

Avaliação Institucional



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO Reitor
TÂNIA MARIA HETKOWSKI Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA Vice-reitora
MARCEA ANDRADE SALES Editora Científica
Editora Científica Marcea Andrade Sales
Equipe Editorial
Alice Fontes Ferreira
Darlaine Pereira Bonfim das Mercês
Gilvania Clemente Viana
Tatiana Dias Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Araujo Cunha Instituto Federal Sul-rio-grandense	Márcea Andrade Sales Universidade do Estado da Bahia
André Ricardo Magalhães Universidade do Estado da Bahia	Marcos Tanure Sanabio Universidade Federal de Juiz de Fora
Bento Selau da Silva Júnior Universidade Federal do Pampa	Maria da Salete Barboza de Farias Universidade Federal da Paraíba
Celi Corrêa Neres Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Maria de Fátima Gomes da Silva Universidade Estadual de Pernambuco
Elisa Maria Dalla-Bona Universidade Federal do Paraná	Roseli Gomes Brito de Sá Universidade Federal da Bahia
Fábio Josué Souza dos Santos Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Fábio Minoru Yamaji Universidade Federal de São Carlos	Raimunda Alves Moreira de Assis Universidade Estadual de Santa Cruz
Flávia Obino Correa Werle Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sheila Alves Universidade Cidade de São Paulo
Jason Ferreira Mafra Universidade Nove de Julho	Tânia Regina Dantas Universidade do Estado da Bahia
Ana Lúcia Gomes Universidade do Estado da Bahia	Virgínia Pereira da Silva de Ávila Universidade Estadual de Pernambuco
José Lucas Pedreira Bueno Universidade Federal de Rondônia	Vândiner Rbeiro Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

Fernando Juan Garcia Masip
Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México
Francisco Armas Quintá
Universidade de Santiago de Compostela/Espanha
Victor Amar Rodríguez
Universidade de Cadis/Espanha
Xosé Carlos Macia Arce
Universidade de Santiago de Compostela/Espanha

ISSN 2177-5060

ISSN 2447-9373



Salvador, v.3 n.2 p.1-95 abr./ago. 2018

Avaliação Institucional





© PLURAIIS Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Projeto gráfico

Revista Plurais

Editoração

Alice Fontes Ferreira

Gilvania Clemente Viana

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2018.

Vol. 3, n.2, abr/ago., 2018.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

Revista vinculada a:



Editorial

Desde 2016, a *Revista Plurais* vem contribuindo com a construção da identidade da pós-graduação profissional na área da Educação, no Brasil; espaço esse compartilhado pelo coletivo dos Mestrados Profissionais da Área que, a partir de 2017, passou a incorporar a possibilidade de Doutorados Profissionais. Nesse sentido, tem se tornado um espaço de contribuição ao sistema nacional de pós-graduação ao promover a difusão de conhecimentos e experiências vivenciadas pelos Programas Profissionais *stricto-sensu* de Educação.

No período 2016-2018, a Revista Plurais abordou as temáticas: *Mestrado Profissional em Educação* (v.1, n.º 1, 2016); *EJA em pauta* (v.1, n.º 2, 2016); *Inserção Social na Pós-Graduação* (v.1, n.º 3, 2016); *Experiências de Pesquisa na Pós-Graduação* (v.2, n.º 1, 2017); *Internacionalização da Educação Superior* (v.2, n.º 2, 2017); *Pesquisa Aplicada* (v.2, n.º 3, 2017); *Educação em Pesquisa* (v.3, n.º 1, 2018). Temas que continuam a estimular reflexões sobre as identidades da formação pós-graduada acadêmica e profissional, especificidades e distinções, currículo, público-alvo, financiamento, entre muitos outros aspectos.

Neste número, esta Revista dedica-se ao tema da *Avaliação Institucional*. Acertos, controvérsias e polêmicas sobre os processos de avaliação da pós-graduação brasileira sempre estiveram presentes e têm sido tratados em diversas publicações, eventos e reuniões dos fóruns, por professores, estudiosos, pesquisadores, coordenadores de programas e representantes/coordenadores de Áreas na Capes. Essas questões não deixam de produzir impactos sobre a área da Educação. Aproveitamos, assim, a oportunidade para um breve resgate de pontos que persistem, ao largo da história da avaliação da pós-graduação em Educação, integrando-os à relação pós-graduação x educação básica (PNPG 2011-2020).

Cuidaremos de situar a trajetória interpretativa de alguns colegas que atuaram nas comissões de avaliação da Capes, os quais nos brindaram com o relato de suas experiências e análises sobre os modelos de avaliação em voga, seus contextos de luta e resistência. Esse sintético recorte pode contribuir para a compreensão de que o tema da Avaliação da pós-graduação é uma preocupação pertinente à Área, seja pelo seu enraizamento epistemológico no próprio campo da Educação, seja pelo compromisso daqueles que pesquisam e ou atuam nas salas de aula e ou sistemas de ensino, universidades, agências nacionais ou internacionais voltadas para a avaliação e outras instituições educacionais. Além disso, consideramos que sua abordagem é essencial às coordenações de programas de pós-graduação, pelo lugar que ocupam no sistema nacional e

responsabilidade com os processos de formação, de pesquisa e produção e conhecimentos na área da Educação.

Um primeiro ponto nos lembra que a avaliação da pós-graduação decorre de posturas e ou concepções que se desenvolvem no tempo, que têm relação com os sujeitos, num terreno marcado por fortes tensões, no interior da própria área da Educação; entre a área da Educação e outras áreas; das diversas áreas com as políticas - explícitas ou não - desencadeadas pela Capes; e, por óbvio, entre a Capes e a comunidade acadêmica que constitui a pós-graduação em educação. Exemplo marcante desse panorama encontra-se explicitado nos relatos de Maria Célia Marcondes Moraes e José Silvério Baía Horta¹ (2005), que registram quão traumática foi, para a área da Educação, a avaliação nos períodos correspondentes ao biênio 1996-1997; e ao primeiro e segundo triênio (1998-2000; 2001-2003),

O processo avaliativo provocou polêmicas no meio acadêmico e causou – e ainda causa – desconforto no universo da pós-graduação brasileira, não obstante ser absolutamente consensual, mesmo entre seus mais ferrenhos críticos, a importância da avaliação, particularmente a efetivada por pares, tal como procede a CAPES. (MORAES, HORTA, 2005, p. 95).

Um segundo ponto, encontramos no artigo de autoria de Betania Leite Ramalho e Vicente de Paulo Carvalho Madeiro (2005, p. 71), que indagam: “a quem e para que se destina a pós-graduação no sistema social brasileiro?”; e, ao mesmo tempo, consideram que “Por certo corporativismo, é a própria comunidade acadêmica que enaltece as características da pós-graduação, omitindo seus problemas de concepção, estrutura e funcionamento.” (RAMALHO e MADEIRO, 2005, p. 71).

