciaturas, com o apoio do REUNI.

O *campus* da UFU, *locus* de nossa investigação, é a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), sediada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. O novo *campus* também criou vários cursos de Licenciaturas, entretanto, não houve adesão ao REUNI.

Por meio das entrevistas, ouvindo os sujeitos envolvidos na formação docente, procuramos identificar os discursos e as práticas relacionadas à valorização do pessoal do magistério da Educação Básica. Buscamos, dessa forma, compreender quais mudanças ocorreram na busca de aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes e o que ainda é necessário buscar/aperfeiçoar para o alcance do ideário de educação de qualidade para todos.

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, dentro de uma vertente crítica.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre as categorias eleitas, enfocando a formação de professores, a qualidade de ensino e o princípio de inclusão. Em seguida, o foco foi a análise dos *documentos* – especialmente, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

Por conseguinte, realizamos *entrevistas*, utilizando o roteiro semiestruturado. Selecionamos, por *amostragem, trinta e duas pessoas*. Os informantes, *quatorze* os professores da Educação Superior atuantes nos cursos de Licenciatura de duas Universidades Federais do Triângulo Mineiro; *dezoito* alunos das Licenciaturas. Para a seleção, em reunião, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e demos oportunidade para as pessoas livres e interessadas em contribuir com a investigação, se manifestarem.

2.3 Análise dos dados empíricos: os cursos de formação de professores na Universidade Pública

A UFTM está sediada na cidade de *Uberaba-MG*. O *campus* da UFU, *locus* de nossa investigação, é a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), sediada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais.

Por meio das entrevistas, ouvindo os sujeitos envolvidos na formação docente, procuramos identificar os discursos e as práticas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores. Buscamos, dessa forma, compreender quais mudanças ocorreram na busca de aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes e o que ainda é necessário buscar/aperfeiçoar para o alcance do ideário de educação de qualidade para todos.

O roteiro semiestruturado que orientava as entrevistas, trazia as questões, com os objetivos abaixo: identificar a formação dos formadores bem como a formação didático-pedagógica dos mesmos e a oferecida nos currículos; se os professores formadores buscam atualização e como acontece a formação continuada; se o *currículo do seu curso oferece formação ampla, multidisciplinar e interdisciplinar*, se os alunos recebem formação e se sentem preparados para trabalhar com a diversidade presente nas escolas públicas.

Nas entrevistas, selecionamos alguns depoimentos para ilustrar a questão: “ *os professores do curso de licenciatura são bem preparados? Têm boa Didática?*”:

-Sim, são bem preparados. A maioria tem mestrado e doutorado e fez concurso público. Variam bem as estratégias de ensino e apresentam domínio do conteúdo, salvo exceções. (Disc.A. 1)

-Nem todos. Há professores que mesmo sendo doutores, são muito tradicionais no processo de avaliação. São muito rigorosos e reprovam a maioria. (Disc.A. 7)

Alguns sabem o conteúdo, mas não sabem como passar. Não tem didática. Tem dificuldade na comunicação. (Disc.A. 2).

-Tem professor que manda os alunos apresentar seminários o tempo todo e não dão aula e pouco interferem para tirar dúvidas... (Disc. A.3).

Os depoimentos dos alunos evidenciaram que alguns acreditam que todos os professores são bons, exaltando a formação de mestres e doutores. Contudo, percebem também limitações. As limitações da formação vão desde a fragilidade no domínio de conteúdos até a formação pedagógica, especialmente na forma tradicional e rigorosa de avaliar. A avaliação somativa e quantitativa conduz a um elevado número de reprovações.

Em seguida, selecionamos os seguintes depoimentos na questão *“Os professores das licenciaturas buscam formação continuada? Como e onde?”*

-Sim, vão a congressos nacionais e até internacionais. Publicam artigos e estão sempre buscando novos conhecimentos. (Disc.A. 3)

-Sim, os professores são bons, são pesquisadores e há vários alunos fazendo iniciação científica com eles, em grupos de pesquisa. (Disc.A.2)

-Pelo que sei, na Instituição não tem cursos de formação continuada para os professores. Cada um procura a formação que necessita, individualmente. (Disc.A.3).

Os depoimentos revelaram que os professores buscam, por meio de pesquisas e congressos, a atualização permanente. O destaque importante é para a existência de grupos de pesquisa e a oportunidade de os alunos participarem da iniciação científica. Contudo, ficou claro também que, na Instituição, não existe um projeto sistematizado de formação dos formadores, voltado para atender às necessidades do contexto de cada curso. Cremos que isso seria fundamental para o crescimento coletivo do grupo de professores e para favorecer o trabalho coletivo e interdisciplinar.

O professor que atua na Universidade tem de atender a muitos outros projetos, tais como pesquisa e publicações, extensão, coordenações, reuniões, representações, comissões, etc. São tantas as cobranças que a atualização, o planejamento para o exercício da docência, que seria a função principal, acaba ficando em último plano.

Dando continuidade à investigação, fizemos o seguinte questionamento aos alunos e professores dos cursos de Licenciaturas: *“O Currículo do seu curso oferece formação ampla, multidisciplinar e interdisciplinar?”*

-Creio que mais formação multidisciplinar. É muito rico. Mas, a interdisciplinaridade penso que fica a desejar. (Disc.A. 6)

-Acho que o currículo forma mais o professor pesquisador do que o professor para a sala de aula. Acho que na hora da prática, em sala de aula, vamos ter dificuldades. (Disc.B. 1)

-Falta formação pedagógica nos cursos. Ex.: Psicologia da educação. Mais didática, com aulas práticas, também seria bom. (Disc.B. 5)

-Ainda são disciplinas, mudou só o nome. Não há interdisciplinaridade. (Prof. 1).

Quanto ao currículo, os depoentes demonstraram que há diversificadas disciplinas que oferecem conteúdo denso e importante para a formação docente. Os mais críticos observam que existe um esforço para o trabalho multidisciplinar; contudo, o trabalho interdisciplinar fica falho. Aparece também preocupação do currículo com muita teoria e pouca prática. Sugerem que falta ensinar como revolver os problemas da sala de aula, lidar com os alunos, dentre outros. Nesse sentido, apontam a formação pedagógica deficiente e a falta de uma disciplina de Psicologia da Educação para entenderem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, como aprendem e como lidar com eles em cada faixa-etária, a relação professor aluno, como lidar com as síndromes e dificuldades de aprendizagem etc.

Contudo, nos Projetos Pedagógicos dos cursos afirma-se que

[...] A implantação concomitante de tais licenciaturas permitirá uma organização curricular que conte com um núcleo de integração especificamente voltado para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar (exigência da contemporaneidade) e para a ampliação cultural do professor. (PPP História, 2009. P.13).

Mediante os relatos apresentados, verificamos que para o trabalho interdisciplinar, precisa-se muito mais do que o registro dessa intenção no PPP do Curso. Exige-se dos profissionais docentes muito estudo, diálogo, mudança de concepção educacional, trabalho coletivo e cooperativo, abertura para o novo, enfim, a revisão dos conceitos, de como se ensina e como se aprende.

Por conseguinte, perguntamos aos discentes: *“Sente-se preparado para trabalhar com a diversidade de alunos presentes nas escolas? Pode trabalhar com a inclusão de todos os alunos?”*

-Apesar de ter LIBRAS acho que ainda não me sinto preparado para trabalhar com alunos com deficiência. Como agir como cego e deficiente mental? As salas são lotadas e não há apoio nenhum. (Disc.B. 3)

-Não estou preparado. Prova disso é que no nosso curso há alunos com deficiências e nem nossos professores sabem lidar com eles. Uns são mais tolerantes e outros menos... (Disc.A.8).

-Um pouco. A inclusão de pessoas com deficiência penso que mais do que o esforço do professor, há necessidade de apoio na escola. (Disc. B4)

-Só na Universidade não é possível se preparar para atender alunos com deficiência. É preciso buscar outros cursos de formação continuada. (Disc. A.2)

-Nem nossos professores da Universidade estão preparados para isso. Como eles vão nos preparar? Nós temos um colega cego, que sofre as consequências... (Disc.A.5)

As vozes dos alunos revelam que recebem formação para o atendimento ao surdo, por meio do curso de Libras; o que é positivo. Entretanto, falta formação para compreender outras deficiências e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Afirmam que não saberiam lidar com os deficientes mentais, com alunos com diagnósticos de síndromes ou distúrbios de comportamento.

Porém, alguns alunos acreditam estar preparados para atender a diversidade, com o apoio da escola. Entretanto, a maioria afirma que se sente despreparada para trabalhar com pessoas com deficiências, que exigem atendimento diferenciado. Outros depoentes reconheceram que nem os professores formadores têm esse preparo para atender às pessoas com deficiência. Assim, os cursos de licenciatura, nas Instituições investigadas, não estão conseguindo formar, com qualidade, profissionais aptos a trabalhar com todos os alunos matriculados na escola, independente de suas condições físicas, sociais ou emocionais.

Mas, com a *diversidade* presente nas escolas, não podemos ficar indiferentes às diferenças. Mantoan (2003) disse que a escola inclusiva é aquela que possui docentes que conseguem sucesso ao *ensinar a turma toda*, cuja característica principal é a heterogeneidade, a qual exige muito conhecimento teórico e prático para se garantir a efetivação do binômio ensino/aprendizagem.

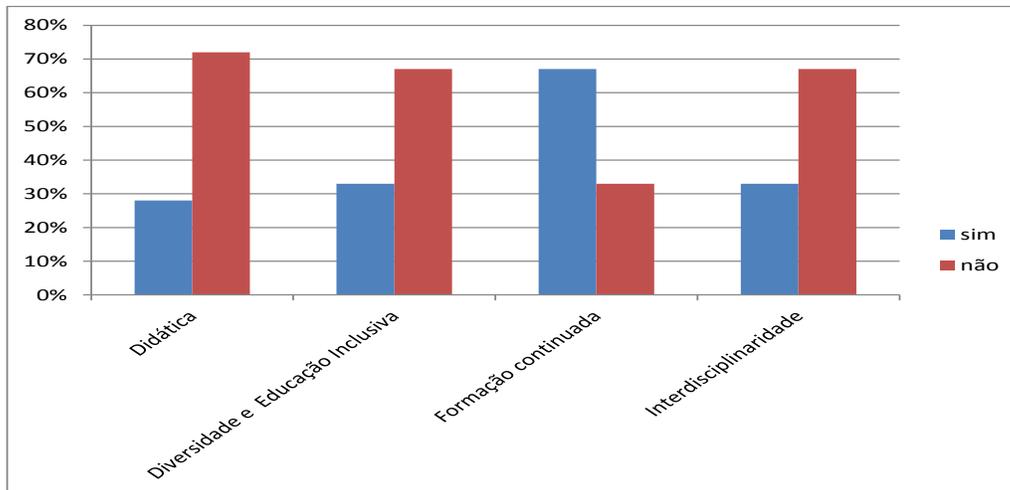
Destarte, das questões apresentadas para os alunos, concernentes à qualidade dos professores e das aulas nos seus respectivos cursos, sintetizamo-las na tabela abaixo:

-Os professores formadores têm *didática* para ensinar?

- Você se sente preparado para atender à *diversidade* de alunos da escola pública e realizar uma *educação inclusiva*?

- Os professores formadores participam de *formação continuada*?

- Os professores formadores trabalham numa perspectiva *interdisciplinar*?



Vimos que 72% dos entrevistados denunciaram as limitações na formação do formador quanto ao aspecto da *Didática*, relativo à utilização das estratégias de ensino, ao relacionamento professor/aluno e, principalmente, à forma de avaliação adotada.

Quanto ao trabalho pedagógico dentro da perspectiva *interdisciplinar*, em torno de 67% dos entrevistados afirmaram que não existe, ainda, trabalho interdisciplinar, ou seja, trabalha-se com disciplinas isoladas.

Com referência à *formação continuada*, aproximadamente, 67% afirmaram que os professores procuram se aperfeiçoar, por meio de participação em congressos, seminários etc. Entretanto, afirmaram também que, em ambas as Instituições, não existe *um projeto de formação contínua*, que garanta a formação permanente dos professores e atenda às necessidades locais. Além disso, *acontecem* poucas reuniões de estudo e planejamento na Instituição. Diante disso, os professores procuram atualização, participando de congressos e apresentando os resultados de suas pesquisas no Brasil e até no exterior.

No aspecto de sentir-se preparado para atender à *diversidade e à inclusão*, 67% dos depoimentos explicitaram que não se sentem preparados para atender a alunos com diferentes necessidades. Afirmaram, ainda, que o curso oferece um breve curso de Libras, que não os prepara suficientemente nem para atender aos alunos surdos, e não há formação para o atendimento das outras limitações como cegueira e deficiência física; e nem para os distúrbios de comportamento, linguagem, dentre outros. Entretanto, significativo número de informantes ainda acredita que o Curso de Licenciatura cursado é de qualidade, pois há muita exigência e cobrança dos professores.

Por conseguinte, continuamos a investigação, com a questão: *As políticas para a formação docente com maior qualidade têm-se efetivado? Em que medida?*

-Não totalmente. Falta valorização do profissional docente. (Disc.A. 1)

-Penso que falta maior investimento nesse aspecto. Há mais discurso do que prática referente à formação dos professores. (Disc. B.7).

-Penso que muita coisa tem sido feita, mas ainda não é suficiente para resolver todos os problemas. (Disc. B6).

- Professores ganham pouco, são muito cobrados, excesso de trabalho, pouco apoio... além da formação tem muita coisa a ser vista...(Disc.08)

Alguns alunos acreditam que as políticas de formação de professores têm sido eficientes. Notam, entretanto, que há mais discursos políticos do que ações práticas para a garantia de uma formação de qualidade, que deveria incidir na melhoria da qualidade de ensino.

A educação de *boa qualidade* é uma prática exercida por profissionais educadores, comprometidos com o desenvolvimento, sob todas as formas, da classe oprimida.

Sem dúvida, a educação escolar de boa qualidade deve colaborar com a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e proporcionar-lhe recursos para viver bem, usufruindo dos bens sociais e culturais que, lamentavelmente, hoje são privilégio de poucos.

III – Conclusões

Entre os alunos dos cursos de licenciaturas das duas Universidades localizadas no Triângulo Mineiro, dentre os futuros professores, a maioria destaca a vantagem de estar cursando uma Universidade Pública e, sobretudo, a importância de ter professores com boa formação – mestres, doutores e pesquisadores –, mas percebem também as limitações destes na formação didática. Analisa-se as contradições do currículo dos cursos quanto à repetição de conteúdos, fragmentação, avaliação somativa, falta de integração entre os conteúdos, carência de formação pedagógica e pouca formação para o trabalho com a diversidade da escola pública e, especialmente, os alunos com deficiência. Alunos e professores afirmam que não há projeto institucional de formação contínua e planejamento coletivo dos formadores, na Instituição; o que dificulta o trabalho interdisciplinar e a qualidade de ensino. Assim, não há cultura para se encontrar tempo

para se reunir, planejar e estudar juntos. A atualização dos formadores acontece na participação em congressos, muitas vezes isolados.

A formação pedagógica dos cursos necessita aperfeiçoamento e redimensionamento, pois há carência de conteúdos como didática e psicologia da aprendizagem e educação. Os licenciandos e os professores sentem-se despreparados para a inclusão, ou seja, encontram-se inseguros em como atender a toda diversidade de alunos presentes no sistema educacional dito democrático, portanto, aberto a todos. O conteúdo e discurso dos projetos políticos pedagógicos dos cursos são muito mais avançados do que aquilo que acontece, realmente, na prática cotidiana da sala de aula. Além disso, as condições de trabalho não colaboram com a viabilização de uma prática mais inovadora. Vale alertar que professores com formação precária e más condições de trabalho acabam por reproduzir tais condições, criando-se um círculo vicioso. Assim, a formação docente na Universidade Pública necessita de planejamento e maiores investimentos para a garantia, de fato, de professores e de educação de qualidade.

Os professores formadores confirmam que, ainda, não trabalham de forma interdisciplinar e que há limitações na formação continuada. Percebem limitações no currículo e reclamam das condições de trabalho. Na voz dos professores os problemas estão presentes na formação inicial e a formação contínua tem sido insuficiente para atender às necessidades e aos desafios que enfrentam na sala de aula. Tais problemas envolvem questões sociais, familiares, de saúde e políticas; exigem uma soma de esforços para serem superados.

As condições inadequadas para o trabalho docente, o excesso de trabalho e a desvalorização profissional são explicitadas tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Assim, forma-se um círculo vicioso: alunos com formação básica insuficiente formam-se professores com limitações nos saberes e habilidades que, conseqüentemente, formarão outros alunos com limitações na qualidade do ensino.

Acreditamos que muito investimento tem sido feito na formação docente inicial e continuada. Mas, não o suficiente para garantir a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e nem melhores condições de trabalho dos profissionais da área. Para que a educação brasileira seja mesmo democrática e inclusiva, precisamos de que as políticas educacionais ultrapassem os discursos e invistam, de fato, na concretização de uma Universidade Pública de boa qualidade, para todos e todas.

A visão crítica sobre essa realidade e a união dos profissionais docentes com ações coletivas e interventivas, poderá mudar o quadro atual da formação nos cursos de Licenciatura da Universidade Pública. E, só assim, teremos professores bem formados e que poderão contribuir com a construção de uma sociedade com maior inclusão social.

Por fim, percebemos que os investimentos em pesquisa, estudos, políticas educacionais viáveis, investimento sério nos salários, na formação, nas ações, na conscientização da sociedade, dentre outros, representam trabalho a ser realizado em longo prazo, conjuntamente, na busca de atenuar a precariedade em que se encontra a formação de professores para a Educação Básica, nos dias atuais.

IV - Referências

- Brasil, Ministério da Educação. (1996). Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil, Constituição. (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil, Ministério da Justiça/CORDE. (1994) *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: MJ/CORDE.
- Freire, Paulo. (2003). *Política e Educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Gomes, Raphael. (2011). INEP divulga dados do Censo Escolar 2010. Estudo revela que matrículas diminuem antes do ingresso no Ensino Médio. Direitos da Criança e Adolescente. Disponível em <<http://www.direitodacrianca.org.br/em-pauta/2010/12/brasil-registrou-mais-de-40-milhoes-de-matriculas-na-rede-publica-em-2010>>.
- Mantoan, Maria Tereza E. (2003). *Inclusão Escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. (Col. Cotidiano escolar).
- Sander, Leticia. (2006). *Avaliação do MEC aponta qualidade baixa do ensino fundamental*. Folha de S.Paulo. Online. Brasília. 01.07.2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18770.shtml>>.
- Severino, Antônio Joaquim. (2006). A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: Ferreira, N.S.C.; Aguiar, M.A. da S. (Org.) *Gestão da Educação*. Impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, Sirley; Vizim, Marli. (2001). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas. SP: Mercado das Letras: Associação de Letras do Brasil-AL.
- UFTM. (2008). *Projeto Político Pedagógico*. Cursos de Licenciaturas. (mimeo)

5.2.

Título:

La competencia intercultural en la enseñanza superior: la vision del alumnado de la Universidad de la Laguna

Autor/a (es/as):

Casals, Benito Codina [Universidad de La Laguna]

Resumo:

El desarrollo de la ciudadanía implica la necesidad de una oferta educativa y formativa de calidad que, entre otras cosas, favorezca el diálogo intercultural, tal y como establece la Declaración de Bolonia. Nuestro estudio se ha centrado en el nivel universitario, ya que la competencia intercultural va a ser o es ya un elemento clave en el logro profesional intercultural, una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía y posibilitará a la persona a un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales. Por lo tanto, este estudio va en la línea apuntada por Corominas (2001) y Hernández Pina et al. (2005), de la extensión de la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, para abarcar otras dimensiones de la persona calificadas como “la utilidad del conocimiento” por autores como Corcuera (2004).

Por lo tanto, el objetivo de este estudio ha sido el de establecer la valoración que el alumnado de la Universidad de La Laguna (Tenerife, Islas Canarias) otorga a las competencias genéricas y destrezas relacionadas con la competencia intercultural, dentro de las denominadas de “relaciones interpersonales”, el nivel que consideran que se tiene en cuenta en su aplicación en las asignaturas que cursan y la manera en la que creen que deberían implementarse (vías de conformación).

A partir de los resultados alcanzados, se observa una valoración muy alta del conjunto de las competencias denominadas “genéricas”, considerando como las “más importantes” para el futuro desempeño profesional las relacionadas con la gestión de la información y la capacidad de adaptación al cambio, además de la de la interculturalidad, dentro de las de “relaciones interpersonales”. A la hora de analizar estas respuestas citadas con la medida en la que incorporan dichas competencias genéricas en las asignaturas/materias que cursan los alumnos, existe un diferencial entre la valoración atribuida a las competencias y el nivel de aplicabilidad

que se hace de ellas dentro de las materias o asignaturas. Los datos parecen reflejar una clara tendencia hacia un modelo educativo basado en las competencias “tradicionales”, olvidándose de otras “nuevas”, no menos demandadas por el alumnado, entre las que se encontrarían las vinculadas con la interculturalidad. Asimismo, cuando se trata de enunciar la mejor manera de poner en práctica las competencias genéricas, el alumnado se inclina hacia el modelo tradicional, esto es, su integración en el currículum de la asignatura, por encima de otras alternativas como son las “asignaturas optativas o de libre configuración”.

A la hora de llevar a cabo la misma valoración de las destrezas vinculadas con la competencia “relaciones interpersonales”, volvió a obtenerse una puntuación muy alta, con una media de 3,52 sobre 4 (n=147), siendo las más valoradas las relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad crítica y autocrítica.

Palabras-chave:

Interculturalidad, competencias transversales, desarrollo profesional.

Introducción

Ser consciente de que la sociedad en la que vivimos ha sido y es multicultural y constatar que convivir, relacionarnos y comunicarnos entre personas diversas culturalmente supone considerar la necesidad de una preparación y unas competencias interculturales que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas.

Sin ir más lejos, desde hace varios años, la Comunidad Europea viene trabajando para dar respuesta a los enormes impactos económicos y socioculturales derivados de la globalización, junto al avance de la Sociedad del Conocimiento y la Innovación (CE 1995, 1996, 2000). El conocimiento ha pasado a ser un nuevo e importante factor de producción que ha provocado el surgimiento de la Economía del Conocimiento que, en estrecha relación con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), está modificando rápidamente los mercados laborales y las estructuras socio-culturales.

Son diversas las perspectivas que han analizado estas diferencias culturales: el modelo Kluckhohn y Stodtbeck (1961), Stewart y Bennett (1991), Condon y Yousef (1977), Hofstede (1980), Hall y Hall (1990) y Bond (1991). Este análisis y su incidencia en la comunicación intercultural nos han descubierto

una serie de obstáculos y barreras potenciales, tanto personales (el modo en que percibimos la realidad, el modo en que la organizamos, el abuso de estereotipos, un modo de pensamiento basado en prejuicios que produce situaciones de discriminación) como contextuales (las relaciones asimétricas de poder entre las personas que se comunican, el grado de diferenciación entre las culturas presentes y situaciones de choque cultural).

Estos obstáculos ponen de relieve la necesidad de disponer de capacidades que posibiliten afrontar con éxito el reto de la interculturalidad. Por ello, la competencia intercultural emerge como uno de los constructos más potentes. La podemos definir como “el conjunto de estrategias, conocimientos y habilidades para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz”.

En este contexto, el desarrollo de la ciudadanía implica la necesidad de una oferta educativa y formativa de calidad que, entre otras cosas, favorezca el diálogo intercultural. La Declaración de Bolonia (1999) así la apunta al señalar que la misión de la Universidad es generar, acumular y distribuir el conocimiento, así como formar a personas que ejerzan como ciudadanos en la sociedad. Se trataría de ofrecer las competencias necesarias para la compartición de valores en un espacio social y cultural común, así permitir la articulación de la diversidad.

Por ello, además de establecer un nuevo currículum concebido y desarrollado a partir de perfiles profesionales e integrado por competencias de acción profesional que promuevan el desarrollo de ciertas habilidades y conocimientos, también debe atenderse a la generación de nuevas actitudes y valores, entre los que se encontraría el de la interculturalidad.

Si bien el concepto de competencia intercultural es aplicable, en contextos muy diversos, tanto a personas como a entidades de diferentes características, en el ámbito educativo se ha puesto de manifiesto, en los últimos años, la relevancia de tenerlo en consideración, especialmente en la enseñanza primaria y secundaria, de cara al desarrollo de una sociedad intercultural, respetuosa con la diversidad cultural y favorecedora de la integración. Nuestro interés se centra en el nivel universitario, ya que la competencia intercultural va a ser, o es ya, un elemento clave en el logro profesional intercultural, una base primordial para el ejercicio de la ciudadanía, que posibilitará a la persona un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales. Además, hay que tener en cuenta que dicha competencia no se circunscribe a contextos productivos. La educación, la intervención social y sanitaria, incluso en organizaciones sin ánimo de lucro, son entornos en los que se plantean metas y se desarrollan actividades profesionales (gestión, intervención, comunicación, etc.); cuando dichas actividades afectan a personas de diversas culturas, se generan relaciones interculturales para las que la competencia intercultural resulta ser un

factor fundamental.

Esta investigación va en la línea apuntada por Corominas (2001) y Hernández Pina et al.(2005), de la extensión de la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, para abarcar otras dimensiones de la persona calificadas como “la utilidad del conocimiento” por autores como Corcuera (2004). Si bien dicha cuestión aún parece no suficientemente definida, queda claro que estamos hablando del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias transversales, en la que el papel del docente y del discente es interactivo. Nuestro objeto de estudio, la competencia intercultural, implicará la disposición y ejercicio, por parte de la persona, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen, que le permitirán relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales. Por esta razón, el objetivo de este estudio es establecer la valoración que el alumnado otorga a las competencias genéricas y destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”, el nivel que consideran que se tiene en cuenta en su aplicación en las asignaturas que cursan y la manera en la que creen que deberían implementarse (vías de conformación).

Procedimiento.

Sujetos:

El cuestionario sobre las Competencias genéricas y las destrezas interculturales realizado al alumnado contó con una muestra final de ciento cuarenta y nueve sujetos. Dicha muestra se dividió para los diferentes campos científicos según el número de sujetos matriculados en las carreras, quedando la asignación de la siguiente manera: Ciencias Sociales (55), Humanidades (39), Ciencias Experimentales (5), Ciencias de la Salud (23), Ciencias Técnicas (27). El cuestionario fue aplicado en una semana, aproximadamente, en diferentes facultades: Física y Matemáticas, Educación (Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio), Farmacia, Química, Biología, Empresariales, Informática, Medicina/Enfermería, Historia, Filología y Psicología.

Instrumento:

Para este estudio se ha utilizado un cuestionario estandarizado, (aplicado a la muestra seleccionada del alumnado de La Universidad de Laguna. En el que se abordaron las siguientes dimensiones de información:

- Medidas demográficas tales como: género, rango de edad, título académico y campo científico.
- Valoración otorgada a las competencias genéricas.
- Medida en la que se “tiene en cuenta” dichas competencias en las asignaturas cursadas.
- Opinión acerca de la conformación de las competencias o vías de aplicación.
- Orden de importancia de las competencias genéricas listadas para el futuro profesional.
- Valoración de las destrezas incluidas en la competencia genérica denominada “relaciones interpersonales”.
- Inclusión de alguna de las destrezas listadas en las asignaturas cursadas.
- Opinión acerca de la conformación de las destrezas o vías de puesta en marcha.
- Orden de importancia otorgado a las destrezas.
- Valoración de distintas estrategias, conocimientos y habilidades, en función de su importancia para la formación en competencias interculturales.

Procedimiento de Aplicación:

Este cuestionario se aplicó de manera directa, mediante entrevista personal de unos 10-12 minutos de duración media. La recogida de datos fue llevada a cabo por becarios especialmente entrenados en la técnica de entrevista y en la recogida y codificación de datos, en La Universidad de La Laguna.

Análisis de Datos:

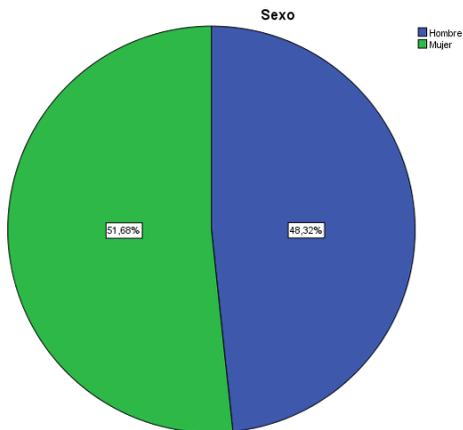
Se realizó un estudio descriptivo e inferencial de los datos obtenidos. Para ello se empleó del programa estadístico SPSS 17.0. En los análisis se llevaron a cabo medidas de tendencia central y de variabilidad.

Resultados:

Características de la muestra

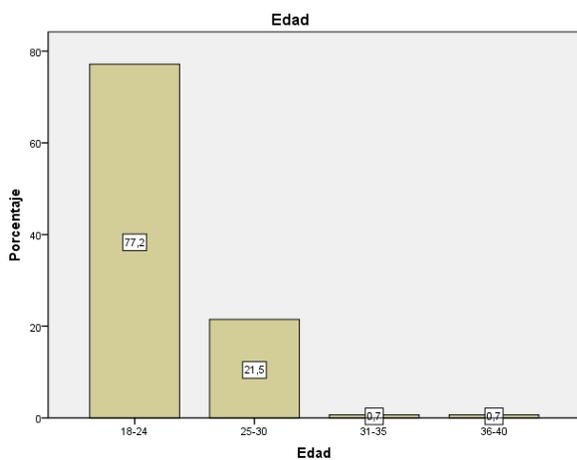
En este estudio participaron 149 alumnos, distribuidos por campos científicos en función del número de matriculados en la Universidad de La Laguna. Se equipararon en cuanto a sexo (ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Distribución de la muestra por sexo.



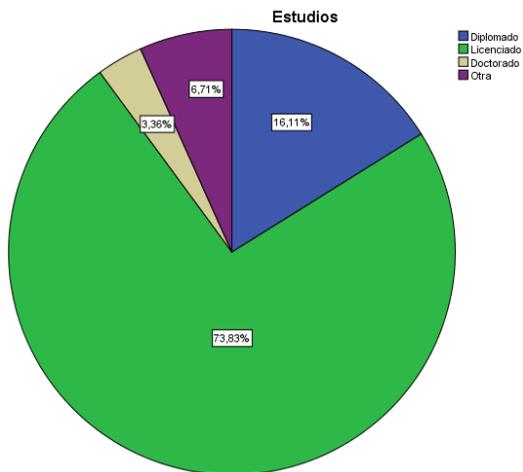
En cuanto a edades, el 77,2% (n=115) se situaron en el intervalo entre 18 y 24 años, el 21,5% (n=32) entre 25 y 30, quedando el 0,7% (n=1) respectivamente para los restantes dos intervalos establecidos, de 31-35 y 36-40. (Ver Gráfico 2)

Gráfico 2: Distribución de la muestra por grupos de edad.



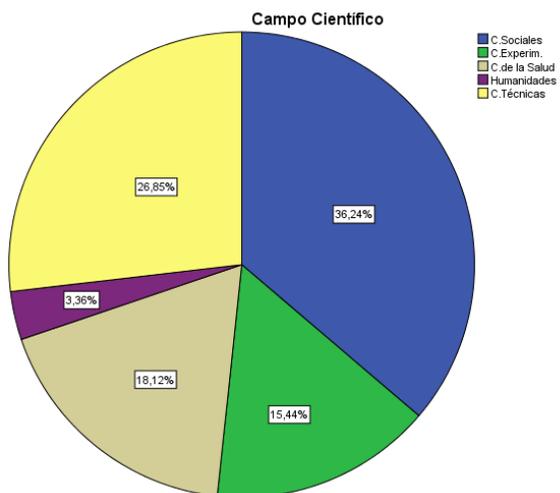
La titulación estudiada por los alumnos se distribuyó en un 73,83% (n=110) para la obtención de una licenciatura, el 16,1% (n=24) para una diplomatura, el 3,4% (n=5) para un doctorado y un 6,7% (n=10) para otras titulaciones académicas. (Ver Gráfico 3)

Gráfico 3: Distribución de las titulaciones estudiadas por la muestra de alumnos



El 36,2% (n=54) de la muestra de alumnos pertenecen a estudios relacionados con las Ciencias Sociales, el 26,8% (n=40) a las Ciencias Técnicas, el 18,1% (n=27) a Ciencias de la Salud, el 15,4% (n=23) a Ciencias Experimentales y, finalmente, el 3,4% (n=5) a Humanidades. (Ver Gráfico 4)

Gráfico 4: Distribución de la muestra de alumnos por campos científicos



Análisis de las Competencias Genéricas

El alumnado participante en el estudio, valoró un conjunto de 10 competencias genéricas, entendidas como el conjunto de destrezas y conocimientos de carácter general requeridos para el desempeño profesional, que fueron:

- Organización y gestión
- Comunicación
- Gestión de la información
- Toma de decisiones y solución de problemas
- Trabajo en equipo
- Relaciones interpersonales
- Adaptación al cambio
- Liderazgo, iniciativa y dirección
- Disposición hacia la calidad
- Control y gestión personal

Cada una de estas competencias aparecía desarrollada con sus indicadores para una mejor comprensión de las mismas por parte de los alumnos participantes en el estudio. Así, para la competencia denominada Comunicación, los descriptores eran:

- Expresar la propia opinión y saber defenderla
- Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación
- Verificar la comprensión del mensaje
- Saber escuchar y saber hacer preguntas

Para cada una de estas competencias se pidió al alumnado que valorase su importancia en una escala de 1 a 4, siendo 1="nada importante", 2="poco importante", 3="bastante importante" y 4="muy importante"; así como si se tenía en cuenta en la docencia que ellos recibían, a través de una escala de 1 a 4, siendo 1="nada", 2="poco", 3="bastante" y 4="mucho"; y, por último, cómo consideraban que deberían introducirse (conformarse) esas competencias genéricas, a través de una escala, nuevamente, de 1 a 4, siendo 1="integradas en el currículum de la asignatura", 2="mediante asignaturas optativas o de libre configuración", 3="mediante fuentes de información paralelas al currículum", o bien 4="mediante otros procedimientos".

En cuanto a las valoraciones de las competencias, todas fueron muy altas, con una media de 3,27 sobre 4 (n=148) sobresaliendo las de “Comunicación” (M=3,52; DT=0,64; n=149)), “Trabajo en equipo” (M=3,50; DT=0,75; n=149) y “Toma de decisiones” (M=3,42; DT=0,67; n=147), siendo las menos valoradas, dentro del alto nivel asignado, las de “Organización y gestión” (M=2,98; DT=0,77; n=149) y la de “Adaptación al cambio” (M=3,09; DT=0,79; n=149). (Ver Tabla 1)

Tabla 1: Medias de las valoraciones de las Competencias Genéricas

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Valoración Organización y Gestión	149	2,98	,775
Valoración Comunicación	149	3,52	,643
Valoración Gestión Información	148	3,26	,739
Valoración Toma Decisiones	147	3,42	,672
Valoración Trabajo en Equipo	149	3,50	,750
Valoración Relaciones Interpersonales	148	3,26	,852
Valoración Adaptación al Cambio	149	3,09	,796
Valoración Liderazgo-iniciativa-dirección	148	3,10	,879
Valoración hacia la Calidad	146	3,20	,785
Valoración Control y Gestión Personal	148	3,34	,806

En relación a la intensidad con la que se tiene en cuenta la inclusión de alguna de las Competencias Genéricas planteadas en las asignaturas que se cursan, aparecen las denominadas “Trabajo en Equipo” (M=2,73; DT=0,89; n=147), “Gestión de la Información”(M=2,63; DT=0,85; n=148) y “Comunicación” (M=2,50; DT=0,82; n=147). (Ver Tabla 2)

Tabla 2: Medias de las intensidades de aplicación de las Competencias Genéricas

Estadísticos descriptivos

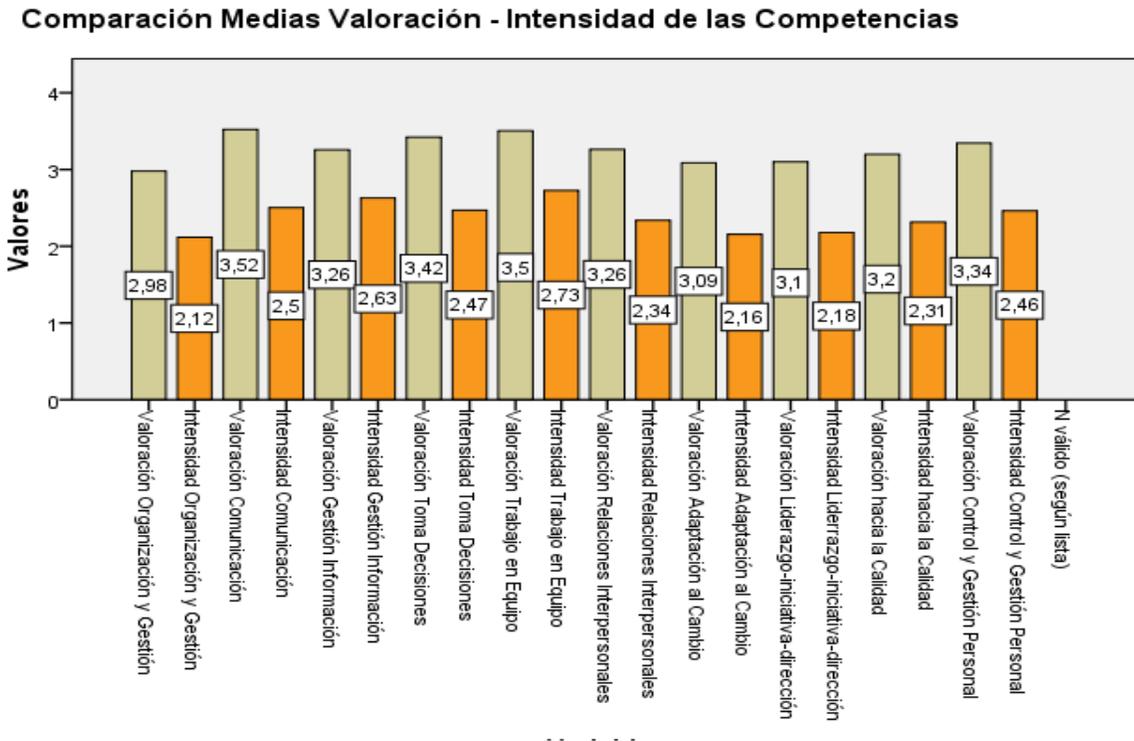
	N	Media	Desv. típ.
Intensidad Organización y Gestión	146	2,12	,818
Intensidad Comunicación	147	2,50	,822

Intensidad Gestión Información	148	2,63	,851
Intensidad Toma Decisiones	147	2,47	,870
Intensidad Trabajo en Equipo	147	2,73	,896
Intensidad Relaciones Interpersonales	148	2,34	,937
Intensidad Adaptación al Cambio	148	2,16	,886
Intensidad Liderazgo-iniciativa-dirección	145	2,18	,910
Intensidad hacia la Calidad	143	2,31	,922
Intensidad Control y Gestión Personal	147	2,46	,995

Si comparamos las valoraciones atribuidas con las intensidades de aplicación en las asignaturas cursadas, podemos observar lo siguiente (Ver Gráfico 5):

- Existe un diferencial no estadísticamente significativo pero tangible, en todas las competencias ($M=0,88$) entre la valoración atribuida y su aplicación a las asignaturas/materias cursadas.
- Las competencias en las que esa diferencia es mayor son las de “comunicación”(1,02) (entendida como la capacidad de expresar la propia opinión y saber defenderla; adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación; verificar la comprensión del mensaje; y saber escuchar y saber hacer preguntas) y la “toma de decisiones y solución de problemas” (0,95) (entendida como la capacidad de clarificar el problema y analizar causas; generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes; y saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones).
- Las competencias con una menor diferencia entre lo valorado y lo aplicado en las asignaturas o materias han sido las de “gestión de la información”(0,63) (entendida como la capacidad para seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable; analizar e interpretar la información; clasificarla y archivarla; e identificar contradicciones, falacias o falsas analogías), y la de “trabajo en equipo” (entendida como la capacidad para identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos; priorizar los intereses colectivos a los personales; evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas; y saber trabajar en red).

Gráfico 5: Comparación de medias en Valoración e Intensidad de aplicación de Competencias Genéricas



En relación a la manera en la que deberían conformarse o desarrollarse estas competencias genéricas, el alumnado se inclinó en un 44,77% por “integrarlas en el currículum de la asignatura”, seguido en un 31,71% por el empleo de “asignaturas optativas o de libre configuración”, y en tercer lugar, el uso de “fuentes de información paralelas al currículum” (13,98%), mientras que “otras alternativas” lo eligió el 9,53% de la muestra.

La competencia en la que más se apuesta por “integrarla dentro del currículum de la asignatura” es la de “comunicación” (50,3%; n=75%), mientras que en la que más se considera el empleo de “fuentes de información paralelas al currículum” es la de “adaptación al cambio” (20,1%; n=30). La competencia que se entiende que mejor puede ser conformada “mediante el empleo de asignaturas optativas o de libre configuración” es la de “organización y gestión” (38,3%; n=57).

Finalmente, en cuanto a las Competencias Genéricas, se pidió al alumnado participante en el estudio que estableciese aquellas tres que considerase como principales para su futuro profesional. Del análisis de la frecuencias ante la respuesta múltiple efectuada, se obtiene como resultado que el “adaptación al cambio”

es la más importante (19,9%; n=89), seguida de la “gestión de la información” (16,3%; n=73) y de las “relaciones interpersonales” (13,0%; n=58). (Ver Tabla 3)

Tabla 3: Ordenación de las Competencias principales para el futuro profesional

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Orden importancia	1	54	12,1%	36,2%
competencias	2	28	6,3%	18,8%
	3	73	16,3%	49,0%
	4	41	9,2%	27,5%
	5	23	5,1%	15,4%
	6	58	13,0%	38,9%
	7	89	19,9%	59,7%
	8	32	7,2%	21,5%
	9	30	6,7%	20,1%
	10	19	4,3%	12,8%
Total		447	100,0%	300,0%

Análisis de las Destrezas vinculadas con la Competencia “Relaciones Interpersonales por parte del alumnado

El alumnado participante en el estudio, valoró un conjunto de 12 destrezas vinculadas a la Competencia Genérica denominada “Relaciones Interpersonales”, entendida como la más relacionada con el objeto de estudio, la interculturalidad. Éstas fueron:

- Relación social
- Negociación
- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Comprensión de la diversidad cultural

- Tolerancia
- Compromiso ético
- Capacidad motivadora
- Flexibilidad/adaptación social
- Sensibilidad intercultural
- Crítica y autocrítica
- Comunicación con los demás

Para cada una de estas destrezas se pidió al alumnado que valorase su importancia en una escala de 1 a 4, siendo 1="nada importante", 2="poco importante", 3="bastante importante" y 4="muy importante"; así como si se tenía en cuenta en las asignaturas/material que cursaban, a través de una escala de 1 a 4, siendo 1="nada", 2="poco", 3="bastante" y 4="mucho"; y, por último, cómo consideraban que deberían conformarse esas competencias genéricas, a través de una escala, nuevamente, de 1 a 4, siendo 1="integradas en el currículum de la asignatura", 2="mediante asignaturas optativas o de libre configuración", 3="mediante fuentes de información paralelas al currículum", o bien 4="mediante otros procedimientos".

En cuanto a las valoraciones de las destrezas presentadas, todas fueron muy altas, con una media de 3,52 sobre 4. (Ver Tabla 4)

Tabla 4: Medias de las valoraciones de las Destrezas

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Valoración Relación Social	147	3,31	,690
Valoración Negociación	148	2,78	,840
Valoración Liderazgo	147	2,78	,858
Valoración Trabajo en Equipo	147	3,57	,630
Valoración Comprensión Diversidad Cultural.	143	3,29	,786
Valoración Tolerancia	149	3,34	,750
Valoración Compromiso Ético	147	3,09	,921

Valoración Capacidad Motivadora	148	3,42	,729
Valoración Flexibilidad/adaptación.social	149	3,28	,752
Valoración Sensibilidad Intercultural	148	3,05	,831
Valoración Crítica y autocrítica	147	3,39	,727
Valoración Comunicación con los demás	149	3,66	,665

Las destrezas más valoradas, dentro de la competencia denominada “relaciones interpersonales”, como más indicativas de la interculturalidad, fueron la “comunicación con los demás” (M=3,66; DT=0,66), el “trabajo en equipo” (M=3,57; DT=0,63) y la “capacidad crítica y autocrítica” (M=3,39; DT:0,72).

En relación a la intensidad de con la que se tiene en cuenta la inclusión de alguna de las destrezas planteadas en las asignaturas/materias cursadas, aparecen, como más sobresalientes, las denominadas “trabajo en equipo” (M=2,98; DT=0,82), “comunicación con los demás” (M=2,70; DT=0,95) y “capacidad crítica y autocrítica” (M=2,46; DT=0,89). (Ver Tabla 5)

Tabla 5: Medias de las intensidades de aplicación de las Destrezas

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Intensidad Relación Social	147	2,37	,838
Intensidad Negociación	146	1,85	,773
Intensidad Liderazgo	143	2,01	,800
Intensidad Trabajo en Equipo	147	2,98	,823
Intensidad Comprensión Diversidad Cult.	144	2,33	,939
Intensidad Tolerancia	147	2,37	,862
Intensidad Compromiso Etico	141	2,21	,960
Intensidad Capacidad Motivadora	146	2,25	,938
Intensidad Flexibilidad/adapt.social	146	2,31	,868
Intensidad Sensibilidad Intercultural	141	2,20	,896
Intesidad Crítica y autocrítica	146	2,46	,895

Intensidad Comunicación con los demás	146	2,70	,950
---------------------------------------	-----	------	------

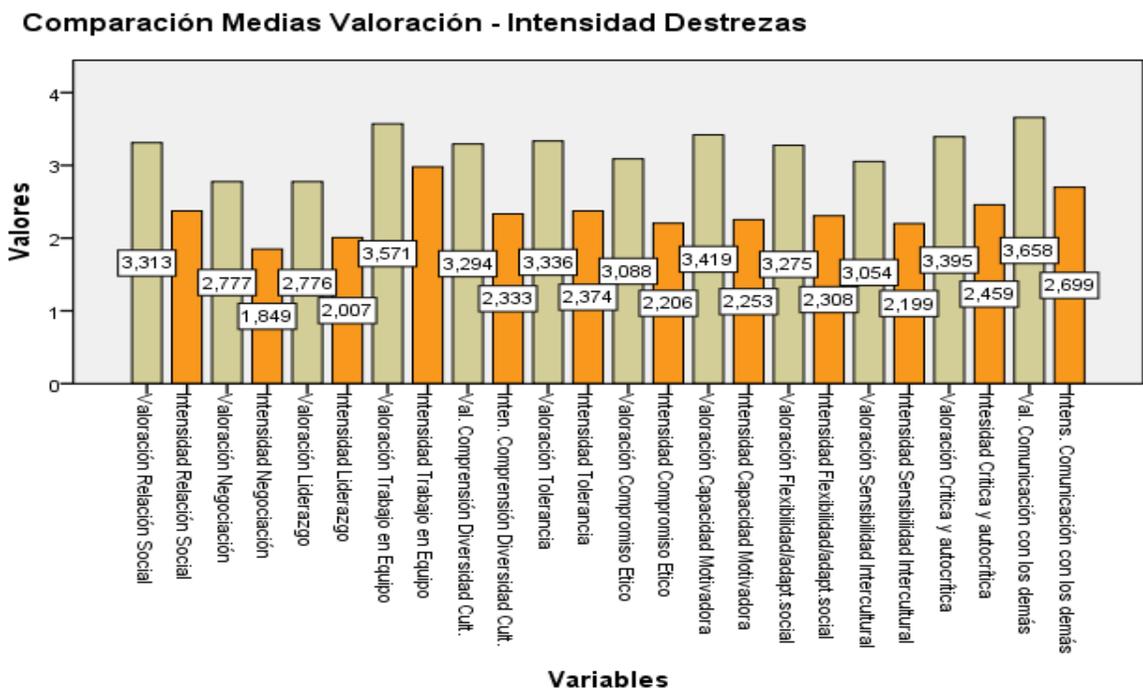
Si comparamos las valoraciones atribuidas con las intensidades de aplicación, podemos observar lo siguiente (Ver Gráfico 6):

Existe un diferencial no estadísticamente significativo pero relevante, en todas las destrezas entre la valoración atribuida (M=3,52) y su aplicación a las asignaturas/materias impartidas (M=2,34), situado en M=1,18. Es decir, se valoran más que lo que en realidad se aplican en la docencia.

Las destrezas en las que esa diferencia es mayor son las de “capacidad motivadora” (1,17), “flexibilidad/adaptación social (0,97) y “tolerancia” (0,97)

Las competencias con una menor diferencia entre lo valorado y lo aplicado en las asignaturas o materias han sido las de “liderazgo” (0,77), y la de “trabajo en equipo” (0,59).

Gráfico 6: Comparación de medias de Valoración e Intensidad de aplicación de las Destrezas



En relación a la manera en la que deberían conformarse o desarrollarse estas destrezas, el alumnado se inclinó en un 45,55% por “integrarlas en el curriculum de la asignatura”, seguido en un 26,27% a través

del empleo de "asignaturas optativas o de libre configuración", mientras que un 14,24% apuntaba por el empleo de "otras alternativas" y, finalmente, un 13,93% optaba por "fuentes de información paralelas al currículum".

La competencia en la que más se apuesta por "integrarla dentro del currículum de la asignatura" es la de "capacidad motivadora" (50,3%), mientras que en la que más se considera el empleo de "asignaturas optativas o de libre configuración" es la de "negociación" (29,5%). La destreza que más se señala para su implementación a través de "fuentes de información paralelas al currículum" es la de "liderazgo" (20,1%).

Por último, en cuanto a las Destrezas, se pidió al alumnado participante en el estudio que estableciese aquellas tres que considerase como principales para el futuro profesional. Del análisis de la frecuencias ante la respuesta múltiple efectuada, se obtiene como resultado que el "capacidad motivadora" es la más importante (18,83%), seguida de la "comunicación con los demás" (13,68), y de la "sensibilidad intercultural" (13,0%). (Ver Tabla 6)

Tabla 6: Ordenación de las Destrezas principales para el futuro profesional

Frecuencias orden destrezas

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Orden importancia destrezas	1	48	10,8%	32,2%
	2	28	6,3%	18,8%
	3	19	4,3%	12,8%
	4	25	5,6%	16,8%
	5	33	7,4%	22,1%
	6	39	8,7%	26,2%
	7	13	2,9%	8,7%
	8	84	18,8%	56,4%
	9	27	6,1%	18,1%
	10	58	13,0%	38,9%
	11	11	2,5%	7,4%

	12	61	13,7%	40,9%
Total		446	100,0%	299,3%

La tercera parte del estudio realizado con el alumnado de la ULL, se basaba en la valoración de una serie de estrategias, conocimientos y habilidades para la formación en Competencias Interculturales.

En cuanto a las “estrategias”, se les plantearon un listado de 10 posibles, que debían valorar como “muy importante” (4), “bastante importante” (3), “poco importante” (2), o “nada importante” (1).

En dichas estrategias, los alumnos valoraron como las más importantes “el fomento de programas de intercambio al extranjero de los estudiantes, mediante ayudas económicas, becas o incentivos (p.e. Erasmus con más facilidades” (M=3,47;DT=0,69), seguida de “la oferta de trabajos bien remunerados en el extranjero” (M=3,41; DT=0,76), y de los “trabajos en grupo” (M=3,40; DT=0,75). Como estrategias menos valoradas aparecen la de “potenciación de la hospitalidad de extranjeros en tu casa” (M=2,62; DT=0,83) y “los cursos de ética” (M=2,57; DT=0,86). (Ver Tabla 7)

Tabla 7: Importancia de distintas estrategias para la formación en Competencias Interculturales

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Programas Intercambio	142	3,47	,691
Relaciones entre estudiantes	149	3,22	,686
Hospitalidad con extranjeros	143	2,62	,830
Voluntariado Lingüístico	148	3,11	,821
Eventos relacionados con otras Culturas	148	3,09	,799
Más diversidad cultural en clases	148	2,98	,845
Profesores extranjeros	147	3,02	,872
Trabajos en grupo	149	3,40	,752
Cursos de ética	145	2,57	,864
Trabajos en el extranjero	147	3,41	,765

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Programas Intercambio	142	3,47	,691
Relaciones entre estudiantes	149	3,22	,686
Hospitalidad con extranjeros	143	2,62	,830
Voluntariado Lingüístico	148	3,11	,821
Eventos relacionados con otras Culturas	148	3,09	,799
Más diversidad cultural en clases	148	2,98	,845
Profesores extranjeros	147	3,02	,872
Trabajos en grupo	149	3,40	,752
Cursos de ética	145	2,57	,864
Trabajos en el extranjero	147	3,41	,765
N válido (según lista)	131		

En cuanto a los “conocimientos”, se planteó un listado de 11 posibles, que debían valorar como “muy importante” (4), “bastante importante” (3), “poco importante” (2), o “nada importante” (1).

En dichos conocimientos, los alumnos valoraron como los más importantes “cursos subvencionados de idiomas para todos los estudiantes” (M=3,56;DT=0,66), con la misma valoración que “dar opción de que los cursos de idiomas cuenten como créditos de libre elección” (M=3,56; DT=0,70), y de los “cursos de idiomas (en general)” (M=3,55; DT=0,59). Como conocimientos menos valorados aparecen el de “conferencias y/o charlas en idiomas extranjeros” (M=2,75; DT=0,92) y “cursos de idiomas como asignaturas obligatorias” (M=2,91; DT=0,89). (Ver Tabla 8)

Tabla 8: Importancia de distintos conocimientos para la formación en Competencias Interculturales

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Cursos Idiomas en general	149	3,55	,598
Cursos Idiomas Obligatorios	148	2,91	,891
Idiomas mediante Intercambios	149	3,37	,738
Idiomas en Servicio Idiomas ULL	149	3,19	,723

Clases en otros idiomas	147	3,04	,921
Conferencias y charlas otros idiomas	146	2,75	,929
Cursos subvencionados idiomas	149	3,56	,662
Cursos con profesores nativos	149	3,19	,880
Obligación de un nivel de idiomas	149	2,95	,903
Idiomas en horarios compatibles	147	3,39	,781
Idiomas como CLE	149	3,56	,701
N válido (según lista)	142		

En cuanto a las “habilidades” para la formación en competencias interculturales, se planteó un listado de 13 posibles, que debían valorar como “muy importante” (4), “bastante importante” (3), “poco importante” (2), o “nada importante” (1).

En dichas habilidades, los alumnos valoraron como las más importantes el de “viajes” (M=3,77; DT=0,51) seguido del “fomento de programas de intercambio de estudiantes (Erasmus) dando incentivos monetarios más elevados” (M=3,34; DT=0,73). Como habilidades menos valoradas aparecen la de “foros para conocer otras culturas” (M=2,72; DT=0,89) y “seminarios sobre otras culturas” (M=2,79; DT=0,84). (Ver Tabla 9)

Tabla 9: Importancia de distintas habilidades para la formación en Competencias Interculturales

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Grupos Trabajo con Erasmus	148	3,09	,722
Programas Intercambio con más dinero	149	3,34	,732
Asignaturas Optativas sobre otras Culturas	149	3,09	,817
Actividades con extranjeros	148	3,15	,741
Trabajo en Grupos Multiculturales	148	3,18	,738
Clases Interactivas con diferentes culturas	148	2,99	,833
Ferias y exposiciones por extranjeros	149	2,81	,898

Trabajos en grupos en las asignaturas	147	3,19	,743
Seminarios sobre otras culturas	146	2,79	,840
Conferencias y charlas sobre culturas	148	2,88	,872
Foros para conocer otras culturas	148	2,72	,895
Programas para extranjeros	148	3,07	,800
Viajes	147	3,77	,511
N válido (según lista)	141		

Discusión

En este estudio se pretendía establecer la valoración que el alumnado de la Universidad de La Laguna otorga a las competencias genéricas y destrezas relacionadas con las “relaciones interpersonales”, el nivel que consideran que se tiene en cuenta en su aplicación en las asignaturas que cursan y la manera en la que creen que deberían implementarse (vías de conformación).

A partir de los resultados alcanzados, se observa una valoración muy alta del conjunto de las competencias denominadas “genéricas”, entendidas como transversales, transferibles a multitud de funciones y tareas, con una media de 3,27 sobre 4 (n=148), sin diferencias estadísticamente significativas entre ellas. De éstas, otorgan más peso a las que tienen que ver con el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones. Entre las menos valoradas se encuentran las vinculadas a organización y gestión y capacidad de adaptación al cambio, estando, no obstante, por encima de la media de la escala de valores establecida.

Las competencias consideradas como “más importantes” para el futuro desempeño profesional por parte del alumnado son las relacionadas, nuevamente, con la gestión de la información y la capacidad de adaptación al cambio. Resulta curioso observar como en este caso, y a diferencia de lo que ocurre con los resultados alcanzados en otro estudio donde se evaluaba la misma dimensión, pero esta vez por parte del profesorado (Codina, 2010) la competencia denominada “relaciones interpersonales” sí que aparece como una de las tres más importantes. Hay que tener en cuenta que éstas se encuentran estrechamente unidas a nuestro objeto de análisis, la interculturalidad, lo cual evidencia la demanda por parte del alumnado de su inclusión en los contenidos curriculares.

A la hora de cruzar estas respuestas citadas con la medida en la que se incorporan dichas competencias genéricas en las asignaturas/materias, que se cursan, dicha relación se mantiene, siendo las de carácter comunicativo, de gestión de la información y las de trabajo en equipo las que más implementan. Esta

presencia, no obstante, se aleja del valor atribuido en cuanto importancia por parte de los alumnos. Esto es, existe un diferencial entre la valoración atribuida a las competencias y el nivel de aplicabilidad que se hace de ellas dentro de las materias o asignaturas que se cursan. Los datos parecen reflejar una clara tendencia hacia un modelo educativo basado en las competencias “tradicionales”, olvidándose de otras “nuevas”, no menos demandadas por el alumnado, entre las que se encontrarían las vinculadas con la interculturalidad.

Cuando se trata de enunciar la mejor manera de poner en práctica las competencias genéricas, el alumnado se inclina hacia el modelo tradicional, o sea, su integración en el currículum de la asignatura (44,77%, n=149). Pero también aparecen otras alternativas, como las “asignaturas optativas o de libre configuración”, con un 31,71% (n=149).

A la hora de llevar a cabo la misma valoración, pero en este caso de las destrezas vinculadas con la competencia “relaciones interpersonales”, volvió a obtenerse una puntuación muy alta, con una media de 3,52 sobre 4 (n=147). Vuelven a ser las más valoradas las relacionadas con la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad crítica y autocrítica.

En su conjunto, las consideradas como más importantes tienen que ver con la “capacidad motivadora”, la “comunicación” y, ahora sí, aparece la “sensibilidad intercultural” en tercer lugar. Este dato señala la importancia que a la competencia que es objeto de este estudio le otorga el alumnado.

Su aplicación a la docencia se lleva a cabo, según los estudiantes, de forma menor a la valoración que le atribuyen. Así la valoración media de las destrezas es de $M=3,52$ ($DT=0,76$), mientras que la intensidad de aplicación media es de $M=2,34$ ($DT=0,87$), lo cual establece un diferencial de 1,18. Vemos que las diferencias son mayores en aquellas destrezas “no curriculares”, tales como la “capacidad motivadora”, la “capacidad de adaptación social” o la “tolerancia”, siendo menores en las más “clásicas”, tales como el “trabajo en equipo”.

Al igual que ocurría con las competencias, las destrezas se entiende que deben ser puestas en práctica esencialmente a través de su integración en el currículum de la asignatura. No obstante, también al igual que en el caso anterior, los alumnos consideran que existen otras opciones posibles, como es el caso del empleo de “asignaturas optativas o de libre configuración”.

Finalmente, los resultados hallados en cuanto a la valoración de las posibles estrategias, conocimientos y habilidades para la formación en competencias interculturales, nos indican que el alumnado apuesta por “el fomento de programas de intercambio al extranjero mediante ayudas económicas, becas o incentivos”, como es el caso del Programa Erasmus. También lo hace por “la oferta de trabajos bien remunerados en el

exterior”, son dos opciones estratégicas interesantes. Desde el punto de vista de los conocimientos, aparecen los idiomas como elemento sobresaliente, pero no como materia obligatoria, sino como opción extracurricular. En cuanto a las habilidades, vuelven a surgir las preferencias de los estudiantes por los programas de intercambio y las oportunidades de viajar para facilitar la formación de competencias interculturales.

Como conclusión podemos establecer que las competencias relacionadas directamente con la ocupación son más valoradas por el alumnado de la Universidad de La Laguna que aquellas transferibles a multitud de tareas y funciones. No obstante, en ambos casos coinciden en ser las más apreciadas aquellas relacionadas con los aspectos “sociales” del desempeño (comunicación, relación social, trabajo e equipo, etc.) estrechamente vinculadas, a su vez, con la denominada “competencia intercultural”

Por otra parte, existe una clara separación entre la importancia que atribuye el alumnado a dichas competencias relacionadas con las habilidades interpersonales y el actual nivel de inclusión de las mismas dentro del diseño curricular de las distintas titulaciones universitarias.

Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de considerar a la competencia intercultural como un elemento clave en el logro profesional de aquellas personas que puedan llegar a encontrarse en contextos culturales que no sean los propios. Dicha competencia le permitirá disponer de más y mejores herramientas para enfrentarse a posibles relaciones interculturales y propiciará la comprensión de minorías culturales. Para ello habrá que ampliar la formación del profesorado universitario, dotándole de conocimientos, habilidades y actitudes favorables hacia la misma, para que pueda incluir este abordaje intercultural en la materias que imparta. Asimismo, al alumnado habrá que ofrecerle formación y recursos específicos que le permitan disponer de esas mismas actitudes, habilidades y conocimientos, en los que la relación interpersonal, la capacidad colaborativa, la superación de conflictos culturales, etc., se integre en su futuro bagaje profesional.

Bibliografía

Bond, M.H. (1991). *Beyond the Chinese face*. Oxford: Oxford University Press

Codina, B. (2010). *La Competencia Intercultural en la Enseñanza Superior: el caso de La Universidad de La Laguna*. Informe de Investigación. Universidad de La Laguna: Fundación Empresa-Universidad.

Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, noviembre.

Comisión de las Comunidades Europeas (1996). Libro verde: cooperación para una nueva organización del trabajo. Bruselas, julio.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Concebir la educación del futuro. Promover la innovación con las nuevas tecnologías. Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas, enero.

Condon, J. C., y Yousef, F. (1977). An introduction to intercultural communication. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. Revista de Educación, 325, 299-321.

Corcuera, F. (2004). El proceso de adaptación al EEES: fases y tareas. Ponencia presentada en las II Jornadas sobre Docencia Universitaria: La Convergencia al Espacio Europeo Universitario: un compromiso para los docentes. Universidad de Murcia, febrero 2004.

Declaración de Bolonia (1999). Espacio Europeo de Enseñanza Superior. ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf

Hall, E. T., y Hall, M. R. (1990). Understanding cultural differences. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.

Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca Rosario, Pedro y Rubio Espín, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: Ed. La Muralla.

Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills: Sage.

Kluckhohn, C., y Strodtbeck, F. (1961). Variations in value orientations. Evanston: Row Peterson.

Stewart, E. C., y Bennett, M. J. (1991). American cultural patterns: A cross cultural perspective. Yarmouth: Intercultural Press.

5.3.

Título:

Aprendizagem potenciada pela tecnologia no ensino superior: uma metodologia para o desenvolvimento de critérios de qualidade

Autor/a (es/as):

Casanova, Diogo [Universidade de Aveiro]

Costa, Nilza [Universidade de Aveiro]

Moreira, António [Universidade de Aveiro]

Resumo:

O presente artigo apresenta os resultados preliminares de uma investigação que tem como objetivo construir um referencial de qualidade da Aprendizagem Potenciada pela Tecnologia e desenvolver um modelo para avaliar a Aprendizagem Potenciada pela Tecnologia no Ensino Superior. O processo de construção desse referencial integra um quadro teórico, proveniente da literatura da especialidade com um estudo empírico de cariz interpretativo e exploratório. O artigo conceptualiza a problemática assente na qualidade da Aprendizagem Potenciada pela Tecnologia dando relevo à metodologia de quadro referencial utilizada para delinear de forma transparente critérios para aferir a existência de qualidade desta modalidade de aprendizagem. Serão apresentados os passos metodológicos assim como alguns resultados preliminares.

1. Introdução

O impacto da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas estratégias de Ensino e Aprendizagem (EA) no Ensino Superior (ES) em Portugal não tem vindo a ser avaliado de uma forma regular. As instituições consideram a presença das TIC como estruturante e muitas dão passos seguros na implementação do b-Learning (Dias, 2010; Pombo & Moreira, 2011) e, algumas mesmo, de cursos totalmente à distância, mas esquecem por vezes o papel integrador da tecnologia, reduzindo o seu papel ao suporte e/ou ferramenta de repositório de conteúdos. O impacto da tecnologia na aprendizagem dos estudantes e as estratégias conducentes a essa aprendizagem carecem de ser avaliados.

A utilização das TIC como ferramenta integradora e/ou de suporte na estratégia de EA não resulta, por si, numa melhoria imediata da qualidade da aprendizagem (Ehlers, 2007; Stella & Gnanam, 2004). Quando

comparado com o ensino convencional, uma deficiente utilização das TIC pode resultar, por exemplo, (i) numa deficiência de liderança (Jara & Mellar, 2009); em dificuldades de comunicação entre docente e estudante (Jara & Mellar, 2009); na desagregação dos processos de aprendizagem com as estratégias de aprendizagem (Jara & Mellar, 2009) e, como consequência, num aumento da taxa de abandono escolar (Parker, 1999; Xenos, 2004). É assim relevante compreender que utilização pode ser feita das TIC e de que forma as podemos utilizar para potenciar a aprendizagem dos estudantes no ES.

2. Enquadramento teórico

As TIC como ferramentas integradas nas atividades de EA podem ser utilizadas em diferentes contextos e com os objetivos mais díspares. O docente pode utilizá-las para (i) potenciar as suas estratégias presenciais, (ii) promover cenários de aprendizagem autónoma, (iii) prolongar virtualmente as sessões presenciais, oferecendo novas oportunidades para o aprendente, ou (iv) desenvolver o ensino à distância (Gomes, 2006). O estudante pode utilizá-la para (i) comunicar com colegas, (ii) delinear o seu percurso de aprendizagem e (iii) potenciar a sua aprendizagem com novos recursos e oportunidades. A utilização efetiva da tecnologia não pode ser vista como instantânea, devendo, por isso, ser usada com um planeamento cuidado, com reflexão e com testagem. Vrasidas (2004) refere que, por vezes, apesar do potencial de uma determinada estratégia, ela não foi planeada e testada e, por isso, poderá tornar-se ineficiente. O docente deve refletir sobre o impacto que determinada estratégia terá na aprendizagem do estudante, deve pressupor um desenho da estratégia assente naquilo que se presume como ensino centrado no estudante (Hannafin & Land, 1997), um ensino que reconhece o papel do estudante como ator na procura e aquisição do conhecimento, que reconhece, por princípio, que o estudante aprende como, quando e onde quer. Segundo é referido por Tigelaar *et al.* (2004), o desenho do curso tem de promover estratégias de aprendizagem ativas, visto que quanto mais ativo for o papel do estudante no processo de aprendizagem, mais centrado no estudante este será. Para a tecnologia potenciar a aprendizagem, o desenho do curso e do ambiente de aprendizagem devem promover estratégias e cenários que permitam ao estudante resolver problemas, manipular, interpretar, formular hipóteses, experienciar e tomar decisões (Roth & Roychoudhury, 1993). Shea, *et al.* (2003) concretizam, adiantando que, para ser eficiente, um ambiente de aprendizagem deve encorajar: (i) um contacto colegial entre estudantes e docentes; (ii) colaboração entre estudantes; (iii) feedback atempado; (iv) calendarização das tarefas; (v) técnicas de aprendizagem ativas; (vi) comunicação de altas expectativas; (vii) respeito pela diversidade de opiniões e (viii) respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada estudante. Casanova, *et al.* (2011) realçam a

importância de se desenvolverem estratégias de aprendizagem ativas, sugerindo a (i) aprendizagem baseada em problemas, (ii) as aprendizagens colaborativa e cooperativa e o (iii) role-play.

Esta abordagem ao EA no ES carece que os atores assumam novos papéis e, associados a estes, adquiram um conjunto de novas competências. Ao mesmo tempo, sugere que as instituições de ES se reformulem, adquirindo novos hábitos, redesenhando as suas políticas, formulando novas diretrizes pedagógicas e desenvolvendo novos sistemas de informação e aplicações tecnológicas que enquadrem as TIC numa visão mais integrada (Lea, Clayton, Draude, Manager, & Barlow, 2001). Como referem Reichert & Tauch (2005) *“In re-designing more student-centred curricula, institutions must foresee that students will need more guidance and counseling to find their individual academic pathways in a more flexible learning environment”* (p. 18).

Docentes, estudantes e instituições devem adaptar-se a estas novas exigências de forma a potenciarem, com o recurso das tecnologias, uma experiência de aprendizagem com qualidade.

2.1 Qualidade educacional

O termo qualidade tem uma natureza subjetiva pois reflete diferentes perspetivas do indivíduo e da sociedade (Harvey & Green, 1993). Para Harvey & Green (1993) a noção do que é qualidade não é verdadeiramente relacionada com o mesmo aspeto, mas potencialmente com aspetos diferentes com o mesmo rótulo. Por exemplo, a definição de qualidade de um aspeto no ensino, na perspetiva do estudante, é diferente da do docente, pois as conceções de ensino que possuem, são diferentes. A noção de qualidade diverge, portanto, de acordo com as nossas experiências e vivências, daí ser necessário analisá-la através de outra perspetiva, através da identificação de um padrão, de uma referência absoluta ou de um ideal de qualidade (Ehlers, 2007).

Davok (2007) define o termo qualidade como um conjunto de propriedades, atributos e condições de um determinado objeto ou processo, que permite ser comparado a um conjunto de indicadores por forma a procurar compreender se satisfazem estes indicadores. Esta satisfação resulta, portanto, de uma comparação existente do objeto a outro objeto, padrão, norma ou critério, e à perceção de que este objeto está em conformidade com esta comparação (Ehlers, 2007) ou da perceção de satisfação de um conjunto de requisitos sobre um determinado objeto analisado (Harvey & Green, 1993).

No contexto educativo, e de acordo com Coelho, Sarrico & Rosa (2008) e Davok (2007), o conceito de qualidade é relativo, dependente das prioridades, expectativas e interesses dos grupos. Assim sendo, referindo-se à qualidade educativa, Pawlowski (2007) sugere que nos devemos aproximar dos objetivos e

das necessidades dos *stakeholders*, socorrendo-nos da sua participação. Segundo este autor, qualidade implica “*appropriately meeting the stakeholders’ objectives and needs, which are the result of a transparent, participatory negotiation process within an organization*” (Pawlowski, 2007, p. 4). Esta noção sistémica de que os diversos *stakeholders* devem participar no processo de qualidade faz com que este seja um processo mais transparente e, desse modo, mais respeitado e mais compreendido.

A qualidade educacional tem vindo, nos últimos anos, a ganhar uma relevância considerável no espaço mediático nacional face às pressões externas a que os devidos governos e instituições têm sido sujeitos. Estas pressões passam pelas diversas metas, *rankings* e padrões de qualidade obrigatórios ou indicativos, como os relatórios da OCDE, do Piza, as diretrizes da ENQA, as conclusões bienais do *Bologna Follow Group*, ou os inúmeros *rankings* que classificam as universidades com base em indicadores de ensino e, sobretudo, de investigação. Neste contexto, o pressuposto de qualidade não tem apenas sido considerado como fator indissociável da avaliação, mas também, e sobretudo, como fator impulsionador das agendas política e académica. A palavra qualidade ainda é vista, sobretudo, pela sua natureza de certificação e não pela sua capacidade de permitir aos diversos agentes promover a melhoria (Jara & Mellar, 2009). Em educação, os mecanismos de garantia da qualidade devem ser vistos como tendo o objetivo de monitorizar os programas de estudo de forma a identificar forças e fraquezas e, no seguimento deste passo, esboçar um conjunto de planos de ação que visem retificar os problemas identificados (Huet, Rafael, Costa, Figueiredo, & Oliveira, 2011). Mas devem também permitir servir de referenciais para que os atores compreendam de que forma devem proceder no sentido de revelarem práticas com qualidade.

Para o eLearning, e por causa das suas características, o termo qualidade deve também ser relacionado com todo o processo, produtos, serviços e políticas relacionadas com as TIC (Pawlowski, 2007). Dias (2010) refere ser fundamental cada instituição definir o que é para si qualidade no eLearning e de que forma ela interage com a sua cultura de ensino (por exemplo, uma instituição pode considerar que a autonomia do estudante deve ser promovida, daí que, para haver qualidade, ela deve estar implícita na estratégia de ensino e aprendizagem). Em conclusão, qualidade educacional deve envolver os diversos atores e, ao mesmo tempo, introduzir um papel de certificação, de regulação e de promoção da melhoria. Existe, de acordo com os próprios contextos onde é inserida, devendo, por isso, possuir características de moldagem face às idiosincrasias das instituições.

2.2 Quadro referencial

O termo avaliação está por norma indissociável do termo qualidade. Para se avaliar um objeto, um processo ou o desempenho de um indivíduo, deve saber-se cabalmente o que se reconhece como qualidade

e deter um conjunto de informações que permitam a formulação de juízos sustentados e imparciais. O processo de avaliação deve, para além de cristalino, ser compreendido por todos aqueles que estão envolvidos no processo: o avaliador, o avaliado e o decisor. A avaliação exige, por isso, um sistema externo ou interno de conhecimentos, de normas e de objetivos, sobre os quais a avaliação se realiza. Um quadro de conhecimentos sobre o que é a qualidade de um determinado objeto, procedimento ou ação, que de forma transparente nos faça perceber se estamos ou não em consonância, que nos permita fazer juízos de valor sustentados e compreendidos. A este sistema de conhecimentos sobre o objeto a avaliar designaremos de quadro referencial (Figari, 1999). Segundo Figari, os quadros referenciais permitem uma melhor compreensão da conceção de avaliação a adotar e dos dispositivos avaliativos que lhe correspondem (Figari, 1996). Enquanto estrutura de apoio ao processo avaliativo, o quadro referencial pressupõe a existência de um corpo de conhecimento do qual qualquer trabalho em avaliação se deverá apropriar criticamente. O referencial pressupõe a existência de bom mapeamento do objeto a avaliar, sendo que este emerge como condição fundamental para o avanço do conhecimento (Cardoso, Alarcão, & Celorico, 2010). Concordamos com esta visão de referencial que promove a ideia de que se compreende melhor um objeto e de que se promove a aquisição de conhecimento sobre esse objeto. No nosso entendimento, a construção do referencial faz mais sentido quando associada à qualidade, aos aspetos que comprovam a existência de qualidade de um objeto e, desta forma, apenas conseguimos saber se existe qualidade quando conhecemos de uma forma profunda o objeto. No caso concreto da APT é fundamental construir fundações para procurar conhecer melhor os seus pressupostos e, só aí, procurar compreender que critérios podemos utilizar para interpretar a existência de qualidade. Alves (2001) acrescenta que o processo de referenciação permite procurar e/ou desenvolver referências, diagnósticos, definir as dimensões de avaliação e justificar os critérios selecionados. Este processo permite, assim, a contextualização, a transparência, a triangulação de dados, a produção de conhecimento e a envolvência dos diversos atores no processo. O propósito desta investigação passa, pois, por desenvolver um referencial de qualidade da APT, de forma a conhecer o que se entende por ela e de que forma a podemos avaliar.

3. Problematização

O aumento da competitividade do ES tem levado as instituições a considerar a qualidade como algo intrínseco ao seu dia a dia. No que se refere à utilização da tecnologia no EA e tendo em conta que ela sugere inovação e, muitas vezes, uma inovação não testada (Casanova, 2010), foram surgindo internacionalmente diversos modelos no sentido de estabilizar e de estruturar estes processos (Inglis,

2005). Embora existam similaridades entre ambas as modalidades (Stella & Gnanam, 2004), os cursos mediados pela tecnologia têm características especiais que os tornam, em parte, distintos dos cursos tradicionais e que sugerem uma avaliação sustentada em alicerces diferentes. McGorry (2003), por exemplo, refere como fundamental ter-se em linha de conta a existência de flexibilidade, feedback e interação, qualidade e variedade do suporte técnico e pedagógico dado aos estudantes, e a satisfação dos atores. Não é possível avaliar cursos com estas características de uma forma fiável sem ter em conta uma natureza holística da avaliação que presuma que a qualidade de um curso não depende apenas das qualidades pedagógicas do docente: depende de outras dimensões, como as condições que a instituição disponibiliza junto dos atores, o desenho do curso, as competências e as expectativas dos diversos atores, a qualidade dos recursos e do ambiente de aprendizagem.

Justifica-se, por isso, o desenvolvimento de quadros referenciais que promovam a existência das diversas dimensões, de forma a entender qualidade da APT num sentido holístico em que o alvo da avaliação seja muito mais de que um docente, um estudante ou um processo. Desta forma, a investigação que realizamos procura responder aos seguintes objetivos: (i) desenhar um quadro referencial sobre a APT e (ii) desenvolver e validar um modelo de avaliação e de monitorização da APT no Ensino Superior. Para o artigo em questão procuraremos destacar, mais significativamente, o primeiro objetivo da investigação.

4. Metodologia

De forma a responder aos objetivos propostos o estudo está dividido em duas fases: (i) o desenvolvimento de um referencial de qualidade da APT e (ii) o desenho de um modelo de avaliação para avaliar a qualidade da APT no ES. Na primeira fase - o desenvolvimento de um referencial de qualidade da APT -, procuramos selecionar aspetos de qualidade nas práticas da utilização da APT ou referências a qualidade na utilização da APT. Estes aspetos/referências permitirão identificar as dimensões e os critérios mais adequados sobre qualidade da APT (fase 1 - fig. 1).

Numa segunda fase, e após validadas as dimensões e critérios identificados, procederemos à identificação e validação dos indicadores (fase 2 - fig. 1).

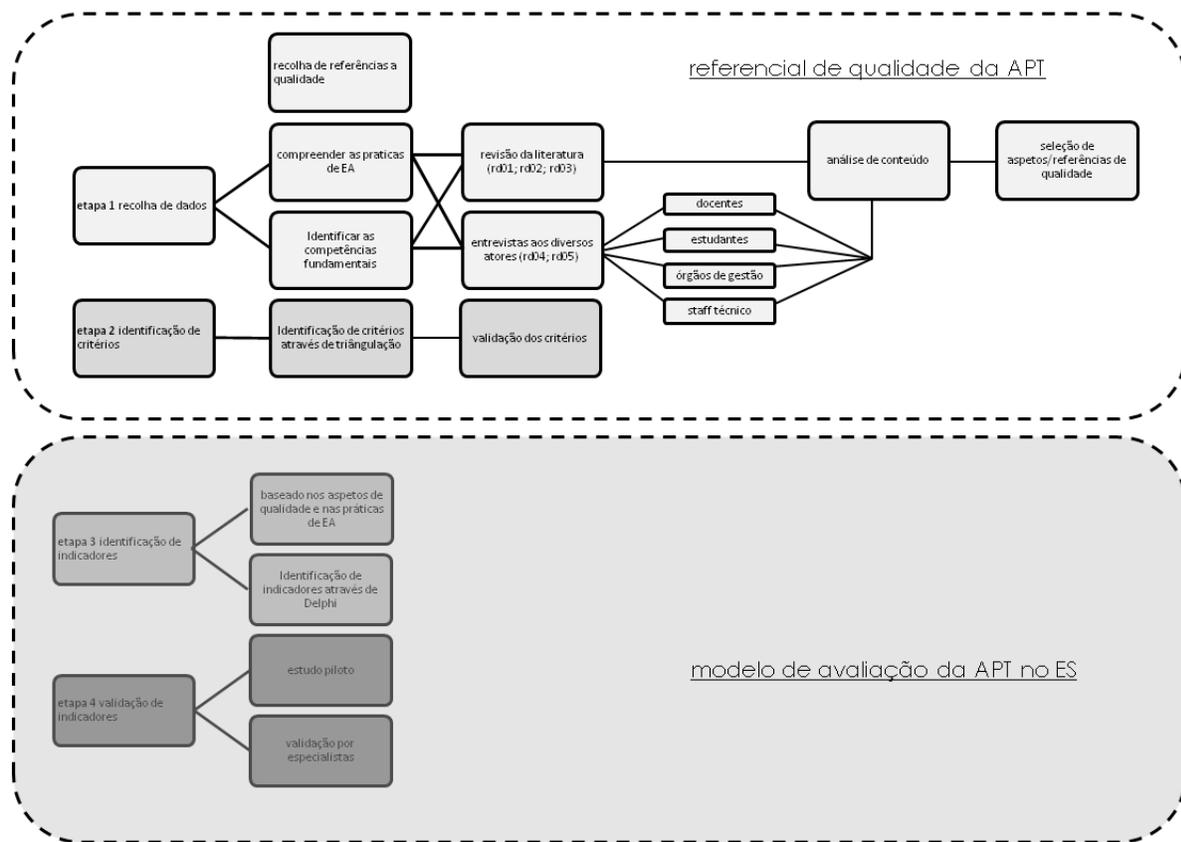


Figura 1 - Vista da investigação

Conforme se infere da figura 1, a fase de construção do referencial de qualidade divide-se em duas etapas: a recolha e análise de dados e a seleção e validação de critérios. A fase de recolha e análise de dados depende da recolha de aspetos e referências à qualidade na utilização da APT feitos através de um conjunto de técnicas de recolha de dados e de momentos:

- Revisão da literatura sobre modelos e instrumentos de avaliação da utilização das TIC no EA - (rd01)
- Revisão da literatura sobre qualidade na Aprendizagem Potenciada pela Tecnologia (rd02)
- Revisão da literatura sobre competências de docentes no desenvolvimento de cursos mediados pela tecnologia no ES - (rd03)
- Entrevistas individuais a órgãos de gestão (n1), staff de apoio técnico (n2), docentes com experiência na utilização das TIC no EA (n7) – (rd04)
- *Focus group* a estudantes (n6) – (rd05)

Recolha de dados 01 (rd01) - foram pesquisados e selecionados artigos que apresentam modelos e instrumentos de avaliação de eLearning em contextos à distância e/ou presencial. Procurou-se identificar de forma presencial estes artigos através de revistas da área da tecnologia educativa com fator de impacto (ISI Web of Knowledge, Scopus e Scholar). Selecionaram-se referências que potencialmente derivam de uma utilização das TIC com qualidade. Através do software de análise qualitativa e de conteúdo NVIVO9 - ferramenta de CAQDAS (*Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*) - estas referências foram agrupadas em dimensões de análise, com base nas suas próprias relações e nas sugestões de outros momentos de recolha de dados, por exemplo os decorrentes de rd04. A recolha permitiu selecionar 560 referências/aspectos de qualidade.

Recolha de dados 02 (rd02) – foram pesquisados e selecionados artigos com referências a práticas com qualidade no desenho, desenvolvimento e instrução da Aprendizagem Potenciada pela Tecnologia (TEL). Procurou-se identificar de forma presencial estes artigos através de revistas da área da tecnologia educativa com fator de impacto (ISI Web of Knowledge, Scopus e Scholar). Selecionaram-se as referências consideradas mais relevantes pelos próprios autores dos artigos e novamente agruparam-se com base na metodologia supra-indicada (Casanova, Moreira, & Costa, 2011). A recolha permitiu selecionar 109 referências/aspectos de qualidade.

Recolha de dados 03 (rd03) – foram pesquisados e selecionados artigos e documentos que procuram identificar as competências necessárias para docentes do ES promoverem estratégias de EA mediadas pelas TIC. Procurou-se identificar de forma presencial estes artigos através de revistas da área da tecnologia educativa com fator de impacto (ISI Web of Knowledge, Scopus e Scholar). Como competências foi utilizada a definição de Lucia & Lepsinger (1999), que refere o conjunto de características pessoais, comportamentos e atitudes, habilidades e conhecimentos adquiridos. Após vários processos de filtragem e de validação (Casanova, Costa, & Moreira, 2012) foram selecionadas as 17 competências macro mais referidas.

Recolha de dados 04 (rd04) – foram realizadas entrevistas individuais a órgãos de gestão (n1), staff de apoio técnico (n2), docentes com experiência na utilização das TIC no EA (n7). Os objetivos das entrevistas foram (i) aprofundar o conhecimento das práticas da utilização das TIC e (ii) reunir aspetos e

práticas de qualidade nas estratégias mediadas pelas TIC (Casanova, *et al.*, 2012). A análise de conteúdo efetuada permitiu selecionar 24 referências/aspectos de qualidade.

Recolha de dados 05 (rd05) – foi realizado um *focus group* a estudantes dos três ciclos de estudo – 1.º, 2.º e 3.º ciclos - (n6). O objetivo foi similar ao apresentado em rd04 (Casanova, *et al.*, 2012). A análise de conteúdo efetuada permitiu selecionar 32 referências/aspectos de qualidade.

5. Resultados

Utilizando o software de análise qualitativa e de análise de conteúdo NVIVO9 – ferramenta de CAQDAS (*Computer Aided Qualitative Data Analysis Software*) - foram identificados 749 aspetos/referências de qualidade provenientes dos momentos de recolha de dados apresentados anteriormente (rd01, rd02, rd03, rd04 e rd05). Sempre que possível procurou manter-se o texto original da referência/aspeto de qualidade, mesmo que escrito numa língua que não o português, para facilitar a sua identificação no artigo do qual foi retirado.

A utilização desta ferramenta permitiu agrupar os aspetos/referências de qualidade em dimensões e responder a uma premissa deste estudo que passa pela necessidade de se construir um quadro referencial, de carácter holístico, que promova a existência de dimensões endógenas e exógenas ao processo de EA. Foram identificadas 10 dimensões (fig. 2) e, agrupados nestas, os 749 aspetos/referências de qualidade.

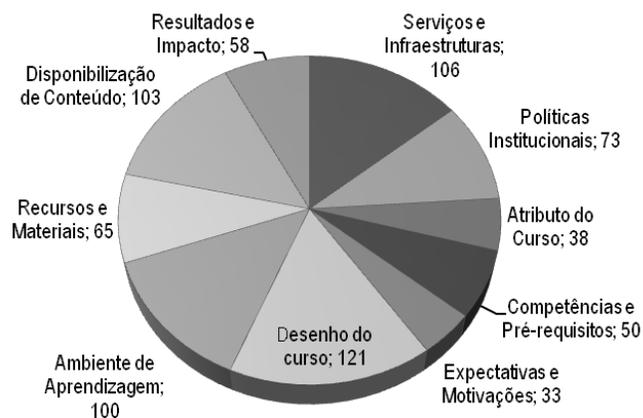


Figura 2 - Dimensões de análise

Verificou-se existir uma representação suficiente nas diversas dimensões identificadas. As dimensões *Desenho do curso* (121), *Serviços e Infraestruturas* (106), *Disponibilização de Conteúdo* (103) e *Ambiente de Aprendizagem* (100) foram as dimensões com mais aspetos/referências de qualidade referenciadas. As menos referenciadas foram *Atributo do Curso* (38) e *Expectativas e Motivações* (33). A concretização desta estratégia permitiu criar um quadro com a relação aspeto/referência com a dimensão conforme se pode visualizar no exemplo da tabela 1.

Tabela 1- Exemplo do quadro de relação aspeto/referência com a dimensão

ref	aspeto/referência	dimensão	rd	referência
71	<i>Tutoring is available as a learning resource.</i>	Serviços e infraestruturas de suporte	rd01	(Shelton, 2010)
130	<i>Students have access to sufficient library resources that may include a "virtual library" accessible through the World Wide Web.</i>	Serviços e infraestruturas de suporte	rd01	(McGorry, 2003)
428	<i>Assessment processes are well documented and all those involved in marking are trained in their role, work to common marking schemes and are subject to effective monitoring.</i>	Serviços e infraestruturas de suporte	rd01	(EADTU, 2006)
566	docentes consideram importante ter assistência online	Serviços e infraestruturas de suporte	rd02	(Weaver, Spratt, & Nair, 2008)

A identificação do aspeto/referência e a associação a uma dimensão permitiu partir para uma segunda etapa que passa pela concretização do aspeto/referência em critério.

No entendimento desta investigação a existência de um critério teria de pressupor a existência de um aspeto de qualidade. O elevado número de aspetos/referências de qualidade dificultaram sobremaneira a determinação de critérios para cada um destes aspetos, tendo, por isso, sido necessário criar uma subcategoria dentro de cada dimensão, a que se deu o nome de domínio. O domínio representa uma componente da dimensão, por exemplo, na dimensão “Recurso de Aprendizagem”, a componente “Pedagógica”. Foram criados domínios para todas as dimensões, exceto a dimensão 10, “Resultados e Impacto”, pois tornou-se exequível a constituição de critérios sem a existência de domínios (fig. 3).

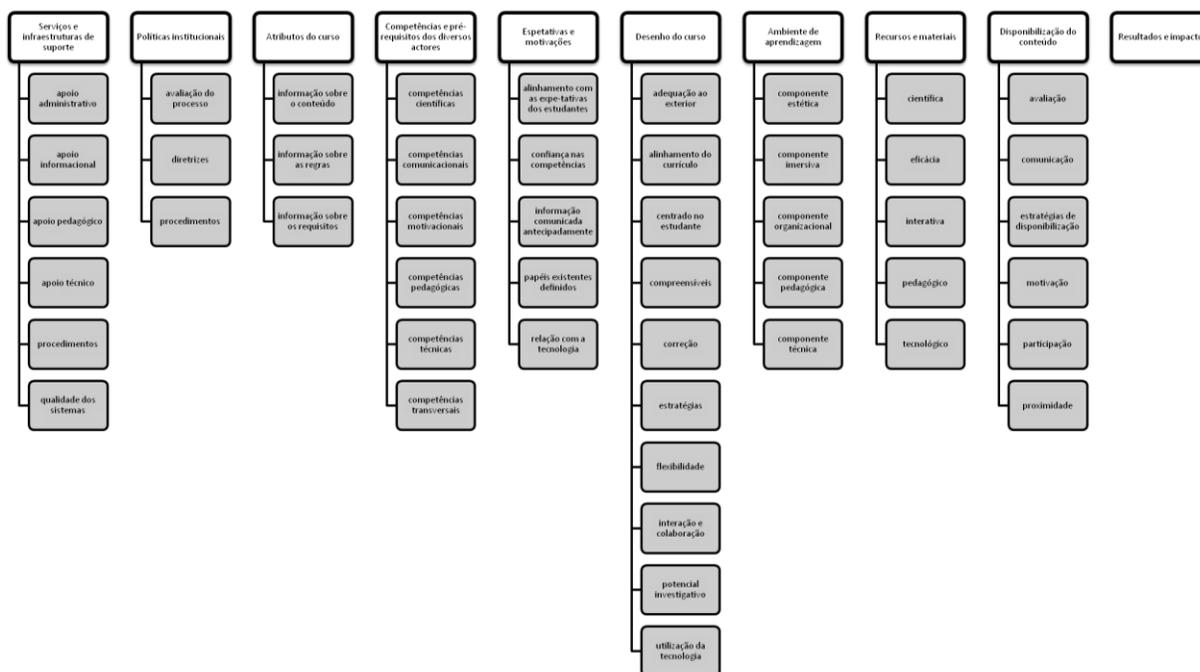


Figura 3 - Mapa de domínios

A existência destes domínios permitiu, com mais facilidade, associar os critérios a cada domínio e, como consequência, a cada aspeto/referência. Por fim procurou-se concretizar os diversos aspetos/referências em descrições compreensíveis, agrupando-os associados a cada critério. Assim, será mais fácil compreender o que é exigido em cada critério e, consequentemente, facilitar a compreensão do que será necessário para avaliar a sua conformidade. Para manter o entendimento de que aspetos/referências compunham o critério foi mantida a associação da referência através do seu número de entrada na base de dados, conforme se pode visualizar no exemplo da tabela 2.

Tabela 2- Quadro referencial na dimensão serviços e infraestruturas – domínio apoio administrativo

domínio	id	critério	aspeto/referência	quem os referencia	ref aspeto
apoio administrativo	SIAA01	acessibilidade	Acesso online a materiais e informação administrativa.	(EADTU, 2006)	506
	SIAA02	disponibilidade	Suporte técnico e administrativo dado ao docente está disponível (em documentos e ajuda pessoal).	(MacDonald & Thompson, 2005; McPherson & Nunes, 2008; Shelton, 2010; Weaver, et al., 2008; Yeung, 2002)	65, 183, 184, 270, 562 & 566

domínio	id	critério	aspeto/referência	quem os referencia	ref aspeto
	SIAA03	eficácia	Eficácia e rapidez na resposta no tratamento dos assuntos administrativos e resposta às reclamações dos estudantes. O suporte académico é eficaz facilitando a função docente e acolhendo as preocupações dos estudantes e <i>stakeholders</i> .	(EADTU, 2006; Merisotis & Phipps, 2000)	395 & 512
	SIAA04	estruturante	O apoio que é dado ao docente, inclusive por parte de colegas, mantém-se no decorrer do curso.	(Merisotis & Phipps, 2000)	398

A metodologia utilizada permite, por um lado, chegar a um critério de forma transparente, dando-lhe a associação dos aspetos, de quem os referencia e de como os referencia. Por outro lado, facilita o desenvolvimento de indicadores para cada critério, utilizando o texto dos aspetos/referência como farol para o desenvolvimento dos indicadores. No quadro referencial existem 183 critérios divididos pelas dez dimensões de análise.

O número elevado de critérios dificulta o processo de validação do quadro referencial. É importante validarmos o quadro referencial nesta fase para garantir que os critérios são adequados para a dimensão e domínio a que pertencem, que são importantes na sua relação com qualidade da APT e que refletem o texto dos aspetos/referência. Esta preocupação pela validação resulta do carácter interpretativo e exploratório da investigação. Assim sendo procuraremos fazer uma validação mista através de um painel de especialistas nacionais e internacionais.

6. Conclusão

O desenvolvimento do quadro referencial sobre qualidade na APT permite encerrar uma etapa da investigação que responde ao objetivo de compreender o fenómeno da APT e determinar aquilo que se entende por qualidade das práticas, competências, processos e infraestruturas. No decorrer da investigação procurámos fornecer um conjunto de critérios contextualizados que melhor permitam compreender o fenómeno da Aprendizagem Potenciada pela Tecnologia. Os 183 critérios identificados, associados ao texto sobre o aspeto/referência, permitem compreender o fenómeno e criar fundações para que esta investigação possa desenvolver, numa segunda fase da investigação, um modelo de avaliação com os respetivos indicadores e instrumentos relevantes. Permite ainda desbravar conhecimento (Cardoso, *et al.*, 2010) facultando à comunidade académica um quadro com informação sustentada sobre o que se entende

por qualidade da APT. Por último, permite ainda servir como suporte para modelos dimensionais de avaliação, modelos que pretendam apenas debruçar-se sobre uma única dimensão, ou até multidimensionais. Não consideramos fundamental existir uma avaliação que comporte as dez dimensões. Os modelos desenvolvidos com base neste referencial devem, eles próprios, adaptar-se às necessidades de avaliação institucional, respeitando dimensões, critérios e indicadores que façam sentido nas próprias culturas organizacionais.

Bibliografia

- Alves, M. P. (2001). O papel do desempenho do professor nas suas práticas de avaliação. Universidade do Minho, Braga.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento. Porto: Porto Editora.
- Casanova, D. (2010). Punking up Education! New perspectives for teaching and learning. *Indagatio Didactica*, 2(1), 84-93.
- Casanova, D., Costa, N., Leal, R., & Oliveira, D. (2011). Curriculum Development in Virtual Mobility Educational Contexts. In M. Teresevičienė, A. Volungevičienė & E. Daukšienė (Eds.), *Virtual Mobility for Teachers and Students in Higher Education: Comparative research study on virtual mobility*. Kaunas: Vytautas Magnus University.
- Casanova, D., Costa, N., & Moreira, A. (2012). Technology Enhanced Learning (TEL) in Higher Education: a proposal for developing a quality framework. In K. W. Marek T., Kantola J. (Ed.), *Science, Technology, Higher Education and Society in the Conceptual Age*. London, New York: Taylor & Francis.
- Casanova, D., Moreira, A., & Costa, N. (2011). Technology Enhanced Learning in Higher Education: results from the design of a quality evaluation framework. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 893-902.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. R. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), pp. 56-67.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em Educação. *Revista Avaliação*, 12(3), 505-513.
- Dias, A. B. (2010). Proposta de um Modelo de Avaliação das Actividades de Ensino Online. Unpublished PhD, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- EADTU. (2006). Quality Manual for E-learning in Higher Education. Retrieved November 17, 2011, from <http://www.eadtu.nl/e-xcellenceQS/files/members/E-xcellenceManualGrey/index.html>
- Ehlers, U. (2007). Quality Literacy—Competencies for Quality Development in Education and e-Learning. *Subscription Prices and Ordering Information*, 10, 96-108.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas dos estabelecimentos de ensino. In A. E. A. N. (orgs.) (Ed.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. pp.139-154). Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. J. (2006). E-learning e educação on-line : contributos para os princípios de Bolonha. Paper presented at the VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro): Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares., Braga.
- Hannafin, M., & Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*(25), 167–202.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, N.º 1.
- Huet, I., Rafael, J., Costa, N., Figueiredo, C., & Oliveira, J. M. (2011). Linking educational research to institutional measures of quality enhancement: a Portuguese project. Paper presented at the Proceedings of the 3rd International Conference on Institutional Strategic Management, Sibiu, Roménia.
- Inglis, A. (2005). Quality improvement, quality assurance, and benchmarking: comparing two frameworks for managing quality processes in open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(1). Retrieved from www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/221/304
- Jara, M., & Mellar, H. (2009). Factors affecting quality enhancement procedures for e-learning courses. *Quality Assurance in Education*, 17, 220-232.
- Lea, L., Clayton, M., Draude, B., Manager, A. S., & Barlow, S. (2001). Revisiting the Impact of Technology on Teaching and Learning at Middle Tennessee State University: A Comparative Case Study. Paper presented at the TN Higher Education IT Symposium 2001.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). *The art and science of competency models: Pinpointing critical success factors in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

- MacDonald, C. J., & Thompson, T. L. (2005). Structure, Content, Delivery, Service, and Outcomes: Quality e-Learning in higher education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6, 1-25.
- McGorry, S. (2003). Measuring quality in online programs. *The Internet and Higher Education*, 6, 159-177.
- McPherson, M., & Nunes, J. (2008). Critical issues for e-learning delivery: what may seem obvious is not always put into practice. *Journal of computer assisted learning*, 24, 433-445.
- Merisotis, J. P., & Phipps, R. A. (2000). *Quality On the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. *International Journal of Educational Technology*, 17(1), 1-12.
- Pawlowski, J. M. (2007). The quality adaptation model: Adaptation and adoption of the quality standard ISO/IEC 19796-1 for learning, education, and training. *Educational Technology & Society*, 10, 3-16.
- Pombo, L., & Moreira, A. (2011). Assuring and Enhancing the Quality of Blended Learning Courses – Reflections of Course Directors. Paper presented at the IADIS International Conference e-Learning 2011, Rome, Italy.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). Trends IV : European Universities Implementing Bologna.
- Roth, W. M., & Roychoudhury, A. (1993). The development of science process skills in authentic contexts. *Journal in Research in Science Teaching*, 30(2), 127–152.
- Shea, P. J., Pickett, A. M., & Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of teaching presence in the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80.
- Shelton, K. (2010). A Quality Scorecard for the Administration of Online Education Programs. Sloan-C Effective Practice Award. Retrieved from http://sloanconsortium.org/effective_practices/quality-scorecard-administration-online-education-programs
- Stella, A., & Gnanam, A. (2004). Quality assurance in distance education: The challenges to be addressed. *Higher Education*, 47, 143-169.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. a. P., & van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.

Vrasidas, C. (2004). Issues of Pedagogy and Design in e-learning Systems. Paper presented at the ACM Symposium on Applied Computing, Nicosia.

Weaver, D., Spratt, C., & Nair, C. S. (2008). Academic and student use of a learning management system : Implications for quality. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24, 20-41.

Xenos, M. (2004). Prediction and assessment of student behavior in open and distance education in computers using Bayesian networks. *Computers & Education*, 43(4), 345–359.

Yeung, D. (2002). Toward an Effective Quality Assurance Model of Web-Based Learning: The Perspective of Academic Staff. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5.

5.4.

Título:

La formación inicial del profesorado de ciencias en el marco del EEES. Análisis crítico-reflexivo de caso en el contexto español

Autor/a (es/as):

Cardoso, Covadonga Linares [Universidad de Oviedo]

Gutiérrez, Aquilina Fueyo [Universidad de Oviedo]

Resumo:

El impacto de la inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también llamado "proceso de Bolonia", ha supuesto la consecución de numerosos cambios, más o menos acentuados, en los contextos universitarios. Se ha procedido a la adaptación de las antiguas titulaciones de diplomatura y licenciatura a estudios de grado, a la vez que se han ido incorporando otras disposiciones de carácter político e institucional en la implementación del EEES. Paralelamente a estos procesos han tenido lugar grandes transformaciones en cuanto a la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria. Nos referimos con ello a la supresión del Curso de Adaptación Pedagógica (apodado coloquialmente como "CAP") y la adopción de un modelo formativo de tipo máster de postgrado (60 ECTS). El inicio de este nuevo modelo se sitúa en el año 2009, aunque la revisión de la literatura muestra que es un cambio largamente esperado, constituyendo un gran desafío y una oportunidad para el cambio pedagógico en relación a la formación inicial del profesorado en el marco del EEES.

La enseñanza de las ciencias en el siglo XXI se enfrenta a una situación compleja, en tanto la rapidez de los avances tecnocientíficos es máxima respecto a épocas previas, y estando inmersas nuestras sociedades en un contexto medioambiental de emergencia. Frente a estos factores condicionantes de la ciencia activa, la ciencia escolar se encuentra estancada en aspectos fundamentalmente básicos y metodologías tradicionales, en un ambiente estudiantil de poco entusiasmo por la ciencia. Es por ello que la formación del profesorado de ciencias en el espacio EEES emerge como un factor clave. La integración del máster de formación del profesorado en el EEES exige de la docencia universitaria una importante atención y esmero, constituyendo un reto que contribuirá a definir la calidad de la educación científica de la ciudadanía en las próximas décadas.

Partiendo de la consideración de que los procesos de análisis crítico-reflexivos son cruciales para poder abrir cauces hacia vías de calidad e innovación educativa, hemos focalizado nuestro trabajo en un estudio de caso sobre la formación inicial del profesorado de ciencias. Se sigue una metodología de corte cualitativo enmarcada en un proceso de investigación-acción. Describimos la contextualización y analizamos desde un punto de vista crítico las dinámicas y flujos de enseñanza-aprendizaje generados. Por último, enunciamos una serie de perspectivas de futuro a modo de recomendaciones a considerar por los profesionales de la docencia implicados en la formación inicial del profesorado de ciencias.

Palabras-chave:

Formación del profesorado, educación científica, EEES.

1. El cambio universitario del EEES

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en las universidades españolas ha supuesto la modificación de las estructuras organizativas y docentes de los centros de enseñanza superior. El impacto que ha tenido el también llamado "proceso de Bolonia" ha sido notable en la configuración de los planes de estudio de las titulaciones, unificadas en planes de cuatro años que adoptan el modelo de grado, y ampliándose la oferta de los máster de investigación y profesionalizadores. Todo ello ha ido unido al desarrollo de las disposiciones legales e institucionales que regulan la aplicabilidad de las indicaciones establecidas de cara al EEES.

Sin embargo, como bien indica ya indicaba Fueyo en 2004, la convergencia europea propuesta se ha ido llevando a cabo desde perspectivas teóricamente difusas en las que no quedaban claramente establecidos

los principios y líneas metodológicas, lo que contribuyó a la creación de contextos universitarios de confusión inicial. Por ello, partiendo de las indicaciones se han ido desarrollando propuestas y estudios que han contribuido a aumentar las estrategias a disposición del profesorado universitario de cara a la implementación del EEES, especialmente en lo que se refiere a la metodología docente (De Miguel, 2006; 2005).

Se procedió a la incorporación del modelo competencial desde supuestos que consideran la evaluación como calidad y que concedían escasa importancia a los aspectos y connotaciones sociales que emergen en el marco competencial y serían tan condicionantes del mismo, al asumir que las competencias vendrían a jugar un papel fundamental en el futuro de los y las egresadas de las universidades, por lo que se pondrían en práctica en contextos y situaciones eminentemente sociales (Brunet & Belzunegui, 2003).

Aunque los esfuerzos que se han realizado de cara a la adopción del modelo europeo de enseñanza superior han sido intensos y considerables, los estudios realizados de manera global al sistema universitario español indican que las dinámicas institucionales y docentes en este contexto, no han estado adecuadamente preparados para poder realizar los cambios procedimentales y metodológicos que los planes del EEES requerían (Ruiz-Gallardo & Castaño, 2008). Tal vez por ello son mayoría en la bibliografía especializada las investigaciones llevadas a cabo en torno a la adopción del EEES en titulaciones concretas, pero escasos los que se refieren a un metaanálisis que englobe, analice y compare cómo ha tenido lugar este proceso en una misma titulación y diferentes instituciones universitarias, o en una misma universidad considerando la variedad de titulaciones que oferta.

2. Del CAP al Máster en Formación del Profesorado

El EEES ha estado ligado al desarrollo y aplicación de las especificaciones de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en cuanto a lo referido a los requisitos pedagógicos del cuerpo de profesores de la enseñanza secundaria obligatoria y la formación profesional (Artículos 94, 95 y 97).

Durante varias décadas una persona que en España quisiera ser profesor o profesora de enseñanza secundaria (consideraremos en esta comunicación a la enseñanza secundaria al tramo educativo que va desde la finalización de la Educación primaria hasta la entrada en la universidad o en un ciclo formativo de grado superior, lo que corresponde, según la legislación educativa actual, a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) había de estar en posesión del Certificado de Aptitud Pedagógica, popularmente conocido como "CAP". El CAP fue ampliamente criticado debido a numerosos motivos, que incluían la masificación, la escasa profundización en aspectos pedagógicos y didácticos de

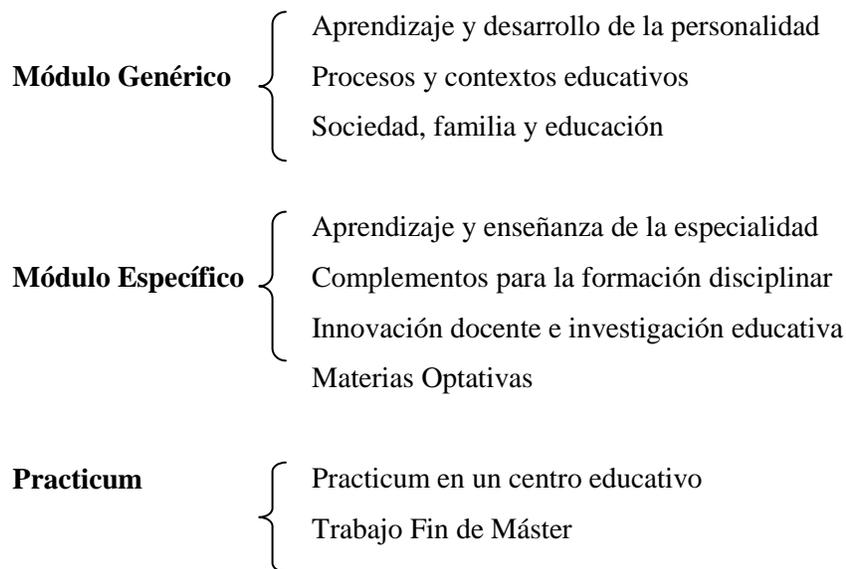
importancia para un futuro profesional de la docencia, la poca regulación y control en lo referente a los periodos de prácticas en centros educativos, etc. Así, en los diferentes equipos ministeriales, sindicatos educativos y profesionales e investigadores en educación, propusieron diferentes modelos de formación del profesorado de secundaria, que sin embargo no llegaron a promulgarse y ser efectivos en la práctica, como ocurrió con el Título de Especialización Didáctica, conocido como TED (*Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica*; no llegó a implementarse).

Ha sido con la adopción formal del modelo EEES cuando el cambio en la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria se ha visto sometido al estímulo necesario para llevarse a cabo. Así, en el *Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria*, se reguló la formación pedagógica y didáctica de los aspirantes a profesores y profesoras en las citadas etapas, lo que estuvo ligado al diseño del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional por parte de las universidades españolas (de aquí en adelante lo denominaremos "Máster en Formación del Profesorado" por razones obviamente pragmáticas).

Este cambio en el modelo de formación inicial del profesorado que se ha desarrollado en paralelo a la adopción del EEES fue más profundo en el caso de los docentes de la enseñanza secundaria, frente a la formación de maestras y maestros, quienes han de cursar el Grado en Maestro/a del nivel y especialidad correspondiente (Sánchez Delgado, 2009).

Considerando los antecedentes y estudios realizados a las personas que habían cursado el CAP, así como teniendo presente la opinión y valoraciones de expertos en formación inicial del profesorado, se continuó asumiendo un modelo secuencial, en el que los futuros/as docentes han de realizar primeramente una titulación de Grado que supone su especialización en un área concreta, seguida de los estudios del Máster en formación del profesorado. Esta estructuración de la formación docente condiciona la identidad profesional de los futuros profesores y profesoras de nuestro país (Bolívar & Bolívar-Ruano, 2011; Escudero, 2009), de un modo absolutamente diferente al de países como Argentina, en los que la formación del profesorado de enseñanza secundaria asume un modelo en paralelo de los aspectos pedagógicos y de la especialización, similar a la realizada en España con el profesorado de educación primaria e infantil.

La estructuración del Máster en formación del profesorado se reguló en la orden ECI/3858, quedando establecidos los módulos que lo conforman como consta en la figura (Cuadro 1).



Cuadro 1. Estructura básica del Máster en Formación del Profesorado en España.

En la actualidad, el Máster en Formación del Profesorado tiene una duración que oscila entre un año y dos años, siendo en total su carga de créditos europeos de 60 ECTS, dependiendo de cuál sea la universidad en la que se lleva a cabo. El sistema de acceso es limitado, existiendo en las universidades de la red pública un límite de plazas acorde a la demanda de profesores y profesoras que se prevé. Los precios del máster también varían notablemente: desde los mil trescientos euros a los casi seis mil, lo que supone una variación a considerar, puesto que el título obtenido y la capacitación que éste otorga, es idéntico en todos los casos.

Otro de los aspectos que ha mejorado notablemente respecto al CAP, y que es considerado clave a la hora de desarrollar la identidad profesional de los futuros profesores y profesoras, es el *Practicum*, periodo en el que los docentes en formación realizan en un centro educativo, llevando a cabo un acercamiento eminentemente práctico. Ha adquirido una especial relevancia la selección de los centros educativos en los que se realiza el periodo de *Practicum* (Valle & Manso, 2011), considerando diferentes parámetros de cara a seleccionar aquellos centros que puedan ofrecer al alumnado del Máster una visión más completa de la complejidad educativa en la que se circunscribirán sus actividades profesionales.

3. La enseñanza y aprendizaje de las ciencias como reto para el profesorado

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias han venido siendo un tema de controversia para los expertos durante los últimos años (Porlán & Martín del Pozo, 2008; Porlán, 2005). Las corrientes didácticas más innovadoras promueven la incorporación de la epistemología de la ciencia y la argumentación en el aula como elementos fundamentales para una mejor educación científica (Jiménez-Aleixandre, 2007), la consideración de la ciencia activa que se está haciendo (Jarman & McClune, 2007), especialmente considerando la situación de emergencia planetaria en la que nos encontramos, tal como exponen Vilches y Gil-Pérez (2009), y los rápidos cambios que se suceden en los paradigmas científico-tecnológicos actuales (Linares, 2011), así como aumentar la presencia de temas y aspectos socio-científicos desde perspectivas críticas (Barko et al., 2011; Membiela, 2002).

La conjunción de las teorías en el campo de la didáctica de las ciencias y los diferentes estudios realizados en torno al desarrollo docente del profesorado de ciencias en formación inicial (Harres et al., 2012), y las concepciones sobre la ciencia que mostraba el profesorado en formación que realizaba el CAP (Borrachero, Brígido & Costillo, 2011), así como la evolución profesional (Da-Silva et al., 2006) constituyó la base de conocimientos empíricos sobre los que se habría de asentar el diseño pedagógico y didáctico del plan de estudios del Máster en Formación del Profesorado por las especialidades de ciencias (Matemáticas, Física y Química, Biología y Geología).

Así, fueron propuestas diferentes aproximaciones y modelos de lo que se consideraba pertinente incorporar en el plan de estudios y cómo habría de llevarse en la práctica. Los trabajos de Carrascosa et al. (2008), u otro tipo de proyectos de innovación docente para el área de ciencias, como el coordinado por Perales Palacios (2008), supusieron un punto de partida para aquellos profesionales implicados en el diseño y desarrollo del currículum del profesorado de ciencias experimentales en formación del Máster (Perales Palacios, 2010).

Sin embargo, han sido de gran importancia las investigaciones que analizaron la implantación del Máster en Formación del profesorado en diferentes universidades españolas (Benarroch, 2011; Trillo & Rodríguez, 2011). Se ha visto que existen puntos de mejora en común en diferentes instituciones universitarias, existiendo un amplio margen para la innovación docente del profesorado del máster y la incorporación de metodologías y estrategias didácticas más acordes a las expectativas.

Considerando las propuestas concretas del área de ciencias, es perentorio analizar cuáles son las visiones del alumnado que cursó el Máster en Formación del Profesorado durante el primer curso académico en la Universidad de Oviedo, a modo de diagnóstico evaluativo, con el objetivo de mejorar la calidad de la docencia y la formación del profesorado de ciencias experimentales.

4. Estudio de caso: el Máster en Formación del Profesorado por la Universidad de Oviedo, primera promoción

En esta comunicación presentamos los resultados de un estudio llevado a cabo durante el primer año de implementación del Máster en Formación del Profesorado en la Universidad de Oviedo, durante el curso académico 2009/2010. Las autoras del trabajo desempeñaron un papel clave, pues formaron parte de dos de los elementos más fundamentales en torno a los que se desarrolló el máster, al haber sido, respectivamente, estudiante y profesora. La doctora y profesora titular de la Universidad de Oviedo, Aquilina Fueyo, fue profesora del grupo conformado por estudiantes de Licenciaturas Científicas (llamado grupo B), que abarcaban las especialidades Biología y Geología, Física y Química, Matemáticas y Filosofía, impartiendo a dicho grupo de las asignaturas del Módulo Específico "Innovación e investigación educativa" y "Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)", así como tutora del Practicum y miembro de los tribunales de evaluación de los Trabajos Fin de máster, durante este primer curso de desarrollo del máster en España.

La distribución de los 51 estudiantes que conformaban el grupo estudiado, por especialidad, fue la siguiente:

Especialidad por la que cursa el Máster	Nº estudiantes	%
Biología y Geología	21	42
Física y Química	16	31
Matemáticas	12	24
Filosofía	2	3

Tabla 1. Especialidades y número de estudiantes de cada una en el grupo analizado

La investigación siguió una metodología de corte cualitativo (Rodríguez, Gil & García, 1999), llevándose a cabo procesos de análisis del discurso y contenido (Vallez & Pedraza-Jiménez, 2007), a partir de los datos recogidos mediante diferentes instrumentos de recogida de datos: entrevistas semi-estructuradas, grupos de discusión (duración: >10 horas) y observación participante.

Las características y dimensiones de la asignatura "Innovación e investigación educativa" requerían de una reflexión profunda desde perspectivas críticas, que permitiera poner de relevancia aquellos aspectos condicionantes de la identidad profesional del profesorado de ciencias en formación inicial durante el

primer año del Máster, con el objetivo de mejorar y ajustar la docencia de este estudio de tercer ciclo en años venideros y en contextos similares.

En las materias impartidas por la profesora Fueyo se contó además con la participación de personal especializado de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, mostrando al alumnado del Máster las potencialidades y usos de la plataforma virtual Educastur (<http://www.educastur.es/>). Se valoró muy positivamente por los/as estudiantes la interrelación entre la asignatura de TIC y la de innovación, pues el alumnado percibió una aplicabilidad "real" de las herramientas TIC en los centros educativos, que estaba ligada a procesos de innovación. Ello puede sentar la base para que estos profesores y profesoras desarrollen su actividad docente en torno a innovaciones relacionadas con las TIC, aumentando por ejemplo las innovaciones ligadas al uso de blogs en el área de ciencias (Linares, 2011).

Además, en ambas materias se profundizó en actividades docentes innovadoras de interés llevadas a cabo por profesorado de las mismas especialidades que las presentes en el grupo B, y de los mismos niveles, a modo de ejemplificación práctica que pusiera de relevancia una serie de experiencias que pudieran resultar motivadoras e ilustrativas acerca de los contenidos relacionados con la asignatura Innovación e Investigación Educativas, entre ellas: "Los árboles de Gijón", "Y tú... ¿cómo lo ves?", "Ni ogros ni princesas", etc.

Se percibió de manera notable una valoración baja de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas a lo largo del Máster. La planificación y organización temporal y plan de trabajo del Máster fue uno de los aspectos que la mayoría de los/as estudiantes percibían como causa de su bajo nivel de interés por el desarrollo de las clases presenciales del Máster (clases de teoría, prácticas, seminarios y tutorías grupales). El hecho de que durante el primer año se solaparan a lo largo de los cuatro meses de duración del Practicum las clases del Máster en horario de tardes de lunes a viernes, con la estancia en los centros de prácticas resultó determinante de cara a esta valoración. A este respecto, cabe destacar que en los sucesivos cursos académicos en los que se llevó a cabo el Máster, se han realizado grandes esfuerzos para minimizar este solapamiento, aumentando la valoración de la organización del Máster por parte del alumnado de manera notable.

Otro de los aspectos que más importancia mostraba para los/as estudiantes era la preparación para el proceso de oposición de cara a entrar a formar parte de las listas de aspirantes a interinidad de sus correspondientes cuerpos docentes. Se observó cómo el alumnado manifestaba gran inquietud ante la posibilidad de elaborar por sí mismos programaciones docentes y unidades didácticas que les condujeran al éxito en los procesos selectivos. Por ello, podemos concluir que debería realizarse hincapié en las

actividades relacionadas con el diseño y desarrollo del currículum, de modo que la autoconfianza del profesorado de ciencias en formación inicial mejorara en este ámbito.

Sin embargo, esta inquietud apremiante del alumnado del Máster por estos aspectos viene a configurar una línea de identidad docente alejada de los supuestos que serían deseables para el profesorado en formación inicial. Puesto que se trata de licenciados/as de reciente titulación y ningún contacto con la pedagogía hasta el inicio del Máster, en su mayoría manifestaban un interés más bien simplista focalizado en la obtención del título del Máster en formación del profesorado, de cara a realizar un proceso de oposición. El interés en aspectos más puramente pedagógicos y docentes que puedan configurar su perfil profesional actual y futuro quedaba relegado a un segundo lugar, lo que debería llevarnos a una reflexión profunda y análisis de estas concepciones del profesorado de ciencias en formación inicial, acerca de la importancia de la pedagogía en su construcción como docentes en estos momentos primarios y a lo largo de su futura trayectoria profesional.

Por contraposición a estos aspectos, valorados como poco satisfactorios por la mayor parte del alumnado y de manera continuada a lo largo de todo el Máster, hubo un aspecto común que centraba el mayor interés y motivación: el *Practicum*. La realización de las prácticas en los centros educativos fue percibida como "lo mejor del Máster", pues el alumnado valoró esta experiencia como una inmersión en un entorno real de actividad docente del profesorado de ciencias. Esta supeditación del *Practicum* por encima de los aspectos teórico-pedagógicos no es algo nuevo (Hevia, 2009), y presenta una distribución uniforme en las diferentes especialidades del Máster en la Universidad de Oviedo (Martín Gordillo, 2010), pero unido a los factores ya mencionados relativos a la búsqueda excesiva y continuada de pragmatismo y baja motivación e interés por aspectos relativos a la formación docente y pedagógica de la especialidad, resulta pertinente tener en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudio del Máster.

5. Algunas reflexiones y perspectivas a considerar

La implantación del EEES en el marco universitario español, y el inicio de la puesta en marcha de un plan renovado de formación inicial del profesorado de educación secundaria, han supuesto, a la vista de los resultados de este estudio, un cambio de tipo formal. Los objetivos establecidos en el plan Bolonia, así como los supuestos y necesidades precisadas en torno a la formación inicial del profesorado, y en concreto del profesorado de ciencias, no se han alcanzado en la primera promoción del Máster en la Universidad de Oviedo. Somos conscientes de que lograrlos será un proceso lento y complejo en el que se habrán de ver implicados numerosos agentes y profesionales tanto de la pedagogía como del ámbito de la educación

secundaria, trabajando en coordinación continuada y valorando los avances en este aspecto en las distintas promociones del Máster a lo largo de los años.

Podemos señalar también otros aspectos a considerar de cara al reajuste en el diseño del Máster en el contexto español, a la vista del análisis realizado:

- Parece necesario realizar análisis holísticos entre el alumnado del Máster, de similares características y campo de acción al realizado por Isabel Hevia (2009), pues los resultados obtenidos de este tipo de investigación supondrían una muy valiosa información sobre las valoraciones de los principales protagonistas de uno de los elementos clave del Máster, como es el *Practicum*.
- Parece necesario mejorar las especificaciones relativas al diseño y desarrollo del currículum y las tareas de tipo más programático en la labor docente y su relación con el Trabajo fin de máster y las pruebas selectivas de acceso a la función docente en el sector público.
- Sería pertinente una mejora de la coordinación entre los diferentes grupos de estudiantes del Máster, de cara a solventar e intercambiar información acerca de los aspectos de gestión, organización y desarrollo del mismo, así como a crear redes de trabajo entre estudiantes del Máster de diferentes especialidades y ramas del conocimiento, que configuren un contexto de enseñanza-aprendizaje de tipo *peer-to-peer* y contribuya a aumentar el interés por los aspectos pedagógicos de la docencia, contribuyendo a la construcción de la identidad profesional de cada profesor/a en formación inicial que cursa el Máster.
- La incorporación de metodologías y estrategias pedagógicas que sigan el Modelo Integrado de Aprendizaje de las Ciencias (Linares & Fueyo, 2012) supondría un acercamiento a la realidad social y didáctica de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en la etapa de la educación secundaria, siguiendo las recomendaciones dadas desde instancias europeas y por expertos en didáctica de las ciencias.

El estudio que presentamos en esta comunicación puede ser útil a los docentes que tomen parte en el Máster de secundaria, y a todas aquellas personas involucradas en el desarrollo del mismo en diferentes contextos, tanto españoles como correspondientes a otros países. Nos parece necesario realizar un énfasis especial en los procesos de investigación-acción que realice el profesorado del Máster con el alumnado, por lo que estudios de similares características al que aquí presentamos, que sigan una metodología de corte cualitativo y se relacionen con reflexiones en grupos de debate de manera continuada a lo largo del

Máster, serán de gran relevancia para configurar una visión real y actualizada de las concepciones y valores del profesorado de ciencias en formación inicial, en toda su complejidad y asumiendo los retos que de ellos se desprendan, abogando por una mejora de la formación pedagógica y didáctica de la especialidad, que configurará las identidades profesionales de los futuros/as docentes del área de ciencias.

Referências bibliográficas

Barko, Timothy, Simon, Shirley, Jiménez-Aleixandre, María Pilar & Sadler, Troy (2011). Metalogue: Design and Enactment of SSI Curriculum: Critical Theory, Difficult Content, and Didactic Transposition. *Contemporary Trends and Issues in Science Education*, 39, 239-243. DOI: 10.1007/978-94-007-1159-4_13

Benarroch, Alicia (2011). Diseño y desarrollo del máster en profesorado de educación secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 8 (1), 20-40.

Bolívar, Antonio & Bolívar-Ruano, María Rosel (2011). El profesorado de enseñanza media: formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Ensinó Em Re-Vista*, 19 (1).

Borrachero, Ana Belén; Brígido, Ana María & Costillo, Emilio (2011). Concepciones sobre la ciencia de los alumnos del C.A.P., futuros profesores de Educación Secundaria. *Revista de Educación Campo Abierto*, 30 (1), 61-80.

Brunet, Ignasi & Belzunegui, Ángel (2003). *Flexibilidad y Formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

Carrascosa, Jaime; Martínez, Joaquín; Furió, Carles & Guisasola, Jenaro (2008). ¿Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5 (2), 118-133.

De Miguel, Mario (Coord.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo-MEC.

De Miguel, Mario (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

Escudero, Juan Manuel (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de educación*, 350, 79-103.

- Fueyo, Aquilina (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea, ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 207-220.
- Harres, João Batista Siqueira; Pizzato, Michelle Camara; Sebastiany, Ana Paula; Cenci, Danielle; Eidelwein, Giane; Diehl, Iván Francisco & Mörs, Marlete (2012). Students' ideas on research into preservice science teacher education programs. *Ciencia & Educação*, 18 (1), 55-68.
- Hevia Artime, Isabel (2009). *El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*. Tesis doctoral dirigida por Xosé Antón González Riaño, Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Jarman, R. & McClune, B. (2007). *Developing Scientific Literacy*. Maidenhead: Open University Press.
- Jiménez-Aleixandre, María Pilar (2007). Designing Argumentation Learning Environments. *Contemporary Trends and Issues in Science Education*, 35 (2), 91-115. DOI: 10.1007/978-1-4020-6670-2_5.
- Linares, Covadonga & Fueyo, Aquilina (2012). Science education and lifelong learning. En Membiela, Pedro, Suárez, Mercedes, Vidal, Manuel & Vázquez, Benito (Eds.), *I Simposio Internacional de Enseñanza de las Ciencias ISIEC*, Junio 2012, España.
- Linares, Covadonga (2011). La sostenibilidad de la cultura científica en la sociedad digital: utopías y perspectivas de futuro. *Ábaco: revista de cultura y ciencias sociales*, 68-69, 37-42.
- Linares, Covadonga (2011). Análisis de las aportaciones didácticas de los blogs. En Barca, Alfonso, Peralbo, Manuel, Porto, Ana, Brenlla, Juan Carlos, Duarte, Bento & Almeida, Leandro (Eds.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional de Psicopedagogía* (pp.1705-1716). A Coruña, España: Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Martín Gordillo, Mariano (2010). Máster de profesorado de educación secundaria. El practicum en la red de centros del Principado de Asturias. En *1er Congreso Estatal sobre el Máster de formación de los profesores de educación secundaria*. Toledo: España.
- Membiela, Pedro (Ed.) (2002). *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Perales Palacios, Francisco Javier (2010). Diseño del currículo de ciencias experimentales en el máster de profesorado de secundaria. En Abril, A.M. & Quesada, A. (Eds.), *XXIV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp.92-98). Baeza, España: Universidad de Jaén.

- Perales Palacios, Francisco Javier (Coord.) (2008). Por un modelo unitario de formación inicial del profesorado de ciencias en educación primaria y secundaria. En Jiménez Liso, M. R. (Ed.), *Ciencias para el mundo contemporáneo y formación del profesorado en didáctica de las Ciencias Experimentales. Actas de los XXIII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 437-445). Almería, España: Universidad de Almería.
- Porlán, Rafael & Martín del Pozo, Rosa (2008). ¿Qué formación docente, para qué enseñanza de las ciencias? *Cuadernos de pedagogía*, 384, 58-61.
- Porlán, Rafael (2005). ¿Para qué enseñar ciencias en la escuela obligatoria? *Tecné, Epistemé y Didaxis*, 18.
- Ruiz-Gallardo, José Reyes & Castaño, Santiago (2008). La universidad española ante el reto del EEES. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 18, 253-270.
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier & García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Delgado, Primitivo (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10 (5).
- Trillo, Felipe & Rodríguez, Xulio (2011). La formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: crónica de una experiencia. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela en el contexto de Galicia. *Revista Fuentes*, 11, 41-65.
- Valle, Javier Manuel & Manso, Jesús (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Vallez, Mari & Pedraza-Jiménez, Rafael (2007). Natural Language Processing in Textual Information Retrieval and Related Topics. *Hipertext.net*, 5. Retirado em Abril 26, 2012 de <http://www.upf.edu/hipertextnet/en/numero-5/pln.html>
- Vilches, Amparo & Gil-Pérez, Daniel (2009). Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y "podemos" hacer frente. *Revista de educación, Extra 1*, 101-122.

5.5.

Título:

Calidad de la docencia y del aprendizaje en el master universitario en estudios de género

Autor/a (es/as):

Catalán, M^a Angeles Rebollo [Universidad de Sevilla]

Caro, Luisa Vega [Universidad de Sevilla]

Bermudez, Isabel Vazquez [Universidad de Sevilla]

Resumo:

Este trabajo se plantea analizar los factores que han incidido en la docencia y el aprendizaje durante el primer año de implantación del master universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional con el fin de introducir mejoras en ediciones posteriores basadas en un conocimiento contrastado y en evidencias empíricas. Para ello, se realizan cuestionarios y entrevistas. Participan en el estudio 22 estudiantes y 4 profesoras. Los resultados muestran una valoración positiva de las alumnas, destacando la calidad humana y el clima entre profesoras y alumnas y la estructura en itinerarios, materias y contenidos del master. Las profesoras hacen un balance positivo, aunque señalan como factores extrínsecos que han afectado a su docencia los plazos y procedimientos propios del proceso de acreditación del título. Profesoras y alumnas señalan algunos aspectos mejorables en la organización y coordinación del master que se han considerado en ediciones posteriores.

Palavras-chave:

Educación Superior; Evaluación de la calidad; Calidad Docente; Docencia Universitaria; Formación en Género.

1. Introducción

Este trabajo presenta los resultados de una investigación docente financiada por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Sevilla, cuyo propósito ha sido analizar los factores que han condicionado la docencia y el aprendizaje en el Master Universitario de Estudios en Género y Desarrollo Profesional de

la Universidad de Sevilla durante el primer año de implantación del mismo. La finalidad última ha sido recabar información útil y válida que permita introducir mejoras en ediciones posteriores basadas en un conocimiento contrastado y en evidencias empíricas.

El Espacio Europeo de Educación Superior y la adopción del Crédito Europeo plantea una serie de exigencias y criterios de calidad en la formación universitaria que suponen retos en cuanto a la evaluación de las titulaciones, considerando no sólo los logros o resultados alcanzados como indicadores de calidad sino también analizando los factores que facilitan o dificultan la consecución de logros.

En la última década, las instituciones educativas han asumido modelos de evaluación y gestión de la calidad no sólo para informar públicamente de sus actividades y procedimientos, sino del logro de sus objetivos. La calidad se convierte en una estrategia válida para obtener una posición competitiva. La implantación de sistemas de calidad es clave para el desarrollo de las instituciones universitarias con el fin de obtener certificaciones de calidad de las distintas agencias y organismos (Mateo, 2000; Buendía y García-Lupión, 2000). Uno de los ámbitos de evaluación de la calidad de las Universidades es la enseñanza. Como han señalado Muñoz Cantero y Espiñeira (2010), la enseñanza ha sufrido en nuestro país cambios importantes por una mayor exigencia de calidad y eficacia. En el ámbito universitario esto supone adoptar modelos para la gestión de la calidad que sirven para la acreditación y verificación de títulos universitarios. La evaluación de la calidad de la enseñanza en el ámbito universitario toma la titulación como unidad, analizándose el diseño del programa, la organización de la enseñanza, su desarrollo, los resultados obtenidos, etc. Diversos estudios recientes han abordado esta cuestión (Ibarra, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz, 2010; Casero, 2010) Este trabajo se propone conocer los factores que inciden en el desarrollo de la docencia y del aprendizaje en un primer momento de puesta en marcha del Master Universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional con el fin de corregir y subsanar aquellos que afectan negativamente en ediciones posteriores.

La Universidad de Sevilla imparte por primera vez el Master Oficial en Estudios de Género y Desarrollo Profesional durante el curso académico 2009-10. El título es coordinado por la Directora de la Unidad de Igualdad y participan 34 profesoras pertenecientes a 22 departamentos distintos, ofertándose como título del Centro Internacional de Postgrado y Doctorado de la Universidad. El título consta de 4 módulos: el módulo común que consta de 30 créditos repartidos en 6 asignaturas, un módulo específico con dos itinerarios opcionales de 20 créditos cada uno repartidos en 5 asignaturas (itinerario de Políticas Públicas y Bienestar Social e itinerario Intervención en Procesos Educativos), el módulo de prácticas (4 créditos) y el trabajo fin de master (6 créditos). Esta oferta supone una apuesta de la Universidad por unos estudios de calidad y de vanguardia en esta especialidad como respuesta a la demanda social de profesionales

altamente cualificados para la gestión, dirección y planificación de la promoción de la igualdad de oportunidades en actividades, instituciones públicas y privadas, empresas y otras entidades así como de personas expertas vinculadas a la investigación y desarrollo de conocimientos en el campo de los estudios de las mujeres y del género en diferentes áreas científicas.

Diversos trabajos (Cubero, 2005; Izquierdo, Leon y Mora, 2008) plantean la importancia de introducir indicadores de género en la evaluación y gestión de la calidad universitaria para corregir posibles sesgos y desigualdades. En primer lugar, considerando la inclusión en la formación universitaria de cursos, actividades y contenidos vinculados a la formación en género como un indicador de calidad que no sea minusvalorado, penalizado o sancionado para quienes los cursan. En segundo lugar, reequilibrando el peso relativo de la docencia y la investigación y considerando otros indicadores en la evaluación de la docencia más allá de la dedicación docente o la participación en proyectos de innovación docente como indicadores de calidad, ya que éstos son indicadores muy indirectos de la calidad, los cuales pretenden cuantificar la entrega a la docencia y no tanto los resultados de esa entrega (Paramio, 2007 en Izquierdo, León y Mora, 2008).

El propósito de este trabajo es analizar y valorarlos factores que condicionan la labor docente en el Master en Estudios de Género y Desarrollo Profesional, analizando los principales aspectos que influyen en el desarrollo adecuado de la docencia y en el aprendizaje de las y los estudiantes. Este trabajo se vincula al objetivo estratégico 2.A del 1er Plan de Igualdad de la Universidad de Sevilla que en su artículo 5 se propone analizar y valorar la oferta formativa y el diseño de medidas para cubrir los déficits encontrados. Este proyecto puede aportar información valiosa y útil para adecuar la oferta formativa al perfil y expectativas del alumnado que se matricula en la titulación así como para mejorar las condiciones en que el profesorado desarrolla su labor docente.

2. Planteamiento y objetivos del estudio

El objetivo principal de este trabajo es analizar los factores que pueden influir en el desarrollo adecuado de la docencia y en el rendimiento académico de los y las estudiantes de la titulación, lo cual implica:

- Conocer el perfil y características del alumnado que se matricula en el Master (formación previa, motivaciones y expectativas, etc.).
- Analizar la percepción y valoración del alumnado sobre la formación recibida en el Master (calidad e instrumentos de información, coordinación entre materias, nivel de exigencias, etc.).

- Conocer los principales obstáculos, resistencias y dificultades percibidas por las profesoras para el desarrollo de su labor docente.
- Analizar y valorar las sugerencias y recomendaciones de profesoras y alumnas para mejorar la oferta formativa de la titulación.

3. Método

3.1. Participantes

Participan en el estudio los 22 estudiantes (18 mujeres y 3 hombres) matriculados en el Master de Estudios de Género y Desarrollo Profesional en el curso académico 2009-10 que conforman la primera promoción de la titulación, cuya opinión y valoración de la formación es clave para mejorar la oferta formativa en años sucesivos.

También participan cuatro profesoras que imparten docencia en el Master. Se aplica un muestreo teórico, tomando como criterio de inclusión el módulo/itinerario en el que imparten su docencia y la participación en la coordinación/comisión académica del master. Su participación en el proyecto es crucial para conocer la percepción y valoración del profesorado sobre las principales dificultades y necesidades para el desarrollo de su labor docente en el Master así como de los mecanismos y recursos arbitrados para la coordinación docente.

3.2. Instrumentos

Se diseña y aplica un cuestionario ad hoc para conocer el perfil y características del alumnado que cursa el Master el primer año de su implantación así como su percepción y valoración del master. El cuestionario contempla tres bloques: datos personales del alumnado (formación previa, trayectoria académica, situación laboral, expectativas e ideas previas respecto al master), percepción general del master y valoración de la calidad del master. El bloque de percepción general contiene preguntas de opinión sobre aspectos organizativos, de coordinación y formativos del master. El bloque de valoración de la calidad del master incluye una escala 20 ítems tipo lickert con un rango de respuesta que oscila del 1 completamente inadecuado al 4 muy adecuado. Esta escala está estructurada en tres dimensiones: infraestructuras y servicios, gestión y organización, coordinación y planificación docente. La escala obtiene un coeficiente Alpha de Cronbach de 0.94. Para la validez de constructo de la escala se ha aplicado el análisis de componentes principales para datos categóricos, mostrando la existencia de unidimensionalidad con altas saturaciones de los ítems en el componente principal de dicha escala.

De forma complementaria, se elabora y aplica una entrevista semiestructurada con el fin de recoger las impresiones y percepciones de las estudiantes en su propia voz. Esta información permite matizar y complementar la información recogida mediante la encuesta. La entrevista consta de un guión flexible de 5 preguntas en torno a: valoración de la experiencia, valoración del master –aspectos positivos y negativos-, dificultades y obstáculos percibidos, beneficios y aportaciones, sugerencias y recomendaciones de mejora.

La entrevista para las profesoras también es semiestructurada, constando con un guión flexible de preguntas que indaga sobre: el balance o valoración general de la puesta en marcha del master en su primera edición, aspectos positivos a destacar, factores que han podido condicionar su labor docente y sugerencias de mejora para ediciones posteriores.

3.3. Procedimiento

Los datos para esta investigación se recogen en dos momentos. Los cuestionarios y entrevistas del alumnado se recogen entre noviembre y diciembre de 2010, una vez finalizado el periodo formativo y antes de la defensa del trabajo fin de master. Las entrevistas de las profesoras se realizan en febrero de 2011, tras finalizar el proceso de evaluación de los trabajos fin de master del alumnado de la primera edición con el fin de poder recabar una visión más completa de las profesoras acerca del master.

Para la realización de las encuestas al alumnado solicitamos la colaboración y autorización de la coordinadora del master para realizarla durante una sesión dedicada a dar orientaciones sobre el trabajo fin de master a la que estaba convocado todo el alumnado. De forma complementaria, utilizamos la lista de distribución de correos del alumnado para recoger encuestas al alumnado que no pudo asistir a dicha sesión. Se informó al alumnado del carácter voluntario de su participación así como de la finalidad y tratamiento que se daría a la información.

Las entrevistas al alumnado se realizan en su propio domicilio, siendo realizada por otra alumna del master que colabora en el proyecto de manera activa. Al inicio de la entrevista, se informa del sentido de la entrevista así como de la garantía de confidencialidad y privacidad en el tratamiento de la información. Las entrevistas tienen una duración de hora y media.

Las entrevistas a las profesoras se realizan en sus despachos, siendo realizada por otra profesora del master. También se informa del propósito de la entrevista y de la confidencialidad en el tratamiento de la información que proporcionen. Las entrevistas tienen una duración de treinta minutos.

La transcripción de las entrevistas las realizan dos personas ajenas al master con experiencia en investigación cualitativa, las cuales se encargan de incluir nombres ficticios en la transcripción y suprimir cualquier dato que permita la identificación de la persona.

La información obtenida con las encuestas se ha tratado con el programa estadístico SPSS/PC+ (versión 18 para Windows), aplicando diversas técnicas descriptivas (media, mediana, desviación típica, frecuencias, porcentajes) y contraste (ANOVA de Friedman y W de Wilcoxon). La información procedente de las entrevistas se ha tratado con el programa de análisis cualitativo atlas-ti (versión 6), realizando un análisis de contenido basado en las frecuencias de aparición de categorías (aspectos positivos, aspectos negativos, sugerencias de mejora). Hemos aplicado técnicas y procedimientos cualitativos propios de la teoría fundamentada, realizando un análisis interpretativo de carácter inductivo para la identificación de temas y subtemas que surgen de la lectura de las entrevistas.

4. Resultados

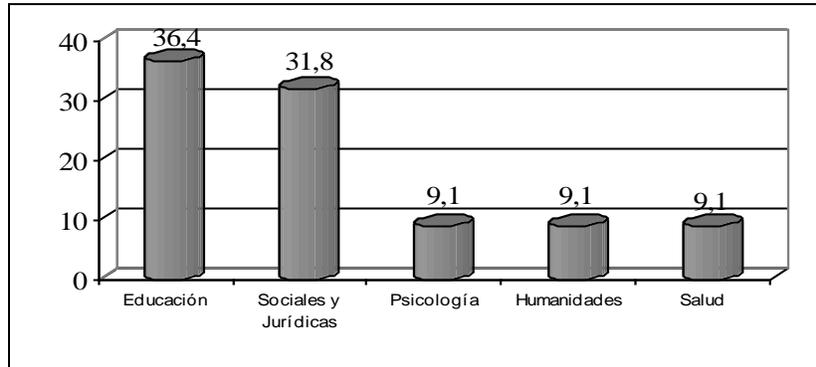
4.1 Perfil y características del alumnado del Master

Los resultados de la encuesta del alumnado muestran que el 88% son mujeres con una edad media de 30,36 con una desviación típica de 6.84, siendo el 63,5% personas que compatibilizan sus estudios de master con actividad laboral remunerada y teniendo turno de mañana como jornada laboral el 31,8% y mañana y tarde el 27,3%.

En cuanto a la formación previa recibida, el 54,5% ha cursado una licenciatura, mientras que el 40,9% ha realizado estudios de diplomatura. La calificación media obtenida en sus estudios previos es de 1,95, con una desviación típica de 0.74. Esto supone que la mayor parte del alumnado accede al master con una nota media de notable. En cuanto a la especialidad, la mayor parte del alumnado procede de educación (36,4%) y de ciencias sociales y jurídicas (31,8%), aunque también acceden de psicología, salud y humanidades (ver figura 1).

Figura 1

Especialidad de la formación previa del alumnado



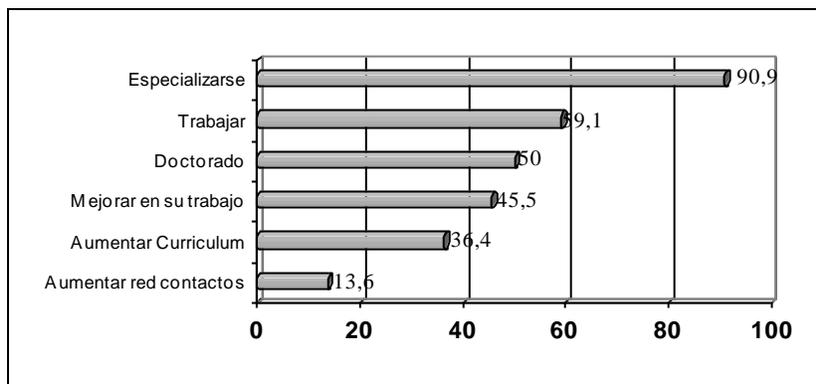
En cuanto a la formación previa en género, el 59,1% del alumnado manifiesta tener experiencia y/o formación, de los cuales el 45,5% la ha adquirido a través de cursos y conferencias, y el 40,9% a través de asignaturas de libre configuración. Sólo un 18,2% declara tener experiencia en género a través de la colaboración en asociaciones y sólo un 9,1% a través de la participación en proyecto.

En relación con el master, el 77,3% del alumnado indica que ha usado las webs institucionales (Unidad de Igualdad, Universidad de Sevilla, etc.) como principal fuente de información para conocer la existencia del mismo.

En cuanto a las motivaciones del alumnado para cursar el master, los resultados indican que casi la totalidad de alumnado (90,9%) cursa el master para especializarse en el tema. También observamos unos porcentajes nada desdeñables de alumnas que realizan el master como vía para hacer un doctorado, para trabajar en este campo o para mejorar en su puesto de trabajo (ver figura 2).

Figura 2

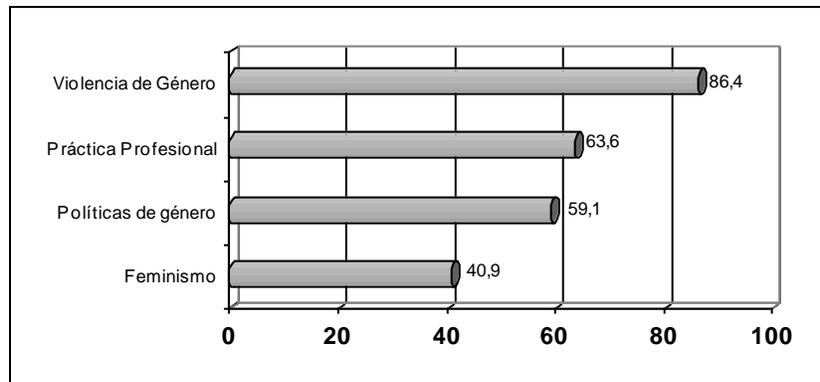
Motivaciones del alumnado para cursar el Master



En cuanto a las ideas previas del alumnado respecto al master, sus expectativas se centran fundamentalmente en conocer recursos y estrategias para tratar la violencia de género y para intervenir profesionalmente con una perspectiva de género (ver figura 3).

Figura 3

Ideas previas del alumnado respecto al contenido del Master

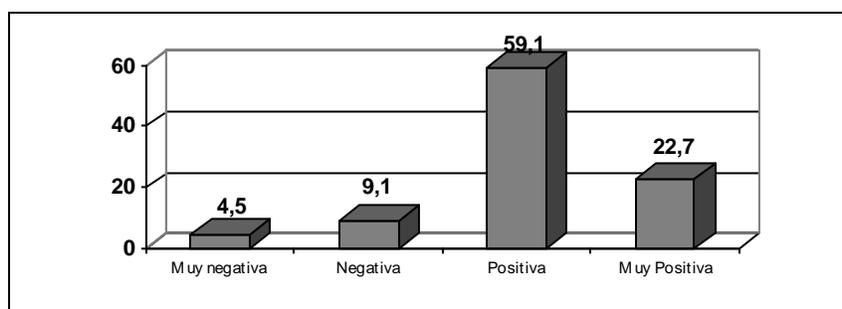


4.2 Valoración del Master por parte del alumnado

En cuanto a la valoración de la experiencia de formación en el master, el alumnado la considera positiva o muy positiva, valorándola el 59,1% positiva y el 22,7% muy positiva (ver figura 4).

Figura 4

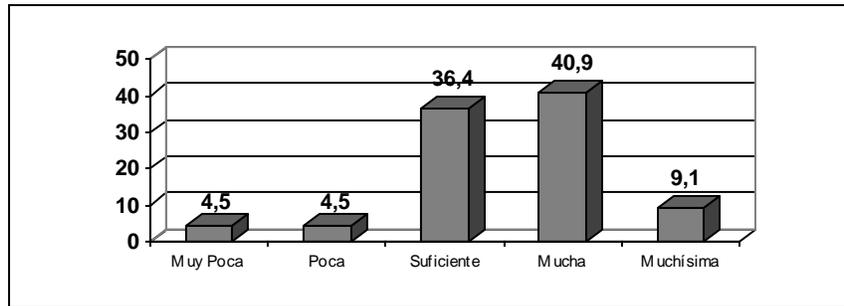
Valoración del Master en Estudios de Género



En cuanto a la satisfacción con la formación recibida en el Master, observamos que la mayor parte del alumnado otorga puntuaciones por encima del valor medio de la escala, indicando el 40,9% del alumnado una satisfacción alta y el 36,4% una satisfacción media.

Figura 5

Satisfacción con la formación recibida en el Master



Los discursos recogidos a través de las entrevistas del alumnado muestran su valoración sobre las principales aportaciones del Master a su formación. Los extractos siguientes son ilustrativos en este sentido.

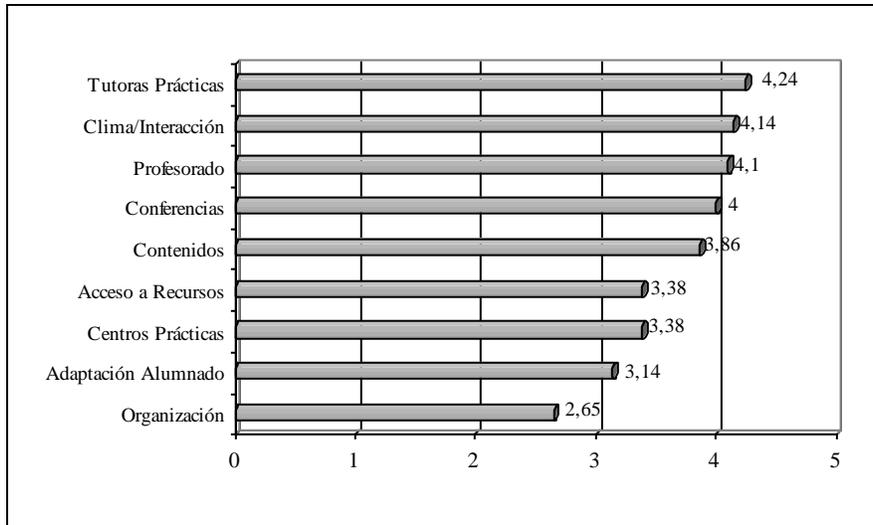
A: Pues::: (.) me ha enseñado lo que es la perspectiva de género, que aunque a lo mejor te crees que lo sabes pero: realmente no lo sabes. El ver las cosas de otra manera, o sea, cada, cada cosa, el analizar a lo mejor: simplemente una noticia que ves aplicarle el, ↑el ponerte las gafas como decía ¿no? Y::: el identificar a lo mejor una discriminación que tú antes no la veías como tal y ves que se está produciendo una discriminación así y te das cuenta ahora. Entonces me ha aportado conocimiento, o sea eso, mmm está claro que si me lo ha aportado ¿no?

N: Yo mmm lo que veo muy positivo del máster es que es, que ha sido una formación bastante global. O sea que ha tratado muchos aspectos entonces sí que en el sentido de ponernos las gafas de género eso yo ahora mismo hoy día yo creo que lo puedo hacer gracias a la formación que he recibido porque ha sido muy global, muy integral. O sea que ha tratado muchos aspectos, quizás algunos no los ha tratado con mucha profundidad pero sí que ha tocado muchas cosas en, que me parecen importantes. Entonces yo con lo más positivo que me quedo es con eso

La valoración del alumnado de los diferentes aspectos del master indica que el alumnado los valora positivamente en términos generales (ver figura 6).

Figura 6

Valoración de diferentes aspectos del Master



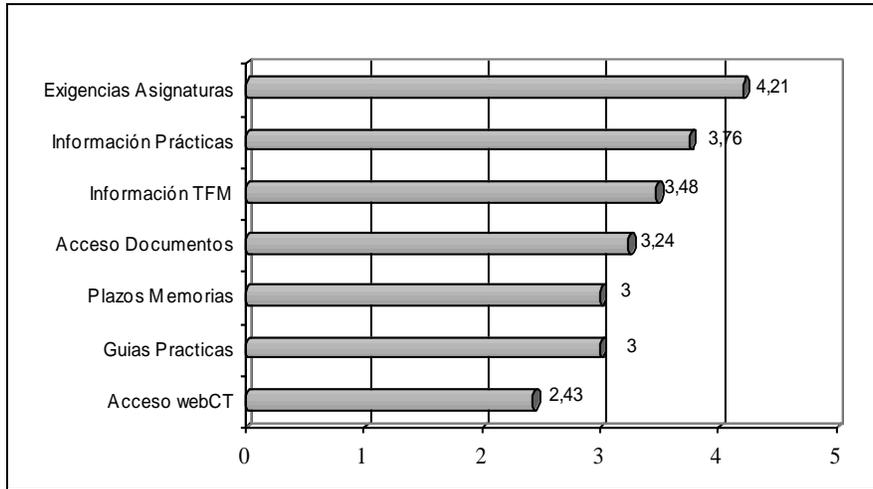
Estos datos muestran que los aspectos mejor valorados por el alumnado son la formación en género de las tutoras de prácticas, el clima e interacción entre el alumnado y la formación del profesorado en género, otorgándoles una puntuación media igual o superior a 4 en una escala de respuesta que oscila entre 1 y 5. Esto muestra que los aspectos mejor valorados por el alumnado del master están relacionados con la calidad de las personas implicadas (alumnado, profesorado) y el clima de relación. Las valoraciones realizadas en las entrevistas también abundan en esta línea. El siguiente extracto recoge la valoración de las aportaciones del master a su formación:

Ant: Mmm, la calidad del profesorado, o sea, eso sí. La, mmm, o sea, la calidad de la enseñanza ha sido buena, o sea, bajo mi punto de vista. O sea, yo en ese sentido si he aprendido mucho, se te queda corto todo, o sea, porque mmm realmente no: >sobre todo en algunas asignaturas no tienes prácticamente tiempo de conocer a:< a algunas profesoras ¿no?, porque han estado muy poco tiempo. Pero si es verdad que::: que::: que se pueden aprovechar y: vas cogiendo pinceladas para después tú seguir, seguir aprendiendo ¿no? Y, eso sí me ha, me ha gustado mucho que te abre, te abre mucho la mente y te... el profesorado muy bueno, yo creo que lo mejor con diferencia (sonriendo)

En cuanto a los aspectos que han generado preocupación e inseguridad al alumnado durante la realización del master, el alumnado otorga la puntuación media más alta a las exigencias y ritmo de las asignaturas, seguida de la información sobre centros y tutoras de prácticas y sobre temas y tutoras de trabajos fin de master (ver figura 7).

Figura 7

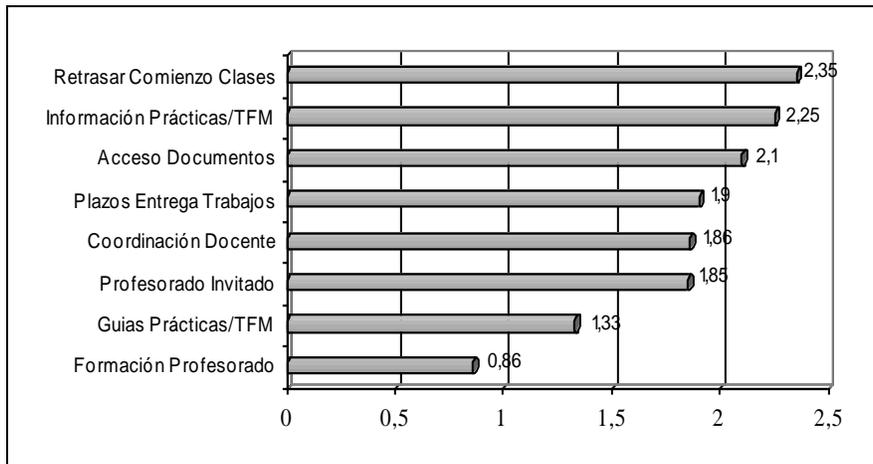
Aspectos del Master que generan preocupación al alumnado



En cuanto a las sugerencias y recomendaciones de mejora para ediciones sucesivas del master, el alumnado considera muy necesario retrasar el comienzo de las clases del master y proporcionar información sobre las prácticas y trabajos fin de master en el primer cuatrimestre con valores cercanos al 3 en una escala que oscila entre 0 –nada- y 3 –mucho- (ver figura 8).

Figura 8

Sugerencias de mejora del alumnado



Respecto a la evaluación de la calidad del master, el alumnado otorga una puntuación media de 2,55 en una escala que oscila entre 1 y 4, es decir, considera que tiene una calidad moderada. Analizado por dimensiones, observamos que las dimensiones que obtienen puntuaciones más altas son la docencia (2,69), y la organización (2,63). De estas dimensiones, los aspectos mejor valorados por el alumnado han

sido los itinerarios, las materias, los contenidos, las conferencias y profesorado invitado, la metodología y el ambiente de clase con puntuaciones medias de 3.

En cuanto a la calidad de la docencia, el alumnado señala como aspectos a mejorar las exigencias y ritmos de la evaluación y la coordinación entre el profesorado. Respecto a la calidad en la organización del master, los aspectos con puntuaciones medias más bajas son los plazos y procedimiento de entrega del trabajo fin de master y los mecanismos para la participación del alumnado. Por su parte, la dimensión “infraestructura y servicios” obtiene una puntuación media de 2,11, siendo el aspecto peor valorado de esta dimensión los servicios de que dispone el edificio (copistería, biblioteca, sala de estudio, etc.) para el estudio y el aprendizaje (ver tabla 1).

Tabla1

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la escala de calidad

	N	Media	Desviación típica
INFRA	21	2,1190	,49761
ORGA	21	2,6310	,60010
DOCE	21	2,6905	,65743

Aplicado el ANOVA de Friedman, se comprueba que las diferencias de puntuación otorgadas por el alumnado a la calidad del master a las distintas dimensiones (infraestructura, organización y docencia) de la escala son estadísticamente significativas ($\chi^2 = 15,506$; $p = .000$).

Tabla2

Prueba de Friedman para las dimensiones de la escala de calidad

N	21
Chi-cuadrado	15,506
gl	2
Sig. asintót.	,000

a Prueba de Friedman

Aplicada la prueba W de Wilcoxon a cada par de dimensiones, se descubre que las diferencias significativas las provoca la dimensión infraestructura que presenta la media más baja (ver tabla 3).

Tabla3
Prueba de Wilcoxon para las
dimensiones de la escala de calidad

	ORGA - INFRA	DOCE - ORGA	DOCE - INFRA
Z	-3,516(a)	-,951(a)	-3,365(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,342	,001

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

4.3 Valoración del Master por parte del profesorado

De forma complementaria, en este estudio hemos recogido las impresiones y valoraciones de las profesoras a través de entrevistas cualitativas, lo que nos ha permitido conocer el balance que realizan de la primera edición del master así como de los factores que consideran han podido condicionar su labor en el master.

En cuanto al balance y valoración global del master, las profesoras centran su valoración en el avance y el logro que supone su puesta en marcha. Los siguientes extractos de las entrevistas reflejan esta valoración:

M: Yo creo que, yo al menos estoy muy, muy satisfecha de la primera edición que hemos tenido, yo creo que con una primera edición ya se han sentado las bases para que dentro de la universidad haya realmente una oferta universitaria de postgrado y que además está adaptada al Real Decreto de 1293 de 2007 que regula la enseñanza universitaria oficial. Eso creo que ya es como sentar un pilar que nos va a permitir avanzar en el futuro y mejorar mucho, pero el pilar está bien puesto.

B: Yo creo que primero la ilusión y el logro de ver el master consolidado hecho, y luego creo que también ha sido muy bonita los trabajos, los inicios de una investigación desde la Universidad de Sevilla centrada en el género y me quedo también con la, con el espíritu que ha puesto sobre todo el alumnado para lograr crear un grupo y crear unos lazos no solo académicos, intelectuales, sino también afectivos.

Respecto a los factores que las profesoras mencionan han podido condicionar la puesta en marcha del master, se aluden a cuestiones intrínsecas y extrínsecas. En cuanto a las extrínsecas, se mencionan la

excesiva burocratización de la planificación y puesta en marcha del mismo y al reconocimiento institucional de la labor docente en master.

M: Fijate yo creo que lo más destacable de esta, de esta edición, ha sido la actitud del profesorado [...] Y esa magnífica respuesta a todas las exigencias de poner en marcha el programa, los proyectos docentes, ajustarse a unos horarios, el no saber cómo se iba a computar su carga docente, esa predisposición y esa profesionalidad del profesorado, yo creo que es lo más destacable de todo el Master, del profesorado en general y de las profesoras de la comisión académica, que constantemente han actuado para poder solucionar todas esas problemáticas que iban surgiendo día a día, creo que puede ser de lo más destacado.

B: Bueno ya he dicho, ya he dicho, reconociendo el esfuerzo realizado, yo creo que a nivel de organización faltan muchas cosas, es decir, en las instalaciones, el Pabellón de México está muy bien, pero no está muy bien para poder disponer de un espacio de sociabilidad por ejemplo, o de interacción, un sitio donde en caso de que falle una profesora, las estudiantes puedan aprovechar el tiempo y poder hacer uso de la biblioteca, en ese sentido creo que es un poco, está un poco desubicado.[...]

En cuanto a las intrínsecas, se menciona sobre todo la coordinación docente entre asignaturas y dentro de las asignaturas.

En cuanto a las recomendaciones de mejora, las profesoras mencionan de manera explícita la coordinación docente que creen puede mejorar no sólo la percepción del alumnado sino también su nivel de satisfacción. Se percibe que esta coordinación no sólo entre materias sino dentro de una misma materia es especialmente importante para la evaluación del alumnado y ajustar mejor las exigencias y requisitos de aprendizaje.

A: La coordinación la coordinación entre las distintas materias y profesoras, pues yo que sé, podría ser mejorable ¿no? en ese sentido, y aunque hemos tenido reuniones conjuntas y demás, pero bueno sobre todo en cuanto al contenido, de alguna que otra disciplina a mí me hubiera gustado saber un poco de que iba ¿no? ese contenido la materia, la materia en sí ¿no?

M: También otra cuestión que tenemos que coordinar es que al depender una asignatura de más de un departamento tiene que haber necesariamente una coordinadora de asignatura que se encargue pues de elaborar el programa, de que el proyecto docente esté en alidus y eso cuesta mucho, eso, eso no lo hemos conseguido y que estén a tiempo, que esos proyectos estén antes de la matrícula, porque después se generan determinado problemas que derivan de ahí precisamente.

5 Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran una valoración positiva del alumnado y del profesorado sobre el Master de Estudios en Género y Desarrollo Profesional, destacando la calidad humana y del clima de relación como lo mejor valorado. También merece la pena destacar la alta valoración que recibe del alumnado la estructura del master en itinerarios, materias y contenidos.

Igualmente nos parece necesario destacar que los aspectos que se han señalado como más deficitarios o mejorables hacen alusión a un plano externo al propio master. En este sentido, algunos aspectos señalados como la infraestructura y servicios del edificio donde se imparte el master, el solapamiento de las clases con el período de matrícula, las convocatorias y plazos para la presentación de trabajos fin de master están condicionados por la propia política de la universidad y los procedimientos generales arbitrados en esta materia (normativa, directrices, etc.). En este sentido, las profesoras también mencionan dificultades relacionadas con la política universitaria en relación con los masters (reconocimiento de créditos, normativa general de trabajos fin de master, inclusión de profesorado invitado en la programación, etc.).

Los resultados respecto a la satisfacción del alumnado de esta primera edición son moderadamente positivos, pudiendo estar condicionados por la valoración y percepción que hace sobre algunas cuestiones relativas a la organización, la coordinación y la evaluación. No obstante, los discursos del alumnado registrado en las entrevistas insisten en la contribución del master en su formación y especialización en el tema.

La información obtenida en este estudio ha resultado de gran valor para la mejora del master en siguientes ediciones y tomar decisiones basadas en la evidencia. Algunas de las recomendaciones señaladas como el retraso en el comienzo del master para evitar solapamientos entre periodo de matriculación y de impartición de clases o la publicación y difusión de la información de prácticas y líneas de trabajos fin de master en el primer semestre ya se han incorporado en la segunda edición del master. Otros aspectos detectados, aunque están siendo abordados en el seno de la Comisión Académica del Master, necesitan más tiempo para arbitrar medidas de actuación; en este caso, se encuentra la infraestructura y servicios y la coordinación docente.

6 Referencias bibliográficas

Bolaños, Carolina (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-15.

- Brown, Sally. y Glasner, Angela. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Brüner, José Joaquín (1997). Calidad y Evaluación en la Educación Superior. En Letelier, Mario y Martínez, Eduardo (Eds.): *Evaluación y Acreditación Universitaria. Metodologías y experiencias*. Caracas: Nueva Sociedad, UNESCO.
- Buendía, Leonor y García-Lupión, Beatriz (2000). Evaluación institucional y mejora de la calidad en la Enseñanza Superior. En Teresa González-Ramírez (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 203-226). Málaga: Aljibe.
- Casero, Antonio (2010). Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. *RELIEVE*, 16(2), 1-17.
- Fernández-Molina, Milagros, González, Victoria y Molino, Gemma del (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203
- Ibarra, M. Soledad, Rodríguez-Gómez, Gregorio y Gómez-Ruiz, Miguel A. (2010). La planificación basada en competencias en los masteres oficiales: un reto para el profesorado universitario, *RELIEVE*, 16(1), 1-15.
- Izquierdo, M^a Jesús, Leon, Francisco José y Mora, Enrico (2008). Sesgos de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica, *Arxius: Análisis de Ciencias Sociales*, 19, 75-90.
- Mateo, Joan (2000). La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las Universidades. En Joan Mateo. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (pp. 197-230). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Muñoz Cantero, Jesús M. y Espiñeira, Eva M. (2010). Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad de un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264.

5.6.

Título:

Relato de experiência na docência do ensino superior: um caso singular

Autor/a (es/as):

Corrêa, Carla Patrícia Quintanilha [Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert-ISEPAM]

Resumo:

Este trabalho apresenta um relato de minha experiência docente no Ensino Superior-Licenciatura em Pedagogia e objetiva trazer algumas considerações sobre o acompanhamento de alunos ao longo de dois ou três períodos do curso de formação de professores. Minha experiência se dá no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), em Campos dos Goytacazes (RJ- Brasil), que possui expressiva tradição na formação de professores no Normal Médio. Também na formação em nível superior, o ISEPAM iniciou sua trajetória mais recentemente com a criação do Curso Normal Superior, que em 2009 foi substituído pelo Curso de Pedagogia. Como docente, atuei no Curso Normal Superior e agora no Curso de Pedagogia. Neste contexto, algo singular aconteceu: a possibilidade de acompanhar o 1º período rumo a sua jornada de formação pelos períodos subsequentes. Isto se deu pelo fato de iniciarmos um curso novo, no qual os professores iam adaptando-se à matriz curricular ao escolherem suas disciplinas. Sendo assim, ministrei Didática, que em nossa matriz é oferecida no 1º e 2º períodos. Ao finalizar este primeiro ano de Curso de Pedagogia, percebi alguns fatos interessantes: 1) meu interesse pessoal em ministrar disciplinas oferecidas nos períodos finais do curso; 2) as potencialidades existentes no acompanhamento dos alunos, que agora cursariam o terceiro período. Ao finalizar o segundo ano de curso, a mesma possibilidade foi apresentada a mim, de modo que até hoje venho acompanhando as primeiras turmas do Curso de Pedagogia, prestes a se formarem. Este processo de escolhas e permanências permite tecer algumas considerações, a partir de alguns autores, ao relatar minha experiência docente. A primeira delas refere-se à singularidade deste acontecimento, pois sabemos que o aprofundamento no conhecimento específico de determinada área do saber é fundamental ao docente, visando o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, a mudança constante de disciplinas dificulta a atividade de pesquisa referente ao objeto de conhecimento das diferentes disciplinas. Feita esta ressalva, considero os pontos positivos de minha experiência ao longo destes anos com os mesmos alunos no processo de construção do conhecimento. É significativo o conhecimento sobre as potencialidades/dificuldades de cada um. Os sujeitos do nosso curso são, em sua maioria expressiva, mulheres. Há os que cursaram o Normal Médio, enquanto outros nunca haviam adentrado nas discussões educacionais. Percebo nos seus escritos atuais uma

sensível diferença em relação ao primeiro período, demonstrando o amadurecimento de suas posições sobre as temáticas educacionais. Acompanhei seus dilemas junto ao Estágio, no qual tiveram momento privilegiado de atuar como docentes no Colégio de Aplicação do Instituto. Como professora do Ensino Superior a sete anos, considero relevante esta experiência que vivenciei, pois a qualidade docente também está relacionada ao conhecimento do público-alvo, na necessária relação professor-aluno. Portanto, mesmo tendo conhecimento da singularidade deste caso, entendo que professores do nível superior também podem acompanhar seus alunos por dois ou três semestres, desde que não haja prejuízo para o processo ensino-aprendizagem nas disciplinas escolhidas.

Palavras-chave:

Experiência docente, acompanhamento, processo de construção do conhecimento.

Introdução

Relatar uma experiência de trabalho é sempre um desafio e um privilégio. Desafio porque organizar os aspectos mais relevantes da trajetória pode ser uma tarefa complexa e privilégio porque se torna uma oportunidade de compartilhar vivências e, ao compartilhá-las, revisitá-las, refletindo sobre o caminhar.

O objetivo deste relato é, portanto, contribuir para a reflexão sobre a docência no Ensino Superior. Para isto, apresento meu percurso de trabalho com um grupo de aproximadamente 70 alunos ao longo de sete semestres ininterruptos.

Esta experiência só foi possível porque um novo curso iniciava suas atividades. Assim, a cada semestre os professores foram se adequando à matriz curricular. Optei por acompanhar os primeiros alunos do curso ao longo dos períodos subsequentes.

O presente relato conta esta história e tece algumas considerações sobre as potencialidades existentes quando um professor do Ensino Superior acompanha uma turma por dois ou três semestres seguidos.

1- Um caso singular

O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) está localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, no interior do estado do Rio de Janeiro (Brasil) e possui atualmente turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Sua história na cidade é reconhecida como importante núcleo de formação de professores, uma vez que se constitui em Colégio de Aplicação, onde os docentes em formação atuam na construção de sua identidade profissional.

A inserção do Instituto no Ensino Superior é recente, com o início das atividades do Curso Normal Superior em 2001. No ano de 2009, o ISEPAM deu início ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, que substituiu o Normal Superior.

Nesta época, era docente da instituição há aproximadamente cinco anos, atuando no Curso Normal Superior. Com o início do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o Normal Superior continuou a atender somente as turmas dos últimos períodos, uma vez que já não havia mais vestibular para este curso.

Continuei a trabalhar nos períodos finais do Curso Normal Superior e assumi também as três turmas iniciais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, acompanhando-as até o final do curso, de sete semestres.

1.1. Os sujeitos do Curso de Pedagogia

O Curso de Licenciatura em Pedagogia iniciou suas atividades com 120 alunos aprovados em vestibular, distribuídos em três turmas de 40 alunos. Uma turma estudava no período da tarde e duas à noite.

Os alunos possuíam histórias de vida bem diferenciadas. Em conversas iniciais, fui conhecendo suas diferentes trajetórias, bem como os objetivos em cursar Pedagogia. Havia aqueles que acabavam de sair do Ensino Médio e demonstravam muita facilidade com atividades acadêmicas, como expressar-se através da escrita, por exemplo. Contudo, outros estavam sem frequentar cursos de educação formal há muito tempo e isto trazia extrema insegurança e dificuldade: “Não consigo escrever!”- Exclamavam alguns.

Os sujeitos do curso eram em sua maioria mulheres. Muitas estavam aprendendo a organizar seu tempo, dividindo-se entre casa, marido, filhos, emprego e estudos. Nas turmas, a presença masculina era bem restrita.

A turma da tarde era composta de alunos que, em sua maioria, não possuíam experiência docente. Já as turmas da noite apresentavam vários alunos que já exerciam a profissão e que buscavam o Ensino Superior como formação continuada. Outros alunos do noturno trabalhavam em áreas não correlatas à educação e buscavam sair de seus empregos, investindo no curso de Pedagogia para exercer a docência.

1.2. Meu relato de experiência

A disciplina ministrada por mim no primeiro período foi Didática. Lembro-me do primeiro texto trabalhado: “Educação? Educações: aprender com o índio”, de Carlos Rodrigues Brandão (1993). Neste

momento, iniciamos o processo de reflexão sobre a abrangência do fenômeno educativo, que não se limita aos bancos escolares, mas está permeando e dando sentido a toda a vida.

Ao final do primeiro semestre, já se podia perceber as relações interpessoais estabelecidas entre os integrantes das turmas, grupos de aprendizagem formados. Acompanhei as três turmas para o segundo período, ministrando a disciplina Didática II.

Agora já conhecia todos os alunos pelo nome. O trabalho com os temas de estudo deste segundo semestre foi facilitado na medida em que davam continuidade ao período anterior. Desistências foram acontecendo ao longo do semestre, de modo que, ao final do ano de 2009, as turmas apresentavam quantitativo de alunos menor em relação ao início do curso.

Uma relação de troca de conhecimentos foi firmada entre professora e alunos. Estava decidida a prosseguir ao terceiro período com as três turmas e investir nas promissoras potencialidades do acompanhamento.

Escolhi a disciplina Currículo porque daria continuidade às discussões travadas até então. Constatei o estranhamento por parte de muitos alunos em relação aos autores com linguagem mais técnica na área de educação, segundo eles, de difícil compreensão. Contudo, entrar em discussões mais específicas da problemática curricular foi aprofundando o entendimento sobre diversas dificuldades da educação brasileira. As conclusões pessoais a partir do que era estudado foram progressivamente substituindo o senso comum por uma posição mais elaborada da realidade educacional e da própria trajetória escolar dos cursistas.

O vínculo criado com os alunos facilitou minhas decisões quanto ao processo ensino-aprendizagem. A abordagem dos conteúdos ia sendo planejada de acordo com a realidade das turmas. De igual forma, o processo avaliativo ganhava contornos mais aprofundados à medida que crescia o conhecimento sobre os alunos.

Assim, do quarto ao sétimo períodos segui acompanhando as mesmas turmas que iniciaram o Curso de Pedagogia na instituição. No quarto período trabalhamos a Gestão da Educação Básica e as Políticas Públicas, disciplina fundamental para o entendimento crítico das turmas sobre o neoliberalismo e sua influência na educação; no quinto período trabalhamos os Processos de aprendizagem da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos, momento especial para aprofundarmos a compreensão sobre as contribuições de Paulo Freire à educação; no sexto período abordamos a Coordenação do trabalho pedagógico no Normal Médio, discutindo o lugar deste curso na formação docente no Brasil, e finalmente,

no sétimo período, discutimos a Avaliação da aprendizagem e dos processos de ensino, quando refletimos sobre o lugar da avaliação na problemática do fracasso escolar e na luta pela transformação social.

1.3. Algumas considerações importantes

Cheguei ao sétimo período acompanhando estas turmas com algumas considerações tecidas:

1) a ciência de que ao longo dos semestres a abordagem dos temas propostos nas ementas poderia ser mais aprofundada se eu não mudasse de disciplina a cada semestre. Como fui assumindo uma nova disciplina, sua estruturação não foi a mesma se comparada a um professor que se dedica aquela discussão por mais tempo. Novamente, reitero que esta situação foi apenas provisória. Como escolhi ministrar disciplinas dos períodos finais, percorri todo o caminho descrito acima, uma vez que o curso iniciava suas atividades;

2) a constatação sobre as potencialidades de um trabalho de acompanhamento com as turmas. Há casos já bem conhecidos de disciplinas que se estendem dois ou mais períodos. Nestes casos, o acompanhamento de um mesmo professor pode ser promissor.

Passo então a considerar aspectos relevantes do percurso feito na expectativa de que possam ajudar de alguma forma na reflexão sobre a docência no Ensino Superior.

2- Refletindo sobre a experiência

Ao longo destes sete semestres acompanhando os primeiros alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM constatei importantes aspectos a partir da oportunidade singular que tive. Estes aspectos podem auxiliar a refletir sobre a qualidade da docência no Ensino Superior, essencial na formação dos alunos.

O conceito de formação aqui é entendido na sua abrangência, sem limitar-se apenas a questões técnicas, pois formar profissionais que não compreendem a importância de conviver, de ajudar o outro, de atuar no sentido de elevação da sociedade como um todo seria um desastre para o presente e também para as gerações futuras.

Para Morin (2011, p. 81): “O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro.” O Ensino Superior não pode se eximir deste papel de proporcionar as condições necessárias para que os educandos se formem numa perspectiva transformadora e não mercadológica.

Para tanto, cabe considerar aspectos que podem ser auxiliares neste processo de refletir sobre as peculiaridades da dinâmica do Ensino Superior. Alguns destes aspectos são apresentados a seguir à luz de minhas reflexões sobre a trajetória percorrida.

2.1- O relacionamento professor-aluno

O relacionamento professor-aluno, muito acentuado na Educação Básica, muitas vezes perde sua ênfase no Ensino Superior. É comum a referência aos cuidados com o público infantil, adolescente e até mesmo juvenil. Metodologias são apresentadas no intuito de reformar a concepção de aula que a escola possui, de modo a convidar os alunos das diversas faixas etárias a serem ativos na construção do seu conhecimento.

Quando se trata do Ensino Superior, contudo, muitas vezes, a questão do relacionamento com os alunos pode ser relegada a segundo plano. Paulo Freire (2007, p. 1441) já advertia: “Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca”.

Desta forma, ao lidar com jovens e adultos nas salas de Ensino Superior, o professor não deve desprezar a relevância do componente afetivo/relacional para a aprendizagem dos educandos. Sobre isto, Marcos Tarciso Masetto (2003, p. 48), ao analisar a competência pedagógica do professor universitário, esclarece:

A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno.

Ouvir os alunos em suas dificuldades, estar aberto as suas críticas e contribuições, indagar sobre seus objetivos profissionais, etc. parecem passos importantes para que o professor do Ensino Superior estreite o relacionamento com sua turma. Selma Pimenta e Léa das Graças Anastasiou (2011, p. 232) ressaltam “a importância de identificar quem são os alunos com os quais se compartilhará um semestre ou ano letivo”.

Nos sete semestres que passei junto às primeiras turmas do Curso de Pedagogia, fui identificando as diferentes formas de compreender a realidade das pessoas que formavam as turmas. Este conhecimento era parte essencial do planejamento das atividades de cada uma das disciplinas lecionadas, contribuindo para o trabalho com as turmas.

O relacionamento desenvolvido permitiu o acesso a histórias de vida belíssimas de superação de obstáculos, de comprometimento com a educação etc. Esta proximidade do professor de Ensino Superior parece conferir segurança à turma, sendo parte importante do trabalho pedagógico. Como disse Celso Vasconcelos (2009, p. 181), torna-se necessário “ser professor de aluno e não “de conteúdos”.

2.2- A dinâmica do processo ensino-aprendizagem

Outro aspecto a ser considerado sobre o acompanhamento das turmas está ligado ao anterior e refere-se à dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, o Ensino Superior é conhecido por muitos como o ambiente de aulas no estilo palestra, onde só o professor/palestrante fala e os alunos por vezes receiam indagar sobre suas dúvidas, pois estão diante de uma autoridade no assunto, que pode não reagir agradavelmente à indagação feita.

Freire (2011, p. 79) confirma esta preocupação ao sustentar:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer dos seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um carácter especial e marcante- o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras.

Martín Rodríguez Rojo (2003, p. 44) defende outra dinâmica para as aulas do Ensino Superior:

Las posturas autoritarias em La Universidad (...) producen una reaccion de hastío hacia la ciencia, la lectura, el aprendizaje personal (...). El profesor educador no debe limitarse al uso de la palabra como único instrumento de enseñanza. Hay que utilizar el debate, la discusión, técnicas de dinámicas de grupo.

Para este autor, à medida que o professor adota estas estratégias diferenciadas, favorece a formação de alunos críticos, que saberão se posicionar diante das variadas questões apresentadas, trabalhar em grupo e refletir sobre a realidade social e científica.

Urge, portanto, dinamizar o processo de construção do conhecimento neste nível de ensino e para isto, como vimos, o relacionamento professor-aluno não pode ser verticalizado, mas firmado na horizontalidade das relações, que por serem respeitadas, auxiliam na aprendizagem.

É certo que turmas com 50 ou mais alunos não colaboram em nada para que o professor conheça seus alunos, suas dificuldades e hipóteses sobre o assunto abordado. Quanto maior o quantitativo de alunos por sala, mais complexa será a tarefa de conhecer a turma.

Lidar apenas um semestre com estes alunos também dificultará o processo de conhecimento das turmas. Daí a intenção deste artigo de refletir sobre as potencialidades no acompanhamento de uma mesma turma ao longo de dois ou mais semestres.

Para Antonia Osima Lopes (1996, p. 112):

(...) a conduta apropriada na situação de ensino-aprendizagem seria partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, discutir problemas que gerem conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção do conhecimento, secundarizando a busca de resultados. É tarefa do professor criar um ambiente na sala de aula propício ao diálogo, levando os alunos a refletir sobre os porquês e os comos da ação, através de um processo de interação.

Neste sentido, em relação ao meu percurso com as turmas da Pedagogia, um ponto facilitador da dinâmica do processo ensino-aprendizagem consistiu justamente no progressivo conhecimento entre professor e alunos.

Ao mesmo tempo em que o conhecimento construído por mim sobre os alunos possibilitava partir de seus conhecimentos prévios, facilitando a adoção de dinâmicas de interação; o conhecimento construído por eles sobre a professora foi atenuando aquele clima desconfortável na apresentação de um seminário, por exemplo. Isto porque os alunos passaram a conhecer a professora, seu processo avaliativo e isto, na minha percepção, foi auxiliando na construção do conhecimento.