Outro ponto diz da pertinência da comunidade acadêmica, universidades e programas de pós-graduação, atuarem como sujeitos institucionais na definição de caminhos para a pós-graduação, isto é, dizermos do lugar que ocupamos, o nosso papel e responsabilidade sobre as questões da pós-graduação, com o compromisso de nos incluirmos como uma das suas variáveis e não nos fixarmos no restrito lugar de sujeitos reativos, como assinalam Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa² (2010), que se referem a avanços na Área, corroboram críticas à política de pós-graduação, mas advertem que “(...) a maioria delas opera com um modelo de política em que as

¹ José Silvério Baía Horta foi representante da área de educação no período 1999-2001 e representante da GACH no CTC (2000-2001) e, no triênio seguinte, membro a comissão de avaliação; Maria Célia Marcondes de Moraes como Membro da Comissão Nacional de Avaliação da Área de Educação junto à CAPES, em diferentes períodos: 1997, 1998, 2006, 2008, 2009 e 2010.

principais ações são localizadas no espaço do Estado, tratando as esferas não governamentais apenas como reativas.” (MACEDO, SOUSA, 2007, p. 167).

Considerando, portanto, que pós-graduação e avaliação da pós-graduação são nossos campos de atuação acadêmica e profissional, relembramos, com Amarildo Luiz Trevisan, Catia Piccolo Viero Devechi e Evandro Dotto Dias (2013) que “Não por acaso o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2011-2020) aponta para a necessidade do ‘aperfeiçoamento da avaliação’” (BRASIL, 2011, p. 293). À nossa consideração cabe, ainda, alertar sobre as diferenças e relações entre avaliação e regulação, resgatando a compreensão adotada pelo sistema nacional de avaliação da educação superior, assumida por Robert Evan Verhine (2015, p. 616), como “(...) palavras pertinentes expressas pela Comissão Especial que criou o SINAES”. No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, lê-se,

Para superar a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva. (BRASIL, 2009, p. 95-96)

Diante desse livre apanhado de pontos, concluímos pela importância da nossa reflexão e atuação nas novas etapas da pós-graduação em Educação. Nesse sentido, é inevitável recorreremos ao Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2011). Nele, a educação básica constitui capítulo específico (Cap. 8, vol. 1), é reconhecida como “assunto estratégico” (BRASIL, 2011, p. 164), um novo desafio para o Sistema Nacional de Pós-graduação; e, ao se referir à complexidade dos problemas educacionais, reitera a necessidade de “estudos que dimensionem o verdadeiro tamanho do problema e do desafio, esclareçam as causas do insucesso e apontem soluções de curto, médio e longo prazo para a melhoria da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 166), ao tempo em que indica prioridades temáticas para estudos e pesquisas,

(1) a caracterização do padrão mínimo de qualidade referido no artigo 206 da Constituição Federal; (2) a formação e a valorização dos profissionais da educação; (3) o rendimento da aprendizagem e a garantia do direito de aprender; (4) a “definição” dos objetivos da educação básica em face do aumento das atribuições das escolas; (5) a gestão das escolas e dos sistemas escolares; (6) a definição de responsabilidades e o estabelecimento do regime de colaboração. (BRASIL, 2011, p. 166).

2 Elizabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa, respectivamente, Vice coordenadora e Coordenadora da Área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2007 a outubro de 2014.

Os campos que se abriram - e continuam a se abrir - com as novas modalidades da formação pós-graduada profissional exigem compreender a dimensão pedagógica da gestão dos sistemas educacionais como instância de formação e de exercício profissional. Desse modo, em Fialho (2014) reafirmamos: por mais que nos pareça obvio que um sistema educacional é um lugar que recebe pessoas em desenvolvimento (alunos e estudantes de todos os níveis, ou seja, professores em formação - seja por via da extensão, graduação, especialização, mestrado ou doutorado), e pessoas em exercício profissional (professores, gestores, técnicos, dirigentes), na sua precisa extensão, o Brasil, com 5.570 municípios, nos mostra o tamanho da base da educação escolar, da educação básica, pública; e a pós-graduação profissional em Educação é lugar para aprofundar o enfrentamento das problemáticas educacionais.

Enfim, a gestão de sistemas educacionais não pode estar vulnerável a improvisações, reducionismos gerenciais ou visões apenquadas sobre o processo de formação humana que se realiza por via da educação escolar.

Nadia Hage Fialho

Pós Doutorado em Educação. Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC) e Colaboradora no Programa Educação e Contemporaneidade (PPGEduc). Membro de Comissão de Educação na Capes (2008-2013) e Coordenação Mestrados Profissionais em Educação (2012). E-mail: nadiahfialho@gmail.com

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília, DF: Capes, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em 06ago2018.

BRASIL. Ministério de Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed. Brasília, DF: INEP, 2009.

FIALHO, Nadia Hage. *Política Nacional de Pós-Graduação e Compromisso Social com a Educação Básica*. In: XXII EPENN, 2014, Natal-RN. v. 1. p. 138-150. Anais do XXII EPENN, 2014.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. *A pesquisa em educação no Brasil*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 166-176, Apr. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a12v15n43.pdf>>. Acesso em 28ago2018.

MORAES, Maria Célia Marcondes, HORTA, José Silvério Baía Horta. *O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas*. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2005 N.o 30. p. 95-181. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30>>. Acesso em 15ago2018.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. *A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 30, p. 70-81, Dec. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf>>. Acesso em 28ago2018.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. *Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável?* Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2. p. 373-392, July, 2013. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/2191/219127939008.pdf>>. Acesso em 28ago2018.

VERHINE, Robert E. *Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, Nov 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00603.pdf>>. Acesso em 16ago2018.

Sumário

Dossiê Temático

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: Conexões entre o PDI, o Programa de Gestão Universitária e a Avaliação Institucional no âmbito da Universidade do Estado da Bahia 12

Ivan Luiz Novaes e Lidia Boaventura Pimenta

Estilos Evaluativos de Profesores Secundários en el Marco de la Cultura Evaluativa Escolar (Chile) 27

Paulina Salinas Fritz e Daniel Ríos Muñoz

AVALIAÇÃO DA QUADRIENAL (2013-2016) - ÁREA DE EDUCAÇÃO NA CAPES: Reflexões para os Mestrados Profissionais da Educação 42

Emilia Peixoto Vieira

Estudos/Ensaio

O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE: O Professor Reflexivo na Perspectiva de Diferentes Estudiosos 60

Tainan Amorim Santana Correio e Maria Inêz Oliveira Araújo Correio

Perspectivas dos alunos que acessam o Ensino Superior Tecnológico Público e sua permanência na unidade FATEC Tatuapé - SP 78

Ivanete Bellucci Ameida Correio

Summary

Thematic Dossier

PLANNING AND EVALUATION: Connections between the PDI, the University Management Program and the Institutional Evaluation within the State University of Bahia 12

Ivan Luiz Novaes e Lidia Boaventura Pimenta

Evaluative Styles of Secondary Teachers in the Framework of the Evaluative Culture (Chile) 27