2.3- A formação de profissionais reflexivos

Outro aspecto a ser mencionado, também relacionado ao anterior, refere-se à formação de profissionais reflexivos. O conceito de professor reflexivo tem sido cada vez mais discutido no cotidiano educacional. Refletir sobre a própria prática, assumir uma postura investigativa sobre a ação, reunindo teoria e prática são atitudes imprescindíveis ao professor.

Philippe Perrenoud (2002, p. 207) ressalta:

A prática reflexiva só pode se tornar uma “segunda natureza”, isto é, incorporar-se ao habitus profissional se estiver no centro do plano de formação, se estiver, ao menos em parte, vinculada a todas as competências profissionais almejadas e se vir a ser o motor da articulação entre teoria e prática.

Na minha trajetória com as turmas de Pedagogia, uma preocupação constante era a de conhecer os alunos, sua experiência existencial, o que procurava trazer para as aulas, auxiliando-os a relacionarem teoria e prática. Neste contexto, os momentos de estágio possibilitavam aos futuros professores a reflexão-na-ação (Donald Schön, 2000).

É certo que o papel do professor formador de professores é crucial (Tuppy, 2008). Segundo Isabel Alarcão (2011, p.49): “Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente.”

Neste período de acompanhamento, constatei que as situações-problema apresentadas aos alunos nas variadas disciplinas auxiliaram na formação de uma postura reflexiva. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2005/2006, p. 13) defendem que:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Assim, vários cursistas demonstravam ter desenvolvido uma atitude reflexiva, na medida em que faziam referência aos conhecimentos construídos nas várias disciplinas, para refletirem não só sobre suas aulas no estágio, mas também sobre a realidade educacional como um todo.

2.4- A elevação cultural dos alunos

Um último aspecto a ser considerado diz respeito à elevação cultural dos alunos de Pedagogia. Constatei que o curso trouxe significativa elevação cultural, na medida em que a atividade de leitura não era realidade comum nas rotinas de vida de muitos alunos antes de começarem o Ensino Superior.

Com o prosseguimento dos períodos, a leitura de múltiplos textos, nas diferentes disciplinas, foi gerando uma melhora nas atividades de compreensão. Ligada ao desenvolvimento das atividades de leitura, a produção de textos também foi sendo aperfeiçoada. Pois, para Paulo Freire (1997, p. 29): “Não é possível ler sem escrever e escrever sem ler.” O desenvolvimento desta capacidade de ler, compreender e produzir

textos possibilitou a muitos alunos uma nova perspectiva de inserção crítica na realidade com vistas a sua transformação.

Sendo assim, houve diferença significativa dos textos apresentados no primeiro período do curso em relação aos textos escritos no sétimo período. Esta construção auxilia na elaboração da Monografia, momento individual de investigação sobre uma temática específica. O trabalho monográfico é requisito obrigatório para a formatura do curso e se torna a expressão da capacidade de pesquisa e síntese de conclusões, expressadas não só oralmente, mas também por escrito.

Considerações Finais

Este relato de experiência objetivou apresentar as potencialidades que podem existir quando um professor acompanha uma turma do Ensino Superior ao longo de dois ou três semestres seguidos. A trajetória aqui descrita não tem a pretensão de estabelecer rumos ou ditar regras do fazer. Ao contrário, constitui a tentativa de socializar uma experiência que contribuiu significativamente para minha caminhada como educadora.

No esforço de reflexão sobre a prática, revivi momentos, recuperando lembranças já adormecidas. Também reuni aspectos relevantes sobre o percurso feito, na tentativa de sistematizá-los, a fim de apresentar as conclusões obtidas.

Reitero a afirmação de que o relacionamento professor-aluno é de suma importância na aprendizagem, inclusive no Ensino Superior, uma vez que professor e alunos têm o processo de ensino-aprendizagem facilitado pelo progressivo conhecimento entre ambos.

Desta forma, desde que não haja prejuízo para o processo ensino-aprendizagem, parece promissor que professores do nível superior acompanhem seus alunos por dois ou três semestres seguidos, em disciplinas afins.

Em se tratando da minha experiência singular de acompanhamento dos alunos por sete semestres, estou ciente das falhas na caminhada. Entendo que este exercício de narrar a própria prática, buscando refletir sobre o que foi feito, pode ser um valioso instrumento de autoavaliação, na tentativa de corrigir caminhos, objetivando o crescimento profissional.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2011). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Brandão, Carlos Rodrigues (1993). O que é educação. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos.

- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d' Água.
- _____ (2011). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lopes, Antonia Osima (1996). *Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem*. In Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus.
- Masetto, Marcos Tarciso (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Morim, Edgar (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro (2005/2006). *Estágio e docência: Diferentes concepções*. *Revista Poiesis*, 3 (3 e 4), 5-24.
- Pimenta, Selma Garrido e Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2011). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Rojo, Martín Rodrigues (2003). *El componente educativo en el rol Del profesor universitário*. In Tiballi, Elianda F. Arantes & Chaves, Sandramara Matias (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: Diferentes olhares* (pp. 33-48). Rio de Janeiro: DP&A.
- Shön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Tuppy, Maria Isabel Nogueira (2008). *O professor no cotidiano escolar: Uma experiência no Ensino Superior*. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, 18 (30), p.67-80.
- Vasconcelos, Celso dos Santos (2009). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad editora.

5.7.

Título:

El sistema de acreditación en las universidades alemanas

Autor/a (es/as):

Falcón, Jesús Alemán [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]

Resumo:

La presente comunicación es fruto de una investigación centrada en el estudio del sistema de acreditación empleado en las universidades de Alemania. Dicha investigación se enmarca en una metodología descriptiva e interpretativa para la que he utilizado diferentes técnicas de investigación cualitativas tales como el análisis de fuentes, el estudio de casos, y visitas de estudio a diferentes universidades. En relación al estudio de las fuentes, he analizado obras y revistas especializadas así como documentos oficiales publicados por la Conferencia de Ministros de Educación (KMK), por gobiernos de diferentes Länder, por universidades y por organismos oficiales como, por ejemplo, la Agencia de Evaluación de Baden-Württemberg, el Instituto de Acreditación, Certificación y Aseguramiento de la Calidad o el Consejo Nacional de Acreditación. El objetivo de la investigación es analizar aquellos elementos del sistema de acreditación alemán que tan buenos resultados ofrece y que puedan ser extrapolados y aplicados en sistemas de otros países.

En Alemania la transparencia en el sistema de acreditación y la independencia de los agentes son condiciones fundamentales para alcanzar la calidad e irrenunciables para la promoción de la competencia así como para la movilidad horizontal y vertical en un sistema universitario abierto como es el alemán. En Alemania la evaluación de la calidad requiere la actuación conjunta de las universidades, de los organismos oficiales de evaluación, de expertos internacionales y del mundo profesional. El objeto principal es la acreditación de las diferentes carreras de Bachelor y de Máster tanto en universidades públicas o privadas. Para ello se emplean los estándares establecidos por la *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG)*, por la Conferencia de Ministros de Educación Alemanes y por el Consejo Nacional de Acreditación.

Una acreditación positiva de una universidad certifica que su sistema de aseguramiento de la calidad es adecuado para alcanzar los objetivos de cualificación y garantizar los estándares de

calidad en sus programas de estudio.

Por otro lado, la investigación, la capacidad tecnológica y la innovación en la ciencia y en la economía son las bases sobre las que se asienta el futuro de Alemania. Es por ello que el Estado alemán quiere asegurar la calidad en la investigación con unas condiciones marco que garanticen a las universidades poder competir a nivel mundial con los recursos y expertos necesarios. El panorama de la investigación alemana se caracteriza por la diversidad y la excelencia. Tradicionalmente, las universidades alemanas han sido la columna vertebral del sistema de investigación alemán gracias a la amplitud temática y metodológica de la investigación y a la formación de científicos jóvenes.

Esta investigación se enmarca dentro de uno de los temas del Congreso, la evaluación de la calidad de la enseñanza.

Palavras-chave:

Acreditación, calidad, sistemas de gestión, transparencia, evaluación, programas de estudio y docencia.

Introducción

La presente comunicación es fruto de una investigación centrada en el estudio del sistema de acreditación empleado en las universidades de Alemania. Dicha investigación se enmarca en una metodología descriptiva e interpretativa para la que he utilizado diferentes técnicas de investigación cualitativas tales como el análisis de fuentes, el estudio de casos, y visitas de estudio a diferentes universidades. En el análisis de las fuentes he empleado documentación publicada por organismos oficiales tales como la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, la Conferencia de Rectores y el Consejo de Acreditación así como aquella otra dada a conocer por diferentes instituciones educativas.

Es necesario comenzar esta comunicación aclarando que la investigación, la capacidad tecnológica y la innovación en la ciencia y en la economía son las bases sobre las que se asienta el futuro de Alemania. Es por ello que el Estado alemán quiere asegurar la calidad en las universidades que les garanticen poder competir a nivel mundial con los recursos y expertos necesarios. La acreditación positiva de una universidad certifica que su sistema de aseguramiento de la calidad es adecuado para alcanzar los objetivos de cualificación y garantizar los estándares de calidad en sus programas de estudio.

El objetivo de la investigación es analizar aquellos elementos del sistema de acreditación alemán que tan buenos resultados ofrece y que puedan servir de referencia a otros países.

Estructura del sistema

Alemania dio un gran paso en la aplicación del proceso de Bolonia cuando unos años antes, en 1998, tomó la decisión de forma consensuada entre la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y la Conferencia de Rectores de aplicar en las nuevas carreras el proceso de acreditación de los planes de estudio. Después de diez años de experiencia se introdujo en el año 2008 un nuevo procedimiento que supone una evolución con respecto al anterior.

Una característica del sistema alemán de acreditación en las enseñanzas universitarias es su doble nivel: existe un Consejo de Acreditación a nivel central y Agencias en un plano descentralizado, siendo éstas las encargadas de evaluar tanto los planes de estudios de las diferentes carreras como los sistemas internos de aseguramiento de la calidad de las universidades, de ahí su carácter descentralizado. A su vez las agencias han sido previamente evaluadas y autorizadas por la Institución para la Acreditación de los Planes de Estudios Universitarios en Alemania o, también denominado, Consejo de Acreditación.

Este organismo es el órgano central en la toma de decisiones (Akkreditierungsrat, 2007), estableciendo las exigencias básicas en el procedimiento y prestando especial atención a que en él se usen criterios confiables, transparentes y reconocidos internacionalmente.

Su sede está en Bonn y tiene como función supervisar las acreditaciones realizadas por las distintas agencias y garantizar una competencia leal entre las mismas. También desarrolla una activa labor internacional en este campo así como en el ámbito del aseguramiento de la calidad. Uno de sus deberes consiste en informar a los Estados Federados alemanes (Länder) de la evolución y de los cambios que surgen en este sector. Puede recibir subvención por parte de los Länder, siempre que las contribuciones que realicen las Agencias, no fuera suficiente para cubrir los costes que el ejercicio de sus actuaciones conlleva. El estatuto que regula su funcionamiento tuvo que ser aprobado por los dos tercios de sus miembros y fue autorizado por el Ministerio de Ciencia e Investigación.

La institución se compone de tres órganos: el Consejo, la Presidencia y la Junta. Dicho Consejo decide en todos los asuntos de la institución, especialmente en la acreditación y reacreditación de las agencias. Está formado por:

- cuatro representantes de las universidades estatales o con reconocimiento estatal
- cuatro delegados de los Länder

- cinco especialistas del mundo científico y profesional
- dos estudiantes
- dos expertos extranjeros con amplia experiencia en el tema
- un representante de las agencias, pero sólo con voz.

Todos ellos son nombrados por cuatro años, siendo unos de ellos elegidos por la Conferencia de Rectores y otros por la Conferencia de Ministros de Educación alemanes, así como algunos de ellos de forma conjunta.

La Junta vela por la legalidad y la eficiencia de la gestión del Consejo y de la Presidencia. Está formada por seis representantes de los Länder y cinco de la Conferencia de Rectores.

El fundamento legal del sistema está establecido en la *Ley de creación de instituciones “Institución para la Acreditación de los Planes de Estudios Universitarios en Alemania”* (Gesetz zur Errichtung einer Stiftung "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland) (LNRW, 2005) así como en los acuerdos (Akkreditierungsrat, 2010) firmados entre las diversas agencias y la propia institución. En ellos se recogen los derechos y deberes de ambas partes, tales como la obligación del Consejo de consultar a la agencia en cuestiones relativas al sistema o a los procesos de acreditación o el deber de informar a la misma de cualquier alteración que se realice en el funcionamiento. A su vez la agencia debe informar al Consejo de cualquier cambio o evaluación negativa que se produzca en el proceso evaluador de una universidad. En estos acuerdos se recoge el derecho de estas agencias a realizar asesoramientos, evaluaciones y acreditaciones así como al establecimiento de alianzas con otras organizaciones y asociaciones en el ámbito internacional. Por tanto, al tratarse de un sistema descentralizado el control se hace necesario para garantizar la buena marcha del sistema; así, en caso de incumplimiento de algunas de sus obligaciones la agencia puede ser sancionada económicamente, o que se le reduzca el período de actuación para el que ha recibido autorización e, incluso, rescindirle totalmente dicha licencia administrativa. De ahí la obligación que tienen de aplicar las decisiones del Consejo así como a seguir las directrices establecidas por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Alemanes para el reconocimiento de los estudios de Bachelor y Máster (KMK, 2010).

Acreditación de los planes de estudio

El objeto de acreditación son, por tanto, los planes de estudio de los Bachelor y de los Máster de las universidades. Si uno de ellos supera el proceso, recibe una acreditación temporal con o sin condiciones, obteniendo para ese período el sello de calidad de la institución. El proceso de acreditación es un proceso

de varios pasos que se basa en el principio de revisión por pares. Si una universidad lo solicita para una de sus carreras, selecciona una de las agencias y ésta determina la creación de grupo de expertos que lógicamente debe ser reflejo de la orientación técnica así como del perfil específico de la carrera. Está integrado por representantes de las universidades y del mundo profesional, debiendo seguir las normas establecidas para ello (Akkreditierungsrat, 2011).

En el desarrollo de los criterios así como de las normas de procedimiento y de resolución, el Consejo tiene en cuenta las *Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en el Área de Educación Superior Europea (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)* (ENQA, 2009) ya que son la base para el reconocimiento internacional tanto del Consejo como de las agencias por su plena integración en la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad (*European Association for Quality Assurance, ENQA*) y en el Registro Europeo de Garantía de la Calidad, (*European Quality Assurance Register, EQAR*).

En relación al procedimiento que se sigue con los planes de estudio, la agencia establece, tal como indicábamos anteriormente, un grupo de expertos que se encarga de la valoración de todos los campos relevantes: aspectos técnicos, estructurales, formales y sociales de los planes. Dicha valoración descansa sobre dos pilares: el análisis de la argumentación de la solicitud y la inspección; ésta última se fundamenta en las entrevistas realizadas con los distintos órganos y estamentos que conforman la dirección de la universidad, con el profesorado y con el estudiantado. Este panel de revisión elabora un informe que es entregado a la universidad sin incluir el proyecto de resolución. En este momento, la agencia, como responsable última del proceso, toma una decisión teniendo en cuenta el informe, el proyecto de resolución y la opinión de la universidad. Puede otorgar la acreditación con o sin consideraciones o, también, negarla, existiendo incluso la posibilidad de suspender el proceso por un período de 18 meses, siempre que se prevea la posibilidad de subsanar ciertas deficiencias que no son graves durante ese período. Al final del proceso la agencia publica su decisión y el nombre de los expertos que han participado en el panel. En el caso de que la resolución sea negativa, no se publica sino que se informa al Consejo de Acreditación, garantizando la confidencialidad del informe; está claro que la agencia ha de fundamentar bien su decisión. En el caso de que la resolución sea positiva, se incorpora a la base de datos de planes de estudio acreditados.

En el caso de *Joint Programmes* en los que una universidad alemana desarrolla un programa de estudios con otra institución universitaria extranjera, la agencia comprueba si se cumple la normativa alemana y si la dotación como la organización de los estudios cumple en todas las sedes donde se desarrolla el programa con los criterios establecidos. Para ello se ha de inspeccionar cada una de estas sedes, debiendo

ser cuestionados los responsables de las mismas, así como una muestra del profesorado y estudiantado que pertenece a ellas. Se permite asimismo poder desarrollar un proceso de acreditación con otra agencia extranjera, siempre y cuando ésta pertenezca a la EQAR o a la ENQA.

Los criterios a considerar para la acreditación de planes de estudio son los siguientes:

- Objetivos de cualificación
- Clasificación conceptual del programa de grado en el sistema académico
- Concepto del programa de estudios: incluye la provisión de los tiempos de acceso, la experiencia y conocimientos, así como las competencias técnicas, metodológicas y genéricas
- Posibilidades de estudio:
 - Cualificaciones que se exigen en el acceso
 - Diseño curricular adecuado
 - Carga de trabajo de los estudiantes
 - Adecuada organización y densidad de las pruebas de evaluación
 - Servicios de atención al alumnado
 - Orientación técnica y profesional de los estudios
 - Demandas del alumnado con discapacidad

La acreditación que se otorgue debe limitarse a un período de siete años.

Acreditación de los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad

En relación al proceso que se sigue en este ámbito, éste tiene por objeto la evaluación del sistema interno de aseguramiento de la calidad en los ámbitos del estudio y de la enseñanza. Se evalúa las estructuras y procesos para ver si estos garantizan alcanzar los objetivos de cualificación y de alta calidad que vienen determinados en los criterios establecidos por la *Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA, 2009), por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación (KMK, 2010) y por el Consejo de Acreditación.

Así, la agencia mantiene conversaciones con la universidad solicitante, informándole sobre los contenidos básicos, pasos y criterios del proceso. Le entrega una descripción detallada del servicio a realizar y fija los honorarios. La universidad ha de entregar una solicitud en la que se hace una breve descripción de las instalaciones y se recogen en ella los sistemas de aseguramiento de la calidad y de gestión interna relacionados tanto con el estudio como con la enseñanza. La agencia realiza una auditoría previa para analizar si la universidad cumple con los requisitos de admisión al sistema. Si ve que no hay perspectivas

de éxito, la agencia informa a la universidad y al Consejo de Acreditación de los resultados de la revisión preliminar. En caso positivo, la universidad le presenta toda la documentación necesaria a la agencia, entre la que destaca aquellos informes relativos a las estructuras de decisión y de gestión interna, el modelo y perfil de la universidad, su oferta de estudios, los objetivos de calidad y el sistema de aseguramiento de la calidad en la enseñanza así como un documento sobre las medidas que ya haya tomado para subsanar aquellas deficiencias.

La agencia constituye el grupo de expertos para la valoración del proceso que como mínimo se compone de las siguientes personas:

- Tres personas con amplia experiencia en la gestión universitaria y en los procesos internos de la institución en relación con el ámbito del aseguramiento de la calidad.
- Un miembro del mundo profesional y científico
- Un componente estudiantil con amplia experiencia en autonomía universitaria y acreditación.

Es necesario recordar aquí que el estudiantado alemán participa activamente en la gestión de la universidad con un alto nivel de independencia, ya que es reconocido como un estamento con derecho a la administración propia. Por lo general, la participación en la vida universitaria del estudiantado se suele realizar a través de diversos órganos de representación como son el Parlamento estudiantil y el Comité General del Alumnado (ASTA, Allgemeine Studentinnenausschuss). También participan en el Senado que es el instrumento de gobierno más importante de cualquier institución superior así como en la Obra Estudiantil (Studentenwerk Münster, 2004) que es una institución para la asistencia social de los estudiantes.

Por tanto, cada miembro del grupo de expertos debe de tener experiencia en la dirección universitaria, en el diseño de los estudios y en el aseguramiento de la calidad, debiendo provenir uno de ellos del extranjero

Para la realización del proceso de evaluación (Akkreditierungsrat, 2011) se realizan:

- dos inspecciones de campo,
- una investigación profunda y comparativa sobre las carreras de Bachelor y Máster que se imparten en ella, eligiendo una muestra que indica si se siguen las exigencias de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, del Land correspondiente y del Consejo de Acreditación. Los aspectos que se tienen en cuenta en esta muestra son el concepto de modularización empleado por la universidad, el sistema de puntos ECTS, el procedimiento de evaluación, la organización de los estudios y los objetivos de cualificación,

- una profunda valoración de tres carreras; sólo en el caso de que la universidad tenga menos de nueve, se analizan dos.

La primera inspección recoge información sobre la universidad y el sistema de gestión. En ella los expertos revisan la validez de la documentación y se aseguran que toda ella esté completa, decidiendo además que documentos debe añadir la institución de cara a la segunda inspección. Esta es mucho más profunda, caracterizándose por emplear un análisis crítico de la documentación. Las agencias tienen un procedimiento establecido sobre las características a revisar. Además de encargan de realizar las entrevistas correspondientes a la dirección de la universidad, al personal de administración, a los responsables de calidad así como a representantes del profesorado y del alumnado.

Con toda esta información realizan un informe, siguiendo a continuación el procedimiento anteriormente descrito de comunicar a la institución la valoración. La duración del procedimiento suele girar en torno a 12 meses aunque, dado el caso, se puede llegar a un máximo de 24 meses.

Los criterios a tener en cuenta en la acreditación del sistema de aseguramiento de la calidad de una universidad son:

- Los objetivos de cualificación
- El sistema de gestión en el estudio y en la enseñanza: entre los aspectos a señalar destacaríamos la evaluación y revisión del trabajo del estudiante, la utilización de créditos ECTS, una modularización adecuada, la organización de las pruebas de evaluación, los servicios de atención y orientación al alumnado, la igualdad de género, las necesidades particulares de los estudiantes con impedimentos de salud, los estudiantes con hijos, el alumnado extranjero, los estudiantes inmigrantes y aquellos otros provenientes de ámbitos familiares con pocos recursos sociales, además de la normativa empleada en el reconocimiento de los méritos y resultados obtenidos en otras universidades. Asimismo, se considera la disposición de los recursos cualitativos y cuantitativos suficientes así como las medidas para el desarrollo del personal y su cualificación. Por último, se valora mucho la participación en el desarrollo y reforma de los programas de estudio de los siguientes colectivos: profesorado, estudiantes, egresados, expertos y representantes del mundo profesional.
- El proceso interno empleado para el aseguramiento de la calidad. Aquí es necesario mencionar las pruebas de evaluación tanto internas como externas realizadas en el ámbito de la organización de los estudios, la evaluación regular por parte del alumnado de la docencia recibida, la verificación de las competencias del profesorado tanto para la

enseñanza como para la evaluación, el procedimiento usado para la aplicación de las recomendaciones y la existencia de programa de incentivos.

- El sistema de informes empleados y la recogida de datos.
- Las responsabilidades. Aquí se trata de ver si los procesos de toma de decisiones, las competencias y las responsabilidades en el sistema de gestión y de calidad están claramente definidas y a disposición de la opinión pública.
- La documentación empleada por la universidad en informar como mínimo una vez al año tanto a la opinión pública como a las autoridades de los resultados de calidad obtenidos.
- Las disposiciones establecidas por la universidad para asegurar que las medidas tomadas en los Joint Programmes son aplicadas también por las otras instituciones superiores con las que trabaja conjuntamente.

Este tipo de acreditación está limitada a seis años, pudiendo llegar a ocho en aquellas instituciones que lo consigan por segunda vez.

Acreditación de las Agencias

Para la acreditación de las agencias (Akkreditierungsrat, 2009) se sigue lo dispuesto en la normativa específica establecida por el Consejo, designando para ello un grupo de expertos (Akkreditierungsrat, 2011) con amplia experiencia en el ámbito científico y profesional que, por lo general, suele ser de cinco personas, perteneciendo uno de ellos a la Junta. Además, dos de ellos han de ser extranjeros pero con amplio dominio del idioma alemán; con ello se intenta lograr la total independencia e imparcialidad de los componentes. Se busca que entiendan claramente cuál es el papel que van a desarrollar así como que sean conscientes de las exigencias y límites de su tarea, organizándose para ello un seminario de preparación en el que se repasan y se discuten los criterios exigidos a las agencias en Alemania así como aquellos otros establecidos en las directrices y estándares europeos.

En primer lugar, la Junta informa a la agencia solicitante sobre los contenidos, los pasos en el proceso y los criterios que se van a seguir, dejando bien claro los requisitos además de las tasas que se exigen para ello. También le informa sobre quién va a ser la persona de contacto entre ella y la agencia, siendo siempre la comunicación a través de esta persona. La agencia no puede ponerse en contacto directo con los expertos.

En el caso de que se trate de una nueva solicitud de acreditación por parte de la agencia, ésta ha de presentar un *informe de experiencias* sobre las actividades desarrolladas durante el período para la que fue

autorizada. También el Presidente del Consejo de Acreditación elabora un documento que incluye información que sirve para la evaluación sistemática del trabajo realizado por la Agencia; además se tienen en cuenta los resultados de la revisión de los procedimientos de acreditación empleados por ella desde la última vez en que fue autorizada a ejercer.

La valoración se hace, por tanto, analizando varios parámetros y documentos:

- a) Una solicitud fundamentada por parte de la agencia
- b) el informe de experiencias elaborado por la misma
- c) la información recogida durante la visita de inspección
- d) las entrevistas individuales realizadas con:
 - a. la dirección de la agencia,
 - b. los trabajadores de ella,
 - c. los expertos que trabajan con la misma,
 - d. los representantes de universidades que ya hayan sido evaluados por ella.
- e) Las valoraciones efectuadas por el Consejo desde la última acreditación

La solicitud fundamentada se entrega cinco semanas antes de la inspección. Se trata de ofrecer una presentación que posibilite a los expertos tener una visión sobre las bases, el desarrollo, la estructura y la actividad de la misma. Concretamente especifica los campos de trabajo de la agencia así como la selección y preparación del personal que trabaja en ella. Asimismo han de indicar el estatuto jurídico que tienen junto con los órganos que la componen y el procedimiento empleado para conseguir la imparcialidad de los expertos que participan en las evaluaciones. En esta solicitud también se ha de señalar la responsabilidad de la agencia en sus procesos, enjuiciamientos y toma de decisiones, explicitando los pasos que sigue en la realización de un proceso de acreditación. Otros elementos no menos importantes se relacionan con el trámite interno de las reclamaciones y con el método propio de gestión de la calidad utilizado por ella misma, sin olvidar la dotación financiera que dispone.

En ocasiones no es suficiente con la descripción de los elementos anteriormente mencionados, sino que además es imprescindible adjuntar documentos que lo corroboren tales como, por ejemplo, un modelo de declaración de imparcialidad empleado por los expertos, el prototipo de contrato que se pudiera firmar entre la agencia y una universidad o la plantilla empleada en la firma de los acuerdos de cooperación con otras agencias.

La visita de inspección a la agencia solicitante tiene una duración de dos días. Se pueden dar distintos escenarios, lo que influirá en el tipo de inspección. Si la agencia es totalmente nueva, los expertos se entrevistan con los representantes de la misma, con la dirección, los futuros trabajadores y con los futuros

componentes de las comisiones de evaluación. El segundo escenario está vinculado con el hecho de que la agencia trabaje ya en el campo del aseguramiento de la calidad, pero no esté acreditada. En él, se entrevistará además a los expertos y representantes de instituciones universitarias que hayan participado en los procesos de evaluación de la calidad de la agencia y participarán en alguna de las reuniones de funcionamiento de la organización. La tercera situación consiste en que la agencia ya esté acreditada y tenga que renovar la autorización administrativa para lo que los expertos se entrevistarán de forma separada con la dirección, los trabajadores, los expertos y con los representantes de universidades que hayan sido evaluados por la agencia. Además se tiene en cuenta lo recogido en el informe de experiencias. Una característica a destacar es la duración y visita exhaustiva que realiza el grupo de expertos durante dos días enteros, en los que dejan espacios intermedios para poderse reunir entre ellos e intercambiar opiniones.

La decisión final que permite a la agencia acreditar en planes de estudios o en sistemas de gestión interna y de calidad se toma, por tanto, en base a la solicitud fundamentada, la recomendación del grupo de expertos evaluador y el dictamen de la agencia. En ocasiones, el Consejo requiere a la agencia que aclare algunas cuestiones, para lo cual se le da audiencia. Con esta decisión final se cierra el proceso. Por lo general, puede haber tres tipos de resoluciones:

- a) Autorización plena para poder acreditar por un período de cinco años.
- b) Acreditar bajo condiciones: se detecta algunas deficiencias en el cumplimiento de algunos requisitos, otorgándosele seis meses para subsanarlas.
- c) Denegación de la solicitud de acreditación: ante el incumplimiento grave de determinados requisitos no se le otorga la autorización. Sólo en el caso de que se perciba que en el plazo de doce meses pueden subsanar esas deficiencias, puede tomarse la decisión de suspender temporalmente el proceso evaluador y retomarlo una vez transcurra dicho período.

Para darle mayor transparencia al proceso evaluador de las agencias, se hacen públicos todos los documentos elaborados por los expertos como por el Consejo.

El siguiente paso consiste en firmar un acuerdo entre la agencia y el Consejo, en el que se recojan los derechos y deberes de ambas partes, ya que la finalidad de ello es permitir y garantizar el trabajo conjunto y la cooperación. El acuerdo, por tanto, garantiza la fluidez de la comunicación, el cumplimiento de las normas, la comunicación al Consejo y a la opinión pública de las decisiones tomadas por la agencia, el pago de los honorarios al Consejo y que éste tome en consideración la opinión de la agencia en cuestiones básicas que afectan al sistema.

Finalmente, es importante señalar que los costes en este tipo de procesos oscilan entre los dieciséis mil y los treinta y cinco mil euros.

Las siguientes agencias son las que están autorizadas para acreditar los planes de estudio de Bachelor y Máster:

ACQUIN: Instituto para la acreditación, certificación y aseguramiento de la calidad (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut).

AHPGS: Agencia de acreditación para carreras del campo social y de la salud (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales).

AKAST: Agencia para el aseguramiento de la calidad y acreditación de estudios canónicos (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung kanonischer Studiengänge)

AOA: Agencia austríaca para el aseguramiento de la calidad (Österreichische Qualitätssicherungsagentur).

AQAS: Agencia para el aseguramiento de la calidad mediante la acreditación de las carreras (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen)

ASIIN: Agencia para la acreditación de carreras de Ingeniería, Informática, Ciencias Naturales y Matemáticas (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik)

EVALAG: Agencia de evaluación del Land de Baden-Württemberg (Evaluationsagentur Baden-Württemberg)

FIBAA: Fundación internacional para la acreditación en administración de empresas (Foundation for International Business Administration Accreditation).

OAQ: Organismo para la acreditación y aseguramiento de la calidad de las universidades suizas (Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen)

ZEVA: Agencia central de evaluación y acreditación de Hannover (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)

Un ejemplo importante es ACQUIN, cuyo lema es “*De universidades a universidades*”. Se trata de una asociación compuesta por 160 universidades de Alemania, Austria, Suiza, Hungría, Estados Unidos y

asociaciones científicas y profesionales tales como, por ejemplo, Universität Augsburg, Universität Bayreuth, Freie Universität Berlin, Universität Bremen, Andrásy Gyula Deutschsprachige Universität Budapest (Hungría), Pfeiffer University at Charlotte (USA), Karl-Franzens-Universität Graz (Austria), Universität Hamburg, Ludwig-Maximilians-Universität München, Universität Stuttgart, Berner Fachhochschule (Suiza).

El objetivo de ACQUIN es contribuir a la internacionalización y a la flexibilización de la educación superior alemana así como cooperar para la mejora de la eficiencia de la formación. No sólo buscan consolidar una alta calidad en la oferta de los estudios universitarios, sino que además pretenden lograr una transparencia en el mercado de los estudios, conseguir una mayor difusión y atracción entre el estudiantado extranjero y progresar en la comparabilidad de los estudios extranjeros.

En mayo del año 2000 la Conferencia de Rectores del Estado Libre de Baviera decidió crear una agencia independiente para la acreditación de los estudios. Esta iniciativa fue secundada por los representantes de universidades de los Länder de Baden-Württemberg, Sajonia y Turingia así como de Austria; fue así como nació ACQUIN. Se constituyó formalmente en enero de 2001 (ACQUIN, 2001) y se ha vuelto a acreditar de nuevo en los años 2006 y 2011.

En el marco de la estrategia de internacionalización ACQUIN ha definido unas regiones y unos ámbitos estratégicos de actuación. En relación a las zonas territoriales, destaca el eje Alemania, Austria y Suiza, los países árabes del norte de África, Europa del este y el sur de Europa. Los campos estratégicos están relacionados con los procesos de valoración y acreditación internacional, la participación en redes internacionales y la realización de proyectos conjuntos.

En el año 2010 ACQUIN realizó 808 valoraciones (ACQUIN, 2010) y acreditaciones, de las que 548 fueron efectuadas sobre diferentes carreras. La empresa se basa en una presidencia y en una asamblea de socios, como órganos de dirección, que vigilan que se cumplan los criterios y los procesos establecidos. La presidencia decide sobre la incorporación de nuevos socios y sobre la contratación de personal, especialmente el que trabaja en la sede de la Junta, desarrollando sus funciones por un período de tres años renovables. Por otro lado, está la Comisión de Acreditación que realiza la mayor aportación al desarrollo de las tareas de ACQUIN, estando formada por representantes de las universidades miembros y del mundo profesional por un período de dos años. Se trata del órgano que toma las decisiones tanto en los procesos de evaluación y acreditación, basándose en el informe de los expertos, en la documentación aportada por la universidad objeto de evaluación y en el informe elaborado por la Comisión Especializada. Dichas comisiones están compuestas por profesionales con larga experiencia que actúan por un período de cuatro años. Es vital su funcionamiento ya que se encargan de nombrar a los expertos que realizan las

inspecciones y garantizan que el proceso se ha hecho correctamente. Por supuesto que el papel de los evaluadores es básico en el funcionamiento de la organización, habiendo colaborado con ella mil especialistas durante el año 2010. Realizaron alrededor de 200 inspecciones en las que tuvieron en cuenta las exigencias científicas, las necesidades estudiantiles y los requerimientos del mundo profesional.

Por último, la Junta se encarga del funcionamiento diario de la institución, estando compuesta por veinticuatro trabajadores.

En relación a las acreditaciones de los planes de estudio ACQUIN realizó 402 en el año 2010, constituyendo una de las agencias que mayor número de procesos de evaluación había realizado.

Conclusiones

La enseñanza e investigación universitaria, la capacidad tecnológica y la innovación en la ciencia y en la economía son las bases sobre las que se asienta el futuro de Alemania. Es por ello que el Estado Alemán en su conjunto, esto es, el Gobierno Federal y los Länder, aseguran la calidad en la enseñanza universitaria con unas condiciones marco que garantizan a estas instituciones poder competir a nivel mundial.

En Alemania la evaluación de la calidad requiere la actuación conjunta de los organismos oficiales de acreditación, de las agencias evaluadoras así como de expertos nacionales e internacionales, especialistas del mundo profesional e, incluso, del estudiantado que participa en el proceso, respaldando y comprometiendo la comunicación entre ellos. Pero quizás un aspecto que suele pasar desapercibido para muchos es la toma de decisiones consensuada que permite que se puedan adoptar estrategias determinantes para el futuro del país, tal como ocurrió en 1998 entre la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y la Conferencia de Rectores decidiendo aplicar en las nuevas carreras el proceso de acreditación de los planes de estudio, hecho determinante en el desarrollo posterior del proceso de Bolonia.

La base del sistema se sustenta en el control en la aplicación de las normas, en la transparencia en el sistema de acreditación y en la independencia de los agentes que actúan en ella. Unas instituciones controlan a otras en el cumplimiento de la normativa, ya sea del Consejo a las agencias como dentro del mismo Consejo, velando siempre por la legalidad y la eficiencia en la gestión. También se publican y se dan a conocer todos los informes y resoluciones adoptadas, de manera que se garantiza la transparencia y fiabilidad.

Otro elemento importante está relacionado con las autorizaciones temporales emitidas por los diferentes organismos de acreditación, estando éstas limitadas por un período de tiempo, incluso para las mismas

agencias de evaluación, ya que así se pretende someter los procedimientos empleados y las decisiones tomadas a una constante revisión.

Asimismo es necesario destacar que la posible acreditación de una institución depende de la evaluación de numerosos informes, emitidos siempre por todas las partes implicadas, constituyendo las inspecciones realizadas in situ un elemento fundamental del proceso. Éstas se caracterizan por su profundidad y duración así como por la estructura empleada, ya que los expertos dejan espacios intermedios para poder reunirse entre ellos, intercambiar opiniones y tomar de decisiones de actuación.

Estas características determinantes del sistema de acreditación alemán que tan buenos resultados ofrece pueden ser extrapoladas y aplicadas en otros países.

Bibliografía

ACQUIN (2001). *Satzung des Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts ACQUIN e.V.* Bayreuth: ACQUIN

ACQUIN (2010). *Bericht zum Jahr 2010.* Bayreuth: ACQUIN

Akkreditierungsrat (2007). *Mission Statement.* Bonn: Akkreditierungsrat.

Akkreditierungsrat (2009). *Regeln für die Akkreditierung von Agenturen.* Bonn: Akkreditierungsrat.

Akkreditierungsrat (2010). *Vereinbarung zwischen der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland.* Bonn: Akkreditierungsrat.

Akkreditierungsrat (2011). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung.* Bonn: Akkreditierungsrat.

Akkreditierungsrat (2011). *Leitfaden zur Akkreditierung bzw. Reakkreditierung einer Agentur.* Bonn: Akkreditierungsrat.

ENQA (2009) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.* Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

KMK (2010) *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.* Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.

LNRW(2005). *Gesetz zur Errichtung einer Stiftung "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland.* Düsseldorf: Landesregierung Nordrhein-Westfalen.

Studentenwerk Münster (2004). *Artikelsatzung des Studentenwerks Münster*. Consultado el 14 de enero de 2012 de http://www.studentenwerk-muenster.de/images/studentenwerk/pdf/ueber_uns/satzung.pdf

5.8.

Título:

Gestão e avaliação institucional participativa: prática política no espaço público

Autor/a (es/as):

Felix, Glades Tereza [Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

O desafio deste paper é apresentar os resultados finais da pesquisa denominada Avaliação Institucional Participativa do Curso de Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/Brasil). Tal investigação se insere no debate mais amplo das políticas de avaliação do ensino superior e procurou por meio de duas etapas revisar e inovar um Curso de Especialização de uma instituição pública como forma de debater a eficácia e a relevância de processos de avaliação autônomos a partir do enfoque da metodologia da Avaliação Institucional participativa (AIP) SANTOS (2002), LEITE (2005). O fato da modalidade do Curso ser de Pós-graduação *Lato Sensu* e não ter nenhum tipo de avaliação regulatória por parte do Estado deu liberdade de ver, julgar e agir, de forma processual na implementação das etapas de autoavaliação e avaliação externa, cada uma em seus espaços/tempo, permeadas de interesses, conflitos, acordos e negociações. Afinal: quais mudanças atendem a inovação num currículo de formação continuada? Esse estudo se justifica pela percepção de que a avaliação, que é um instrumento de mudanças, a partir das reformas neoliberais tem resumido seus efeitos quase que exclusivamente ao controle a supervisão e a regulação em detrimento de maior autonomia e emancipação. Em decorrência disso vem se desenhando um novo modelo de formação de profissionais, em algum sentido menos preocupado com o conhecimento e mais atenta ao mercado. As ações iniciaram-se por meio de ampla sensibilização que desencadeou a Autoavaliação por meio de assembleias e consultas online à comunidade enquanto que a Avaliação Externa revisou a autoavaliação focando-se nas dimensões: currículo, corpo docente, produção docente e discente e infraestrutura. Em escuta

aos resultados a relevância dos achados está a desencadear ações como: diálogos personalizados com o corpo docente no sentido de qualificar a produção na área de gestão visando, em médio prazo, a solicitação de credenciamento do curso na modalidade Pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado acadêmico na área de gestão e avaliação; ampla reestruturação curricular visando atender as necessidades da Escola Básica no que tange a efetivação da gestão democrática, e intensificação da relação universidade escola básica por meio de projeto. Conclui-se que o poder protagonizado pela gestão da Avaliação Institucional Participativa neste processo nos possibilitou ver mais claro a radiografia e mais longe a produção do curso na área, o que vem garantindo maiores possibilidades de inovação no espaço público, pois atende com qualidade social as demandas da comunidade universitária, do sistema de escolas e da sociedade por meio de acordos e negociações.

Palavras-chave:

Avaliação; Gestão; Avaliação Institucional Participativa.

1. Apresentação

Atualmente avaliação parece ser a palavra de ordem para toda a instituição, por outro lado, qualidade e avaliação, se tornam em alguns casos ameaçadoras quando vêm de um “Estado regulador” e “legisferante”, no entanto, tornam-se portadoras de reconhecimento público quando surgem das vozes autônomas da comunidade.

Apresentamos os achados do processo de Avaliação Institucional ocorrida entre 2009 e 2011 num Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* - Especialização presencial, de uma universidade pública, como forma de conhecer, melhorar e suprir a ausência do Estado em termos de acompanhamento da qualidade, já que controla todos os demais cursos no Brasil, deixando, pois esta modalidade sem nem tipo de acompanhamento, talvez em curto espaço de tempo serão apenas ofertadas na modalidade a distância.

Portanto sem o peso das influências e pressões locais, nacionais e internacionais deixamos a conformidade e tivemos a liberdade de implementação de outro formato avaliativo, rompendo assim com a padronização. O desejo da realização da avaliação, a busca do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma ética profissional, eivada pela responsabilidade, nos levaram a considerar que tal processo deveria ser participativo, com nos levou a optar pela metodologia a Avaliação Institucional Participativa (AIP) de LEITE, 2005 e SOUSAS ANTOS, 2004.

Isso se justifica porque tais caminhos, diferentemente, da teoria, prática e esforços do SINAES¹ agregam valor às instituições, aos programas, aos docentes, ao corpo docente e técnico, porque no coletivo produzem aprendizagens e reflexões que de fato, mexem com estruturas estabelecidas.

Como é sabido, que a principal função social da avaliação nas instituições é promover melhorias e aperfeiçoamentos, além de subsidiar as reformulações nas políticas, nas práticas, nas percepções de ensino, da pesquisa e da extensão e no processo de informação e comunicação da Universidade com o Estado e com a sociedade. Por isso, “a avaliação das instituições de educação superior devem ser e ter um amplo processo de conhecimento, interpretação, atribuição de juízos de valor, organização e instauração de ações e metas consequentes” DIAS SOBRINHO, 2000, p.193.

A experiência desta proposta avaliativa surge, de certo modo, como o contraponto necessário a substituição da gestão centralizada da avaliação e acreditação em Brasil, independentemente do grau de efetiva descentralização e de real autonomia.

Certo mesmo é que há, entre gregos e troianos, um ponto em comum, logicamente por objetivos diferentes; a avaliação é o instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégias de desenvolvimento. No caso, se Maomé não vai à montanha, a montanha vai a Maomé, portanto, autonomamente, construímos um projeto-piloto aprovado em todas as instâncias institucionais e partimos para o desafio, obviamente, sem ter noção do que pelo caminho poderíamos encontrar, nem sobre os resultados de tal empreitada, quando os mesmos atores estão formatados a outros processos compulsórios e produtivistas.

A avaliação Institucional Participativa do Curso se desenvolveu por meio de duas etapas. 1- Avaliação Interna por meio de três formatos avaliativos: a) Autoavaliação, b) Pesquisa diagnóstica; c) Consulta aos empregadores e a 2- Avaliação Externa por meio de dois especialistas. Os prazos ocorreram de acordo com os referentes da Avaliação Participativa, nem curto, nem longo, na dimensão das necessidades dos atores envolvidos. De início, se deu especial relevo a Autoavaliação, até porque demandou mais tempo, dedicação e inúmeros replanejamentos. O que é perfeitamente possível nesta condição metodológica. Construir no coletivo requer tempo e condições para se conhecer; conhecer os outros participantes e conhecer o entorno, talvez o famoso dito de Sócrates “conhece a ti mesmo” tenha sido uma metáfora visual ou um olhar para um tipo de interpretação que enseja princípios da autoavaliação, como processo ético, justo e transparente.

¹Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, aprovado pela Lei Federal 10.891. Institui bases gerais para a Avaliação interna e externa para todos os Cursos superiores de graduação no Brasil. Os Curso de de Pós-graduação *Strictu Senso* são todos avaliados trienalmente pela CAPES.

Toda a avaliação realça aspectos positivos e negativos. Certamente, que o fato de fazermos a avaliação não resolverá os problemas. Será que a avaliação pode ser um processo mágico de crescimento? Um negócio de encantamento? Na sequência passamos a trabalhar estas questões no intuito de neutralizar o estigma de que: só avaliação regulatória produz mudanças? Para isso desenvolveremos o seguinte percurso: Resgate histórico, Interesse, conflito e participação, Resultâncias políticas e Configurando (in) conclusões

2. Resgate histórico

É um Curso tradicional e pioneiro na instituição, em 2013, irá completar trinta (30) anos. Foi criado em atendimento aos movimentos nacionais de formação de professores, oriundos da década de 1980, que sinalizaram para reformulações no currículo dos Cursos de Pedagogia. Em nível local absorveu as antigas habilitações da Pedagogia que ofereciam profissionalização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional atendendo o formato da Reforma Universitária de 1968, cujo escopo primava pela instalação dos princípios do fordismo taylorismo no sistema de educacional. Após, tais habilitações foram substituídas pelo Magistério para a Educação Pré-escolar e Matérias pedagógicas do 2º Grau e Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau e Matérias Pedagógicas de 2º Grau, enquanto que as antigas passaram a ser ofertadas em Curso de Pós-graduação *Latu senso* em nível de Especialização em Educação.

O atual Curso teve seu Projeto Político Pedagógico aprovado em 2003 tendo sido reformulado em 2006 e pode ser entendido por meio de três fases distintas e determinantes, ou seja, a origem, transição e a consolidação.

Sua origem remonta modalidades mais antigas de caráter tecnoburocrático, quando em 1970 foi denominado de Curso de Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, na medida em que a idéia era instaurar a divisão social do trabalho pedagógico nas escolas atendendo a Reforma Universitária de 1968.

Com o advento da Carta Constitucional de 1988, os ares de mudanças e novas exigências globais levaram naturalmente os especialistas ao esgotamento, com isso o Curso sofreu as primeiras reformulações, que se aprofundaram a partir da Lei 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (2001), uma vez que as Especializações com “Ênfases” já não atendia as exigências legais e sociais, fato que apontou para a reorganização estrutural da carga horária e das disciplinas, além de se constituir num marco das reflexões iniciais em torno da concepção de Gestão Democrática preconizada na Constituição Federal de 1988.

Frente aos novos implicativos podemos reconhecer a fase de transição democrática ocorrida em 1999 quando sofreu a primeira reformulação curricular pós-constituição, quando passou a denominar-se Curso de Gestão Educacional: “Ênfases” em Administração, Supervisão Escolar, Orientação Educacional. Entretanto foi entre 2001 e 2003 suprimiu-se de fato e de direito tais “Ênfases” objetivando superar a fragmentação inicial e a ambiguidade do modelo de transição.

Tal reformulação resultou de uma observação atenta do desenvolvimento científico e técnico das últimas décadas, bem como seu enquadramento na área científica pertinente a partir das necessidades sugeridas em termos de qualificação de pessoal para implantar e consolidar a gestão democrática na escola básica.

Portanto, plantada a ideia da construção de gestão escolar/educacional como resultado da autonomia, nas diferentes fases, a equipe responsável soube assumir relevantes papéis no estabelecimento de componentes teórico-práticos capazes de germinar nos futuros gestores a problematização sobre a questão. Foi a partir dessa caminhada que o Curso denominou-se “Gestão Educacional”, quando deixou de formar “especialistas” e passou a fazer “formação continuada” ao preparar e qualificar profissionais para atuar nas áreas da Gestão Escolar e Educacional.

Uma vez desenhado à trajetória do Curso e decorrido sete anos da implementação curricular, entendemos que este deixou de ser uma proposta para se consolidar num projeto institucional de formação continuada no âmbito da Gestão Educacional, exatamente porque trata de princípios universais e tem tido a coragem de não se render aos apelos do econômico.

No Projeto Pedagógico reconhece-se o enquadramento do Curso na área científica pertinente, especialmente, no item onde explicita que:

se entende por gestor educacional o docente habilitado para exercer, tanto as funções pedagógicas, como as funções administrativas na perspectiva da gestão democrática como um processo de superação da divisão do trabalho na instituição escolar e nos sistemas educacionais aos moldes da organização fordista/taylorista. (PPP. 2006, p.04).

Pontos importantes deste documento reforçam que “Gestor” não é um termo que designa um cargo, uma função na estrutura organizacional das instituições educativas. Refere-se a processos, políticas e ações administrativas cujas articulações definem as metas, as definições políticas e as práticas escolares, pensando gestão como um espaço de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola. Isto indica que

o papel do gestor não se esgota no âmbito da escola, está também, estritamente vinculado à gestão do sistema educativo.

Sob a perspectiva do conhecimento e dinâmica escolar num todo, a ênfase na formação continuada dos profissionais da educação através do aperfeiçoamento e atualização onde os mesmos possam atuar em seus locais de trabalho com uma competência específica.

Todavia, bem ou mal, tais posturas revelam que o espaço para ousar e aceitar desafios vem sendo conquistado pelo Curso ao longo de sua existência, exatamente porque a custa de contradições, dúvidas, tropeços, aprender a levantar-se e, teimosamente, continuar, o conjunto dos homens soube e pode inventar e reinventar a universidade.

3. Interesse, conflito e participação

A base fundante de nossa avaliação esteve sustentada em ações políticas ancorada na abordagem da Avaliação Institucional Participativa (AIP). A AIP é uma metodologia que se qualifica no pilar da emancipação e segundo os estudos de LEITE; 2005 e SANTOS; 1994, parte do enfoque político filosófico do socialismo sem fim por meio da democracia participativa vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como um regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões e conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação.

Destina-se a grupos de referência como representantes eleitos, gestores e comunidade universitária. Objetiva a transformação por meio da transparência e legitimidade e decisão do coletivo. Produz um contrato político, autonomia, aprendizagem política e conhecimentos sociais. Questiona-se por meio de reflexões tais como: o que serve a comunidade? Como vamos agir? Como vamos fiscalizar a ação? Sua epistemologia é subjetiva e a ética é objetiva, na primeira a aprendizagem é de participação democrática e produção de conhecimentos social a outra detém uma relação de escuta ao outro, e de interação política e produção de bem público, onde o índice de democracia é mais (+++) forte.

Para LEITE; 2005 este formato de avaliar não constitui um modelo pronto, mas em processo. Permitem tornar as instituições menos burocráticas, por ela se pode ver um resultado que atravessa colegiado e administrações universitárias, constituindo uma espécie de currículo secreto para a aprendizagem e produção de conhecimento social e político.

Essa modalidade avaliativa está eivada de princípios que dizem respeito ao protagonismo dos sujeitos, pois todas as pessoas podem exercer função de governo, em algum tempo, nas ações avaliativas,

exercitando assim igualdade de direitos perante os acordos e negociações. Posto isto a universidade é vista como bem público e de avaliação pedagógica em termos de responsabilidade democrática, pois pertence aos cidadãos descolados de propriedades particulares.

Essa condição de práticas de avaliação participativa é uma etapa comum de contextos institucionais que privilegia as decisões autônomas de grupos e colegiados e respeita a liberdade acadêmica.

No caso não é o tamanho da instituição em termos de quantidade de alunos, técnicos e docentes que vai sinalizar se a prática avaliativa participativa é bem-sucedida, mas em certas instituições há um clima institucional que estimula certos valores como a consulta, discussão, prestação de contas, a responsabilidade democrática e com certeza a preservação da autonomia universitária.

Neste enfoque não existem “experters” na área que conduzem o processo, são os grupos focais que são os próprios atores, constituintes das comissões eleitas, discentes, técnicos, docentes e egressos preocupados em avaliar o ensino, a pesquisa, a gestão e a extensão.

Todas as decisões são tomadas mediante negociações e acordos que levam a organização interna dos grupos e a formulação das metas em favor das mudanças por meio da avaliação.

O caminho a ser percorrido se faz e refaz pela retórica e a dialógicas esboçadas de modos diversos como se apresenta nos casos estudados por LEITE; 2005. Envolve discussão e reflexão sobre o que fazer como agir e como fiscalizar a ação e também a expansão do processo auto-educativo, através das atividades de sensibilização da comunidade ativa.

Leite (2005) nos fala que esses elementos levam ao processo de co-gestão formal quando estabelecidos nas normativas das instituições e ou informal quando os grupos se intitulam autônomos para a tomada de decisão. Isso pode produzir um dos princípios mais caros e almejados pelas instituições públicas; a autonomia universitária.

Por esta natureza, na concepção dos envolvidos, tal percurso metodológico se encaixou como uma luva no perfil do Curso, nos permitindo buscar e encontrar alternativas aos processos avaliativos padronizados a exemplo da proposta do SINAES e da CAPES, por meio dos princípios e referentes da AIP. Desse modo com o contraponto necessário por meio de interesse, conflito e participação, foi que se desenvolveram as negociações do processo.

Entretanto, dentro da limitada autonomia das universidades, não podemos falar de autogestão até porque os Cursos de pós-graduação em geral não têm espaço para realizar a autoavaliação, devido à sobrecarga das exigências de produtividade, o que limita, em muito, o resultado das avaliações implementadas pela CAPES, que ainda tem um olhar externo sobre os cursos a orientá-los a melhoria constante. É uma visão

de supervisão e controle unilaterais, certamente que a implementação conjunta com o formato da avaliação interna: autoavaliação produziria um olhar autocrítico, intimista e mais global dos Cursos e das instituições.

De acordo com LEITE; 2005 para atingir melhor qualidade na universidade o ponto de partida deve ser por meio de uma avaliação inovadora realizada por dentro, que seja participativa e democrática e que conte com o envolvimento das comunidades internas e externas.

Em vista de que não há reformas bem-sucedidas sem avaliação de caráter global passamos a descrever a implementação do processo que se desenvolveu em duas etapas: Avaliação Interna, composta de três formatos: autoavaliação; pesquisa diagnóstica e consulta aos empregadores e a Avaliação Externa; implementada por meio de dois avaliadores externos escolhidos pela comunidade e referendados pelo Colegiado os quais visitaram, in loco, o Curso por três dias trabalhando com indicadores específicos apontados pelo Relatório da Avaliação Interna.

Os trabalhos da avaliação Interna se iniciaram a partir da Comissão responsável que foi designada pelo Colegiado do Curso mediante Portaria institucional composta por quatro (4) docentes e oito (8) alunos, neste período não havia funcionário lotado no Curso. Para a Avaliação Externa, o grupo se refez em parte, permanecendo um docente e duas acadêmicas, agora na condição de egressas, agregando-se mais dois novos docentes, três alunos e a técnica-administrativa lotada na Secretaria do Curso, totalizando nove (9) atores, além das duas avaliadoras externas. Em ambas as fases os docentes demonstraram pouca crença no processo enquanto que os alunos sempre foram mais participativos e críticos.

Para GUERRA; 1992 é evidente, que a pessoa que toma parte considera como seu o que faz, responsabiliza-se. Numa palavra, está mais satisfeito. Por outro lado, uma gestão democrática consegue uma melhor aceitação das decisões. O enriquecimento mútuo que produz o diálogo, o intercâmbio, a escuta, a soma de todos os pensamentos, de todas as vontades e todos os esforços.

Isso fez com que no período correspondente ocorressem inúmeras reuniões de caráter deliberativo e consultivas, internas e ampliadas em caráter de assembleia geral objetivando negociações e acordos em relação aos achados preliminares além de que, o próximo passo, sempre era sinalizado pelo coletivo, coerente com a lógica participativa.

Para que a participação seja efetiva, não faz falta somente ter vontade e desejo de participar. Fazem falta estrutura de participação, as quais devem ser criadas e definidas democraticamente. É natural dizer que a primeira, a principal, duradoura e mais importante estrutura foi à sensibilização que se estendeu durante todo o processo.

Teve início com a elaboração do projeto de avaliação privilegiando o debate em torno das teorias de avaliação. Subsequentemente, deu-se o planejamento organizativo das equipes responsáveis pelas diferentes atividades cujos eventos resgataram à comunidade a história do Curso, da formação e da instituição, por meio de Workshops, seminários, debates, conversas corpo a corpo e mensagens via correio eletrônico, sem nunca perder de vista o foco. Sempre que se sentiu uma estrutura ineficaz ou insuficiente para canalizar a participação, imediatamente, modificamos. Isso abriu precedente para participar dando opinião, trazendo ideias, fazendo críticas. O que se sucede é que numa instituição hierárquica é mais difícil, culturalmente expressar livremente a opinião, isso é um aprendizado, neste processo, estávamos todo aprendendo.

Tais estratégias nos permitiram intervir ativamente na construção, manutenção e transformação do estabelecido. A participação foi à condição do discurso cívico e agiu a nível político. Em nenhum momento, os líderes pensaram em retroceder para posições menos participativas, isso comprova que a democracia na universidade é possível e desejável.

Portanto, criou-se um clima em que a colaboração, a comunicação, a confiança e a motivação fizeram parte do tecido cultural da organização. Foi uma tarefa que exigiu tempo e Constância, ao mesmo tempo em que concomitantemente se desenrolavam os três diferentes formatos avaliativos aos atores específicos.

Para a Autoavaliação foram elaborados e validados em assembleia geral quatro instrumentos on-line, com até 15 questões fechadas e uma aberta, enviados em forma de convite aos alunos, docentes, egressos e bolsistas responderem voluntariamente e enviarem em determinado prazo para o endereço eletrônico.

O formato denominado Pesquisa diagnóstica, procurou traçar um diagnóstico do desempenho do alunado em torno da qualidade do ensino. Os dados levantados nos levaram a sistematizar uma série histórica (2004/2010) em torno da evasão, repetência, reprovação, retenção e diplomação, forma de ingresso e corpo docente. Os dados foram organizados e relacionados em tabelas e quadros, coletados no Departamento de Registro e Controle Acadêmico/DERCA e depois de revisados na base do Centro de Processamento de Dados/ CPD, no Sistema de Informações para o Ensino/SIE e na Coordenação do Curso.

Na Consulta aos Empregadores, buscou-se por meio de entrevistas estruturadas a posição dos empregadores e dirigentes sindicais sobre a qualidade do Curso (8ª Coordenadoria de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Sindicato dos Professores Municipais e Centro dos professores do Estado e Escolas públicas). As entrevistas tiveram base em categorias como formação, qualidade, carreira e política de cargos e salário.

Após a aplicação destes três formatos integrantes da Avaliação Interna, os instrumentos/resposta enviados on-line foram despersonalizados, classificados por sondagem de opiniões com base na escala de LIKERT, (1967), gravados em formato PDF em pasta específica, tabulados e analisados criticamente. Os demais foram agrupados, lidos, despersonalizados por equipes responsáveis, que elaboraram mini relatórios, com auxílio de planilhas excell, sendo que as respostas das questões abertas das entrevistas foram analisadas com base na Análise do discurso, ORLANDI: 2002.

4. Resultâncias políticas

Com base nos achados analisados e discutidos frente a cada instrumento implementado nas duas etapas que integraram o processo de Avaliação Institucional do Curso, passamos a discorrer os ganhos políticos agregados pela IES, Centro de Ensino, Curso e a sociedade local e regional.

Os resultados pertinentes a autoavaliação do corpo docente apontam 34% de participação do segmento, ou seja, dos 47 docentes apenas 12 responderam ao questionário. Entre as respostas coletadas, destacam-se algumas tais como, que a maioria não conhece o Projeto pedagógico do Curso. Sentem-se satisfeitos com o acesso a documentação, com a promoção de eventos científicos pelo Curso; porém insatisfeitos com os recursos financeiros para o Curso, a maioria opinou ser satisfatório o retorno sobre avaliações anteriores.

O segmento discente teve a participação de apenas 14% do alunado do Curso. Os aspectos positivos referente ao segmento são corpo docente, equipamentos de informática, atendimento as expectativas do Curso, relação Orientador (a) X Orientando (a). Dentre os aspectos negativos realçam-se, desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico, relação entre professores, disciplinas e projeto Político-Pedagógico, disciplinas X prática pedagógica, relação dos conteúdos e a formação profissional, falta orientação para a pesquisa no Curso, relação ensino X pesquisa e extensão, bibliotecas, infraestrutura, relação Disciplinas X Monografia.

No segmento bolsista, salienta-se que na época da avaliação o Curso não contava com um Servidor Técnico Educacional (TAE) lotado na Secretaria do Curso, uma vez que a antiga servidora entrou em licença saúde em maio de 2008 não havendo reposição ou substituição, o que levou sucessivos coordenadores se assessorassem de alunos bolsistas. Esse fato justifica a consulta aos bolsistas que atuaram entre 2008 e 2010. Para tal foi enviado para quatro alunos ex-bolsistas um questionário on-line contendo 14 questões fechadas, destas apesar do reforço e prorrogação da data por duas vezes, apenas retornou uma contribuição, num percentual de 25%.

Desse modo, entre os pontos positivos estão, conhecimento do Projeto Político-Pedagógico, local de trabalho, instalações acadêmicas, infraestrutura, informatização das rotinas acadêmicas, atuação do coordenador, eventos. Já os pontos negativos apontados são, canais de comunicação na UFSM e valores das bolsas.

Para o segmento Egresso, foram enviados questionários a cinco egressos, destes retornaram apenas três, totalizando 60% de participação do segmento. Os pontos positivos abordados foram definição de turno, melhor visão da pós-graduação, qualificação para pós-graduação *strictu sensu*, bom nível de exigência. Já os pontos negativos foram disciplinas e prática profissional, participação em atividades de pesquisa e extensão, corpo docente, bibliotecas, infraestrutura, confusão de linhas de pesquisa, precariedade na discussão da função gestor, disciplinas optativas com muitos docentes, falta de entrosamento, disciplinas fragmentadas.

A Consulta aos empregadores foi sistematizada numa planilha de datas, locais, horários, equipes docentes e alunos visitantes, precedida de reuniões que apontaram as categorias; formação, carreira, certificação, qualidade cargos e salários como assunto desencadeante das conversas. Objetivou a posição dos gestores públicos e dirigentes sindicais sobre o Curso (8ª CRE, Smed, Sinprosm, Cpers e escolas públicas).

Por meio de entrevistas e observações, as quais foram realizadas no período de setembro a outubro de 2010. Os dados e fatos relatados e observados foram todos descritos por relator previamente designado no grupo, além de que duas entrevistas foram gravadas e depois transcritas. A riqueza das falas nos favoreceu analisar as entrevistas com base na Teoria da análise do discurso, uma vez que para ORLANDI, há muitas maneiras de se estudar a linguagem: concentrando nossa atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Para este autor Análise do Discurso é:

uma teoria que tem sua metodologia de pesquisa baseada no sujeito. Assim sendo, este sujeito é para além do biológico e sociológico é história, língua, ideologia são também interpretações da realidade descrita pela linguagem através da polifonia e da polissemia, ou seja, as palavras ou o silêncio são maneiras de construções discursivas como a repetição que serve para fixar algo (sentido) que, ainda não está totalmente internalizado. (2002: P.15).

Com base nas respostas dos gestores das mantenedoras e sindicais, temos como pontos positivos, a franqueza da análise do discurso ao reafirmarem a necessidade de continuar existindo especialistas nas

escolas, apesar de não exigir mais concurso público para o cargo, o que de certo modo é uma contradição por parte das escolas que apregoam uma gestão democrática para suas propostas pedagógicas. Isso demonstra o quanto estão equivocados e ultrapassados quanto a implantação e consolidação deste princípio constitucional, nas instituições, pois ainda fazem questão do trabalho fragmentado, seriado, partido e dominado por apenas um profissional.

O resultado da Pesquisa diagnóstica sistematizou uma série histórica sobre o desempenho do alunado em torno da evasão, repetência, reprovação, retenção e diplomação, forma de ingresso e corpo docente. Foram pesquisadas a série 2004 à 2010 e dentre estas destacou-se a evasão com um percentual 34% ano, o que é deveras alto e oneroso para um Curso mantido por uma instituição pública que, ao longo do tempo não vem procurando sanar tais distorções. Cabe questionar se os gestores anteriores e atuais detêm tal informação e o que estão fazendo para zerar este índice.

Como pontos positivos realçaram-se o fato de o Curso primeiramente, ser independente das regulações e avaliações estatais; ter uma oferta periódica anual de seleção para ingresso. O segundo ponto considerado positivo nas análises é o fato do Curso possuir uma área de formação específica e bem definida, tendo assim uma identidade construída e consolidada na comunidade acadêmica.

Como pontos negativos evidenciam-se primeiramente o não envolvimento de todos os departamentos do Centro no Curso, lembrando que dos quatro departamentos lotados no Centro, apenas dois tem participação efetiva com oferta de disciplinas. Há que se democratizar o acesso discente e o saber docente.

Assim como alguns departamentos se eximem da participação no Curso, os que dele participam nem sempre o fazem de maneira a proporcionar qualidade para o mesmo. Como são apenas dois departamentos ofertando disciplinas para compor o currículo, o número de docentes acaba sendo limitado gerando tanto uma defasagem na composição do corpo docente que ministra as disciplinas, mas para a orientação de Monografias não há critério mais rígido, qualquer docente do Centro pode solicitar credenciamento que é fluxo contínuo sem comprovação da produção para orientar

Os fatos e dados até aqui desvelados pela pesquisa diagnóstica aliados à falta de políticas de assistência estudantil podem ser atenuantes também da alta evasão no Curso.

Tendo analisado, debatido e divulgado os resultados finais da Autoavaliação no Curso e na IES, passamos para segunda etapa. Recompomos a Comissão, planejamos o projeto e aprovamos nos setores competentes tudo com o conhecimento dos atores da comunidade e principais envolvidos na fase anterior. Buscamos verba para o financiamento do projeto que envia recursos humanos externos e despesas de estadia e ajuda de custo.

Após acordos e negociações com atores internos e externos, a organização ainda demandou inúmeras reuniões internas, como distribuição de atribuições, elaboração de instrumentos e funções específicas a cada membro envolvido.

O processo in loco, a visitação dos especialistas propriamente dita ocorreu em três dias, ou seja, 10, 11 e 12 de novembro de 2011 por meio de dois *experts* na área de gestão, escolhidos pela comunidade e referendados e o colegiado do Curso, que priorizou buscou o critério da produção e o envolvimento com a área, para convidá-los.

Os resultados dessa fase tornaram-se públicos ao término das atividades, quando os avaliadores elaboraram um Relatório com sugestões a serem realizadas para melhoria da qualidade no Curso.

Reconhecem que os gestores institucionais possuem uma boa visão do Curso, embora estejam um pouco distantes da sua dinâmica. O trabalho proposto para avaliação externa foi elogiado e apresentaram boas expectativas quanto ao financiamento e a perspectiva de consolidação e/ou mudança para *stricto sensu*. Os docentes sempre demonstraram aceitação, de certo modo, cobravam a avaliação, inclusive os gestores anteriores, mas quando, de fato correu, deserdaram da Comissão e do processo de modo geral, não mais demonstrando interesse pelo fato, talvez pela pouca crença em avaliação, talvez o impacto das revelações. Isso levou a baixa participação docente na reunião do Curso denotando a necessidade de um trabalho mais compartilhado e participativo na concepção e execução da proposta do Curso, mas os que compareceram, contribuíram, efetivamente com o debate.

A reunião os discentes contou mais com os calouros e alguns poucos em escrita monográfica, isso é pertinente porque muitos já não participam cotidianamente da vida no campus. Estes apontaram que o curso dá uma visão geral de gestão e que o foco é mais voltado para a gestão democrática da educação. De maneira geral percebem a linha filosófica que permeia o curso, mas esta idéia não está clara para todos.

Muitos docentes e discentes apontam que o curso tem qualidade, justamente porque propicia uma visão sistêmica de gestão da educação e que procura aproximar os pressupostos teóricos e práticos da gestão. Crêem os alunos que o curso precisa investir mais nesta aproximação teórica-prática. A qualidade do curso está relacionada com a identidade que os alunos constroem nesta trajetória acadêmica em direção ao *stricto sensu* e ao mundo do trabalho.

Avaliou-se que tanto o financiamento quanto a promoção de eventos científicos do e no curso possuem uma estreita relação com o Índice de Distribuição de Recursos (IDR) da universidade destinado ao Curso, o qual é muito baixo, justifica-se esta informação pela prioridade das políticas públicas aos cursos de mestrado e doutorado.

Identificamos que os docentes que compareceram à reunião sinalizam conhecer e se comprometer com o Projeto Político Pedagógico do curso. Sabem qual é a linha filosófica, bem como defendem a importância da democratização da escola básica e do Curso estar focado na gestão democrática da educação básica.

Constatou-se que os alunos participaram de reuniões em que foi apresentado o PPP do Curso e discutido o seu enfoque. Entretanto, apresentam preocupação com a identidade do Curso já que em algumas instituições/mantenedoras o curso certificado do Curso de “Gestão Educacional” não é reconhecido porque não tem estágio profissionalizante, o que é exigido em concursos públicos de muitos municípios. A questão está na especificidade do Curso que é de formação continuada e concebe gestão como processos e não cargos.

Quanto aos horários do Curso, sugere-se que para atender tanto os recém-egressos dos cursos de graduação, quanto os professores que atuam na educação básica, o curso seja ofertado com horários alternados. Ou seja, de dois em dois anos possa ser ofertado em turnos diferenciados (diurno/noturno). A ideia de organização dos horários quinzenais também é uma alternativa que potencializa maior interesse, participação, menor evasão e dá um formato mais aproximado a pós-graduação.

Tanto docentes quanto discentes apontaram a importância da conscientização e parceria com as mantenedoras das redes públicas, para que a formação ofertada pela universidade seja coerente com a necessidade e expectativa do sistema de ensino. Também, destacaram da necessidade de os gestores, tanto das mantenedoras quanto das escolas, apoiarem seus professores nesta formação em gestão. Sugere-se a perspectiva de termo de cooperação técnica entre a instituição e mantenedoras.

O Curso precisa ser pensado para a sociedade e, nesta perspectiva, os seus horários, as disciplinas, o corpo docente, a infraestrutura, a acesso, as atividades teóricas-práticas precisam ser discutidas e [re] organizadas para atender efetivamente as expectativas da demanda.

Outra questão apontada como fundamental pelos avaliadores é que a produção docente na área de gestão educacional necessita ampliar e qualificar para retroalimentar o conhecimento acumulado da trajetória do Curso, bem como potencializar melhorias nos indicadores do Curso e respectivo fomento. Apontam que seja repensado o quadro de professores que compõe o Curso, no sentido de que passem a integrar este grupo de maneira efetiva aqueles que, de fato, investigam o conhecimento na área de gestão escolar e educacional. Para tanto, será planejado e implementado um cronograma com entrevista personalizada, marcada previamente com cada um dos docentes credenciados, que tiver interesse, para exposição minuciosa dos resultados da avaliação, bem como de sua produção frente o Curso, quando for o caso solicitar maior aderência e indexação da temática nas respectivas produções acadêmicas, para que isso

venha melhorar o Curso tanto em termos financeiros, por meio do índice de distribuição de recursos – IDR da instituição como a identidade da área.

Referente à matriz curricular do Curso, os avaliadores apontaram a inadequação de algumas disciplinas, devendo a matriz ser revisada e atualizada para dar conta das discussões e organização da educação na perspectiva atual.

Estas são pedagogicamente ricas contribuições que se endereçam diretamente para a consecução de um bom clima, de uma reflexão sistemática e de um compromisso com o melhoramento, em vista disso, imediatamente, três atitudes foram postas em prática: divulgação do Relatório final a comunidade: convite a cada um dos docentes para um diálogo sobre os resultados, especialmente focando sua produção no Curso e uma reunião geral com a comunidade para ampliar os rumos da transformação do projeto pedagógico e da base curricular.

5. Configurando (in) conclusões

Considerações pós-avaliação estão a indicar que o Curso obteve um diagnóstico claro de sua realidade. Há pontos a melhorar, outros a aperfeiçoar e outros a serem transformados radicalmente.

Sem dúvida, este processo se constituiu num desafio e como todo desafio, não sabíamos aonde chegaríamos. Foi a participação forte que nos levou à magia do processo que nos levou ao crescimento e ao encantamento.

Foi elogiado e experienciado por todos que se envolveram direta ou indiretamente com os resultados, servindo de base, inclusive para os recém-criados Núcleo Estruturantes dos Cursos de Graduação de nossa Instituição.

Tal prática nos permite afirmar que a Avaliação Institucional é um tema de grande importância, ainda mais quando sustentada em metodologias participativas, se revela como uma força de caráter social, político e pedagógico, especialmente no espaço público, cujo teor permite que o maior objetivo da avaliação é propor mudanças, ajustes e políticas públicas, e não somente o avaliar por avaliar, ou apenas implementar um lado do processo, no caso a avaliação externa.

Este processo, nós construímos e vivemos, sem fórmulas ou receitas, viabilizamos ao inverso da supervisão estatal, porque sustentado teoricamente num paradigma emancipatório também nos emancipamos politicamente num coletivo afinado e desejoso de mudanças que não pensou duas vezes em “por a mão na massa” para executar os passos previstos a cada deliberação coletiva.

Foi uma grande tarefa, mas gratificante, a despeito da rotina diária e estafante da vontade de, muitas vezes, deixar tudo parado pela falta de participação e consequente desconsideração de alguns membros da comunidade, que se julgam acima do bem e do mal e agem como se o que é público não precisasse ser avaliado. Tão antidemocráticos que nem se questionam que tipo de avaliação eu quero? Mas a prática determinada de busca da qualidade deu o sentido de que autoritarismo não combina com participação plena e forte.

Pós-avaliação, a comunidade está dando a entender que o Curso tornou-se transparente para os que têm olhos para ver e ouvidos para escutar, por conseguinte mais envolvente qualitativamente. A meta-avaliação está a descortinar melhormente a riqueza que há no corpo docente, discente, na infraestrutura, no corpo técnico, o que perpassa a subjetividade dos que ainda não foram mexidos pela importância da autocrítica e da crítica da autocrítica, estes ainda demandam a continuidade do processo, até que se tenha a avaliação participativa como uma cultura incorporada ao patrimônio do Curso.

Os achados desse momento de democracia no espaço público estão a sugerir novos rumos ao Curso, uma vez que os resultados da Avaliação Participativa estão a sensibilizar o grupo de gestores e alguns membros da comunidade a desafiarem-se na construção de um projeto que promova o Curso de Especialização (*Lato sensu*) a modalidade de Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* ou Mestrado Acadêmico.

Conclui-se que há avanços inegáveis neste processo, porém, o caminho por meio da avaliação apenas está começando, não basta somente à vontade política dos gestores, resta saber se o grupo permanecerá coeso e preparando as mudanças por meio da participação forte, pois não basta mudar o nome das coisas para que as coisas mudem. Avaliação com qualidade requer participação, muito mais ainda, para que o público tome conta do que é do público.

6. Referências

GUERRA, Miguel A. Santos. (2002). *Os caminhos da participação*. Porto. Porto Editor.

LEITE, Denise. (2005). *Reformas universitárias. Avaliação institucional participativa*. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro.

ORLANDI, Eni P. (2002). *Análise De Discurso: princípios e procedimentos*. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes.

SOUSA SANTOS, Boaventura. (2000). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.

UFSM. *Centro de Educação*. Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Especialização em Gestão Educacional. (2011). Relatório Final: Avaliação Interna: Autoavaliação do Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação/UFSM. Santa Maria. Brasil.

UFSM. *Centro de Educação*. Curso de Especialização em Gestão Educacional. Projeto político pedagógico. Santa Maria. (2006). Santa Maria. Brasil.

5.9.

Título:

Qualificação e regime de trabalho do corpo docente da Universidade do Vale do Itajaí – Univali e sua relação com a avaliação externa dos cursos

Autor/a (es/as):

Ferri, Cássia [Universidade do Vale do Itajaí]

Lacerda, Leo Lynce Valle de [Universidade do Vale do Itajaí]

Resumo:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes² – do Brasil tem como um dos seus principais instrumentos o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade – realizado em ciclos trienais. Os relatórios resultantes do Enade agregam diversos índices que traduzem o desempenho dos estudantes, índices que estão disponíveis à consulta pública. Os órgãos reguladores nacionais têm enfatizado a obrigatoriedade (prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de um corpo docente com titulação e regime de trabalhos adequados à formação universitária. Focado nesses aspectos, o trabalho desenvolvido analisou a relação destes fatores indicativos da qualidade docente com o desempenho dos estudantes. O estudo, referente ao triênio 2007-2009, possibilitou a análise de 52 cursos de graduação da Univali, cujos alunos se submeteram ao Enade. Foram coletados percentuais de titulação docente e regime de trabalho, bem como os índices contínuos relativos ao Enade. As relações entre estas variáveis foram testadas por meio de correlações não paramétricas (Spearman) ao nível de significância de 10%. Foram observadas relações significativas entre as variáveis de acordo com a área de concentração à qual os cursos pertencem. O percentual de docentes

² Para auxílio ao leitor foi disponibilizada uma lista de siglas no apêndice deste trabalho.

mestres, doutores e 40 horas da área de gestão teve relação negativa com o Enade e Indicador da Diferença entre Desempenho Esperado e Observado - IDD contínuos, enquanto que para a área de comunicação foi encontrada relação positiva e significativa entre o percentual de mestres e o Enade contínuo. O par percentual de docentes 40 horas e IDD contínuo tendeu a apresentar as maiores correlações em quatro das seis áreas avaliadas.

Palavras-chave:

Ensino superior. Docência universitária. Avaliação institucional. Avaliação externa. Enade.

Introdução

Mecanismos de garantia da qualidade das Instituições de Ensino Superior constituem objeto de estudo dos diversos fóruns educacionais. A Conferência Mundial de Educação Superior realizada em Paris, em 2009, teve como temas centrais: a) a questão da responsabilidade social da Educação Superior; b) o acesso a esse nível de ensino, as questões da equidade e qualidade; c) sua internacionalização, regionalização e globalização e d) a aprendizagem, a pesquisa e a inovação. Nas discussões acerca da definição de qualidade, leem-se afirmações tais como a de Sanyal & Martin (2009: 154):

Capacitar os alunos para atingirem os objetivos requer um bom desenho de currículo, uma eficiente estratégia de ensino/aprendizagem, professores competentes e um ambiente que possibilite a aprendizagem. (...) A qualidade de um/uma instituição/programa/curso também é julgada na medida em que satisfaz o padrão mínimo estabelecido para os insumos, processo e produtos, chamado de abordagem padrão à qualidade.

No aprofundamento destas ideias, surgem os diversos mecanismos que buscam a garantia da qualidade e, com eles, a avaliação dos processos, programas e serviços da Educação Superior, por meio de diversas metodologias. Nos sistemas avaliativos, encontramos com razoável frequência critérios que exigem das Instituições corpo docente com titulação *stricto sensu* e os exames como instrumento de verificação do desempenho docente.

No Brasil, a sistematização das práticas de avaliação institucional das instituições de ensino superior tem seu início nos anos de 1990, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), formulado com a pretensão de ser um programa abrangente, sistemático e contínuo (Brasil, 1993; Brasil, 1994). No entanto, após ter enfrentado dificuldades de diversas ordens, seu desenvolvimento sofreu uma modificação com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) e Decreto nº. 2.026/96, que estabeleciam procedimentos de avaliação do desempenho global

das instituições, do ensino de graduação e de pós-graduação, além do Exame Nacional dos Cursos³. Posteriormente, o Decreto nº. 3.860/2001 detalhou os indicadores e critérios a serem observados no processo de avaliação. A implantação do Censo da Educação Superior pela Portaria nº. 2.517 de 2001 complementou esse processo (Brasil, 2001). Em 2004 ocorreu nova reforma na práxis avaliativa, com a aprovação da Lei nº. 10.861 (Brasil, 2004), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, coordenado pela Comissão de Avaliação da Educação Superior – Conaes⁴. A aprovação do sistema foi considerada uma evolução efetiva no processo de avaliação da Educação Superior Brasileira.

O Sinaes integra três grandes modalidades de avaliação:

- A avaliação das IES – Avalies –, com o objetivo de identificar o perfil da Instituição, sua atuação junto à comunidade, suas ações sociais, seus projetos e programas, se utiliza de dois procedimentos básicos de avaliação: a autoavaliação, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), uma comissão interna institucional que trabalha em um universo de dez dimensões a serem avaliadas e que englobam desde os documentos norteadores como o plano de desenvolvimento institucional e projeto pedagógico institucional, até os aspectos relacionados à sustentabilidade financeira da instituição; e a avaliação externa *in loco*, estabelecida por meio de comissões de especialistas.
- A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) identifica as condições de ensino oferecidas pela instituição: sua infraestrutura física, salas de aula e laboratórios, seus recursos humanos, em especial o corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação é realizada por meio de uma comissão de avaliadores específicos da área do curso mediante um instrumento padrão para a avaliação.
- A avaliação do desempenho dos estudantes (Enade) objetiva estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes no âmbito dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, das habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional de qualidade.

³ Este Exame ficou conhecido popularmente como “Provão” e era aplicado a todos os alunos do último do curso. Inicialmente, este exame era aplicado na área de Administração e Direito. Gradativamente foram sendo incorporadas outras áreas do conhecimento até 2003 quando foi extinto.

⁴ A Conaes tem sua organização determinada pela Lei 10.861. É formada por membros representantes do Inep, da Capes, Seres, discente e docente de uma instituição de ensino superior e membros com notório saber científico, filosófico e artístico, com reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

Essas modalidades são utilizadas em conjunto para a devida regulação e supervisão da educação superior preconizada pelo Sinaes. Neste contexto, o Enade tem certa centralidade no processo regulatório, tendo em vista que a Portaria Normativa MEC nº. 4/2008⁵ estabeleceu a dispensa de avaliação *in loco* para os cursos que obtiverem conceito preliminar de curso (CPC), um dos indicadores derivados do Enade, acima de três.

Até o ano de 2010, participavam do Enade os ingressantes – estudantes que, até agosto do ano da realização do exame, tinham concluído entre 7% e 22% (inclusive) da carga horária mínima do currículo do curso da IES – e os concluintes – alunos que concluíram pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES. Em 2011 a metodologia foi modificada: os alunos ingressantes são inscritos, porém não prestam o exame. Devido a isso, os indicadores atuais somente computam o desempenho dos estudantes concluintes.

Os relatórios resultantes do Enade agregam diversos índices⁶ que traduzem o desempenho dos estudantes, dentre os quais o chamado “Enade contínuo”, um valor padronizado por área de conhecimento que varia de 1 (o pior desempenho médio possível) a 5 (o melhor desempenho médio possível). Os índices resultantes desse exame referentes a quaisquer cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas, estão disponíveis à consulta pública e têm sido utilizados como um “*ranking*” não oficial na mídia nacional.

Os órgãos reguladores nacionais, por sua vez, têm enfatizado a obrigatoriedade (prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷) de um corpo docente com titulação e regime de trabalho adequados à formação universitária, fixando, em seus instrumentos de avaliação de cursos, percentuais mínimos de mestres, doutores e docentes com dedicação integral à instituição. Estes percentuais são utilizados para a composição do conceito preliminar do curso (CPC) e do índice geral de cursos (IGC), um índice geral para a instituição.

Observa-se na literatura especializada em avaliação do desempenho docente que as variáveis titulação e regime de trabalho são condicionantes da qualidade de ensino. No entanto, são poucos os estudos que

⁵ MEC. Portaria Normativa MEC nº. 4, de 05 de agosto de 2008. **DOU** 06.08.2008, republicada em 07.08.2008.

⁶ Além do Enade contínuo são publicados: o conceito Enade, o Indicador da Diferença entre Desempenho Esperado e Observado – IDD, o conceito IDD e as médias dos concluintes nas provas de formação geral e componente específico.

⁷ A LDB, em seu artigo 52, define: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [...] II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.”

estabelecem relações entre o desempenho acadêmico e as variáveis acima mencionadas. Desta forma, este estudo de caráter exploratório se propôs a analisar as relações entre a qualificação e o regime de trabalho do corpo docente com os indicadores de desempenho referentes ao triênio 2007-2009, para 52 cursos de graduação da Univali que se submeteram ao Enade.

O debate nacional acerca do Sinaes: avaliação formativa ou aferição de resultados?

Goergen (2010: 911) afirma: "As grandes dúvidas e suspeitas que pairam sobre os processos avaliativos dizem respeito ao seu '*modus operandi*'." Ou seja, em geral as críticas recaíam sobre os critérios quantitativistas e produtivistas utilizados num sistema de avaliação do qual se espera a promoção de mudanças na gestão, pesquisa, extensão e na formação profissional.

O conceito de avaliação abrange tantos entendimentos quantas forem as características do grupo social envolvido. Apesar desta complexidade, Dias Sobrinho (2005) propõe o exame de duas concepções básicas para a avaliação: uma focada no positivismo, na análise do objeto a ser avaliado, em oposição à outra mais envolvida com a relação entre o sujeito e o objeto, seus aspectos filosóficos e sociais. Estas duas concepções devem se articular, de forma que uma possa se apoiar na outra na compreensão do objeto de estudo, ao invés de serem mutuamente excludentes. Aliada a estas concepções, pode-se estabelecer outra oposição de ideias sobre a avaliação quanto aos seus objetivos básicos: ou como um processo circunscrito à regulação, ou como um processo global de formação (Weber, 2010:1256). É a consciência desta interação entre concepções aparentemente contraditórias que nos permite compreender a evolução das atividades de avaliação institucional no Brasil e seus embates específicos em relação ao atual modelo de avaliação nacional, o Sinaes.

Desde sua implantação o Sinaes sofreu críticas e remodelações. Sua proposta inicial de realizar um acompanhamento da evolução de conhecimentos e habilidades dos estudantes, por meio do desempenho de ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, tinha como eixo central a avaliação formativa, visto que seus objetivos coincidiam com esse conceito, expresso em Vianna (2000: 86):

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação (...) a aplicação de diferentes instrumentos de mensuração (...) seriam práticas envolvendo a dimensão formativa da avaliação.

Aventou-se a possibilidade, porém, de que o propósito inicial do Sinaes tenha sido subvertido com a adoção dos atuais índices de desempenho. Tal fato fica explicitado em Rothen e Barreyros (2011a: 286):

“Porém, no meio do processo de implantação do Sinaes, novos resultados simplificados (índices) e novos rankings foram implantados, em 2008, numa tentativa de retorno das concepções de avaliação de resultados”.

Esta polarização no processo de avaliação remete a discussões amplamente realizadas em países em que o processo de avaliação se assemelha atualmente ao que foi chamado por Shore (2009: 32) como cultura de auditoria:

Auditorias, indicadores de desempenho, exercícios de comparação competitiva, ranking de universidades, gerenciamento por metas, exercícios punitivos de classificação de pesquisa e avaliações periódicas da qualidade de ensino são as tecnologias que foram usadas para disseminar os métodos de novo gerenciamento público na governança de universidades.

Uma das críticas que se impõe ao sistema atual nacional se baseia na ênfase dada ao desempenho dos estudantes na avaliação geral da instituição. Weber (2010:1264) explicita esta preocupação ao expor que esta característica “(...) fñda por transformar a proposta do Sinaes de avaliação como processo formativo em simples avaliação de resultados (...)”. Por outro lado, este mesmo autor afirma que “continua a existir um clima favorável à avaliação institucional como um processo contínuo de aprimoramento” (p.1265).

Uma das variáveis mais discutidas na composição do índice geral de cursos tem sido a composição do corpo docente. Peixoto analisou os resultados das universidades que obtiveram conceitos gerais mais elevados no período 2008-2009 e concluiu que “(...) as universidades analisadas não são homogêneas no que se refere à capacidade de produção de conhecimento, a abrangência e qualidade da sua pós-graduação e na composição de seu corpo docente.” (Peixoto, 2011: 32).

Outros autores especificam a problemática encontrada na formulação do índice geral de cursos em relação aos insumos relativos ao corpo docente, contrastando a realidade das IES federais com as privadas. Bitencourt, Casartelli e Rodrigues propõem (2009: 679):

Um aspecto adicional que merece ser revisto é a forma de pontuar os percentuais de doutores nas IES. Hoje, por exemplo, uma IES que cumpre com o requisito de 1/3 de doutores fica com uma pontuação muito baixa neste quesito, especialmente devido aos altos índices de doutores nas universidades federais. O mesmo ocorre em relação a professores em regime de tempo integral.

Trabalhos como o de Embiruçu, Fontes e Almeida (2010) propõem uma métrica mais completa para a avaliação do desempenho docente, que utiliza indicadores de ensino, pesquisa e extensão como suporte à avaliação das instituições, complementando variáveis como titulação e regime de trabalho.

Outras variáveis utilizadas para a construção dos índices, tais como a opinião dos alunos acerca da infraestrutura e organização didático-pedagógica, também são objetos de crítica:

Uma das limitações desta sistemática é que a avaliação dos equipamentos e da organização dos planos de ensino é realizada pelos alunos. Ouvir a percepção do aluno é lúcido e desejável. Contudo, tomá-la como referência para a regulação do sistema parece absurdo. (Rothen & Barreyros, 2011b: 31).

Tais discussões refletem a preocupação da comunidade acadêmica envolvida com a avaliação acerca da utilização de índices de aferição da qualidade da educação superior brasileira promovida pelo Sinaes. Assim, análises que envolvam relações encontradas entre os indicadores de qualidade e desempenho publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep para as IES brasileiras tornaram-se necessárias para as discussões.

O exame das relações entre os indicadores na Univali

A Universidade do Vale do Itajaí – Univali é uma instituição de ensino superior multicampi localizada no litoral centro-norte do Estado de Santa Catarina, Brasil. Com 48 anos de atuação no ensino superior, há 23 anos foi credenciada como Universidade. Atualmente, oferece 82 cursos de graduação em seis campi, nove programas de Mestrado e cinco de Doutorado, assim como mantém Colégios de Aplicação, além de outras atividades. O número de alunos é de aproximadamente 26.000 considerando-se todos os níveis de ensino. O corpo docente é formado por, aproximadamente, 1.200 professores e o corpo técnico-administrativo, por 929 funcionários.

Desde 1994 a Univali mantém um programa de avaliação institucional que investiga as diversas dimensões de sua realidade: as de natureza acadêmica, administrativa e de infraestrutura. A prática continuada de avaliação institucional foi ampliada com o advento do Sinaes, e hoje procura alinhar a avaliação interna com a avaliação externa realizada pelo Sinaes.

O exame das correlações entre os indicadores utilizados neste estudo foi realizado em dois níveis: no primeiro foram testadas as correlações para a Univali sem distinção de área de concentração. No segundo foram distinguidas as seguintes áreas: Sociais Aplicadas–Gestão, Sociais Aplicadas–Comunicação, Saúde, Sociais Aplicadas–Jurídicas, Ciências da Terra e do Mar e Educação. Os cursos⁸ analisados em cada área foram:

⁸ Existem cursos de graduação que não são avaliados pelo Inep e alguns cursos avaliados não têm seus indicadores publicados caso não cumpram as exigências de integralização. Este é o caso de cursos novos ou em extinção nas IES.

SOCIAIS APLICADAS-GESTÃO: Administração–Biguaçu⁹, Administração–Itajaí, Administração–Tijucas, Administração–São José, Administração–Balneário Camboriú, Marketing–Balneário Camboriú, Ciências Contábeis–Biguaçu, Ciências Contábeis–Itajaí, Ciências Econômicas.

SOCIAIS APLICADAS–COMUNICAÇÃO: Arquitetura e Urbanismo, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Design Gráfico, Design Industrial, Design de Moda, Gastronomia, Turismo e Hotelaria.

SAÚDE: Educação Física–Bacharelado, Educação Física–Licenciatura, Enfermagem–Itajaí Enfermagem–Biguaçu, Farmácia, Fisioterapia–Itajaí, Fisioterapia–Biguaçu, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia–Itajaí, Psicologia–Biguaçu.

SOCIAIS APLICADAS–JURÍDICAS: Ciências Sociais, Direito–Balneário Camboriú, Direito–Biguaçu, Direito–Itajaí, Direito–São José, Direito–Tijucas, Relações Internacionais.

CIÊNCIAS DA TERRA E DO MAR: Ciência da Computação–Itajaí, Ciência da Computação–São José, Ciências Biológicas, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Industrial–Mecânica.

EDUCAÇÃO: Geografia, História, Letras, Música, Pedagogia–Biguaçu, Pedagogia–Itajaí, Pedagogia–Tijucas.

Os indicadores avaliados foram: o percentual de mestres, o percentual de doutores, o percentual de docentes 40 horas, o Enade contínuo e o IDD contínuo.

O percentual de mestres e doutores e de docentes e 40 horas foi calculado com base nos valores absolutos constantes do sistema de controle docente da IES no período. O Enade contínuo e o IDD contínuo foram retirados da base do Inep publicada no triênio avaliado (2007-2009).

Para as análises utilizamos a correlação de postos de Spearman. Este índice propõe quantificar a relação entre duas variáveis por meio dos postos dos diferentes valores que a variável pode assumir, a partir de uma lista ordenada destes valores. Como a correlação de Spearman não utiliza o valor absoluto do número, e sim o valor da sua posição no conjunto ordenado, ela pode ser aplicada a baixos números amostrais, a valores derivados de variáveis qualitativas ordinais e a dados que não possuem distribuição normal. Os indicadores utilizados no estudo apresentaram duas destas características: o número de cursos utilizado é considerado pequeno em relação ao universo de cursos existente nas áreas avaliadas e tais

⁹ Nos casos de cursos oferecidos em mais de um campus, este foi identificado.

indicadores não apresentaram distribuição normal¹⁰. O teste **t** foi utilizado como estatística para a testagem da significância da correlação. Este teste verifica o quanto da variação do dado pode ser atribuído à relação entre o par de indicadores. Quanto maior o **t** menor a probabilidade (**p**) de que o par de indicadores não tenha relação. Desta forma um **p** que tende a zero demonstra alta relação entre os indicadores. Optou-se por considerar um **p** significativo aquele menor que 10%¹¹.

As correlações de Spearman para as relações de primeiro nível se encontram na Tabela 1, que evidencia relação significativa de 27% para o par de indicadores percentual de doutores e IDD contínuo, além do par percentual de docentes 40 horas e IDD contínuo, com correlação de 26%, indicando que o aumento do percentual de doutores e docentes 40 horas dos cursos esteve, mesmo que fracamente, relacionado ao aumento do desempenho dos estudantes¹².

Os demais pares de indicadores apresentaram fracas correlações não significativas, exceto para o par percentual de doutores e Enade contínuo, cuja probabilidade aproximou-se do nível de significância adotado. Esta relação de 25% mostrou-se negativa, ou seja, o aumento do percentual de doutores nos cursos esteve relacionado ao menor desempenho do estudante.

Tabela 1 – Correlações de Spearman de acordo com o par de indicadores analisado, estatística **t** e probabilidade exata associada. As probabilidades abaixo de 10% foram consideradas significativas.

Par de indicadores	n	r Spearman	t	p
DR &Enac	52	-0,057020	-0,403851	0,688045
DR &IDDc	45	0,271684	1,851183	0,071019
MS &Enac	52	0,147102	1,051605	0,298037
MS &IDDc	45	-0,111045	-0,732704	0,467715
% 40h &Enac	52	0,058510	0,414441	0,680324
% 40h &IDDc	45	0,256278	1,738588	0,089264

Nota: DR: % de Doutores no curso, MS: % de Mestres no curso; % 40h: % de docentes 40 horas no curso, ENADE: Conceito final ENADE; Enac: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

Quando examinadas ao nível da área, os resultados mostram significância para outras relações, como pode ser observado na Tabela 2. A área da Gestão mostrou o maior número de correlações significativas dentre

¹⁰ Como o cálculo destes índices resultam em uma padronização que limita a escala entre um e cinco pode-se mesmo considerá-los pertencentes a uma escala ordinal, o que reforçaria ainda mais a escolha da prova não paramétrica utilizada neste trabalho.

¹¹ Há divergências na área de Estatística sobre o uso de diferentes níveis de significância. Este trabalho optou pela utilização do nível de significância de 10% tendo em vista a natureza exploratória do trabalho, o número de cursos avaliados e o tipo de escala utilizado nos indicadores do Enade.

¹² No que se refere ao IDD, o resultado mostra que cursos com maior percentual de doutores tenderam a maiores diferenças positivas entre o desempenho observado e o esperado, ou seja, o desempenho real dos estudantes concluintes no exame foi maior que aquele que se esperaria em face do desempenho dos estudantes ingressantes daquele curso.

as áreas analisadas, sendo a mais forte (81%, negativa) entre o percentual de docentes 40 horas e o Enade contínuo. Esta relação negativa, fora do padrão esperado, indica que o aumento do percentual de docentes 40 horas esteve relacionado ao menor desempenho dos estudantes. Pode-se perceber relação similar para o percentual de doutores em relação ao Enade contínuo (62% negativa) e o percentual de mestres em relação ao IDD contínuo (70% negativa).

Tabela 2 – Área das Sociais Aplicadas-Gestão: Correlações de Spearman de acordo com o par de indicadores analisado, estatística t e probabilidade exata associada. As probabilidades abaixo de 10% foram consideradas significativas.

Par de indicadores	n	r Spearman	t	p
DR &Enac	9	-0,621849	-2,10085	0,073778
DR &IDDc	7	-0,036037	-0,08063	0,938861
MS &Enac	9	-0,033613	-0,08898	0,931588
MS &IDDc	7	-0,702731	-2,20865	0,078237
%40h &Enac	9	-0,811723	-3,67715	0,007889
%40h &IDDc	7	-0,306319	-0,71954	0,504027

Nota: DR: % de Doutores no curso, MS: % de Mestres no curso; %40h: % de docentes 40 horas no curso, ENADE: Conceito final ENADE; Enac: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

A área de Comunicação (Tabela 3) apresentou forte correlação positiva e significativa (88%) entre o percentual de mestres e o Enade contínuo. O aumento do percentual de mestres esteve relacionado com o aumento do desempenho no Enade. As demais correlações não mostraram significância.

Tabela 3 – Área das Sociais Aplicadas-Comunicação: correlações de Spearman de acordo com o par de indicadores analisado, estatística t e probabilidade exata associada. As probabilidades abaixo de 10% foram consideradas significativas.

Par de indicadores	n	r Spearman	t	p
DR &Enac	9	-0,186467	-0,502154	0,630967
DR &IDDc	8	-0,048795	-0,119665	0,908654
MS &Enac	9	0,881483	4,938801	0,001677
MS &IDDc	8	0,243975	0,616236	0,560376
%40h &Enac	9	-0,067806	-0,179813	0,862394
%40h &IDDc	8	0,000000	0,000000	1,000000

Nota: DR: % de Doutores no curso, MS: % de Mestres no curso; %40h: % de docentes 40 horas no curso, ENADE: Conceito final ENADE; Enac: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

A área da Saúde (Tabela 4) não apresentou correlações significativas. Nota-se que as maiores correlações, que se aproximaram da significância, foram aquelas dos pares: percentual de doutores e Enade contínuo (uma correlação negativa de 45%) e o par percentual de 40 horas e IDD contínuo (48% positiva).

Tabela 4 – Área de Saúde: correlações de Spearman de acordo com o par de indicadores analisado, estatística **t** e probabilidade exata associada. As probabilidades abaixo de 10% foram consideradas significativas.

Par de indicadores	n	r Spearman	t	p
DR &Enac	13	-0,449656	-1,66965	0,123167
DR &IDDc	11	0,077449	0,23305	0,820939
MS &Enac	13	0,335181	1,17993	0,262918
MS &IDDc	11	0,191344	0,58484	0,573023
%40h &Enac	13	0,092414	0,30782	0,763970
%40h &IDDc	11	0,481818	1,64955	0,133434

Nota: DR: % de Doutores no curso, MS: % de Mestres no curso; % 40h: % de docentes 40 horas no curso, ENADE: Conceito final ENADE; Enac: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

Na Tabela 5 são apresentados os resultados para a área Jurídica, que mostram ausência de correlação para quaisquer pares de indicadores analisados. O par com maior correlação foi o percentual de docentes 40 horas e o IDD contínuo, resultado similar à área de Saúde e ao padrão geral para a Univali.

Tabela 5 – Área das Sociais Aplicadas–Jurídicas: correlações de Spearman de acordo com o par de indicadores analisado, estatística **t** e probabilidade exata associada. As probabilidades abaixo de 10% foram consideradas significativas.

Par de indicadores	n	r Spearman	t	P
DR &Enac	7	0,214286	0,490552	0,644512
DR &IDDc	6	0,257143	0,532181	0,622787
MS &Enac	7	0,000000	0,000000	1,000000
MS &IDDc	6	-0,142857	-0,288675	0,787172
%40h &Enac	7	-0,071429	-0,160128	0,879048
%40h &IDDc	6	0,371429	0,800095	0,468478

Nota: DR: % de Doutores no curso, MS: % de Mestres no curso; % 40h: % de docentes 40 horas no curso, ENADE: Conceito final ENADE; Enac: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

Para a área das Ciências da Terra e do Mar (Tabela 6) foi observada correlação significativa (75%) e positiva para o par: docentes 40 horas e IDD contínuo, além de uma correlação entre o percentual de doutores e Enade contínuo (60%) próxima da significância.

Tabela 6 – Área das Ciências da Terra e do Mar: correlações de Spearman de acordo com o par de indicadores analisado, estatística **t** e probabilidade exata associada. As probabilidades abaixo de 10% foram consideradas significativas.

Par de indicadores	n	r Spearman	t	P
DR &Enac	7	0,607143	1,708564	0,148231
DR &IDDc	7	0,321429	0,759014	0,482072
MS &Enac	7	0,107143	0,240966	0,819151

MS &IDDc	7	-0,071429	-0,160128	0,879048
%40h &Enac	7	-0,142857	-0,322749	0,759945
%40h &IDDc	7	0,750000	2,535463	0,052181

Nota: DR: % de Doutores no curso, MS: % de Mestres no curso; % 40h: % de docentes 40 horas no curso, ENADE: Conceito final ENADE; Enac: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

Na área de Educação (Tabela 7) não ocorreram correlações significativas, todas se apresentando abaixo de 30% e, portanto, em uma avaliação qualitativa, muito fracas.

Tabela 7 – Área da Educação: correlações de Spearman de acordo com o par de indicadores analisado, estatística **t** e probabilidade exata associada. As probabilidades abaixo de 10% foram consideradas significativas.

Par de indicadores	n	r Spearman	t	P
DR &Enac	7	0,280680	0,653907	0,542048
DR &IDDc	6	0,185164	0,376845	0,725428
MS &Enac	7	0,142857	0,322749	0,759945
MS &IDDc	6	0,085714	0,172062	0,871743
%40h &Enac	7	0,288675	0,674200	0,530092
%40h &IDDc	6	0,292770	0,612372	0,573392

Nota: DR: % de Doutores no curso, MS: % de Mestres no curso; % 40h: % de docentes 40 horas no curso, ENADE: Conceito final ENADE; Enac: valor do Enade contínuo; IDDc: valor do IDD contínuo.

Considerações finais

O exame das relações entre a qualificação e o regime de trabalho do corpo docente com os indicadores de desempenho realizado neste estudo, ainda que de caráter exploratório e preliminar, pôde discriminar padrões diferenciados de acordo com a área do conhecimento, porém com algumas similaridades entre áreas. A única área a apresentar correlação negativa significativa para a maioria dos pares analisados foi a de Gestão. Destaca-se o par percentual de doutores e Enade contínuo, que mostrou correlação negativa para as áreas de Gestão e Saúde, a última com valor de probabilidade próximo à significância. Este padrão negativo foi inverso na área das Ciências da Terra e do Mar, com correlação positiva de 60% próxima (14%) do nível de significância adotado (10%). As áreas de Jurídicas e Educação também mostraram correlações positivas, fracas, no entanto, para este par.

Apesar destas diferenças entre áreas, o par percentual de docentes 40 horas e IDD contínuo tendeu a apresentar as maiores correlações em quatro das seis áreas avaliadas, além de apresentar correlação positiva significativa para a Univali como um todo e especificamente para a área das Ciências da Terra e do Mar que contempla os cursos de Engenharia, Ciências Biológicas e Ciência da Computação.

O estudo das relações entre as variáveis “titulação docente e desempenho discente” não é de modo algum exaustivo. Na concepção de uma avaliação formativa, obviamente, outros fatores extra e intraescolares, como condições sociais, culturais, econômicas, de infraestrutura e de gestão, deveriam fazer parte das análises propostas.

A constatação de relações negativas ou pouco significativas encontradas neste estudo exploratório não indica, por nenhum motivo, que se deva questionar ou deixar de buscar a melhor titulação do corpo docente. Ao contrário, enfatiza a necessidade de ações sistemáticas e consistentes no sentido do aperfeiçoamento da formação continuada de docentes com sólido preparo profissional, a fim de que tenham as melhores condições para o exercício da docência.

Diversas questões podem ser suscitadas a partir dos resultados deste estudo:

a) Como explicar os resultados da área da Gestão (expressivo número de correlações significativas, sendo a mais forte - 81%, negativa - entre o percentual de docentes 40 horas e o Enade contínuo)? Por que nessa área os indicadores positivos relativos à qualificação do corpo docente não produzem efeitos positivos no desempenho discente?

b) Que características podem ser identificadas na área da Gestão que a distinguem, por exemplo, das áreas da Comunicação (forte correlação positiva e significativa - 88% - entre o percentual de mestres e o Enade contínuo) e das Ciências da Terra e do Mar (correlação significativa -75% - e positiva para o par: docentes 40 horas e IDD contínuo, além de uma correlação entre o percentual de doutores e Enade contínuo - 60% - próxima da significância)?

Percebe-se que há um conjunto complexo de variáveis que deve ter exercido alguma influência nesses resultados. Poderíamos pensar inicialmente que as áreas examinadas estão inseridas em universos profissionais bastante distintos entre si. Aqui poderíamos indagar que aspectos do *ethos* profissional estariam implicados na questão, por exemplo, das diferenças identificadas entre cursos das áreas da gestão daqueles das ciências físicas e naturais. Os métodos de estudo, de trabalho, as bases teóricas, o enlaçamento teoria-prática, a práxis são próprios a cada uma dessas áreas e distintos entre si. Outras questões que poderiam ser investigadas:

- em que "medida" os currículos e programas de ensino dos cursos das diferentes áreas promovem uma formação acadêmica que leve em conta tanto uma adequada inserção no mundo produtivo, como a promoção de uma cultura crítica de base sólida?
- terão esses resultados alguma relação com a atividade de pesquisa desenvolvida por seus docentes?

- aspectos como índice de reprovação, médias de aprovação e evasão tem relação com esta avaliação externa?
- há entre essas áreas diferenças significativas na atividade de produção de pesquisa – atividade mais ou menos intensa/mais ou menos sistemática/com participação maior ou menor de discentes – que pudessem de algum modo refletir-se no desempenho acadêmico?

Estas questões impulsionam uma série de outros estudos nos quais poderiam ser examinadas diversas interveniências como, por exemplo, o uso de metodologias, ferramentas ou mecanismos que possibilitem maior sucesso na aprendizagem dos acadêmicos e conseqüente sucesso no desempenho discente nos processos avaliativos. Aprofundar as análises acrescentando outras variáveis, como os índices de titulação de cada área, a formação pedagógica dos professores, metodologias diferenciadas, entre outras, poderiam propiciar ampliação na lente com a qual se analisam os dados oferecidos pelo sistema avaliativo.

Referências bibliográficas

- Bittencourt, Hélio Radke, Casartelli, Alam de Oliveira & Rodrigues, Alziro César de Moraes (2009). Sobre o índice geral de cursos (IGC). *Avaliação*, 14(3),667-682.
- Brasil (1993). *Avaliação das universidades brasileiras: Uma proposta nacional*. Brasília: Comissão Nacional de Avaliação.
- Brasil (1994). *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasília: MEC/SESu.
- Brasil. Decreto Nº 3.860, de 9 de julho de 2001. *Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências*. D.O.U., 10 jul. 2001, p.2. Retirado em fevereiro 28, 2012 de <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES, e dá outras providências. D.O.U., Brasília: 15 abr. 2004.
- Dias Sobrinho, José (2005). Avaliação como instrumento de formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. *Educação Superior em Debate*, 1, 15-38.

- Embiruçu, Marcelo, Fontes, Cristiano & Almeida, Luiz (2010). Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. *Avaliação de Políticas. Públicas Educacionais*, 18(69), 795-820.
- Goergen, Pedro (2010). Educação Superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, 31(112), 895 – 917.
- Peixoto, Maria do Carmo de Lacerda (2011). Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. *Avaliação*, 16(1), 11-36.
- Rothen, José Carlos & Barreyro, Gladys Beatriz (2011a). A “RAIES” e a Revista Avaliação a construção de um marco teórico, político e metodológico. *Avaliação*, 16(2), 267-290
- Rothen, José Carlos & Barreyro, Gladys Beatriz (2011b). Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? *Educação e Sociedade*, 32(114), 21-38.
- Sanyal, Bikas C. & Martin, Michaela (2009). Garantia da qualidade e papel do credenciamento: uma descrição geral. In: *Educação Superior em Tempo de Transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 170p.
- Shore, Cris (2009). Cultura de auditoria e governança liberal: universidades e a política da responsabilização. *Mediações*, 14(1), 24-53.
- Vianna, Heraldo Marelim (2000). *Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos*. São Paulo: Ibrasa. 192p.
- Weber, Silke (2010). Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educação e Sociedade*. Campinas, 31(113), 1247-1269.

Apêndice

Lista de siglas

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
Avalies	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação

CPC	Conceito Preliminar do Curso
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IDD	Indicador da Diferença entre Desempenho Esperado e Observado
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
Mec	Ministério da Educação
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Seres	Secretaria de Regulação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

5.10.

Título:

Avaliação do processo formativo de estudantes de um curso de pedagogia: estudo das atitudes sociais em relação à inclusão

Autor/a (es/as):

Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bolsista de pós-doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo–FAPESP (Processo nº 2011/00501-4)]

Omote, Sadao [Departamento de Educação Especial e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília]

Resumo:

A efetivação dos ideais da educação inclusiva pode vir por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. A partir dessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à

inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no primeiro e no quarto ano de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia s da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil. Neste estudo participaram 77 estudantes que cursavam o primeiro ano em 2008 e 39 estudantes do último ano do mesmo curso e da mesma faculdade em 2011. Os participantes foram separados em dois grupos, o primeiro grupo dos participantes no início da formação e outro dos participantes no último ano de formação. Os dados foram coletados por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), que é um instrumento construído e validado para a mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Os escores de atitudes sociais desses foram comparados por meio da prova de Mann-Whitney e verificamos que existe uma diferença extremamente significativa ($p < 0,05$) entre as atitudes sociais dos grupos comparados, demonstrando que os participantes após quatro anos de formação no curso apresentam atitudes sociais mais favoráveis. O resultado sugere que uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido a estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática. Essas disciplinas são “Fundamentos da Educação Inclusiva” e “Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”, ambas de 75 horas. Sabemos que apenas a inserção de disciplinas não é garantia de que as atitudes sociais possam se modificar, mas, de acordo com os estudos teóricos das atitudes sociais, é sabido que uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e estas impressões irão direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes se desenvolvem por meio de vários fatores e através da experiência e da aprendizagem e pensamos que isto foi proporcionado aos participantes ao longo do curso.

Palavras-chave:

Avaliação; Formação; Atitudes Sociais; Inclusão; Curso de Pedagogia.

Introdução

A literatura aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que implica reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e pedagógicos. Essa reforma educacional precisa garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino regular e nele permaneçam com bom aproveitamento, oferecendo assim estratégias para o acesso pleno ao currículo e o acolhimento pela classe e escola.

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem alguns alunos de freqüentarem a escola regular; antes de tudo, é um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo contínuo de reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógico. Tal processo está em construção permanente e é passível de transformação e re-significação.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional munido de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que pode contribuir para a inclusão social. Para a implementação da educação inclusiva, são necessários administradores preocupados com a reforma, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda a esta unidade a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem de ensino progressista (Mittler, 2003) e que incluam estratégias para a mudança de atitudes sociais, bem como recursos materiais e outros profissionais de apoio. Com esses passos, podemos estar próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado pode ser um sistema educacional fortalecido e eficiente no qual todas as crianças teriam acesso e permanência garantida, com a oferta de oportunidades que lhes assegurem um aproveitamento máximo, conforme as condições de cada aluno permitem. Saliente-se que essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959¹³.

¹³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um documento que partiu de um grupo de 22 jovens intelectuais que procuram levantar idéias pedagógicas da história e da filosofia da educação brasileira.

O redator do Manifesto foi Fernando Azevedo, cujos ideais educacionais pautavam-se nas idéias de John Dewey e de Émile Durkheim.

Nesse documento existem discussões teórica, filosófica, histórica, política e formulações pedagógicas didáticas sobre a educação.

Para seus signatários as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Os problemas educacionais eram advindos da falta de uma filosofia da educação e da falta de uma visão científica dos problemas educacionais. Para eles a Filosofia da educação deveria adequar a escola à modernidade.

Eles se posicionavam contra uma educação dual e uma escola tradicionalista. Defendiam a escola socializada, a Educação como dever do Estado, uma escola comum, única para todos, laica, gratuita, obrigatória, co-educação dos sexos.

Os signatários do Manifesto dos Pioneiros foram os seguintes personagens históricos: Fernando Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Edgard Sussekind de Mendonça, Júlio de Mesquita Filho, Armanda Álvaro Alberto, Raul Briquet, Mário Casassata, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Afrânio Peixoto, Antônio Sampaio Dória, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Noemy Silveira, Garcia de Resende, Almeida Júnior, J. P. Fontanelle, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Nóbrega Da Cunha, Raul Rodrigues, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. (Arruda, 2000; Azevedo, 1932; Ghiraldelli JR, 2003; Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994).

Omote (2004a) argumenta que a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas nos mais variados aspectos, ainda que muito lentamente. Nos anos 90, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral” (pp. 299), intensificado pelos crescentes debates sobre os direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

[...] outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a coação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (Omote, 2004a, pp. 302).

De acordo com Omote, essa escola já está começando a ser construída e alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas solidamente fundamentadas para a verificação dos processos de educação inclusiva, uma vez que a análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão sugere a ocorrência de “(1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar” (Omote, 2004b, pp. 05).

Uma alternativa de avaliação da educação inclusiva pode envolver a questão das atitudes sociais em relação à inclusão. É sabido que uma pessoa, em interação com o ambiente social, forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões irão direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação direta da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. Assim, podemos dizer que nossas atitudes são formadas durante nosso processo de socialização.

¹³ O Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados de 1959 foi um documento elaborado por educadores e intelectuais. Neste documento retomaram-se algumas idéias do Manifesto de 1932, dentre elas a defesa da escola pública.

O redator deste Manifesto também foi Fernando Azevedo. Diferentemente do Manifesto de 32, este manifesto foi assinado por 161 pessoas.

Nesse documento existem discussões de questões gerais da política educacional, não se detendo em questões didático-pedagógicas. Os signatários apoiavam ainda a existência de duas redes de ensino, a pública e a privada; entretanto, propunham que a verba pública fosse direcionada às escolas públicas e que as escolas particulares se sujeitassem a fiscalização de órgãos específicos do governo. (Azevedo, 1959; Ghiraldelli Jr, 2003).

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, pp. 97-98), os elementos principais característicos das atitudes sociais são “[...] a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”.

A importância do estudo das atitudes sociais não está apenas na sua associação com o comportamento, mas também porque indicam as definições do problema, mantidas pelos membros de uma coletividade, e servem de quadro de referência dentro do qual ocorrem comportamentos direcionados ao objeto atitudinal (Altman, 1981).

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são certamente uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que organizam ou re-organizam crenças e cognições sobre as diferenças, direcionam a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionam a ação para a aceitação das diferenças. Nesse sentido, esse “novo homem inclusivo” poderá ser formado por intermédio da escola, uma escola que invista na construção de atitudes genuinamente inclusivas. Do contrário, técnicas, recursos e capacitações poderão servir até para excluir ou justificar a exclusão ou ainda para justificar a dificuldade da inclusão.

Nas discussões atuais acerca da educação inclusiva, tem sido dada especial ênfase às atitudes sociais de toda a comunidade escolar e principalmente às do professor. A partir da compreensão das atitudes sociais dos professores em relação à inclusão, é possível ter alguma idéia das condutas que eles adotam em suas salas de aula. Um professor com atitudes sociais desfavoráveis em relação à inclusão dificilmente consegue enfrentar o desafio de promover ensino de qualidade para os alunos que apresentam diferenças expressivas em relação ao aluno médio. Bender, Scott e Vail (1995) evidenciaram que os professores do ensino comum com atitudes negativas em relação à inclusão utilizavam estratégias de ensino inclusivas menos frequentemente que os professores com atitudes positivas.

As atitudes sociais, assim como outras variáveis não imediatamente visíveis, tais como as crenças, os valores e as concepções de ensino e aprendizagem, podem determinar a qualidade da relação interpessoal entre o professor e o aluno, podendo comprometer o processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Destaque-se que:

[...] os professores são agentes importantes na construção da educação inclusiva, pois depende essencialmente deles a criação de um clima acolhedor para todos os alunos na sala de aula. As suas ações docentes e sociais na sala de aula se constituem como elementos críticos para o ensino inclusivo. Para tanto, além da capacitação didático-pedagógica para lidar com a diversidade de características e necessidades educacionais de seus alunos, precisam desenvolver atitudes genuinamente favoráveis em relação aos princípios e práticas da inclusão. (Omote, 2003, pp.1)

Como parte da preocupação em implementar a educação inclusiva, as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão vêm sendo investigadas nos últimos anos. O gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno deficiente são algumas das variáveis do professor, que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão, embora seus efeitos específicos não estejam cabalmente esclarecidos.

Foi evidenciado que os professores da Educação Infantil e os estudantes do CEFAM e de Pedagogia apresentavam atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis que os professores do Ensino Fundamental, Ciclos I e II, e os do Ensino Médio. Os autores aventaram uma possível explicação baseada na relação desses estudantes e professores com a situação de uma classe da qual participa algum aluno deficiente.

Os estudantes do CEFAM e de Pedagogia não enfrentavam situações concretas de lidar com a presença de aluno deficiente em sala de aula, razão por que a adesão à posição considerada politicamente correta poderia ter ocorrido com maior facilidade. Os professores da Educação Infantil também poderiam demonstrar atitudes amplamente favoráveis à inclusão, em vista da sua situação profissional de lidar com classes pouco numerosas e com atividades que não colocavam especial exigência em termos de aprendizagem escolar. Já os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio enfrentavam situações de tal natureza na sala de aula – classe numerosa e atividades escolares que exigiam demonstração de competência intelectual – que poderiam mais facilmente visualizar a dificuldade que enfrentariam com a presença de algum aluno com necessidades especiais, como aquele que não se comunica oralmente ou aquele que não enxerga.

Embora existam resultados contraditórios, de modo geral pode-se sugerir que as atitudes sociais positivas em relação à inclusão são apresentadas por professores do gênero feminino (Pearman et al, 1992), mais jovens (Balboni & Pedrabissi, 2000), com menos tempo de experiência docente no ensino comum (Bennett, Deluca & Bruns, 1997; Hastings & Oakford, 2003), com nível mais baixo de escolaridade (Jobe, Rust & Brissie, 1996) e com experiência no ensino de alunos deficientes (Balboni & Pedrabissi, 2000; Van Reusen, Shoho & Barker, 2000).

Nas várias discussões acerca da inclusão, tem sido constantemente lembrada a necessidade de uma profunda mudança nas atitudes por parte de todas as pessoas envolvidas. Diferentemente do modelo de integração, no qual a ênfase recaía sobre a capacitação do próprio deficiente para fazer face às demandas do meio ao qual viria a ser integrado, na nova perspectiva de trabalho, é de extrema importância a

compreensão das atitudes e opiniões de todas as pessoas envolvidas na educação que pretende ser inclusiva.

Os estudos realizados por Martins (1999), com os alunos do ensino fundamental, sobre a perspectiva de estudar na mesma classe com algum aluno deficiente, e por Artioli (1999), com os professores do ensino comum e os do ensino especial, sobre a perspectiva de alunos deficientes estudarem em classes comuns, revelaram pontos de vista relativamente favoráveis por parte desses membros da comunidade escolar. Num outro estudo, com os pais de alunos deficientes que estudavam em classes comuns e com os pais de alunos normais em cujas classes estavam presentes alunos deficientes, foi evidenciado que esses pais também apresentavam pontos de vista favoráveis à colocação de alunos com deficiência em classes de ensino comum (Boselli, 2001).

No Brasil, há carência de estudos de campo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. Quando, em algum estudo, o autor se refere às atitudes em relação à inclusão, freqüentemente o faz de modo vago e superficial, a partir do que pode ser inferido grosseiramente nos relatos verbais de seus entrevistados, talvez por não haver tradição de se utilizarem instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos dessa natureza.

Deste modo, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas acerca das atitudes sociais em relação à educação inclusiva, foi realizado um extenso estudo sobre a temática, envolvendo estudantes dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Fonseca-Janes, 2010).

O presente relato tem por objetivo comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no primeiro e no quarto ano de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Brasil.

Método

Participaram deste estudo 34 estudantes que cursaram o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP no primeiro ano em 2008 e no quarto ano em 2011.

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI, que é um instrumento construído e validado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma* (Omote, 2005). Esse instrumento possui 35 itens, cada um constituído por um enunciado seguido de cinco alternativas que indicam a extensão em que o respondente concorda com o seu conteúdo ou dele discorda. As alternativas para a resposta são (a) concordo inteiramente, (b) concordo mais ou menos, (c) nem concordo nem discordo, (d) discordo mais ou menos e (e) discordo inteiramente. Desses 35 itens, 30

medem as atitudes sociais e cinco correspondem à escala de mentira. Dos itens relativos às atitudes sociais, 15 apresentam enunciados positivos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais favoráveis à inclusão; outros 15 itens apresentam enunciados negativos, isto é, a concordância com o seu conteúdo corresponde à expressão de atitudes sociais desfavoráveis à inclusão. A escala de mentira foi incluída na ELASI, como um dispositivo para assegurar a confiabilidade das respostas fornecidas pelos participantes, já que, conforme estudos prévios, as respostas a esses cinco itens são inteiramente previsíveis. A ELASI possui duas formas equivalentes, mas no presente estudo foi utilizada apenas a forma A.

Os dados foram armazenados em um banco de dados específico também criado pelo grupo de pesquisa *Diferença, Desvio e Estigma*. Cada uma das respostas dadas por nossos participantes recebeu uma nota específica. Para os itens positivos, foi atribuída a nota 5 à alternativa (a) de concordância plena, 4 à alternativa (b) e assim por diante até a nota 1 à alternativa (e). Para os itens negativos, o sentido de atribuição de notas foi invertido, já que, diante deles, a concordância plena com o conteúdo expressa as atitudes mais desfavoráveis. O escore total de cada participante é dado pela soma das notas obtidas nos 30 itens e pode variar de 30 a 150, sendo que quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à inclusão.

A escala de mentira recebeu outra pontuação: se a resposta fornecida a um item fosse aquela que é esperada, era atribuída a nota 0; caso contrário, o item recebia a nota 1. Assim, os escores da escala de mentira podem variar de 0 a 5, sendo que o valor 0 ou próximo dele indica maior confiabilidade dos dados.

Resultados e discussão

Preliminarmente foram analisadas as respostas aos itens da escala de mentira. Todos os estudantes obtiveram escore 0 ou 1. Esse resultado sugere que os participantes de um modo geral responderam ao instrumento com a devida seriedade, sugerindo que os dados assim coletados têm a confiabilidade necessária.

A tabela 1 apresenta os parâmetros relativos aos escores da ELASI obtidos por participantes no início do processo de formação e no último ano do curso. São apresentadas a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 1 – síntese de escores da elasi obtidos por participantes no início e no último ano de formação no curso de pedagogia.

	Varição (Min. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
Início da formação	82 – 141	94	87,25 – 121,75
Último ano de formação	87 – 146	138	131,5 – 141,75

Os parâmetros apresentados na tabela 1 sugerem que, no último ano de formação, os estudantes de Pedagogia apresentaram escores superiores àqueles obtidos no início da formação. Os escores das atitudes sociais em relação à inclusão, obtidos em dois momentos distintos da trajetória escolar dos participantes, com um intervalo de três anos, foram comparados por meio da prova de Wilcoxon. A diferença é altamente significativa ($p < 0,0001$), indicando terem ocorrido mudanças expressivas nas atitudes sociais desses estudantes em relação à inclusão, tornando-se mais favoráveis no final do curso, comparativamente ao início da formação.

Esse resultado é de extrema valia, uma vez que até o momento não existem pesquisas sobre atitudes sociais em relação à inclusão que avaliam a formação inicial e final dos mesmos participantes. Ressaltamos ainda que, em estudos anteriores (Fonseca-Janes, 2010), estes participantes apresentaram atitudes menos favoráveis quando comparados com estudantes de Pedagogia de outros cinco cursos da UNESP. Naquela oportunidade, aventamos a proposição de que concepções e atitudes sociais dos estudantes dessa Unidade Universitária poderiam modificar-se, uma vez que, ao longo do processo de formação, cursariam disciplinas que abordavam questões pertinentes a grupos minoritários e a pessoas com deficiências. Tais disciplinas são “Fundamentos da Educação Inclusiva”, de 75 horas, que consta no núcleo de formação básica e “LIBRAS, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação”, de 75 horas, que faz parte do núcleo de aprofundamento¹⁴.

¹⁴ As disciplinas que compõem o núcleo de formação básica são disciplinas que enfocam a área de fundamentos da educação. As disciplinas que compõem o núcleo dos aprofundamentos são as disciplinas voltadas para metodologia e prática de ensino. O núcleo integrador está relacionado com os estágios supervisionados.

Apenas a inserção de disciplinas na matriz curricular não é garantia de mudanças de atitudes em relação à inclusão por parte dos participantes desta pesquisa. Uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes são formadas durante nosso processo de socialização e isto ocorre em vários espaços sociais, sendo o curso de Pedagogia um destes espaços.

As atitudes são formadas por meio da experiência e da aprendizagem. Uma pessoa tende a formar atitudes em relação aos agentes situacionais quanto mais exposta for a experiências diretas. Conforme apontaram Rodrigues, Assmar e Jablonski (2007, pp. 97-98), os elementos principais, característicos das atitudes sociais, são: “[...] a) uma organização duradoura de crenças e cognições em geral; b) uma carga afetiva pró ou contra; c) uma predisposição à ação; d) uma direção a um objeto social”.

As atitudes sociais favoráveis à inclusão são uma das condições para efetivação da sociedade inclusiva, uma vez que podem organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável ou desfavorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação ou negação das diferenças. A mudança de atitudes em relação à inclusão destes estudantes e prováveis educadores pode criar técnicas e recursos que auxiliam todos os alunos.

As atitudes sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente foram modificadas por muitas outras variáveis, uma vez que os componentes necessários para modificação de atitudes estão presentes neste curso, conforme relato do coordenador:

[...] Os fundamentos da educação inclusiva, no primeiro ano, [...] [A professora] vai dar essa visão ampliada da Educação Inclusiva, de tudo, tudo que foi excluído.

[Fundamentos da educação inclusiva numa] visão bem ampla, de tudo [...] [a professora] trabalha exatamente isso, muito legal o trabalho dela, os alunos adoram a aula dela.

É na didática e nas metodologias. [...] Não dá para dar conteúdo, metodologia e prática de ensino, se não tiver essa conversa da inclusão. Outra coisa que eles pedem é a história dos afros descendentes [...]

[...] A gente conversou com [a professora responsável pelas duas disciplinas] e ela montou uma bibliografia, a ementa e todo o programa. E ela que ficou com essa disciplina. Eu acho que essa disciplina é fantástica, porque se um dia ela não puder mais, pode ter outros, porque entra outros tipos de linguagens, ou seja, está aberta.

[...] só que ela chama LIBRAS e as outras linguagens, porque LIBRAS estava nas diretrizes como obrigatória, ela tinha que entrar.

*[...] são 30 horas para LIBRAS. A disciplina tem 75 horas, então, são quase 50% para LIBRAS
[...]*

[...] No ano passado, foi a primeira turma que saiu e foi muito bom. Porque 2006 a turma que entrou já estava com o currículo bem próximo desse [...]

Além destes fatores curriculares, esta unidade de ensino conta com o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Educacional e Social – CPIDES, que produz diversas atividades com o intuito de promover a inclusão de grupos minoritários.

Conclusão

A efetivação dos ideais da educação inclusiva pode vir por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças.

O presente estudo evidencia que os participantes, após quatro anos de formação no curso de Pedagogia, apresentam atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão. O resultado sugere que uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido proporcionada pela estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática.

Apenas a inserção de disciplinas não é garantia de que as atitudes sociais podem se modificar, mas uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e estas impressões

podem direcionar o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes se formam por meio da experiência e da aprendizagem. As duas disciplinas que tratam da Educação Inclusiva, num total de 150 horas-aula, podem ter proporcionado essa oportunidade aos participantes ao longo do curso.

Referências

- Arruda, A. M. L. (2000). *História da Educação*. São Paulo : Editora Moderna.
- Altman, B. M (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28 (3), pp. 321-334.
- Azevedo, F. (1932). *A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo*. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo : Ed. Nacional.
- Azevedo, F. (1959). Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In: *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. especial, p.205–220, ago 2006.
- Artioli, A. L. (1999). *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: O ponto de vista do professor*. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(20), pp. 148-159.
- Bender, W. N., Scott, K.& Vail, C. O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, pp. 87-94.
- Bennetti, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64 (1), pp. 115-131.
- Boselli, L. R. V. (2001). *A Opinião de Pais sobre o Ensino Inclusivo de Alunos Deficientes*. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.
- Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier (2010). *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: Estudo das atitudes sociais e do currículo*. Tese de Doutorado em

Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.

Ghiraldelli Jr, P. (2003). *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri : Manole.

Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), pp. 87-94.

Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), pp. 148-154.

Martins, G.A.H. (1999) *A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: O ponto de vista de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.

Mittler, Peter (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Omote, Sadao (2003). O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências. *Anais eletrônicos da V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências* (pp. 01-09). Marília: SAEPE.

Omote, Sadao (2004a). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3), pp. 287-308.

Omote, Sadao (2004b). *Inclusão: Intenção e realidade*. Marília: Fundepe.

Omote, Sadao (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), pp.33-47.

Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Melblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, pp.176-182.

Rodrigues, A., Assmar, E. M. L. & Jablonsky, B. (2007). *Psicologia social*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), pp. 7-20.

Xavier, M. E., Ribeiro, M. L., & Noronha, O. M. (1994). *História da Educação: A Escola no Brasil*. São Paulo: FTD.

5.11.

Título:

La calidad reconocida en la docencia bajo el referente de acreditación: la experiencia de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California

Autor/a (es/as):

García, Joaquín Vázquez [Universidad Autonoma De Baja California]

Bastidas Valdez, Blanca Verónica [Universidad Autonoma De Baja California]

Hirales Pacheco, Maura [Universidad Autonoma De Baja California]

Botello Valle, Lourdes Rocío [Universidad Autonoma De Baja California]

León Romero, Alma Adriana [Universidad Autonoma De Baja California]

Resumo:

Problemática

Las evaluaciones de los referentes de la calidad educativa en el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (2004, 2006, 2011) por los organismos acreditadores debe favorecer la observación de las recomendaciones emitidas en los procesos de auscultación, el alcance de metas y objetivos cuya finalidad sea la mejora académica y administrativa, así como el planteamiento de la prospectiva del programa educativo. Se identifica la pertinencia de la participación institucional en los procesos de acreditación, sin embargo dicha función -si bien se reconoce que es incipiente- enumera problemáticas relacionadas con la cobertura metodológica del proceso, factores económicos, de asimilación de la cultura de calidad y preparación del personal. Los resultados provocados con la acreditación delimitan acciones como la participación de recursos extraordinarios para el desarrollo de proyectos y el crecimiento de indicadores de calidad (representado en infraestructura, becas, estímulos académicos, formación docente y profesionalización), de ahí la necesidad de integrar al contexto universitario para exponer los lineamientos establecidos en el

modelo educativo, en las políticas vinculadas con el desarrollo docente y en el cumplimiento de las competencias definidas en el curriculum.

Metodología

Se analizan los informes relacionados con tres procesos de acreditación de un programa de licenciatura (2004, 2006, 2011) a partir del desarrollo de los marcos de referencia específicos a los organismos acreditadores, los documentos de evaluación y el análisis del proceso final con la identificación de las categorías evaluadas. Se determina a través de un estudio comparativo cuáles son las recomendaciones relacionadas con el ejercicio de la docencia, la pertinencia de la formación docente y el impacto en la calidad educativa reconocida en la evaluación externa otorgada.

Pertinencia y relevancia de la investigación

La acreditación en educación superior en México establece relevancia debido a los compromisos contraídos por las instituciones a partir de la inclusión de las políticas de calidad existentes. Bajo tal referencia se considera primordial investigar cómo se cubren los indicadores de calidad relacionados con las categorías de normatividad y políticas institucionales, cultura de la planeación y evaluación institucionales, propuesta educativa, modelo educativo, plan de estudios, alumnado, profesorado, fortalecimiento de la formación integral, infraestructura y equipamiento, resultados educativos, así como la producción académica. El conocimiento de las condiciones presentes en los procesos educativos redunda en la identificación de áreas de oportunidad para solventar las recomendaciones dispuestas en la acreditación reciente y apoyar la toma de decisiones para integrar la propuesta de formación de los profesores, la contratación de docentes y el desarrollo de la docencia en las áreas formativas.

Relación con el área de producción

En el país se evalúa en dos vertientes, la generada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la establecida por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE), por ello existe una relación directa con la gestión del proceso, la información concentrada en las categoría y la coordinación del programa de licenciatura señalado.

Palavras-chave:

Acreditación, Educación Superior, Calidad.

Problemática

Las evaluaciones de los referentes de la calidad educativa en el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (2004, 2006, 2011) por los organismos acreditadores debe favorecer la observación de las recomendaciones emitidas en los procesos de auscultación, el alcance de metas y objetivos cuya finalidad sea la mejora académica y administrativa, así como el planteamiento de la prospectiva del programa educativo. Se identifica la pertinencia de la participación institucional en los procesos de acreditación, sin embargo dicha función -si bien se reconoce que es incipiente- enumera problemáticas relacionadas con la cobertura metodológica del proceso, factores económicos, de asimilación de la cultura de calidad y preparación del personal. Los resultados provocados con la acreditación delimitan acciones como la participación de recursos extraordinarios para el desarrollo de proyectos y el crecimiento de indicadores de calidad (representado en infraestructura, becas, estímulos académicos, formación docente y profesionalización), de ahí la necesidad de integrar al contexto universitario para exponer los lineamientos establecidos en el modelo educativo, en las políticas vinculadas con el desarrollo docente y en el cumplimiento de las competencias definidas en el currículum.

Metodología

Se analizan los informes relacionados con tres procesos de acreditación de un programa de licenciatura (2004, 2006, 2011) a partir del desarrollo de los marcos de referencia específicos a los organismos acreditadores, los documentos de evaluación y el análisis del proceso final con la identificación de las categorías evaluadas. Se determina a través de un estudio comparativo cuáles son las recomendaciones relacionadas con el ejercicio de la docencia, la pertinencia de la formación docente y el impacto en la calidad educativa reconocida en la evaluación externa otorgada.

La acreditación en educación superior en México establece relevancia debido a los compromisos contraídos por las instituciones a partir de la inclusión de las políticas de calidad existentes. Bajo tal referencia se considera primordial investigar cómo se cubren los indicadores de calidad relacionados con las categorías de normatividad y políticas institucionales, cultura de la planeación y evaluación institucionales, propuesta educativa, modelo educativo, plan de estudios, alumnado, profesorado, fortalecimiento de la formación integral, infraestructura y equipamiento, resultados educativos, así como la producción académica. El conocimiento de las condiciones presentes en los procesos educativos redundan en la identificación de áreas de oportunidad para solventar las recomendaciones dispuestas en la acreditación reciente y apoyar la toma de decisiones para integrar la propuesta de formación de los profesores, la contratación de docentes y el desarrollo de la docencia en las áreas formativas.

En el país se evalúa en dos vertientes, la generada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la establecida por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE), por ello existe una relación directa con la gestión del proceso, la información concentrada en las categoría y la coordinación del programa de licenciatura señalado.

Contextualización

La Universidad Autónoma de Baja California, desde su fundación en 1957, representa la Máxima Casa de Estudios de la población asentada en la entidad más alejada del centro del país. El Estado Libre y Soberano de Baja California se constituye en 1952, razón por la cual ambas historias caminan paralelas en la búsqueda de propuestas para desarrollar la vida cultural, científica y académica en la región. Con unidades y campi en todos los municipios, la UABC sostiene una matrícula de aproximadamente 50,000 estudiantes.

En 1978 se establece la Escuela de Ciencias de la Educación con la oferta del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación. En dicha unidad académica se incorporan las licenciaturas en Psicología (1985) y Ciencias de la Comunicación (1986). En ese último año se reestructura el curriculum de Ciencias de la Educación. En 1993 se plantea en sesión de Consejo Universitario la propuesta del Plan de Flexibilización Curricular, mismo que integra un esquema de área básica, área disciplinaria y área profesional, con asignaturas compartidas entre las tres licenciaturas y además se contempla la ubicación de la Licenciatura en Sociología, que pertenecía a la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas. Las condiciones académicas postulan el cambio de nombre de la unidad por el de Facultad de Ciencias Humanas. En 2003 se realizan los trabajos de reestructuración curricular bajo el Modelo Curricular Flexible por Competencias, con la innovación de la apertura de la modalidad semiescolarizada, un curriculum que incrusta la formación transversal en investigación, además se comparte un tronco común y se continua con las etapas disciplinaria y profesional. En 2009 se autoriza la integración de la Licenciatura en Historia.

La facultad mantiene sus programas de licenciatura que cumplen los requisitos de evaluación acreditados ante sus organismos respectivos.

Licenciatura en Ciencias de la Educación. Acreditado en 2006 por la Asociación para la Acreditación y Certificación de las Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO). Acreditado en 2011 por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. (CEPPE).

Licenciatura en Psicología. Acreditado en 2004 y reacreditado en 2009 por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C. (CNEIP).

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Acreditado por ACCECISO en 2006. Acreditado por el Consejo para la Acreditación de la Comunicación A.C.(CONAC) en 2011.

Licenciatura en Sociología. Acreditado en 2006. Reacreditado por ACCECISO en 2011.

Contexto teórico de la acreditación

Van Vugh (1993) indica que la acreditación “*es un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una institución de educación superior, mediante el uso de estándares preestablecidos*”. Bajo tal referencia, la acreditación soslaya la necesidad y demanda de la legitimación de los actores investidos para las tareas de evaluar el conjunto de indicadores consensados sobre los que se habrá de laborar. Las prácticas institucionales de observación al interior y bajo la forma de grupos de trabajo internos da paso a nuevas formas de expresión de la cultura administrativa y de investigación en el campo evaluativo. Desde principios de los años ochenta del siglo pasado y en el marco de la modernización educativa se avizora una tendencia hacia la evaluación, que cristaliza con la conformación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) en 1989. Martínez, (2008) señala que “entendemos por acreditación la forma de regulación, cuya finalidad principal es garantizar que las IES cumplan una serie de estándares, criterios y compromisos adquiridos con la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, la acreditación no solo debe estar relacionada con el control de la calidad sino también, con la mejora de los servicios que ofrecen las IES, para dar respuesta a las demandas de la sociedad. Esto quiere decir que, las instituciones de educación superior deben estar constantemente revisando los servicios que ofertan para adaptarlos a las constantes demandas y compromisos sociales”.

Se reconoce que el cumplimiento de estándares trae consigo el apego a una metodología convenida en lo plural para su aplicación de diversidad de contextos pero el papel de la acreditación y de las valoraciones de los acreditadores se configurará a partir de la observación sensible de las evidencias y resultados promovidos por las instituciones educativas. El entendimiento de las formas de organización de las IES, aún en el ejercicio de la autonomía, ceden paso a fórmulas extendidas en el marco universitario de avanzada en cuanto a tendencias modernizadoras, como el caso de la evaluación de la calidad y la conjunción de actores especializados en las funciones de evaluar. Bajo ese tenor, Betancurt (1996), asevera que en el sistemas de evaluación en México puede considerarse como un híbrido de los denominados *de ordenamiento funcional; de distribución presupuestal; y de contracción del Estado*. La atribución evaluativa dispuesta a la Secretaría de Educación Pública, a las universidades y centros docentes públicos ahora converge con un modelo compuesto por representantes de distintas instituciones y asociaciones académicas con la finalidad de compaginar la participación imparcial y equitativa, a través de

la aplicación de los conocimientos especializados en su área científica y bajo la tutela de los objetivos e intereses de la calidad reconocida por sus iguales. Por un lado la instrumentación de marcos de referencia metodológicos imprimen requerimientos para avalar la búsqueda de la calidad académica a través de la evaluación, primero como tendencia, luego como política hacia las instituciones de educación Superior (Mendoza, 1997). Para algunos autores, como Izquierdo (2000), los rasgos competitivos en relación con el futuro financiamiento vía las evaluaciones acerca a una lógica de mercado universitario, donde compiten las instituciones educativas por la prestación de los servicios a diferentes sectores, quizás lejos de la concepción humanística y científica con la cual emergen las *universitas magistrorum et scholarium*.

Antecedentes de la acreditación de programas en Educación y Humanidades

La acreditación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, dependiente de la Universidad Autónoma de Baja California –campus Mexicali, genera una aproximación a los indicadores de calidad previstos por los organismos acreditadores que para el efecto son reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), organismo creado en el año 2000.

En el caso de la licenciatura, se presentó la autoevaluación correspondiente ante ACCECISO en el año 2005. En tal oportunidad y al no existir un organismo acreditador facultado para evaluar los programas en el área de Ciencias de la Educación, se autoriza a la ACCECISO iniciar los procesos en el área.

Organismos evaluadores en el área de Educación y Humanidades

a) Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

En 1991, bajo la dependencia de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y como parte de una concertación entre la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. (ANUIES) se constituyen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES).

Para el efecto se integran los denominados Comités que tendrán a su cargo el desarrollo de los trabajos vinculados a la autoevaluación institucional, la evaluación interinstitucional por pares académicos y la evaluación global del sistema y subsistemas de educación superior. En 1991 se instalan los comités de Administración, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Naturales y Exactas, así como el de Ingeniería y Tecnología. En 1993 se organizan los comités de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y

Administrativas, Educación y Humanidades, además del Comité de Difusión y Extensión de la Cultura. En 1994 corresponde integrar al Comité de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Según los datos aportados en el portal de los CIEES, desde 1996 se han evaluado 391 programas educativos a nivel licenciatura en Educación y Humanidades, que concentra profesiones como Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación, Educación Primaria, Educación Preescolar, Intervención Educativa, Educación Secundaria, Educación Telesecundaria, Educación Secundaria, Psicopedagogía, Archivonomía, Bibliotecología, Historia, Filosofía, Letras, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Enseñanza del Inglés, Lengua y Literatura Hispanoamericana, Lengua y Literatura Modernas, Lengua Inglesa, Lengua Francesa, Lingüística, Artes (Danza, Teatro, Música), Literatura, Psicología Educativa, Antropología, Ciencias de la Información, Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Artes Visuales, por citar las referencias concentradoras de las denominaciones de los programas. La atención en este rubro se ubica en la recurrencia que poseen las instituciones de educación normal y de formación del magisterio al optar por los CIEES para efectos de su evaluación diagnóstica.

Se documenta que son 140 programas relacionados con educación normal que obtuvieron la categoría de nivel 1. Se explica que tal denominación conjunta los siguientes elementos:

Nivel 1: Nivel máximo que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) a un programa educativo o carrera de educación superior en relación con su calidad. Los CIEES asignan además los niveles 2 y 3, los cuales se aplican para los programas, que requieren acciones para mejorar en su calidad educativa. Es equivalente a la acreditación. En México, se aplica la denominación programa reconocido por su buena calidad a los programas con el Nivel 1 de los CIEES y/o acreditado por Organismos o agencias reconocidas por el COPAES.

A la vez, en el mismo nivel quedan ubicados 33 programas de licenciatura adscritos a 21 instituciones de educación superior, tres de ellas particulares

Cuadro no. 1. Programas de licenciatura evaluados por los CIEES con nivel 1.

Institución	Programa	Fecha de evaluación
Instituto Tecnológico de Sonora – Cd. Obregón	LCE	21/05/2007
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	LCE	21/11/2007*
Universidad Autónoma de Chiapas – Tuxtla Gtz.	LCE	28/04/2008*
Universidad Autónoma de Nayarit - Xalisco	LCE	03/11/2006
Universidad Autónoma de Nuevo León – Mty.	LE	15/03/2011
Universidad Autónoma de Sinaloa - Culiacán	LCE	16/12/1999*
Universidad Autónoma de Tamaulipas	LCE	05/06/2006
Universidad Autónoma de Yucatán - Mérida	LCE	27/06/2002*
Universidad Autónoma de Yucatán - Tizimín	LCE	01/11/2003

Universidad Autónoma del Carmen	LE	03/04/2009*
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	LCE	18/09/2006
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	LD	26/03/2009
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	LCE	26/03/2009
Universidad de Colima – Villa de Alvarez	LP	22/07/2002*
Universidad de Guadalajara – Campus Virtual	LE	28/11/2008
Universidad de Guanajuato - Guanajuato	LE	25/07/2006
Instituto Tecnológico de Sonora - Guaymas	LCE	14/04/2011
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	LCE	05/06/2006*
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Acatlán	LP	26/03/2007
Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Aragón	LP	05/09/2007*
Universidad Nacional Autónoma de México C.U.	LP	01/06/2008
Universidad Pedagógica Nacional - Tlalpan	LAED	05/07/2006
Universidad Pedagógica Nacional - Tlalpan	LP	05/07/2006
Universidad Pedagógica Nacional – Mazatlán	LIE	11/06/2009
Universidad Veracruzana - Veracruz	LP	01/01/1996*
Universidad Veracruzana - Xalapa	LP	01/01/1996
Universidad Veracruzana – Poza Rica	LP	18/01/2008*
Universidad Veracruzana - Xalapa	LP	03/11/2010
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas	LCE	02/11/2008
Universidad del Golfo de México - Tuxpan	LP	21/11/2007
Universidad del Golfo de México – Martínez de la Torre	LP	21/11/2007
Universidad del Golfo de México – San Andrés	LP	19/06/2008
Universidad Iberoamericana – Golfo Centro	LE	15/12/1999

Fuente: Elaboración propia con Información presentada por CIEES. <http://www.ciees.org.mx>

LE- Licenciado en Educación; LCE- Licenciado en Ciencias de la Educación; LP- Licenciado en Pedagogía; LAP- Licenciado en Asesoría Psicopedagógica; LEP- Licenciado en Educación Especial LPE- Licenciado en Procesos Educativos; LD- Licenciado en Docencia; LAED – Licenciado en Administración Educativa; LIE- Licenciado en Intervención Educativa

Los programas evaluados por CIEES favorecen el cumplimiento preparatorio de la autoevaluación, que en el área de Educación y Humanidades especifica que diez programas prosiguieron con el proceso de acreditación ante CEPPE y sólo uno de ellos ante ACCECISO.

Cabe mencionar que las instituciones de educación superior pueden recurrir al proceso de evaluación por los CIEES para promover una fase diagnóstica que permita conocer las condiciones del programa y de esa forma identificar el grado de pertinencia con el marco de referencia utilizado por el organismo acreditador en el área, sin embargo se hace notar que no es requisito tal procedimiento para contratar los servicios de los organismos acreditadores debido a la libre elección de los mismos cuando se consideren preparadas las instituciones en dichos aspectos.

B) La Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C.

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES), organismo creado en el año 2000 y cuyo objetivo es:

fungir como una instancia reconocida por el Gobierno Federal para conferir reconocimiento formal a organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que se ofrezcan en instituciones públicas y particulares.

Faculta en el año 2003 a la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C. para evaluar programas de licenciatura en las disciplinas de Ciencia Política, Sociología, Trabajo Social, Relaciones Internacionales, Antropología, Administración Pública, Comunicación, Geografía, Ciencias de la Información Documental y Bibliotecología. Si bien el área de Educación y Humanidades no aparece relacionada, en 2005 COPAES autorizó la atención para los programas de Ciencias de la Educación, ante la inexistencia de un organismo que desarrollara los procesos respectivos.

En la fase previa al surgimiento del organismo acreditador para los programas de Educación y Pedagogía, se evalúan cinco licenciaturas en el mismo número de instituciones en el periodo comprendido de 2005 a 2008. Se prevé que en su oportunidad, al tener un organismo propio, los trabajos se realizarán ante la instancia dispuesta para el efecto. En ese lapso se otorga la acreditación a cuatro instituciones públicas y a una particular.

Cuadro no. 2. Programas de licenciatura acreditados por ACCECISO.

Institución	Programa	Vigencia
Universidad Autónoma de Coahuila	LCE	2005-2010
Universidad Autónoma de Baja California - MXL	LCE	2006-2011
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	LCE	2007-2012
Universidad Autónoma de Tlaxcala	LCE	2007-2012
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente	LCE	2008-2013

Fuente: Elaboración propia con Información presentada por ACCECISO. <http://www.aceciso.org.mx>

LCE-Licenciado en Ciencias de la Educación

c) El Comité para la Evaluación de Pedagogía y Educación A.C.

El COPAES autoriza la creación del organismo acreditador para el área de Pedagogía y Ciencias de la Educación en el país el día 12 de diciembre de 2007, con la denominación de Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación A.C. El respaldo académico de la Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía A.C. (ANEFEP) representa un aspecto nodal para el

surgimiento del organismo debido a que a la par se incrusta en la cultura evaluativa la participación de instituciones de las diferentes entidades del país.

Según los registros publicados en el sitio web del organismo, la primer acreditación se otorga en diciembre de 2008 a la Universidad Autónoma de Yucatán para la Licenciatura en Educación.

A junio de 2011, son 20 programas acreditados en igual número de instituciones, 15 de ellos de carácter público y cinco particulares.

Cuadro no. 3. Programas de licenciatura acreditados por CEPPE.

Institución	Programa	Vigencia
Universidad Autónoma de Yucatán -Mérida	LE	2013-12-11
Universidad de Colima - Villa de Alvarez	LP	2014-03-06
Universidad Panamericana – Ciudad de México	LP	2014-03-06
Universidad Anáhuac - Huixquilucan	LP	2014-05-18
Universidad Autónoma de Sinaloa - Culiacán	LCE	2014-05-18
Universidad Autónoma de Aguascalientes	LAP	2014-07-03
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	LCE	2014-07-03
Universidad Autónoma de Tlaxcala	LEE	2014-07-03
Universidad Veracruzana -Veracruz	LP	2014-07-03
Universidad Iberoamericana - Puebla	LPE	2014-11-06
Universidad Nacional Autónoma de México FES Aragón	LP	2014-11-06
Universidad Autónoma de Chiapas – Tuxtla Gtz.	LP	2015-01-15
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	LCE	2014-12-10
Universidad Autónoma de Nayarit - Tepic	LCE	2015-02-20
Universidad Cristóbal Colón - Veracruz	LCE	2015-02-20
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla - Puebla	LP	2015-10-07
Universidad Autónoma de Baja California - Mexicali	LAP	2015-10-07
Universidad Veracruzana – Poza Rica	LP	2015-12-16
Universidad Autónoma del Carmen	LE	2015-12-16
Universidad Autónoma de Baja California - Mexicali	LCE	2016-06-02

Fuente: Elaboración propia con Información presentada por CEPPE. <http://www.ceppe.org.mx>

LE- Licenciado en Educación; LCE- Licenciado en Ciencias de la Educación; LP- Licenciado en Pedagogía; LAP- Licenciado en Asesoría Psicopedagógica; LEP- Licenciado en Educación Especial; LPE- Licenciado en Procesos Educativos

Elementos que integran los marcos de referencia para la evaluación

La información que se ha presentado en los procesos de evaluación ante los organismos acreditadores se vincula con las siguientes categorías, de las cuales se desprenden diversos indicadores y evidencias como documentos, manuales, materiales diversos, impresos, por citar algunos.

CIEES -2004	ACCECISO - 2005	CEPPE - 2011
Historia y contexto	Contexto regional e institucional	Normatividad y políticas institucionales
Normatividad	Personal académico	Cultura de la planeación y evaluación institucionales
Resultados	Plan y programa de estudios	Propuesta educativa
Formación y apoyo docente	Proceso de enseñanza aprendizaje	a. Modelo educativo
Planta académica	Alumnado	b. Plan de estudios
Investigación	Eficiencia terminal	Alumnado
Infraestructura	Infraestructura y equipamiento	Profesorado
Trabajo colegiado	Investigación	Fortalecimiento de la formación integral
Vinculación	Vinculación y educación continua	Infraestructura y equipamiento
Evaluación y renovación	Planeación y organización de la facultad	Resultados educativos
	Administración académica y financiamiento de la unidad	Producción académica
		a. Docencia
		b. Investigación

Recomendaciones generadas por los CIEES

Los CIEES extendieron 29 recomendaciones durante el diagnóstico que se realizó en 2004 al programa. Se anotan y se complementa con las acciones que en la facultad se siguen para responder a la evaluación dispuesta.

Recomendación de los CIEES 2004	Acciones generadas a 2011
Fortalecer la valoración y proyección del programa a partir de que éste cuente con un plan de estudios interdisciplinarios.	El programa se desarrolla como una opción distinta a las escuelas normales, se consolida el modelo curricular flexible por competencias.
Integrar en una sola dependencia de la UABC los programas del campo de la educación, para una mejor utilización de la infraestructura física y de recursos humanos, así como consolidar cuerpo de conocimiento del área.	Se consolida la DES de Ciencias de la Educación y Humanidades en la UABC

Mejorar la administración académica del programa, como es la operación del control administrativo del proceso de inscripción, permanencia, cambio y egreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación	Se dispone de un módulo de inscripciones de subasta en línea, con calendario definido para cada unidad académica.
Se sugiere preparar a los alumnos en otras áreas del campo educativo, además de la docencia y la formación como administradores educativos.	El plan de estudios por competencias favorece la vinculación con los diferentes sectores.
Supervisar que el sistema de consejería académica funcione como está previsto en apoyo del plan de estudios y atención a los intereses de los estudiantes.	El profesorado de tiempo completo fue capacitado en el modelo de tutorías y funge como tutor.
Propiciar una mejor integración de las asignaturas de las áreas: básica, disciplinaria y profesional a fin de conseguir la interacción y consolidación de ésta en los perfiles profesionales.	La apertura del Modelo Flexible por Competencias indica la existencia de eje transversal e interdisciplinario en la formación. No se depende sólo de la matrícula de la carrera para la apertura de cursos.
Considerar los estudios de seguimiento de egresados con fines de actualización curricular, así como contrastar los objetivos del perfil profesional propuesto con la realidad laboral de los egresados.	Si bien se tiene acercamientos con los egresados a través de la coordinación de esa área en la facultad se reconoce que el trabajo es incipiente y requiere más personal adscrito ante las recomendaciones y los resultados esperados.
Verificar el logro del equilibrio adecuado entre las asignaturas del área básica, disciplinaria y profesional.	Aún cuando se muestra pertinencia en la formación obligatoria, la cobertura de créditos es el fundamento para la elección de las asignaturas optativas que complementan el plan, en menoscabo de la formación académica en la licenciatura.
Continuar y concluir los estudios de evaluación interna del plan de estudios, incluyendo la participación de profesores, alumnos, y egresados.	Se instaló un Comité de Evaluación y Seguimiento del Plan de Estudios con la finalidad de asegurar estudios pertinentes y funcionales en el área.
Consolidar un cuerpo de profesores propio para el programa.	Las asignaturas relacionadas con educación, de carácter interdisciplinario y transversal, permiten tener un mayor número de profesores del programa.
Incrementar el número de profesores definitivos del área de educación.	Se cuenta con 14 profesores de tiempo completo definitivos y uno en calidad de interino.
Anticipar más adecuadamente los cursos que se van a ofrecer y formular la normatividad respectiva.	La oferta de cursos se genera en relación con la matrícula en las modalidades escolarizada y semiescolarizada.
Vincular a los profesores con actividades de investigación.	La UABC creó la figura de Profesor Investigador debido al incremento de graduados en maestría y doctorado.
Consolidar la planta académica al servicio del programa.	Se cuenta con 15 PTC y 22 profesores de asignatura. Se procura asignar carga académica cercana a 12 horas o hasta 16 o 20 horas al profesorado de asignatura.

Mejorar el tipo de contratación de los académicos.	La matrícula de la facultad ha crecido, esto permite incrementar la contratación por horas de los maestros de asignatura.
Propiciar la interacción en espacios académicos de los profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.	Se desarrolla trabajo en academias, eventos académicos de carácter regional, nacional e internacional de manera continua y con alto impacto en la vida institucional.
Realizar estudios para determinar los criterios de selección para la carrera y de acuerdo con esto fijar la matrícula.	La convocatoria de ingreso a troncos comunes no ha permitido identificar candidatos al programa. Se conoce la elección de carrera en el tránsito a tercer semestre.
Realizar estudios de las causas de reprobación y deserción y su relación con criterios de ingreso.	Se desarrollan estudios de trayectoria escolar, de criterios de selección de carrera.
Revisar las opciones de titulación.	La forma de titulación recurrente es la de programa de buena calidad y promedio. Se disponen de distintas formas de titulación pero se opta por las más ágiles y económicas.
Dotar al programa de los espacios indispensables para su trabajo, también para proporcionar asesorías y tutorías a los estudiantes.	La aplicación de espacios físicos está sujeta a disposición de Recursos Financieros en toda la UABC, sin embargo se realizan modificaciones a los espacios vía recursos de PIFI obtenidos en los diferentes ejercicios del mismo.
Mejorar los recursos bibliográficos de apoyo al programa.	La política de desarrollo de colecciones del sistema de información académica permite allegar volúmenes al acervo bibliográfico de consulta.
Reforzar la titulación de los egresados.	La opción promedio y programa de buena calidad contrastan con las estadísticas revisadas por los CIEES.
Mejorar la eficiencia terminal.	El sistema de tutorías favorece el seguimiento de la trayectoria escolar del alumnado con la finalidad de incidir en su eficiencia terminal.
Vincular los temas de los trabajos recepcionales con líneas de desarrollo e investigación de los académicos.	La figura de profesor investigador destaca la importancia de la recomendación, se espera su desarrollo en un mediano plazo.
Fomentar la continuidad de los egresados en estudios de postgrado.	Se ofrece en la facultad desde 1996 la Maestría en Docencia y Administración Educativa, hoy denominada Maestría en Ciencias de la Educación.
Fomentar la investigación y la inclusión de los estudiantes en ella.	La inclusión de modalidades de aprendizaje como la de ayudantía de investigación y de estancias de investigación forman parte de la oferta disponible.
Incrementar la producción académica.	La formación en doctorado y maestría repercute en la elaboración de trabajos de investigación, docencia o difusión acordes a la recomendación dada por los CIEES, además de la integración de los cuerpos académicos

Incrementar las actividades de extensión a cargo de los académicos en las cuales participen estudiantes.	La facultad y el programa de Ciencias de la Educación impulsan la generación de congresos donde se participe en conjunto con estudiantes.
Fortalecer la vinculación con otras instituciones de investigación educativa, comunitaria y del sector productivo.	La natural vinculación con el sector educativo se fortalece con la integración de los cuerpos académicos donde participa el profesorado, con personal de la propia facultad, de otras unidades y otras instituciones nacionales o extranjeras.

Debilidades reconocidas por ACCECISO

La evaluación proporcionada por ACCECISO en 2005 arrojó como resultado un conjunto de debilidades en cada categoría analizada. Se presentan y se anotan las acciones que se han podido diseñar como parte de las recomendaciones producto de la auscultación.

Debilidades observadas	Acciones generadas hasta 2011
Contexto regional e institucional Falta de aprovechamiento de ventajas del programa.	Las ventajas de acercamiento del alumnado al sector de la industria se refleja en el contexto de las prácticas profesionales, servicio social y en el conjunto de unidades de aprendizaje (asignaturas), así como el establecimiento de proyectos de vinculación y modalidades de aprendizaje incluidas en la curricula.
Planeación y organización de la unidad Planeación de la unidad académica	La integración de un modelo curricular novedoso como el flexible por competencias trae consigo acciones a emprender por la facultad, sin embargo procesos como la administración de horarios, uso de instalaciones, planta docente, inscripciones y tutorías requieren redimensionar los alcances que el aumento de la matrícula requiere.
Proceso de enseñanza aprendizaje - Inquietud por la puesta en práctica del modelo educativo basado en competencias - Falta de consolidación del sistema de tutorías - Falta de incorporación de alumnos a proyectos de investigación - Problemas con el sistema de evaluación de los cursos - Falta de coordinación entre instancias de orientación y apoyo estudiantil	El nuevo plan de estudios trae estructuras académicas y administrativas que requieren analizarse para prospectar su inclusión para atender las políticas y propósitos del curriculum. Como meta de PIFI la capacitación al profesorado es una necesidad atendida. La exigibilidad de cobertura de tutorías de parte de los PTC absorbe la atención del alumnado para efecto de su desarrollo y asesoría permanente. A la par, la integración de cuerpos académicos, la obtención de grados de maestría y doctorado de los profesores destaca un avance en la investigación, así como la figura de la categoría de profesor investigador.

<p>Plan y programa de estudios -Riesgos del plan de estudios flexible, -Falta de interdisciplinariedad del plan, Mercado laboral potencial no cubierto - Desperdicio de nichos laborales - Falta de formación en el análisis crítico de la sociedad - Programas de asignatura sin acabar</p>	<p>Se instaló un Comité de Evaluación y Seguimiento Curricular, un acercamiento a la DES de Educación y Humanidades, de revisión de los avances en la implementación de la propuesta académica, de seguimiento de prácticas profesionales, servicio social, egresados, modalidades de aprendizaje no convencionales y se culminó con la elaboración de los programas.</p>
<p>Proceso de enseñanza aprendizaje Inquietud por la puesta en práctica del modelo educativo basado en competencias</p>	<p>La acción primordial fue la capacitación a través de la oferta de cursos y talleres en la facultad con recursos propios, así como la emisión de la convocatoria de cursos a través del Centro de Innovación y Desarrollo Docente de la UABC.</p>
<p>Alumnado Falta de vocación profesional en los alumnos</p>	<p>La observación dada por ACCECISO procedió de entrevista a estudiantes que ingresan a la licenciatura cuando no aprobaban el ingreso a la escuela normal, sin embargo la UABC emite convocatoria de nuevo ingreso e ingresan quienes aprueban el EXHCOBA y los requisitos de admisión.-</p>
<p>Investigación Ausencia de actividades de investigación</p>	<p>La facultad como unidad docente centró sus esfuerzos en tal actividad, sin embargo la formación de los profesores en maestrías y doctorados apuntaló intereses centrados en investigación, así como la formación de cuerpos académicos y el establecimiento de la categoría de profesor investigador.</p>
<p>Trayectoria escolar Altas tasas de deserción y bajos índices de titulación Información incompleta sobre egresados</p>	<p>Se reconoce que es un área incipiente por desarrollar, a la vez que se asume que el personal con que se cuenta es insuficiente. La titulación se ha mejorado debido a la existencia de la modalidad de programa de buena calidad y de promedio escolar.</p>
<p>Difusión, intercambio, vinculación y educación continua - Escaso intercambio de alumnos - Falta de impulso al intercambio académico de profesores</p>	<p>La UABC emite convocatorias anuales de movilidad académica para profesores y estudiantes, en el país y en el extranjero, lo cual permite cubrir la recomendación dada.</p>
<p>Infraestructura y equipamiento - Instalaciones deportivas inadecuadas</p>	<p>Los espacios destinados a la actividad deportiva no se han atendido.</p>
<p>Administración y financiamiento de la unidad Centralización de la toma de decisiones sobre la asignación de recursos</p>	<p>El ejercicio del gasto se da como acción a corto plazo en la facultad a través de la persona que ocupa el puesto de administradora. Se ejerce la disponibilidad de recursos de forma directa desde la facultad, mediando para el efecto las instancias de tesorería.</p>

Debilidades de reconocidas por el profesorado del programa de Ciencias de la Educación en el diagnóstico ante CEPPE.

Los trabajos de evaluación ofrecen un espacio para la reflexión, el análisis y la discusión entre los actores involucrados en la actividad de la acreditación. Al no tener la información del organismo respecto a las recomendaciones para la mejora de la calidad del programa debido a la reciente comunicación del resultado aprobatorio, se ubicarán dos aspectos que llamaron la atención en la revisión de evidencias y entrevistas con alumnos y maestros y empleadores. Los indicadores que recibieron mayores observaciones fueron los relacionados con la evaluación docente y con el seguimiento de egresados. Se insistió en el proceso de obtención de resultados de parte del alumnado en la evaluación de los profesores porque no se tuvo claridad en qué sucede con los datos aportados en la ubicación del desempeño del profesorado en los rubros de Excelente, Bueno, Suficiente e Insuficiente. Independientemente de los valores estimativos alcanzados por los maestros no incide en decisiones fundamentales para considerar la contratación del personal, el recomendar la asistencia a los cursos de formación docente o distinguir la continua evaluación favorable de los mentores. De igual forma la centralización de la tarea diagnóstica en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa parece no responder a las intenciones de organización de los procesos formativos en el Programa Flexible de Formación Docente debido a la poca participación del profesorado bajo el argumento de la repetición de los temas a tratar en los curso, en el tipo de cursos y en la obsolescencia que guardan algunos de estos.

Por otro lado el punto de los egresados significa una acción estratégica a desarrollar debido a la complejidad que suscribe la comunicación con personas que cursaron sus estudios desde 1978 a la fecha. Se reconoce que existe falta de personal para atender dicha área pues sólo una persona en calidad de analista cubre el puesto de Coordinadora de Prácticas Profesionales y Egresados, función que absorbe gestiones administrativas de una facultad y las tareas necesarias de investigación no se pueden realizar debido a la especialización que requiere un estudio de egresados bajo la perspectiva de conjuntar información especializada que apoye áreas como la modificación curricular y titulación.

Conclusiones

La trayectoria que el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación manifiesta desde los primeros acercamientos a los CIEES en 1998 denotan la capacidad de la institución por dialogar con sus actores, sus procesos instaurados, sus alcances adquiridos y los resultados arrojados en la intención de contribuir a

la formación de los estudiantes a través de un proyecto de vida personal, en congruencia con una comunidad académica que reconoce las expectativas tanto internas como externas.

El balance revisado luego de 13 años permite dirigir miradas a la profesionalización de la planta docente a través de su incursión en programas de maestría y doctorado, de tal manera que para 2011 profesores adscritos de tiempo completo poseen perfil PROMEP y grado de maestría, además siete de ellos poseen grado de doctor. La integración de cinco cuerpos académicos en la DES de Educación y Humanidades favorece la participación de 13 de los 15 PTC.

Se reconoce que el camino para alcanzar la calidad educativa se recorre puntualmente a diario, sin embargo la identificación de los objetivos y metas a las cuales se desea llegar es medular para proseguir en el cumplimiento de las disposiciones institucionales, a la vez de sustentar que el compromiso de la comunidad de profesores de Ciencias de la Educación es coadyuvar al proyecto de vida de los estudiantes, no bajo demostraciones cuantitativas únicamente sino al otorgamiento del trabajo que por vocación la comunidad docente del programa eligió en su oportunidad para desarrollarse como personas y como mentores.

Bibliografía

- Betancurt, Vicente Nicolás (1996): *El Estado evaluador de la educación superior: pertinencia y modelos*. Revista Universidades. UDUAL: México.
- Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel (2000): *Sobrevivir a los estímulos académicos; estrategias y conflictos*. Col. Educación, núm. 15. UPN, México.
- Manual de Procedimientos para el Reconocimiento de Organismos Acreditadores de Programas Académicos de Nivel Superior: COPAES. 2008.
- Martínez Guzmán, María Dolores (2008). I Congreso Internacional De Evaluación Y Acreditación. Ponencia: "Evaluación para el Seguimiento de Programas Académicos Acreditados". San Francisco de Campeche, Campeche México.
- Mendoza Rojas, Javier (1997), Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación, en *Políticas públicas y educación superior*, coords. Alejandro Mungaray y Valenti Nigrini, col. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES: México.

Van Vugh, f., (1993). Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso, en Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. Ed. Hebe Vesurri: CRE-Unesco

5.12.

Título:

Avaliação e qualidade na universidade: diferentes concepções e a formação da docência

Autor/a (es/as):

Marques, Maria Auxiliadora de Resende Braga [Centro Universitário Moura Lacerda]

Resumo:

A avaliação tem ocupado das discussões nos tempos atuais, com maior ênfase no campo da educação superior. O tema apresenta relevância, por abordar concepções que influenciam e norteiam os caminhos da universidade e conseqüentemente a orientação da docência. O contexto histórico que insere os termos avaliação e qualidade traz um panorama político, econômico e cultural centrado nas ideias neoliberais, e com isso, novos desdobramentos teóricos, metodológicos e, sobretudo, epistemológicos trazem significados e concepções que podem impactar o processo de formação na universidade. Nessa direção, baseando-se na importância e atualidade temática o estudo fundamenta-se em orientações teóricas que buscam algumas concepções de avaliação e qualidade, com o objetivo de compreender como essas concepções contribuem para a reflexão crítica que orientam as funções da docência, no âmbito da universidade. Para tanto a construção da metodologia, possibilitou apreender as diferentes percepções docentes e suas visões de mundo tendo em vista as complexidades conceituais do processo avaliativo. Esse estudo fundamenta-se nas reflexões sobre os fundamentos teóricos sobre a temática, focando no campo de tensões e conflitos que tratam a questão da formação universitária. Entendemos que avaliação e qualidade encontram-se inseridas nos debates dos últimos anos, tendo em vista um conjunto de termos novos que adentram no campo da educação superior e devem ser submetidas a críticas, levando em conta o sentido histórico da universidade, bem como o seu papel na formação do indivíduo, na construção do conhecimento e da cultura. O estudo foi realizado em uma instituição de ensino superior, segundo metodologia apropriada, buscando contribuir para o aprofundamento da discussão e a busca de novas

dimensões conceituais para a formação. As concepções filosóficas e epistemológicas são necessárias, e ajudam a compreensão dos conceitos e sua inserção no âmbito da universidade. Avaliação e qualidade se misturam numa complexidade que relativiza e se concretiza numa racionalidade técnica, utilitarista, o que não combina com os pressupostos históricos e culturais da universidade. A visão operacional de universidade tem orientado uma prática docente voltada para atender o processo avaliativo, onde a qualidade encontra-se na mesma direção do mercado. Isso exige novas concepções e atitudes éticas coerentes com as necessidades da formação humana, com a qual a universidade deve se comprometer. Observou-se, que as indefinições conceituais, na maioria das vezes, resignificam os termos avaliação e qualidade na perspectiva dos docentes. A avaliação apresenta como um instrumento capaz de contribuir para novos indicadores de qualidade. A perspectiva de novas possibilidades para docência e suas relações no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão, de acordo com o paradigma vigente, aquele que orienta a produção acadêmica. Em síntese, para atender o papel social e cultural da universidade, necessita de rever quais são as concepções orientadoras do paradigma da avaliação e qualidade, como necessárias ao processo de formação, a qual a universidade deve dar conta e atender as exigências da sociedade contemporânea.

Palavras-chave:

Avaliação; Qualidade; Formação Universitária; Concepções.

Introdução

Este artigo é parte de um estudo mais amplo que discute a complexidade do processo da avaliação no campo da educação superior. Trata-se de um tema instigante e na atualidade tem ocupado espaços no debate, levando em consideração que novos olhares devem buscar uma maior integração e reflexões sobre essa temática e situá-la no contexto mais amplo da universidade. Identificar o processo de avaliação no âmbito da universidade é fundamental no sentido de provocar inquietações para novas perspectivas, abordagens e a busca de novos significados para o processo de avaliar.

Entende-se que a universidade ao longo de sua história, pontuando a criação das primeiras, já na Idade Média, como exemplo a Universidade de Bolonha, em 1190, a Universidade de Paris em 1215, com objetivos de proporcionar e organizar conhecimento nos diferentes campos do saber e principalmente, garantir o desenvolvimento da pesquisa. Humboldt, considerado um dos fundadores da Universidade de Berlim destaca com ênfase a importância da atividade de pesquisa como compromisso afim da universidade, e também o ensino como essencial para a formação. Como são funções que justificam a

existência da universidade, defende sua autonomia, mesmo que dependa de relações externas, como o Estado, o qual deve garantir recursos e em contrapartida cabe à universidade o papel da investigação científica, a formação de quadros para o progresso e desenvolvimento tecnológico.

Como principal responsável pela educação superior, uma fase da educação, não mais importante que as fases iniciais, a universidade tem papel social no desenvolvimento do fenômeno humano, social, cultural e ambiental, que apropriados a outros contextos fazem parte da responsabilidade intelectual da construção do conhecimento e da formação universitária. Por outro lado, sabemos que esse processo não se desenvolve de forma neutra, porém, influenciado por visões de mundo, interesses políticos e econômicos, que vão subsidiar as atribuições da universidade. Com isso, esse espaço privilegiado do conhecimento situa-se num emaranhado de contradições, tensões paradigmáticas que vão influenciando o espaço universitário, e de acordo com as mudanças na sociedade são nítida a existência dessas tensões.

Situada no contexto da modernidade, a universidade tem sido privilegiada a reorganizar suas funções de ensino, pesquisa e extensão de modo a atender as novas demandas. No mundo contemporâneo, vivenciamos a expansão das universidades públicas e privadas, paralela às inovações no campo das novas tecnologias da informação e comunicação. Com isso, novos paradigmas entram em cena, na medida em que o processo de construção do conhecimento passa a se apropriar de novas perspectivas políticas e econômicas. Essa característica levará a educação superior a significativas mudanças e comprometimentos sérios tanto na produção social do conhecimento, como da mesma forma, nas dimensões indissociáveis necessárias para as relações entre sociedade e universidade. Nessa perspectiva, são muitas as interrogações que vários autores têm trazido por meio de contribuições críticas e reflexivas sobre os impactos entre o paradigma técnico-instrumental da ciência moderna e os reflexos contraditórios para a humanidade e o planeta. A crítica sobre a universidade atual (Sousa Santos, 1987, 2001), Chauí (2003), Barnett (2005), Cunha (2010) entre outros, tem sido referência como ponto de partida do debate crítico atual. Como já mencionado, a demanda do conhecimento-informação, do mundo contemporâneo, pode ser uma mudança decisiva no funcionamento atual da universidade, tendo em vista as novas demandas do mercado de trabalho. “Ao tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro [...]”. (Chauí, 2003, p.8)

Expressa assim, o compromisso da universidade com a ideia produtiva do conhecimento e do progresso tecnológico, o que, historicamente, vem sendo assegurada pela razão instrumental, a qual dá sentido à produção do conhecimento e assegura as concepções da formação acadêmica e da função docente. Estabelece assim, um modelo de educação, segundo as dimensões políticas e econômicas de interesse do

mercado produtivo, porém, compartimenta os princípios humanísticos, sociais e culturais em favor da sociedade onde se insere. (Dias Sobrinho, 2010, p.199).

A Educação Superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social. Isto equivale a dizer que o conhecimento e a formação estão crescentemente perdendo seus sentidos de bens públicos e direitos de todos e adquirindo mais e mais o significado de bens privados para benefício individual.

É nesse sentido que as questões sobre a universidade e suas funções vão sendo questionadas e denotam novos pressupostos necessários, para situar as consequências sérias e profundas do ponto de vista ético, social e humano, com os quais a educação superior contemporânea deveria assumir como responsabilidade. Primeiro, há que considerar que essa tendência insere no projeto político global e neoliberal dos países desenvolvidos, onde o Estado do bem-estar social é substituído no seu papel, pelo Estado mínimo/avaliativo, e a educação superior é estratégica para essa consolidação. Segundo, a universidade, a qualquer custo, busca adaptar, reordenar, e resignificar o seu papel de modo a operacionalizar as atividades do ensino, da pesquisa e da extensão, atribuindo a cada uma dessas atividades um sentido epistemológico próprio, desarticulado do todo – contexto acadêmico. Essa razão assume valores da objetividade do conhecimento, evidenciam uma racionalidade técnica da ação humana no ambiente acadêmico, atribui novos significados a prática docente e a formação profissional sob os valores da credibilidade e qualidade, operacionaliza modelos de avaliação global, institucional, de forma a integrar aos instrumentos estabelecidos pela globalidade política e econômica.

Entende-se que não trata aqui, esvaziar a notoriedade da ciência e da técnica e os benefícios que foram propiciados para a humanidade, ao longo da história, porém, num cenário de constantes mudanças, a educação e principalmente a universitária depende de promover a transformação das inúmeras contradições em novos paradigmas que contemple novas perspectivas entre ensino, pesquisa e extensão, como partes integradoras dos fazeres acadêmico.

É notória a complexidade sobre o papel da universidade no século XXI, como ressalta Sousa Santos (2005) que já na última década do século XX ocorre uma expansão significativa da universidade e concomitante “consolida-se o mercado nacional universitário”, o que implica uma articulação entre o mercado transnacional da educação superior para a solução global dos problemas da educação. Com isso, a participação do Banco Mundial e de organismos internacionais, a universidade globalizada e fortalecida pela política neoliberal em curso. Para garantir recursos a universidade deve cumprir o seu papel na

formação de recursos humanos, capacitados em tecnologias da informação e comunicação e ainda dominar o conhecimento para a gestão, acompanhadas da eficiência, competência, qualidade total do conhecimento, o que significa uma adesão ao paradigma econômico sob o controle de uma sociedade do conhecimento e da informação, onde a gestão, qualidade e velocidade da mão-de-obra qualificada são essenciais para a competitividade econômica. (Sousa Santos, 2005).

Por esses aspectos torna-se fundamental compreender que a educação superior é estratégica e fundamental para o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, conforme já mencionado, porém, existem aspectos que devem ser ressaltados, que são aqueles que acompanham e articulam as orientações neoliberais e que culminam nos instrumentos avaliativos pelos quais a universidade deve legitimar as suas funções junto ao mercado produtivo. A universidade precisa demonstrar sua eficiência, eficácia, acompanhar o processo competitivo entre outros segmentos da sociedade e objetivar a qualidade das suas funções por meio da formação profissional capaz de desempenhar no mercado as diversas funções. Por outro lado a educação superior cede aos pressupostos operacionais do contexto acadêmico, e nesse sentido que precisa ser avaliada, no âmbito de seus significados e sentidos.

Qualidade na Educação Superior: em busca de uma relação

Falar em qualidade é preciso voltar um pouco no tempo. Embora a discussão sobre a temática tenha sido a florada no final da década de 1970, onde o conceito de qualidade, acompanhado de outras questões como a “teoria do capital humano”, e o crescimento econômico acerca da produtividade, competitividade empresarial e esses associados à cultura da empresa. A adoção do termo, qualidade implica em abordagens estritamente técnicas e sistemas operacionais que acompanham os processos de mudanças, transformações na sociedade e no mundo do trabalho. Uma atribuição de valor muito mais próxima ao significado empresarial a uma concepção de significado acadêmico, tecido da ação humana na práxis. Como pontua Rios (2006, p. 64) “*o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto*”.

Nas últimas décadas do século XX, o conceito de Qualidade é atribuído aos setores de produção, de modo a conferir um produto de boa qualidade, é muito utilizado como compromisso de responsabilidade social e garantia de consumo e competitividade no mercado. Na educação, o termo “qualidade” passa a integrar num contexto histórico, onde as mudanças econômicas têm políticas estratégicas e eficazes, para um modelo mercantilista, de orientação internacional, e a educação passa a fazer parte desse contexto. Na

educação, os dados são necessários para mensurar valores de qualidade do ensino, da docência, institucional, e estes servem para determinar indicadores de eficácia e competência. Esses mecanismos são importantes para adesão aos modelos externos de gestão, segundo as orientações do Banco Mundial e reorganização da universidade globalizada.

Nesse contexto, a qualidade, então passa a ser instrumento necessário, para justificar o financiamento de recursos, ancorada com objetivos de erradicação do analfabetismo, remuneração dos professores, baseados dos índices de qualidade como parâmetro, e ainda ampliar o número de vagas nas universidades, como garantia de aumento das matrículas no ensino superior. Nesta lógica, desenvolve inúmeros instrumentos e critérios como forma de medir o desempenho educativo e transformá-lo em valor econômico. Portanto, vimos que o termo “qualidade” é complexo, nasce no cerne de novas e velhas exigências no mercado, tendo em vista a expansão das novas tecnologias nos meios de produção e traz contradições ao ser utilizado no âmbito da educação.

Procurando identificar um ponto de partida para prosseguir essa polêmica discussão, encontramos em Barnett (1992), quando nos traz a preocupação com essa questão, lançando a pergunta: como pensar em qualidade na educação se não tiver clareza sobre o conceito de educação? Dentre todas as limitações e desvios conceituais, sabemos que antes de discutir qualidade na educação, é só percorrer a história da educação para entender as abordagens que justificam a educação e qual o seu sentido, e para quem ela serve a educação.