Paulina Salinas Fritz e Daniel Ríos Muñoz

EVOLUTION OF THE QUADRENNIAL (2013-2016) - EDUCATION AREA IN CAPES: Reflections of the Professional Masters of Education 42

Emilia Peixoto Vieira

Studies/Essay

THE PROFESSIONAL MASTER IN SCIENCE TEACHING AND TEACHING PRACTICE: The Reflective Teacher from the Perspective of Different Scholars 60

Tainan Amorim Santana Correio e Maria Inêz Oliveira Araújo Correio

Perspectives of the Students who Access the Technological Higher Education Public and Their Stay in The Unit FATEC Tatuapé – SP 78

Ivanete Bellucci Ameida Correio

Resumen

Dossie Temático

PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN: Conexiones entre el PDI, el Programa de Gestión Universitaria y la Evaluación Institucional en el ámbito de la Universidad del Estado de Bahía 12
Ivan Luiz Novaes e Lidia Boaventura Pimenta

Estilos Evaluativos de Profesores Secundarios en el Marco de la Cultura Evaluativa Escolar (Chile) 27
Paulina Salinas Fritz e Daniel Ríos Muñoz

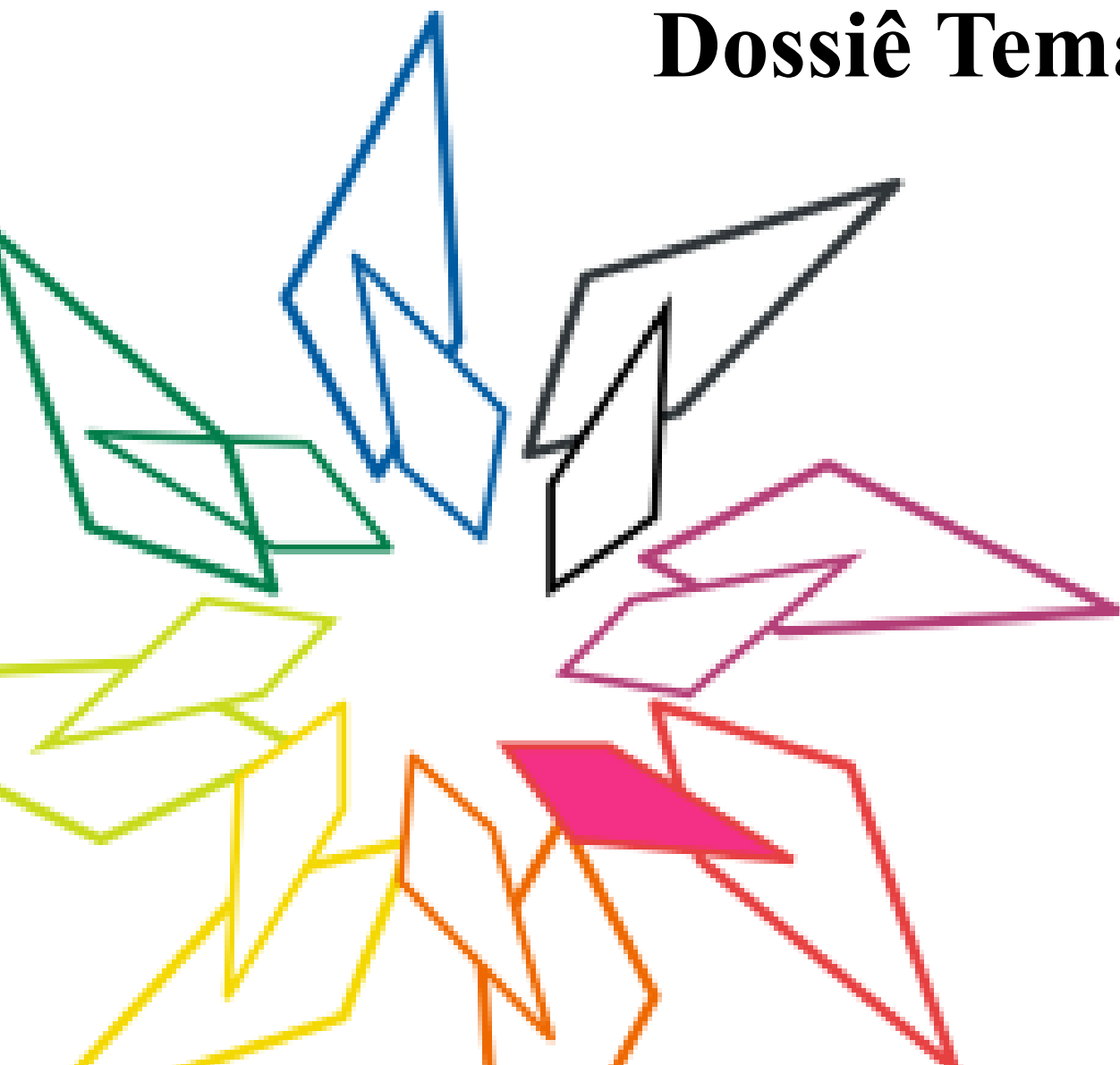
EVALUACIÓN DEL CUADRIENAL (2013-2016) - ÁREA DE EDUCACIÓN EN LAS CAPES: Reflexiones para los Maestros Profesionales de la Educación 42
Emilia Peixoto Vieira

Estudios / Ensayos

EL MESTRADO PROFESIONAL EN ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y LA PRÁCTICA DOCENTE: El Profesor Reflexivo en la Perspectiva de Diferentes Estudiosos 60
Tainan Amorim Santana Correio e Maria Inêz Oliveira Araújo Correio

Perspectivas de los alumnos que acceden a la Enseñanza Superior Tecnológica Pública y su permanencia en la unidad FATEC Tatuapé - SP 78
Ivanete Bellucci Ameida Correio

Dossiê Temático



PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: Conexões entre o PDI, o Programa de Gestão Universitária e a Avaliação Institucional no âmbito da Universidade do Estado da Bahia

IVAN LUIZ NOVAES

Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Educação (PhD) - Université de Sherbrooke – Canadá. Professor dos Programas de Pós-graduação stricto sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC - e Educação e Contemporaneidade – PPGEduc -, ambos vinculados ao Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia - Uneb. Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional e Formação de Gestores – NUGEF/CNPQ. Assessor Especial do Gabinete da Reitoria da Universidade Estadual da Bahia - Uneb, coordenador da Secretaria Especial de Avaliação Institucional - SEAVI. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-2607-2304> E-mail: ilnovaes@uneb.br



LIDIA BOAVENTURA PIMENTA

Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Educação, exerce atividade de ensino nas áreas de Gestão de Organizações; Planejamento e Orçamento Público. Professora permanente e Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC -, na Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região -EDUReg. Pró-Reitora de Planejamento desta Universidade. E-mail: lpimenta@uneb.br

RESUMO

Este artigo explora o planejamento e a avaliação no contexto da educação superior, com ênfase em conexões entre ambos para efeito de condução da gestão universitária. Abordamos a recente experiência da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), na atualização do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2017 – 2022), a implantação e implementação do Programa de Gestão Universitária (ProGest 2018 – 2021) e suas conexões com os mecanismos de avaliação institucional utilizados nesta Universidade. A partir de alguns questionamentos, balizamos nossas reflexões com intuito de contribuir para estudos acerca dessa temática. Assim, partimos do pressuposto de que há estreitas conexões entre planejamento e avaliação no campo da gestão universitária. Isso nos levou à seguinte indagação: como os indicadores utilizados no processo de avaliação da educação superior podem subsidiar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado da Bahia? Utilizamos uma análise sucinta da legislação nacional e local acerca dessa temática, de modo a conduzir este estudo e apresentar, de maneira concisa, a experiência da Uneb na articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Programa de Gestão e seus mecanismos de avaliação.