Desse modo, do ponto de vista epistemológico, as concepções de universidade como instituição social, espaço da formação e emancipação humana, traz em seu bojo um valor de objetividade o qual assegura plena credibilidade, visível comparabilidade e distanciamento das dimensões éticas e da identidade humana. Essa lógica, ligada ao paradigma técnico-instrumental, suporta muito bem os conceitos da indústria moderna, como competitividade, produtividade, eficiência, estratégias de gestão, mecanismos de produção, qualidade total entre outros, passam a dominar o ambiente acadêmico, definindo papéis para o ensino, pesquisa e extensão, o que coloca em risco, as concepções sociais e humanas pelas finalidades afins.

Giroux (2010) também esclarece que o mundo atual enfrenta muitos problemas, e a universidade enfrenta de fato, um conjunto de desafios decorrentes de vários fatores, entre outros, o baixo financiamento por parte do estado, à dominação das universidades aos interesses do mercado e conseqüentemente, assume a mesma lógica, utilizando os mesmos mecanismos de produção, a expansão da educação privada e a intromissão do Estado de segurança nacional, falta de autonomia do corpo docente. Essas características comprometem as concepções da universidade como esfera pública e instituição social e democrática.

Sem perder de vista o tema em foco, é difícil estabelecer um consenso que sustente a adequação ou não do termo “qualidade” na produção social do conhecimento e da formação acadêmica. Verifica-se que as discussões acerca dessa questão, ainda que se tenham desenvolvido criticamente nas últimas décadas, ainda precisam ser encaminhadas e inseridas nas dimensões que compõem a formação docente. Qualquer que seja a discussão que envolve a universidade em todas as duas dimensões, a docência e sua identidade é a dimensão pedagógica capaz de proporcionar essa transformação de concepções epistemológicas quanto ao papel da universidade, e suas funções da chamada indissociabilidade, ensino, pesquisa e extensão.

Ao mesmo tempo, parece consenso afirmar que o conceito de qualidade assumido pela universidade seguindo a lógica da produção industrial é inadequado para avaliar a natureza desta indissociabilidade, se assim for, precisa ser repensada. A qualidade da educação, colocada para garantir a mensuração da formação e da produção do conhecimento, indica caminhos com profundas rupturas da própria identidade da profissão docente. Segundo a lógica de gestão do mundo industrial, a transformação da atividade docente no processo de formação e produção do conhecimento não significa os mesmos fins da produção empresarial, e tampouco, os interesses intelectuais da sociedade, aquela comprometida com a ética humana e planetária.

Segundo Barnett (2005) os elementos que contemplam a qualidade podem ser os mesmos, para ambos os segmentos, porém, assume uma forma particular nos diferentes campos, da pesquisa, ensino e a ação sobre o destino do conhecimento e dos profissionais que a universidade confere a sociedade. É nesse sentido, que surge uma necessidade epistemológica quanto ao entendimento do termo, em razão da ineficiência desse significado para a educação.

A visão de Barnett (1992) é pontual, ao afirmar que “não é possível formar opinião consistente sobre a qualidade, sem antes definir o que é mesmo a educação superior”, para quem ela serve, e com quais parâmetros deve ser desenvolvida e ainda quem estabelece estes parâmetros, e daí (de) anunciar quem determina essa qualidade e quais são os pressupostos.

Com isso, se não situar a educação superior no campo desse debate, torna-se impossível novas perspectivas de superação, e por isso, é indispensável à preocupação com essa questão. O pressuposto para novas estratégias para educação superior apresenta-se na arena global das mudanças tecnológicas e materializa-se no âmbito das instituições de ensino, como valorização da atividade acadêmica, com base na investigação científica para a chamada sociedade do conhecimento, justificando assim a capacidade competitiva do conhecimento e da qualificação de recursos humanos, com fins de inovação, entre outros.

Essa tendência entre a educação e as relações de produção é histórica, a mesma lógica hegemônica das sociedades capitalistas encontra-se presente na universidade. Gentili (1994) acrescenta que trata de um contexto onde a educação, e principalmente na universidade exerce função estratégica para consolidação das políticas neoliberais. Dessa forma, a reorganização dos currículos, regulamenta as funções da pesquisa, e organizam a infraestrutura do processo da produção científica e acadêmica – ensino e pesquisa, uma interação articulada, de acordo com os interesses econômicos. As diferentes áreas do conhecimento constituem num papel fundamental de formação profissional para o mundo do trabalho, o que não é garantida pela qualidade da formação oferecida pela universidade.

A década de 1990, a implementação das políticas neoliberais, com repercussões que afetam o descompromisso do Estado no que se refere aos recursos para a educação. As políticas impostas pelo Banco Mundial subordina a educação à lógica do mercado, o sistema de avaliação nacional, envolve o contexto acadêmico, com aspectos bem definidos para os professores, alunos. A reorganização dos conteúdos curriculares, formas de aprendizagem, como também implícitos na definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, expressam indicadores que aproximam as características do mercado, como: a flexibilização do trabalho docente, mecanismos avaliativos periódicos, e os critérios de qualidade que são explicitados nas avaliações.

Morosini (2001, 2004) desenvolve uma discussão interessante, onde situa a educação superior no âmbito transnacional contribuindo assim para que novas inquietações sobre essa temática sejam impulsionadas. Analisando a concepção de qualidade na produção acadêmica, identifica que o termo qualidade aparece como palavra classificatória, ou seja, encontra-se presente, porém, do ponto de vista epistemológico, insere-se numa racionalidade contraditória em função dos valores que a sustenta e que são submetidos à mensuração que assegura quantidade e competitividades.

Avaliação e Qualidade na educação: desvio de concepções

Nas últimas décadas estudos sobre avaliação mostram que o viés é a qualidade da educação, cujos significados implicam numa lógica de controlo que sem dúvida, perpassa pela regulação de conteúdos, e isso remete adequação curricular, tendo em vista os saberes necessários para a sociedade da economia e do conhecimento. A partir daí, cabe à universidade estabelecer mecanismos que controlam essa eficiência, o que demonstra o cenário da avaliação como controladora do projeto político de expansão e transformações na educação superior. Dias Sobrinho (2010, p.201) aponta esse cenário no contexto internacional, com características bem pontuais e estratégicas como:

[...] hegemonia dos grandes centros na determinação dos critérios de qualidade e de políticas acadêmico-científicas, com forte impacto nos mecanismos de avaliação, acreditação, financiamento, modelos institucionais, prioridades de investigação e prestígio no sistema de educação, ciência e tecnologia; mercado transnacional de serviços educativos a ser, tendencialmente, regulado pela Organização Mundial do Comércio; criação de agências e organismos nacionais e multilaterais de avaliação e acreditação; mobilidade desigual de estudantes, pesquisadores e profissionais, predominantemente na direção sul-norte; deslocamento da pertinência social para ao controle e medição da qualidade. [...].

Nesse sentido, a avaliação no contexto da universidade distancia do compromisso social com a sociedade. Ao submeter essas orientações avaliativas ao aluno é comprometer a sua formação e a identidade da formação docente. Nesse momento, é que chamamos a atenção para o diálogo epistemológico entre a docência e a formação universitária dos alunos, possibilitando a busca de sentidos, significados que ultrapassem essas medidas técnicas que causam impactos na construção do conhecimento e formação.

Portanto, tendo o foco na educação, e considerando a complexidade a que se insere, conforme Dias Sobrinho (2001, p.9): *A avaliação é plurirreferencial, dotada de múltiplos sentidos e interesses distintos e contraditórios, como tudo o que se realiza na esfera social e pública dos valores e ideologias.*

Do ponto de vista da concepção de qualidade, segundo os organismos internacionais e numa perspectiva empresarial, apresenta sentidos que vinculam o conceito de qualidade à avaliação, ou seja, para obter a qualidade depende claro, de mecanismos eficientes que pese e mede alguma coisa, o rendimento escolar, para ser considerado de qualidade deve passar por alguma fração de medida, e chegar à qualidade necessária, exigida ou pretendida. O que é importante ressaltar é como esses mecanismos chegam ao processo educativo, e justificam a sua necessidade. Também, necessário se faz, compreender como a educação percebe a necessidade e eficiência desses mecanismos, ferramentas utilizadas e outros diagnósticos e meios de garantir a qualidade no campo educativo.

Essa preocupação evidencia a complexidade da avaliação no contexto pedagógico, e como sua prática ocorre desarticulada da interação entre professor-aluno no processo de aprendizagem, o que caracteriza que nosso compromisso político com a formação integral universitária, não ultrapasse os pressupostos avaliativos conforme lembra Luckesi (1995, p.17) “nossa prática educativa escolar passou por uma pedagogia de exame” , acrescentando não avançou, acontece de forma isolada das dimensões da aprendizagem, fragmenta as bases epistemológicas da construção do conhecimento. Conforme esclarece Cunha (2008) romper com essa perspectiva se constitui em um processo exigente que envolve reflexões epistemológicas e apropriação teórica dos campos da docência, da aprendizagem e da avaliação, e por

isso, trata de uma questão complexa, e o papel da docência é fundamental para a viabilização das reflexões.

Quando a pergunta é qual o sentido da avaliação do aluno e em que consiste a qualidade, a visão do professor apresenta como algo que ainda está para ser entendido, embora já em prática.

“A avaliação é difícil de ser definida, é complexa, polissêmica e penso que a avaliação deveria contribuir para o processo formativo, acompanhar o desenvolvimento do aluno, por exemplo, perceber as dificuldades de alguns alunos. Porém, pensando nos instrumentos, entende-se que se for pensar nos alunos, cada aluno necessitaria de um instrumento, porque se um aluno não se enquadra em um pode se recuperar em outro, prova, trabalhos em grupos. A forma como é exigida não atender a aprendizagem do aluno”. (P3).

A avaliação presente nas instituições de ensino parte do princípio da nota, do conceito, o que pode ser mensurável e significa qualidade, é a forma mais concreta, porém incipiente para responder de fato se ocorreu à aprendizagem e o diálogo desta com a realidade. Segundo Machado (1996), “o diálogo e a reflexão constituem mecanismos de aproximação entre teoria e prática e de fortalecimento das relações estabelecidas entre professores e alunos, assim como, do sentimento de coletividade” (Machado 1996, p.176).

Freitas (1991, p. 275) esclarece bem esse desvio:

O campo da avaliação revela-se, transmuta-se da hierarquia escolar. Mostra-se como produtor/legitimador desta hierarquia escolar: manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres; eliminação adiada ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres; manutenção adiada ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão; eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola. Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam.

A avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida como categoria do trabalho pedagógico de modo a cumprir sua finalidade educativa. Esta postura implica um olhar ampliado para o fenômeno educativo, o que poderia contribuir para o abandono da avaliação como a razão de ser o trabalho que professores e estudantes desenvolvem conjuntamente. Tal transformação não é simples, sobretudo quando se buscam soluções pragmáticas para as situações de desconforto entre a avaliação e a formação docente, que na maioria das vezes entende a avaliação como mero mecanismo de prestação de contas. “Os critérios da

avaliação são institucionais e por isso o professor não tem como mudar ou inovar, deve ser seguidos”.
P5.

Embora, do ponto de vista dos docentes a avaliação pode ser constatada como um meio de identificar o progresso do aluno é um processo que está inserido num ritual institucional, ou seja, um processo que traz implicações e questionamentos sobre a prática docente e conseqüentemente reflete no processo de aprendizagem do aluno.

Numa época de políticas neoliberais a avaliação está de um modo que é para confundir professores e alunos. Na década de 70 todo professor sabia o que era avaliação [...] que a avaliação fazia parte do processo educativo e formativo, e agora com as políticas neoliberais atuais parece que a avaliação ficou uma coisa a parte, que o processo formativo é uma coisa e a avaliação é outra. (P9).

Verifica-se que a importância da avaliação está ligada ao contexto político, econômico e a universidade ancorada pelas políticas neoliberais atuais, oferece oportunidades práticas e mecanismos de controle de forma a colocar a educação a serviço do mercado. Sob a lógica de relevância qualitativa, com objetivos de proporcionar a formação do aluno apto a desempenhar as funções ofertadas pela sociedade do conhecimento-informação, a visão política e objetiva para a formação por parte dos alunos e também dos docentes acaba sendo impregnados por essa visão metodológica e instrumental e por isso, fazem a lição de avaliar e garantir a qualidade institucional.

Os estudos de De Sordi (2001), sobre a avaliação da aprendizagem discutem a prática de avaliação do ponto de vista dos professores e alunos, retrata que as possibilidades de inovação por parte dos professores podem surgir como alternativas propositivas no campo da avaliação da aprendizagem. Por outro lado, percebe-se que na visão dos docentes a avaliação deve ser tomada como referência da qualidade, porém, implica em maiores incentivos institucionais e condições de trabalho, para de fato atingir a condição da aclamada qualidade, o que não reflete na formação intelectual e integral do aluno.

O viés epistemológico filosófico do professor parece interferir no processo da avaliação, porque dependendo da visão crítica do professor, pode proporcionar uma visão mais ampla do aluno; porém, o professor sempre prioriza os critérios que convencionalmente aceitos, pode ser subjetivo ou objetivo. (P1)

A finalidade da avaliação aparece voltada somente para o aluno, prioritariamente. As práticas metodológicas utilizadas tende a cumprir os critérios institucionais estabelecidos, sobrepondo, as práticas que contemplem aspectos mais humanos, cognitivos, políticos, onde aluno-professor-conhecimento possa interagir. Castanheira (2005) trata dessa questão e esclarece que avaliação não deve ser um processo de simples controlo, pois deve haver sempre reais questionamentos e análises que facilitem o cumprimento dos compromissos institucionais. Desse modo pode-se afirmar que a concepção fica restrita na verificação e constatação do desempenho do aluno “sob medida”, o que configura que a finalidade formativa da avaliação não aparece nas concepções docentes, daí a necessidade de ampliar as discussões.

Alguns aspectos são relevantes e vão contribuindo na compreensão da avaliação como processo e as diferentes visões e orientações no âmbito da educação superior, e são pertinentes para avançar o debate sobre essa questão. O professor ao ser perguntado sobre qual o papel da avaliação na formação integradora e emancipatória do aluno, percebeu-se que cada um tem uma ideia sobre a avaliação, e que indica uma desarticulação entre o processo de avaliação e função social da aprendizagem. Castanheira (2008) atribui que as estratégias em sala de aula estão relacionadas a uma situação de ensino da qual decorre a aprendizagem, segundo as orientações do Sinaes como também os critérios do ENADE contribui para que o professor instrumentaliza o processo de avaliar, buscando identificá-lo como método, e com isso o aluno já aproveita para demonstrar sua aprendizagem conforme as exigências externas ao meio.

É nesse sentido que a avaliação, enquanto processo deve ter um caráter educativo, emancipatório, por se tratar de uma prática social, o docente participa ativamente tanto no que diz respeito as atividades pedagógicas, ensino, pesquisa e extensão, também no que refere ao controle destas quando submetidas aos mecanismos de controlo como parte do cumprimento do processo avaliativo institucional. *Os sentidos ganham em complexidade quando intervém o campo de simbolismos e emergem valores [...].* (DIAS SOBRINHO, 2001, p.12).

A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir. (2004, p.706).

É natural que não encontremos uma concepção que atenda aos pressupostos educacionais, necessários do ponto de vista filosófico, epistemológicos e éticos da educação. Porém, é importante contribuir com as

diferentes visões presentes no meio acadêmico, as quais ancoram os indicadores quantitativos e instrumentais, ressignificando como: qualitativo, formativo e emancipatórios, dependendo da visão crítica que fundamenta a práxis da docência e a expectativa crítica dos alunos – esse é um desafio necessário.

Considerações finais

Entendemos que trata de uma temática que muito tem a acrescentar e por isso suscita novos e constantes pesquisas e estudos. Do ponto de vista das concepções tanto, avaliação como qualidade e estes dois termos como integrantes da formação docente envolve muitas complexidades.

As informações obtidas neste estudo evidenciaram que a concepção de avaliação vai além dos aspectos técnicos utilizados com fins de medição/aferição do rendimento/desempenho do aluno. Trata de um processo complexo e de muitas faces para o professor e aluno, os quais são participantes ativos, porém, a ausência de significados e sentidos que justificam a avaliação como processo deixa a desejar. Configurou que, na perspectiva dos alunos a avaliação poderia constituir numa relação teoria e prática mediadora, mas ao contrário, identifica-se uma dificuldade de sair dos mecanismos técnicos. Essa afirmação implica e revela grande resistência a mudança dos valores tradicionais, embora as influências externas influenciam e são praticadas, mesmo por aqueles que as rejeitam, o que confirma a insuficiência da contribuição epistemológica e filosófica para superar essas lacunas e contribuir na visão de mundo da docência. Conforme Sousa Santos (1987) a ação docente e sua autonomia no modo de ensinar e aprender ainda são presididas pelas orientações da racionalidade técnica da ciência moderna, a lógica e a matemática aplicadas nas ciências naturais, são utilizadas para legitimar o conhecimento nas ciências humanas e sociais.

Considerando que falar em avaliação, qualidade e formação universitária é mergulhar num ambiente polêmico, complexo e concretamente subjetivo. Identifica-se concordando com outros autores que discutem a questão da avaliação (Dias Sobrinho, Bertolim, Freitas, Morosini, Cunha e outros) muitos estudos ainda precisam avançar justificados pela necessidade das concepções e sentidos para clarear, fundamentalmente, o que significa a educação superior e qual o seu compromisso com a humanidade e planeta. A partir daí, pode-se entender que as concepções norteadoras da avaliação e qualidade são definidas por políticas oriundas de organismos externos e mecanismos utilizados na indústria, a universidade não produz mercadorias, ao contrário, é comprometida com a formação humana dos indivíduos e se faz por meio da ação humana numa articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fundamentadas pelas visões de mundo, de ciência, homem e natureza.

A avaliação acadêmica está colocada, valorizada e busca a cada dia instrumentos mais precisos buscando legitimar a qualidade da educação, valores estes que ultrapassam a sala de aula, tendo o aluno como objeto, mas também influencia fortemente as políticas institucionais e interesses econômicos, no sentido de uma formação de qualidade e que tem impactos sobre a sociedade onde se insere e adequado às exigências do mercado.

Para finalizar, lembrando Nóvoa (1999, p.17): “a lógica da autoridade e da competição seriam, assim, os elementos-chave para uma educação dita “de qualidade”. As ideias de democracia e de participação estariam condenadas a ficar à porta da escola”. Com isso, está lançado o desafio e a necessidade de continuidade nas reflexões críticas sobre a educação superior e seu compromisso social e ético com o processo legitimador da formação universitária.

Sem concluir, entendemos que o desafio encontra-se em repensar uma reforma do pensamento universitário e a compreensão da dinâmica deste mundo contemporâneo. Colocar como desafio intelectual, a compreensão da realidade e suas complexidades, imaginar a universidade desse novo milênio retomando sua atribuição histórica, suas funções sociais, humanas e éticas perante ao homem e ao planeta.

Referências bibliográficas

- BARNETT, R. A universidade em uma era de complexidades. Editora Anhembi Morumbi, Trad. Aurea Dal Bó, São Paulo, 2005.
- BARNETT, R. *Improving higher education – total quality care*. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.
- BERTOLIM, J.C.G. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.14. n.1, p.127-149, mar. 2009.
- CASTANHEIRA, A.M.P. Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.10, n.39, jan.abr.2008.
- CHAUI, M.
- CUNHA, M.I. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.17, n.30, p.185-191, jul./dez. 2008.

De SORDI, M.R.L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação educacional: aprendizagens necessárias. *Educ. Soc.*, Campinas, v.14, n.2, Jul/2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. *Avaliação*, Campinas, v.6.n.3. p.7-19, set. 2001.

_____. Avaliação e transformações da educação brasileira (1995-2009): do Provão aos Sinaes. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.15, n. 1, p.105-224, dez. 2010.

FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004 133

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “Qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: Silva, Tomaz Tadeu da. e GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo Qualidade Total e Educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 111-177.

GIROUX, H. Ensino Superior, para que? Educar, Curitiba, n.37, p.25-38, maio/ago, 2010; p.25-38.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições, 14.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOROSINI, M.C. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M.L.A. (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. Cortez Editora, 2004. p. 145-170.

NOVOA, A. Universidade e Formação Docente. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 7, UNESP/Botucatu, agosto, 2000

RIOS, T. A. Competência e Qualidade na Docência. In: *Compreender e Ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. Cortez Editora, São Paulo, 2006. P.63-92.

SOUSA SANTOS, B. 1987. Um discurso sobre a ciência. Porto: Afrontamento, 1987.

SOUSA SANTOS, B. *A universidade no século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

YOUNG, M.

5.13.

Título:

Evaluación del uso de Moodle (studium) como apoyo a la docencia presencial mero repositorio y un entorno interactivo

Autor/a (es/as):

Migueláñez, Susana Olmos [Universidad de Salamanca]

Marcos, Juan José Mena [Universidad de Salamanca]

Rodríguez, Ana Iglesias [Universidad de Salamanca]

Sánchez, Eva María Torrecilla [Universidad de Salamanca]

Resumo:

La plataforma Moodle es un recurso virtual que complementa la docencia presencial de profesores de todos los niveles. Con un soporte en más de 77 idiomas y presencia en 193 países (Celik, 2010) Moodle se afianza como una herramienta online que permite el uso de gráficos, páginas web, transmisión de vídeos así como el uso de las tecnologías Java y ActiveX como refuerzo a las clases. Además, su interactividad y su visualización sencilla y organizada del material (Peat & Franklin, 2002) promueven mejores aprendizajes. Todo ello hace que se la considere en la actualidad como un elemento esencial de la profesión docente. No obstante, estas ventajas no se están empleando en todo su potencial, ya que, demasiadas veces, se convierten en meros repositorios y no en el entorno interactivo que se supone deber ser. Por este motivo, planteamos, en el marco de los proyectos de innovación docente, que promueve la Universidad de Salamanca, la realización del Proyecto “*Evaluar para optimizar el uso de la plataforma Moodle (Studium) en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación*”, que pertenece a la Facultad de Educación. El objetivo, en líneas generales, es optimizar el uso de la plataforma moodle (Studium) en dicho Departamento.

Palavras-chave:

Plataforma virtual de aprendizaje, Moodle (Studium), evaluación.

1. El e-learning y el uso de Moodle¹⁵

El desarrollo de la tecnología y los recursos multimedia ha permitido desarrollar nuevas concepciones sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje en el panorama educativo actual. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que incluyen desde aplicaciones informáticas hasta tecnología móvil o sistemas de comunicación de redes, se han convertido en herramientas con un peso importante en la enseñanza (Friedman, 2006) ya que se asume que todos los alumnos deben aprender utilizándolas desde la escuela (Cuban, 2001). En la educación superior, como elemento adicional, se requiere que la mayoría de los universitarios utilicen además recursos de aprendizaje on-line para apoyar el aprendizaje que extraen del contexto presencial bien sea éste formal o informal. Los tipos de recursos son muy variados: desde listas de discusión, podcasts, bases de datos de las bibliotecas, entornos de aprendizaje virtual hasta las asignaturas virtuales. Este uso extensivo de la tecnología está haciendo que muchas investigaciones se vuelquen en explorar y entender las habilidades de e-learning y experiencias que los alumnos ponen de manifiesto. El e-learning es un nuevo tipo de aprendizaje interactivo en el que el contenido del aprendizaje está disponible en red y, por tanto, proporciona una retroalimentación automática sobre las actividades de enseñanza a los alumnos (Toth, Pentelenyi, y Toth, 2008). Ello genera una manera diferente de entender la forma en la que interaccionan tanto aprendices como instructores (Bruce y Curson, 2001).

Prensky (2001) asegura que los alumnos de hoy son “*nativos digitales*” de la generación web y que esperan usos más sofisticados de la tecnología como parte de su experiencia universitaria. Por este motivo, Oblinger (2003) cree necesario que las instituciones universitarias tienen la obligación de comprender estas necesidades y valorar cuáles son los requisitos que se exigen a esta nueva generación de estudiantes.

Uno de los requisitos que se ha convertido en prescriptivo en las universidades es la utilización de la plataforma Moodle como medio preferente para fomentar las interacciones entre profesores y alumnos. Moodle es un recurso virtual que complementa la docencia presencial de los profesores con un soporte en más de 77 idiomas y presencia en 193 países (Celik, 2010). La plataforma se afianza como una herramienta online que permite el uso de gráficos, páginas web, transmisión de vídeos así como el uso de las tecnologías Java y ActiveX como refuerzo a las clases. Además, su interactividad y su visualización sencilla y organizada del material (Peat & Franklin, 2002) promueven mejores aprendizajes.

Dougiamas y Taylor (2003) definen la herramienta como un *Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos*, esto es, un programa intuitivo y fácil de usar donde se compartieran objetos de aprendizaje por varios usuarios. Se trata, pues, de una herramienta de e-learning, que posibilita el aprendizaje no presencial de los alumnos. Este trabajo organizativo exige una mejor gestión de las

¹⁵ <http://moodle.org/>

prácticas, cambiar el formato de las tutorías y los trabajos así como un compromiso continuo sobre la evolución de los alumnos.

Según Ros (2008), tres son los recursos básicos que ofrece esta herramienta digital:

1. Gestionar los contenidos de la asignatura y complementarlo con materiales como imágenes, gráficos, páginas web o vídeos.
2. Comunicación con los alumnos. Moodle permite la utilización de foros o tutorías virtuales que hace más sencilla e inmediata el intercambio de contenidos.
3. Evaluación de los alumnos. La plataforma ofrece multitud de funciones para introducir notas y hacer más seguimientos académicos de los que se hacen.

Además podrían añadirse dos características más:

4. Cuenta con una variedad de opciones útiles para los alumnos tales como la instalación fácil, personalización de las opciones y un soporte de ayuda - manuales e información acerca de los usos, seguridad y administración- (Chavan y Pavri, 2004).
5. Es una herramienta que tiene un fuerte arraigo en la pedagogía social constructivista y, por tanto, emerge de un paradigma educativo y no tanto de la ingeniería (Cole y Foster, 2007).

2. Paradigmas teóricos que amparan el uso de Moodle

El origen conceptual que ha motivado el surgimiento de la plataforma Moodle, la diferencia sustancialmente de otras utilizadas hasta el momento. Las perspectivas teóricas que amparan este tipo de aprendizaje on-line están relacionadas con el constructivismo social. Esta base epistemológica se fundamenta en el discurso colaborativo (Amundsen 1993) y el desarrollo de significados a partir de compartir textos y otra serie de artefactos sociales (ej. Gráficos, diagramas, etc.). Esta perspectiva permite que los aprendices se involucren en comunidades de aprendizaje (Lave & Wenger, 1991).

Una segunda teoría sobre la que se sustenta esta herramienta es la teoría de los modos de conocimiento (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule 1986), que recoge la existencia de dos estilos de aprendizaje diferenciados: el conocimiento individual y el conocimiento conectado. Los “aprendices individuales” adoptan una postura crítica y argumentativa ante los contenidos mientras que los “aprendices conectados” tienden a construir unas ideas sobre otras mediante la colaboración. Estos dos tipos de conocimientos son independientes y cada uno de nosotros los utilizamos indistintamente en diferentes situaciones. Hasta ahora, en educación se había potenciado como canal principal el aprendizaje argumentativo y crítico pero no tanto el colaborativo. La herramienta Moodle permite el desarrollo del conocimiento conectado.

Finalmente, habría una tercera teoría que justificaría el uso de Moodle: La teoría de la emancipación (Habermars, 1984) que demuestra cómo la reflexión crítica y colaborativa permite la transformación de perspectivas y cómo la realidad profesional está marcada por contingencias históricas y políticas. Ayudar a los alumnos a examinar sus propias creencias, sentimientos y acciones así como explorar las alternativas existentes a través de reflexiones dialogadas, es la mejor manera de alcanzar el aprendizaje transformativo (Mezirow, 1991). El aprendizaje transformativo se puede conseguir sólo mediante herramientas que permitan construir conjuntamente esas reflexiones, y Moodle puede ser un espacio óptimo para fomentarlo.

3. Moodle: de repositorio a entorno interactivo

Hasta el momento, el éxito de esta herramienta entre la comunidad universitaria se fundamenta, esencialmente, en que ofrece un *repositorio permanente* de contenidos, temas, tareas y trabajos que se pueden compartir en cualquier momento. Ello permite mayor grado de libertad a los usuarios.

Ahora bien, ¿hasta qué punto su uso favorece el aprendizaje interactivo de los alumnos? Las investigaciones realizadas hasta el momento confirman que tanto Moodle como los materiales on-line mejoran los resultados de aprendizaje. Soyibo y Hudson (2000) argumentan que los profesores que utilizan páginas web orientadas a la enseñanza o recursos virtuales en línea, incrementan la atención y participación de los alumnos y permiten realizar aprendizajes más significativos. Otros autores como Steyaert (2005) demuestran que tanto Moodle como el uso que se hace de internet, permite organizar los contenidos de modo temático y ahorrar tiempo en el manejo de la herramienta; mientras que Peat & Franklin (2002) creen que lo que promueve que facilite el aprendizaje, es el hecho de proporcionar a los alumnos una visualización sencilla del temario.

No obstante hay que apuntar cómo las muestras de alumnos que se han investigado suelen ser homogéneas y los métodos para explorar tales experiencias de aprendizaje virtual se centran en entrevistas y grupos de discusión. Sharpe *et al.* (2006) han demostrado cómo alumnos con discapacidades tienen experiencias de aprendizaje virtual diferentes de los alumnos sin discapacidad ante las mismas asignaturas o las mismas situaciones de aprendizajes. No todos los contenidos que se comparten en la plataforma así como algunas características de navegación de la misma, permiten una accesibilidad plena a los aprendizajes por parte de estos alumnos.

Esta conclusión puede hacerse extensible para todas las poblaciones si no se tiene en cuenta que las diferencias individuales pueden hablar de distintos patrones de aprendizaje. Si esto fuera así, entonces

Moodle se convertiría únicamente en un repositorio de contenidos en el que no se da espacio a una interactividad genuina como se supone que debe fomentar.

Por ello, cada vez más se aboga por la necesidad de desarrollar métodos que reflejen la voz de los alumnos en la experimentación con estas herramientas (Sharpe *et al.* 2005). Los métodos centrados en la investigación participativa *-partipatory research-* están permitiendo un acercamiento fidedigno hacia los usos que se hacen de estas herramientas ya que permiten analizar los contextos donde se utilizan y así favorecer un entendimiento integral más rico (Moffatt *et al.* 2004).

4. Metodología

La *metodología de investigación* seleccionada ha sido no experimental, ex post facto o descriptivo-correlacional, ya que no modificamos el objeto de estudio, no intervenimos directamente sobre las variables, simplemente registramos sus medidas (Arnal et al, 1992; Kerlinger y Lee, 2002). Se ha optado por el estudio de encuesta (Kerlinger y Lee, 2002), a partir de un instrumento de recogida de datos de naturaleza cuantitativa y utilizando el formato de encuestación electrónica estructurada.

En esta comunicación presentamos un avance de resultados obtenidos en el proyecto de innovación¹⁶ iniciado en octubre de 2011, tiene una duración de un año. Se desarrolla en cuatro fases: (1) diseño de cuestionarios y validación metodológica; (2) aplicación: Informatización de cuestionarios online, selección e-mails, accesos a Moodle, Grupos de discusión: cita y grabación (3) Análisis estadístico de la información; (4) Informe final y propuestas de mejora.

4.1. Objetivos

El objetivo de este estudio es, en líneas generales, evaluar el uso de la plataforma moodle de la Universidad de Salamanca (<http://moodle.usal.es>) en cada una de las asignaturas del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, teniendo en cuenta tanto el punto de vista del profesorado como el de los alumnos para, posteriormente, proponer acciones de mejora. De forma concreta los objetivos son los siguientes:

1. Evaluar el uso de Studium en las distintas asignaturas del Departamento, desde el punto de vista del alumnado.

¹⁶ Proyecto Innovación ID11/050: Evaluar para optimizar el uso de la Plataforma Moodle (Studium) en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Convocatoria 2011, Vicerrectorado de Docencia. Universidad de Salamanca.

2. Contribuir a la mejora de la implementación y uso de Studium en las asignaturas del Departamento.
3. Optimizar el uso de la plataforma moodle (Studium) en el *Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación*.

4.2. Muestra

La *población* objeto de estudio está constituida por el conjunto de asignaturas integradas en el plan docente del curso 2011/2012, del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación (Facultad de Educación, Universidad de Salamanca), que engloba dos áreas de conocimiento diferenciadas: Área de Didáctica y Organización Escolar y Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. La distribución de asignaturas es la siguiente: en la primera área, contamos con 59 asignaturas impartidas en planes de estudio a extinguir y 45 en los nuevos grados; en total 104 asignaturas. Mientras la segunda área comprende un total de 34 asignaturas (16 en titulaciones a extinguir y 18 en los nuevos grados).

La muestra obtenida está conformada por un total de 393 alumnos que han participado en la cumplimentación del cuestionario (hasta el mes de abril) en nueve de las asignaturas impartidas por profesores del Departamento. No debemos olvidar que muchas de las asignaturas se están impartiendo en el momento de presentar este documento.

4.3. Variables e instrumentos

Las *variables* incorporadas al estudio se han clasificado, en función del análisis de datos a realizar posteriormente, en dos tipos: variable predictora (curso, titulación y tipo de asignatura) y variable criterio (cantidad y calidad en el uso de la plataforma Moodle).

Adoptamos un *procedimiento* de encuestación electrónica (Berends, 2006), de tal forma que la encuesta a profesores se construyó en la aplicación de formularios de Google Docs, herramienta que permite crear cuestionarios y compartirlos con los destinatarios que estimes oportunos, además está asociado automáticamente a una hoja de cálculo donde, una vez cumplimentados los cuestionarios, se recopilan las respuestas. En consecuencia, se registraron las respuestas en la hoja de cálculo de Excel, y se importaron

los datos a SPSS v. 19¹⁷ para su posterior análisis estadístico descriptivo-correlacional. Se trata por tanto de un instrumento de naturaleza cuantitativa, que integra preguntas cerradas de alternativas tanto excluyentes como no excluyentes, con escalas dicotómicas en algunos casos y valorativas en otros, donde se solicita al alumno que valore el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems formulados.

El cuestionario “*Optimizar el uso de la plataforma Studium*” se organiza en torno a siete bloques de contenidos, que aunque diferenciados están ampliamente relacionados: 1). Datos de identificación (sexo, titulación, curso, asignatura), 2). Acceso al campus virtual, 3). Formación sobre manejo de Studium, 4). Contenidos, 5). Evaluación, 6). Interacción y 7). Aprendizaje. En definitiva, a través del cuestionario, se valorará hasta qué punto el alumno percibe el uso y manejo de todas y cada una de las potencialidades de la plataforma.

Figura 1. Visualización de los ítems recogidos en dos de los apartados del cuestionario: evaluación e interacción

¹⁷ Licencia Universidad de Salamanca (España).

Optimizar el uso de la plataforma Studium

*Obligatorio

5. Evaluación

De las siguientes estrategias de evaluación, indica el grado en que se han utilizado en la asignatura

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El profesor propone actividades de autoevaluación desde la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor plantea los exámenes desde la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe una clara definición de los criterios para evaluar las actividades propuestas por el profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor evalúa los trabajos desde la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor ofrece feedback continuo a los estudiantes desde la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesor evalúa la participación en la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

nota final de la asignatura				
Tenemos acceso a las notas desde la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Interacción

A continuación valora el grado de acuerdo sobre los siguientes aspectos relacionados con la interacción

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Studium permite una comunicación más fluida con el profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta que la tutoría con el profesor sea más continua y prolongada (no queda circunscrita a un horario fijo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incrementa la comunicación entre estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es la herramienta que utilizo con mayor frecuencia para comunicarme/trabajar con otros compañeros de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[V. Atrás](#) [Continuar >](#)

Con la tecnología de [Google Docs](#)

[Informe sobre el curso](#) [Comentarios de usuarios](#) [Otras asignaturas](#)

4.3. Análisis y avance de resultados

En el momento actual se ha elaborado un cuestionario de 20 ítems que se está aplicando en todas las asignaturas que se imparten desde el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación (fase 2). Esperamos comprobar cuál es el uso que los profesores otorgan, en la práctica diaria, a la plataforma virtual como complemento a la docencia presencial.

En la comunicación que presentamos, no podemos mostrar los resultados finales obtenidos por nuestros estudiantes, debido a que aún no ha concluido el proceso de encuestación. No obstante, reflejamos un avance de los resultados del análisis de la información recaba hasta mediados del mes de abril referido a las asignaturas impartidas en el primer semestre del curso académico 2011/2012 y teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos, que ha quedado registrado en las respuestas emitidas al cuestionario.

Estructuramos dichos resultados atendiendo a tres aspectos fundamentales, considerando la clasificación de Ros (2008):

- Los contenidos y actividades que se proponen desde la plataforma Moodle.
- La evaluación y/o estrategias de evaluación a través de la plataforma más utilizadas.
- La interacción que el uso de la plataforma promueve entre estudiantes y entre éstos y el docente

4.3.1. Caracterización de los encuestados

De los 393 encuestados, el 80,7% son mujeres y sólo un 18,8% son hombres. Respecto a las titulaciones en las que se ha mostrado mayor participación, caben destacar las asignaturas de los nuevos Grados, en especial, el Grado de Maestro de Educación Primaria (39,5%) y Grado de Maestro de Educación Infantil (22,2%) del total de la muestra obtenida. El resto de titulaciones¹⁸ conforman el 38,5% restante. Estos datos están en consonancia con las respuestas obtenidas en las asignaturas¹⁹, teniendo en cuenta que “Las TIC en educación” (n=131), “Didáctica General” (n=93) y “Atención a la Diversidad” (n=89) se han impartido en dichos Grados y conforman el 82,6% del total de las respuestas obtenidas, mientras que el 17,4% engloba seis asignaturas.

¹⁸ *Titulaciones en planes a extinguir*: Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Pedagogía, Maestro Especialidad Educación Infantil, Maestro Especialidad Educación Primaria, Maestro Especialidad Educación Física, Maestro Especialidad Educación Especial.

Titulaciones en nuevos grados: Adaptaciones a grados, Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Grado en Maestro Educación Infantil, Grado en Maestro Educación Primaria.

¹⁹ Las TIC en educación, Didáctica General, Atención a la Diversidad, Modelos de Orientación, Intervención educativa en la comunicación y el lenguaje, Metodología de Investigación Educativa, Bases Metodológicas de la Investigación Educativa, Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial y Trastornos del aprendizaje.

A la luz de los resultados obtenidos, recodificamos la variable asignatura en una nueva variable creada en función de la vinculación directa o no del contenido de las materias con las tecnologías; de tal forma que generamos una variable con dos categorías (a_1 : *contenido vinculado con las tecnologías* y a_2 : *materias donde se imparten contenidos no propios al campo de las tecnologías*). Comprobamos que el 65,4% se corresponde con materias cuyo contenido no es específico en tecnología y el 34,6% se corresponden con la materia “Las TIC en educación”.

4.3.2. Contenidos y actividades propuestas a través de la plataforma

En relación con los contenidos y actividades que se proponen desde la plataforma Moodle, se solicitó a los alumnos, en primer lugar, que manifestaran el grado de acuerdo y/o desacuerdo con nueve ítems vinculados con la organización de los temas, la adecuación y actualización de los contenidos, los recursos que facilita el profesor en la plataforma, etcetera., para ello se eligió un formato de respuesta tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indiferente, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo).

Tabla 1. Distribución de frecuencias en función de los grupos (a_1 y a_2)

Contenidos	Grupos	%				N	%
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo		
1.Existe una organización lógica de los temas	a_1	1.5	5.3	70.2	22.9	131	100
	a_2	1.2	5.2	64.5	29.0	248	100
2.Los contenidos son adecuados al temario	a_1	0.8	3.1	73.3	22.9	131	100
	a_2	0.4	2.4	69.8	27.4	248	100
3.Los contenidos están actualizados	a_1	2.3	3.8	63.4	30.5	131	100
	a_2	0.0	3.2	59.7	37.1	248	100
4.Los recursos que el profesor sube a la plataforma son interesantes	a_1	0.0	5.3	66.4	28.2	131	100
	a_2	0.8	6.0	62.5	30.6	248	100
5.Studium es una herramienta eficaz para obtener información relevante relacionada con la asignatura	a_1	0.8	6.9	51.1	41.2	131	100
	a_2	0.4	5.6	56.9	37.1	248	100
6.Me gusta que el profesor facilite las presentaciones de clase	a_1	0.0	1.5	33.6	64.9	131	100
	a_2	0.8	0.4	20.6	78.2	248	100
7.Los enlaces a sitios web seleccionado por el	a_1	3.1	10.7	58.0	28.2	131	100

Contenidos	Grupos	%				N	%
		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo		
docente permiten ampliar el tema de estudio y así comprenderlo mejor	a ₂	1.2	5.6	56.9	36.3	248	100
8.Los vídeos o imágenes seleccionados permiten aprender de una forma más intuitiva y dinámica	a ₁	1.5	8.4	63.4	26.7	131	100
	a ₂	0.8	4.8	48.0	46.4	248	100
9.Me interesa revisar todos los recursos que aparecen en Studium	a ₁	3.8	14.5	56.5	25.2	131	100
	a ₂	1.6	10.9	51.6	35.9	248	100

Como expresan los resultados reflejados en la tabla anterior, los participantes muestran un alto grado de acuerdo; sobre todo en los ítems que recogen aspectos relacionados con los contenidos: su organización, adecuación, actualización, fomento del interés, comprensión, etc. Comprobamos a través del estadístico chi cuadrado, que tan sólo hay diferencias significativas entre los dos grupos a₁ y a₂ con relación al conjunto de afirmaciones presentadas, en dos de los ítems. Ítem 6 “*Me gusta que el profesor facilite las presentaciones de clase*” (chi-cuadrado= 10.296, p=0.016) e ítem 8 “*Los vídeos o imágenes seleccionados permiten aprender de una forma más intuitiva y dinámica*” (chi-cuadrado=14.377, p=0.002). Se presupone que las asignaturas cuyo contenido se relaciona directamente con las tecnologías aplicadas a la Educación, integran mayor número de presentaciones en formato digital, así como el propio desarrollo de las competencias de la materia orientadas al manejo de herramientas informáticas de diversa índole donde se incluyen vídeos, software específico para presentaciones, etc.

Como bien hemos señalado, la plataforma moodle permite incorporar múltiples y variadas actividades como complemento a la docencia presencial. En este sentido, planteamos un listado de actividades en aras a que el alumno manifestase si el docente las utiliza o no como medio de apoyo en su materia. Los resultados, tal y como muestran los porcentajes obtenidos, evidencian que los docentes utilizan, de las actividades formuladas: “*bases de datos*”, “*consulta*”, “*cuestionario*”, “*foro*”, “*lección*” y “*tareas*”. En líneas generales, se observa un mayor porcentaje de uso en el grupo a₁. Tan solo hay dos actividades que manifiestan ser utilizadas por el grupo a₁ y no por el a₂ nos referimos a “*encuesta*” y “*wiki*”. Las menos utilizadas en ambos grupos se corresponden con las siguientes: “*chat*”, “*diario*”, “*glosario*”, “*ejercicios de autoevaluación con hot potatoes quiz*”, “*videoconferencia*” y “*taller*”. En este sentido cabe señalar que la falta de uso, tal y como muestran los porcentajes es mayor en el grupo a₂. El estadístico chi-cuadrado calculado en cada caso, indica que las diferencias comentadas son

significativas (sig. 0,05) en todas las actividades a excepción de “Diario”, “Glosario”, “Ejercicios de autoevaluación con Hot Potatoes Quiz”, “Lección”, “Videoconferencia” y “Taller”

Tabla 2. Relación entre tipo de actividad propuesta por el profesor en Moodle y tipo de asignatura (Chi-cuadrado sobre ítems relacionados con actividades utilizadas por el profesor, en función de la asignatura)

Actividades que utiliza el profesor	Grupo	%		N	%	X ²	p
		Sí	No				
Bases de datos	a ₁	78.6	21.4	131	100	7.619	0.006
	a ₂	64.9	35.1	248	100		
Chat	a ₁	26.7	73.3	131	100	5.067	0.024
	a ₂	16.9	83.1	248	100		
Consulta	a ₁	91.6	8.4	131	100	5.196	0.023
	a ₂	83.1	16.9	248	100		
Cuestionario	a ₁	77.1	22.9	131	100	5.959	0.015
	a ₂	64.9	35.1	248	100		
Diario	a ₁	19.1	80.9	131	100	0.527	0.468
	a ₂	16.1	83.9	248	100		
Encuesta	a ₁	63.4	36.6	131	100	9.455	0.002
	a ₂	47.8	53.2	248	100		
Foro	a ₁	84.0	16.0	131	100	11.051	0.001
	a ₂	68.1	31.9	248	100		
Glosario	a ₁	49.6	50.4	131	100	1.836	0.175
	a ₂	42.3	57.7	248	100		
Ejercicios de autoevaluación con Hot Potatoes Quiz	a ₁	26.0	74.0	131	100	0.539	0.463
	a ₂	22.6	77.4	248	100		
Lección	a ₁	90.1	9.9	131	100	2.438	0.118
	a ₂	84.3	15.7	248	100		
Videoconferencia	a ₁	2.3	97.7	131	100	0.095	0.758
	a ₂	2.8	97.2	248	100		
Taller	a ₁	15.3	84.7	131	100	0.174	0.676
	a ₂	16.9	83.1	248	100		
Tareas: entrega de trabajos o ejercicios	a ₁	98.5	1.5	131	100	14.191	0.000
	a ₂	86.7	13.3	248	100		
Wiki	a ₁	66.4	33.6	131	100	33.886	0.000

Actividades que utiliza el profesor	Grupo	%		N	%	X2	p
		Si	No				
	a ₂	35.1	64.9	248	100		

Asimismo, tratamos de constatar el grado en que el alumno manifiesta haber utilizado las citadas actividades (a través de moodle) como apoyo al proceso de aprendizaje presencial en las asignaturas abordadas. A este respecto destaca el hecho de que los alumnos sólo hayan utilizado *bastante* o *mucho* la “descarga de archivos”, “consulta”, “lección” y “tareas” en ambos grupos. Así mismo, el uso que otorgan al resto de actividades, es *nada* o *poco* frecuente. Como se puede observar en la tabla siguiente, el estadístico chi-cuadrado muestra que hay diferencias significativas entre ambos grupos en “descarga de archivos”, “cuestionario”, “foro” y “tareas” (sig.<0.05).

Tabla 2. Relación entre tipo de actividad realizada por el estudiante en Moodle y tipo de asignatura Chi-cuadrado sobre ítems relacionados con actividades utilizadas por el alumno, en función de la asignatura

Actividades utilizadas por el alumno	Grupo	%				N	%	X2	p
		nada	poco	bastante	mucho				
Descarga de archivos	a ₁	0.0	4.6	40.0	53.4	131	100	21.014	0.000
	a ₂	1.6	5.2	20.6	72.6	248	100		
Bases de datos	a ₁	21.4	32.8	31.3	14.5	131	100	1.400	0.705
	a ₂	23.0	34.3	25.8	16.9	248	100		
Chat	a ₁	73.3	20.6	5.3	0.8	131	100	1.550	0.671
	a ₂	75.8	20.6	2.8	0.8	248	100		
Consulta	a ₁	12.2	20.6	43.5	23.7	131	100	0.869	0.833
	a ₂	13.3	23.8	42.3	20.6	248	100		
Cuestionario	a ₁	25.2	43.5	29.0	2.3	131	100	8.763	0.033
	a ₂	34.3	35.1	23.4	7.3	248	100		
Diario	a ₁	63.4	24.4	10.7	1.5	131	100	2.412	0.491
	a ₂	68.1	20.2	8.5	3.2	248	100		
Encuesta	a ₁	38.2	44.3	19.8	3.1	131	100	5.665	0.129
	a ₂	42.3	41.9	12.1	3.6	248	100		
Foro	a ₁	22.9	44.3	26.0	6.9	131	100	17.915	0.000
	a ₂	30.2	24.6	29.4	15.7	248	100		
Glosario	a ₁	48.1	22.9	21.4	7.6	131	100	2.706	0.439

Actividades utilizadas por el alumno	Grupo	%				N	%	X2	p
		nada	poco	bastante	mucho				
	a ₂	47.6	29.0	18.5	4.8	248	100		
Ejercicios de autoevaluación con Hot Potatoes Quiz	a ₁	71.0	11.5	13.7	3.8	131	100	5.064	0.167
	a ₂	72.2	16.9	7.7	3.2	248	100		
Lección	a ₁	12.2	9.9	42.7	35.1	131	100	3.221	0.359
	a ₂	14.9	11.7	33.5	39.9	248	100		
Videoconferencia	a ₁	92.4	3.8	3.1	0.8	131	100	6.709	0.082
	a ₂	94.8	4.8	0.4	0.0	248	100		
Taller	a ₁	72.5	19.1	7.6	0.8	131	100	1.271	0.736
	a ₂	76.2	17.3	5.2	1.2	248	100		
Tareas: entrega de trabajos o ejercicios	a ₁	1.5	0.0	20.6	77.9	131	100	26.131	0.000
	a ₂	10.1	8.9	23.4	57.7	248	100		
Wiki	a ₁	32.8	19.8	35.9	11.5	131	100	31.423	0.000
	a ₂	60.5	17.7	16.1	5.6	248	100		

4.3.3. Evaluación a través de la plataforma

En lo que se refiere a la evaluación, planteamos una serie de items donde el alumno debería manifestar el grado en el que el docente ha promovido el desarrollo de actividades de evaluación desde la propia herramienta, tanto en su planteamiento, evaluación formativa (a través de autoevaluaciones) y/o sumativa (éxámenes), establecimiento de criterios, desarrollo de las diferentes actividades y recursos evaluativos, así como la comunicación de resultados obtenidos por los alumnos. Por otro lado, comprobamos si en relación a las afirmaciones vertidas por los alumnos se obtienen diferencias significativas (sig. <0.05), y observamos, a través de chi-cuadrado y la probabilidad asociada que, efectivamente, existen tales diferencias en los ítems 1 “*propone actividades de autoevaluación desde la plataforma*” 2 “*plantea los exámenes desde la plataforma*” 4 “*evalúa los trabajos desde la plataforma*” y 7 “*las actividades planteadas en la plataforma influyen en la nota final de la asignatura*”.

Tabla 3. **Opinión del estudiante sobre el proceso de evaluación y tipo de asignatura** (Chi-cuadrado sobre ítems relacionados con evaluación y estrategias de evaluación promovidas por el docente, en función de la asignatura)

Evaluación y estrategias	Grupo	%				N	%	X2	p
		Nada	Poco	Bastante	Mucho				

Evaluación y estrategias	Grupo	%				N	%	X2	p
		Nada	Poco	Bastante	Mucho				
1.El profesor propone actividades de autoevaluación desde la plataforma	a ₁	19.1	34.4	34.4	12.2	131	100	13.846	0.003
	a ₂	34.3	23.4	25.8	16.5	248	100		
2.El profesor plantea los exámenes desde la plataforma	a ₁	31.3	23.7	32.8	12.2	131	100	23.273	0.000
	a ₂	50.4	27.8	15.7	6.0	248	100		
3.Existe una clara definición de los criterios para evaluar las actividades propuestas por el profesor	a ₁	5.3	19.1	55.7	19.8	131	100	4.911	0.178
	a ₂	10.5	24.2	48.4	16.9	248	100		
4.El profesor evalúa los trabajos desde la plataforma	a ₁	3.8	13.0	32.1	51.1	131	100	30.026	0.000
	a ₂	20.6	14.5	37.1	27.8	248	100		
5.El profesor ofrece feedback continuo a los estudiantes desde la plataforma	a ₁	20.6	35.9	34.4	9.2	131	100	6.532	0.088
	a ₂	20.2	27.0	35.1	17.7	248	100		
6.El profesor evalúa la participación en la plataforma	a ₁	14.5	24.4	42.0	19.1	131	100	4.428	0.219
	a ₂	21.0	27.0	32.3	19.8	248	100		
7.Todas las actividades planteadas en la plataforma influyen en la nota final de la asignatura	a ₁	3.8	7.6	43.5	45.0	131	100	12.324	0.006
	a ₂	9.3	16.9	40.7	33.1	248	100		
8.Tenemos acceso a las notas desde la plataforma	a ₁	6.9	17.6	30.5	45.0	131	100	11.186	0.011
	a ₂	17.7	17.3	32.7	32.3	248	100		

4.3.4. Interacción a través de la plataforma

En cuanto a la interacción, a la luz de los datos obtenidos, no se observan diferencias en función de los grupos (a₁ y a₂). Las respuestas de los alumnos muestran estar de acuerdo con que la *plataforma permite una comunicación más fluida con el docente* (chi-cuadrado=0.277, p=0.964), *fomenta que la tutoría con el profesor sea más continuada* (chi-cuadrado=2.470, p=0.481) e *incrementa la comunicación entre los propios estudiantes* (chi-cuadrado=1.912, p=0.591). No obstante, no hay diferencias significativas entre los grupos, tal y como muestran los resultados de chi-cuadrado (sig.<0.05).

Abordamos a continuación algunas conclusiones que se desprenden del análisis realizado, al mismo tiempo que sugerimos propuestas de mejora.

5. Discusión y conclusiones

Los estudios revisados nos hacen entender como la plataforma moodle es una herramienta complementaria a la formación presencial que permite el desarrollo de aprendizajes interactivos de los alumnos (Bruce y Curson, 2001). Además la herramienta empieza a afianzarse en las instituciones de educación superior de todo el mundo (Celiz, 2010). Muchas son las ventajas y posibilidades que se han sugerido sobre la herramienta fundamentalmente como provedora de tres recursos esenciales: (1) contenidos y actividades on-line; (2) evaluación interactiva y transparente (Ross, 2008) y (3) interacción fluida profesor-alumnos. No obstante existen pocos datos que evidencien que en el uso cotidiano de la misma favorezca una mejora en estas tres dimensiones. Nuestro estudio ofrece una valoración de 393 alumnos acerca de si efectivamente eso se cumple o no desde su experiencia académica.

De modo resumido podemos asegurar que con respecto a los contenidos on-line parece que la mayoría de los encuestados cree que la información subida a la plataforma están actualizada, es adecuada al temario y cuenta con una organización lógica. En cuanto a la evaluación, la plataforma sirve de base para definir claramente los criterios de calificación así como para la evaluación de trabajos. No obstante es menos frecuente que los exámenes se hagan desde Moodle o que se realicen actividades de autoevaluación. Finalmente, en lo que respecta al grado de interacción parece que la tutoría y la comunicación entre los alumnos se incrementa con el uso de la herramienta aunque no existen diferencias significativas entre los grupos a1 y a2.

En este apartado tratamos de acentuar las conclusiones más relevantes obtenidas hasta la fecha de este estudio. No debemos olvidar que el uso que tanto los alumnos que han participado como los profesores que han estructurado e impartido las distintas tareas se enmarcan en un contexto universitario de asistencia presencial a las clases. Por lo tanto, el uso de Moodle se ha considerado y se sigue considerando como complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula. Teniendo en cuenta el apoyo que Moodle implica a las clases presenciales en el momento actual, no es de extrañar que cada vez sean mayores las iniciativas que pretendan optimizar el uso de la plataforma con la intención de que se aprovechen las ventajas que posee, y que no se están empleando en todo su potencial. De no ser así, se convertiría en un mero repositorio y no en el entorno interactivo que se supone debe ser.

La plataforma Moodle ofrece tres recursos fundamentales a considerar en el proceso de enseñanza, independientemente del contexto en el que se desarrolle (presencial, b-learning, e-learning). Nos referimos al espacio de comunicación (a través de los foros y espacios habilitados para la subida y entrega de trabajos, tareas), contenido teórico-práctico, documentación que se sube a disposición de los alumnos, etcétera. También es un espacio que promueve la interacción entre el alumno y la herramienta. Hacemos alusión directamente a las actividades que suscitan la implicación activa e

incluso colaborativa de los alumnos (por ejemplo, la wiki). En suma, Moodle ha sido considerado como un medio preferente para fomentar las interacciones entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí. Este aspecto se corrobora en el estudio iniciado que presentamos en esta comunicación.

El impacto de la optimización de esta herramienta sobre la docencia redundará, en primer lugar, en *la calidad del proceso de enseñanza* en el departamento facilitando aprendizajes significativos y permanentes (Paragin, Paragin, Jipa, Savu, & Dumitrescu, 2011), así como la interactividad y la colaboración. En segundo lugar, la *satisfacción de los usuarios* (discentes, docentes) se verá incrementada debido a las mejoras introducidas en lo que respecta a la organización de temas, la gestión de tiempos y planificación de actividades y recursos (ej. B-Learning).

Actualmente, se está trabajando sobre Entornos de Aprendizaje Personal (PLE, por sus siglas en Inglés de *Personal Learning Environment*), en la que se combinan distintas herramientas informáticas dentro de un entorno personal (Attwell, 2007). El avance constante de las tecnologías, herramientas y servicios nos abren un mundo de posibilidades de comunicación y aprendizaje que nos permiten acceder a la información y el conocimiento de una forma personalizada, es decir, adaptada a nuestros intereses, conocimientos y necesidades, mejorando las posibilidades de acceso a contenidos, a recursos, a fuentes de información, a experiencias, a opiniones, a ideas, que van a modificar radicalmente las metodologías de enseñanza-aprendizaje, tal como hasta ahora se han estado aplicando.

Agradecimientos

Proyecto: ID11/050 *Evaluar para optimizar el uso de la plataforma moodle (Studium) en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de investigación.*

Referencias bibliográficas

Amundsen, Cheryl (1993). The evolution of theory in distance education. In Desmond Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 61-80). London: Routledge.

Attwell, Graham. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? eLearning Papers 2(1). Retrieved July 20, 2008, from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>

Belenky, Mary Field, Clinchy, Blythe McVicker, Goldberger, Nancy Rule, & Tarule, Jill Mattuck (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, Inc.

- Bruce, Betsy. & Curson, Nigel. (2001). *UEA Virtual Learning Environment*, P.e. report, Editor: Norwich.
- Çelik, Levent (2010). Evaluation of the views of pre-service teachers taught with Moodle during the course named “instructional technology and material design” on the use of teaching materials. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1793–1797.
- Chavan, Abhijeet & Pavri, Shireen. (2004). Open Source Learning Management in Moodle. *Linux journal* 1(2), 78-97.
- Cole, Jason & Foster, Helen (2007). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. London: O'Reilly.
- Cuban, Larry (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dougiamas, Martin & Taylor, Peter C. (2003). Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. En David Lassner & Carmel McNaught (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 171-178). Chesapeake, VA: AACE.
- Friedman, Thomas L. (2006). *The world is flat. The globalized world in the twenty-first century* (rev. ed.). Victoria: Penguin.
- Habermas, Jürgen (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol 1: Reason and Rationalization of Society*. Cambridge, England: Polity Press.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moffatt, Karyn, McGrenere, Joanna, Purves, Barbara & Klawe, Marina (2004) *The participatory design of a sound and image enhanced daily planner for people with aphasia*. Retirado em abril 18, 2012, de <http://www.cs.ubc.ca/nest/imager/tr/2004/moffatt2004/moffatt2004.pdf>
- Oblinger, Diana (2003). Boomers, Gen-Xers and Millenials: Understanding the new students. *Educause Review* 3, 37-45.
- Paragina, Florica, Paragin, Silviu, Jipa, Alexandru, Savu, Tom & Dumitrescu, Andrei (2011). The benefits of using MOODLE in teacher training in Romania. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1135–1139.
- Peat, Mary, Franklin, Sue (2002). Supporting Student Learning: The Use of Computer-based 9. Formative Assesment Modules. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 515-523.

- Peat, Mary, Franklin, Sue (2002). Supporting Student Learning: The Use of Computer-based 9. Formative Assessment Modules. *British Journal of Educational Technology*, 33(5), 515-523.
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9 (5), 1-7.
- Ros, Iker (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica* 2. Retirado em abril 1, 2012 de http://www.ehu.es/ikastorratza/2_alea/moodle.pdf
- Sharpe, Rhona, Benfield, Greg, Lessner, Ellen, & DeCicco, Eta (2005). *Learner Scoping Study: Final Report*. Retirado em março 15, 2012, de http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/scoping%20study%20final%20report%20v4.1.doc
- Sharpe, Rhona, Benfield, Greg, Roberts, George & Francis, Richard (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice undertaken for the Higher Education Academy*. Retirado em março 15, 2012, de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/literature_reviews/blended_elearning_exec_summary_1.pdf
- Soyibo, Kola, Hudson, Ann (2000). Effects of Computer-assisted Instruction (CAI) on 11th 8. Graders' Attitudes to Biology and CAI and Understanding of Reproduction in Plants and Animals. *Research in Science Technological Education*, 18 (2).
- Steyaert, Jan (2005). Web based higher education, the inclusion/exclusion paradox. *Journal of Technology in Human Services* 23,1/2, 67-68.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliete M. (1990). *Basics of qualitative research*. SAGE Publications.
- Tóth, Ágnes, Pentelényi, Pal & Tóth, Péter (2006). *Virtual Learning Aspects of Curriculum Development in Technical Teacher Training*, in *Proceedings of Intelligent Engineering Systems*. IEEE: London.

5.14.

Título:

Avaliação da qualidade da atuação do tutor nos cursos de graduação semipresenciais na Universidade Federal do Ceará

Autor/a (es/as):

Miranda, Naiola Paiva de [Universidade Federal do Ceará]

Resumo:

Ao longo da história a humanidade vivenciou quatro importantes transformações, tais como: transformação na fala, escrita, impressão e na tecnologia. Essas transformações influenciaram a criação de novos paradigmas de aprendizagem e ensino e favoreceram o surgimento de uma nova sociedade que se cognominou de sociedade do conhecimento ou sociedade da economia global. Considera-se que a globalização e suas inovações tecnológicas têm direcionado a sociedade e as instituições a passarem por mudanças e transformações rápidas e imprevisíveis; ressalta-se que as novas tecnologias na educação superior através da Educação à distância (EAD) concebem uma nova visão de mundo, com mudanças na forma de ensinar e aprender e que se constitui como processo social e educativo centrado no aluno, permitindo o acesso a construção do conhecimento compartilhado, garantia da acessibilidade e autonomia no ensino personalizado. Nesse momento de aprimoramento, assimilar a dinâmica do mundo moderno e construir o saber para a formação da cidadania é o grande desafio da educação superior. Assim, na cultura escolar contemporânea, têm-se requerido novas perspectivas e posicionamentos nas atuações docentes. Partindo desses pressupostos enuncia-se o seguinte questionamento norteador deste trabalho: Que saberes o tutor deve construir em sua aprendizagem para exercer a docência e atuar com qualidade por meio das mídias digitais? Logo, as respostas a esse questionamento foram inseridas nas reflexões deste estudo sob o tema: A avaliação da qualidade da atuação do tutor à distância nos cursos semipresenciais na Universidade Federal do Ceará- UFC. A proposta teve como objetivo geral, avaliar os saberes na formação docente do tutor à distância. Especificamente conhecer o processo de formação do tutor, compreender o processo de aprendizagem do tutor e investigar o processo ensino-aprendizagem do mesmo. A pesquisa de forma descritiva e exploratória se realizou no Instituto Universidade Virtual – UFC, com dados coletados através de um instrumento de avaliação tutorial em que os alunos no ambiente virtual de aprendizagem avaliaram a atuação do tutor à distância. A análise dos dados foi feita através de abordagem qualitativa e quantitativa com os resultados obtidos no Programa SPSS. Considerou-se relevante e pertinente o enfoque do estudo nos saberes atitudinais, conceituais e procedimentais do tutor à distância, pois seu trabalho se constitui como prática social e por isso necessita ter uma cultura escolar com qualidade para atuar com qualidade. Este estudo contribuiu para desenvolver novas pesquisas em relação à Tutoria no Instituto Universidade Virtual- UFC. Os resultados apontaram que o caminho está sendo trilhado para se atingir a qualidade desejada nessa nova modalidade ensino.

Palavras-chave:

Aprendizagem. Educação Superior à distância. Ensino. Saberes. Tutor à distância.

Introdução

Ao longo da história as sociedades humanas vivenciaram quatro importantes transformações, tais como: transformação na fala, na escrita, na impressão e na tecnologia.

Esse processo social gerou o consumismo, a competição, o individualismo, o utilitarismo, a marginalização, a discriminação racial, a seletividade meritocrática, e a divisão de classes em incluídos e excluídos, sistemas de cotas, valores esses, desumanos, discutíveis e que contribuem para a exacerbação do ser humano, mas que, contudo, oportunizou também o desenvolvimento do conhecimento.

A globalização e suas inovações tecnológicas que sensibilizam o espaço e o tempo, atualmente têm direcionado o mundo, a sociedade e as instituições inclusive a escola e a universidade a passarem por momentos de mudanças e transformações rápidas e imprevisíveis.

Para Daniel (2003, p.119) “as tecnologias de informação e comunicação tem duas virtudes principais. Em primeiro lugar, elas apoiam as experiências de aprendizagem [...]. Em segundo lugar, apoiam o acesso a uma ampla gama de meios e de oportunidade de aprendizagem”.

Considera-se que a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), influenciou a criação de novos paradigmas de aprendizagem e ensino, favoreceu o surgimento de uma nova sociedade que se cognominou de sociedade do conhecimento ou sociedade da economia global.

Ressalta-se que nessa visão generalista, o uso das tecnologias através da Educação a distância (EaD) ou Educação Semipresencial²⁰ concebeu também uma nova visão de mundo à educação, para se constituir como prática social, educativa e emancipatória, centrada no aluno, com o acesso a construção do conhecimento compartilhado, garantia da acessibilidade e autonomia no ensino personalizado.

Neste momento de aprimoramento, em que a articulação entre a sociedade da informação e a sociedade digitalizada contribui para novas formas de educação, assimilar a dinâmica do mundo moderno e construir o saber para a formação da cidadania é o grande desafio da educação superior. Assim como, a cultura escolar contemporânea cerca-se de desafios requerendo novas perspectivas e posicionamentos nas atuações docentes.

²⁰ Educação a distância (EaD) semipresencial ou Educação semipresencial é a que conjuga aula com encontros presenciais e encontros no ambiente virtual de aprendizagem.

Este estudo enfoca o tutor a distância que atua na aula presencial e no ambiente virtual de aprendizagem, mediando o conhecimento e, precisamente, por ser um gestor do conhecimento, o trabalho do tutor a distância se constitui como prática social junto ao educando, à universidade e à sociedade. Destarte a eficácia da sua atuação com enfoque nos saberes reflete na sua prática docente.

Partindo deste pressuposto enuncia-se o questionamento que norteia este trabalho: Que saberes o tutor a distância deve construir em sua formação para exercer a docência e atuar por meio das mídias digitais nos cursos de graduação semipresenciais da UFC?

As discussões estão inseridas nesse estudo da avaliação da qualidade da atuação do tutor nos cursos semipresenciais da Universidade Federal do Ceará. Os objetivos se constituem em avaliar os saberes na formação docente do tutor a distância. Especificamente conhecer o processo de formação do tutor, compreender o processo de aprendizagem do tutor e investigar o processo ensino-aprendizagem do mesmo. O interesse por este estudo despertou ao cursar a graduação na Licenciatura Plena em Pedagogia. Através das aulas no ambiente virtual de aprendizagem na disciplina em educação à distância verificou-se que a atuação do tutor a distância necessitava de saberes específicos.

Considera-se relevante e pertinente o enfoque deste trabalho em relação aos saberes do tutor a distância devido a escassez de estudos em relação à formação docente tutorial, por conseguinte pode contribuir, do ponto de vista conceitual, num embasamento teórico consistente no campo do conhecimento na possibilidade de enriquecer o debate e a escrita acadêmica.

Do ponto de vista acadêmico e educacional verifica-se que a atuação tutorial e a avaliação estão interligadas à eficácia, eficiência e efetividade na formação docente. Esta pesquisa se debruça sobre a qualidade dessa atuação.

Minayo et al., (2007, p.15) evoca que “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. A construção do conhecimento envolve teoria e prática, mas também o pensamento, que se transformam em teorias, proposições e conceitos. Para delinear o caminho do pensamento e da ação na pesquisa, necessita-se de critérios nessa construção do saber, que é desenvolvida através da metodologia.

1 Metodologia

A pesquisa realizou-se no Instituto Universidade Virtual - UFC com dados coletados através de um instrumento de avaliação tutorial em que os alunos no ambiente virtual de aprendizagem através do Sistema SOLAR²¹, avaliaram os saberes na atuação do tutor a distância.

Segundo Gonçalves (2003, p.14), “a pesquisa quanto aos objetivos se classifica como pesquisa exploratória, descritiva e explicativa”. Esta proposta de estudo desenvolveu-se com natureza transversal no contexto descritivo e exploratório.

Os dados tiveram uma abordagem quantitativa e qualitativa, Silva e Silveira (2007, p.148-151), evocam que a pesquisa quantitativa visa a mensurar numérica ou estatisticamente os fenômenos e ainda advogam que “[...] a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, [...], humanística, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados” na avaliação em EAD.

A população objeto do estudo foi constituída pelos alunos matriculados nos 07 (sete) cursos entre aqueles oferecidos pelo Instituto Universidade Virtual no semestre letivo 2011.1, de graduação na modalidade em educação a distância semipresencial no na Universidade Federal do Ceará. A amostra envolveu 1957 alunos, 175 tutores, 26 disciplinas, 27 pólos²² situados no Estado do Ceará, Brasil.

Para a coleta dos dados foi utilizada a observação e o Instrumento de avaliação tutorial que compõe de um questionário com perguntas de respostas fechadas (múltiplas escolhas e escala com itens concordo, discordo, concordo em parte) desenvolvida a partir do referencial teórico do estudo em relação aos saberes atitudinais, conceituais e procedimentais. Utilizou-se na análise dos dados o programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* versão 15.0.

2 O tutor e seus saberes

Os Referenciais de qualidade da educação superior a distância, BRASIL (2007, p.19 e 20), abordam a respeito da Equipe Multidisciplinar no item 05 com o seguinte teor:

Em educação à distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade. No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos à distância, onde três categorias

²¹ Ferramenta do ambiente virtual de aprendizagem utilizada no Instituto Universidade Virtual/UFC

²² Unidades geográficas situadas nas sedes dos municípios onde acontecem as aulas e avaliações presenciais da EaD.

profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico administrativo.

Dessa forma, as categorias profissionais na qualidade dos docentes se constituem de professor conteudista, professor formador e tutores.

O tutor a distância de que trata esse trabalho exerce as atividades docentes na educação semipresencial no sentido de mediar, acompanhar, motivar, orientar e avaliar o educando quer seja na aula presencial e ou no ambiente virtual de aprendizagem. Por isso necessita construir saberes para que essa atuação seja de qualidade.

Na atuação do tutor se leva em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência de vida e profissional; o saber da experiência. Portanto a aprendizagem se constitui um *continuun*, e deve promover uma diversidade de novos saberes que colaboram para a construção do conhecimento e atuação com eficácia no ambiente virtual de aprendizagem e nos encontros presenciais.

Freire (2005, p.23) evoca que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Para a garantia de um bom trabalho docente com eficácia na tutoria, é imprescindível que o tutor esteja sempre em processo de aprendizagem.

Belloni (2001, p.85) ratifica que “para fazer frente a essa nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias”.

Essa contextualização de Belloni, em frisar a “necessidade acentuada de atualização constante”, requer aquisição sempre de novos saberes que sejam passíveis de uma aprendizagem constante e de formação continuada nessa nova forma de ensinar e aprender tanto do professor como do tutor.

Os saberes docentes contribuem para ressignificar a atuação tutorial e integrar também a dimensão cognitiva, as dimensões afetivas, interativas, motivacionais, criativas e colaborativas na formação docente do tutor à distância.

Que saberes o tutor a distância deve construir em sua formação para exercer a docência e atuar por meio das mídias digitais nos cursos de graduação semipresenciais da UFC?

Observa-se que várias são as concepções de saberes que permeiam a atuação docente, Farias *et all* (2008, p.73) contextualizam a

síntese das categorizações existentes sobre os saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência; saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais, saberes da

ação pedagógica, saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber didático curricular, saberes do conhecimento.

Este trabalho conjuga o saber sob o enfoque em três dimensões: o saber atitudinal, conceitual e procedimental. Esses saberes transitam na educação semipresencial sobre três perspectivas: didática, pedagógica e tecnológica.

Fundamentando em Coll et al (1998, p. 122,132) que contextualizam o saber atitudinal numa dimensão em que define a atitude como “uma organização duradoura de processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos em relação a algum aspecto do mundo do indivíduo”. [...] ainda acrescenta que o “caráter dinâmico” das atitudes está no “contexto da ação”.

Atuar na educação semipresencial é um ato mobilizador em relação ao educando, tanto no que concerne a incentivá-lo a continuar no curso, assim como nas disciplinas, a fazer as atividades, realizar os estudos necessários com aprofundamento teórico. Motivar o educando a adquirir a sua autonomia, gerenciar a sua aprendizagem, aduz-se que a motivação é uma ferramenta do saber atitudinal que move o educando a ter uma visão do estudo com atitude prazerosa.

Qualquer atividade que envolve o processo ensino-aprendizagem, o domínio do conteúdo é indispensável para uma boa atuação. (Op.cit., p, 22) afirmam que “Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será a sua capacidade para estabelecer relações significativas e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área”.

Essa rede de conceitos que os autores citados no texto falam enfoca-se o saber conceitual que se constitui do saber; o domínio do saber pedagógico, a teoria pedagógica que ilumina a prática na atuação do tutor.

Na educação semipresencial, nessa nova área da educação em aprendizagem e ensino, em que o acesso a construção do conhecimento é compartilhado, há garantia de acessibilidade e autonomia do educando e o saber conceitual é vivenciado na atividade de mediação, orientação e acompanhamento, requer o domínio específico do conhecimento das teorias no campo da pedagogia, que inclui os processos de aprendizagem, nos conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas e nas ciências humanas, tendo como finalidade desenvolver as capacidades relacionadas com a aprendizagem autônoma.

Pimenta (2009) advoga que “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente”. Para o tutor que media a aprendizagem na sala de aula *online*, essa construção no conhecimento intelectual deve ser contínua, processual e condição *sine qua nom* para uma atuação eficaz.

O saber conceitual permite ao tutor um embasamento teórico e lhe concede o discernimento no processo da mediação do ensino em refletir em o que o aluno precisa aprender, mesmo que o planejamento já esteja posto, o desencadeamento de ideias no processo de ensinar na troca de saberes com o educando quer nas ferramentas síncronas e ou assíncronas²³ no decorrer do conteúdo estudado.

Kenski (2003, p.47), aborda essas diferenciadas possibilidades e acrescenta que:

Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação.

Atuar através da utilização das tecnologias da informação e comunicação, não tão somente requer o saber tecnológico, mas sim o conhecimento da teoria, uma vez que a objetivação desse processo educativo é a aprendizagem do educando.

Na educação semipresencial o tutor se reveste de uma atividade que é o saber fazer que interage os procedimentos, focalizados no saber procedimental. (Op.cit., p. 77) evoca que “o conjunto de ações ou decisões que compõem a elaboração ou a participação é o que chamamos de procedimento”. Os procedimentos são representados conforme pelos “hábitos, técnicas, habilidades, métodos e rotinas”.

A atuação tutorial requer uma perspectiva de aplicação de metodologias, estratégias adequadas para que o educando possa aprender. Envolve diretamente na prática docente no que vai ser aprendido e ensinado. As ações didáticas contidas no planejamento é quem vai comandar o andamento do conteúdo a ser estudado. Pensa-se que a leitura da ementa, que envolve os objetivos do estudo, os assuntos a serem estudados, os teóricos que vão fundamentar o estudo, as pesquisas que estão disponíveis e materiais de mídias que o educando pode utilizar para aprofundar o conteúdo, a prática avaliativa que vai ser adotada no estudo, são pontos muito importantes para que o educando se situe e organize o seu modo de estudar.

Pimenta & Anastasiou (2011, p.71) advogam que os saberes didáticos “tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas”. O saber didático integra a forma como ensinar na articulação em o que o aluno precisa aprender. O saber procedimental também está articulado à utilização das ferramentas pelo tutor em saber orientar aos educandos no uso das mesmas.

²³ Ferramentas Síncronas – Ocorre interação em tempo real
Ferramentas Assíncronas – Não ocorre interação em tempo real.

3 As concepções de avaliação

As concepções de avaliação com uma consciência crítica e uma noção coletiva e consensual fundamentam-se, numa concepção libertadora uma vez que avaliar é conduzir, direcionar ou redirecionar dentro de uma vertente de construção do conhecimento como prática social.

Para Luckesi (1996, p.6), “a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisões”. Quando se reporta ao juízo de qualidade, se depara com a realidade, o histórico, o resultado, as qualidades e os saberes do sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Hoffman (1997p. 44), “A avaliação importa para uma educação libertadora, desde que o seu papel não seja o de apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e principalmente ampliar perspectivas”.

Ao problematizar os novos paradigmas de ensinar e aprender na Educação a distância (EaD) semipresencial, envolve uma ação avaliativa em investigar a qualidade da atuação do tutor a distância que engloba os saberes que utiliza em sua prática pedagógica através de um instrumento.

3.1 Instrumento de Avaliação Tutoria

A pesquisa científica se processa na coleta dos dados para análise dos fenômenos e sujeitos. E o instrumento se constitui como um elemento de medida que posiciona os dados para análise quantitativa e/ou qualitativa.

Quando se fala em medida, têm-se uma conotação de que sempre se trata da metodologia quantitativa, mas Soares & Trompieri Filho (2010, p.47) asseguram que: “a metodologia quantitativa foi paradigma dominante por toda a vigência da ciência moderna e até a primeira metade do século XX. Somente com a insurgência das metodologias qualitativas passa-se a ter um dualismo metodológico”.

Percebe-se então que o uso do instrumento como medida atende a esse dualismo metodológico para validar os dados numéricos e comportamentais dos fenômenos estudados e sujeitos pesquisados.

Viana (1978, p.17), ressalta que “a medida do desempenho escolar é fundamental para uma educação eficiente; Os instrumentos de medida facilitam as observações que o professor realiza do desempenho do estudante; Todos os objetivos educacionais importantes podem ser mensurados”.

Dessa forma se pensa que os instrumentos na pesquisa científica são indispensáveis para a construção de conhecimento e novas aprendizagens. Uma vez que ainda diz Viana (1978, p.19), que: Um teste [um instrumento], *grifo nosso*, é uma amostra de conhecimentos e ou comportamentos.

Há fatores importantes na configuração do instrumento na pesquisa científica. Soares e Trompieri Filho (2010, p.55), ressaltam “a fidedignidade a validade de conteúdo, a validade de construto, a validade de critério”, que o tornam capaz de validar o conhecimento como ciência.

Convém observar que na pesquisa científica, a escolha do instrumento se vale dos objetivos a serem atingidos pela mesma. Viana (1978, p.31), evoca que “a definição de um objetivo deve atender a determinados requisitos técnicos e centralizar-se num verbo que permita dar à sentença um caráter descritivo do comportamento desejado”.

Viana (1978, p.33), assegura que a “Taxonomia do ponto de vista da avaliação educacional, possibilita a análise comparativa entre diversos cursos, currículos, testes [...] análise de itens”. O instrumento é uma ferramenta de avaliação.

Com base no referencial teórico construiu-se uma escala de avaliação com 16 itens, medindo cada item com uma escala de intervalo aparentemente iguais de LIKERT, com três categorias de medida: concordo, concordo em parte, discordo, conforme Instrumento de avaliação tutorial constante no Quadro 1.

Os itens da escala estão distribuídos em três dimensões:

- a) Dimensão atitudinal constituída pelos itens 05; 11; 12 e 16.
- b) Dimensão conceitual constituída pelos itens 01; 06; 07; 08; 09; 13 e 15.
- c) Dimensão procedimental constituída pelos itens 02; 03; 04; 10 e 14.

Quadro 1 – Instrumento de avaliação tutorial

Itens
q1ATD1_ O tutor apresenta domínio de conteúdo quando interage na aula presencial
q2ATD2_ O Tutor apresenta um planejamento sistemático em sua aula presencial
q3ATD3_ O Tutor, na aula presencial, explica a ementa da disciplina que vai ser estudada
q4ATD4_ O tutor cumpre integralmente a carga horária (4hs/aula) para cada dia dos encontros presenciais
q5ATD5_ O tutor lhe motiva participar das atividades da disciplina dentro do ambiente SOLAR
q6ATD6_ O tutor identifica os erros e quando ocorrem nas atividades realizadas no

ambiente SOLAR e orienta satisfatoriamente em busca da compreensão do conteúdo

q7ATD7_ O tutor participa ativamente dos fóruns mediando os diálogos e respondendo a todos os questionamentos

q8ATD8_ O tutor efetua a avaliação das atividades no portfólio e socializa os resultados alcançados

q9ATD9_ O tutor proporciona, através do ambiente SOLAR, novos conhecimentos e promove novas aprendizagens

q10ATD10_ O tempo de retorno do tutor às perguntas no ambiente SOLAR é considerado satisfatório

q11ATD11_ O tutor utiliza mídias fora do ambiente SOLAR para responder às mensagens

q12ATD12_ O tutor apoia o aluno para o estudo do conteúdo da disciplina

q13ATD13_ O tutor desenvolve e aplica o conteúdo da disciplina de forma que possa vincular a aprendizagem ao cotidiano

q14ATD14_ O tutor cumpre os prazos estabelecidos no cronograma da disciplina

q15ATD15_ O trabalho do tutor na disciplina cursada motivou o aluno a dar continuidade em seu curso

q16ATD16_ A atuação do tutor na disciplina ministrada contribuiu para a aprendizagem

Fonte SPSS 15.0

4 - Avaliação da qualidade da atuação do tutor a distância

Para esse trabalho devido a vasta análise de dados foi realizado um recorte da análise dos resultados e considerando somente os resultados da Regressão linear múltipla, atendendo dessa forma a avaliação da qualidade da atuação do tutor a distância nas dimensões dos saberes atitudinais, conceituais e procedimentais. Conforme está exposto no Quadro 2 nos coeficientes padronizados β .

4.1 Análise dos Resultados na Regressão Múltipla Linear

Quadro 2

	Coeficientes não padronizados	Coeficientes padronizados		

Modelo		B	Erro padrão	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	,758	,049		15,419	,000
	notaD2 - Nota na dimensão 2 - CONCEITUAL - Escala [0 ; 10]	,899	,006	,958	147,228	,000
2	(Constante)	,808	,032		25,347	,000
	notaD2 - Nota na dimensão 2 - CONCEITUAL - Escala [0 ; 10]	,632	,006	,673	97,471	,000
	notaD1 - Nota na dimensão 1 - ATITUDINAL - Escala [0 ; 10]	,284	,005	,359	51,997	,000
		,072	,022		3,242	,001
3	(Constante)					
	notaD2 - Nota na dimensão 2 - CONCEITUAL - Escala [0 ; 10]	,497	,004	,529	113,369	,000
	notaD1 - Nota na dimensão 1 - ATITUDINAL - Escala [0 ; 10]	,253	,003	,319	78,123	,000
	notaD3 - Nota na dimensão 3 - PROCEDIMENTAL - Escala [0 ; 10]	,242	,004	,233	61,443	,000

Variável dependente: nota_ATD - Nota da avaliação do tutor - Escala [0 ; 10]

Fonte SPSS 15.0

Observando-se o modelo final fornecido pela regressão e comparando-se os coeficientes padronizados β , verifica-se que a dimensão conceitual apresentou maior peso na composição da nota da escala de avaliação ($\beta = 0,529$). Em segundo encontra-se pela dimensão atitudinal ($\beta = 0,319$) e a que apresentou menor peso a dimensão procedimental ($\beta = 0,233$).

Considerações gerais

A temática revela uma profundidade e exige a continuação em novas pesquisas, proporcionando dessa forma que a EaD nos cursos semipresenciais seja investigada na seara científica com mais

empoderamento, visando dessa forma que os meios e os fins sejam vinculados diretamente ao construto desse fenômeno que é a Educação.

A questão norteadora deste trabalho (Que saberes o tutor a distância deve construir em sua formação para exercer a docência e atuar nas mídias digitais?) é pertinente, pois alcança os meios que são obtidos por uma formação que permeia nas perspectivas didática, pedagógica e tecnológica, e os fins, que perpassam na formação sob as dimensões dos saberes atitudinais, conceituais e procedimentais.

Avaliar a qualidade da atuação do tutor a distância em relação a aplicação desses saberes foi uma atividade bem complexa que se revestiu de parâmetros que se precisou conhecer a atividade através de observação e atuação para que pudesse atribuir juízo de valor.

Constituiu-se então um instrumento de avaliação tutorial que apresentou a escala de avaliação com indicadores métricos altos. Quanto às três dimensões investigadas, pesaram diferentemente na composição da nota da escala de avaliação, sendo objeto para análise com maior profundidade, a dimensão procedimental. A que menor contribuiu para a composição da nota na escala de avaliação.

O saber procedimental se constitui dos saberes didáticos que engloba a atividade em como saber fazer, a aplicação de metodologias e estratégias adequadas para que haja aprendizagem. Trata-se do saber didático que o tutor a distância precisa dominar, aplicar em sua prática, na aula presencial ou no uso das ferramentas quando atuar no ambiente virtual de aprendizagem.

Este estudo pondera que a ingerência de mais cursos para os tutores, melhor acompanhamento, dar conhecimento da avaliação de sua atuação são medidas que motivam a qualidade da atuação do tutor.

Percebe-se que o caminho já está sendo trilhado com cursos para formação inicial e continuada a fim de que os resultados alcançados sejam refletidos através da aprendizagem do aluno na educação semipresencial.

Referências

- Belloni, Maria Luiza (2001). *Educação a distância*. 2. Ed. Campinas. SP: Autores Associados.
- BRASIL (2007). *Referenciais de qualidade da EaD*. Brasília: MEC – Ministério da Educação.
- Coll, César; Pozo, Juan Ignacio, Sarabia, Bernabé, Valls, Enric; Trad. Beatriz Affonso Neves. (1998). *Os Conteúdos na Reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Daniel, John (2003). *Educação e tecnologia: Num mundo globalizado*. Brasília: UNESCO.

- Farias, Isabel Maria de. Sales, Josete de Oliveira Castelo Branco. Braga, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. França, Maria do Socorro Lima Marques (2008). *Didática e Docência: Aprendendo a profissão*. Fortaleza: Líber livro.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, Hortência de Abreu (2003). *Manual de Projetos de Pesquisa Científica*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- Hoffman, Jussara (1997). *Avaliação, Mito e Desafio*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- Kenski, Vani Moreira (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2ªed. Campinas. São Paulo: Papirus.
- Luckesi, Cipriano Carlos (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 4. Ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Matos, Kelma Socorro Lopes de. Vieira, Sofia Lerche (2001). *Pesquisa Educacional*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. Derlandes, Suely Ferreira. Gomes, Romeu (Org.). (2007). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pimenta, Selma Garrido. Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2011). *Docência no Ensino Superior* 5ª Ed.. (Coleção Docência em formação). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido (Org) (2009). *Saberes pedagógicos e atividade docente* Textos de Edson Nascimento Campos, ...et al, 7ªed. São Paulo: Cortez.
- Silva, José Maria da. Silveira, Emerson Sena da (2007). *Apresentação de trabalhos acadêmicos: Normas e técnicas*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Soares, Edson Silva. Trompieri Filho, Nicolino (2010). Elementos Teóricos e práticos sobre validade e fidedignidade de instrumentos de medida. In. Viana, Tania Vicente. Ciasca, Maria Isabel Filgueiras Lima. Sobral, Adriana, Eufrásio Braga Sobral. (Org). *Múltiplas Dimensões em Avaliação Educacional*, (pp. 47-63). Fortaleza: IMPRECE Editorial.
- Viana, Heraldo Marelim (1978). *Testes em educação*. 3ª Ed. São Paulo. IBRASA.

5.15.

Título:

Do terrorismo à amorosidade: dimensão ética da relação orientador-orientando no curso de Direito

Autor/a (es/as):

Neto, Pedro Camilo de Figueirêdo [Universidade do Estado da Bahia]

Bomfim, Luciano Sérgio Ventin [Universidade do Estado da Bahia]

Resumo:

O objetivo do presente estudo é demarcar os lugares dos conflitos da relação orientador-orientando, buscando nesta demarcação mapear as razões da emergência destes, bem como as implicações de ordem didática e pedagógica sobre a formação acadêmica dos alunos e as de ordem ética sobre a condição humana do professor e dos alunos. Ancoramos nossas análises, principalmente, nas contribuições de Marx sobre o conceito de ser humano; de Hegel sobre o conceito de consciência-em-si, consciência-para-si e reconhecimento humano; nas de Paulo Freire sobre a concepção de educação e nas de Umberto Eco sobre os dramas e tramas da relação orientador-orientando. A metodologia de desenvolvimento do processo investigativo baseou-se em revisão bibliográfica, amparada no método dedutivo aplicado às experiências discente e docente dos investigadores, de seus alunos e colegas. A abordagem se enquadra no grupo “Avaliação da qualidade da docência”, haja vista que se debruça sobre o papel e as implicações éticas do orientador nas pesquisas empreendidas nos cursos de Direito. Aplicando os conceitos acima indicados aos dados experienciais analisados, chegamos à conclusão de que a relação de orientação de pesquisa nos cursos de Direito é perturbada por violações de ordem ética e pedagógica, fruto de uma concepção de mundo fundada na hierarquia entre os indivíduos e espelhada no não reconhecimento do discente como ser humano e sujeito cognoscente.

Palavras-chave:

Ser humano. Educação. Orientação acadêmica. Ética. Direito.

1 Introdução

A pesquisa para realização de trabalhos de conclusão de curso de graduação em Direito é um dos passos mais importantes do acadêmico, com vistas a sua formação profissional, pois representa mais que fazer um trabalho acadêmico de maior porte, mais complexo. Para ele significa por à prova todo

histórico de sua formação acadêmica, colocar em xeque a qualidade da legitimidade do diploma que receberá depois de aprovado, pois uma nota baixa denuncia, sob esta representação, a pior ou melhor qualidade de sua formação acadêmica, e o pior, a sua reprovação, o que quase nunca acontece, representa o seu absoluto fracasso como acadêmico. O trabalho de conclusão de curso significa, ainda, a sua oportunidade de demonstrar, para si próprio e para o mundo acadêmico, o quanto ele é um acadêmico de qualidade. Enfim, trata-se de um ritual de passagem e, enquanto tal, exige cuidados e atenção, muito mais por parte dos professores e coordenações, em cujo rol de quefares está a tarefa de formar o pesquisador, que do graduando, cuja tarefa é dispor-se a superar os próprios limites de aprendizagem.

Ponto final de toda uma jornada acadêmica, esse trabalho precisa ser tratado, pelo discente e pelos docentes, com toda atenção possível, buscando-se aproveitar e estimular ao máximo as possibilidades e competências do graduando.

No entanto, esse acontecimento especial transforma-se, quase sempre, em momento de angústia e sofrimento para o graduando. Isto porque o professor responsável pela orientação de sua pesquisa não se compenetra, a contento, do seu real papel na orientação, confundindo-o com comportamentos inadequados. Este processo acaba por se revestir de uma certa dose de *terrorismo*, em total descompasso com a *amorosidade* que deve permear todo processo de ensino.

A fim de discutir o papel do orientador nesse contexto, o presente artigo apresentará quatro confusões que perturbam a atuação de orientadores no processo de orientação da pesquisa em Direito para trabalhos de conclusão de curso de graduação. Em seguida, serão ressaltados os pontos associados ao *terrorismo* que toma conta dessa relação, ligados à não percepção do orientando como sujeito cognoscente, autônomo e livre, digno de respeito enquanto sujeito e, por isso mesmo, necessitado de reconhecimento durante a produção de conhecimento.

Por último, a *amorosidade*, marca das relações de ensino-aprendizagem emancipatórias, será apontada como marca do processo de orientação, como instrumento de restituição do orientando à sua condição de ser autônomo e livre, capaz de trazer a sua contribuição pessoal para a realização da pesquisa.

2 Relação professor-aluno

A relação professor-aluno é, antes de uma relação entre sujeitos que ocupam posições sociais distintas em determinada esfera da vida social, uma relação entre iguais, pois como nos ensina Hegel, ao analisar a relação entre duas consciências-em-si, uma consciência-em-si está sempre para outra consciência-em-si. Isto significa que ambas consciências estão ontologicamente em relação de horizontalidade, pois não fosse esta a determinação ontológica, não poderíamos falar da existência de uma espécie humana. Assim expressa-se o autor:

Uma Consciência-em-si está para uma Consciência-em-si. Apenas desta forma ela está em atividade, pois apenas assim acontecerá a unidade de si mesma em seu Outro-ser; o Eu, que é o objeto de seu conceito, não é na verdade Objeto [...]

Ou seja, enquanto a Consciência-em-si não sai de si, entrando em movimento ao se relacionar com outra Consciência-em-si, ela não adquire consciência de si, permanecendo enclausurada na inciência de si mesma, ou como diz Hegel, sem Consciência-de-si. A externalização da Consciência-em-si em busca desta sua Consciência-de-si é a consecução de um impulso, cujas condições foram socialmente construídas, mas cuja possibilidade estão biologicamente dadas pela Natureza. Como afirma o próprio Hegel, “a Natureza assim o quis”.

Esta interpretação da tese hegeliana pode ser contradita em função de que historicamente, como ensina Marx em *O Manifesto do Partido Comunista*, “nós já vimos, até hoje todas as sociedades fundaram-se na oposição entre opressores e oprimidos”. Mas quando Marx faz esta constatação não é no sentido de justificá-la, mas de superá-la, pois, para ele, o real não é um produto de um desenvolver natural, mas sim uma produção histórica, e “toda produção é apropriação da Natureza por parte do indivíduo, no interior e por meio de uma determinada forma social”, ou seja, um produto decorrente da totalidade dos engendramentos da práxis sociais. Sendo assim, ele é uma produção humana, e esta sempre decorre, como nos ensina Kant, de uma vontade prática ou, melhor dizendo, de uma totalidade de vontades práticas, ainda que parcela significativa destas vontades não decorra de uma fundamentada leitura da realidade. Sendo assim, o processo subjacente e consequente dessa luta de classes, o ESTRANHAMENTO, ou como muitos preferem chamá-lo, a ALIENAÇÃO, não é um dado natural do real, inerente a ele, produto de um determinismo natural, mas sim, ainda que contraditoriamente, uma produção humana, decorrente da práxis social, logo, por esta superável.

Sob esta ótica, a relação professor-aluno, enquanto relação entre consciências-em-si, não deve fundar-se sobre uma relação de verticalidade, cuja amálgama seja a dominação de um ser sobre o outro. Como já vimos em Hegel, uma consciência-em-si só adquire consciência de si mesma quando, saindo de si, depara-se com uma outra consciência distinta dela. Neste encontro com uma outra consciência-em-si dela distinta, a consciência-em-si exteriorizada retorna a si, ou melhor, para si, adquirindo, assim, a consciência de si mesma enquanto uma consciência-em-si distinta da outra. Esta dialética é uma necessidade ontológica.

Porém, cada consciência-em-si, ao adquirir consciência dessa distinção e de que a outra consciência, ao adquirir consciência desta distinção, busca afirmar-se ante a outra consciência, a fim de garantir a sua permanência enquanto sujeito da relação, passa a objetivar a morte simbólica da outra. A partir

deste momento, quando ambas consciências-em-si iniciam a luta por sua sobrevivência ante a outra, elas descobrem que a morte de uma significaria a morte da outra, pois sem o ser referente a consciência-sobrevivente perde a consciência de si mesma, não havendo possibilidade da consciência auto-referencializar-se. Na iminência da morte física e/ou “apenas” simbólica, a consciência-em-si fragilizada na luta desigual entre iguais, cede e reconhece a outra consciência-em-si como soberana ante ela. Assim, realiza-se o ciclo da *Dialética do Senhor e do Escravo na Fenomenologia do Espírito de Hegel*, surgindo a dominação na relação entre os indivíduos.

A dominação age no sentido de impor tanto o silêncio quanto o constrangimento do outro e, desta forma, aborta a liberdade do outro e daquele que se faz sujeito dela, pois aquele que “escraviza” torna-se escravo da escravização que impõe ao outro. O dominador, sob esta ótica, é dominado pela dominação que por sua práxis social realiza. Neste sentido, o educador que na relação com o educando viola este dado ontológico da espécie humana, não só participa da reprodução do estranhamento do outro, como também produz e reproduz o próprio estranhamento.

Portanto, pensar a relação orientador-orientando é pensar a relação educador-educando, e neste sentido, é pensar a relação entre duas consciências-em-si, ou seja, entre dois indivíduos da espécie humana, exigindo-se considerar o outro em suas diferenças como um igual enquanto espécie, num contemplar ético do outro.

3 Confusão de papéis

A confusão de papéis na relação professor-aluno nos cursos de Direito começa pela própria representação que cada um tem do próprio curso, e esta não decorre da natureza do Direito em si, enquanto Ciência Jurídica, mas sim decorrente do papel que os profissionais do Direito e o próprio Direito enquanto poder político, tem realizado na historiografia político-social e econômica das sociedades capitalistas, qual seja, de legitimador das desigualdades sociais, sancionador das injustiças e de toda forma de dominação social.

Em função disto, não é de se estranhar que o aluno do curso de Direito se ache mais importantes que os outros alunos, mais inteligente, e o professor seja para ele a autoridade que inclusive tem direito de ser hipócrita, pois pode beneficiá-lo ou prejudicá-lo fora do curso. E o professor se acha também da mesma forma, quase um semi-deus, intocável, não repõe aulas, não corrige as monografias que orienta sistematicamente, não orienta assiduamente, e se sente ofendido quando questionado em seus erros, e o aluno é para ele o simples aprendiz de seu saber, bem típico da Pedagogia Escolástica dos Jesuítas.

O estabelecimento da verticalidade na relação professor-aluno constrange o aluno no seu livre pensar e expressar, empobrecendo a qualidade da participação dele no processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, enfraquecendo a qualidade da eficácia didático-pedagógica do professor. Ao

verticalizar sua relação com o aluno, o educador, seja na condição de professor, seja na de orientador, ele estabelece limites à fala do aluno, e conseqüentemente constri o livre engajamento dele na relação de produção científica conjunta com o professor. Este silencia, torna o aluno objeto nessa relação, passando o produto da relação professor-aluno, orientador-orientando, muito mais um trabalho do professor que propriamente o produto de uma produção coletiva. Desta forma, o aluno será mais a expressão da subjetividade dominante do professor, instrumento de demonstração de seu saber, de sua (in) competência que propriamente sujeito criador de teoria, descobridor da experiência, sujeito de uma práxis científica.

A mediação da verticalidade na relação professor-aluno, orientador-orientando causa algumas implicações bastante nocivas à função do professor na formação acadêmica e humana do aluno. No que diz respeito à primeira, pela restrição de acesso do aluno à formação científica do professor/orientador, restringindo aquele ao acesso a saberes e desenvolvimento de habilidades e atitudes correspondentes ao nível de formação acadêmica deste. E no que diz respeito à segunda, tanto pelo constrangimento do livre expressar do aluno/orientando enquanto sujeito, como pelo não reconhecimento do outro enquanto humano e individualidade.

Como consequência dessa violência simbólica por parte do professor/orientador, o aluno/orientando é empurrado para fora de seu lugar, secundarizado em sua condição de autor, produtor, transformado em instrumento e apêndice da pesquisa, que neste ambiente didático-pedagógico passou a ser do professor. Enfim, o autor foi expropriado da sua força de trabalho (a atividade intelectual investigativa), conseqüentemente do professor de trabalho, que passou a ser predominante ou exclusivamente determinado pelo professor/orientador, do produto de trabalho, na medida em que este não expressa a livre expressão de sua subjetividade, e do próprio trabalho enquanto atributo ontológico do ser humano, quanto este é submetido a condições reificantes em sua expressão. Em tal ambiente de pesquisa a alienação do trabalhador manual é reproduzida isomorficamente na atividade do trabalhador intelectual, indiferente do lugar que este ocupe, seja na condição de professor/orientador, seja na de aluno/orientando. Tal processo expressa-se na relação orientador-orientando por meio uma confusão de papéis. A qual, pode ser expressa de quatro formas: professor x orientador, lugar do saber x lugar da técnica, fala x escuta e co-autoria x orientação.

3.1 Primeira confusão: professor x orientador

A orientação de trabalhos de conclusão de curso de Direito costuma ser realizada por professores do próprio curso, conforme as regras de cada Instituição de Ensino. Eventualmente, algumas delas admitem a figura de um co-orientador, que pode ser, inclusive, de outra Instituição.

Entretanto, em virtude da pouca compreensão do alcance da atividade docente, quase sempre apartada, nos arraiais do ensino do Direito, da atividade de pesquisa, percebe-se que as relações terminam por se confundir, levando o orientador a funcionar, na orientação, muito mais como o “professor” – mero repassador de conhecimento – do que, efetivamente, como o orientador – marcado pelo incentivo à curiosidade e à perquirição.

Raros são os professores dos cursos de Direito que possuem formação pedagógica, desde a possibilidade de cursar disciplinas ligadas à pedagogia, durante a graduação, ainda que como optativas, até uma pós-graduação em metodologia do ensino. Tal deficiência resulta em um processo de reprodução de modelos e padrões antigos (PESSANHA, 2010), notadamente daqueles modelos de professores que marcaram a formação do agora docente sem qualquer reflexão crítica, sem qualquer atualização de práticas e métodos, sem ter a mínima percepção das implicações danosas de suas práticas didático-pedagógicas sobre a formação axiológica, científica e atitudinal dos alunos.

Em verdade, os professores dos cursos de Direito terminam por transformar suas aulas em solilóquios, em que o monopólio da palavra e do saber são por eles exercidos, enquanto os discentes cumprem o papel da escuta passiva e da aceitação do conhecimento assim imposto, fiéis reprodutores, no século XXI, dos considerados mortos fundamentos da pedagogia escolástica da *Ratio Studiorum* jesuítica.

Também em virtude da reprodução de padrões apreendidos, bem como pela própria insegurança didático-pedagógica, o professor de Direito termina por acentuar as naturais relações de poder que já se identificam entre professores e alunos. Compensando a insegurança e as falhas didáticas com o exercício arbitrário do poder, a relação docente-discente torna-se uma relação de domínio, gerando, por parte do discente, a necessidade de aceitação do império pela necessidade de *sobrevivência acadêmica* e sem materializar a relação de permuta que todo aprendizado requer.

Como consequência, reproduz-se nos cursos de Direito uma relação de poder e dominação, arbitrariedade e despreparo didático-pedagógico da maioria dos professores de Direito com seus alunos, a qual termina por se refletir, também, na relação de orientação da pesquisa para trabalhos de conclusão de curso. O papel do orientador é, em tudo e por tudo, diferente desse papel desempenhado por certos professores da atualidade, devendo ser visto cada vez mais próximo do próprio ideal de docência, assim definido por Paulo Freire:

Como aplicar a pesquisa como princípio educativo se a relação educador-educando funda-se numa relação de dominação? Se há dominação nesta relação, um é sujeito e o outro objeto da pesquisa, ou melhor, instrumento, pois é constrangido em seu pensar científico, ao ser expropriado de sua força, do processo e do produto do trabalho (intelectual).

Partindo do pressuposto de que a experiência de ensinar implica na ciência do que não se sabe, toda tentativa de ensino orientada para emancipação humana, implica na busca do que se descobre inciente,

ou seja, na busca da pesquisa. Ao mesmo tempo em que esta possibilita àqueles que descobre o que não sabia, intervir na realidade e não simplesmente agir nela.

Na orientação da pesquisa, a figura do professor que impõe e é obedecido deve ceder espaço à figura do professor que verdadeiramente orienta, daquele que constrói alternativas com o discente e o acompanha, numa relação horizontal, enquanto o vê trilhar pelos caminhos indicados.

Trata-se de uma relação de confiança, em que o orientador deve revelar interesse sincero pelo aprendizado do orientando. Também requer o reconhecimento de que cabe ao orientador a indicação dos caminhos possíveis segundo seu entendimento, deixando claro para o orientando que pode haver outros, e a imposição de um caminho e nem não a determinação da forma como devem ser trilhados.

3.2 Segunda confusão: lugar do saber *versus* lugar da técnica

Retomando o problema do exercício do poder presente na relação docente/discente, também se percebe a sua manifestação na segunda confusão identificada na delimitação do papel do orientador de TCC's na pesquisa em Direito: o lugar do saber *versus* o lugar da técnica.

Exatamente por se colocar em condição privilegiada, o professor-orientador desenvolve uma *atuação sobre* o orientando que leva a marca do *domínio do saber*. E o mais adequado é falar-se em *atuação sobre* e não *interação com* o orientando, haja vista que este é visto como sujeito passivo da relação de saber, sendo-lhe necessário aceitar as determinações do orientador na condução de sua pesquisa.

Assim, o orientador se coloca no *lugar do saber*, entendendo-se como detentor do conhecimento que será objeto da pesquisa. Não compreende, porém, que apesar de sua formação acadêmica e relativo domínio sobre o objeto da pesquisa, seu saber não é infinito e superior ao do orientando. É apenas um saber diferente, distinto, construído a partir de um outro leque de experiências.

É verdade, sim, que o orientador, pelo menos em tese, possui maior experiência com o fazer científico e com a sua técnica, e esse dado não pode ser desprezado. Entretanto, *mais experiência* não equivale a *mais saber*, caso esta distinção não fique clara na mente do orientador, o seu papel na orientação ficará comprometido por uma falsa apreciação das suas possibilidades, dos seus limites e da pesquisa empreendida pelo orientando.

Ainda que a pesquisa orientada se dê no mesmo campo de pesquisa do orientador, este precisa compreender que o orientando precisa gozar de liberdade para direcionar seu estudo conforme suas próprias perspectivas e compreensão, sem o que o fazer científico perde o caráter da personalidade do pesquisador (no caso, o orientando) e se confunde com a vontade do orientador, que termina por transformar o trabalho do orientando em uma extensão de sua própria pesquisa.

O equívoco mencionado é referido por Umberto Eco quando, ao tratar do problema da escolha do orientador na pesquisa acadêmica, quando se refere a duas espécies de professores: o entusiasmado e o desonesto. O entusiasmado é aquele que obriga o orientando a pesquisar sobre seu tema, embora lhe falte interesse no mesmo. O docente desonesto, por sua vez, é aquele que “faz trabalhar os estudantes, licencia-os e utiliza desabusadamente o seu trabalho como se fosse dele.” (ECO, 2007, p. 67).

Enfim, o orientador agiu descuidadamente, procurando dizer o que e o como ao orientando, como consequência desta atitude, ele acaba reconhecendo no texto do aluno sua produção, e assim vendo, age no sentido de apropriar-se dela, porque foi “literalmente” sua. Mas agindo assim, ele age desonestamente, porque a escrita foi do aluno. Quando o orientando se apropria do dito pelo orientador, ele faz sua leitura, logo, o texto escrito, é sua teoria.

Ao lado do quanto referido por Eco, ao classificar de desonesto o professor que “explora o estudante colocando-o para trabalhar, aprova-o e utiliza o trabalho dele como se fosse seu” (AYRES, MORAES e NILO, 2011), também é possível falar em desonestidade do orientador ao colocar-se no *lugar do saber* como seu pleno detentor, com desconsideração dos saberes do orientando.

Nesse sentido, o orientador necessita compreender que, parafraseando Paulo Freire (1996), orientar exige humildade e, porque não dizer, também tolerância consigo mesmo. Talvez o orientando não possua tanto saber em torno do objeto da pesquisa, mas certamente o possui quanto a outros espaços de conhecimento igualmente importantes ao fazer científico. E acontece de, às vezes, o saber do orientando ser maior do que do orientador no que toca àquele objeto, razão pela qual o orientador precisará reconhecer sua limitação e trabalhar para não coagir o orientando por conta disso. O orientador não pode esquecer-se de que, como ser humano que é, sua ignorância é ilimitada (POPPER, 2004).

Cabe ao orientador ocupar o lugar da técnica e conduzir os passos do orientando na escolha mais adequada do método de pesquisa, das referências, da natureza da abordagem e do melhor corte epistemológico a ser feito. E tudo isso sem perder de vista o respeito à liberdade do orientando ao fazer a sua escolha, haja vista que ao orientador compete explicitar, clarificar, e não impor, determinar.

A orientação de pesquisas em Direito para TCC's sem esse respeito pela diferença, sem essa compreensão do espaço de liberdade e sem esse compromisso com o *processo formador* do fazer científico, redundaria em uma mera relação de império, e não em uma relação sadia de construção de conhecimento.

Por isso, o orientador precisa se compenetrar do seu papel de facilitador do conhecimento, utilizando a técnica e o saber, cada qual na medida adequada, para permitir que o orientando realize sua pesquisa com tranquilidade e eficiência.

3.3 Terceira confusão: fala *versus* escuta

Ainda como consequência da confusão de papéis no processo de orientação da pesquisa em Direito para TCC's, o orientador, justamente por compreender-se como dono do saber, estabelecendo com seu orientando uma relação de *transferência de conhecimento*, agredindo assim, a condição ontológica do aluno e também a sua.

Ao pensar a orientação da pesquisa como transferência de conhecimento, o orientador transforma o orientando em repositório acrítico de seu saber, assumindo a condição daquele que *fala*, ao que o orientando deverá corresponder colocando-se na condição daquele que *escuta*. Assim, nesta relação de fala *versus* escuta, a pesquisa vai sendo direcionada sem qualquer compreensão do orientando como sujeito da construção do conhecimento.

Se o trabalho de pesquisa deve ser visto como uma das faces do ensino, orientar pesquisas em TCC's é, também, uma relação de ensino. Sendo assim, é preciso compreender, com Paulo Freire (1996), que ensinar (orientar) não é transferir conhecimento. Este é um saber que não pode escapar à compreensão do orientador sob pena de fracassar em sua tarefa de formar não só o profissional qualificado para intervir na realidade, mas também, e por isto, formar o pesquisador.

Ao partir para a orientação da pesquisa em Direito, o orientador deve nortear o seu trabalho por esse entendimento. Deve, também, fazer com que tal entendimento signifique bem mais do que uma simples teorização – é imprescindível que seja vivenciado por orientando e orientador durante a condução da pesquisa.

Pensar a orientação na pesquisa em Direito para TCC's como mera transferência de conhecimento faz com que o orientador desempenhe o papel daquele que somente fala, sendo que tal comportamento representa uma transgressão ética, conforme aduzido por Freire, o que deve conduzir a outro papel – o papel da escuta.

É ainda Paulo Freire (1996) que vai afirmar, peremptoriamente, que ensinar – orientar – exige *saber escutar*. O exercício da escuta, por parte do orientador, é que o vai credenciar a compreender melhor o orientando, melhor sintonizando com a sua vontade de aprendizado, a ser realizada na pesquisa.

Sem uma boa escuta, não há apreensão da intenção e do que motiva o orientando à pesquisa; sem essa apreensão, não se pode compreender aquilo que, de fato, se pretende pesquisar; sem essa compreensão, tanto orientador quanto orientando serão frustrados no desempenho de seus papéis.

3.4 Quarta confusão: coautoria *versus* orientação

A orientação da pesquisa em Direito para trabalhos de conclusão de curso revela, ainda, outro ponto de confusão: o orientador costuma ser confundido ou coloca-se no papel de coautoria da pesquisa realizada e não, propriamente, no papel de orientação.

Sobretudo nos dias atuais, em que abundam Faculdades de Direito em uma quantidade relativamente grande no Brasil, o perfil das pessoas que ingressam na graduação em Direito não é, necessariamente, o de sujeitos com habilidade suficientemente desenvolvida para trabalhos de pesquisa acadêmica.

Seja pela formação deficitária no ensino fundamental e médio, quase nada voltado para a pesquisa, seja pela falta de hábito com o pensar e o fazer científicos do orientando, o orientador termina por ser solicitado, na orientação, a um esforço que vai além do seu papel original, sendo levado a verdadeiramente coadjuvar o orientando na elaboração do trabalho.

Tal deficiência e confusão de papéis encontram expressão desde o primeiro momento da construção da pesquisa, quando até mesmo o tema e o corte epistemológico são entregues ao trabalho do orientador, diante de orientandos verdadeiramente “desorientados”. A seguir, o não conseguir pensar o trabalho com começo, meio e fim leva o orientador a elaborar, ele mesmo, o projeto de sumário da pesquisa a orientar, também sendo solicitado a acompanhar quase que linha por linha aquilo que é escrito pelo orientando no âmbito do trabalho.

Talvez por conta disso, talvez pela expressão da *desonestidade* do professor, no conceito de Umberto Eco (2007) já mencionado nestas páginas, o orientador, ao final da pesquisa, chega mesmo a providenciar a publicação do trabalho orientado, não perdendo a oportunidade de apor o próprio nome na condição de “co-autor”. A rigor, essa prática não passa de uma das muitas expressões do que se pode chamar de *estelionato intelectual*.

Esse tipo de procedimento é inadequado e se encontra em descompasso com o verdadeiro sentido da orientação. Ao reconhecer as limitações e deficiências do orientando, não compete ao orientador substituí-lo em seu esforço de escolha, delimitação do tema e elaboração das linhas gerais ou específicas de sua pesquisa. Cabe-lhe, sim, o debate, o esclarecimento, o estímulo constante para que consiga, a partir das discussões, compreender que abordagens podem ser importantes e quais devem ser deixadas de lado.

Ensinar, orientar, exige ter disponibilidade para o diálogo. O diálogo, segundo Freire (1996), é um processo de abertura para o outro e encontro com o outro enquanto ser diferente. É possibilidade de reconhecer-se incompleto e, também, de permitir ao outro o reconhecimento da própria incompletude, mas também possibilidade de mútua complementação, a partir do momento em que os saberes e as experiências se encontram para construção do conhecimento. Segundo o autor, “sujeito que se abre ao

mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. (FREIRE, 1996, p. 86)

Orientar não é ser coautor, mas ter a capacidade de estimular no outro a descoberta das possibilidades individuais de enfrentamento e superação das dificuldades da pesquisa. É alimentar, no orientando, a certeza de que tem, ao seu lado, e não caminhando por ele, alguém em quem confiar e que saberá ajudá-lo a ver o que, ao menos momentaneamente, não se encontra claro e preciso diante dos seus olhos.

4 Do terrorismo à amorosidade: redefinindo papéis

O acadêmico de Direito não é um ser destituído de sentido, de valor, de saberes que o possam situar no mundo como sujeito ativo. “Ser-no-mundo” (HEIDDEGER, 2008), como toda e qualquer pessoa, deve ser reconhecido na relação docente/discente como ente inteligente, cujos saberes e competências não podem ser desprezados e supressos pela pretensa superioridade do professor que orienta a realização de pesquisas para a realização de trabalhos de conclusão de curso.

Costuma-se ouvir, nos discursos ditados pela vaidade acadêmica, que o pesquisador somente pode reivindicar, para si, a condição de *alguém*, a possibilidade de ser ouvido e respeitado, a partir do momento em que atinge o grau de doutor, depois de uma longa caminhada se sujeitando às vontades de outros pesquisadores que também seguiram o mesmo caminho e que *não foram alguém*, em outro tempo. O graduando, assim, é visto como um ser destituído de conteúdo, vazio, que deve ser preenchido pela arrogância e pelo preconceito de seus *mestres*.

Tal afirmativa é repetida e reproduzida, muitas vezes, em comportamentos exóticos e egocêntricos nas orientações de pesquisas, evitados de orgulho e vaidade quase infantis. Demonstra o altíssimo conteúdo de insegurança e desconhecimento que, algumas vezes, marca a atuação desses professores, que transformam sua cátedra em palco de terrorismo, e não em exercício de amorosidade.

Sim, não há outro designativo, senão o de terrorista, para qualificar atuações confusas como as que foram explicitadas nestas páginas. O professor, o orientador, não deve encastelar-se no micropoder (FOUCAULT, 1997) de que se vê investido pela atividade docente, transformando-a no lugar de um saber pretensioso, que despreza a liberdade e a autonomia do orientando na construção de sua pesquisa. Essa postura é castradora da produção científica, que não dispensa o devido espaço para criatividade, para a curiosidade e para a descoberta do novo, que passa pelo reconhecimento da ignorância ilimitada (POPPER, 2004), tanto do orientando, quanto do orientador.

Para libertar o seu trabalho do clima de terrorismo e marcá-lo pela amorosidade, o orientador necessita compreender-se como ser incompleto (FREIRE, 1996), compreensão que lhe facilitará uma nova

postura. Nesta nova postura, deixará de *atuar sobre* para *interagir com* o orientando, respeitando sua autonomia ainda quando o reconheça equivocado em algum momento.

Assim, mesmo em situações de imprecisão técnica, muito comum nos primeiros ensaios de pesquisa no estudante de graduação, o orientador não deve desconsiderar a curiosidade e a busca pelo saber demonstradas pelo orientando. Reconhecendo-se também incompleto, tais imprecisões serão corrigidas no próprio acontecer da pesquisa, sem maiores prejuízos.

Paulo Freire (1996), ao reconhecer a necessidade do rigorismo técnico, afirma que este em nada se mostra incompatível com a amorosidade que deve permear a relação entre docente e discente, pois “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (FREIRE, 1996, p. 4).

Ao ocupar o *lugar da técnica*, cabe ao orientador essa tranqüilidade de associar o rigor científico com a criação de um ambiente de produção favorável à liberdade do orientador, como expressão da amorosidade indispensável à relação.

Além disso, é preciso lembrar que a orientação, para adquirir a marca da amorosidade, precisa seguir o caminho do diálogo, como desdobramento natural do reconhecimento, por parte do orientador, do seu papel de escuta durante o processo de orientação. Naturalmente que será chamado a se pronunciar, não lhe sendo vedada a possibilidade de fala. Porém, através da escuta, abrirá para si mesmo o canal de interação que o diálogo viabilizará, para engrandecimento da pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos.

Problema é que o diálogo costuma ser um momento de revelação; momento em que o ser se revela, é revelado pelo outro e assiste ao outro revelar-se diante de si. E esta possibilidade de revelar-se traz, consigo, a possibilidade de ter as próprias deficiências expostas, o que não é fácil de aceitar, frente à vaidade do professor e a sua pretensão de superioridade em relação ao orientando.

No entanto, o verdadeiro professor não teme o enfrentamento do diálogo; antes, busca-o como forma de enriquecimento pessoal e, porque não dizer, como uma boa aventura. “Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo”, aduz Freire. (1996, p. 86). Essa consciência do inacabado permite ao orientador respeitar os limites do orientando e não pretender substituí-lo em seus esforços, nem explorá-lo na pesquisa em benefício próprio (ECO, 2007). Envolve, também, identificar a necessidade de aperfeiçoar em si qualidades que lhe permitam o bom desempenho de seu papel, potencializando e dinamizando as competências do orientando, sobretudo por ser este, ainda, um graduando, ainda preñado de uma série de fragilidades. E quais seriam essas qualidades? É Freire (1996, p. 75) quem esclarece:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

Assimilação e vivência dessas qualidades – respeito, tolerância, disposição para mudança, persistência na luta, visão não fatalista, esperança e abertura à justiça – que, com toda certeza, refletem o sentido da amorosidade que deve marcar o papel do orientador nas pesquisas em Direito para TCC's, requer do orientador uma boa dose de coragem. Coragem para compreender que o fazer científico não deve ser tratado com a frieza que o caracteriza, nas academias. Coragem para transformar esse saber em uma relação humana, muito mais do que técnica, haja vista que a ciência existe para servir aos homens, e não o contrário.

A seriedade docente não é incompatível com a afetividade, com a amorosidade. Observados os devidos cuidados, como não deixar que a relação de amorosidade interfira no processo avaliativo, o professor-orientador não deve recluir querer bem aos orientandos. Pelo contrário, deve permear o seu trabalho por essa tônica, sem o que frustrará o seu papel na construção do aprendizado.

Esse “querer bem”, expressão da amorosidade, também espelha o sentimento e a vivência da alegria no relacionamento entre orientador e orientando:

Assim, ao compenetrar-se de que o seu papel não dispensa a amorosidade, o orientador construirá aquelas referidas qualidades tão indispensáveis ao seu fazer e tão ao seu alcance, podendo demonstrar que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”. (FREIRE, 1996, p. 90)

Essa é, em verdade, a plena expressão do que aqui se vem colocando como amorosidade.

5 Considerações finais

O papel do orientador na pesquisa em Direito para trabalhos de conclusão de curso de graduação não é o de mera transferência de conhecimento. Este pensamento representa uma transgressão ética, na medida em que desconsidera o orientando como sujeito de conhecimento e despreza sua colaboração para construção da pesquisa que precisa ser realizada.

Cabe, ao orientador, compreender-se como ser inacabado, incompleto, o que lhe permitirá a percepção de que, apesar dos seus títulos acadêmicos, da experiência docente e de vida acumuladas, bem como

dos saberes conquistados ao longo dos anos, nada disso autoriza-o a considerar-se superior ao orientando, em qualquer aspecto.

Ciente disso, o orientador deve abrir-se para o diálogo, sem receio de expor as próprias fragilidades, mas com a tranqüilidade de quem compreende o processo de orientação como processo de ensino. E como este é, em verdade, uma relação de permuta, orientador e orientando devem interagir com respeito mútuo, com alegria e amorosidade, transformando a pesquisa em algo prazeroso e, verdadeiramente, produtivo.

Referências

- AMORIM, Yanna F. Metodologia e autonomia: um diálogo com as teses de Rubem Alves e Paulo Freire. In CERQUEIRA, Nelson; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. (Coord.) **Metodologia da pesquisa em Direito**. Salvador, 2010, v. 2, p. 667-677.
- AYRES, Tiago L.; MORAES, Reinaldo S. de; NILO, Marcelo T. A metodologia da pesquisa do Direito e Umberto Eco. In CERQUEIRA, Nelson; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. (Coord.) **Metodologia da pesquisa em Direito e a Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 274-287.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. N. (Org.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Ed. da UFSC, 2002.
- BOMFIM, Urbano F. P. do. Por uma proposta de metodologia do ensino do Direito Penal Brasileiro no século XXI. In CERQUEIRA, Nelson; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. (Coord.) **Metodologia da pesquisa em Direito**. Salvador, 2010, v. 1, p. 657-678.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11 ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 10.12.2011.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 (Col. Pensamento humano). v. 1.
- MARX/ENGELS. **Manifest der kommunistischen Partei**. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, S. 2631.
- MARX, Karl. **Einleitung [zur Kritik der politischen Ökonomie]**. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, S. 2767.

MARX/ENGELS: **Die deutsche Ideologie**, S. 22. Digitale Bibliothek Band 11: Marx/Engels, S. 1282.

PESSANHA, Vanessa V. A metodologia de formação do docente de ensino jurídico: um olhar sobre a atualidade. In CERQUEIRA, Nelson; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. (Coord.) **Metodologia da pesquisa em Direito**. Salvador, 2010, v. 2.

POPPER, Karl R. **Lógica das ciências sociais**. Tradução de Estêvão de Resende Martins, Apio Cláudio Muniz Acquarone Filho e Vilma de Oliveira Moraes e Silva. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

SILVA, Davi C. Conhecimento com reconhecimento: a ciência como instrumento de inclusão do outro. In CERQUEIRA, Nelson; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. (Coord.) **Metodologia da pesquisa em Direito**. Salvador, 2010, v. 2.

5.16.

Título:

Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos de uma universidade brasileira

Autor/a (es/as):

Pachane, Graziela Giusti [UFTM-Brasil]

Resumo:

A presente pesquisa objetiva analisar a percepção de alunos de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade de Minas Gerais – Brasil – a respeito das características do bom professor universitário. Os dados obtidos a partir do questionário, criado para conhecer quem eram os melhores professores na visão dos licenciandos e por que razão eles se distinguiam, foram analisados tendo por base pesquisas nacionais e internacionais acerca da formação pedagógica e do trabalho do professor universitário. Entre eles podemos destacar Pimentel (1993), Cunha (1989, 1998), Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Marcelo García (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Pachane (2007), Leite (2010) e Pimenta e Almeida (2011). Os resultados apontam para a importância da didática, do bom relacionamento pessoal com os alunos, do domínio aprofundado do conteúdo, das habilidades de comunicação e da preocupação com a aprendizagem dos estudantes como os fatores que se sobressaem na caracterização dos bons professores universitários, segundo a percepção destes licenciandos. Pudemos constatar que muitos alunos relacionaram a didática e o ser bom professor ao fato de o docente ser um bom expositor de conteúdo, um facilitador da compreensão pelo aluno. Ou seja, ele é o grande protagonista do ato de ensinar. A já muito discutida relação entre ensinar e aprender apareceu no

conjunto de questionários analisados, embora em tons ainda bastante modestos. Buscando sintetizar os resultados, o que caracteriza aquele que é o melhor professor (e não apenas um bom professor) é o seu caráter de “profissional humanizado” – utilizando os termos empregados por um aluno –, suas características pessoais e de relacionamento interpessoal, ao lado de sua habilidade para *fazer uma boa aula*. Dessa forma, este trabalho nos leva, também, a uma série de questionamentos, entre os quais podemos destacar a concepção de boa docência para estes alunos; qual a implicação deste perfil, considerado como o de um bom professor, para a futura atuação dos licenciandos em sua atividade docente na educação básica; se o perfil esboçado é realmente o desejável para um docente universitário e, de modo especial, de que maneira programas de formação de professores universitários poderiam contribuir (e se poderiam) para promover o desenvolvimento dessas características. Enfim, são inúmeras questões que permanecem em aberto como convite à continuidade deste diálogo que, embora se some a vozes que já ecoam desde o final da década de 1980, apenas (re)iniciamos com o trabalho proposto.

Palavras-chave:

Formação de Professores Universitários. Docência universitária. Qualidade da Docência.

Introdução

Os resultados desta pesquisa tiveram início no trabalho de 5 alunos dos cursos de Licenciatura e Serviço Social de uma universidade federal de Minas Gerais, no decorrer da disciplina intitulada Estudos e Desenvolvimento de Projetos, então sob minha orientação, na qual os estudantes eram incentivados a elaborar um projeto de pesquisa. O trabalho idealizado por este grupo objetivava fazer um levantamento acerca da percepção de alunos da mesma universidade a respeito das características do bom professor universitário (Pachane et al. 2011).

Baseando-se em pesquisas realizadas por Pimentel (1993), Cunha (1989, 1998), Pimenta e Anastasiou (2002), Isaia e Bolzan (2009), Pachane (2007) e Leite (2010), entre outros, foi elaborada a revisão bibliográfica e, a partir dela, um questionário composto por três perguntas: 1) Quem você considera o(a) seu (sua) melhor professor (a) na Universidade; 2) Qual a disciplina que ele(a) ministrou; e 3) Quais características fazem dele(a) um(a) bom (boa) professor(a). Foi também pedido aos alunos que indicassem seu curso (Química, História, Física, Geografia, Matemática ou Ciências Biológicas) e o período que cursavam.

Após a elaboração de um questionário piloto, o instrumento final foi aplicado durante as aulas, mediante autorização dos professores responsáveis pelas turmas visitadas. Foram considerados para análise 76 questionários de alunos de diversas licenciaturas cursando entre o 2º e 5º período. Devido à qualidade dos dados levantados, bem como ao empenho da equipe, o trabalho foi incorporado a um

projeto maior, que visa analisar questões relativas à pedagogia universitária. Submetido a análises complementares, bem como à exclusão de questionários respondidos por alunos de outros cursos que não as licenciaturas, constituiu-se na base sobre a qual se sustenta o presente artigo.

Os resultados encontrados apontam para a importância da didática do professor, do relacionamento pessoal com os estudantes, do domínio aprofundado do conteúdo específico, das habilidades de comunicação e da preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos como os itens que mais se sobressaem ao elaborarmos o perfil de um bom professor universitário sob o olhar dos licenciandos.

O olhar da literatura acerca do bom professor universitário

Cada autor, ao tratar das características dos “bons professores”, apresenta um conjunto diferenciado de elementos. Em algumas classificações, este conjunto está mais sintetizado, apresentando categorias genéricas – a exemplo de Marcelo García (1999) –, enquanto outras trazem elementos mais detalhados, como no estudo de Pimenta e Anastasiou (2002).

Como para nós interessa prioritariamente conhecer como os autores vêm apresentando as características necessárias a um (bom) professor universitário, ainda que exista muito material que diz respeito à formação de professores em geral, concentrar-nos-emos na apresentação sucinta de estudos que se dedicam aos professores da educação superior. Entre eles, destacam-se Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), Marcelo García (1999), Dinham (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), Chauí (2001) e Cunha (1989 e 1998). Contamos, portanto, com um referencial que perpassa os anos de 1990 e 2000, bem como originado de diferentes regiões (Espanha, França, Estados Unidos, Brasil e Portugal).

Para Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), o professor universitário é um profissional que realiza um serviço à sociedade através da universidade e deve, para tanto, ser reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa. Deve tentar desenvolver uma atividade docente comprometida com a idéia de potencializar a aprendizagem dos estudantes e contribuir com a melhoria da sociedade, buscando que o conhecimento construído nas aulas, workshops e laboratórios seja relevante para a formação teórica e prática dos estudantes. Segundo os autores, deverá, ainda, preparar os alunos para que estes possam, cada vez com mais autonomia, avançar em seus processos de estudo e na interpretação crítica do conhecimento e da sociedade ao passo que adquirem uma capacitação profissional.

Marcelo García (1999, p. 93) salienta que, em geral, na tentativa de estabelecer-se um perfil desejável de professores universitários leva-se em conta as dimensões: **cognitiva** (níveis de pensamento promovidos nos alunos), **socioemocional** (críticas, elogios, iniciação, resposta), **substantiva** (conteúdo das aulas), e **comunicativa** (linguagem, clareza, fluidez, expressividade). Acrescenta que além dos conhecimentos específicos, os professores têm de desenvolver **habilidades de conduta e**

cognitivas: capacidade de avaliação, resolução de conflitos, análise do contexto, além da compreensão, face à diversidade cultural, de aspectos do currículo oculto e do currículo em ação. Assim, no que diz respeito aos níveis e componentes do conhecimento profissional dos docentes, o autor entende que os professores deveriam ter desenvolvidas as seguintes dimensões: 1) conhecimento psicopedagógico; 2) conhecimento de conteúdo, 3) conhecimento didático do conteúdo e 4) conhecimento do contexto.

No estudo acerca do que os professores universitários deveriam conhecer, Sarah Dinham destaca que o conhecimento do professor deve incluir não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também a *“habilidade para refletir profundamente sobre o ensino assim como para agir habilmente”* (DINHAM, 1996, p. 297). A seguir, ressalta que o professor necessita ter conhecimento dos estudantes como aprendizes, conhecimento sobre o ensino, conhecimento da disciplina (sua substância, seu caráter, sua forma, sua lógica e sua epistemologia), conhecimento sobre o ensino específico da disciplina (didática da disciplina), conhecimento do contexto e conhecimento de si mesmo como professor.

A respeito dos professores iniciantes, a autora diz que estes certamente precisam conhecer o conteúdo da disciplina – incluindo não apenas os seus fatos, conceitos e princípios organizativos, mas também suas molduras explanatórias e as estruturas sintáticas – e que estes deveriam possuir, ainda,

o entendimento especializado sobre a aprendizagem do conhecimento específico de sua área, isto é, o contexto particular do ensino. O conhecimento sobre os estudantes de hoje, em geral e em particular sobre os estudantes como aprendizes é importante, assim como o bom senso sobre nós mesmos, sobre nossos talentos, estilos, medos e sobre as crenças que influenciam nosso ensino. Entender estas complexidades coloca-nos no nosso caminho como professores (DINHAM, 1996, p. 311).

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 103-104), a prática docente na universidade pressupõe o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação o domínio científico e profissional do campo específico. Pressupõe, também, considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação e a necessidade de saber trabalhar em equipe. Acrescentam que o professor deve buscar criar e recriar situações de aprendizagem; valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

As autoras complementam que essas características do ensinar requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores. Consideram que os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas instituições educativas, organizações de aprendizagem.

Portanto, além do componente cognitivo, intelectual, os professores da sociedade da informação devem, a seu ver, possuir também aspectos sociais, emocionais, afetivos. Daí serem considerados como elementos de resistência a essa sociedade. Como tais, devem promover a aprendizagem e o comprometimento social e emocional; comprometer-se com o desenvolvimento contínuo tanto do aspecto profissional quanto do pessoal; aprender a se relacionar, construindo ligações fortes e duradouras com as pessoas, e trabalhar e aprender em grupos cooperativos (PIMENTA e ANASTASIOU, p. 188-189).

Pensando especificamente na avaliação do trabalho docente, o FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, após uma série de discussões, elaborou em 2002 um documento no qual considera que se faz necessário construir processos avaliativos que tenham presentes *“elementos que possam retratar aspectos didático-metodológicos, a compreensão do professor sobre o seu trabalho, a relação das disciplinas trabalhadas por ele com as demais do curso e objetivos do conteúdo eleito, entre outros”* (FORGRAD, apud Rodrigues, 2002).

Assim, além de indicativos que diziam respeito mais especificamente a atividades de pesquisa, extensão e gestão (como participar de grupos de pesquisa, participar de grupos sociais e comunitários, produção acadêmica, etc.), e mesmo titulação, o FORGRAD propunha que, ao se avaliar a qualidade do trabalho docente, fossem levados em conta outros indicativos, a partir dos quais podemos imaginar o perfil de bom professor idealizado pelo Fórum: atitudes éticas; capacidade de adaptação a mudanças; capacidade de trabalho em grupo e relacionamento interpessoal; compatibilidade de formação com as atividades curriculares desenvolvidas; criatividade; dedicação; efetividade do professor; compromisso com a IES; habilidades didático-pedagógicas; capacidade de negociação e organização didática; manejo de informações; frequência, aproveitamento, atendimento extra-classe, relacionamento professor-aluno; sólida formação científica na área específica/ pedagógica/ humanística e cultural.

Também Chauí (2001, p. 148-150), ao tratar da necessidade de que a docência seja avaliada por critérios diferentes dos atuais, elabora uma lista com a sugestão de algumas questões que poderiam balizar a definição da qualidade da docência. Segundo a autora, para iniciar o debate, poderiam ser feitas as seguintes perguntas: Os professores variam os conteúdos de seus cursos, preparam suas aulas,

pesquisam para novos cursos, introduzem novas questões para os alunos, exigem pesquisa dos estudantes, transmitem os clássicos de sua área, as principais questões e impasses, as inovações mais significativas? Ou prevalecem rotina, repetição, pouca exigência para avaliação dos alunos, pouco conhecimento dos clássicos da área e dos principais problemas e inovações da área? Os cursos são capazes de mesclar e equilibrar informação e formação? Os estudantes são iniciados, por meio do tipo de aula e do método de trabalho do professor, ao estilo acadêmico, ou não? Qual a bibliografia usada? Como o estudante é introduzido ao trabalho de campo e ao laboratório? Como o professor e os alunos enfrentam a precariedade do segundo grau quanto a informações e desconhecimento de línguas estrangeiras? Que tipos de trabalhos são exigidos dos alunos?

A seguir, a autora acrescenta que, entre outros aspectos, a docência excelente seria aquela que: a) inicia os estudantes aos clássicos, aos problemas e às inovações da área; b) varia e atualiza cursos, bibliografia, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando (para uma tese, um livro ou um artigo); c) inicia ao estilo e às técnicas próprias da área; d) informa e forma novos professores ou profissionais não-acadêmicos da área; e) leva os estudantes ao aprendizado de outras línguas e consegue que os departamentos de línguas lhes ofereçam cursos; f) luta por condições de infra-estrutura para os estudantes: biblioteca, laboratórios, computadores, instrumentos de precisão, veículos para trabalhos de campo etc.; g) exige trabalhos escritos e orais contínuos dos estudantes, oferecendo-lhes uma correção explicativa de cada trabalho realizado, de tal modo que cada novo trabalho possa ser melhor do que o anterior, graças a correções, observações e sugestões do professor; h) o professor incentiva os diferentes talentos, sugerindo trabalhos que, posteriormente, auxiliarão o estudante a optar por uma área de trabalho acadêmico, ou uma área de pesquisa ou um aspecto da profissão escolhida e que será exercida logo após a graduação – em suma, a docência forma novos docentes, incentiva novos pesquisadores e prepara profissionalmente para atividades não-acadêmicas (CHAUÍ, 2001, p. 149-150).

Finalizamos o olhar da literatura a respeito das características do bom professor com Maria Isabel Cunha (1998, p. 97-99), que ao tratar do professor universitário na transição de paradigmas aponta a necessidade de que o professor respeite e valorize o conhecimento que o aluno traz, entenda o erro como parte integrante do processo de aprender, resgate o prazer do aprender, busque envolver o aluno na produção de conhecimento e na elaboração de trabalhos coletivos, desenvolva seu trabalho a partir da integração entre ensino-pesquisa e da relação teoria-prática, buscando implementar a reflexão e discussão de problemas reais, entenda que os conhecimentos produzidos são apenas sínteses provisórias e não a “verdade definitiva sobre os fatos”, ajude a promover a interdisciplinaridade – ou em suas palavras “*que cada ciência, para se configurar como significativa, tem de se deixar penetrar por outras áreas e formas de conhecimento*” –, e busque novas formas de organizar seu ensino e de realizar o processo de avaliação.

A autora enfatiza, ainda, a necessidade de que o professor promova a vinculação dos conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo, possua conhecimento da história de sua área científica, sabendo identificar motivações e interesses que foram definidores do conhecimento através dos tempos; e promova a interpretação dos fatos da atualidade ligando-os ao seu campo científico e aos compromissos com a cidadania.

São características que ultrapassam, e muito, o domínio do conteúdo, as habilidades de comunicação e de relacionamento pessoal, como citado por Pachane (2009, p. 264) ao discutir o perfil necessário aos professores universitários frente aos desafios de um mundo em transformação.

O olhar dos licenciandos acerca do bom professor universitário

Dentre os 76 questionários considerados válidos, 31 são do curso de História, 20 do curso de Química, 16 de Geografia, e 9 dos cursos de Física, Matemática e Ciências Biológicas (3 de cada um). Os respondentes são 15 do segundo período (semestre), 19 do terceiro e 42 do quarto período. O número de questionários válidos corresponde a aproximadamente 15% do total do corpo discente dos cursos analisados, excetuando-se os primeiros períodos, que não foram considerados para análise. Devido à maneira como os questionários foram obtidos (mediante autorização dos docentes para que pudessemos aplicá-lo durante suas aulas), não foi possível obter uma amostragem estratificada.

Dos questionários respondidos, 39 citaram como seus melhores professores docentes que **não** lecionam disciplinas de conteúdo específico de suas áreas de formação (pouco mais de 50% do total). Por não termos um número representativo dos diferentes cursos, não podemos dizer se há predominância de escolha de professores de áreas específicas em determinados cursos e outros não. Mesmo a separação por grande área do conhecimento não nos permite generalizações. Temos apenas 29 respondentes das Ciências Exatas e Naturais e 47 de Ciências Humanas.

Se quisermos ousar nesse sentido, vale observar que dentro das Ciências Humanas houve mais referências aos professores das específicas (29, aproximadamente 60%) e nas Ciências Exatas e Naturais, dos professores das disciplinas não específicas dos cursos (21, aproximadamente 72%), em sua maioria os provenientes da área de humanidades e responsáveis por disciplinas ofertadas no 1º ano dos cursos. Entre os 8 professores mais citados pelos alunos, 3 são de áreas específicas das humanidades (história e geografia), 2 são da área de formação humanística (filosofia e sociologia), 1 do eixo de comunicação e linguagens, 1 da área pedagógica e apenas 1 da área específica de ciências biológicas.

Dessa forma, tendo em vista as características dos cursos analisados (1º ano voltado a formação geral e humanística, cursos de licenciatura) e o número reduzido de alunos pesquisados, não nos apressaremos em uma conclusão acerca da predominância de docentes da área de humanidades com características

mais próximas àquelas consideradas como de bons professores, embora os números nesta amostragem apontem para esta tendência.

A análise das respostas à questão aberta que faziam do docente escolhido o melhor professor, na visão do aluno, se deu a partir de pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008; FRANCO, 2005). Realizamos o tratamento dos itens citados pelos estudantes, tabulação e posterior análise dos dados, buscando integrar elementos quali e quantitativos neste estudo. A distribuição dos itens citados pelos respondentes se deu como segue:

Tabela 1: Características do bom professor universitário

Item mencionado	Nº de citações
Boa didática	25
Domínio do conteúdo	23
Boa relação interpessoal com aluno	22
Clareza nas explicações	20
Preocupa-se com a aprendizagem do aluno	19
Aulas dinâmicas	13
Clima envolvente das aulas	12
Rigor e disciplina	8
Modo de avaliação	7
Organização e objetividade	7
Envolvimento e comprometimento com o fazer docente	7
Aula desenvolve o raciocínio e a reflexão	6
Sabe conduzir discussões	6
Postura flexível	6
Paciente	5
Habilidades de comunicação	5

Fonte: dados da pesquisa

Além destes itens, com 4 citações tivemos: estabelece relações com o cotidiano, estabelece relação teoria-prática. Com 3 referências: promove conhecimento do aluno, leciona em áreas que o aluno gosta, sabe usar variedade de recursos pedagógicos, tem bom relacionamento extra-classe, é pontual e assíduo.

A seguir, com somente 2 referências: sabe explorar o potencial do aluno, não deixa dúvidas, motiva o aluno a buscar respostas a suas dúvidas, planeja, faz boa seleção de conteúdos e textos, é imparcial e justo, é aberto ao diálogo, é bem-humorado, tem competência profissional ou de pesquisa, explora atividades extra-sala, em disponibilidade para atendimento ao aluno. Por fim, com 1 referência apenas, cada: é inteligente, simples, humilde, simpático e tem amplo conhecimento geral.

Após a tabulação dos dados, pudemos observar que **boa didática** se sobressai, porém, sem uma melhor especificação sobre a que o aluno está se referindo. Assim, a fim de tentarmos compreender a

que se referem quando mencionam boa didática, há necessidade de nos aprofundarmos nas análises dos demais itens levantados.

Ao longo da análise, percebemos que os licenciandos compreendem que, para ser um bom professor, há necessidade de **conhecimento específico do conteúdo** (23) e, como foi muito destacado por eles, segurança na hora de trabalhar com este conteúdo. Além disso, os dados nos permitem concluir que para muitos estudantes, a qualidade do professor se relaciona diretamente com “saber passar o conteúdo”, tanto que o item relativo a **clareza na exposição** figura em quarto lugar em nossa classificação. Porém, se aliado ao item **habilidade de comunicação** (onde foram destacados aspectos como desenvoltura), somam-se 25 citações referentes ao professor que sabe se expor com clareza e assertividade, sendo um bom comunicador.

Ao analisarmos estes itens conjuntamente com **dinâmica da aula** (13) e **saber utilizar variedade de recursos pedagógicos** (3), vamos sentindo, cada vez mais, que o bom professor, na visão do aluno, é o bom expositor, um mediador que consegue “traduzir” o conhecimento de forma clara e objetiva para o aluno. Isso se explica pois a aula dinâmica não implicava para eles, necessariamente, em participação ativa do aluno, mas, mais fortemente, aquela que consegue “prender sua atenção”, que não é dispersiva ou monótona. Também o item **saber utilizar variedade de recursos pedagógicos** trazia, na resposta de um dos alunos, a ideia de “saber utilizar os *slides* como suporte para sua aula e não como material de leitura”.

A esse respeito, chamou-nos a atenção do fato de 6 alunos destacaram a característica de **saber conduzir uma discussão**. Pela análise qualitativa das respostas enquadradas neste item, pudemos concluir que aulas mais abertas ao diálogo, nas quais há espaço para discussão, para as vozes dos alunos, pode levar a dispersão em sala (“fugir do tema da aula”). Assim, observamos que estes licenciandos preferem uma boa aula tradicional e expositiva a uma aula dinâmica e participativa, porém propensa à dispersão.

É interessante ressaltar que de todas as respostas obtidas, nenhuma diz respeito a professores que sabem conduzir bem trabalhos em pequenos grupos, que se utilizam de estratégias didáticas variadas ou que se utilizam da pesquisa como recurso didático.

Aprofundando um pouco mais nessa questão, tentando ainda compreender o que os alunos consideram como ter uma boa didática, temos, com 12 citações, o item **faz uma aula envolvente**. Dentro deste item, os alunos mencionam o fato de o professor ser capaz de motivar, provocar, instigar, prender a atenção do aluno. Em uma das respostas obtidas, um aluno chega a mencionar o “magnetismo pessoal” do professor por ele considerado o melhor. Outro diz que o professor era capaz de “criar uma atmosfera intelectualmente estimulante”. Um último: “que o professor era capaz de entusiasmar tanto os alunos que ele passou a gostar de um conteúdo que anteriormente não gostava”.

Um dos aspectos que, a nosso ver, está intimamente relacionado à didática do professor, foi mencionado por um número muito pequeno de alunos: o planejamento. Apenas 2 se referiram à importância do professor **planejar** suas aulas. Por outro lado, 7 referiram-se como fatores positivos dos professores o quesito **organização e objetividade**.

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

Surpreendeu-nos o fato de apenas 2 alunos mencionaram a **habilidade do professor ao selecionar conteúdos e textos** que sejam significativos e compreensíveis pelos alunos. Em nossa prática cotidiana, temos muito contato com as reclamações dos alunos acerca da dificuldade de compreensão das leituras pedidas pelos docentes, bem como da incompreensão de sua importância no contexto geral de aprendizagem. De nossa amostragem, o item que mais diretamente se reporta a este fato é o relacionado a **saber conduzir uma discussão**, quando alguns alunos mencionaram o fato de o professor saber trabalhar os textos lidos em aula, “provocando realmente uma reflexão sobre eles e não apenas cobrando o fichamento”. Porém, ainda assim, limitam-se ao modo como o professor trabalha a partir do texto e não diretamente a sua seleção.

Dessa forma, a partir do material que temos em mãos, não podemos afirmar se os bons professores citados sabem escolher seu material de leitura, se sabem como trabalhar com esses materiais apesar de sua complexidade ou se os estudantes já naturalizaram que os textos são difíceis e cabe ao professor “traduzi-los” para os alunos, como citado anteriormente. Também ficamos com uma questão em aberto e que diz respeito à compreensão – ou não – por parte destes licenciandos de que o planejamento de uma aula faz parte do trabalho cotidiano do professor, estando relacionado à didática.

Em termos de conteúdo estudado, apenas 4 alunos mencionaram que seus professores se destacaram ao proporcionar a **relação do conteúdo estudado com o cotidiano** (contexto social mais amplo), e outros 4 ao **proporcionar a relação teoria-prática**. Isso pode se dever ao fato de relação teoria-prática e com o cotidiano do aluno sejam princípios que fundamentam a proposta pedagógica na qual estes cursos estão inseridos. Assim, não seria uma característica distintiva entre os professores, como citado em outros estudos (Pachane, 2007, p. 167; Pimentel, 1993).

No que diz respeito a **avaliação**, outro quesito que compreendemos intimamente relacionado à didática, 7 alunos mencionaram que os bons professores, a seu ver, sabiam realizar avaliações instigantes, inovadoras, que abrangiam práticas variadas e que levavam os alunos a mostrar o seu

melhor, em síntese, avaliações que buscavam de variadas formas levantar o que o aluno aprendeu e, por outro lado, proporcionavam aprendizagem.

Pudemos constatar, da parte inicial desta análise, que muitos alunos relacionaram a didática e o ser bom professor ao fato de o docente ser um bom expositor de conteúdo, um facilitador da compreensão pelo aluno. Ou seja, ele é o grande protagonista do ato de ensinar. No entanto, a já muito discutida relação entre ensinar e aprender (ANASTASIOU E ALVES, 2003, por exemplo), apareceu no conjunto de questionários analisados, embora em tons ainda bastante modestos.

Para 17 de nossos respondentes, o bom professor é aquele que efetivamente se (pre)ocupa com a **aprendizagem do aluno**, com o seu acompanhamento, com um olhar atento a seu desenvolvimento, a suas dúvidas, e “busca saná-las todas” (citado por 2 alunos, numa visão bastante tradicional e até, podemos dizer, paternalista), ou promover a autonomia para que o aluno busque, ele mesmo, encontrar caminhos para responder a seus questionamentos (citado também por 2 alunos, numa visão já mais próxima à ideia de construção de conhecimentos e ao desenvolvimento da autonomia do estudante).

Observado sob outro prisma, a relação ensino-aprendizagem transparece também no momento em que alguns alunos mencionam o resultado que esses professores obtiveram em sua aprendizagem: desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (6), construção do conhecimento com o aluno (1), permitir que o aluno “absorva” o conhecimento (2) e saber explorar o potencial do aluno e fazê-lo se desenvolver (2).

Aqui, outra informação contextual se faz necessária. Grande parte destes estudantes estava, no momento da realização da presente pesquisa, começando a tomar contato com o conteúdo da didática e ainda não tinham tido temáticas relativas a processos de aprendizagem (estudantes de 4º período). Em termos de conteúdos pedagógicos, haviam cursado apenas uma disciplina relativa a políticas educacionais e uma relativa a pensamento educacional e novos paradigmas. Assim, talvez, tenham tido uma vaga noção de qual sua concepção de educação (bastante variada, pelo que ficou expresso pelos resultados de aprendizagem que consideraram relevantes), mas ainda não tinham sido “alertados”, se assim podemos dizer, para as questões relativas à íntima relação ensino e aprendizagem que deveria fazer parte da compreensão e da prática docente como (futuros) professores.

Do conjunto de nossa amostragem, 8 alunos destacaram a importância do professor ser exigente, rigoroso e de promover disciplina em sala. Pela análise qualitativa dos dados, observamos que os alunos relacionam o **rigor e a disciplina** ao comprometimento do professor com sua atividade e à possibilidade de conseguir extrair o melhor de seus alunos. Bastante interessante foi a resposta de um aluno que mencionou o fato do professor ser “rigoroso e flexível”. Num primeiro momento, esta afirmação pode parecer um contra-senso, mas não o é, uma vez que fica bem claro na visão dos alunos que *rigor* não é sinônimo de *rigidez*.

Este item nos remete ao ponto seguinte da análise, classificado em terceiro lugar em nosso levantamento: **relacionamento com o aluno** (com 22 referências). Esta categoria, marcada por termos como empatia, tato, compreensão, respeito, amizade, relação horizontal e “semelhança entre o que o professor é dentro e fora da sala”, alia-se bastante a características pessoais consideradas desejáveis, perfazendo o perfil do que é ser, nos dizeres de um aluno, “um profissional humanizado”. Assim, se unirmos o **relacionamento com o aluno** a algumas das **características pessoais** citadas e diretamente ligadas a fatores de relacionamento interpessoal, como ter postura flexível (6), ter paciência (5), ser justo (2), ser aberto ao diálogo (2), ter bom humor (2), ser humilde, simples e simpático (com uma citação cada), além do bom relacionamento extra-sala (3), podemos observar que os aspectos relativos ao bom relacionamento com o aluno se sobressaem até em relação ao domínio do conteúdo, perfazendo um total de 42 citações.

Este aspecto corrobora a pesquisa realizada por Pachane (2007, p. 191), ao referir-se à importância do que chamou de *dimensão afetiva* do fazer docente, ilustrada em sua tese pelo depoimento de um doutorando que realizava estágio docente na área de matemática:

A primeira coisa que o PECD me ajudou a perceber é o quão difícil e quão grande é a responsabilidade na condução de um curso, em particular de um curso para ingressantes. (...) Em cada rosto eu podia ver o mesmo “bixo” que eu havia sido, meio perdido, às vezes longe da família e dos amigos, vivenciando uma experiência totalmente nova (e seguramente assustadora em muitos casos!). (...) É interessante a pluralidade desta relação: em alguns momentos prevalecia minha (suposta) autoridade como professor; em outros, tudo corria como se fôssemos colegas de longa data. Afinal de contas, sou aluno também e de certa forma padeço dos mesmos ‘males’. Em outros casos, ainda, eu era o pai ausente, com quem se pode contar e aconselhar-se. Mas esta variedade de comportamentos facilitou muito o convívio, pois ao mesmo tempo em que eu era ouvido em silêncio (autoridade), eu também os ouvia sempre que necessário (pai/amigo).

Do resultado desta parte da pesquisa talvez possamos dizer que ter domínio de conteúdo é algo inerente ao professor universitário, uma vez que – de modo geral – é mestre ou doutor em sua área e passou por um concurso no qual o domínio do conhecimento específico é fortemente avaliado. O que destaca, portanto, aquele que é o melhor professor (e não apenas um bom professor) é o seu caráter de “profissional humanizado”, utilizando os termos empregados por um aluno, são suas características pessoais e de relacionamento interpessoal, ao lado de sua habilidade para *fazer uma boa aula*.

Nesse sentido, vale fazermos uma análise de quais foram as características destacadas a respeito dos 3 professores mais citados. Por questões éticas, não mencionaremos o nome do professor, apenas a área na qual leciona.

O primeiro professor é da área de História, ministra disciplinas específicas e se destacou, na visão dos alunos por sua didática (5), capacidade de comunicação (2), conhecimento do conteúdo (4), fazer uma aula envolvente, motivadora (8), saber conduzir discussões (3) instigar a reflexão e promover a construção do conhecimento pelo aluno (5). É considerado flexível (3), porém exigente (2), tem boa relação pessoal com os alunos (3), inclusive fora da sala de aula (1). Foi a respeito dele que os alunos mencionaram o magnetismo pessoal, a capacidade de conduzir bem uma discussão e a atmosfera intelectualmente estimulante.

A segunda professora mais citada é da área de Geografia, também ministra disciplinas específicas. Destacou-se pelo seu envolvimento com o curso e com a docência (2), por sua didática (5), pelo modo de avaliação (1), pelo domínio do conteúdo (1) e pela forma como utiliza diferentes recursos didáticos (1). Foi considerada receptiva (2), amiga (2), paciente (1), atenciosa (1), compreensiva (1) e aberta ao diálogo (1).

O terceiro professor mais indicado é da área de Sociologia. Segundo os alunos, sobressai-se por sua didática (5), capacidade de comunicação (3), pela dinâmica das aulas (2), conhecimento do conteúdo (2), relação do conteúdo com o cotidiano (1), saber utilizar recursos didáticos (1), por promover aprendizagem (1) e por preocupar-se com o desenvolvimento do aluno (2). Foi o professor a respeito do qual os alunos mencionaram o uso de slide como suporte e não fonte de leitura e teve amplo destaque pelo modo como fazia aulas envolventes, que fazem o aluno “absorver o conteúdo”.

Observamos que, nestes casos, ao lado de questões que se relacionam com uma boa construção da aula (didática, saber conduzir discussões, utilizar bem recursos variados, avaliação, etc), os aspectos relativos a preocupação com aprendizagem, preocupação com o aluno, modos de se relacionar e características pessoais relativas às relações interpessoais se destacam, corroborando a ideia anteriormente apresentada de que os alunos esperam que seus professores sejam “profissionais humanizados”, preocupados com seus alunos e que tenham com estes boas relações pessoais, de respeito, flexibilidade, atenção, paciência, etc.

Antes de finalizarmos a análise dos dados, é necessário mencionarmos aspectos relacionados com o envolvimento do professor com seu fazer docente, com o comprometimento com o curso e com os alunos (7 citações), bem como o respeito ao horário de aulas e assiduidade (3 citações), aspectos que se sobressaem nas características da professora de Geografia acima citada, considerada “apaixonada pelo que faz”, numa valorização da docência nem sempre possível no contexto da educação superior, marcada pelo predomínio da valorização de atividades de pesquisa e pela sobrecarga de atividades, como amplamente analisado por Pachane (2007).

Por fim, resta-nos atentar para o fato de que apenas 2 alunos destacaram como características marcantes de seus professores o fato de terem distinção em outros aspectos da vida acadêmica do

docente, como ser um bom profissional (1) ou estar envolvido em projetos de pesquisa e extensão (1); apenas um aluno destacou o fato do professor ter amplo conhecimento geral e 3 referiram-se ao fato de que sua escolha do bom professor foi influenciada pelo fato de identificar-se com o conteúdo da disciplina.

Considerações finais

Buscamos, no decorrer do presente artigo, apresentar quais seriam as características distintivas do melhor professor universitário segundo a visão de licenciandos de diferentes cursos de uma universidade federal de Minas Gerais. Este estudo nos abre, por um lado, a perspectiva de compreensão do perfil desejado de um professor universitário e, por outro, novos questionamentos, que dizem respeito, em especial, ao fato de tratarmos do professor considerado como o melhor *formador de formadores*.

Como salientado anteriormente, os textos que nos serviram de base perpassam as décadas de 1990 e de 2000. Cada autor apresenta um conjunto de características que, por si só, já ofereceria material para um estudo detalhado no sentido de buscarmos criar categorias exaustivas (BARDIN, 2008) que englobassem os itens mencionados por cada um deles. No entanto, tememos que a realização dessa tarefa, no momento, se mostre inócua.

O próprio Marcelo García (1999), ao propor duas categorizações distintas a fim de apreender as *habilidades* (cognitiva do professor, socioemocional, conduta, comunicativa, substantiva e cognitiva do aluno) ou *conhecimentos* necessários aos professores (psicopedagógico, do conteúdo, didático do conteúdo, do contexto) não dá conta dessa tarefa. Em cada conjunto deixa de lado aspectos relevantes que apareciam no outro (por exemplo, o conhecimento do contexto não é incorporado nas habilidades, e não necessariamente as habilidades de conduta estão expressas pelo conhecimento psicopedagógico).

Assim, propomo-nos a concluir apontando as características que se sobressaem ao buscarmos construir o perfil de um bom docente universitário, levando em conta tanto o material proposto pela literatura, quanto os dados levantados com os estudantes. São elas: 1) a construção de uma boa aula; 2) características pessoais que permitam bom relacionamento interpessoal; 3) amplo domínio de conteúdo; 4) habilidades de comunicação; 5) preocupação com a aprendizagem do aluno; 6) comprometimento com a atividade docente em todas as suas dimensões e 7) distinção em termos de conhecimento geral ou atividades de pesquisa e extensão.

Em termos de novos questionamentos que este estudo suscita, podemos elencar: Qual a compreensão de didática que os licenciandos conscientemente possuem (se questionados diretamente)? Essa compreensão se altera após o contato com disciplinas pedagógicas? Qual é o impacto do perfil desses docentes, considerados os melhores, no futuro trabalho dos licenciandos, no sentido de se constituírem

como modelos de conduta profissional desses alunos? Como os próprios docentes se veem na condição de educadores? Quais os pressupostos que fundamentam suas práticas? Quem foram os seus melhores professores? Influenciaram essa prática que hoje realizam?

Enfim, são inúmeras questões que permanecem em aberto como convite à continuidade deste diálogo que, embora se some a vozes que já ecoam desde o final da década de 1980, apenas (re)iniciamos com o presente artigo.

Referências

Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Pessate (2003). *Processos de Ensino na Universidade*. Joinville, SC: Univille.

Bardin, Laurence (2008). *Análise do conteúdo*. 4ª Ed. Lisboa: Edições Setenta.

Benedito, A. V; Ferrer, V e Ferreres, V. (1995). *La Formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.

Chauí, Marilena. (2001) *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da UNESP.

Cunha, Maria Isabel da (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus.

Cunha, Maria Isabel da (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M.

Dinham, Sarah M. (1996). What college teachers need to know. In: Menges, Robert J.; Weimer, Maryellen (ed.). *Teaching on solid ground: using scholarship to improve practice* (pp. 297-313). San Francisco-EUA: Jossey-Bass.

Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.

Isaia, Sílvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires de Vargas. *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. Porto Alegre: EdUPUCRS.

Leite, Carlinda (2010). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIEE: Livpsic.

Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed.

Pachane, Graziela Giusti (2007). *A importância da formação pedagógica para o professor universitário*. Rio de Janeiro: Sotese.

Pachane, Graziela Giusti (2009). Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. IN: Isaia, Sílvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires de Vargas. *Pedagogia*

Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente. (pp. 260-272). Porto Alegre: EdiPUCRS.

Pachane, Graziela Giusti et Al. (2011). Quem educa os educadores? In: *Anais do XI Congresso Estadual Paulista Águas de Lindóia*: Unesp. p.1-13.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Pimentel, Maria da Glória (1993). *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus.

Rodrigues, Maria E. F. (2002). *Resgatando espaços e construindo idéias: ForGrad 1997*. Rio de Janeiro: EdUFF.

5.17.

Título:

Assessorias Pedagógicas no Ensino Superior: para a construção da qualidade do ensino-aprendizagem

Autor/a (es/as):

Pinto, Daniela Filipa Ferreira [Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto]

Ferreira: José Manuel Martins [Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto]

Resumo:

A garantia da qualidade educativa, bem como a adequação das práticas pedagógicas à diversidade que caracteriza, atualmente, a população estudantil universitária, constituem desafios fundamentais colocados às instituições de ensino superior. O estímulo à avaliação e autorreflexão sobre as práticas e o confronto com modos de trabalho pedagógico alternativos constituem uma forma de promoção da melhoria, contínua e sustentada, dos processos pedagógicos desenvolvidos. É com base nestas premissas que se estrutura o projeto de Assessorias Pedagógicas, que se iniciou, na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, no ano letivo de 2010/2011.

A metodologia adotada caracteriza-se por três lógicas complementares. A primeira fase enquadra-se numa lógica de **avaliação**, que é aqui entendida como um processo de ampliação do conhecimento acerca das práticas e dos resultados que geram. O caráter avaliativo no qual se foca este projeto tem por principal finalidade a compreensão dos processos desenvolvidos que

possibilite a construção da melhoria. Neste sentido, a análise realizada assume-se como um processo abrangente – porque cruza variadas perspectivas e dados, provenientes de diferentes atores educativos e fontes de informação –, diversificado – porque utiliza diferentes métodos de recolha de informação – e contextualizado – porque é realizado caso a caso, considerando as especificidades e a natureza de cada unidade curricular. A segunda lógica em que se enquadra este projeto caracteriza-se pelo **processo de reflexão e de melhoria** que se pretende potenciar. Para além da promoção da reflexão que a metodologia de recolha de dados poderá suscitar nos atores educativos, espera-se que os relatórios, elaborados em colaboração com as equipas docentes, possam estimular um planeamento e desenvolvimento melhorado das unidades curriculares. A terceira fase deste projeto inscreve-se numa lógica de **acompanhamento** que se reveste de especial importância, por se considerar fundamental o apoio e seguimento das unidades curriculares analisadas para a obtenção de resultados positivos.

Os resultados do impacto deste projeto, bem como o conhecimento produzido acerca das características das unidades curriculares que geram melhores e piores resultados na satisfação e na aprendizagem dos estudantes, são os aspetos que justificam a relevância deste projeto e que constituirão particular destaque nesta comunicação.

Palavras-chave:

Pedagogia, Avaliação, Acompanhamento, Qualidade, Melhoria.

Introdução

A ampliação do conhecimento e compreensão dos fenómenos educativos que permita a melhoria das práticas, garantido a qualidade e a inovação pedagógica são princípios e objetivos que deverão nortear a intervenção pedagógica no ensino superior, no sentido da construção de práticas educativas mais significativas e compatíveis com as exigências profissionais e sociais da atualidade. A massificação do ensino superior constituiu o principal impulso para a necessidade de mudança de conceções e práticas educativas neste nível de ensino. Criado em 2008, fruto da parceria entre a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o Laboratório de Ensino Aprendizagem (LEA) persegue o cumprimento destas finalidades, apoiando processos de reflexão e melhoria das práticas instituídas, através da implementação de projetos pedagógicos e de investigação, bem como da organização e desenvolvimento de ações de formação²⁴.

²⁴ Toda a informação sobre as atividades do LEA encontra-se disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~lea>.

O projeto das Assessorias Pedagógicas constitui uma das formas de apoio à construção da melhoria das práticas pedagógicas incluídas na atividade do LEA. O projeto, implementado pela primeira vez no ano letivo de 2010/2011 na FEUP, tem por principal objetivo realizar uma análise externa, mas participada pelos atores educativos, do processo de desenvolvimento pedagógico em unidades curriculares com índices de desempenho diversificados tendo como principal objetivo apoiar a construção da melhoria das práticas educativas e promover o sucesso escolar.

Enquadramento teórico

A construção da qualidade dos processos educativos é um processo complexo, desde logo porque poderá suscitar diferentes interpretações e implicações. Ao conceito de qualidade poderão estar associadas diferentes perspetivas, umas mais relacionadas com a definição de eficácia, outras mais ligadas à relevância da aprendizagem para o indivíduo e para a sociedade. Assim, se na primeira abordagem podemos considerar que um processo educativo de qualidade é aquele em que os estudantes «superam com êxito o que está estabelecido nos planos e programas curriculares», colocando-se a ênfase nos resultados alcançados, numa outra perspetiva a qualidade da educação associa-se à relevância das aprendizagens adquiridas, sendo por isso que «uma educação de qualidade é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver» (Diaz, 2003:7). O confronto com estas perspetivas poderá evidenciar uma questão que está na base de qualquer processo de avaliação da qualidade e construção da melhoria: *Que tipo de qualidade se pretende instituir nas práticas educativas?* Neste projeto partimos do pressuposto que as duas lógicas descritas são complementares na garantia da qualidade dos processos educativos. Assim, uma unidade curricular terá qualidade se, de forma efetiva, implicar, para a formação dos estudantes, um valor acrescentado, no sentido em que tenha uma influência direta no desenvolvimento de competências técnicas, profissionais, pessoais e/ou sociais que sejam relevantes no desenvolvimento académico, profissional e pessoal. Para o desenvolvimento destas competências será fundamental o enquadramento dos métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação que promovam a efetividade da sua aquisição. Por outro lado, considera-se que os resultados académicos, que se refletem nas classificações, não podem ser ignorados, pois constituem um indicador relevante do impacto do processo pedagógico no desenvolvimento dos estudantes. No entanto, não os consideramos isoladamente, ou seja, são analisados os fatores que influenciam ou poderão influenciar diretamente os resultados finais. Este projeto foca-se, assim, nos processos pedagógicos desenvolvidos, sendo os resultados académicos encarados como mais um fator de análise que auxilia a sua compreensão.

Este foco na compreensão dos fenómenos pedagógicos só é compatível com um processo de análise participado pelos atores educativos. Numa perspetiva institucional, este é um processo de autoavaliação, que parte da iniciativa interna e é realizado por elementos internos. Por outro lado, e

numa perspetiva mais particular, podemos considerar que se compatibilizam processos de autoavaliação e de avaliação externa. Ou seja, se olharmos o processo de análise de cada unidade curricular, podemos encontrar características que se aproximam da avaliação externa – a iniciativa é proposta aos docentes e a análise é realizada por um elemento não envolvido no processo de desenvolvimento da unidade curricular – enquanto outros aspetos se aproximam mais de um processo de autoavaliação – toda a análise tem por base as perspetivas dos atores educativos, sendo por isso um processo participado e que promove a autorreflexão e a ampliação do conhecimento acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas. Se a análise fosse realizada apenas pelos elementos envolvidos no desenvolvimento pedagógico da unidade curricular poderíamos correr o risco «duma avaliação menos objetiva, ainda que mais bem fundamentada no uso dos códigos de interpretação», uma vez que «os participantes conhecem muito bem o contexto e as suas regras de jogo, mas pode faltar-lhes a perspetiva desapaixonada de quem não está pessoalmente comprometido na ação» (Azevedo, 2002:17). É neste sentido que consideramos que a conciliação das duas tipologias de avaliação, permite que o processo associe vantagens de cada uma, trazendo benefícios aos processos de análise. A contextualização proporcionada pela visão dos atores educativos acerca da unidade curricular alia-se à objetividade que a análise externa introduz, dotando este processo de maior efetividade no cruzamento de perceções e informações recolhidas.

A crescente preocupação com a qualidade da educação no ensino superior, tem aumentado o foco na avaliação dos processos educativos desenvolvidos. A avaliação, em particular a que é realizada com base na satisfação dos estudantes, é vista como uma forma de construção sustentada da melhoria, no sentido da sua adequação às necessidades detetadas. Neste sentido, a utilização de inquéritos aos estudantes, como os Inquéritos Pedagógicos da Universidade do Porto (IPUP), aplicados a todos os estudantes da universidade desde o ano letivo de 2006/2007, constituem «uma das principais fontes de informação para o desenho da qualidade de ensino em contexto universitário» (Aleamoni, 1999; d'Appolonia & Abrami, 1997; Marsh & Roche, 1977 citados por Lemos, Queirós, Menezes e Teixeira, 2007: 3). Os resultados deste inquérito, que tem por principal objetivo a construção de «uma qualidade pedagógica de excelência através da (re)definição de estratégias de melhoria face aos resultados obtidos», ganham particular interesse quando interpretados por outros elementos que não os docentes envolvidos nas unidades curriculares. Tal como afirmam os autores deste inquérito, «a análise dos dados recolhidos não deve ficar a cargo apenas do docente», uma vez que se verificam «ganhos significativos na interpretação dos resultados, na identificação de pontos de melhoria e no desenho de estratégias a implementar e, conseqüentemente, na prática pedagógica, quando a análise dos dados é acompanhada por outrem para além do docente» (Lemos, Queirós, Menezes e Teixeira, 2007: 6). É neste contexto que se estrutura o projeto das Assessorias Pedagógicas, ou seja, parte-se da análise geral dos resultados dos inquéritos pedagógicos, para uma análise particular do funcionamento das unidades curriculares com diferentes níveis de resultados, numa perspetiva de ampliar o conhecimento

que estes instrumentos de avaliação nos fornecem e, por esta via, propor estratégias de melhoria capazes de potenciar as práticas pedagógicas adotadas.

É importante salientar que quando nos referimos à avaliação, estamos a considerar o termo numa perspetiva de ampliação da compreensão acerca dos processos pedagógicos, que permita perceber os fatores que influenciam, positiva e negativamente, a motivação e a aprendizagem dos estudantes possibilitando, com base neste conhecimento, a sua melhoria. Partimos da conceção de que «os profissionais de ensino encontram na avaliação uma excelente forma de aperfeiçoamento», uma vez que a «reflexão que um juízo fundamentado exige leva à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas, e permite a modificação das normas de comportamento, das atitudes e das conceções que se têm sobre elas» (Azevedo, 2002:12). A avaliação é aqui encarada como uma forma de construção da qualidade, através da reflexão na ação e sobre a ação desenvolvida. Ligth, Cox e Calkins definem três paradigmas de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior – *ah doc paradigm, skills paradigm, professional paradigm*. O primeiro paradigma associa-se a uma visão do ensino que parte do pressuposto que «*a good teacher is born, not made*», o segundo paradigma encontra-se ligado a uma perspetiva de acumulação e reprodução de competências adquiridas pelos docentes, sendo que «*these skills are generic and provided by trainers and consultants who often have no formal experience of the discipline in which the teachers are working or even of higher education teaching*» (Ligth, Cox e Calkins, 2001:12). O terceiro paradigma encontra-se associado, segundo os autores à atitude profissional que mais se apropria à construção da excelência no ensino superior. Este paradigma caracteriza-se pela reflexão sistemática sobre «*multiple and diverse discourse, on practice within the broader contexts and critical frameworks of his or her professional situation, however situated, constituted or clustered*» (Ligth, Cox e Calkins, 2001:14). O primeiro paradigma associa-se, segundo os autores, a uma atitude profissional não reflexiva, o segundo a uma perspetiva de reprodução das práticas observadas e o terceiro paradigma representa uma atitude reflexiva acerca das práticas. É, portanto, nesta última conceção que se enquadra o projeto que se apresenta, tendo por finalidade instituir-se como um apoio à reflexão sobre as práticas, no sentido de identificar as suas potencialidades e fraquezas e através delas promover a melhoria.

Metodologia

A primeira etapa metodológica do processo de Assessorias Pedagógicas é a seleção do grupo de unidades curriculares que serão alvo de análise. Esta seleção é efetuada com base no cruzamento entre as taxas de aprovação e os resultados dos inquéritos pedagógicos, ou seja, confronta-se o grau de satisfação dos estudantes, nas diferentes dimensões do contexto educativo, e os resultados alcançados, identificando-se um leque diversificado de casos. Neste contexto, o grupo de unidades curriculares analisado na primeira edição deste projeto ficou constituído por uma amostra de 12 unidades

curriculares: 6 apresentavam resultados baixos nos inquéritos pedagógicos (médias inferiores a 3 numa escala de 5), 3 apresentavam resultados médios (médias entre 3 e 3,5) e as restantes 3 apresentavam bons resultados (médias superiores a 3,5). Em todos os grupos existiam unidades curriculares com melhores e piores resultados académicos, identificando-se casos em que os resultados dos inquéritos pedagógicos não correspondiam aos resultados académicos obtidos pelos estudantes. Da amostra faziam parte unidades curriculares do 1º ao 4º ano, dos diferentes cursos da FEUP. As características das turmas eram também diversas, nas unidades curriculares selecionadas, o número de estudantes, por exemplo, variou entre os 12 estudantes e os 468 estudantes. Esta diversidade da amostra constitui uma característica importante do projeto por dois motivos fundamentais. Por um lado, permitiu identificar os fatores que possam influenciar, de forma negativa ou positiva, os índices de desempenho das unidades curriculares. Por outro lado, permitiu que o projeto se instituisse de uma forma abrangente, ou seja, sem estereotipar os casos com piores ou melhores resultados num determinado indicador de desempenho. Constituída a amostra, convidaram-se os docentes responsáveis pelas unidades curriculares a participarem numa reunião de apresentação do projeto, de forma a possibilitar uma decisão informada de participação voluntária neste processo. Desta reunião resultou a constituição do grupo final que fez parte da amostra de unidades curriculares analisadas.

O processo metodológico que fundamentou este projeto encontra-se enquadrado pela figura 1, que a seguir se apresenta.

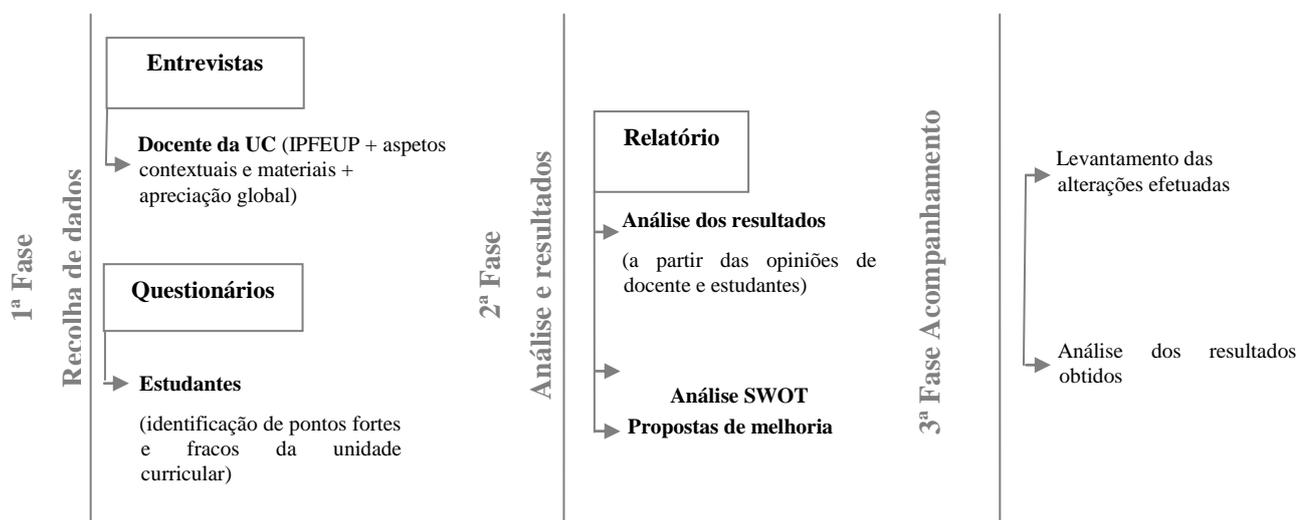


Figura 1 | Modelo de desenvolvimento do projeto de Assessorias Pedagógicas

A recolha de dados foi efetuada através de dois métodos principais: a auscultação dos atores educativos e a análise documental. As perspetivas de docentes e estudantes acerca da forma como se desenvolveram as unidades curriculares constituíram foco principal da recolha dos dados. No caso dos

docentes, foram realizadas entrevistas, durante as quais os docentes tiveram oportunidade de responder ao mesmo questionário preenchido pelos estudantes quando avaliam a unidade curricular. Esta opção foi tomada com objetivo de perceber a opinião dos docentes acerca das mesmas dimensões avaliadas pelos estudantes, o que, para além de permitir o aprofundamento do conhecimento acerca do desenvolvimento das unidades curriculares, possibilitou também o confronto de perspetivas, que se considera essencial neste projeto. A entrevista é composta por 24 questões, incluídas em duas dimensões que englobam os seguintes fatores: dimensão unidade curricular – abrangência e transversalidade dos conteúdos, metodologia de avaliação na unidade curricular, elementos de apoio ao estudo, uso do e-learning – e dimensão docente – aprendizagem e valor académico das aulas, envolvimento e metodologia docente, organização e clareza, interação e relacionamento com o docente. Para além destes fatores, e por considerarmos que outros aspetos podem influenciar o desenvolvimento da unidade curricular foram também incluídos nas entrevistas aos docentes algumas questões relacionadas com os aspetos materiais e contextuais (por ex. adequação das salas ao número de estudantes, adequação dos materiais e equipamentos às necessidades da unidade curricular, adequação do horário de desenvolvimento das aulas, etc.).

No caso dos estudantes, a recolha de dados foi efetuada através de questionários, que se tentou que fossem o mais simples possível, de forma a facilitar e agilizar a resposta e potenciar o número de respondentes, mas que, simultaneamente, refletissem os aspetos que os estudantes consideram ser os mais positivos e negativos das unidades curriculares. Neste sentido, os questionários constituídos incluíam três questões de resposta aberta: *O que mais gostou no desenvolvimento da unidade curricular?*, *O que menos gostou no desenvolvimento da unidade curricular?* e *O que faria para melhorar o desenvolvimento da unidade curricular?* Para além destas questões, incluíram-se também duas perguntas de caracterização dos respondentes, a partir das quais se pretendia a identificação do nível de frequência das aulas da unidade curricular e a classificação obtida, fatores que se consideram poder influenciar a visão dos estudantes acerca da unidade curricular. No âmbito deste projeto foram realizadas 13 entrevistas a docentes e inquiridos 371 estudantes, o que corresponde a uma taxa de resposta global de 27%, face ao total de inscritos nas unidades curriculares analisadas.

Para a recolha de dados acerca do funcionamento das unidades curriculares efetuou-se também a análise dos documentos constantes no sistema de informação da faculdade, tais como: ficha de unidade curricular, relatório de unidade curricular, sumários e inquéritos pedagógicos. Os dados recolhidos foram tratados com recurso à análise de conteúdo, tendo sido sintetizados os resultados obtidos através dos questionários aos estudantes em gráficos que organizam as opiniões por categorias de análise e permitem uma visualização mais clara dos aspetos apontados por estes elementos como os mais positivos e negativos das unidades curriculares.

A partir dos dados recolhidos foram constituídos relatórios para cada uma das unidades curriculares analisadas. Os relatórios foram constituídos por:

- i) Enquadramento, que descreve sumariamente a caracterização da unidade curricular e do processo de recolha e tratamento dos dados;
- ii) Resultados obtidos, organizados pelas três dimensões analisadas: fatores relativos à unidade curricular, fatores relativos a docentes e fatores relativos a aspetos materiais e contextuais;
- iii) Análise SWOT, na qual se identificam pontos fortes, pontos fracos, ameaças e oportunidades ao desenvolvimento da unidade curricular;
- iv) Propostas de melhoria, elaboradas com base na identificação das dificuldades e potencialidades de cada unidade curricular;
- v) Conclusões, que constitui uma síntese final do relatório apresentado.

Todos os relatórios produzidos são posteriormente colocados à consideração dos docentes, sendo a versão final de cada relatório elaborada com base no *feedback* recebido da equipa docente. Esta é uma fase que se considera também bastante importante no projeto, uma vez que permite uma maior implicação dos docentes com o produto final deste processo e possibilita um exercício de reflexão das práticas pedagógicas instituídas.

Considerando os objetivos do projeto, esta análise, por si só, não seria suficiente para estimular a melhoria das práticas. Neste sentido, realiza-se uma fase de acompanhamento na qual se identificam as alterações efetuadas ao funcionamento das unidades curriculares, com base ou não nas sugestões fornecidas nos relatórios, confrontando-se estes dados com os resultados obtidos. Para além disso, oferece-se também apoio ao desenvolvimento das melhorias que se pretendam instituir, se solicitado pelos docentes. A partir destes dados foi também possível perceber que tipo de alterações suscitaram melhores resultados, quer na satisfação dos estudantes face à unidade curricular, quer no sucesso académico alcançado.

A comparação entre os resultados obtidos na edição analisada e na edição posterior permitiu perceber o impacto do projeto na melhoria dos processos educativos das unidades curriculares analisadas. No entanto, esta avaliação do impacto do projeto não teve apenas em consideração os elementos quantitativos observados através dos resultados obtidos, sendo também consideradas as alterações efetuadas nas diferentes unidades curriculares, mesmo nos casos em que estas possam ter surtido um efeito pouco expressivo ao nível dos índices de desempenho.