Palavras-chave: Planejamento. Avaliação. Educação Superior. Gestão Universitária.

O PLANNING AND EVALUATION: connections between the PDI, the University Management Program and the Institutional Evaluation within the State University of Bahia

This article explores planning and evaluation in the context of higher education, with emphasis on connections between both for the purpose of conducting university management. We address the recent experience of the State University of Bahia (Uneb), the updating of its Institutional Development Plan (PDI 2017-2022), the implementation of the University Management Program (ProGest 2018-2021) and its connections with the mechanisms of institutional evaluation developed at this University. Our inquiry focused on reflections aimed at contributing to studies about this theme. Thus, we assume that there are close connections between planning and evaluation in the field of university management. This led us to the following question: how can the indicators used in the evaluation process of higher education subsidize the elaboration of the Institutional Development Plan (PDI) of the State University of Bahia? We use a



brief analysis of national and local legislation on this subject in order to conduct this study and present, in a concise way, the experience of Uneb in the articulation between the Institutional Development Plan and the Management Program and its mechanisms of evaluation.

Keywords: Planning. Evaluation. Higher Education. University Management.

PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN: conexiones entre el PDI, el Programa de Gestión Universitaria y la Evaluación Institucional en el ámbito de la Universidad del Estado de Bahía

Este artículo explora la planificación y la evaluación en el contexto de la educación superior, con énfasis en conexiones entre ambos para efecto de conducción de la gestión universitaria. En la actualización de su Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2017 - 2022), la implantación e implementación del Programa de Gestión Universitaria (ProGest 2018 - 2021) y sus conexiones con los mecanismos de evaluación institucional utilizados en esta Universidad. A partir de algunos cuestionamientos, balizamos nuestras reflexiones con el propósito de contribuir a estudios acerca de esta temática. Así, partimos del supuesto de que hay estrechas conexiones entre planificación y evaluación en el campo de la gestión universitaria. Esto nos llevó a la siguiente indagación: ¿cómo los indicadores utilizados en el proceso de evaluación de la educación superior pueden subsidiar la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad del Estado de Bahía? Utilizamos un análisis sucinta de la legislación nacional y local sobre esta temática, para llevar a cabo este estudio y presentar de manera concisa la experiencia de la Uneb en la articulación entre el Plan de Desarrollo Institucional y el Programa de Gestión y sus mecanismos de evaluación.

Palabras claves: Planificación. Evaluación. Educación universitaria. Gestión Universitaria.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: Conexões entre o PDI, o programa de Gestão Universitária e a Avaliação Institucional no âmbito da Universidade do Estado da Bahia

Introdução

O planejamento e a avaliação, como ações integradas às políticas públicas para a educação superior no Brasil, se constituem, na atualidade, objeto de análises com o qual estudos e pesquisas exploram principais controvérsias, problemas e apontam estratégias para a sua melhor aplicação no âmbito das universidades. O resultado dessas análises nos permite considerar que, em torno



do planejamento e da avaliação no âmbito da educação superior, há uma considerável produção técnica e científica cujo teor contribui para aprofundar o conhecimento sobre esses conceitos, bem como subsidiar a sua aplicabilidade.

Em termos de aplicabilidade, o planejamento, cujo produto se materializa em um plano e na sua execução, abrange um conjunto de fatores com os quais a sua efetivação, por vias meramente formais e protocolares, não se traduzirá em eficiência. Com o apoio nos estudos realizados por Matias-Pereira (2010) e Luz (2014), observa-se que o planejamento se constitui em um processo dinâmico e não se limita à concepção de um plano.

O mesmo ocorre com a avaliação, cuja efetivação se expressa na definição de critérios, indicadores, análise de dados e geração de informações. Cabe, todavia, remarcar que as complexas demandas em torno do planejamento e da avaliação, bem como as possibilidades do uso das tecnologias da informação, passaram a requerer certo grau de conhecimento técnico.

No mesmo nível de importância, se encontra a imperativa compreensão do intrincado cenário que envolve as políticas de planejamento e avaliação para a educação superior. Compreendê-las implica, de um lado, incluir na esfera de análise, as políticas que são geradas pelos organismos internacionais e seus efeitos nas políticas nacionais. De outro, impõe-se o entendimento sobre as possíveis conexões entre as políticas de planejamento e de avaliação brasileira.

No primeiro caso, a alusão decorre da influência que tais políticas exercem sobre as políticas públicas nacionais destinadas a educação superior. No segundo, emana da necessidade de entender as conexões entre planejamento e a avaliação nesse novo cenário, onde tais políticas se tornaram obrigatórias no âmbito das instituições de educação superior.

Do ponto de vista teórico, é possível reconhecer linhas de conexão entre o planejamento e a avaliação e estabelecer diversos mecanismos de interação entre ambos, especialmente, quando se utiliza esses conceitos no campo da Educação.

Deste modo, cabe estabelecer alguns questionamentos acerca das possíveis conexões entre planejamento e avaliação no âmbito da educação superior, considerando a possibilidade de contribuir com os estudos nesse campo. A utilização de questionamentos pode apoiar trabalhos de pesquisas, como também balizar o desenvolvimento deste trabalho. Partindo do pressuposto no qual existem estreitas conexões entre ambos, cabe-nos indagar, como a legislação relativa à educação superior brasileira assegura essa relação? Questão que abordaremos à frente.

Podemos, ainda, apresentar como questionamento, de que maneira os indicadores utilizados no processo de avaliação da educação superior podem subsidiar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade do Estado da Bahia? Neste caso, cabe-nos sugerir possíveis estudos que apresentem como objetivo, identificar a relação entre indicadores da avaliação institucional e o processo de planejamento da UNEB. Para tal fim, aconselhamos adotar como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Programa de Gestão para um período de 2018 a 2021.

Para esse tipo de estudo, indicamos uma abordagem de natureza descritiva, que tem por base a interpretação e descrição da realidade, sem qualquer interferência por parte dos autores no objeto de estudo. Em atenção ao que menciona Sylvia Roesch (1999), a partir do objetivo estabelecido é possível delinear a metodologia, quanto à natureza, bem como a abordagem, neste caso sob a perspectiva qualitativa, que envolve a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada (GIL, 2002).

No que concerne ao primeiro questionamento, é possível observar que planejamento e avaliação no campo da educação não são algo muito recente. A inserção do planejamento na legislação, por exemplo, se apresenta desde a Constituição Federal de 1934, quando esta Lei atribui à União a responsabilidade de fixar um Plano Nacional de Educação de maneira a abranger todos os graus de ensino. Cabe sublinhar que, a partir desta Constituição, o planejamento passou a integrar as demais Cartas Magnas, com exceção da Constituição de 1937 (PARENTE, 2001).

Considerações gerais sobre planejamento

Recentemente, na década de 90 do século passado, o planejamento adquiriu grande evidência no campo da educação se constituindo em um fenômeno de abrangência nacional e internacional. Nesta década a União, os estados e os municípios foram instados pelos órgãos oficiais a desenvolverem de planos de educação para seus respectivos sistemas de ensino. Tal fenômeno teve amparo legal na Constituição Federal de 1988, cujo artigo 214 preconiza,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades... (BRASIL, 1988).

É importante destacar que na mencionada época o fenômeno do planejamento no campo da educação ocorreu em escala mundial. Essa afirmação se apoia em análise sobre as iniciativas produzidas pelos organismos internacionais, tais como: a Conferência de Jontiem, apoiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), bem como o Congresso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación em 1990.

A repercussão dessas iniciativas internacionais se materializa no compromisso assumido pelo Brasil em alinhamento suas políticas educacionais às resoluções estabelecidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos e a consequente elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

O processo de planejamento é aqui entendido como a racionalização para definir objetivos e determinar meios, através de decisões e ações (SILVA, 2011); portanto, compreendemos que o planejamento antecederá à realização das ações. Para a implementação do processo de planejamento em uma organização é importante estipular as metas e prescrever o que fazer, quando, com que meios e como, para o alcance dos objetivos estabelecidos. (Valeriano, 1998). A expressão racional é usada como indicação do raciocínio lógico, utilizado na alocação dos recursos disponíveis, visando alcançar os objetivos da organização, ressaltando-se que o racional contrapõe-se à intuição e à improvisação, fatores que também se fazem presentes no processo de tomada de decisão.

O planejamento em uma organização, entendendo neste estudo a instituição universitária, segundo Silva (1996), deve ser concebido em etapas: (i) diagnóstico da situação existente em todas as áreas, tanto finalística, quanto na área meio; (ii) identificação da necessidade de bens e serviços; (iii) definição dos objetivos para as ações a serem desenvolvidas; discriminação e quantificação de metas e seus custos; (iv) avaliação dos resultados obtidos, subsidiando, assim, a alimentação da nova fase do processo. Todo o planejamento acontece de maneira integrada, pela qual, os órgãos integrantes da estrutura organizacional, atuam de forma comprometida, observando as metas previstas para sua área de atuação.

Desse modo, este instrumento de gestão procura cumprir as seguintes funções: apoiar o processo decisório; aportar maior racionalidade às decisões; e orientar as ações na instituição. O produto do processo de planejamento constitui-se no plano, caracterizando-se como instru-

mento norteador para o desenvolvimento das ações nas diferentes áreas e níveis da organização (MEYER JR., 1988).

Este instrumento apresenta à comunidade quais os objetivos determinados, as metas estabelecidas e os custos para um período específico e a maneira como os seus diversos órgãos irão atuar, identificando seus respectivos níveis de responsabilidade na ação que será desenvolvida. Sem tal orientação, será difícil coordenar e convergir qualquer esforço em direção aos objetivos e metas estabelecidas.

Considerações gerais sobre avaliação

O que tange a avaliação, podemos observar que se trata de fenômeno relativamente recente na legislação brasileira, considerando que os textos normativos não faziam claras alusões à avaliação no campo da educação, sobretudo quando se tratava da educação superior. É a partir da Constituição Federal de 1988 que avaliação adquire forma de orientação e designação normativa para os sistemas educacionais brasileiros.

A referida Constituição Carta de 1988, em seu Art.209, I e II apresenta de forma expressa que “o ensino é livre à iniciativa privada”, observando-se o “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e a “autorização e **avaliação de qualidade** pelo poder público” (BRASIL,1998) (grifos nossos).

Do ponto de vista normativo, a avaliação ganha contornos mais definidos a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Está Lei, atribui, em seu Artigo 8º, incumbências à União para estabelecer processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior. Indica, ainda, que tal processo deve ocorrer em colaboração com os sistemas de ensino, a fim de assegurar prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, por meio de processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior. Aqui está implicada a avaliação de cursos das IES por meio do acesso aos dados e informações concernentes a instituição de ensino da educação básica e superior (BRASIL, 1996, artigo 9º, incisos VI, VIII, § 2º).

Imprime-se, assim, uma política de avaliação dos sistemas educacionais. No caso em tela, trata-se da implementação de mecanismos de acompanhamento e regulação do sistema de educação superior, utilizando-se de mecanismos de avaliação do referido sistema. Delineiam-

se, assim, as bases sobre as quais a LDB procura estabelecer conexões entre os mecanismos de planejamento, gestão e avaliação institucional.

Com efeito, o delineamento da avaliação no âmbito da educação superior se consolida a partir da Lei nº 10.861/04, responsável por instituir o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Em seu Artigo 2º, esta Lei se designa a promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, de maneira a assegurar,

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (Brasil, 2004).

De maneira complementar, o parágrafo único do mencionado artigo estabelece que resultados da avaliação se constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, nos quais estão envolvidos o “(...) credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.” (BRASIL, 2004).

É importante, contudo, destacar que o Artigo 3º, inciso I, da Lei do SINAES, atribui a avaliação das instituições de educação superior o objetivo traçar o perfil dessas instituições por meio do plano de desenvolvimento institucional. A partir dessas orientações, podemos inferir que a intenção desta Lei se destina a estabelecer diretrizes para a avaliação das instituições da educação superior aludindo o caráter público aos procedimentos institucionais, a apresentação de dados e resultados, bem como a ampla participação, por meio de representações, de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil. Por fim, ressalta especialmente a função do planejamento e da avaliação nos processos e alcance resultados e eficazes para a educação superior.

O Plano de desenvolvimento institucional (PDI) da UNEB

Considerando o entendimento concernente ao processo de planejamento aqui exposto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) se constitui em um dos principais instrumentos que integram a gestão da instituição Universitária, no caso específico Universidade do Estado da Bahia (UNEB), concebido com a finalidade de orientar, apresentar subsídios, difundir informações e orientar a instituição, no sentido de alcançar suas expectativas, objetivos e metas.

O PDI se consubstancia no princípio democrático da transparência e da participação, bem como se constitui de maneira flexível, conforme preceitua a característica do processo de planejamento, capaz de ajustar-se às constantes e inerentes mudanças do ambiente acadêmico e suas estruturas organizacionais.