Resultados

Principais resultados da análise

Os dados registados nos relatórios produzidos mostram que nas 12 unidades curriculares foram identificados diferentes tipos de fatores que parecem influenciar, negativa ou positivamente, o desenvolvimento das unidades curriculares. Nas figuras 2 e 3, abaixo apresentados, podemos encontrar a distribuição dos fatores identificados como pontos fortes e pontos fracos das unidades curriculares analisadas.

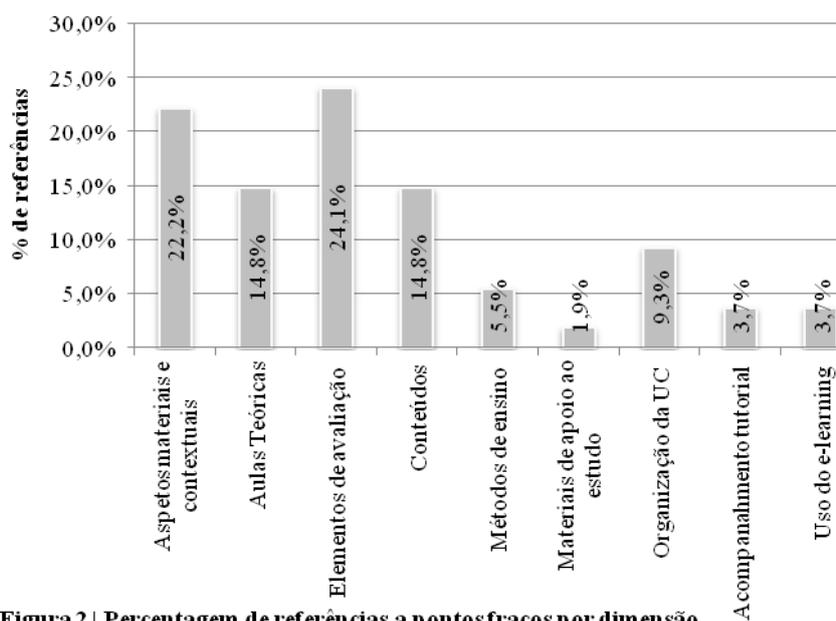


Figura 2 | Percentagem de referências a pontos fracos por dimensão

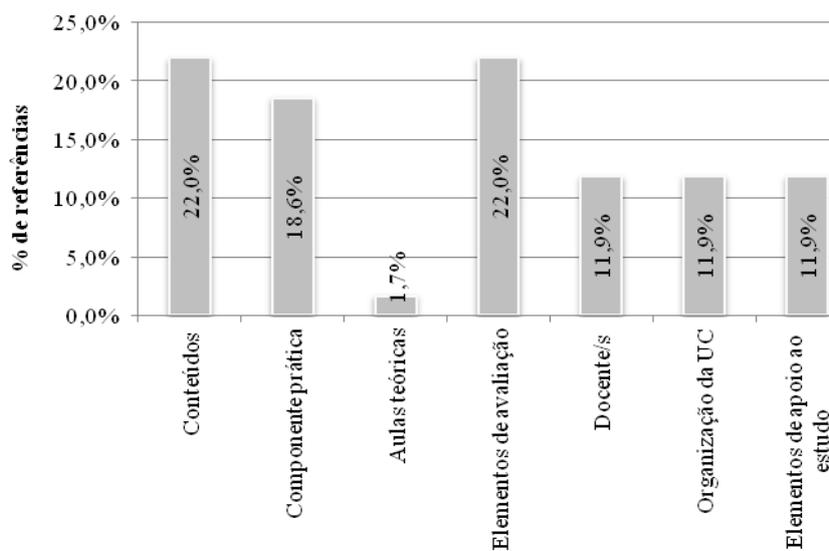


Figura 3 | Percentagem de referências a pontos fortes por dimensão

Pela análise dos gráficos podemos perceber que, de uma forma global, as principais referências a pontos fracos surgem associadas aos elementos de avaliação (24%), aos aspetos materiais e contextuais (22%), ao funcionamento das aulas teóricas (15%) e aos conteúdos abordados (15%), sendo estes quatro aspetos os que mais dificuldades suscitam no desenvolvimento das unidades curriculares. No que se refere aos pontos fortes identificados, podemos verificar também que alguns aspetos se destacam. Os principais pontos fortes estão relacionados com os elementos de avaliação (22%), os conteúdos abordados (22%) e a componente prática da unidade curricular (19%).

Apesar de alguns destes fatores se incluírem simultaneamente na identificação de pontos fortes e de pontos fracos das unidades curriculares, razões distintas são apontadas para os justificar. As figuras 4 e 5, que a seguir se apresentam, mostram as razões apontadas para justificar os fatores que mais se destacam como pontos fracos ou fortes do funcionamento das unidades curriculares.

Elementos de avaliação	Nº de elementos de avaliação	15,4%
	Contributo para a aprendizagem	15,4%
	Grau de exigência	15,4%
	Cumprimento dos prazos	15,4%
	Desadequação face às aulas	7,6%
	Desconhecimento dos elementos de avaliação	15,4%
	Acompanhamento dos trabalhos	15,4%
Aspetos contextuais e materiais	Adequação das salas	50,0%
	Nº de estudantes	16,7%
	Recursos materiais	8,3%
	Horário	16,7%
	Componente administrativa	8,3%
Aulas teóricas	Duração	11,1%
	Método de ensino	22,2%
	Primazia da componente teórica	33,3%
	Desmotivação dos estudantes	33,3%
Conteúdos	Desmotivação dos estudantes	25%
	Reconhecimento da importância dos conteúdos	25%
	Excesso de conteúdos/rapidez na leção	50%

Figura 4 | Fatores incluídos nas dimensões referentes a pontos fracos

Elementos de	Trabalho prático/laboratorial	30,8%
---------------------	-------------------------------	-------

Avaliação	Trabalho de grupo	15,4%
	Estímulo à aplicabilidade	7,7%
	Avaliação contínua	30,8%
	Complementaridade dos elementos de avaliação	7,7%
	Trabalhos de casa	7,7%
Conteúdos	Reconhecimento da importância	38,5%
	Transversalidade e abrangência	15,4%
	Gosto e motivação	30,8%
	Aplicabilidade	15,4%
Componente prática	Aulas práticas	45%
	Método de ensino utilizado	9%
	Valorização do laboratório	18%
	Visitas de estudo	9%
	Articulação com o desenvolvimento profissional	18%

Figura 5 | Fatores incluídos nas dimensões referentes a pontos fortes

As figuras 6 e 7 mostram a distribuição de pontos fortes e pontos fracos identificados nos relatórios de unidade curricular, nas unidades curriculares com melhores (médias superiores ou igual a 3) e piores (médias inferiores a 3) resultados no que respeita ao nível de satisfação dos estudantes.

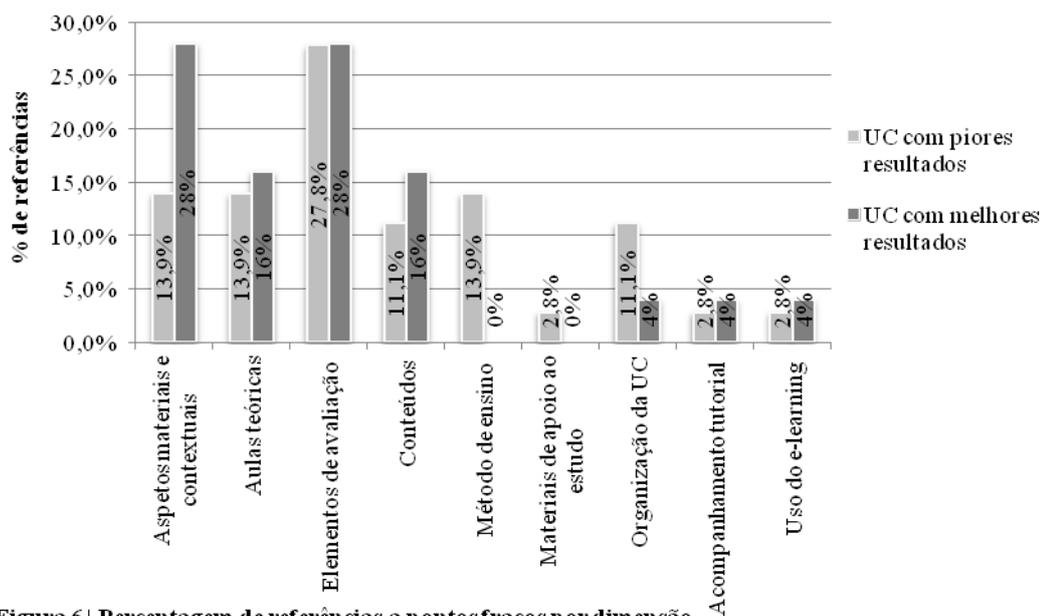


Figura 6 | Percentagem de referências a pontos fracos por dimensão

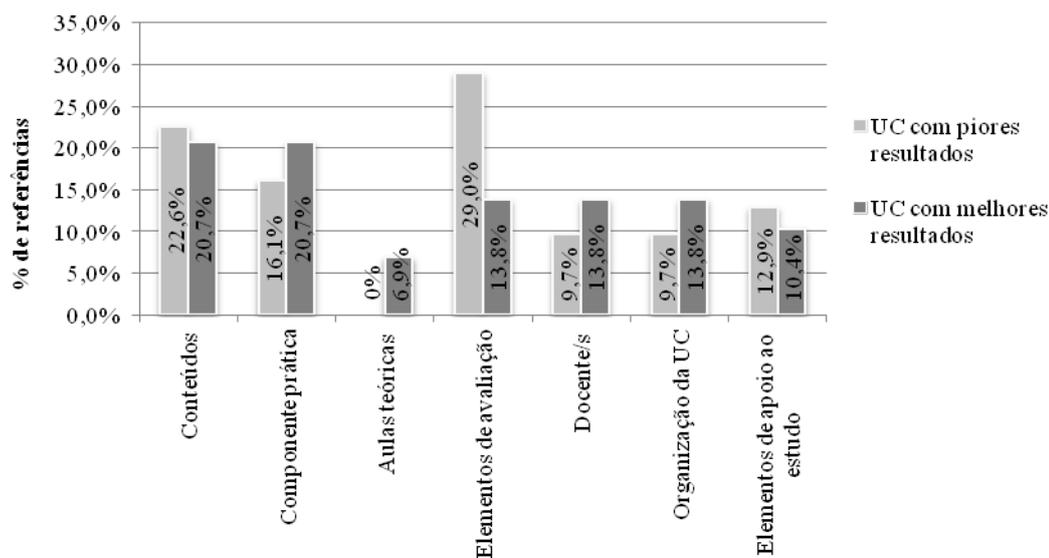


Figura 7 | Percentagem de referências a pontos fortes por dimensão

Quando analisados os resultados produzidos de acordo com as médias dos inquéritos pedagógicos podemos perceber que dos aspetos que parecem contribuir para melhores resultados destaca-se a componente prática das unidades curriculares, que parece contribuir de forma decisiva para a motivação dos estudantes, assim como para a sua aprendizagem. O reconhecimento, pelos estudantes, da qualidade dos docentes é outro dos aspetos mais indicado nas unidades curriculares com melhores resultados, assim como a organização da unidade curricular. Por outro lado, os métodos de ensino, em particular os que estão ligados a métodos expositivos, parecem ser um fator com influência negativa nas perceções dos estudantes sobre as unidades curriculares.

Impacto do projeto na melhoria das unidades curriculares

Como já se referiu, este projeto inclui uma fase, que consideramos fundamental, de acompanhamento das unidades curriculares analisadas. No âmbito deste processo, foi efetuado o levantamento dos resultados académicos e dos inquéritos pedagógicos alcançados pelas unidades curriculares na edição posterior à participação no processo. No entanto, sendo este um processo que não se circunscreve aos resultados, mas considera também os processos desenvolvidos, foram também identificados, junto dos docentes, alterações efetuadas ao processo pedagógico, tendo sido identificadas 7 unidades curriculares onde se realizaram, segundo os docentes, alterações ao funcionamento. A figura 8 mostra a distribuição do tipo de alterações realizadas, relacionando-as com os pontos fracos identificados nos relatórios produzidos.

UC1	UC2	UC3	UC4	UC5	UC6	UC7
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

	Pontos Fracos	Alterações												
Acompanhamento dos docentes							✓	✓						
Articulação com o curso									✓					
Adequação das salas	✓						✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Cumprimento dos prazos							✓	✓						
Elementos de avaliação	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓	✓	
Estratégias de ensino-aprendizagem			✓	✓										
Funcionamento das aulas práticas					✓	✓								
Funcionamento das aulas teóricas					✓	✓	✓	✓					✓	✓
Horário			✓	✓			✓							
Materiais de apoio ao estudo	✓	✓												
Motivação dos estudantes	✓	✓							✓	✓				
Primazia da componente teórica	✓	✓												
Reconhecimento da importância									✓	✓			✓	✓
Ritmo de ensino-aprendizagem			✓	✓			✓	✓			✓	✓		
Relação pedagógica					✓	✓								

Figura 8 | Alterações efetuadas nas unidades curriculares face aos pontos fracos identificados

As unidades curriculares representadas na figura 8 tinham índices de desempenho variados. No que respeita aos resultados dos inquéritos pedagógicos 2 unidades curriculares apresentam médias mais baixas (entre 2,50 e 3,00), 2 apresentam resultados médios (entre 3,00 e 3,50) e 3 unidades curriculares apresentam resultados mais altos (superiores a 3,50). Destas 7 unidades curriculares verifica-se que 6 melhoraram e apenas uma piorou os resultados obtidos ao nível dos inquéritos pedagógicos, o que mostra que as alterações realizadas pelos docentes foram adequadas à melhoria das perceções dos estudantes acerca do funcionamento das unidades curriculares. No que respeita às taxas de aprovação verifica-se que 5 das unidades curriculares que efetuaram alterações entre as edições de 2010/2011 e 2011/2012 mantiveram os resultados, verificando-se diferenças pouco significativas entre

as taxas de aprovação nos dois anos letivos, 1 das unidades curriculares piorou os seus resultados e 1 melhorou.

A comparação dos resultados obtidos na edição analisada pelo processo de Assessorias Pedagógicas e a edição posterior mostra que, no que respeita aos resultados dos inquéritos pedagógicos e nas dimensões relativas à unidade curricular, na maioria das unidades curriculares, os índices de satisfação dos estudantes melhoraram. Os resultados mostram que 8 das 12 unidades curriculares analisadas, ou seja 67%, melhoram os resultados obtidos nos inquéritos pedagógicos, no que respeita às dimensões relativas à unidade curricular.

A análise dos resultados foi também realizada tendo em consideração os diferentes níveis de resultados em que se insere cada unidade curricular, tendo-se verificado algumas diferenças na forma como evoluíram as unidades curriculares. A figura 9 mostra a distribuição das médias das unidades curriculares analisadas por escalões de resultados.

	Melhorou (Nº de UC)	Piorou (Nº de UC)	Média de subida	Média de descida
Entre 2,50 e 3,00	3	2	0,70	0,27
Entre mais de 3,00 e 3,50	2	0	0,47	-
Mais de 3,50	3	2	0,11	0,36

Figura 9 | Evolução das médias dos Inquéritos Pedagógicos – Dimensão Unidade Curricular

Pela análise dos dados podemos perceber que as unidades curriculares com níveis mais altos foram aquelas em que o processo parece ter tido um impacto mais limitado. Nestas unidades curriculares verificamos que, apesar dos resultados terem melhorado em 3 das 5 unidades curriculares incluídas neste grupo, este foi o único em que se verificou que a média das descidas é superior à média das melhorias. Ou seja, das unidades curriculares que melhoraram os seus resultados a subida que obtiveram foi menos significativa, quando comparada com as unidades curriculares em que se verificou descida dos resultados.

Nos restantes dois grupos podemos verificar que existiu uma melhoria significativa, sendo que, no caso das unidades curriculares com baixos resultados na edição de 2010/2011, 3 em 5 melhoraram os resultados obtidos nos inquéritos pedagógicos. Neste grupo, a média das subidas é significativamente

maior do que a média das descidas. Todas as unidades curriculares incluídas no grupo que obteve resultados médios na edição de 2010/2011 melhoraram os seus resultados na edição 2011/2012.

Relativamente à dimensão docente podemos verificar que os dados são muito semelhantes no que respeita às tendências identificadas, verificando-se que as unidades curriculares melhoraram ou pioraram os resultados, simultaneamente nas duas dimensões: unidade curricular e docente.

As taxas de aprovação são o indicador fundamental do desempenho das unidades curriculares. No entanto, ao contrário do que aconteceu relativamente aos resultados dos inquéritos pedagógicos, no que respeita às taxas de aprovação o impacto do projeto não é tão visível, sendo que na maioria das unidades curriculares, não houve alterações significativas. Verifica-se também, a partir desta análise, que não existe uma correspondência direta entre a evolução dos resultados académicos e dos resultados dos inquéritos pedagógicos.

A divisão das unidades curriculares em grupos tendo por critério os resultados académicos obtidos no ano em que foi efetuada a análise, ou seja, 2010/2011, permite verificar que as melhorias ocorreram com maior expressividade nas unidades curriculares com taxas de aprovação mais baixas, acontecendo o inverso nas unidades curriculares em que se verificaram taxas de aprovação superiores.

Conclusões

A partir dos resultados apresentados podemos identificar alguns aspetos que parecem indicar conclusões importantes. Relativamente ao desenvolvimento do processo pedagógico das unidades curriculares analisadas podemos verificar que, nas unidades curriculares com melhores índices de desempenho, de entre os fatores identificados como contributos positivos para a motivação e aprendizagem dos estudantes, destacam-se: a componente prática das unidades curriculares e o reconhecimento, pelos estudantes, da qualidade dos docentes. Por outro lado, nas unidades curriculares com mais baixos índices de desempenho, as metodologias de ensino, em particular os que se encontram ligados ao método expositivo, são o fator que parece influenciar de forma menos positiva a motivação e a aprendizagem. A identificação destes fatores poderá suscitar outros projetos ou atividades que possibilitem a promoção dos fatores geradores de melhores resultados e limitem os efeitos menos positivos dos fatores identificados como tendo contribuído de forma negativa para o desenvolvimento das unidades curriculares.

Outra conclusão importante que se poderá retirar dos resultados desta primeira edição do projeto é que parece não existir correspondência entre os fatores que influenciam os resultados dos inquéritos pedagógicos e os fatores que afetam o sucesso escolar. No entanto, o facto de se terem identificado melhorias mais significativas no que respeita aos resultados dos inquéritos pedagógicos do que ao nível das taxas de aprovação poderá estar relacionado com o foco que é atribuído aos inquéritos

pedagógicos durante o processo. Assim, centrando-se o projeto nas dimensões consideradas nos inquéritos pedagógicos para estruturar a análise, os pontos fortes e fracos identificados, assim como as propostas de melhoria, terão também a mesma centralidade, orientando a ação de melhoria no sentido da alteração de fatores com ele relacionados, influenciando, por isso, mais diretamente estes resultados. A continuidade e aprofundamento deste projeto e das análises realizadas poderão clarificar os fatores que influenciam de forma mais direta os resultados dos inquéritos pedagógicos e o sucesso acadêmico. A inclusão de fatores complementares na análise, tais como alguns relacionados com o trabalho autónomo desenvolvido pelos estudantes, poderá contribuir para a clarificação dos fatores que contribuem para a melhoria dos diferentes indicadores de desempenho considerados, e que permita, desta forma, uma melhoria global das unidades curriculares.

É também possível e desejável que através das conclusões fornecidas se (re)definam os objetivos e metodologias deste projeto. Assim, uma das principais conclusões a este nível é que as unidades curriculares com melhores resultados parecem ter beneficiado menos do processo. Nestas unidades curriculares, verificaram-se melhorias pouco significativas no que respeita aos inquéritos pedagógicos e, no que respeita às unidades curriculares com taxas de aprovação superiores a 90%, não foi verificada nenhuma melhoria. No entanto, estes resultados parecem não ser ocasionados pela falta de envolvimento dos docentes das unidades curriculares com melhores resultados, uma vez que pela distribuição das unidades curriculares que efetuaram alguma alteração ao seu desenvolvimento, podemos verificar que os diferentes níveis de desempenho estão igualmente representados, pelo que podemos afirmar que os docentes se implicaram neste processo, independentemente, dos resultados já alcançados. Estas conclusões mostram que poderá ser mais proveitoso que o processo seja realizado em unidades curriculares com índices de desempenho mais baixos, as quais poderão retirar do projeto maiores benefícios para a melhoria.

A consideração de que das 12 unidades curriculares participantes 7 alteraram aspetos do processo pedagógico, faz-nos também refletir acerca da importância da implicação dos docentes neste processo e nas formas de a potenciar. Uma das alterações que se poderá adotar é a alteração do processo de seleção das unidades curriculares, abandonando-se o atual procedimento, que consiste na proposta de análise de determinada unidade curricular, e passando a disponibilizar o projeto a todos os docentes que pretendam alargar o seu conhecimento acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos nas unidades curriculares que lecionam.

O projeto necessitará ainda de evoluir, no sentido de se tornar numa prática sistemática e eficaz em que os docentes têm maior intervenção na concretização desta análise, de forma não só aumentem o seu grau de implicação na análise, mas que permita, simultaneamente, o desenvolvimento de competências de autoavaliação das unidades curriculares que possibilitem a reflexão acerca das práticas educativas.

Referências bibliográficas:

- AZEVEDO, J. (2002) Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências. Porto: Edições ASA.
- CAPUCHA, Luís Manuel (2008) Planeamento e Avaliação de Projetos: guião prático. Lisboa: Ministério da Educação
- HADJI, C. (2001) Avaliação Desmistificada. São Paulo: ARTMED Editora.
- LEITE, C.; et al. (Orgs.) (2010) Sentidos da pedagogia no ensino superior. Porto: CIIIE/Livipsic.
- LIGHT, G.; COX, R. & CALKINS, S. (2009) Learning and Teaching in Higher Education: the reflective professional. Los Angeles: Sage.
- SEIJAS, A. (2003) Avaliação da Qualidade das Escolas. Edições ASA: Porto.

Referências on-line:

- LEMOS, Marina S.; Queirós, Cristina; Menezes, Isabel e Teixeira, Pedro M. (2007) Como Utilizar os Resultados do Inquérito Pedagógico da Universidade do Porto. Porto: Editora UP. Retirado em Fevereiro 5, 2011 de [http://sigarra.up.pt/up/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1918557354/como-utilizar-ipup.pdf]
- Informação disponível sobre o projeto na página web do LEA. Retirado em Abril 24, 2012 de [http://paginas.fe.up.pt/~lea/index.php?option=com_k2&view=item&id=19:assessorias-pedagogicas&Itemid=62]

5.18.

Título:

Uma aproximação das atividades lúdico-pedagógicas realizadas em sala de aula através do ensino na educação infantil: o caso da Região do Baixo Sul – Bahia

Autor/a (es/as):

Santos, Luiz Claudio da Silva [Professor da Universidade do Estado da Bahia – Brasil e Doutorando pela Universidade de Santiago de Compostela – Espanha]

Resumo:

A Educação Infantil é considerada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/96), como a primeira etapa da educação básica. Estudiosos do desenvolvimento infantil, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, entre outros, defendem que o brincar é uma tarefa essencial para o desenvolvimento psicofísico e social da criança. No Brasil, documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), asseguram o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, atendendo a LDB, apontam, para uma busca de ação integrada entre creches e pré-escolas com o intuito de incorporar às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras. Na condição de professor em Instituições de Ensino Superior no Curso de Pedagogia, com as disciplinas de Estágio para Educação Infantil, tem sido possível observar na Universidade e no convívio com as professoras dos municípios, uma lacuna no que diz respeito à compreensão e a prática das atividades lúdico educativas na sala de aula. Esta pesquisa faz parte da tese de doutoramento que estou realizando na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), - *Faculdade de Ciências da Educación*, ela tem como propósito fazer uma aproximação das atividades lúdico-pedagógicas realizadas em sala de aula através do ensino na educação infantil na Região do Baixo Sul da Bahia. Pretende-se investigar professores (as) da Educação Infantil de crianças de 04 e 05 anos de idade acerca do entendimento das atividades lúdico-pedagógicas. Assim, nos deparamos com os seguintes questionamentos: de que forma os (as) professores (as) planejam e mediam estas atividade em sala de aula? Eles (as) buscam estabelecer relação entre as atividades desenvolvidas e os aspectos do desenvolvimento infantil? O aporte teórico dos professores se efetiva em uma prática pedagógica lúdico-educativa em sala de aula. A metodologia a ser aplicada situa-se no âmbito das metodologias qualitativas. Optou-se por estratégias complementares de aproximação do objeto a ser estudado. Inicialmente será utilizada a *análise documental* para apreciação dos documentos legais e institucionais que regulam as diretrizes para o ensino da Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos de idade. Posteriormente, *entrevista semi estruturada*, para avaliar o nível de compreensão dos (as) professores (as) acerca da relação entre aspectos do desenvolvimento infantil e das atividades lúdico-pedagógicas. Utilizaremos a *observação não participante* para verificar, na prática, como o (a) professor (a) trabalha com as atividades lúdico-educativas. Por fim, será possível fazer um estudo entre as concepções teóricas e metodológicas com a prática efetiva do professor em sala de aula. Esta pesquisa justifica-se por apontar questões significativas na formação acadêmica do (a) professor (a) de Educação Infantil. Também poderá servir de aporte para possíveis ajustes no currículo dos Cursos de Pedagogia.

Palavras-chave:

Educação infantil; infância; formação de professor.

Os jogos e as brincadeiras oportunizam a criança internalizar regras e papéis sociais diversos. Passar por experiências individuais e coletivas seja a partir de atividades lúdicas de competição ou de jogos simbólicos constitui-se em experiência significativa para o seu convívio em sociedade. As brincadeiras possibilitam um salto qualitativo no desenvolvimento da *psique* infantil. Muitas delas possibilitam a criança o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem entre outras que tem a finalidade de organizar a vida mental de um indivíduo em seu meio. Buscando organizar ou mesmo agrupar os jogos a partir de suas características Jean Piaget criou uma “classificação baseada na evolução das estruturas” (Piaget apud Rizzi e Haydt, 1997), formulando três grandes categorias que correspondem às fases do desenvolvimento infantil.

Sensório-motora que vai do nascimento até os 2 anos aproximadamente, a criança brinca sozinha apenas por diletantismo, sem regras e sem uma intencionalidade específica. *Pré-operatória*, dos 2 aos 5 ou 6 anos aproximadamente, as crianças adquirem a noção da existência de regras e passam a jogar umas com as outras os jogos de faz de conta. *Operações concretas*, dos 7 aos 11 anos aproximadamente, as crianças aprendem as regras e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, etc.

Considerando estas características, Piaget classificou os jogos de acordo com cada nível de desenvolvimento. Ou seja:

Jogos de exercício sensório-motor

Inicialmente a atividade lúdica surge como uma série de exercícios motores simples. Sua finalidade é o próprio prazer do experimentar o funcionamento corporal. Estes exercícios consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc. Embora estes jogos apareçam predominantemente até os 2 anos, eles se mantêm durante toda a infância e até na fase adulta. Por exemplo, andar de bicicleta, nadar ou dançar.

Jogos simbólicos

O jogo simbólico aparece predominantemente a partir dos 2 até os 6 anos de idade. Segundo Piaget, a função desse tipo de atividade lúdica, "consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos", ou seja, tem como função assimilar a realidade (Piaget apud Rizzi e Haydt, 1997).

A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e lidar, dessa maneira, com a realidade, sendo uma maneira de auto expressão. Ou seja, as crianças representam no jogo dramático a complexidade das relações e da realidade que as circunda. Elas reproduzem cenas do cotidiano familiar e da escola, refletem acontecimentos vivenciados ou imaginados que muitas vezes se complementam para dar sentido à sua representação simbólica. A realidade, ao ser representada nos jogos infantis, converte-se, muitas vezes, em argumento do jogo dramático. É possível observar que quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos.

Por isso, uma criança na fase pré-escolar mais nova tem um número de argumentos mais limitados do que outro mais velho. As crianças de 5 a 6 anos de idade brincam de convidados, filhos e mães, mas também de construir uma ponte ou de lançar uma nave espacial (MUKHINA, 1996, p. 156/157).

O jogo dramático oportuniza às crianças situações variadas de aprendizagem e, além disso, desenvolve uma função do pensamento extremamente importante para a vida na sociedade contemporânea: a função simbólica ou semiótica, que vai influenciar diretamente na capacidade de abstração e de raciocínio infantil. Necessários posteriormente no período de alfabetização.

No jogo revela-se a função semiótica em gestação na consciência infantil. Essa função se apresenta através do jogo e se reveste de algumas características especiais. O sentido lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui (MUKHINA, 1996, p. 155/156).

O desenvolvimento da função semiótica é necessário para possibilitar a compreensão dos diversos símbolos criados por nossa cultura, como por exemplo, a linguagem escrita, a matemática, informática, as artes etc. A brincadeira quando mediada de forma a oportunizar a criança a interagir, criar, recriar, etc. Pode auxiliar na aprendizagem infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de funções psíquicas.

A infância é um período fundamental do desenvolvimento humano. É consenso entre teóricos seja no campo da Pedagogia, da Psicologia ou da Psicopedagogia que afirmam que é neste período da vida que se estrutura a base dos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, da linguagem e do convívio social. Na história da criança, entretanto, nem sempre se deu à devida importância a estes processos como na contemporaneidade. “A fascinação pelos anos da infância, um fenômeno relativamente recente” (HEYWOOD, 2004, p.13), fez com que o conceito de infância sofresse e venha sofrendo alterações significativas ao longo da história. Compreender o que foram esses conceitos, analisando a infância do ponto de vista histórico, pode nos revelar muito sobre a sua

situação nos dias atuais e conseqüentemente nos ajudar a repensar o mundo infantil desde uma perspectiva integradora, lúdica, intercultural, e inclusiva.

A Lei de diretrizes e Bases do Brasil em seu artigo 29 diz:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

E no seu artigo 31, afirma que: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. O que nos leva a refletir e compreender da necessidade dos (as) professores (as) da educação Infantil utilizarem as atividades lúdico pedagógicas para promover as habilidades básicas a serem trabalhadas neste período da formação.

Tenho refletido sobre estes conceitos, a legislação e a formação de professores da educação básica durante o meu exercício profissional em instituições de Ensino Superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Formação de Professores em exercício nos últimos 9 anos aproximadamente. A convivência dentro e fora de sala de aula e as visitas constantes nas escolas municipais de ensino fundamental I e educação infantil, onde acontecem os estágios supervisionados, têm me levado a aprofundar conhecimentos teóricos no sentido de compreender a dinâmica da aprendizagem infantil. No que diz respeito a utilização de atividades lúdicas em sala de aula, é possível verificar em autores como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Kisimoto, Zabalza entre outros que o jogar e o brincar deve fazer parte da rotina na educação infantil. Seja na escola ou mesmo em casa.

Como professor em Instituições privadas e públicas, que os habilita e/ou capacita para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Praticamente durante esta caminhada lecionei a disciplina de estágio supervisionado tanto para as séries iniciais do ensino fundamental como para a educação infantil.

A convivência constante de observação, acompanhamento e avaliação dos professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil sobretudo de crianças de 04 e 05 anos, juntamente com reflexões teóricas sobre a educação infantil foi me levando a refletir sobre *algumas questões, se estes professores(as) conhecem claramente os propósitos das atividades lúdico-educativas? E de que forma conduzem estas atividades em sala de aula? Se estabelecem relação com aspectos do desenvolvimento infantil? E também como planejam e acompanham o desenvolvimento integral das crianças?* Estas são as indagações que pretendemos levar a cabo durante a pesquisa científica na região do Baixo Sul da Bahia que é composta de 15 municípios, que são atendidos pelo Departamento de Educação Campus XV com os cursos de Direito e Pedagogia o qual sou professor do

componente curricular Estágio em Espaços Formais, Não Formais e em Coordenação Pedagógica. Ao longo desta investigação, pretendemos também: Identificar o nível de compreensão dos professores da Educação Infantil de crianças de 04 e 05 anos acerca das atividades lúdico-pedagógicas; entender de que forma o aporte teórico dos professores se efetiva em uma prática pedagógica lúdico educativa em sala de aula. Além disso intentaremos também: a) verificar o nível de compreensão dos professores sobre desenvolvimento infantil considerando os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores, de socialização e da linguagem; b) Avaliar a relação estabelecida, entre os aspectos teóricos e a prática pedagógica no que diz respeito às atividades lúdico pedagógico; c) Identificar elementos no processo formativo que contribuem com o fazer lúdico educativo em sala de aula; d) Compreender a dinâmica estabelecida em sala de aula a partir das atividades lúdicas; e) Identificar aspectos do planejamento e estabelecer relação com a prática lúdico pedagógica.

Acreditamos que os documentos legais e institucionais que norteiam os professores diante de suas práticas e escolhas de procedimentos metodológicos, não asseguram uma prática pedagógica que busque o desenvolvimento integral dos alunos da educação infantil. Que a ideia de realizar atividades lúdico-pedagógicas nas escolas representam uma possibilidade de garantir a criança seus direitos conforme diversos documentos legais como a LDB e RCNEI, que definem as diretrizes para o ensino básico e consideram a educação infantil como momento importante para a promoção do desenvolvimento da criança. Que para que esses processos educativos relacionados à educação infantil possam ter seu espaço garantido no planejamento federal, estadual e municipal devem contar não só com uma visão didático pedagógica, mas também com uma perspectiva psicopedagógica e sócio-interacionista para que os alunos de fato garantam o que lhes assegura a lei. Ou seja, desenvolver integralmente suas capacidades durante o tempo em que estão na escola. Acreditamos que ao observar a interação entre os alunos e professores na sala de aula é possível encontrar elementos que comprovem a compreensão da professora acerca das atividades lúdico educativas. Assim, será possível compreender o nível de entendimento professores e professoras nas diversas escolas da Região do Baixo Sul da Bahia sobre a utilização das atividades lúdico educativas tanto em seu planejamento com durante a realização de suas aulas.

Contextualizando...

Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço

em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p.87)

No Brasil, considera-se como **Educação infantil**, o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de CRECHE. O equipamento educacional que atende crianças de 4 e 5 anos se chama PRÉ-ESCOLA. Na educação infantil a avaliação deve acontecer mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

O Projeto de Lei aprovado pelo Senado Federal em 25 de janeiro de 2006, nº 144, de 2005, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Passando, assim a vigorar com a seguinte redação: "Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, **em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade." E o Art. 2º o inciso II do art. 30 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 30. Pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade."

O meu interesse investigativo em estudar este tema inicia-se ao concluir o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tive a oportunidade de cursar disciplinas no programa de Mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia que discutiam conteúdos relacionados à infância e a atividades lúdico-educativas. Foram elas: *Ludopedagogia II - Atividades Lúdicas e Práticas Educativas*; *Ludopedagogia III - Aspectos Sócio Culturais*; *Educação e História Social da Criança*.

Comecei então a melhor compreender sobre a importância do professor e da professora de educação infantil se apropriarem de determinados conceitos relacionados aos jogos e ao ato de brincar, às atividades lúdico-educativas e ao desenvolvimento infantil, para melhor entender a relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Sabe-se hoje que a criança aprende brincando. O mundo em que ela vive é descoberto através de jogos dos mais diversos tipos que vão dos mais simples de encaixe às mais curiosas brincadeiras folclóricas.

O jogo, para a criança, é o exercício e a preparação para a vida adulta. É através das brincadeiras, seus movimentos, sua interação com os objetos e no espaço com outras crianças que ela desenvolve suas potencialidades, descobrindo várias possibilidades e aperfeiçoando diversas habilidades.

Após concluir a especialização em Psicopedagogia, comecei a lecionar as disciplinas Estágio Supervisionado, Psicologia do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem no Curso de

Licenciatura em Pedagogia na Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, no município de Candeias, região metropolitana de Salvador. Dando continuidade a minha caminhada profissional, no ano de 2004 fui convidado para lecionar no Curso de Licenciatura em Pedagogia no Programa REDE-UNEB-2000 - Programa de Formação de Professores em Exercício, (Convênio firmado entre a Universidade do Estado da Bahia e diversos municípios do interior do Estado da Bahia). Neste Programa lecionei em de Cipó e Ribeira do Amparo, as disciplinas Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica II (Estágio Supervisionado II), História da Educação. Nos municípios de Ipiau, lecionei as disciplinas Metodologia da Alfabetização, Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica II (Estágio Supervisionado II).

Posteriormente, no ano de 2004, prossegui minha itinerância acadêmica como professor no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, inicialmente lecionando a disciplina Prática Pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado) e posteriormente a disciplina Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, (Estágio em Educação Infantil). Lecionei também, como professor convidado no programa de formação de professores em exercício nos municípios de Poções e Jequié, no Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, convênio firmado entre a UESB e os respectivos municípios. Neste programa em Jequié trabalhei com as disciplinas Práticas do Ensino Fundamental e Práticas de Ensino na Educação Infantil II e Atividades Lúdicas: Processo Ensino Aprendizagem. Atualmente sou professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Camus XV – Valença. Daí meu interesse em utilizar como corpus de minha pesquisa as escolas onde situa-se o referido campus. (Região do Baixo Sul da Bahia)

Depois deste percurso acadêmico e profissional a cada dia tenho refletido e podido compreender a importância das atividades lúdico pedagógicas na sala de aula, sobretudo na de educação infantil, pois é no ato de brincar que a criança se desenvolve e se constitui, no dizer de Bettelheim, (1998, p. 168) “brincar é muito importante porque, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento”. E citando Vygotsky (1996 p. 11-12),

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, en sus juegos.

A partir das considerações feitas acima por Bettelheim e Vygotsky, podemos perceber estes dois aspectos que são essenciais para o desenvolvimento infantil. A capacidade de refletir e aprender conceitos e condutas a partir dos jogos e brincadeiras e também o estímulo à capacidade criadora

como característica inerente ao ser humano, mas que necessita ser fomentada na mais terna idade para que na juventude e na maturidade estas capacidades possam ser canalizadas para a vida adulta, social e profissional.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de CRECHE. O equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos se chama PRÉ-ESCOLA. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças da PRÉ-ESCOLA, pois alunos com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental I. O que equivalia anteriormente ao Projeto de Lei nº 144/2005, ao Curso de alfabetização. Este projeto de Lei, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa medida deverá ser implantada paulatinamente até o ano de 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Durante esse período os sistemas de ensino terão prazo para adaptar-se ao **novo modelo de pré-escolas**, que agora passarão a atender *crianças de 4 e 5 anos de idade*.

A problematização desta investigação que hora propomos levar a cabo é: compreender se os professores(as) de educação infantil conhecem os propósitos das atividades lúdico-educativas?; De que forma conduzem estas atividades?; Se eles/elas estabelecem relação com os aspectos do desenvolvimento infantil? Como acompanham o desenvolvimento integral da criança em sala de aula.

Objetivando identificar a eficácia ou não do ensino infantil através de atividades lúdico-pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança pretendemos verificar o modelo didático pedagógico e/ou psicopedagógico utilizado durante as práticas educativas nas escolas de educação infantil, de crianças de 4 e 5 anos, na Região do Baixo Sul da Bahia.

A partir de uma visão sociointeracionista que considera o desenvolvimento infantil uma etapa vivenciada em casa e na escola, e da compreensão da necessidade de implementação de atividades lúdico-pedagógicas é que se busca fundamentar esta investigação. Adotaremos um marco teórico conceitual e que permita contrastar com os pressupostos da epistemologia convergente oriunda da corrente psicopedagógica que propõe um equilíbrio no desenvolvimento entre as diversas áreas que compõe a formação da criança. Por outro lado, é por meio de uma análise comparativa entre os modelos utilizados pelos professores de educação infantil e sua prática pedagógica das diversas escolas investigadas que se buscará identificar os aspectos ou elementos que proporcionam o desenvolvimento dos alunos entre 04 e 05 anos.

O caminhar metodológico da pesquisa

A metodologia a ser aplicada nesta investigação situa-se no âmbito das metodologias qualitativas. Inclui diferentes estratégias de aproximação do objeto a ser estudado. Como método de coleta de dados utilizaremos: *análise documental* para proceder análise dos documentos legais e institucionais federais e/ou municipais no Brasil que regulam e definem as diretrizes para o ensino da educação infantil de crianças de 4 e 5 anos de idade; e também para análise dos planos de curso e planos de aula das escolas investigadas. *Entrevista semi-estruturada* para avaliar o nível de compreensão dos (as) professores (as) acerca dos aspectos do desenvolvimento infantil, tais como: desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor, social e da linguagem. Ao final utilizaremos a *observação não participante* para observar na prática pedagógica a presença (ou não) de atividades lúdico-educativas que promovam o desenvolvimento integral da criança. Nas palavras de Lüdke e André (1986).

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isto implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

A análise dos dados empíricos se fará a partir de análise comparativa entre os conhecimentos teóricos aportados pelos (as) professores (as) e conceitos consolidados cientificamente, e os documentos legais e institucionais. Desta forma buscar-se-á identificar se os aspectos definidos pelos documentos institucionais para a educação e desenvolvimento infantil são contemplados no planejamento e nas atividades docentes durante a prática educativa na sala de aula.

Assim, durante a investigação seguiremos o seguinte roteiro metodológico:

Primeiro momento:

Neste primeiro momento buscaremos fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão e uma análise pormenorizada dos seguintes documentos institucionais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil de diversos municípios que compõe a região do Baixo Sul; Plano de Curso e Planos de Aula e ficha de acompanhamento dos (as) professores (as) regentes.

Segundo momento:

Buscaremos verificar o nível dos conhecimentos teóricos dos (as) professores (as) sobre os seguintes temas: Atividades lúdico-pedagógicas; Classificação dos diversos tipos de jogo; Desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicolinguístico, psicomotor e social.

Terceiro momento

Nesta etapa final, observaremos como se efetiva a dos (as) professores (as) em sala de aula, onde buscaremos: a) Acompanhar o desenvolvimento das atividades lúdico-educativas das professoras em sala de aula; b) Comparar as concepções dos professores (as) sobre desenvolvimento infantil e atividades lúdico-educativas.

Considerações finais

Acreditamos na relevância desta investigação para a região do Baixo Sul da Bahia, bem como para Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Esperamos que os resultados deste trabalho possam contribuir de maneira significativa para a melhoria do ensino nas escolas de educação infantil não só da região, mas da Bahia e oxalá do Brasil. Que aponte indicadores para o (re)pensar do currículo do curso de pedagogia do Campus XV e da UNEB como um todo. Busca-se com este trabalho oportunizar ao professor, à professora de educação infantil, um momento de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas e se elas estão correspondendo com as expectativas de que se considera como qualidade na educação infantil. Esperamos que este trabalho possa apontar questões para serem revistas pelos professores e professoras de educação infantil em relação à sua prática e também pelos dirigentes responsáveis pelos recursos para a educação de forma geral, sobretudo a infantil. Para que possam perceber que as crianças têm direito e a necessidade não só de alimentar-se adequadamente garantindo os níveis básicos das necessidades nutricionais diárias, mas que elas têm, além disso, outras necessidades, não menos importantes, tais como: aprender a aprender, aprender a ser, a conviver a sonhar, brincar e a ter infância.

Referências

- Bassedas, Eulália; Huguet, Teresa; Marrodán, Maite. (1996). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bettelheim, Bruno (1998). *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bossa, Nadia A. (1994). *A Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Feldman, Robert. (2008). *Desarrollo de la Infancia*. México: Ediciones Pearson Educación, 4ta Edición.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna.
- Heywood, Colin. (2004). *Uma história da infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Kishimoto, Tisuko M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

- Kuhlmann Junior, Moisés. (1991). *Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)*. São Paulo: Caderno de pesquisa.
- Lomonico, Circe Ferreira. (1992). *Psicopedagogia: Teoria e Prática*. São Paulo: Edicon.
- Ludke, Menga; André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ministério da Educação – Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- Ministério da Justiça. (2002). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (1996). *Informe sobre la Aplicación de la Convención de los Derechos de la Infancia*. Madrid: Documentos Internacionales.
- Moraleda, Mariano. (1992). *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones Eudema.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rizzi, L.; Haydt, R. C. (1997). *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Ática, 6ª edição, Série Educação.
- Sargo, Claudete; Weinberg, Cybelle; Mendes, Mônica Hoehne. (org.) (1994). *A Práxis Psicopedagógica Brasileira*, São Paulo: ABPp.,
- Secretaria da Educação Fundamental - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – BRASIL. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, Vol I – Introdução.
- Secretaria da Educação Fundamental - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – BRASIL. (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, Vol II.
- Scoz, Beatriz Judith Lima; Barone, Leda Maria Codeço; CAMPOS, Maria Célia Malta; MENDES, Mônica Hoehne. (org.). (1992). *Psicopedagogia: Contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Spodek, Bernard. (Org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação Infantil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Visca, Jorge. (1991). *Psicopedagogia: Novas Contribuições*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- _____. (1987). *Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1993). *Psicopedagogia: Teoria clínica e investigação*. Buenos Aires: AG Serviços Gráficos.

Vygotsky, L. S. (1989). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In Vygotsky, L. S. *A Formação social da mente*. (pp.106-118). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.

Wallon, Henri. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Biblioteca de bolsillo. Barcelona: Critica.

Weiss, Maria Lúcia L. (1992). *Psicopedagogia Clínica*, Porto Alegre: Artes Médicas.

Zabalza, Miguel. (2006). *Didáctica de la educación infantil. Primeros Años*. Madrid: Narcea, 5ta Edición.

5.19.

Título:

Desafios e possibilidades da prática docente em pós-graduação uma experiência multidisciplinar

Autor/a (es/as):

Santana, Elizabeth Jeanne Fernandes Santos [Universidade Federal de Mato Grosso]

Sá, Elizabeth Figueiredo de [Universidade Federal de Mato Grosso]

Resumo:

Nossa experiência docente foi vivenciada em atividades do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória, no Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Este grupo é constituído atualmente por docentes do sistema educacional regional em qualificação, sendo, mestrandos e doutorandos historiadores, enfermeiros e pedagogos. O objetivo central desta reflexão é de buscar significados para a prática docente nas vivências multidisciplinares deste grupo de trabalho/pesquisa, avaliando como temos efetivado esta prática. Assumimos, teoricamente, que toda *reflexão* necessita da *crítica*, e a *ação* é uma alteração resultante da reflexão, se não existir *ação*, a *reflexão* ficaria presa a uma dimensão *teórica* (que não faz parte deste trabalho). Para isto descrevemos as temáticas de pesquisa que abrigam os pesquisadores no nosso grupo de pesquisa, buscando refletir sobre a articulação teórica e metodológica existente entre estas sub-áreas; refletir sobre as necessidades pedagógicas que cada uma apresenta; e refletir sobre a prática docente criada e *re-significada* para elas. Com estas reflexões, entendemos que o processo de aprendizagem de

cada membro pesquisador em pós-graduação é singular, e que o orientador também é sujeito de aprendizagem neste processo, que o docente-orientador faz parte desta dinâmica, por isso cada orientação praticada é capaz de potencializar a capacidade pedagógica do docente, reforçando assim a idéia de uma prática coletiva de aprendizagem democrática. Assim, a potencialidade pode ser condicionada à prática docente quando esta é fundamentada em pressupostos teórico-filosóficos democráticos e solidários (Paulo Freire). Apresentamos algumas reflexões sobre as políticas de qualificação para o profissional docente (regionais e nacionais), e de como as mudanças que elas incitam tem modificado (ou não) os micro-espacos criados para efetivar estas práticas. Identificamos a necessidade crescente de produção (método atual de qualificar os grupos de pesquisa) como uma motivação para a produção de um *conhecimento dissociado* da prática docente, um conhecimento que alimenta aos sistemas de avaliação da pós-graduação, pois *podem não causar impacto nas práticas docentes*. A prática multidisciplinar no grupo de pesquisa tem possibilitado levantar questionamentos importantes sobre a prática docente, que acreditamos que não seria possível em um grupo constituído por pesquisadores com a mesma formação profissional.

Palavras-chave:

Prática docente na pós-graduação; Avaliação da prática docente; Pós-Graduação Multiprofissional.

O presente texto aborda a experiência vivenciada em atividades docentes em um grupo de pesquisa, especificamente na relação Orientador-orientando. O cenário institucional é o Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (IE/UFMT), localizada em Cuiabá/Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil, que desenvolve atividades educacionais na graduação e pós-graduação. Os grupos de pesquisa são organizados para possibilitarem a existência da pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE) através das linhas de pesquisa existentes, sendo as linhas atualmente: Culturas Escolares e Linguagens; Educação em Ciências e Matemática; Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas; Cultura, Memória e Teorias em Educação; Movimentos Sociais, política e Educação Popular. Cada linha de pesquisa é composta por grupos de pesquisa, que se organizam para dar certa dinâmica aos processos de seleção da pós-graduação, e para desenvolver pesquisas temáticas que atendam a cada linha. São membros dos grupos de pesquisa, alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado e alunos especiais), pesquisadores, professores, e interessados em participar da seleção que avalia os candidatos à pós-graduação em Educação. Os grupos de pesquisa, diferem internamente na sua organização e na prática de pesquisa, orientados por metas de produção científica estabelecidas pela coordenação da PPGE, oferecendo a cada grupo certa liberdade de organização. O fomento para estas atividades é de responsabilidade de cada grupo, que podem ou não

se organizar em grandes pesquisas que abrigam projetos menores de Iniciação Científica (com inserção também na graduação), projetos de pesquisa para obtenção de títulos e práticas de projetos de extensão.

Em 2010, como resultado da articulação entre o Grupo de Pesquisa Formação e Gestão em Enfermagem (GEFOR) da Faculdade de Enfermagem/UFMT (FAEN/UFMT) e o IE/UFMT, foi desenvolvido o projeto Pró- Ensino na Saúde (Edital Capes nº 24/2010), e que exigiu um esforço organizacional das instituições envolvidas. Os objetivos estabelecidos para esta iniciativa:

*[...] Contribuir para o fortalecimento e ampliação de programas de pós-graduação stricto sensu no estado de Mato Grosso na área do Ensino na Saúde; Ampliar a atual e criar novas linhas de pesquisa no mestrado em enfermagem nas UFMT, voltadas às temáticas da área de Ensino na Saúde; Propiciar a integração entre grupos de pesquisa e equipes acadêmicas da Educação e da Enfermagem visando, ao final do projeto, a criação de pelo menos uma proposta de curso de pós-graduação na modalidade mestrado profissional em um dos Campi da UFMT participantes do projeto; Ampliar e qualificar a produção científica, tecnológica e de inovação sobre o tema do Ensino na Saúde na sua interface com os serviços de saúde; Formar recursos humanos em nível de pós-graduação stricto sensu para ampliar a qualidade do ensino na graduação e pós-graduação em saúde e enfermagem; Realizar o intercâmbio de conhecimentos, através de parcerias e da formação de uma rede de apoio à formação de novos grupos de pesquisa entre os quatro Campi da UFMT, os serviços públicos de saúde e também outras IES interessadas, para que, de forma articulada, implementem pesquisas, tecnologias na modalidade de ensino à distância; [...]*²⁵

Uma das linhas que inseriu a possibilidade de articulação das práticas de pesquisa, através da orientação de mestrandos e doutorandos, no Pró- Ensino e Saúde, foi a linha **Cultura, Memória e Teorias em Educação**, Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória. Seu objetivo é de:

'[...] pesquisar os saberes básicos do campo da Educação, compreendidos na confluência das dimensões culturais, histórica, filosófica e psicossocial. Utiliza-se de abordagens teóricas e metodológicas variadas associadas às questões relativas ao processo de escolarização e às que tratam de práticas educacionais fora do contexto escolar, formalmente delimitado.

²⁵ O projeto 'Pró-Ensino na Saúde' iniciou suas atividades em janeiro de 2012, abrindo processo seletivo interno para os pretendentes as vagas de mestrado e doutorado. Algumas linhas apresentaram o interesse de absorver integrantes, a escolha foi feita por cada participante do processo seletivo, legitimando um processo democrático de inserção neste campo. Teoricamente fundamentado na interdisciplinaridade e na multidisciplinaridade, este projeto tem possibilitados aos enfermeiros técnicos serem capacitados para a docência. Ainda não é possível avaliar como esta iniciativa tem alterado as configurações da docência no Mato Grosso.

*Portanto, insere-se na articulação entre lugares de idéias, teorias, métodos, processos e costumes educacionais[...]*²⁶

O processo de pesquisar e pensar a história das instituições de ensino da Enfermagem no Mato Grosso, as teorias e táticas metodológicas aplicadas nos cursos de formação em Enfermagem, tem possibilitado a reflexão sobre o cotidiano das práticas de ensino das Instituições de Ensino que interagem neste processo no Mato Grosso. A prática profissional da Enfermagem data do final do século XIX, em 1867 mulheres que realizavam o cuidado e aplicavam o conhecimento científico como fundamento para a construção da Enfermeira profissional, e sustentam até hoje o trabalho do enfermeiro, sua classe de trabalho e sua prática de cuidar²⁷. A aplicação de conhecimentos da História, Antropologia, Sociologia, Teorias da Educação, possibilitam novos desenhos de pesquisa sobre a prática docente de enfermagem.

Os constituintes do grupo atualmente são: docentes do sistema educacional da regional em qualificação; por professores e orientadores do IE/PPGE/UFMT, mestrandos e doutorandos historiadores, enfermeiros e pedagogos. A coordenação das atividades é realizada por um dos professores e orientador da PPGE, escolhidos internamente pelos pesquisadores do grupo. Inseridos no GEM através do Projeto Pró-Ensino na Saúde, estão 3 mestrandas e 1 doutoranda, dos Campi UFMT de Sinop e de Cuiabá, e da Secretaria Estadual de Saúde do Mato Grosso.

O objetivo central desta reflexão sobre o grupo de pesquisa GEM, é de *significar* a prática docente nas vivências multidisciplinares do grupo de trabalho/pesquisa através da reflexão sobre algumas atividades coletivas. Para isto realizaremos uma *conversa* e reflexão entre algumas vivências no grupo, relatada a partir da nossa experiência, e pressupostos teóricos que tem possibilitado as trocas necessárias para dar movimento a estes processos. A metodologia utilizada para esta reflexão busca na memória das autoras os momentos de atividades coletivas, para repensar as linhas que unem a lembrança e a consciência atual²⁸. É necessário descrever as lembranças *rememoradas* na memória, para posteriormente compreendermos a sua importância e significado para o *ser docente* que somos hoje. Analisamos nossas memórias com olhares de vários autores, que se dedicaram a refletir sobre a prática docente. Especificamente a prática docente no grupo de pesquisa, como orientador, é uma experiência nova, e requer, como toda prática coletiva, a reflexão constante sobre as ações norteadas pelo cotidiano vivenciado, fugindo de práticas pré-estabelecidas, ou que se distanciam das realidades e individualidades expressas no grupo.

²⁶ Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato grosso. (Coord.) Retirado em abril 4, 2012 <<http://www.ufmt.br/ppge>>

²⁷ Para explorar mais sobre a história da enfermagem e seu ensino no Brasil, ver Galleguillos (2001).

²⁸ A *ideologia* é o pensamento resultante das batalhas entre as lembranças e a consciência atual, entre a lembrança e suas representações, em Bosi, Eclea (1994).

Consideramos a prática docente como *atividade inconstante*²⁹, *incerta e complexa*, que se dá em processos e relações existentes entre pessoas que se *submetem*, que se *abrem* para esta vivência, com objetivo de subverter as relações *limitantes* entre professores e alunos. É certo afirmar que as pessoas podem ser os professores, pesquisadores, alunos, enfim, todos os sujeitos que participam das vivências no grupo de pesquisa. Para agir com sucesso, o professor não precisa ter manuais exatos, pois quando a prática é baseada em,

*‘... fórmulas generalizadas e medidas quantitativas tipicamente conceitualizadas em torno da aprendizagem dos alunos isoladas mas quantificáveis unidades de informação, os professores se afastam do cotidiano das particularidades da sala de aula.’*³⁰

Historicamente, a partir da década de 90, os grupos de pesquisa tem tido maior destaque no cenário acadêmico das instituições de ensino público no Brasil, e isto tem se reproduzido na nossa realidade local. Estes grupos são organizados para possibilitar a concretização das políticas educacionais brasileiras que norteiam as práticas de pesquisa /ensino nas instituições de ensino (públicas ou privadas) no Brasil. É importante desenhar um breve panorama que contextualiza estes *momentos* e os *espaços referidos*, pois compreendemos que a construção das políticas se articulam com as atividades ambientais, culturais, sociais e econômicas de uma nação.

A CAPES³¹ hoje é o principal dispositivo governamental regulador das atividades dos grupos de pesquisa do ensino superior no Brasil. É a instituição responsável por avaliar a produção científica dos grupos, indivíduos e redes que divulgam o conhecimento brasileiro gerado nas atividades destes espaços. Esta avaliação tem direcionado a criação, ou não, de novas linhas de pesquisa, assim como tem delimitado as áreas de conhecimento, o que, ao nosso ver, não tem potencializado a produção de grupos que não se inserem em nenhuma das classificações criadas por este órgão, restringindo a liberdade de criar, contrapondo o pensamento original de apreender com liberdade³². Outro questionamento que tem surgido, de maneira recorrente nas discussões realizadas entre pesquisadores, é sobre o *produtivismo* resultante da relação, nem sempre sadia, entre grupos de pesquisa, faculdades, pós-graduação, institutos e, principalmente órgãos de fomento à pesquisa brasileira.

²⁹ Ver em Kincheloe, Joe I (1997).

³⁰ Ver em Kincheloe, Joe I (1997).

³¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação, Governo Federal do Brasil.

³² Nadia Hage Fialho (2009) busca entendimento para as preocupações que germinam dos sentimentos que docentes relatam quanto a sua relação com a estrutura organizacional das Universidades (mais especificamente as públicas, pois são estas que mais produzem conhecimento no Brasil, e conseqüentemente, estão em constante avaliação realizada por órgãos governamentais semelhantes à CAPES), com a CAPES e com este universo de formas de produção e exigências que o mundo globalizante tem imposto aos professores brasileiros.

Este movimento que busca maior produtividade, impulsionado por órgãos de fomento e pela PPGE, tem criado nos indivíduos dos grupos de pesquisa o aumento da produção individual, pois existe o incentivo (através de processo avaliativo) de maior pontuação para trabalhos publicados em maior número, e não em trabalhos que apresentem a associação entre vários autores para sua produção.

Neste paralelo, reconhecemos na nossa vivência, características refletidas nos meios acadêmicos europeus sobre o produtivismo imposto pelo processo de Bolonha, mas com a agravante de que os órgãos de fomento e de avaliação são governamentais. Ou seja, nos últimos anos temos atendido a lógica de produção científica para alavancar o desenvolvimento tecnológico do Brasil, e não para possibilitar a transformação da vida do brasileiro que está inserido em um país, que cada vez mais, aumenta as desigualdades sociais, reforçando a necessidade de luta por justiça social. Por isso, podemos apontar a não equidade dos direitos universais do ser humano ou da melhoria da vida humana, o desrespeito pelo ambiente mascarado por políticas que não buscam sua proteção ou usos sustentáveis das riquezas naturais brasileiras, como fundamento das principais iniciativas de pesquisa em desenvolvimento no Brasil.

Para aprofundarmos nosso pensamento sobre esta temática, apresentamos o relato das experiências vivenciadas, e posteriormente analisamos a *consciência histórica adquirida pelos relatores*. Esta análise possibilita o desdobramento da tese de que se deve sempre analisar a contribuição de determinado ator social ou coletivo levando em conta o tempo histórico em que viveu, pois seu conhecimento e sua prática são relativos aos limites das relações sociais de produção concretas.³³

O cotidiano das práticas de pesquisa

Para descrever o cotidiano do grupo de pesquisa, enquanto espaço/tempo coletivo de processos de aprendizagem, direcionamos nosso olhar para as práticas coletivas do grupo realizadas em 2012.

O grupo realizou em 2012 cerca de 1 atividade semanal que identificamos como reunião de trabalho, são momentos (com duração entre 2 a 4 horas) em que são reunidos todos os integrantes do grupo para atender a uma agenda de atividades educativas preparadas no início de cada semestre de trabalho. As atividades realizadas nas reuniões buscavam atender as necessidades teóricas dos projetos *neoformados*, com a intenção de agregar cada projeto à linha de pesquisa, ou de potencializar os questionamentos que surgiam em pesquisas realizadas em períodos anteriores, atividade que motivou a reflexão sobre novos questionamentos, e novas pesquisas. Os momentos de reunião contavam com alguns *rituais*, que passamos a descrever, pois entendemos que eles fazem parte da cultura educacional do grupo GEM, e é a partir dela que poderemos compreender o significado das práticas educacionais que circulam neste grupo.

³³ Ver em MINAYO, Maria Cecília (2006).

Na primeira reunião realizada em 2012, a coordenação do grupo apresentou a proposta de trabalho para o semestre, e discutiu as possibilidades de parcerias. As decisões sobre os conteúdos a serem trabalhados, a forma de abordagem e as parcerias que seriam formadas, eram tomadas coletivamente conforme a necessidade que cada integrante do grupo. A escolha por abordagens, instrumentos, teóricos e teorias era realizada democraticamente.

A principal abordagem utilizada para as atividades essencialmente teóricas era o Seminário teórico, que reunia cerca de 3 ou mais integrantes do grupo para abordar determinado tema, em poucos momentos foram realizadas atividades em que um integrante preparasse o seminário sozinho. Sob este aspecto, as atividades buscavam aproximar a experiência dos jovens pesquisadores à experiência dos orientadores-pesquisadores, para possibilitar a dinâmica de aprofundamento das reflexões sobre as pesquisas em movimento.

A cooperação acadêmica estimulada pelo compartilhar, proporcionava o sentimento de integração dos integrantes do grupo, motivando mais ainda a participação das atividades futuras. Com o amadurecimento das discussões teóricas durante as reuniões, era possível perceber o amadurecimento dos objetos de pesquisa, pois cada membro se apropriava da reflexão coletiva com a intenção de exercitar a problematização do seu projeto de pesquisa. Estes momentos preparavam os projetos que estavam sendo formados, amadurecendo seus questionamentos e elegendo teóricos que dessem suporte para a busca de cada pesquisador. Cada pesquisador apresentava ao grupo de pesquisa, em um segundo momento, o seu projeto de pesquisa, os dados preliminares coletados, as dificuldades encontradas na leitura e manuseio das fontes, com o objetivo de construir coletivamente novas possibilidades de entendimento do material apresentado. Cabe a cada membro, durante as discussões, acatar ou não as reflexões construídas no grupo, e após isso debruçar-se sobre o material apresentado e modificar os pontos que acredita serem importantes para qualificar o material/produto de pesquisa.

Após o momento coletivo, o orientador e o orientando refletem sobre a discussão desenvolvida coletivamente e avaliam as modificações realizadas a partir destas reflexões. O que nos indica a importância da coletividade para a produção do conhecimento qualificado.

Em algumas reuniões os integrantes participavam de um lanche promovido pelo próprio grupo, criando uma espécie de ritual que agrega os integrantes, reconstruindo identidades de reconhecimento entre os pares integrantes do grupo. Ainda não realizamos a reflexão sobre a importância destes rituais para a manutenção dos canais de diálogo científico e amadurecimento das relações entre os membros do grupo. As temáticas trabalhadas pelas enfermeiras inseridas no grupo se inserem nas práticas de ensino da enfermagem, voltadas para o *cuidar* como momento principal de atividade docente, para a reflexão sobre as teorias que sustentam estas práticas na realidade de Mato Grosso.

Uma das praticas identificadas durante as discussões sobre os resultados parciais da coleta de dados é fundamentada no Método Intuitivo.³⁴ Esta prática foi identificada como uma das que o enfermeiro tem utilizado para orientar suas atividades durante o cuidado. Ainda não foi possível refletirmos sobre as contribuições desta para o ensino da enfermagem na nossa realidade, mas podemos apontar a necessidade de reflexão e de direcionamento, com fundamentação teórica, para dar clareza nas intenções das relações entre professores e acadêmicos de enfermagem.

Com estas reflexões, entendemos que o processo de aprendizagem de cada membro pesquisador em pós-graduação é singular, e que o orientador também é sujeito de aprendizagem neste processo, que o docente-orientador faz parte desta dinâmica, por isso cada orientação praticada é capaz de potencializar a capacidade pedagógica do docente, reforçando assim a idéia de uma prática coletiva de aprendizagem democrática³⁵. Assim, a potencialidade pode ser condicionada à prática docente quando esta é fundamentada em pressupostos teórico-filosóficos democráticos e solidários (Paulo Freire).

Assim, as reflexões apresentadas neste texto, as políticas de qualificação para o profissional docente (regionais) para os Cursos de Enfermagem, apontam as mudanças que elas incitam tem motivado (ou não) e a necessidade de criação de micro-espacos criados para efetivar estas práticas, ultrapassando a ideia da criação de projetos sem a garantia de espacos de discussão sobre a qualidade do ensino em enfermagem levantada.

Identificamos a necessidade crescente de produção (método atual de qualificar os grupos de pesquisa) como uma motivação para a produção de um *conhecimento dissociado* da prática docente, um conhecimento que alimenta aos sistemas de avaliação da pós-graduação, pois *podem não causar impacto nas práticas docentes*. A prática multidisciplinar no grupo de pesquisa tem possibilitado levantar questionamentos importantes sobre a prática docente, que acreditamos que não seria possível em um grupo constituído por pesquisadores com a mesma formação profissional. E que esta pratica tem se distanciado das propostas de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade que justificam estas iniciativas.

Referências bilbiográficas

BARBOSA, Rui (1946). Obras completas de Rui Barbosa, Volume X, Tomo II, em 1883. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Ministério da Educação: Rio de Janeiro.

Demo, Pedro (1997). Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez. Biblioteca setorial 37.012 D 383p

³⁴ Um dos trabalhos de referência para esta temática, no Brasil é BARBOSA, Rui (1946).

³⁵ Ver em Demo, Pedro (1997).

- Bosi, Eclea (1994). Memória e Sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das letras.
- Fialho, Nadia H. Ensino (2009). Pesquisa e Formação: Implicações e Impactos da Pós-Graduação. In Ana Maria Iorio Dias &, Betânia Leite Ramalho (orgs), Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos (pp. 443-452). Fortaleza: Edições UFC.
- Galleguillos, T.G.B. e OLIVEIRA, M.A.C . A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. Rev.Esc.Enf. USP; v. 35, n.1, p.80-7, mar. 2001. Retirado em dezembro, 12, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n1/v35n1a12.pdf>>
- Kincheloe, Joe I (1997). A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MINAYO, Maria Cecília (2006). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: HUCITEC.

5.20.

Título:

Avaliação e a qualidade em educação

Autor/a (es/as):

Santos, Teresa de Jesus Correia Paulino dos [Universidade de Vigo]

Resumo:

Nesta comunicação partilham-se alguns dados da investigação sobre “A Avaliação e a Qualidade em Educação numa altura em que se assiste no contexto investigativo português um interesse, de estudos, sobre a problemática da avaliação e a sua importância para a compreensão das lógicas de funcionamento das organizações educativas.

Temos vindo a assistir na União Europeia, a mudanças mais ou menos profundas nas orientações para a Educação, com base em prioridades políticas acrescida, permitindo ou beneficiando selectivamente a eleição de alvos ou orientações que claramente intersectam e condicionam a elaboração das políticas educativas nacionais relativamente a alguns processos, dimensões e vectores (Antunes, 2002). A avaliação institucional escolar tem vindo assim a ser estimulada, “pelos factores político-ideológicos, educacionais, económicos e culturais”, no que se refere às políticas de avaliação dos alunos, dos profissionais da educação e das escolas “têm marcado o campo da educação, nomeadamente da educação pública estatal, sendo justificadas por discursos muito díspares e contraditórios” (Afonso, 2010). A autoavaliação das escolas

emerge nas políticas educativas no quadro de novos referenciais e de novos instrumentos, associada a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade.

Partindo do pressuposto, de que a autoavaliação está sujeita a um processo simultâneo de controlo e de melhoria da qualidade educativa. Esta investigação, discute a temática da avaliação de escolas entre o controlo e a melhoria e as diferentes perspetivas dos seus profissionais, baseando-se numa matriz essencialmente qualitativa, opta pelo estudo de caso para descrever analisar e compreender o contexto sócio organizacional de uma escola dando particular destaque às concepções e práticas dos actores organizacionais.

Desenvolvida num Agrupamento de Escolas, inserida num meio semiurbano do norte de Portugal. O instrumento de recolha de dados foi o inquérito por entrevista semiestruturada e aplicada a diversos agentes da comunidade educativa.

Os resultados demonstram que as percepções dos diversos actores sobre a avaliação das escolas não é consensual, no entanto ela tem permitido a prestação de contas, e tem, no caso em questão, inculcido maior responsabilidade num contexto de autonomia (ainda que decretada), esperando-se que, assim sendo, que se aprofunde a reflexão sobre “o trabalho e o papel de todos e de cada um” para que a autoavaliação origine mudanças na escola ou, pelo menos, se institua como um mecanismo com o qual se pretenda “não fiscalizar mas mais de corrigir e de se ir auto-corrigindo”, como nos refere um entrevistado.

Admite, em termos de conclusão, que se podem configurar diferentes visões da organização educativa em estudo, as diferentes focalizações de qualidade educativa aqui apresentadas posicionam-se ao longo de um *continuum* no qual coexistem vários modelos, teorias ou imagens organizacionais de escola que consubstanciam tanto o discurso como as práticas de avaliação da qualidade educativa. No entanto, a complexidade que o sistema de ensino adquiriu e os efeitos que o mesmo desencadeia a nível social tornou mais notável o debate e a ideia de que a qualidade educativa emerge como um corolário da avaliação educacional com a finalidade de promover o desenvolvimento organizacional, colocando-se no centro da agenda educativa e constituindo-se numa das prioridades das políticas educativas da generalidade dos países e, particularmente, dos da União Europeia.

Palavras-chave:

Políticas Educativas; Autoavaliação; Qualidade.

Introdução

A ideia de que tudo pode e deve ser avaliado no sentido de melhorar a qualidade do que se produz ou do serviço que se presta tem sido um assunto do nosso dia-a-dia. Esta ideia divergiu para a escola e demais serviços públicos, tendo vindo a ser estimulada por fatores político-ideológicos, educacionais, económicos e culturais, num processo que veio a derrubar o Estado Educador e a estimular o *Estado avaliador* associado aos conceitos de eficácia, eficiência e qualidade, dando lugar à “mercadorização da educação” não a mecanismos de liberalização total da educação, mas a novas formas de fornecimento e regulação da educação.

Desse modo, as escolas públicas, expostas à exigência da adoção de uma proposta reguladora, usam como medida indicadores de referência, de abrangência nacional e transnacional, proposta essa que valoriza a necessidade de se auto avaliarem, tendo-lhes sido fornecido simultaneamente uma justificação política e a sugestão de uma modalidade de regulação local. Neste quadro, a autoavaliação das escolas, enquanto instrumento de regulação pública, é tida como a expressão de referenciais de conhecimento que induzem novas modalidades de governação. São instrumentos produtores de efeitos sociais, que transportam crenças e valores cívicos, ou seja, a vontade de mudar as instituições educativas na União Europeia que tem orientado a tónica dessa instrumentalidade com as noções de competência e qualidade, enquanto a preocupação de fundar uma legitimidade transnacional tem acarretado para as instituições educativas a responsabilidade de participar ativamente na construção de uma cidadania europeia. A sua difusão transporta também um potencial regulador que propõe aos atores modos de regulação alternativos que substituam o constrangimento pela certeza e que surjam associados a uma ideia de qualidade e boas práticas na prestação de um serviço público.

Avaliação e Qualidade em Educação: Alguns aspetos relevantes do debate

A escolaridade obrigatória na União Europeia tem constituído, um instrumento de política social e educacional a que todos os países da União recorrem para, “entre outros objetivos, promover e prolongar a escolarização universal dos cidadãos europeus e favorecer a democratização das sociedades” (Azevedo,2007:2). Após se ter atingido o objetivo da generalização da escolaridade obrigatória, “emerge como desígnio estruturante da evolução dos respetivos sistemas educativos a questão da qualidade” (Morgado, 2004: 9).

Assim, na perspetiva de Natércio Afonso, (2009: 150-169) “o conceito de “qualidade” do desempenho da escola, e do serviço de educação que ela assegura pode ser entendido como em planos distintos. À tradicional dimensão técnica e instrumental da qualidade, entendida como a adequação de recursos e procedimentos em relação às finalidades enunciadas, junta-se agora uma dimensão política onde se realçam os valores que são dominantes nas políticas e práticas organizacionais”. Assim, por exemplo,

é provável que o desempenho organizacional e a “qualidade” de uma escola onde predominam preocupações com a equidade e a coesão social não sejam adequadamente reconhecidos por um programa de avaliação que privilegia, ao nível da definição dos padrões de referência, liberdade de escolha, a eficiência e a produtividade.

Referimos a ideia de qualidade nas suas dimensões ou enfoques, que nos apresenta Amparo Seijas Díaz (2003:7-8), “um primeiro significado atribuído ao termo qualidade relaciona-se com a relação de eficácia (...) coloca a ênfase nos resultados da aprendizagem efetivamente alcançados no processo educativo”. Quanto à segunda dimensão do termo “ refere-se ao que se aprende e à sua relevância (...), é aquela que os conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectualmente, efetiva e socialmente”. Por último, “uma educação de qualidade é aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para aprendizagem, como corpo docente capacitado para ensinar (...)”. A autora salienta todas estas aceções do termo são essenciais para definir um sistema de avaliação de qualidade dos processos educativos.

Da mesma forma, o *Relatório de Jacques Delors* definia a educação de qualidade como aquela que “assegura a todos os jovens a aquisição dos conhecimentos, capacidades, destrezas e atitudes necessárias para prepará-los para a vida adulta”. No documento “Os quatro pilares da educação” da Unesco, elaborado por Jacques Delors, afirma-se que a educação deverá ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser.

Todavia não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Para Valter Lemos (2002: 89), o “conceito de qualidade é um conceito eminentemente político e tem muito pouco a ver com a abordagem científica ou a abordagem técnica dos problemas”, numa perspectiva de políticas educativas. Numa focalização de avaliação da qualidade educativa, Cipriano Luckesi (1996: 69) refere que “entendemos *avaliação* como *um juízo de qualidade sobre dados relevantes*, tendo em vista *uma tomada de decisão*. É bem simples: são três variáveis que devem estar sempre juntas para que o acto de avaliar cumpra o seu papel”. As variáveis a que o autor faz referência podem ser assim definidas: i) *juízo de qualidade*, quando o juízo incide sobre a qualidade do objecto ou *juízo de existência*, quando o juízo se faz pelos dados empíricos da realidade; ii) *dados relevantes da realidade* – a qualidade do objeto é determinada em função das características que o mesmo apresenta – e iii) *tomada de decisão*, que, com base nas duas primeiras variáveis, resulta de três possibilidades: a) continuar a situação; b) introduzir modificações para que o objecto ou situação se modifique para melhor; e c) suprimir a situação ou objecto.

A postura do Conselho da União Europeia sobre *a avaliação da qualidade da educação básica e do ensino secundário*, como é referido no Jornal Oficial (1998: 4-5), é a seguinte:

“A auto-avaliação da escola como instrumento do desenvolvimento e da melhoria da sua qualidade baseia-se na hipótese de que a qualidade dos estabelecimentos de ensino primário e secundário é determinada por um vasto leque de factores interligados. Embora a escolha dos critérios de avaliação dependa do quadro jurídico, político e orçamental, que é da competência exclusiva dos Estados-membros, é inegável que o profissionalismo dos professores, o conteúdo do processo de aprendizagem dos alunos, as relações no seio da escola, a integração desta na comunidade envolvente, o método de gestão escolar e as características da escola como espaço de vivência são factores determinantes da qualidade da escola”.

Contudo, e pelo que nos é dado a saber através da análise das políticas educativas relativas à avaliação, esta tem recaído em torno dos denominados indicadores de qualidade ou parâmetros de referência que, em nosso entender, não contemplam “um vasto leque de factores interligados”.

Os indicadores de qualidade surgiram num projecto-piloto de avaliação da qualidade na educação escolar que decorreu em 1997-1998 e foi seguido de um acordo (no Encontro de Ministros da Educação de Praga, em 1998). Daqui emerge, em Maio de 2000, o *Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar: Dezasseis Indicadores de Qualidade*.

Como atesta a *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre a Cooperação Europeia em matéria de Avaliação da Qualidade do Ensino Básico e Secundário* (2001 /66/CE), a necessidade de avaliar as escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares com os quais se possa dizer que existe qualidade na educação.

Em 2001, a União Europeia no sentido de “facilitar a avaliação dos sistemas educativos, a nível nacional, no domínio dos ensinos básico e secundário”, definiu um conjunto de dezasseis indicadores de qualidade, atendendo à relevância política das matérias, à comparabilidade e à validade dos dados (Comissão Europeia, 2001). Entretanto, os projectos na área dos indicadores, no âmbito da União Europeia, evoluíram em função da preocupação do cumprimento da agenda de Lisboa e dos objectivos “Educação e Formação para 2010” Conclusões do Conselho de 24 de Maio de 2005 sobre novos indicadores em matéria de educação e formação – 2005/C 141/04, que enformam todas as orientações políticas posteriores.

Retomando os parâmetros de referência (benchmarks) europeus para a educação e a formação definidos pela Comunicação da Comissão de 20 de Novembro de 2002, esta fixa os objectivos a atingir nestas áreas até 2010: baixar para 10 % ou menos a taxa média de jovens que abandonam precocemente a escola (fonte Eurostat, Inquérito às forças de trabalho); aumentar em, pelo menos, 15 %, o número total de licenciados em Matemática, Ciências e Tecnologias, reduzindo simultaneamente

o desequilíbrio homens-mulheres (fonte comum UNESCO/OCDE/Questionário Eurostat); conseguir que a taxa de jovens de 22 anos de idade que tenham concluído o último ciclo do ensino secundário seja de, pelo menos, 85 % (fonte Eurostat, Inquérito às forças de trabalho); diminuir, pelo menos 20 % em relação a 2000, a percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura (fonte PISA, OCDE); conseguir que o limiar de participação na aprendizagem ao longo da vida corresponda, pelo menos, a 12,5 % da população adulta em idade ativa (grupo etário dos 25 aos 64 anos) (fonte Eurostat, Inquérito às forças de trabalho). Em Bruxelas, em Março de 2003, o Conselho Europeu defendeu explicitamente o uso de indicadores e parâmetros de referência para que se possam identificar boas práticas e para que se possa garantir um investimento eficiente em recursos humanos (*Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, 2004: 9).

Assim, os indicadores servem expressamente para “permitir aos países aprenderem uns com os outros através da comparação de interesses comuns e diferenças partilhadas” e os *benchmarks* servem para “dotar os políticos com pontos de referência”. Depois dos “indicadores” e dos *benchmarks*, abruptamente, vieram os “cinco desafios fundamentais para o futuro”: conhecimento, descentralização, recursos, inclusão social e comparabilidade. Esta clara mudança de ênfase dos “indicadores” e *benchmarks* para “desafios”, de “abordagens de interesse comum” e “aprendizagem mútua” para “desafios/agendas comuns”, sublinha claramente a natureza da mudança que ocorreu [nas políticas educativas europeias] (Macbeath *et al.*, 2005).

Parâmetros de referência e indicadores de qualidade são, então, termos que perpassam constantemente no discurso das políticas educativas, sendo que a Comissão Europeia realça que os indicadores não devem apenas ser considerados na perspectiva de medição do progresso. Eles devem igualmente ser vistos como uma base de construção de um diálogo e troca entre os Estados-Membros e como instrumento para compreender as razões das diferenças de performance, para que alguns países possam aprender com as boas práticas de outros países como nos refere Cláudia Neves (2008: 82). Nesta sequência, estes mesmos termos têm vindo a ser convocados em trabalhos de índole académica. Idália Sá-Chaves (2002: 111) escreve:

“os indicadores de qualidade poderão, então, passar pela clara identificação dos novos públicos educacionais, da suas culturas, valores e necessidades e por uma maior e mais diversificada oferta educacional que se traduz em, também novas, formas de reorganização curricular que possam enquadrar aquelas matrizes diferenciadoras numa perspectiva de cada vez maior inclusão sem perda de identidade”.

No mesmo sentido, Luís Felip (1993: 10-11), enumera um conjunto de indicadores que considera contribuir para a melhoria da qualidade educativa, destacando: *os programas*, tendo em atenção os

interesses dos alunos, as suas características e motivação, não pondo nunca em causa a igualdade de oportunidades; *a avaliação e o controlo* (não é suficiente identificar o que o aluno não compreende, mas perceber porque não compreende para poder responder a essa necessidade); *os docentes*, embora nem sempre seja determinado o que se espera de um bom professor, mas também não se dispõe nem de recursos, nem de estímulos adequados para efectivamente compensar os melhores; *a organização do ensino* e os recursos disponíveis, que são também indicadores que interferem na melhoria da qualidade educativa; e os *recursos económicos*.

Também Amparo Seijas Díaz (2003: 39-49) propõe um conjunto de indicadores, objectos de análise na avaliação das instituições educativas e que servirão de base para medir a qualidade das mesmas. Maria do Carmo Clímaco (1992:105-113) apresenta outra perspectiva de indicadores, na qual os indicadores de desempenho apresentados se constituem como um modelo de auto-avaliação institucional com a finalidade de apoiar a gestão e a tomada de decisões.

A educação de qualidade exige então que se utilize parâmetros de referência e indicadores de qualidade. Numa tese prospectiva de avaliação, que antevê a ênfase atribuída à avaliação, Licínio Lima (1995: 56) escreve a este propósito: “[...] à avaliação virá a ser conferido o estatuto de *fiel da balança*, de *sêlo de garantia* ou de *certificado de qualidade* da educação escolar, procurando-se desta forma repor a confiança social no sistema [...]”. Analisando a questão da qualidade em educação o *Livro Branco para a Educação* (1995) esclarece como seria a avaliação para se poder atribuir o rótulo de qualidade à educação. Tudo indica que seria por meio do sistema de avaliação externa como instrumento regulador dessa qualidade. Assim os Rankings escolares divulgados sistematicamente tornam públicos esses objectivos ao indicar as escolas melhor classificadas, permitem “repor a confiança social no sistema” e, ao mesmo tempo, permitem “regular e controlar o sistema”.

Veja-se que a qualidade da educação conseguida através da avaliação estandardizada com tendência ao isomorfismo e a redução do conceito de qualidade à empregabilidade, conceitos que perpassam nas políticas educativas da União Europeia, estão preferencialmente ligadas à lógica de mercado.

Neste discurso político, a avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Corroborando com a opinião do autor Pascal Roggero (2002: 31) “a avaliação é uma questão política que pressupõe uma deliberação política e democrática a respeito das missões da escola”.

O reconhecimento, por parte das escolas, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados acionando, nesse quadro, processos de autoavaliação, cumpre com os objetivos de uma avaliação séria da escola que evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos que os *rankings* e os *media*, de forma pouco cuidada, potenciam.

Pelo acima exposto se pode deduzir que qualidade significa coisas diferentes para distintas pessoas: Qualidade é um complexo, dinâmico, historicamente construído e multifacetado conceito, frequentemente definido mais pelo que falta do que pelo conteúdo (UNESCO, 2003); Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para reflectir, propor e agir na busca da qualidade da educação (UNICEF, 2004).

As diferentes focalizações e definições de qualidade educativa aqui apresentadas posicionam-se ao longo de um *continuum* no qual coexistem vários modelos, teorias ou imagens organizacionais de escola que consubstanciam tanto o discurso como as práticas de avaliação da qualidade educativa. No entanto, a complexidade que o sistema de ensino adquiriu e os efeitos que o mesmo desencadeia a nível social tornou mais notável o debate e a ideia de que a qualidade educativa emerge como um corolário da avaliação educacional com a finalidade de promover o desenvolvimento organizacional, colocando-se no centro da agenda educativa e constituindo-se numa das prioridades das políticas educativas da generalidade dos países e, particularmente, dos da União Europeia.

E, o que é certo é que as organizações como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia, produzem sistematicamente projectos estatísticos internacionais, que reúnem um conjunto de indicadores que servem de referentes as pilotagens das reformas, permitindo, assim “assinalar mudanças da qualidade e dos resultados; chamar a atenção para aspetos que devem ser melhorados; avaliar a influência dos esforços do sistema; desenvolver esforços relativamente a outros países ou entidades políticas; catalisar novas ideias” (Amaro, 1997: 316).

Enfim, o entendimento de qualidade depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação de quem o emite. O que parece certo é que o conceito de qualidade está inexoravelmente associado ao conceito de “avaliação reguladora e diferenciadora”.

3. Perspetivas Metodológicas da Investigação

3.1. A Metodologia

As reflexões de carácter metodológico são tema recorrente neste trabalho, a propósito da construção teórica conceptual, das relações estabelecidas entre a teoria e os dados empíricos.

Ao realizarmos um estudo da problemática da avaliação das escolas entre o controlo e a melhoria e as diferentes perspetivas dos seus profissionais, baseando-se numa matriz essencialmente qualitativa, optámos por um estudo de caso para descrever analisar e compreender o contexto sócio organizacional de um Agrupamento de Escola, dando particular destaque às concepções e práticas dos atores organizacionais. Traçámos desde logo um conjunto de considerações teóricas, e, por isso, a convocámos de uma extensa lista de referências bibliográficas, exigiu que se fizesse uma deslocação

teórica e empírica do âmbito de análise em “questão”, ou seja a articulação, em interdependência, entre a teoria e a obtenção dos dados empíricos.

Assim, este trabalho apoia-se num estudo de caso, e segundo no-lo reportam os autores: Rodríguez Gómez, Gil e García Jiménez (1999); Robert Yin (1994) e Robert Stake (1998) investiga-se o caso, ou um pequeno número de casos, em detalhe e com profundidade no contexto natural dos acontecimentos, tendo em conta as complexidades presentes, recorrendo a múltiplas fontes e diversos métodos de recolha e análise de dados.

O estudo de caso pode ser definido, segundo Yin (1994: 13), por exemplo, como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto natural, especialmente, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes [e] em que são usadas múltiplas fontes de evidência”. Para Stake (1998: 11), o estudo de caso é “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para compreender a sua atividade em circunstâncias importantes”. Afirma Howard Becker (1994: 129): “Um caso é, no fim de contas, apenas um caso”. Esta afirmação é paradigmática das limitações e das potencialidades do estudo de caso. Se por um lado não permite generalizações, por se tratar de “um caso”, por outro lado pode permitir chegar a regularidades sociológicas ou a análises comparativas alicerçadas na riqueza e profundidade dos dados recolhidos contribuindo significativamente para a acumulação do *corpus do saber* da sociologia educacional.

O objeto de estudo compreende as escolas de 3 freguesias, que fazem parte integrante da área urbana da cidade, ainda que tenha algumas características rurais. O Agrupamento de Escolas fazem parte três estabelecimentos de educação pré-escolar, quatro estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico, e um estabelecimento do 2.º e 3.º ciclo (sede do agrupamento: a escola sede) e tendo sempre presente que “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...]” (Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de Maio, artigo 5º) e (Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de Abril, artigo 6º).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se na medida em que nos permite descrever e interpretar de forma pormenorizada a realidade em estudo, privilegiando para o efeito as interpretações que dela fazem os diferentes atores convocados. Para além disso, trata-se de uma investigação que implica a presença do investigador nos contextos sociais em estudo e o contacto direto com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Trata-se de uma pesquisa de terreno, cuja essência é a observação participante, recorrendo-se, também, ao inquérito por entrevista e à análise documental. Embora algumas das características que permitem distinguir este método de outros métodos de investigação decorram do facto de envolver um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, as maiores diferenças são, no entanto, de ordem paradigmática. Vejamos:

Contrariamente ao paradigma positivista que assenta na investigação de tipo estatístico experimental, o paradigma interpretativo, em que se insere o estudo de caso etnográfico, não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades. Enquanto o primeiro está orientado para a “prova” e para a generalização, o segundo está orientado para a “descoberta” e constitui-se como uma ciência do singular e do concreto. Por outro lado, enquanto o paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objeto, através de um trabalho de interação entre o investigador e os investigados.

As técnicas de recolha de dados das quais, no nosso estudo, privilegamos foi a observação participante, a pesquisa documental (atas, relatórios, plano global de atividades e outros documentos) e a entrevista semiestruturada.

Assim, a observação participante compreendeu informações e explicações dos diversos agentes implicados na Avaliação, ora fornecidas espontaneamente, ora a pedido do investigador, e obtidas em situações informais. Em reuniões ou noutras atividades, os registos foram escritos em tópicos, na própria presença dos atores, atendendo à familiaridade que entretanto fora criada, e foi tirado um breve apontamento escrito. Nas situações mais informais o registo será feito posteriormente, na ausência dos atores, procurando-se reproduzir mais fielmente possível o sentido e o próprio conteúdo do discurso produzido.

Quanto à pesquisa e análise documental, não podemos deixar de referenciar Luc Albarello (1997: 17) quando nos diz que para investigarmos de uma forma mais consistente através da pesquisa documental teremos que “*recorrer à tipologia de fontes existentes*”. Neste trabalho as fontes documentais utilizadas foram: os relatórios de avaliação interna dos últimos 5 anos letivos (2005/2010); o projeto educativo (PE), o plano anual de atividades (PAA), o regulamento interno (RI) do Agrupamento de Escolas, (2005/20010); para além de atas e outros documentos que estiveram associados à avaliação interna.

Nesta sequência, analisamos 11 atas da Assembleia de Escola, 3 atas do Conselho Geral Transitório, 9 atas do Conselho Pedagógico, 18 atas dos Departamentos Curriculares, 38 atas dos Conselhos de Grupos disciplinares, 30 atas dos Conselhos de Turma.

Não temos, porém a pretensão de tudo ter estudado e ter observado todas as dimensões e atividades ou de ter fixado as mais importantes ocorrências, pese embora a perspetiva tendencialmente holística que é característica do estudo de caso. Globalmente conseguimos obter dados de muito interesse e, por vezes, em quantidades consideráveis, o que veio dificultar a posterior organização, seleção e interpretação. Recorremos a uma grande variedade de fontes de informação e adotámos diversos recursos metodológicos.