Cabe salientar que a Resolução nº 10/2002 do Conselho Nacional de Educação, dispõe que o período de vigência do PDI corresponde a cinco anos, e seu conteúdo expõe à sociedade a filosofia da instituição, sua missão, as diretrizes pedagógicas (PIMENTA, 2016). O propósito consiste em fornecer contribuições que apoiem a tomada de decisão no âmbito da gestão, com suas particularidades regionais, culturais, política e acadêmicas, próprias do modelo multicampi da UNEB.

A rigor, o PDI segue um roteiro recomendado pelo Ministério da Educação (MEC), ao tempo em que, define também seu próprio percurso, considerando sua realidade institucional, vinculação ao Sistema Estadual de Educação da Bahia e, por fim, sua integração global ao Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 2004 e ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (PIMENTA, 2016).

O referido Plano também respalda o processo de avaliação institucional, por força da mencionada lei, bem como é parte integrante do processo de credenciamento da universidade, e dos processos de reconhecimento dos cursos.

Reconhecemos, portanto, a importância de tal documento para o dinâmico funcionamento de uma instituição universitária, o qual não deve se constituir em um documento frio, utilizado apenas para o processo de credenciamento, mas um documento presente no cotidiano da ação universitária sujeito a alterações em decorrência de metas atingidas ou contingências legais e mesmo financeiras.

Com efeito, o PDI se apresenta como um documento que pode subsidiar a tomada de decisão ante a um cenário onde se constata a expansão da educação superior na Bahia e o acirramento da competitividade na oferta desse nível de ensino, sobretudo, com a entrada no Brasil e na Bahia de grupos empresariais internacionais. De outra parte, pode fornecer elementos aos gestores para lidar com um cenário de ameaças e constantes mudanças e, sobretudo, enfrentar as medidas restritivas para a gestão das despesas e controle dos gastos de custeio, investimento e de pessoal estabelecidas pelo governo estadual, a partir dos Decretos 15.924/15 e 16.417/15.

Conexões entre o PDI e o programa de gestão ProGest e os processos avaliação institucional

Quando se trata de estabelecer um planejamento para a gestão de uma Universidade cuja atuação produz impactos nos territórios do estado da Bahia, como é o caso da Uneb, é importante estabelecer com clareza seus objetivos institucionais e identificar os meios adequados para alcançá-los. Sob esse ponto de vista, um planejamento dessa natureza representa constituir um instrumento capaz de tornar intenções de caráter mais abrangente em ações exequíveis.

A atualização dos instrumentos de planejamento no âmbito da Uneb levou em consideração algumas orientações contidas nas diversas políticas voltadas para a educação superior em âmbito nacional e estadual, entre as quais destacamos: o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024), o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2011 - 2020), Programa de Extensão Universitária (Proext), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), o Plano Estadual de Educação (PEE, 2016 - 2026), o Plano Plurianual do Estado da Bahia (PPA, 2016 - 2019), o Estatuto e Regimento Interno da Uneb e o Plano de Ações Prioritárias (2014 – 2017).

Se considerarmos a estrutura clássica de planejamento, podemos verificar que esta se coaduna às necessidades de gestão de instituições de grande porte, como a Uneb, ou seja, são caracterizadas pelos níveis estratégico, tácito e operacional.

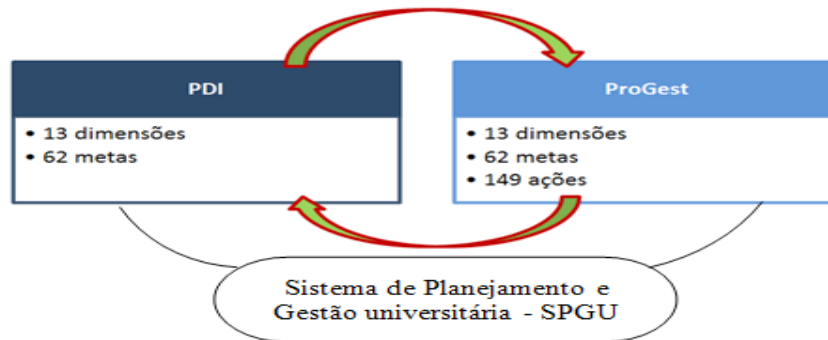
Deste modo, a ideia de estabelecer conexões entre planejamento e a avaliação se delinea a partir do desenvolvimento dos níveis mencionados, isto é:

- Nível estratégico, utilizado para avaliar o ambiente externo e interno, a fim de maneira a indicar um rumo para a instituição em grandes metas. No caso da UNEB, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017-2022) cumpre esse propósito;

- Nível tático atua sob a estrutura do planejamento estratégico para abordar as principais ações das áreas específicas, necessárias ao alcance das metas. Nesse caso, tem o propósito de sinalizar as ações necessárias para o alcance das metas estabelecidas no PDI, indicando um sentido de atuação para a gestão universitária, por meio ProGest (2018-2021);
- Nível operacional refere-se a aquilo que cada unidade de gestão deverá organizar e realizar as tarefas específicas e necessárias para realizar as ações do ProGest, e que podem levar à consecução das metas PDI (2017-2022).

Desta forma, o ProGest foi estruturado em treze dimensões e sessenta e duas metas, correlatas ao PDI da Universidade. As referidas metas, por sua vez, se constituem em 149 ações, vinculadas a um setor responsável, setores articulados e a previsão orçamentária para o período de 2018 a 2021. No que se refere aos processos de avaliativos, destacamos que estes incidem sobre as ações estabelecidas pelas unidades de gestão contidas no ProGest, a partir de atividades específicas, descrição do produto, ações orçamentárias, percentual alcançado da meta e indicadores de acompanhamento. Para tal fim, a Uneb desenvolveu um Sistema de Planejamento e Gestão Universitária (SPGU), a partir do qual se poderá obter uma visão macro do desenvolvimento do PDI e do ProGest, conforme figura a seguir procura demonstrar.

Figura 1: Articulação entre PDI e ProGest: dimensões, metas e ações, acompanhado pelo Sistema de Planejamento e Gestão universitária - SPGU



Fonte: Adaptado de Programa de Gestão ProGest 2018 – 2021.

Cabe salientar que as dimensões do PDI e suas metas foram incorporadas ao ProGest. A partir dessa estrutura estratégica de planejamento, foram definidas ações táticas com indicação

de responsáveis, articulação necessária e previsão orçamentária, de modo a permitir seu acompanhamento por meio de indicadores de avaliação institucional.

Esse processo veio evidenciar a correlação entre o PDI, o ProGest, bem como indicar o sentido mais amplo de ações localizadas em setores específicos, apoiados pela aplicação de processos avaliativos. Assim, as dimensões estabelecidas no PDI/Uneb, procuram se alinhar ao Decreto 9235/2017, conforme quadro a seguir.

Figura 1: Metas Previstas no PDI em Relação às Ações Constantes do PROGEST por dimensão de Atuação da Universidade

Dimensão	Metas (PDI)	Ações (Progest)
Graduação	6	13
Pós-graduação	4	10
Extensão	5	8
Educação à distância	3	8
Pesquisa e inovação	4	11
Internacionalização	2	8
Gestão e organização	7	20
Gestão de Pessoas	7	11
Infraestrutura	5	9
Planejamento e Avaliação Institucional	8	27
Assistência estudantil	4	4
Responsabilidade social e ações afirmativas	4	14
Comunicação e Cultura	3	6
Total	62	149

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018..