Debruçando-nos agora sobre o método da entrevista, haverá que dizer que Rodolphe Ghiglione & Benjamin Matalon (1997: 83-85) destacam três tipos: não *diretiva*, *semidirecta* e *diretiva* ou *estandardizada*. Assim, neste estudo realizámos 24 entrevistas semiestruturadas ou, na terminologia de Bell (2002: 122) “entrevistas guiadas ou focalizadas”, ou ainda, segundo Quivy & Campenhoudt (1998: 192-6), “entrevistas semidirectas” com as quais se pretende chegar ao “sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados” e que, desta forma, foram centrais quer na recolha de dados, quer na reflexão analítica posterior. Entrevistámos diversos atores da comunidade educativos e com representação em todas as estruturas da organização escolar, umas gravadas outras com registo escrito, por se terem demonstrado mais ricas de ponto de vista informativo. O critério que presidiu à seleção dos entrevistados foi o seguinte: ouvir os representantes dos diversos órgãos da comunidade escolar, 9 Professores, 2 representantes da Autarquia, 5 Encarregados de Educação, 6 Alunos e 2 representantes dos Auxiliares da Ação Educativa. Todos estes agentes educativos foram relevantes para a elaboração desta investigação.

A opinião destes atores educativos será analisada de uma forma integrada e transversal, procurando perceber as suas perceções sobre a escola, a sua autonomia e a sua avaliação.

Nesta comunicação apresentamos o *Campo de Análise* - “O carácter burocrático/ambíguo da Organização Escolar”, o *tema* - “Processos de funcionamento da gestão/organização escolar” e os *indicadores* “Grau de autonomia decretada” e “Grau de autonomia construída”, que permitiram a análise das entrevistas. Fizemos um comentário e interpretámos os dados, procurando ouvir a voz dos vários entrevistados, no sentido de melhor compreender o seu significado.

4. Análise dos dados das entrevistas

Neste ponto do trabalho, apresentamos alguns resultados obtidos com o tratamento dos dados resultantes da **aplicação das entrevistas** aos diferentes atores educativos envolvidos neste estudo.

4.1. Análise das entrevistas - a informação recolhida

Campo de Análise - “O carácter burocrático/ambíguo da Organização Escolar”,

Tema - “Processos de funcionamento da gestão/organização escolar”

Indicadores/ - Grau de Autonomia decretada

Sub Indicadores Impacto dos resultados dos exames

Tenhamos em consideração a perspetiva dos atores educativos. Os discentes deixaram escapar algumas críticas sobre o modelo de avaliação vigente que privilegia os testes (avaliação interna) e os

exames nacionais (avaliação externa). Algumas dessas críticas foram vistas como consequência imediata da falta de tempo para se poder ser jovem e manter uma vida social para além da escola.

“Há stores que não ligam muito (...) há professores que só se guiam pelos testes [...] a avaliação não deveria ter um carácter tão formal ... Os testes não me parecem tão importantes, pois podemos adquirir competências de outra forma.” (E 19);

Sub-indicador – Impacto dos normativos

Confrontados os nossos entrevistados com a questão “a avaliação interna reforça o carácter burocrático racional da escola através da reprodução das regras de avaliação supra-organizacionalmente definidas”? E de acordo com os discursos dos mesmos, criamos quatro categorias de respondentes: discentes, docentes, não docentes e sem opinião.

Os Discentes

No grupo dos discentes, constituído por 6 elementos, colocamos a questão à totalidade dos mesmos e, destes, 1 manifestou a sua opinião relativamente à avaliação interna reforçar o carácter burocrático da escola.

“Pode aumentar um pouco a burocracia, uma vez que as normas superiores são muitas e exigentes” (E12).

Os outros 5 elementos deste grupo afirmaram-se sem opinião. Face ao exposto, não podemos deixar de tecer alguns comentários, no sentido de interpretar e articular as afirmações dos entrevistados discentes, relativamente ao desconhecimento da avaliação interna, facto esse, que contribuiu para que os discentes se manifestem sem opinião.

Os Não Docentes

Ainda que alguns elementos do grupo dos não docentes se manifestem, também eles, sem opinião relativamente a esta questão, houve elementos da Associação de Pais e elementos da autarquia que reforçaram a necessidade da avaliação, acentuando, simultaneamente, a necessidade como “instrumento” para atingir um “fim”. Referem o seguinte:

“(...)”A avaliação não pode ser um fim, é um instrumento. O fim é melhorar e as melhores escolas são aquelas que melhoram sempre, continuamente. E portanto, se isto for encarado pelas escolas como um instrumento, e eu acho que tem de ser...” (E16).

Os Docentes

Podemos ponderar, em primeiro lugar, sobre alguns constrangimentos e preocupações em relação ao momento atual da vida escolar que relevam do carácter ambíguo e flutuante do quadro legislativo em vigor. Do que nos é dado ouvir nos corredores da escola, alguns docentes fazem referência ao papel da avaliação no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, na orientação do processo educativo e, ainda, à importância da avaliação na verificação da eficácia do ensino e da aprendizagem. No entanto, para os nossos respondentes, a avaliação assume, ao mesmo tempo, funções de controlo/punição:

“Nos últimos tempos as avaliações tendem a ser cada vez mais burocratizadas, o que em nada contribui para uma melhoria dos resultados. Há demasiados papéis e demasiadas pessoas a pensar neles. Avaliar deveria ser um ato intelectualmente difícil, por acarretar questões de justiça, equidade e lealdade com princípios e valores.” (E23).

Os docentes manifestam, então, preocupações a que os outros atores educativos se mantêm maioritariamente alheios. Referem ainda a necessidade de desburocratizar os procedimentos, de modo a canalizar a sua energia produtiva para uma prática educativa significativa para os alunos. Apesar de alguns esforços no sentido de facilitar o trabalho burocrático, continuam a ser referidos alguns problemas, nomeadamente na comunicação entre os vários órgãos da escola e na atribuição de competências às várias entidades escolares de modo a evitar redundâncias e repetições desnecessárias nas ordens de trabalho das reuniões e nos relatórios exigidos. A perceção dominante entre os docentes do agrupamento é que o quadro legislativo, especialmente no que concerne à avaliação dos professores, irá acentuar a burocratização dos procedimentos, de modo a certificar a realização das atividades, em detrimento da sua real qualidade.

Indicadores/ Grau de Autonomia construída

Sub Indicadores - /Foram adotadas medidas para o sucesso educativo e melhoria da escola

Neste âmbito, quisemos também saber a relação que os nossos entrevistados estabelecem entre a avaliação das escolas e o discurso da qualidade, de que modos definem a qualidade de uma escola e até que ponto a avaliação contribui para a autonomia das escolas.

A opinião dos nossos entrevistados relativamente à relação que estabelecem entre avaliação e qualidade educativa é sustentada em diferentes conceções de qualidade educativa, como se constata pelas respostas que obtivemos. Assim, e como seria de esperar, as opiniões, como em todas as outras questões, divergem e, agora, em todos os grupos de atores. No entanto, constatamos que as opiniões tendem a bipolarizar-se: por um lado, há os que colocam a ênfase nos *recursos* (humanos, materiais e outros) e, por outro, os que defendem como principal critério a *melhoria e o sucesso educativos*.

Assim, no grupo de atores referidos, uns elementos associam a qualidade educativa à qualidade e quantidade dos *recursos humanos*, outros aos *projetos inovadores e ainda outros à melhoria da escola / sucesso educativo*. Mas, porque são os recursos humanos e a melhoria da escola / sucesso educativo que revelam maior consenso de opiniões é, neste âmbito, que destacamos alguns testemunhos. Dos entrevistados (professores e alunos) que enfatizam a importância dos recursos humanos, damos destaque aos seguintes discursos:

“Muitas vezes tem-se de atuar a nível do meio e não se faz porque falta outros fatores por exemplo psicólogos, assistentes sociais...” (E 20).

“Um aluno desenvolve um projeto e se vale a pena a escola devia apostar mais [...] devia ter mais confiança nos alunos” (E19).

Quando confrontámos os nossos entrevistados e quisemos saber a relação que eles estabelecem entre a avaliação das escolas e o discurso da qualidade das mesmas, vimos que estes consideraram que a avaliação é um fator que interfere diretamente na qualidade das escolas, colocando então a tónica *“na melhoria da escola e no sucesso educativo”*.

No entanto, não podemos falar de melhoria e sucesso sem referir a articulação num ponto que nos parece basilar nos agrupamentos e que é articulação entre ciclos que, no nosso entender, se encontra um pouco débil, como nos dão conta os seguintes discursos:

“As vantagens prendem-se com a possibilidade de se poder proceder às articulações que sempre se previram e estipularam, mas que raramente se concretizavam. Assim, sempre houve um desfasamento entre a saída de uma escola / ciclo e a nova escola que agora pode ser colmatado, com a realização de reuniões para o efeito, como atualmente se verifica” (E19).

De entre os que admitem que a avaliação é um processo através do qual também se pode promover a melhoria da qualidade educativa, destacamos algumas respostas com diferentes fundamentações nomeadamente:

“uma escola onde os alunos pudessem aprender no seu ritmo individual [...] em que eles fossem apoiados nas suas dificuldades, para isso, tinha que estar inserido em turmas com nº reduzido de alunos, com um acompanhamento individualizado respeitando as suas especificidades [...]” (E 10).

Os resultados demonstram que as perceções dos diversos atores sobre a avaliação das escolas não é consensual, no entanto ela tem permitido a prestação de contas, e tem, no caso em questão, incutido maior responsabilidade.

5. Considerações Finais

No estudo empírico, teceram-se algumas considerações que entendemos pertinentes relativamente à avaliação de escolas entre o controlo e a melhoria e as diferentes perspetivas dos seus profissionais, no *Agrupamento de Escolas*, no período 2005/2010, na certeza porém de que as mesmas se reportam a um contexto específico, não podendo por isso ser generalizadas ou transpostas para outros contextos ainda que, aparentemente, similares.

Partindo do princípio apresentado, os atores educativos convocados, com funções e saberes diferentes, proporcionaram uma abordagem mais abrangente da problemática da impondo uma primeira conclusão que era previsível e que passamos a apresentar. A posição genericamente assumida pelas diferentes categorias de atores relativamente ao objeto de estudo diverge de grupo para grupo. Este facto, em nosso entender, traduz a discrepância do papel desempenhado por cada uma das categorias de atores, numa relação em que os níveis de poder e de conhecimento da problemática da Avaliação. Quanto à segunda conclusão a pressão política e social exercida sobre a necessidade de disponibilizar informação relativa ao “desempenho” das escolas e o conseqüente debate sobre a “qualidade” e “excelência” das organizações escolares têm conduzido a uma preocupação cada vez maior em desenvolver competência científica para as tarefas de avaliação, nomeadamente, de avaliação das escolas.

Poderemos concluir acerca da qualidade que nos sistemas Educativos existem diversos, diferentes e legítimos entendimentos para o termo. O entendimento de qualidade pode variar no tempo e no espaço. Para uns, a qualidade é um objetivo fundamental da educação; para outros, pode não existir. Enquanto para uns pode ser medida; para outros pode ser “operacionalizada”. Para os agentes do mercado, deve dar prioridade à “empregabilidade”; para os movimentos sociais, deve primar pela equidade/igualdade. Haverá, contudo que ter em atenção, tal como Carlos Estêvão (1998b: 54-55) adverte, “em nome da qualidade e da qualidade total, as decisões sobre políticas educativas podem não salvaguardar os direitos do mundo cívico, com conseqüências negativas designadamente ao nível da justiça social e da capacidade de mobilização coletiva dos menos capazes na defesa dos seus direitos”.

6. Bibliografia

- Azevedo, Joaquim (2007).** Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. In M. Miguéns (dir.). *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: CNE
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994).** *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

- Comissão Europeia, Eurydice (2004).** *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice
- Estêvão, Carlos V. (1998).** *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
- Felip, Luis B. (1993).** *Autoevaluación Modular de Centros Educativos*. Barcelona. PPU, pp. 3-92
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamim (1997).** *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Luckesi, Cipriano C. (1998).** *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, pp. 6-101
- Morgado, José C. (2004).** *Qualidade na educação um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Neves, Cláudia (2008).** As Organizações Internacionais e a Avaliação dos Sistemas de Educação e Formação: análise crítica e comparativa. *Revista Europeia de Formação Profissional*. nº 45, pp78-98
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição, Lisboa: Gradiva
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999).** *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe
- Roggero, Pascal (2002).** Avaliação dos Sistemas Educativos nos Países da União Europeia: De uma Necessidade Problemática a uma Prática Complexa Desejável. *Ecos Revista Científica*. S. Paulo: Centro Universitário Nove de Julho 4 (2), 31-46
- Sá-Chaves, Idália (2002).** Qualidade em Educação: um conceito necessário à mudança. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE/ME, pp.105

5.21.

Título:

Instrumento de evaluación de la habilidad comunicativa de los docentes universitarios y pautas de actuación para su mejora

Autor/a (es/as):

Talledo, Irina Salcines [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Barrio, José Antonio del [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Borragán, Alfonso [Aula de Oratoria - Universidad de Cantabria]

Rouco, Noelia Fernández [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Resumo:

La comunicación es hoy en día un tema cardinal en el ámbito educativo universitario. Podemos decir que una Comunicación Eficaz repercute positivamente en la calidad educativa.

Actualmente conocemos algunas cuestiones importantes para la comunicación eficaz, sin embargo, no conocemos los indicadores y las pautas precisas para el trabajo de esta habilidad entre los docentes. Por ello, es necesario desarrollar instrumentos eficaces de evaluación de la habilidad comunicativa.

En este sentido, desde el Aula de Oratoria de la Universidad de Cantabria, vinculada a la Fundación Leonardo Torres Quevedo, bajo la dirección de los doctores José Antonio del Barrio y Alfonso Borragán, y el área de PETRA del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria se ha generado un instrumento denominado Lupa, para la evaluación de los puntos fuertes y débiles de la Habilidad Comunicativa de los Docentes, que ha sido refrendado en una convocatoria de Innovación Docente de dicha Universidad.

En este trabajo se pone de manifiesto la importancia de la competencia comunicativa en los contextos universitarios y el desarrollo del proyecto que se está llevando a cabo en desde la Universidad de Cantabria.

El presente Proyecto resulta de especial interés e innovación porque aporta el diseño e implementación de una Lupa de Análisis de la Habilidad Comunicativa Docente (instrumento de recogida de información y evaluación que refleja los puntos fuertes y los puntos débiles) a través de metodología virtual y presenta una Guía de Pautas de Actuación para la mejora de la habilidad comunicativa. En esta línea, aunque la necesidad de contar con instrumentos de evaluación y de buenas prácticas docentes está reflejada en numerosos documentos e instituciones, todavía no contamos con una recogida sistematizada de información de los

indicadores claves para la habilidad comunicativa y, por ende, de una guía que recoja cuáles podrían ser las prácticas más adecuadas para su mejora.

Se considera fundamental continuar trabajando en la línea de este Proyecto, lo cual se ajusta al trabajo para mejorar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria.

Palavras-chave:

Comunicación, docentes, calidad, habilidad, pautas, evaluación.

La competencia comunicativa como una de las competencias clave en el ámbito universitario

El comienzo de la Configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con las Declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999), marcó las líneas maestras para la construcción de la Europa del Conocimiento, en la que la investigación, la innovación, la movilidad y la reflexión en el ámbito universitario fueran unas de las piezas clave.

Como indican V. Álvarez-Rojo, et al (2009) la consecución del EEES ha exigido y exige en nuestras universidades, grandes cambios tanto políticos como metodológicos.

Respecto a los cambios metodológicos, los más destacables son: el enfoque de la formación universitaria hacia la adquisición de competencias, la pluralidad de la metodología y el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.

El enfoque competencial es uno de los temas que más controversias ha suscitado. Desde el punto de vista que aquí se presenta, se considera que la formación a través de competencias permite dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

El concepto competencia hace referencia a la capacidad para poner en práctica, de manera eficaz, los conocimientos, actitudes y habilidades que se han ido adquiriendo y desarrollando a lo largo del tiempo, y que son necesarios para resolver problemas concretos en circunstancias específicas. Son fundamentales para el desarrollo tanto personal como social y profesional del individuo.

Teniendo en cuenta esta definición podemos apreciar la importancia de que la universidad forme en competencias tanto a los alumnos como a los docentes para mejorar la calidad y la competitividad de los mismos, y de este modo, facilitar la movilidad y la colaboración con otras universidades europeas.

Dentro del conjunto de competencias globales que se proponen para la adquisición de una formación integral a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004), en este caso nos vamos a centrar en la competencia comunicativa entendida como la capacidad que permite a un sujeto emplear sus destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes para la comprensión y la producción de mensajes orales ajustados al contexto y las circunstancias específicas en las que se produce. Esta competencia es fundamental para el desarrollo social de la persona.

En este proceso de convergencia europea, tener una buena competencia comunicativa es un aspecto de gran relevancia. Como indican J.A. Barrioy A. Borragán (2011), comunicar con eficacia es muy importante y asegura el éxito profesional, social y personal. Una buena comunicación permite llegar mejor al otro, y también que el la otra persona se sienta entendida. Estas cuestiones son de gran relevancia para el bienestar y el éxito interpersonal.

En el contexto universitario en el que nos movemos, en el que se persigue la calidad y la excelencia, no podemos dejar de lado la importancia de proyectos e investigaciones que traten de potenciar las habilidades comunicativas en la comunidad universitaria.

El aula de oratoria de la universidad de cantabria: una respuesta a la necesidad de investigación y formación en esta competencia

Frente a la necesidad acuciante de aportar difusión y formación, además de mayor investigación, sobre una competencia profesional clave, como es la competencia comunicativa, la Universidad de Cantabria (UC), comprometida con esta nueva realidad, generó en el año 2006 el primer Aula de Oratoria de todo el contexto universitario español.

El trabajo que se desarrolla desde el Aula de Oratoria de la UC representa un planteamiento diferente de abordar la Comunicación Eficaz, con un novedoso apoyo tecnológico y científico, con aportaciones virtuales interactivas, atractivas y prácticas derivadas de la investigación y el desarrollo de modelos formativos actuales y significativos.

La aplicación de su modelo a diferentes colectivos (profesores, PAS y alumnos universitarios, docentes de Educación Primaria y Secundaria –a través del MEC-, y otros profesionales de la comunicación que demandan su servicio) está propiciando un efecto multiplicador y de retroalimentación que está repercutiendo en su excelente desarrollo. Muestra de ello son los materiales que se han ido generando, tanto en material impreso como virtual (Barrio y Borragán, 2003, 2004, 2009; Borragán, Barrio y Borragán, 2006, 2007; Borragán, Barrio y Gutiérrez, 1999).

Para el Aula de Oratoria de la UC la noción de competencia comunicativa trasciende al concepto de competencia lingüística, la cual está limitada a la condición de gramaticalidad. Diversas investigaciones han intentado aislar criterios y condiciones generales para abordar la competencia comunicativa coincidiendo, en cierta medida, en la distinción de componentes de distinta índole. En consecuencia, la competencia comunicativa que tratamos de potenciar es aquella basada en aspectos relacionados con: el valor de la voz (el poder de atracción), la potencia del mensaje (la fuerza de empuje) y la firmeza de la personalidad (la base del entusiasmo), considerados los pilares fundamentales para lograr una Comunicación Eficaz.

Sin duda, creemos que poseer una gran capacidad de comunicación es un valor añadido de cualquier persona y mejora la imagen de la Institución que representa.

La Lupa: un instrumento para la evaluación de la competencia comunicativa de los docentes universitarios

Conocemos mucho sobre algunas cuestiones importantes para la comunicación eficaz, sin embargo, no conocemos los indicadores y las pautas que precisan esta habilidad docente. Parece necesario el desarrollo de instrumentos eficaces de evaluación de esta habilidad.

A continuación se presenta un cuestionario que forma parte de un proyecto de innovación para la mejora de la comunicación docente, financiado por la Universidad de Cantabria y realizado por el grupo de Investigación Isla de Mouro, a través del aula de oratoria.

- Fundamentación de la importancia del proyecto:

Ante la nueva realidad del EEES, los profesores se ven obligados a modificar sus formas de trabajo hacia un encuentro con las nuevas pautas y ejes pedagógicos (Cifuentes, 2008; Rodríguez, 2007), poniéndose de relieve como una de las más esenciales, la habilidad comunicativa.

El profesor actual deberá conocer y ser capaz de transmitir a sus alumnos los conocimientos de su materia de la forma más sugestiva posible, intentando seducirlos para su implicación en el estudio de la asignatura. Para conseguirlo, posiblemente la habilidad más importante mostrada por los profesores sea la "habilidad comunicativa" de forma que atraiga la atención y estimule el pensamiento.

Ante esta situación, el presente Proyecto resulta de especial interés e innovación en relación a diferentes aspectos y por diferentes razones:

- Este proyecto aporta el diseño e implementación de una Lupa de Análisis de la Habilidad Comunicativa Docente, instrumento de recogida de información y evaluación que refleje los puntos fuertes y los puntos débiles, a través de metodología virtual, esperando encontrar resultados claros con los que profundizar en el conocimiento de las claves que inciden en la comunicación eficaz del colectivo universitario. Además, la coordinación y difusión de este trabajo desde un espacio virtual facilita la implementación del mismo de manera más ágil y eficiente. Esto resulta original e innovador puesto que no existe, hasta el momento, un instrumento de evaluación sistematizado basado en el modelo de Comunicación Eficaz que viene trabajando la Universidad de Cantabria (UC).
- Otra de las innovaciones que supone este proyecto es la elaboración de una Guía de Pautas de Actuación para la mejora de la habilidad comunicativa. En esta línea, aunque la presencia de la necesidad de buenas prácticas docentes está reflejada en numerosos documentos e

instituciones, todavía no contamos con una guía que recoja cuáles podrían ser dichas prácticas de manera concreta. Contar con una guía de pautas de actuación específicas para la mejora de esta habilidad tan importante para la docencia, contribuirá al diseño e implementación de nuevas e innovadoras prácticas educativas entre los docentes.

- Con este proyecto se pone de relieve de manera sintética y precisa los elementos específicos a trabajar en los diferentes contextos universitarios y a partir de los que seguir profundizando en la reflexión, el estudio, investigación, formación e innovación educativa en relación a esta habilidad, puesto que aunque existen ya diferentes trabajos en torno a la importancia de la comunicación para la enseñanza, no contamos con una recogida sistematizada de información en relación a los indicadores clave para la habilidad comunicativa propuestos desde la literatura científica y profesional.
- Esta propuesta permite establecer nuevos escenarios de comunicación efectiva y satisfactoria a través de diferentes proyectos futuros. El contexto educativo se encuentra inmerso en un proceso de cambio que afecta a todos sus agentes y que prima y exige la participación activa de cada uno de ellos en un contexto de comunicación interpersonal eficaz, en el que se ponen en juego constante las propias habilidades comunicativas. No obstante, en el caso de los docentes universitarios no es infrecuente encontrarnos con problemas de comunicación, bien por desconocimiento de las claves de la oratoria eficaz o bien por causas asociadas a la personalidad, a la forma de estructurar los mensajes o a sus actitudes ante la comunicación. En este sentido es fundamental continuar trabajando en la línea de este proyecto.
- Finalmente, la implementación de este proyecto creará un efecto de cascada de aprendizaje sobre los alumnos, la comunidad universitaria y, por ende, sobre la población general, contribuyendo a la mejora de la comunicación interpersonal y la educación en nuestra sociedad.

Objetivos del proyecto:

El presente proyecto responde a los siguientes objetivos generales y específicos. Ambos planteados a partir de la relevancia y novedad abordada por diferentes investigaciones:

- Generales:
 - Desarrollar una actitud reflexiva sobre la habilidad comunicativa en la práctica docente.
 - Estimular el desarrollo de instrumentos, técnicas y estrategias docentes innovadoras que favorezcan reconocer los indicadores de una enseñanza basada en la participación activa del estudiante universitario.
 - Propiciar, reconocer e institucionalizar las buenas prácticas docentes.

- Impulsar la creación y consolidación de equipos docentes que colaboren para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.
- Específicos:
 - Diseñar una Lupa de Análisis de la Habilidad Comunicativa del docente universitario.
 - Desarrollar el soporte virtual de aplicación de la Lupa.
 - Implementar la Lupa de evaluación de la habilidad comunicativa del docente, que ofrezca feedback de los resultados obtenidos.
 - Desarrollar la capacidad de observar y valorar las competencias docentes.
 - Reconocer la influencia de algunos indicadores precisos en la comunicación docente.
 - Proponer pautas de actuación que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas eficaces.
 - Aplicar estrategias comunicativas que le permitan aumentar su habilidad comunicativa con los alumnos.
 - Transferir los conocimientos adquiridos a situaciones que se viven en las aulas.
 - Posibilitar la resolución de dificultades comunicativas en el aula.
 - Modificar hábitos docentes a través de la propuesta de estrategias de mejora.
 - Adquirir un nuevo estilo comunicativo que permita encontrar nuevas propuestas educativas a través de las pautas de actuación que resulten.

Características del instrumento de evaluación:

La Lupa es un instrumento de evaluación de los puntos fuertes y débiles de la Habilidad Comunicativa Docente.

Las dimensiones que evalúa son las siguientes:

1. El mensaje.
2. Atención, comprensión y feedback.
3. El lenguaje.
4. Habla, voz y lenguaje corporal.
5. Acción, experimentación para favorecer la comprensión.
6. Inducción al trabajo, al estudio y a la próxima sesión.
7. Participación de los alumnos.
8. Personalidad, empatía, seducción, optimismo y energía.
9. Relaciones del profesor con el estudiante.

En cada una de las dimensiones hay una serie de preguntas a las que cada docente deberá responder de 0 a 3 en función del grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas, siendo 0 totalmente en desacuerdo y 3 totalmente de acuerdo.

En función de las respuestas dadas se obtiene un gráfico con los resultados globales para cada bloque. Por otro lado, considerando las preguntas que han tenido una puntuación muy baja se dan unas pautas para la mejora de esos aspectos.

Metodología:

La metodología puede dividirse en los siguientes módulos:

1. Diseño y elaboración de la Lupa de evaluación de la habilidad comunicativa docente.
2. Creación, desarrollo y mantenimiento del soporte virtual de aplicación del instrumento.
3. Selección de la muestra (profesorado universitario y alrededor de 200 participantes).
4. Aplicación de la Lupa entre el profesorado interuniversitario participante en el proyecto.
5. Análisis de datos y obtención de resultados acerca de, por un lado, la habilidad comunicativa docente encontrada en el estudio y, por otro, de los indicadores de mayor relevancia para el desarrollo de esta habilidad.
6. Propuesta de pautas de actuación para la mejora de la habilidad comunicativa docente de acuerdo a los resultados obtenidos.
7. Difusión de resultados obtenidos.

Destinatarios:

El proyecto cuenta con beneficiarios directos e indirectos:

- Los beneficiarios directos:

Son los docentes participantes de la aplicación. Contaremos con un número de alrededor de 200 docentes participantes del proyecto. Éstos, tanto varones como mujeres, provendrán de diferentes disciplinas, con el fin de encontrar pautas aplicables a diferentes contextos universitarios.

- Los destinatarios indirectos:

Toda la comunidad universitaria, especialmente los alumnos, a los que se les exige un nivel de competencia comunicativa oral determinada para superar su formación académica.

Finalmente, el planteamiento de dicho proyecto repercute positivamente en la población general, puesto que llegaremos a ella a través de los docentes universitarios, participantes no sólo de la comunidad universitaria, sino también de la sociedad.

Conclusiones

En el contexto universitario en el que nos movemos es fundamental la competencia comunicativa. Tener una buena capacidad para comunicarse y expresarse es imprescindible en el contexto de

Educación Superior. Pero, ¿cuáles son los elementos cardinales de la eficacia comunicativa del docente universitario?, ¿en qué medida el nuevo EEES pone en juego esta habilidad comunicativa?

Resulta de vital importancia tener en cuenta elementos metodológicos, actitudinales, y de conocimiento para mejorar la habilidad comunicativa del docente, es en la integración de todos ellos donde se producirán las mejoras. En este sentido, lenguaje, mensaje, etc., se muestran como los elementos referidos en la literatura y en la experiencia como los más relevantes en el trabajo comunicativo del trabajo docente, especialmente en la Universidad.

No podemos olvidar que el nuevo escenario educativo predispone y obliga a poner en marcha metodologías más interactivas, donde la comunicación juega un papel de mayor relevancia, por lo que este contexto es la oportunidad para trabajar esta habilidad, tan importante para la vida de las personas y para, por supuesto, contar con profesionales docentes que puedan impactar de forma más eficaz en sus alumnos.

Es imprescindible favorecer e impulsar prácticas para la investigación, evaluación y mejora de la comunicación como el proyecto que aquí se ha presentado.

Referências bibliográficas:

- Álvarez-Rojo, V. et al (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE*, 15, 1, 1-18.
- Barrio J.A. y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63, 2, 15-25.
- Barrio J.A. y Borragán, A. (2009). El arte de Hablar. Prevenir los problemas de Voz. Madrid: Ministerio de Educación.
- Barrio, J.A. y Borragán, A. (2004). *Trastornos de la comunicación. Una aproximación interpersonal. Volumen 1*. Santander: TGD.
- Barrio, J.A. y Borragán, A. (2003). *El arte de Hablar. Prevenir los problemas de Voz*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Borragán, A, Barrio J.A. y Borragán V. (2007). *Cuida tu voz: es única. Guía de primeros auxilios para salvar tu voz*. Aula de Oratoria de la Universidad de Cantabria.
- Borragán, A, Barrio J.A. y Borragán, V. (2006). *El Arte de Hablar. Oratoria Eficaz*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Borragán, A., Barrio, J.A y Gutiérrez, J.N. (1999). *El juego vocal para prevenir problemas de voz*. Málaga. Aljibe.

Cifuentes, P. (2008). Panorama de la Educación Superior en Europa en el marco del proceso de Bolonia. En Flecha, J. R. (coord.). *El proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en Europa*. Ed. Instituto Superior Estudio Europeos.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Grupo de trabajo B: Competencias clave.

Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia.

Declaración de la Sorbona (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. París.

Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y trabajo social*, 6, 139-153.

5.22.

Título:

Avaliação e qualidade docente: reflexões acerca do programa de avaliação institucional interna da Unifor

Autor/a (es/as):

Vitorino, Grace Troccoli [Universidade de Fortaleza – UNIFOR]

Benfatti, Xênia Diógenes [Universidade de Fortaleza – UNIFOR]

Resumo:

O trabalho ora apresentado analisa as atividades de avaliação, relativas à qualidade da docência, desenvolvidas pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. Constitui-se como problemática de estudo a análise dos objetivos, das estratégias e das metodologias avaliativas do Programa de autoavaliação institucional da referida universidade. No contexto universitário, para que a avaliação institucional concorra para a qualidade educativa, é necessário potencializar o desenvolvimento da instituição mediante processo permanente de avaliação do seu desempenho acadêmico, tentando aperfeiçoar a atuação qualificada na educação superior, bem como identificar no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, as aproximações e os distanciamentos institucionais no que tange ao Projeto Pedagógico da universidade. Partindo desse pressuposto, o presente estudo cuja metodologia é de natureza qualitativa, mediante

revisão da literatura e análise documental, investigou de que modo se desenvolve a avaliação docente interna, em uma instituição particular de ensino superior. As evidências coletadas permitiram identificar que a avaliação institucional em estudo baliza-se por uma perspectiva diagnóstica, mediadora, formativa e contínua em suas diversas instâncias, cujos objetivos pautam-se, essencialmente, por elaborar e propor ações acadêmico-educativas em consonância com as peculiaridades da instituição, tendo em vista a qualidade e a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão. Diante da perspectiva diagnóstica e mediadora pretendeu-se possibilitar aos sujeitos do processo avaliativo que expressassem suas ideias; que emitissem opiniões; que discutissem coletivamente a partir de situações-problema concretas; que procurassem entender os sentidos e os significados das atividades educativas desenvolvidas na universidade; que auxiliassem a localizar dificuldades e a descobrir soluções, bem como que utilizassem os relatórios de avaliação interna como instrumento referencial para potencializar suas atuações no âmbito da instituição. No que tange à perspectiva formativa, foi tomada como prática a serviço da qualidade acadêmica; da autorregulação; do planejamento; da elaboração coletiva de objetivos e critérios avaliativos, assegurando, por sua vez, a continuidade e unidade do processo. Para tanto, os princípios do Programa analisado são: a ética; a globalidade; a processualidade e a contextualização. Ou seja: avalia-se, à luz de procedimentos atitudinais, considerando a totalidade das dimensões em pauta, sob uma perspectiva da avaliação como meio e não como fim, para gerar as mudanças necessárias. Sob essa ótica, deve-se registrar, à guisa de conclusão, que a avaliação docente institucional realiza-se em três modalidades: Diagnóstica – início do processo –; Processual – análise do cotidiano –; Resultados – análise de dados finais, objetivando a formulação de ações para a transformação e aperfeiçoamento da Unifor, como instrumento para aprimoramento com vistas à melhoria de qualidade.

Palavras-chave:

Avaliação; Docência; Universidade.

Introdução

O presente trabalho analisa as atividades de avaliação, referentes à qualidade da docência, desenvolvidas pela Universidade de Fortaleza - Unifor. A problemática de estudo é constituída da análise dos objetivos, das estratégias e das metodologias avaliativas do Programa de Avaliação Interna [PROAVI] (2009)³⁶.

No contexto universitário, para que a avaliação institucional concorra para a qualidade educativa, é necessário potencializar o desenvolvimento da instituição mediante processo permanente de avaliação

³⁶ O PROAVI foi instituído nos moldes aqui apresentado a partir de dezembro de 2009.

do seu desempenho acadêmico, intentando aperfeiçoar a atuação qualificada na educação superior, bem como identificar no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, as aproximações e os distanciamentos institucionais no que tange ao Projeto Pedagógico da universidade.

Partindo desse pressuposto, o presente estudo cuja metodologia é de natureza qualitativa (Lüdke. & André, 1986), mediante revisão da literatura e análise documental, investigou de que modo se desenvolve a avaliação docente interna, em uma instituição particular de ensino superior.

Universidade de Fortaleza: aproximações histórico-analíticas

No sentido de proceder a uma aproximação histórico-analítica da Universidade de Fortaleza no que tange ao seu processo de autoavaliação, registra-se, inicialmente, que a Unifor foi criada em 1973 para atender à demanda de estudantes que contavam com um número reduzido de vagas nos poucos cursos universitários existentes à época, razão pela qual é considerado um marco na história da educação superior do estado do Ceará e da região Nordeste do país. Atualmente, constitui-se como uma das referências de excelência educacional em seu segmento, tendo obtido diversas premiações de âmbito nacional. Em decorrência da evolução permanente e integração crescente com a sociedade, reformulou em 2010, com a participação da comunidade acadêmica, a sua missão, sintetizada da seguinte forma no seu Plano de Desenvolvimento Institucional [PDI] (2010): “contribuir para realização de ideais e sonhos, formando profissionais de excelência, mantendo compromisso com o desenvolvimento socioambiental, científico e cultural”. E, estabeleceu os valores institucionais, a saber: respeito ao homem e à sua diversidade, aos princípios democráticos e aos direitos humanos; responsabilidade social e ambiental; compreensão do ser humano como centro do processo educativo; contribuição com as transformações científicas, econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas; e, compromisso com a ética, a arte e a estética.

Assinala-se, ainda, que, no contexto atual, a referida universidade oferta, 30 cursos de graduação, nas áreas administrativas, humanas, jurídicas, da saúde e tecnológicas, em torno de 90 cursos de especialização e MBA, cinco cursos de mestrado, quatro cursos de doutorado próprios, um curso de doutorado em associação ampla com a Universidade Federal do Ceará [UFC] e a Universidade Estadual do Ceará [UECE], além de um doutorado em parceria com a Rede Nordeste de Tecnologia. A instituição formou, ao longo de sua história, mais de 65 mil profissionais e possui cerca de 26 mil alunos e conta com um corpo docente constituído por 1.100 professores, dos quais mais de 80% são mestres e doutores. A totalidade dos Centros de Ciências, Administrativas; Humanas; Jurídicas; Tecnológicas e da Saúde, possui um Núcleo de Pesquisa, com cerca de 950 projetos de pesquisa em andamento, associados a 43 grupos e 153 linhas de pesquisa, registrados no Diretório de Grupos de Pesquisas do Brasil, com a oferta de 195 bolsas de pesquisa de iniciação científica da Fundação Edson Queiroz, da Fundação Cearense de Apoio Científico e Tecnológico e do CNPq, além de 180 bolsas

relativas ao Programa de Iniciação Científica do Ensino Médio, em parceria com as escolas de rede pública estaduais, que conta, em média, com 500 pesquisadores nesta modalidade. As atividades de pesquisa também são desenvolvidas por meio do Programa de Aluno Voluntário de Iniciação Científica. Inúmeras e diversas atividades de extensão universitária complementam o currículo acadêmico, por meio dos cursos de educação continuada, projetos sociais, intercâmbio internacional e estágio acadêmico. Vale destacar, também, as ações realizadas por alunos e professores que promovem a responsabilidade social junto à comunidade, pela integração entre a educação e áreas como saúde, arte, cultura, esporte, cidadania, capacitação profissional e meio ambiente. Além de aliar arte e educação, através de exposições de artistas locais, nacionais e internacionais, em seu espaço cultural, e da apresentação de grandes espetáculos, em seu teatro, tudo realizado no próprio campus. Também são desenvolvidos projetos culturais com seus grupos de arte – Camerata, Companhia de Dança, Coral e Grupo Mirante de Teatro. Entre os programas acadêmicos realizados, destacam-se o Programa de Monitoria Institucional e Voluntária, que tem como objetivo a formação de futuros docentes, oferecendo ao aluno a oportunidade de desenvolver atividades de ensino-aprendizagem em disciplinas de seu curso de origem; o Programa de Apoio Psicopedagógico, destinado a mediar processos de orientação e acompanhamento aos alunos que se encontram em dificuldades emocionais, relacionais, vocacionais, físicas ou outras que se caracterizam como necessidades educacionais de aprendizagem; o Programa Tutorial Acadêmico, que tem como objetivos auxiliar o aluno ingressante a se integrar à vida acadêmica e planejar ações que facilitem o seu desempenho acadêmico; e o Programa de Desenvolvimento Profissional em Educação, destinado à qualificação pedagógica permanente dos professores, visando à excelência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Universidade dispõe, ainda, do Núcleo de Educação a Distância, que usa modernas tecnologias da informação para oferecer cursos a distância e apoio virtual no ensino de graduação, bem como nos cursos de especialização e extensão.

No que se refere à infraestrutura, a Universidade de Fortaleza está instalada em um campus de 720 mil m², por demais arborizado, certificado inclusive pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis [IBAMA] como área de soltura de animais silvestres, onde se encontram cerca de 300 salas de aula e de 230 laboratórios. O campus também é composto por auditórios, salas de vídeo, biblioteca, centro de convivência, núcleo de atenção médica, clínica odontológica, parque desportivo (estádio de atletismo, ginásio poliesportivo, academia, quadras de tênis, campos de futebol, piscina semiolímpica e quadra de areia para voleibol), núcleo de gestão ambiental, escritório para a prática jurídica, empresas juniores, TV universitária, escola de ensino infantil e fundamental, bem como outros núcleos de prática acadêmica. Essa estrutura, por seu turno, possibilita a produção constante de conhecimento e sua consequente aplicação no mercado de trabalho.

A autoavaliação da Unifor e as suas interfaces com a qualidade docente

Após essa contextualização, em linhas gerais, da Universidade de Fortaleza, é importante salientar, de acordo com as fontes da pesquisa documental realizada, que nas quatro áreas estratégicas que fundamentam a identidade da Instituição - ensino, pesquisa, extensão e gestão –, a Unifor realiza a avaliação institucional interna, que objetiva potencializar sua atuação qualificada na educação superior, mediante processo permanente de avaliação do seu desempenho acadêmico-administrativo. Pautada, por sua vez, pela verificação criteriosa das ações implantadas em consonância com sua missão, os valores institucionais e as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior [SINAES] (2004).

Nesse sentido, cabe assinalar que o Programa de autoavaliação, da universidade em estudo, estabelece, como um de seus pressupostos, um vínculo estreito entre avaliação institucional e qualidade educativa e, seu eixo central, baliza-se na concepção do *conhecer para aperfeiçoar* as potencialidades das dimensões acadêmico-administrativas internas. Verificou-se, na presente pesquisa, que a implantação do Programa Permanente de Avaliação Institucional potencializa o desenvolvimento da instituição mediante processo permanente de avaliação do seu desempenho acadêmico-administrativo, no sentido de aperfeiçoar a atuação qualificada na educação superior, bem como, de identificar no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, as aproximações e os distanciamentos institucionais no que tange à missão e aos princípios e valores da Universidade.

Em assim sendo, mediante pesquisa de avaliação institucional interna e seus respectivos resultados, à luz de uma perspectiva de avaliação diagnóstica, mediadora, formativa e contínua em suas diversas instâncias, procura-se elaborar e propor ações acadêmico-educativas em consonância com as peculiaridades da Instituição, tendo em vista a qualidade e a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão.

Diante da perspectiva diagnóstica e mediadora possibilita-se aos sujeitos do processo avaliativo (discentes, docentes, gestores e funcionários) que expressem suas ideias; que emitam opiniões; que discutam coletivamente a partir de situações-problema concretas; que procurem entender os sentidos e os significados das atividades educativas desenvolvidas na Universidade; que auxiliem a localizar dificuldades e a descobrir soluções, bem como que utilizem os relatórios de avaliação interna como instrumento referencial para potencializar suas atuações no âmbito da instituição.

As evidências do estudo revelaram que, no que tange à perspectiva formativa, é tomada como prática a serviço da qualidade acadêmica; da autorregulação; do planejamento; da elaboração coletiva de objetivos e critérios avaliativos, assegurando, por sua vez, a continuidade e unidade do processo.

Para tanto, os princípios (Benfatti, 2007) do Programa são: a ética; a globalidade; a processualidade e a contextualização. Ou seja: avalia-se, à luz de procedimentos atitudinais, considerando a totalidade das dimensões em pauta, sob uma perspectiva da avaliação como meio e não como fim, para gerar as mudanças necessárias.

Sob essa ótica, deve-se registrar que a Avaliação Institucional realiza-se em três modalidades: Diagnóstica – início do processo –; Processual – análise do cotidiano –; Resultados – análise de dados finais, objetivando a formulação de ações para a transformação e aperfeiçoamento da Unifor, como instrumento para aprimoramento com vistas à melhoria de qualidade.

Ou seja, parte-se do pressuposto de que a avaliação institucional:

[...] não é instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos descolados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. [...] A avaliação institucional deve ser uma ação sistemática e global, que ultrapasse amplamente as avaliações pontuais. (Balzan & Sobrinho, 1995, p. 61).

O presente estudo aponta, ainda, que para desenvolver o Programa de Avaliação Institucional Interna, utilizam-se, na Unifor, para além dos macros princípios supracitados, quatro princípios norteadores do exercício avaliativo: a adesão voluntária; a avaliação total e coletiva; o respeito à peculiaridade da universidade e a unidade de linguagem, compreendida, aqui, como entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades do Projeto.

Assinala-se, nesse sentido, que o PROAVI (2009) está sendo desenvolvido por etapas, articuladas entre si. Num primeiro momento, foca-se no Ensino de Graduação, em especial, na qualidade da docência, tomando como parâmetro a conjunção das ações de ensino, de pesquisa e de extensão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Para tanto, realizaram-se grupos focais e/ou oficinas de trabalho como procedimentos de pesquisa qualitativa, junto aos assessores pedagógicos, aos diretores de Centro, aos coordenadores, aos estudantes (representantes estudantis) e aos professores dos Cursos de graduação, visando estabelecer objetivos e metas, bem como elaborar macro estratégias para por em curso a autoavaliação, com base em roteiro sugerido com múltiplos aspectos a serem considerados, como por exemplo: eficiência e eficácia dos cursos; qualidade da formação dos graduandos; conexão com o mercado de trabalho, entre outros. Objetivando identificar os aspectos essenciais que devam ser observados junto aos sujeitos (docentes, discentes, técnicos- administrativos e gestores) implicados no processo da autoavaliação. Acrescente-se que essa consulta inicial indica os critérios basilares para a verificação das potencialidades e limites dos Cursos em pauta.

Os Cursos de pós-graduação *stricto sensu* são avaliados, anualmente, pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]; os Cursos de pós-graduação *lato sensu*, que possuem instrumentos avaliativos específicos elaborados pela Divisão de Pós-Graduação *Lato Sensu* desta universidade, *a posteriori*, numa segunda etapa, foram objeto de avaliação por parte deste Programa; a extensão, por sua vez, é avaliada pelos cursos oferecidos, pelas condições de funcionamento e pelo desempenho dos docentes desses cursos.

Paralelamente, e de modo orgânico, identificou-se na pesquisa ora apresentada, que nos horizontes da avaliação (Demo, 2004) procura-se ampliar e criar novos instrumentos para coleta de dados relativos ao conjunto de funções tanto da gestão acadêmica quanto da gestão administrativa da Universidade. Nesse sentido, o conjunto dessas atividades assinalam, de modo panorâmico, as diretrizes norteadoras da avaliação institucional interna.

A implantação do Programa de autoavaliação da Unifor parte das experiências avaliativas anteriores, que foram desenvolvidas, por sua vez, em cinco ciclos, ao longo da história da instituição, conforme Proposta de Avaliação Interna da Universidade de Fortaleza (2005). O documento supra referido relata, o histórico resumido da avaliação Institucional interna, nos seguintes termos:

[...] O primeiro ciclo, de 1973 a 1979, é caracterizado pelo ‘Projeto de Produtividade’, tendo por base as avaliações semestrais dos programas de ensino pelos alunos; da avaliação da Universidade pelos alunos e pelos professores, além da avaliação anual do desempenho do pessoal técnico-administrativo, executado pela Unidade de Planejamento e Controle de Avaliação de Programas.

O segundo ciclo, de 1982 a 1989, é o período de estudos avaliativos específicos executados pela Divisão de Planejamento e Avaliação – DIPLAN, da Vice-Reitoria de Ensino e Administração Acadêmica, discriminados a seguir:

- O Fenômeno da Mudança de Curso pelo Aluno da UNIFOR: Fatores Concorrentes e Implicações Resultantes – 1982/83 (Convênio: INEP-UNIFOR);
- Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU – 1984/85 (Convênio MECUNIFOR);
- Avaliação dos Cursos de Enfermagem e Fisioterapia – 1986/87;
- Estudo Avaliativo da Reprovação e da Evasão nas Disciplinas Obrigatórias do Curso de Engenharia Elétrica em 86.2 – 1987;
- Análise da Aplicação e Julgamento da Validade, junto aos Professores, da Resolução R.015/76 que Normatiza a Avaliação do Rendimento Acadêmico da UNIFOR, em 88.1;
- Avaliação do Ensino de Graduação: Subprojeto 1 – Diagnóstico da Qualidade do Ensino de Graduação na UNIFOR – 1989.

O terceiro ciclo compreende o período 1990-1999. A partir de 1990, a Vice-Reitoria de Ensino e

Administração Acadêmica iniciou nova etapa de avaliação, cuja base se projetava para uma avaliação institucional, nas seguintes modalidades:

- Avaliação do Desempenho Docente (anual)
- Avaliação dos Laboratórios (bienal)
- Avaliação do Rendimento Acadêmico (semestral)
- Avaliação dos Cursos pelos Concludentes (semestral)
- Avaliação dos Coordenadores de Curso (anual)
- Avaliação dos Diretores de Centro (anual)

O quarto ciclo tem início em 2000 com a constituição da Comissão de Avaliação Institucional – COAVI, criada por meio da Portaria da Reitoria Nº 090/99, de 10/12/99, com as atribuições de planejar, supervisionar e executar as atividades de avaliação na Universidade de Fortaleza. Foram implantados os Núcleos de Avaliação nas Diretorias e nos Centros de Ciências, com a finalidade de realizar de forma articulada a Avaliação Institucional da Universidade, considerando os subsistemas ensino, pesquisa, extensão e gestão. Desde então, os processos de avaliação interna ocorrem por meio de projetos específicos: projeto de avaliação do ensino, da extensão, da pesquisa e da gestão, consolidados numa matriz de avaliação, contendo as categorias a serem avaliadas em seus vários aspectos por meio de variáveis e indicadores [...].

Quanto à operacionalização, observa-se, aqui, que a avaliação interna em estudo, a partir de 2009, é composta por seis (06) processos, apresentados a seguir e, por seu turno, são articulados entre si, ensejando uma permanente reflexão acerca da qualidade acadêmica:

P1- Análise Situacional

P2- Visão de Futuro

P3- Identificação das Potencialidades e dos Limites

P4- Projeção de Soluções (Como superar ou reduzir as fragilidades identificadas)

P5- Plano de Ações (Articula-se com a Visão de Futuro; aonde se quer chegar)

P6- Execução e Acompanhamento do Plano de Ações / Divulgação dos Resultados

Ao levar a cabo a avaliação interna, na sua totalidade, os processos supracitados são sistematizados em três macro etapas e desenvolvidos ao longo de três anos:

ETAPA I – Sensibilização da Comunidade Interna;

ETAPA II – Concepção e Sistematização dos instrumentais para levantamento dos dados e informações, através de formulários, grupos de trabalho, grupos focais, seminários, oficinas e composição de relatórios parciais;

ETAPA III – Análise crítica do processo avaliativo e de seus resultados com vistas à melhoria da qualidade da Instituição, elaboração e divulgação do Relatório Final.

No decorrer do desenvolvimento do conjunto dessas ações que compõem a autoavaliação para aperfeiçoamento do modelo institucional, está sendo criado um banco de dados específicos, contendo informações relativas a:

- Índices de Desempenho Acadêmico (curso, professor, disciplina)
- Índice de Titulação do Corpo Docente (ITCD)
- Cursos de Graduação e Pós-graduação (disciplinas, turmas)
- Professores de Graduação e Pós-Graduação (atuação no ensino, na pesquisa e na extensão)
- Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses (concluídos e em andamento)
- Orientação de alunos de Graduação e Pós-Graduação (incluindo os bolsistas e respectivas agências de fomento)
- Projetos de Pesquisa Cadastrados (professores e alunos / concluídos e em andamento)
- Publicações
- Patentes
- Projetos e Programas Acadêmico- Institucionais
- Atividades e Cursos de Extensão da Unifor
- Atividades de Gestão Acadêmica
- Atividades dos egressos da Universidade em relação à sua formação e à sua inserção profissional (Cadastro dos Egressos – Índice de Empregabilidade e Qualidade do Emprego)

Foi detectado, também, que no decorrer do Desenvolvimento do Programa de Avaliação Interna procura-se organizar as bases para o planejamento institucionais, cujos indicadores avaliativos da universidade consigam aferir a qualidade da instituição, vinculados às suas especificidades, comparando índices para subsidiar a apresentação de resultados de desempenho. Para tanto se procede

a uma análise da relação entre o Projeto Pedagógico Institucional [PPI], o Plano de Desenvolvimento da Unifor [PDI] e seus desdobramentos práticos.

É importante assinalar que de acordo com essas premissas avaliam-se aspectos relativos à visão dos sujeitos do processo educacional da instituição, a partir da adesão voluntária dos professores, dos estudantes, do corpo técnico-administrativo, dos gestores e dos dirigentes. Nesses termos, para a composição dos indicadores avaliativos, identificam-se seus referenciais que, por seu turno, estão diretamente relacionados à noção de educação superior, de avaliação e de processo formativo.

Para tanto, são utilizados mecanismos quantitativos e qualitativos de análise. No que diz respeito à metodologia da pesquisa e aos instrumentos aplicados para coletar e analisar os dados verificou-se como procedimentos da autoavaliação institucional na Unifor:

- Elaboração do Programa de Avaliação Institucional Interna
- Sistematização e análise dos dados quantitativos de gestão acadêmico-administrativa
- Composição de grupos de trabalho, grupos focais, seminários, e oficinas objetivando delinear a concepção, metas e ações da autoavaliação institucional para cada segmento específico da comunidade interna (docente; discente; técnico-administrativo; gestão) ³⁷
- Apresentação da proposta do processo de avaliação interna da Instituição
- Elaboração dos instrumentais de coleta de dados e formulários para registros das informações reunidas
- Aplicação do pré-teste dos instrumentais de pesquisa
- Aplicação dos instrumentos de avaliação dos docentes, dos discentes, dos técnicos-administrativos e dos gestores
- Registro e catalogação os dados coletados
- Análise dos dados e das informações catalogadas
- Realização de reuniões para avaliação dos dados mediante um balanço crítico dos resultados
- Proposição de referenciais que subsidiem a elaboração de metas e ações que visam à qualidade do processo educacional e de gestão da Instituição
- Confecção dos relatórios (parcial e final)
- Divulgação, para a comunidade interna e externa, dos relatórios da autoavaliação institucional

³⁷ A formação desses grupos foi realizada num primeiro momento junto aos discentes, aos docentes e aos técnico-administrativos vinculados à graduação. A extensão e a pós-graduação são avaliadas mediante seus instrumentais específicos.

No que se refere à graduação foram consideradas para a pesquisa de autoavaliação as habilidades e competências docentes; as habilidades e competências discentes, a matriz curricular e a gestão acadêmico-pedagógica dos Cursos.

Quanto às Habilidades e Competências Docentes:

- Procura-se identificar os aspectos didático-pedagógicos referenciais (para o Docente; para o Discente; para o Curso; para a Instituição) do trabalho docente de qualidade.

Quanto às Habilidades e Competências Discentes:

- Procura-se identificar os aspectos acadêmico-instrumentais referenciais (para o Docente; para o Discente (estagiários e não estagiários); para o Curso; para a instituição, para os egressos, para o empregador) do perfil discente de excelência.

Quanto à Matriz Curricular:

- Busca-se precisar o conjunto de elementos que concorrem para integração curricular à luz da interdisciplinaridade, tomada como ações integradas de disciplinas em consonância com os objetivos dos Cursos. Identifica-se a relação entre as disciplinas e seus respectivos projetos para alcançar as propostas do Projeto Pedagógico de cada Curso.

Quanto à Gestão Acadêmico-Pedagógica:

- Verificam-se os referenciais para o gerenciamento de qualidade dos processos pedagógicos dos Cursos, intentando garantir um bom desenvolvimento dos seus objetivos gerais. Procedese a análise da infraestrutura física e da tecnologia da informação para o funcionamento satisfatório das atividades relacionadas à graduação, bem como a realização da meta avaliação.

O universo da autoavaliação institucional é composto pelos sujeitos acadêmicos dos cursos de graduação e de pós-graduação, pelos programas e projetos Institucionais (de ensino, de extensão e de pesquisa) e pelos setores técnico-administrativos.

Tomam-se como base, para fins de operacionalização do processo avaliativo, as dimensões estabelecidas pelo SINAES (2004), a saber:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Considerações finais

Por fim, deve-se registrar, a guisa de conclusão, que as dimensões avaliativas propostas são contempladas no processo de autoavaliação institucional e que a avaliação docente institucional realizada nas em três modalidades anteriormente referidas: Diagnóstica – início do processo –; Processual – análise do cotidiano –; Resultados – análise de dados finais, que objetivam a formulação de ações para a transformação e aperfeiçoamento permanente da Unifor, como instrumento para aprimoramento com vistas à melhoria de qualidade educacional.

Referências Bibliográficas

- Balzan, N. & Sobrinho, J. (1995). *Avaliação Institucional. Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez.
- Benfatti, X. D. (2007). *A gestão pedagógica e o desempenho escolar*. Fortaleza: SEDUC.
- Demo, P. (2004). *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Fortaleza. (2010). Fortaleza: Unifor.

Programa de Avaliação Institucional Interna da Universidade de Fortaleza. (2009). Fortaleza: Unifor.

Proposta de Avaliação Interna da Universidade de Fortaleza. (2005). Retirado em 23 de junho, 2010, de <http://www.unifor.br/notitia/file/52.pdf>.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (2004). Brasília: MEC.

5.23.

Título:

La evaluación de la docencia universitaria: una aproximación desde la perspectiva de los actores

Autor/a (es/as):

Walker, Verónica Soledad [Universidad de Málaga]

Resumo:

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio es la evaluación de la docencia universitaria. Se parte de reconocer la necesidad de una perspectiva de análisis que permita abordarlo en su complejidad en el marco de una institución peculiar caracterizada por el entrecruzamiento de diferentes culturas (disciplinar, institucional y profesional) en las que conviven lo actual y lo pasado. Asimismo, entendiendo que la docencia constituye una de las funciones de la universidad, junto con la extensión y la investigación, se considera necesaria una mirada comprensiva que -desde una perspectiva institucional- contemple las distintas dimensiones implicadas en el ejercicio de la función docente del profesor universitario. Esta comunicación, aborda particularmente la evaluación de una de esas dimensiones -la enseñanza- focalizándose en el sentido que la misma tiene para los sujetos implicados. Interesa recuperar las percepciones, opiniones y significaciones que los docentes otorgan a las instancias formales de evaluación de su tarea así como también a aquellas desarrolladas de manera informal en su trabajo cotidiano.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se plantea un estudio de caso lo cual permite abordar la singularidad, la complejidad y la inserción en su contexto de la problemática estudiada, buscando una mayor comprensión sin la intención de establecer generalizaciones. En este sentido, además de la indagación bibliográfica y la revisión de normativas oficiales, se recupera la voz de docentes de la Universidad de Málaga (España) a través de la realización de entrevistas semiestructuradas.

Lo que en esta ponencia se presenta, son las reflexiones surgidas en el abordaje de uno de los

aspectos implicados en la evaluación de la docencia universitaria lo cual no agota el foco de indagación de la investigación en su conjunto. El proyecto en el que se enmarca este trabajo reconoce la multiplicidad de actores, intereses y prácticas que se ponen en juego así como la complejidad y el carácter controvertido de esta práctica social atravesada por las dimensiones ideológica, política, administrativa, económica, institucional, técnica, grupal, personal, epistemológica, pedagógica y ética. En tal sentido, la pertinencia y relevancia de la investigación descansa en su objetivo de aportar a la comprensión del campo de la evaluación de la docencia universitaria desde una mirada institucional y contextualizada que recupera a los actores y sus prácticas. Esto supone una forma de pensar la evaluación alternativa a la visión eficientista que imperó, desde finales del siglo XX, en el campo de la educación superior. De esta manera, la investigación pretende contribuir al campo de estudio de la educación superior y en él, particularmente, en relación a aquellas perspectivas abocadas a pensar la cuestión universitaria desde una mirada internalista que reconoce la universidad como una organización compleja y peculiar.

Palavras-chave:

Evaluación de la docência; universidade; enseñanza; estudio de caso.

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, la evaluación de la docencia universitaria ha constituido un tema central de las agendas educativas a nivel mundial. En el marco del ascenso del Estado Evaluador (Neave, 1988) y del creciente interés por la calidad en el campo de la educación superior, el docente pasó a ser considerado una pieza clave en su aseguramiento. De allí, que muchos países hayan puesto en marcha diferentes dispositivos de evaluación de su desempeño.

Más allá de la larga tradición de algunos países y de la prolífica literatura de los últimos años, aún no existe consenso sobre la forma idónea de evaluar las actividades del profesor porque sus funciones cambian histórica y culturalmente según la diversidad de contextos y conforme al enfoque de enseñanza adoptado. A esto se le agregan otros problemas que presenta la evaluación de la docencia como su incipiente tradición, la imprecisión de sus propósitos (que oscila entre el control administrativo y el mejoramiento de la actividad), la selección de los medios y mecanismos de su realización y el conocimiento y uso de sus resultados (Arbesú y Rueda Beltrán, 2003).

Lidia Fernández (2010) sostiene que la evaluación de la docencia y más aún de la docencia universitaria, se enfrenta con una tarea desafiada por dos cuestiones centrales: el uso abusivo que se ha hecho de la evaluación como disimulo de formas no explícitas de control y la complejidad intrínseca

del proceso que se propone a evaluación. Respecto de la primera puede decirse que es necesario reconocer a la evaluación como práctica social y espacio de poder (Rueda Beltrán; 2010) atravesada por las dimensiones ideológica, política, económica, administrativa, institucional, grupal, personal, instrumental y técnica, epistemológica, pedagógica y ética (Souto; 2010). En relación a la segunda, se plantea la necesidad de conceptualizar la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen (Souto, 1996; Lucarelli, 2004). Incursionar en el campo de la evaluación de la docencia universitaria exige establecer precisiones acerca del proceso de evaluación como así también del propio objeto de evaluación, el cual aún no se encuentra definido.

Esta comunicación, aborda particularmente la evaluación de una de las dimensiones de la docencia universitaria -la enseñanza- focalizándose en el sentido que la misma tiene para los sujetos implicados. Luego de analizar el contexto en que surgen las políticas universitarias de evaluación, se recuperan las percepciones, opiniones y significaciones que los docentes otorgan a las instancias formales de evaluación de su tarea así como también a aquellas desarrolladas de manera informal en el trabajo cotidiano. Las mismas fueron recogidas a través de entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes de distintas categorías docentes y diferentes áreas disciplinares. Este criterio responde a la consideración de la dimensión disciplinaria de la universidad que permite comprender el campo universitario desde la coexistencia de tribus ligadas a determinados territorios -territorios cognitivos- (Becher, 2001) que operan con una determinada tradición cognitiva -categorías de pensamiento- y códigos de comportamiento (Clark, 1983).

Cambios en el campo de la educación superior a fines del S. XX: la centralidad de la evaluación

A partir de las nuevas relaciones Estado-Sociedad-Educación Superior que comienzan a instaurarse hacia finales de la década de 1970 y principios de 1980 en países de Europa Occidental, se institucionalizan políticas y prácticas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación superior. La evaluación que comienza a introducirse en diversos estados nacionales asume características peculiares que obedecen a una serie de cambios profundos. Entre ellos, las restricciones presupuestarias en el marco de la crisis del Estado de Bienestar, las reformas generalizadas en el sector público, el papel de la ciencia y la tecnología en la inserción de las naciones y los bloques regionales en un contexto internacional cada vez más competitivo, el fenómeno de la masificación de la educación superior observado en distintos países a partir de la década de 1950, y la búsqueda de un mejoramiento de las relaciones con el mercado laboral y la industria. Como respuesta a estas mutaciones el *Estado Evaluador* (Neave, 1988) creó nuevos sistemas de control y planificación. Primero, una racionalización y distribución de funciones que implican una relocalización del poder en la cual el Estado mantiene el control de las instituciones -por la vigilancia de sus resultados-, a través

de la creación de organismos intermedios especializados y diversificados -así como de programas específicos- o bien, de la asignación de nuevas funciones a organismos ya existentes. Segundo, supone el descubrimiento del mercado como instrumento político para el desarrollo de la educación superior, al mismo tiempo que la incorporación de una forma particular de ética competitiva ligada a una modalidad de gestión autorregulada. Tercero, se acentúa la evaluación estratégica dándose el pasaje de una evaluación *a priori* a una evaluación a posteriori. Por último, la rendición de cuentas, la responsabilidad social y la transparencia ante el Estado y la sociedad civil en su conjunto incluyen nuevas, múltiples y variadas exigencias en la gestión de las instituciones (Araujo; 2003).

De esta manera, en el marco del ascenso del Estado Evaluador, *“la evaluación de la calidad emerge como la expresión más clara de la internacionalización de la educación superior, condensando la casi totalidad de los problemas propios de este sector de la educación en el fin del milenio”* (Araujo; 2003: 34). En la actualidad es abundante la literatura (Neave, 1988; Clark, 1983; Shugurensky, 1998; Boaventura de Sousa Santos, 2004) que da cuenta de las profundas transformaciones a las que ha estado sometida la educación superior universitaria en el mundo entero, erosionando valores tradicionalmente arraigados: autonomía, libertad de cátedra, búsqueda del conocimiento como un fin en sí mismo, y valor de la educación como un bien público y un derecho universal, que fue reemplazado por un bien sujeto a las reglas del mercado (Araujo; 2007).

En este contexto, la cuestión de la calidad pasó a ocupar un lugar prioritario de las agendas educativas de distintos países del mundo. Esto no significa que antes haya estado ausente, sino que era otro el sentido atribuido en el campo educativo. Como sostiene Krotzsch (2005) la calidad de los sistemas de educación superior modernos devenía en gran parte de la centralidad, prestigio y visibilidad que la relación con el Estado le confería a la universidad como así también por la homogeneización social de origen de sus egresados. Se trataba de una relación de confianza entre el Estado, la Educación Superior y la Sociedad resultado de los rasgos identitarios con los que nació la universidad de élite moderna. La misma se originó en el marco de un triple proceso de cambio y consolidación: reservándose para sí el ejercicio de actividades intelectuales en todos los dominios relevantes del discurso; delimitándose como un lugar gobernado por preocupaciones no particularistas; y, definiéndose como una comunidad institucionalmente autónoma. (Wittrock, 1996). Si bien estos rasgos muchas veces fueron más aspiraciones que realidades supusieron el basamento sobre el que se asentó el vínculo de confianza, que más tarde se vería resquebrajado, entre el Estado, la Sociedad y la Universidad. Alteradas las condiciones sobre las que descansaba, el último cuarto del siglo XX fue testigo de una crisis de confianza. Aunque, advierte Martin Trow (1998), dicha afirmación no debe generalizarse ya que resultó conveniente y constituyó casi una condición necesaria para aumentar los mecanismos de regulación a través de mayores rendiciones de cuentas formales. En palabras del autor, *“el reclamo de que la educación superior está perdiendo la confianza de la sociedad en sentido amplio, resulta*

conveniente para aquellos cuyo interés creciente está en una educación superior obligada a rendir cuentas al Estado, que de esta forma aumentaría su poder sobre estas instituciones” (Trow, 1998: 16). Señala que, en los casos en los que la confianza declinó, esto se debió a las políticas dirigidas a remodelar la educación superior a imagen y semejanza de una empresa privada mientras aumentaba el poder reglamentarista del gobierno central. Pero también, se trató de una situación inherente al surgimiento de la educación superior de masas, al aumento de sus costos (en particular para el tesoro público) y al aumento de las diferentes formas que asume la educación superior, muchas de las cuales no pueden reclamar para sí la autoridad académica de modelos de educación superior de élites. Vries (2005) sostiene que la masificación de los sistemas de educación superior de los años '60, el acceso de nuevos grupos sociales, el creciente desempleo de los egresados y la escasez del financiamiento público, generaron dudas acerca de la calidad de las universidades que llevaron a una mayor -y distinta- intervención gubernamental. A nivel mundial “las dudas acerca de la calidad llevaron a nuevas formas de regulación, donde el financiamiento condicionado y la evaluación externa ocuparon lugares centrales” (Vries, 2005: 16). Para Harvey (1998) fue precisamente la prevalencia del sistema de rendición de cuentas (public accountability), consistente en exigir a las instituciones que demuestren su calidad a los organismos gubernamentales y a la opinión pública, lo que generó que la evaluación de la calidad sea percibida como una amenaza. Pero el problema no radica en que la universidad deba dar respuestas, ya que su responsabilidad social justificaría algún tipo de control. El problema reside en que prevalezca y se refuerce un tipo particular de responsabilidad, en este caso la responsabilidad mercantil y que se lo erija como el principio a partir del cual enjuiciar la calidad de la universidad. (Beltrán Llavador, 1996).

En este contexto, el docente pasó a considerarse un elemento clave en el aseguramiento de la calidad de los sistemas de educación superior por lo que la mayoría de los países se vio abocada a la tarea de diseñar e implementar dispositivos de evaluación del desempeño docente. Se pusieron en marcha diferentes mecanismos de evaluación para el acceso, la carrera docente, el desempeño y la actividad investigadora de los profesores universitarios.

La evaluación de la docencia universitaria en España

La evaluación del profesorado universitario en España ha sufrido importantes cambios desde su introducción en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 hasta la actualidad. Dichas transformaciones obedecen no sólo a la importancia que discursivamente se le viene otorgando al profesorado y su evaluación para alcanzar niveles de excelencia universitaria, sino también a la falta de un modelo claro de evaluación y a los cambios políticos que se han ido sucediendo. Sostiene Murillo Tordecilla (2008) que para entender la situación de la evaluación del profesorado universitario en España, es necesario recuperar dos hitos claves han marcado su desarrollo actual: la Ley Orgánica

de Universidades de 2001 -y su modificación en 2007- y la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 establece la obligatoriedad de una evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario y regula las bases para su desarrollo. La incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior establece como una de sus premisas que las universidades deben alcanzar la calidad y excelencia docente para poder conformar un espacio europeo competitivo. Este interés ha generado la existencia de una multiplicidad de evaluaciones a las que es sometido el docente a lo largo de su carrera profesional. Las mismas varían en función de la finalidad y repercusiones (acceso, promoción, incentivo económico y mejora de la docencia), del objeto de la evaluación (investigación, docencia o ambas) y de la entidad responsable de su desarrollo (Estado, Comunidad Autónoma o universidad) (Murillo Tordecilla, 2008).

En el caso específico de la evaluación de la docencia, la LRU de 1983 estableció que la evaluación del desempeño docente es competencia de cada universidad. Posteriormente, en 1989, se aprobó la normativa donde se consideraba un componente por méritos docentes en el complemento específico, que obtendrían aquellos profesores que alcanzaran una evaluación positiva efectuada por la propia universidad, de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo de Universidades, por cada cinco años de dedicación a tiempo completo (o período equivalente a tiempo parcial). De forma análoga al proceso de evaluación de la investigación, denominado tramos de investigación o sexenio, ésta tomó el nombre de tramo docente o “quinquenio” (Murillo Tordecilla, 2008). Las universidades españolas pusieron en marcha evaluaciones siguiendo las pautas generales propuestas por el Consejo de Universidades en función de criterios propios. Sin embargo, dicha evaluación *“acabó convirtiéndose en un mero formalismo, por el cual todos los docentes obtenían la evaluación positiva y, con ello, su complemento económico”* (Murillo Tordecilla, 2008: 38).

En el año 2001, la nueva normativa -a pesar de subrayar la autonomía universitaria- deja a las universidades al margen de las funciones de evaluación, certificación y acreditación, otorgándoselas a las agencias del Estado (ANECA y CNEAI) y de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, mantiene como complementos económicos a nivel nacional los resultados de la “quinquenos” docentes (que se obtienen simplemente al cumplir cinco años de docencia, convirtiéndose en un complemento por antigüedad) y de los “sexenios” de investigación. Esto ha llevado a que algunas universidades abandonaron la evaluación de sus docentes.

En la actualidad, la Ley Orgánica de 2007 que modifica la LOU, incentiva a las universidades a que continúen y profundicen una evaluación formativa del desempeño docente para la mejora de la calidad. A esto dice responder el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado (DOCENTIA), impulsado por la ANECA. Dicho programa toma como referencia las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las instituciones de Educación Superior de la

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), y se presenta como un modo de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento. El mismo se lleva a cabo en coordinación con las agencias de evaluación autonómicas, las cuales lo adaptan en función de sus realidades jurisdiccionales y proponen el marco en el que han de integrarse los programas de evaluación institucionales.

La evaluación de la enseñanza en la Universidad de Málaga: la perspectiva de los docentes

Basado en el Programa DOCENTIA-Andalucía, la Universidad de Málaga aprobó en el año 2010 el documento DOCENTIA-UMA en el que se detalla el procedimiento de evaluación de la actividad docente, único para todo el profesorado independientemente de su relación contractual y categoría profesional. Las dimensiones que se proponen a evaluación son la planificación, desarrollo, resultados e innovación y mejora de la actividad docente. Siguiendo las directrices de la ANECA, se definen como fuentes de información la encuesta de opinión de los estudiantes, el autoinforme del profesor y el informe de los responsables académicos. La implementación de dicho Programa se prevé como progresiva, de carácter voluntario durante los primeros cinco cursos posteriores a su aprobación, y de tipo obligatorio posteriormente. De modo que se trata de una implementación incipiente que aún no se ha traducido cabalmente en la práctica. Lo que sí se viene realizando desde el curso 2008-2009 es la 'Encuesta de Opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado' (cuyo modelo es el mismo que se propone como encuesta de opinión de los estudiantes en el Programa DOCENTIA-UMA). La aplicación de la encuesta se realiza en colaboración con el Centro Andaluz de Prospectiva.

En este trabajo se presentan las percepciones, opiniones y significaciones de docentes universitarios de distintas áreas disciplinares respecto a la evaluación de su tarea de enseñanza a través de dicho dispositivo. Las mismas fueron recogidas a través de la realización de entrevistas semi-estructuradas a docentes de diferentes campos disciplinares y distintas categorías y dedicación docente de la UMA. Para su presentación fueron organizadas en torno a diferentes criterios: el contenido (qué se evalúa) y forma (cómo se evalúa) del cuestionario, su utilidad (para qué se evalúa) y necesidad (por qué se evalúa). Asimismo, se recupera la perspectiva de los docentes respecto de la evaluación que informalmente realizan de su actividad de enseñanza.

Al indagar acerca de qué aspectos de la actividad docente se evalúan a través del cuestionario, algunos profesores, fundamentalmente del área de Ciencias Sociales y Humanidades, sostuvieron que los mismos poco tienen que ver con el modelo de enseñanza con el que trabajan y que hay muchos otros aspectos que no se contemplan (el trabajo en torno al aula virtual, las respuestas a demandas de los estudiantes a través del correo electrónico, el uso de metodologías no tradicionales que prescinden del

examen escrito como forma de evaluación, etc.). Consideran que se trata de una “*evaluación esquemática, rígida, poco útil y formal*”, basada en “*estándares cuantitativos absurdos*” y que más allá de la ‘apariencia de formalidad’ no la consideran una evaluación seria. En palabras de una docente contratada: “*no se evalúa lo esencial, hay que evaluar si los alumnos alcanzan niveles de competencia. Se valoran cosas que no son relevantes ni para la calidad de la docencia ni de los aprendizajes*”. Y en este sentido, uno de los aspectos que se reiteró en diferentes entrevistas fue el de la puntualidad del docente. Sostiene una profesora novel del área de Ciencias Sociales y Humanidades que “*se evalúa por ejemplo la puntualidad que es colateral a la docencia y no se evalúa aquellos docentes que terminan diez minutos antes, o por qué llegaste tarde o si empezaste tarde porque no estaban los alumnos. La puntualidad no es un aspecto a evaluar de las actividades docentes*”. Por su parte, un catedrático del área de Ciencias Exactas y Naturales sostiene: “*se les pregunta absolutamente todo y cosas que no tienen sentido*” Y agrega que lo más problemático es que “*los alumnos responden cosas que no han hecho*”. A esta cuestión también se refiere una docente titular del área de Ciencias Sociales y Humanidades según la cual el modelo de evaluación no es capaz de dar cuenta de matices dentro de la enseñanza, centrándose en aspectos muy formales, que en determinadas maneras de hacer la enseñanza no están contemplados. En función de ello, menciona el pedido que les hace a los estudiantes de que no respondan aquellos ítems vinculados a cuestiones que en sus clases no se realizan: “*Por ejemplo, en cosas que tienen que ver con la evaluación. Si la evaluación no se hace con prueba objetiva, con examen convencional, mira, no pongan nada, no pongan nada porque, claro, ellos entienden que como no lo hacemos, ponen puntuación baja*”. Otra docente menciona el hecho de que los estudiantes evalúan el espacio de tutorías aún cuando no han asistido al mismo.

Por último, los docentes señalan que las limitaciones de la evaluación de su actividad de enseñanza no devienen sólo de las cuestiones anteriormente señaladas, sino también a otras que tienen que ver con lo que dicha evaluación significa para los estudiantes. Sostiene una docente titular del área de Ciencias Sociales que un aspecto que no se tiene en cuenta es que la evaluación de la enseñanza que hacen los alumnos está en función de las expectativas que ellos tienen, de lo que esperan y “*cuantas más expectativas tienen más nos castigan*”. Una docente novel de la misma área disciplinar plantea que dicha evaluación también depende del nivel de exigencia que la materia impartida presente. Al respecto afirma “*no saturarlos, no hacerlos pensar ni chequear lo que escriben, etc. se traduce en una evaluación positiva del docente*”. A esta cuestión también se refiere un docente titular del área de Ciencias Exactas y Naturales cuando menciona que cada docente sabe qué hacer para ser bien evaluado. Otro de los factores que según los docentes puede incidir en la valoración de los estudiantes es la propia calificación que el alumno obtuvo durante el cursado de la asignatura e incluso la simpatía que tenga hacia el docente.

En relación al cómo se evalúa se mencionaron aspectos vinculados al propio diseño del instrumento y a su aplicación. Respecto de la primera cuestión, los docentes sostienen que el cuestionario basado en escalas de valoración no sólo no da cuenta de la complejidad de la tarea de enseñanza sino que consideran cuestionable su *“vocación universal”*. En cuanto al modo de aplicación, se pueden agrupar las opiniones de los docentes en torno a tres aspectos: el tiempo, el espacio y el número de alumnos encuestados. En cuanto al tiempo, la mayoría plantea que por lo general los cuestionarios se realizan al inicio del curso académico y que ello supone ciertas limitaciones. Entre ellas, el no haberse dictado aún un número significativo de clases como para que los estudiantes cuenten con herramientas para evaluarlos. Incluso el no haber experimentado situaciones -como evaluaciones formales y asistencia a tutorías- que les solicitan evaluar. Por otro lado, señalan que el espacio donde dicha evaluación se desarrolla no es el más favorable y que esa no es una cuestión menor. Consideran que la presencia del docente en el aula durante la aplicación del cuestionario y la brevedad del tiempo disponible para hacerlo pueden ser factores importantes a tener en cuenta. Por último, una cuestión que aparece reiteradamente en las entrevistas es el número de alumnos que contesta el cuestionario. Una docente titular del área de Ciencias Sociales y Humanidades sostiene que no sólo se trata de la representatividad de la muestra, sino de que puede ser engañosa ya que quienes evalúan son aquellos alumnos que les gusta la materia y por tanto asisten a las clases. Y agrega, *“además de engañarte, sirve para poco”*. Incluso una docente novel de la misma área comenta que a una colega le enviaron los resultados de la evaluación en función de las respuestas de la única alumna que había asistido a clases ese día. Otra profesora novel de Ciencias Sociales y Humanidades señala que en una ocasión, por confusiones en el horario, los encuestadores llegaron finalizada la clase por lo que solo respondieron el cuestionario aquellos pocos estudiantes que aún estaban presentes.

Consultados acerca de la utilidad de la evaluación que se hace de su enseñanza, las respuestas fueron diversas. Algunos docentes de Ciencias Sociales y Humanidades afirmaron que no les ‘sirve para nada’, que ‘no da información sobre lo que se hace en clases’ y que incluso que el efecto es retrospectivo ya que al recibir ellos los resultados, quienes los evaluaron dejaron de ser alumnos y por lo tanto se encuentran ante un nuevo y diferente grupo. Otros sostienen: *“la devolución de la evaluación me dice si estoy más arriba o más abajo”*, sirve *“para saber que tengo 5/5”*, *“Me dicen cosas que ya sé”*, *“no es fiable, no sirve y cuesta dinero”*, en cuanto a la devolución *“solo me pongo contento y la guardo en un cajón”*, *“es un indicativo pero que no lleva a ningún sitio, a veces me aporta por lo negativo, para ver qué estoy haciendo mal”*. En este sentido, otro docente señala que la información que se releva es útil para el profesor que quiera aprovecharla.

Un catedrático del área de Ciencias Exactas y Naturales considera que *“la valoración docente está bien en la UMA, funciona muy bien, hay unas entrevistas y unas encuestas que se hacen, el tema es que no se toman medidas a posteriori. Es decir, la información es muy buena, la información es muy*

buena, pero hay cierta reticencia a tomar medidas que puedan desagradar al profesorado". Es en este aspecto en el que coincide la mayoría de los entrevistados. Un docente titular de Ciencias Exactas y Naturales sostiene: *"No tengo noticia de que llamen a alguien, no pasa nada, cero valoración institucional"* y plantea la necesidad de que dicha evaluación tenga trascendencia institucional. Al respecto, una docente contratada de Ciencias Sociales y Humanidades plantea que *"más que la satisfacción personal, no hay reconocimiento"*. *"La valoración de la encuesta que hace la universidad es nula"* afirma otro docente de la misma área. Incluso, cuando se refieren a la certificación que la universidad hace de la calidad de la actividad docente, sostienen que de lo que se trata es de un escrito estándar, que se emite igual para todos los docentes independientemente de los resultados que cada uno haya obtenido en la evaluación realizada por los estudiantes.

Más allá de los cuestionamientos al modo de evaluación de la actividad de enseñanza, la totalidad de los docentes entrevistados plantean que es importante y necesaria. Importante porque como afirma una docente *"es importante tener un espejo"*. Necesaria dado el carácter público de la tarea: *"Mi trabajo es público, tiene que estar sometido a la valoración de la gente"*, *"La evaluación debe servir para regular el trabajo"*. Una docente titular del área de Ciencias Sociales y Humanidades dice: *"a mí me resulta complicado decir que la evaluación es necesaria pensando en el tipo de evaluación que se hace porque no es útil. Pero sin embargo, pues, creo que es importante"*. Otra de las entrevistadas afirma: *"Es necesaria pero cambiando las formas"*. Respecto a esta última cuestión cuando se les pregunta a los docentes por modos alternativos de evaluar la enseñanza, las opiniones son diversas. Difieren en cuanto a las fuentes de información y a los agentes que deberían llevarla a cabo. Para la mayoría, los estudiantes son la fuente más importante de valoración de la actividad de enseñanza aunque muchos sugieren que sea complementada con otra como la participación de evaluadores externos. Dicha participación para una docente contratada del área de Ciencias Sociales supone la posibilidad de incorporar una mirada que no se encuentre implicada en la relación didáctica, mientras para otros la inclusión de agentes externos conlleva el riesgo de cuantificar el proceso. La necesidad de una evaluación de corte cualitativo es señalada por varios docentes, algunos de ellos pensándola a nivel departamental. En relación con ello, si bien algunos docentes plantean que los departamentos deben ser los encargados de diseñar y llevar a cabo la evaluación, para otros esto no sería lo más recomendable dado los diversos intereses que en dicho espacio están en juego. El tema de las luchas de poder y los conflictos a nivel de los departamentos, los centros y entre ambas instancias, aparece en varias de las entrevistas. En este sentido, algunos docentes señalan que las políticas de evaluación de los últimos años han contribuido a disminuir el carácter endogámico y el favoritismo que consideran característico de la universidad española. Por otra parte, cuando los docentes reflexionan sobre las formas alternativas de evaluación, aparece ligada a la cuestión del financiamiento. El sistema vigente de evaluación *"es caro y no sirve"*, plantea una profesora de Ciencias Sociales, mientras que una colega sostiene: *"aunque sé que es más costoso, yo creo que debería haber alguna fase un poquito*

más cualitativa". Por su parte, un catedrático de Ciencias Naturales considera necesario pensar formas diferentes y *"de bajo costo"* para evaluar la enseñanza.

Más allá de los dispositivos formales de evaluación de la enseñanza, la mayoría de los docentes dice llevar a cabo evaluaciones informales de su actividad. Es más, una docente titular de Ciencias Sociales y Humanidades afirma: *"Para mí, en estos momentos, la evaluación que realmente es útil es la que cada uno hace"* aunque luego agrega *"pero en términos de responsabilidad no puede quedar al arbitrio de cada uno"*. Así, mientras esta misma docente considera que sin esa evaluación no se puede trabajar, otro docente del área plantea que *"informalmente, si no te lo piden no lo haces; los tiempos hacen difícil autoevaluarse"*. También sostiene que *"es difícil ser juez de uno mismo"*. Al indagar acerca de las formas en que evalúan informalmente la enseñanza, las estrategias variaron entre aquellas basadas en las opiniones de los estudiantes -recogidas a través de encuestas que ellos mismos diseñan y administran- su participación -en las clases y en los espacios de tutorías- y la observación. En relación con esto un docente de Ciencias Exactas y Naturales sostiene *"no hago encuestas porque para lo que sirven es para confirmar lo que ya sé. Sé cuando no he dado bien la clase"*. A esto también se refirió otro docente de Ciencias Sociales al plantear que *"los profesores sabemos si dimos bien o mal una clase"*. Son varios los docentes que sostienen que es este tipo de evaluación la que permite *"mirar lo que se hace para mejorar"*.

Reflexiones finales

Lejos de plantear conclusiones acabadas o de reiterar -de manera sistematizada- lo expuesto a lo largo del trabajo, parece pertinente detener la atención en ciertas cuestiones. Por un lado, la tensión entre las funciones que explícitamente se le atribuyen a la evaluación formal de la docencia y las que en la cotidianeidad de la práctica adquiere. En este sentido, lejos de contribuir a la mejora de las prácticas docentes -que es a lo que, según los docentes, más contribuyen las valoraciones informales- las evaluaciones formales sirven para investir de 'objetividad' y limitar ciertas dinámicas endogámicas y de favoritismo. De modo que, mientras discursivamente la evaluación se erige como el instrumento más adecuado para la mejora de la calidad educativa, en la práctica no sólo no se le atribuye dicha función sino que se la justifica desde otra perspectiva. Sería el mecanismo que permite rendir cuentas a la sociedad por el ejercicio de un trabajo público. En este sentido, cabe preguntarse ¿De qué modo puede contribuir la evaluación a la mejora de la práctica docente? ¿Se trata de una posibilidad real o de un discurso legitimado al servicio de otros fines?

Por otra parte, asumiendo la potencialidad de la evaluación para mejorar la actividad docente, resulta necesario definir su objeto, es decir, la docencia universitaria que no puede reducirse a la actividad de enseñanza. Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, la docencia universitaria es entendida como

función institucional y actividad profesional. Por un lado, junto con la investigación y la extensión o servicio, la docencia constituye una de las funciones esenciales de la universidad cuyo propósito es la reproducción y transmisión de conocimientos. Por otro, en tanto actividad profesional, constituye una práctica social cuyos agente central es el docente, o en su conjunto el profesorado. Conceptualizar dicha práctica no resulta una tarea sencilla, en la medida que como sostiene Scott (2008) la ‘docencia’ es y ha sido siempre una etiqueta que cubre una gama heterogénea de actividades eclécticas, aunque en los debates de tipo normativo acabe por sucumbir y convertirse en una categoría homogénea y no problemática.

La consideración de la docencia como ‘dominio diverso’ (Scott, 2008) supone reconocer que *“el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los alumnos sino que hay tareas que desarrollar antes (planificación de la enseñanza) y después del acto didáctico (evaluación o valoración de la enseñanza llevada a cabo y el aprendizaje conseguido)”* (García Valcárcel, 2001: 8). Más allá de dichas tareas de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, el ejercicio de la función docente del profesorado universitario implica otras tareas que exceden a aquellas directamente relacionadas con la enseñanza. En este sentido, se puede decir que los docentes universitarios destinan tiempo de trabajo a actividades de asesoramiento, tutorías, dirección de tesis, formación de futuros o nuevos docentes, tareas de gestión relacionadas con la docencia, investigaciones vinculadas a la enseñanza, diseño y producción de materiales didácticos por mencionar algunas.

Ahora bien, si se consideran las demás funciones de la universidad, es posible reconocer otras dimensiones en las que se encuentra comprometida la actividad del profesorado a escala institucional (De Miguel Díaz, 1998). Como sostiene Souto (2010) los que enseñan a los estudiantes son también sujetos de la gestión, de la producción de conocimiento y de la transferencia en la comunidad, se ocupan de identificar y formar a los que van a garantizar continuidad y renovación de la vida institucional. Son los mismos que pelean por cuotas de poder para sostenerse y sostener su tarea, para proteger o cambiar un proyecto institucional. Los que, como si todo eso fuera poco, sufren en sí el entrecruzamiento imprevisible de todo esto con su extracción de clase, con su género, con su etnia, con las propias y singulares líneas de su biografía (Fernández, L., 2010). En este sentido, cabe preguntarse *“¿desde cuántos códigos y contextos de significado puede hacerse entonces la lectura del comportamiento docente?”* (Fernández, L., 2010).

Referencias bibliográficas:

Araujo, S. (2003) Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura. Ediciones Al Margen; La Plata.

- Arbesú García, I. y Rueda Beltrán, M. (2003) La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. En Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. N° 036, pp. 56-64.
- Becher, T. (2001) Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Gedisa, Barcelona.
- Beltrán Llavador, F. (1996) “La calidad, más allá de criterios y estándares” en Quintás, G. (Edit.) Reforma y evaluación de la universidad. Universidad de Valencia.
- Clark, B. (1983) El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM, México.
- De Miguel Díaz, M. (1998) “La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente” en Revista de Educación. La evaluación de la universidad española. Número 315, enero-abril, pp. 67-83
- Díaz Barriga, A. (1994) “La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal” en Puiggrós, A. y Krotsch, P. (comp.) Universidad y evaluación. Estado del debate. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- Fernández, L. (2010) “Panel 1 del I Coloquio Iberoamericano La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: Retos y perspectivas” en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 3, Núm. 1 (e), pp. 323-328.
- García-Valcárcel Muñoz y Repiso, A. (2001) La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional Madrid: La Muralla
- Harvey, L. (1998) “An assessment of past and current approaches to quality in higher education” Australian Journal of Education, 42 (3), pp. 237-255.
- Krotsch, P. (1998) “La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social” en Castronovo, R. (Coord.) Integración y Desintegración en el mundo del siglo XXI. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Krotsch, P. (2001) Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes Ed., Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2004) “Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario” en Revista Educaçao, año XXVII, Núm. 3, pp. 503-524.
- Murillo Tordecilla (2008) “La evaluación del profesorado universitario en España” en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Volumen 1, Número 3 (e), pp. 30-45.

- Neave, G. (1988) "On the Cultivation of Quality and Enterprise: an overview of recent trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988" en *European Journal of Education, Research, development and policies*, vol. 23, Nº 1 y 2, pp. 7-23.
- Rueda Beltrán, M. (2010) Reflexiones Generales a Considerar en el Diseño y Puesta en Operación de Programas de Evaluación de la Docencia en Memorias del I Coloquio Iberoamericano La Evaluación de la Docencia Universitaria y No Universitaria: Retos y Perspectivas; *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 3, Número 1 e. pp. 344-350.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Laboratorio de Políticas Públicas, Miño y Dávila, Buenos Aires
- Schugurensky, D (1999) "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo?" en Alcántara Santuario, A. y otros (Coord.) *Educación, Democracia y Desarrollo en el fin de siglo*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Scott, P. (2008) "¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas" en Barnett, R. (Ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona, Editorial Octaedro.
- Souto, M. (2010) "Panel 5 del I Coloquio Iberoamericano La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: Retos y perspectivas" en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 3, Núm. 1 (e), pp. 339-343.
- Trow, (1998) "Confianza, mercados y rendición de cuentas en la educación superior" en *Revista Pensamiento Universitario*, Año 7, Nº 7, pp. 12-27.
- Vries, W. (2005) "Veinte años después: la calidad, la eficiencia y la Educación Superior" en Vries, W. (Coord.) *Calidad, Eficiencia y Educación Superior*. Netbiblio/Riseu, España.
- Wittrock, B. y Sheldon, R. (1996) *La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Editorial Pomares Corredor, Barcelona.