Com efeito, a avaliação cumpre o papel de intermediar e acompanhar o desenvolvimento e execução do planejamento voltado para a gestão da Universidade, por meio do Sistema de Planejamento e Gestão Universitária (SPGU), demarcando os possíveis avanços e sugerindo ajustes, caso necessário.

De outra parte, é importante considerar os ciclos avaliativos que envolvem a Universidade. Estes dizem respeito à Instituição e seus cursos de graduação, por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), e aos cursos de pós-graduação stricto sensu, através da Avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esses ciclos compõem a vida universitária e coexistem com os processos de avaliação interna, como forma de oferecer elementos de base para a condução da gestão universitária, bem como da educação superior.

Considerações finais

Conforme mencionamos, esse artigo pretendeu descrever as medidas adotadas pela Uneb no sentido de atualizar o Plano de Desenvolvimento Institucional, Constituir o Programa de Gestão Universitária e estabelecer mecanismos de acompanhamento por meio da criação do Sistema de Planejamento e Gestão Universitária (SPGU).

Procuramos estabelecer nexos entre o planejamento e a avaliação no contexto da educação superior, destacando a experiência adotada pela Uneb, relatando as fases de construção, execução, acompanhamento e avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições.

Cabe salientar que a despeito de se constituir em uma experiência inovadora no âmbito da gestão desta Universidade, acreditamos que o seu delineamento inicial foi bem sucedido. Compreendemos, todavia, que há um longo percurso a percorrer. O PDI se constitui em um planejamento estratégico, no qual se requer constantes ajustes de rota e adaptações necessárias ao alcance de suas metas.

Cabe destacar a importância do envolvimento, especialmente, dos gestores e a participação da comunidade universitária, extraindo os elementos essenciais para a tomada de decisão nos assuntos concernentes as suas unidades universitárias.

A descrição da experiência inovadora da Uneb no sentido de articular o Plano de Desenvolvimento Institucional, com o Programa de Gestão Universitária e criar um Sistema de Planejamento e Gestão Universitária (SPGU), cria uma expectativa de enfrentar o problema do planejamento desarticulado e com conotações de mera formalidade. Nossa compreensão se apoia

na possibilidade real de utilizar os mecanismos já desenvolvidos como meio para subsidiar a tomada de decisão, a prestação de contas e o controle social.

Cabe sublinhar, que há alguns desafios a superar, ou seja, a disponibilização de mecanismos de planejamento e avaliação, não é suficiente para o sucesso do planejamento da gestão universitária, se desacompanhados de uma compreensão sobre as macro políticas para a universidade.

A efetivação do processo de planejamento associado à avaliação pressupõe, no nosso ponto de vista, estabelecer metodologias de execução descomplicadas, acessíveis e identificadas com as áreas de atuação de cada unidade universitária. Cabe reconhecer a importância do PDI, do ProGest e da avaliação como mecanismos capazes de qualificar as ações da Uneb, bem como de outras instituições de ensino que desejem conhecer essa experiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília-DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: julho 2018.

_____. Lei nº 10.861 de 14.04.2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 10/2002, de 11 de março de 2002*. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUZ, Érico Eleutério da. *Controladoria corporativa*. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MATIAS-PEREIRA, J. *Manual de gestão pública contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2010

PARENTE FILHO, José. *Planejamento estratégico na educação*. Brasília DF. Ed. plano, 2001.

PIMENTA, Lídia Boaventura. *UNIVERSIDADE: características dos instrumentos da gestão*. In: *Universidades Estaduais e Financiamento da Educação Superior no Bahia*. FIALHO, Nadia Haje (Org.). Universidade do Estado da Bahia. EDUNEB: Salvador, 2016

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, Lino Martins da. *Contabilidade Governamental. Um Enfoque Administrativo da Nova Contabilidade Pública*. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VALERIANO, Dalton L. *Gerência em Projetos: Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia*. São Paulo: Makron Books, 1998.



ESTILOS EVALUATIVOS DE PROFESORES SECUNDARIOS EN EL MARCO DE LA CULTURA EVALUATIVA ESCOLAR

PAULINA SALINAS FRITZ

Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación. paulina.salinas.f@usach.cl

DANIEL RIOS MUÑOZ

Universidad de Santiago de Chile, Departamento de Educación. daniel.rios@usach.cl

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es develar el estilo evaluativo de profesores de enseñanza secundaria de un establecimiento municipal de Chile a la luz de la cultura evaluativa escolar. Considerada como una temática innovadora dentro de esta disciplina educativa, el estilo evaluador del docente, se relaciona directamente con sus formas de comprender y utilizar la evaluación. Para ello, se aplicó un cuestionario que brinda diferentes perfiles evaluadores según las etapas del proceso evaluativo, bajo la dicotomía positivista y naturalista, los cuales se constituyen en los principales referentes paradigmáticos de la evaluación asociada



a aprendizajes. Dentro de los principales resultados, al considerar la generalidad de los docentes, destaca en el carácter difuso del estilo evaluador con una leve tendencia al paradigma naturalista, sin embargo, al considerar los resultados por asignaturas, se manifiesta la tendencia mayoritariamente positivista de aquellos pertenecientes a las áreas de aprendizaje científico, matemático y técnico profesional.

Palabras Claves: Evaluación Escolar. Estilo Evaluador, Cultura Evaluativa.

ESTILOS AVALIATIVOS DE PROFESSORES SECUNDÁRIOS NO ÂMBITO DA CULTURA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

O objetivo deste presente trabalho é apresentar o estilo avaliativo de professores de Ensino Médio de uma escola municipal do Chile, à luz da cultura da avaliação escolar. Considerada como uma temática inovadora nesta disciplina educativa, o estilo avaliador do docente se relaciona, diretamente, com suas formas de compreender e utilizar a avaliação. Para tanto, aplicou-se um questionário que apresenta diferentes perfis avaliadores, de acordo com as etapas do processo de avaliação, sob a dicotomia positivista e naturalista, que constituem as principais referências paradigmáticas de avaliação, associada à aprendizagem. Dentre os principais resultados, ao considerar a generalização dos docentes, destaca-se no caráter difuso do estilo avaliador com uma ligeira tendência ao paradigma naturalista. Entretanto, ao considerar os resultados por assunto, manifesta a tendência, majoritariamente, positivista daqueles pertencentes às áreas de aprendizagem científica, matemática e técnico profissional.

Palavras Chave: Avaliação Escolar. Estilo Avaliador. Cultura Avaliativa.

EVALUATIVE STYLES OF SECONDARY TEACHERS IN THE FRAMEWORK OF THE EVALUATIVE CULTURE

This work aims to present the evaluation style of high school teachers in a Chilean municipal school through the light of the school evaluation culture. Considered as an innovative theme in this educational discipline, the evaluator's style of a teacher is a directly related to his or her ways of understanding and using evaluation. For this purpose, a questionnaire was applied presenting different evaluation profiles, according to the stages of evaluation process, under the positivist and naturalistic dichotomy, which are the main paradigmatic references of evaluation, associated to learning. Among the main results, taking into account the generalization of the body of teachers, it stands out in the diffuse character of evaluating style with a slight tendency to the naturalistic paradigm. However, results by subject manifest the tendency for positivism among those belonging to the areas of scientific, mathematical and professional technical learning.

Keywords: School Evaluation. Evaluative Style, Evaluative Culture.



ESTILOS EVALUATIVOS DE PROFESORES SECUNDARIOS EN EL MARCO DE LA CULTURA EVALUATIVA ESCOLAR

Durante el siglo XX y el desarrollo investigativo de la educación, la evaluación educacional ha venido tomando fuerza y adquiriendo un lugar importante dentro de ella, considerándose como una “disciplina que ha sufrido profundas transformaciones conceptuales y funcionales” (Escudero, 2003), las cuales la van moldeando y enriqueciendo, constituyéndose en un pilar fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Chile, la enseñanza secundaria, cumple un rol formador para la prosecución de estudios superiores o el desempeño en el ámbito laboral a partir de la educación técnico profesional (MINEDUC, 2009). Parte de esta importante labor, dice relación con el ámbito evaluativo, por cuanto, avala y certifica que los estudiantes están aptos para continuar estudios de educación superior o bien, están en condiciones de ejecutar algún desempeño de carácter técnico profesional, ¿pero qué garantiza que las calificaciones y certificaciones estén dando cuenta de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la institución? ¿son las formas evaluadoras de los docentes adecuadas para los requisitos que se establecen en la actualidad?, de ahí que la forma de evaluar sea crucial para el sistema educativo, pues finalmente está garantizando que los alumnos que han culminado sus estudios tendrán una buena base para lo que deban desempeñar en el futuro.

Cada institución en sus planteamientos fundantes, como en el grupo humano que la compone, manifiesta rasgos específicos y característicos de su cultura evaluativa, la cual comprenderemos como todas aquellas prácticas resultantes de la mezcla de teorías, valores, concepciones propias y situaciones que rodean a la evaluación que los docentes realizan respecto de los aprendizajes de sus estudiantes y que “incide y hasta determina, las actuaciones de sus miembros” (Perassi & Vitarelli, 2005).

En la práctica educativa de aula, no todos los docentes poseen la misma conceptualización de evaluación, ni evalúan de la misma forma ni usan las mismas técnicas, ni tampoco todos se relacionan de la misma forma con la evaluación. Cada docente incorpora en sus prácticas pedagógicas los rasgos de su formación profesional, sus convicciones, emociones, valores, etc. Que se plasman en su forma de evaluar y que componen una cultura evaluativa de la institución y de la persona misma, que condicionan los estilos evaluadores de los docentes.

A lo anterior, además hay que agregar que una buena evaluación debe contemplar los requerimientos legales que establece el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009).

Y, como si no fuera suficiente, finalmente, es importante considerar la incorporación de los fundamentos filosóficos de los establecimientos, plasmados en sus proyectos educativos.

La presente investigación se focalizó precisamente en esta problemática que manifiestan los autores, basándose en la cultura evaluativa de un establecimiento municipal chileno perteneciente a la comuna de San Bernardo, en la ciudad de Santiago y, el estilo evaluador de sus docentes, para estudiar dicha realidad y ver cómo ésta responde a las actuales demandas teóricas de la evaluación, con los objetivos de:

- Develar el estilo evaluativo del profesorado de enseñanza secundaria de un establecimiento municipal a la luz de la cultura evaluativa escolar.
- Describir el estilo evaluativo del profesorado de enseñanza secundaria del establecimiento;
- Analizar los enfoques evaluativos que existen en el establecimiento

Marco teórico

Al realizar un recorrido histórico por el desarrollo de la disciplina evaluativa, se puede identificar al siglo XX como el período en donde más aportes se han realizado a la evaluación, permitiendo que se transforme en una disciplina fundamental en la educación. Surgida bajo la lógica de comprobar los resultados de aprendizajes de los estudiantes, fue complejizándose incorporando la lógica de los objetivos de aprendizaje gracias al Ralph Tyler, considerado el académico más importante de la evaluación educativa. Bajo la lógica del incremento de la cobertura escolar y las inversiones estatales en los sistemas educativos, la evaluación se transformó en una forma de rendir cuentas públicas de los recursos otorgados, asociándola a las formas estandarizadas de recoger información y que se ha mantenido en el tiempo, incluso permeando en la actualidad bajo la lógica de la eficacia escolar y los sistemas de medición externos, que actúan a modo de certificación de la calidad educativa (Barrenechea, 2010). Es así como, la evaluación en la actualidad continúa complejizándose (Escudero, 2003) y recibiendo aportes de variadas aristas paradigmáticas, tomando cada vez más fuerza con posturas que por semejanza u oposición continúan contribuyendo al debate y sus mejores formas de aportar al proceso educativo.

Es así, como debido a las constantes transformaciones de la disciplina, el concepto de evaluación educativa, ligado estrictamente a los aprendizajes, también se ha modificado,



existiendo por tanto, diversas definiciones sobre el concepto de evaluación (Lukas & Santiago, 2004) y que pueden ser comprendidos y aplicados según diversos paradigmas, como por ejemplo, una visión positivista o naturalista de la evaluación. Realizar una división dicotómica de diversas definiciones del concepto de evaluación, permite acentuar las diferencias entre ambos paradigmas. Así, se puede reflejar que las definiciones de evaluación asociadas al paradigma positivista, se caracterizan por su consideración de la evaluación, como la medición del aprendizaje. En cambio, las concepciones asociadas al paradigma naturalista se caracterizan por la consideración de la evaluación como una actividad humanizante y de construcción social mediante la educación.

Situación dicotómica similar a la anterior, la constituye una mirada desde el punto de vista de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, así, los conceptos más utilizados, y las características esenciales a partir de las formas de implementación de la evaluación, instrumentos que utiliza para recoger información, su relación y consideración del contexto, entre otras, dependerán de cada uno de los paradigmas mencionados anteriormente. Por ejemplo, se destaca que la evaluación cuantitativa es considerada como medición de los aprendizajes de los estudiantes, posicionándose al final del proceso de aprendizaje, privilegiando la objetividad y estandarización de los instrumentos que medirán el logro de los estudiantes. Con estas características, este tipo de evaluación ha sumado adeptos y detractores, quienes se encuentra a favor de ella, apelan al grado de confianza y objetividad que entregan sus resultados (Linn & Herman, s/f) y, quienes se manifiestan en contra, destacan su carácter poco humano y sin cabida para las consideraciones contextuales (Barrenechea, 2010). Como contraparte, las evaluaciones desprendidas del paradigma cualitativo, son consideradas como una oportunidad de aprendizaje (Bravo & Fernandez, 2000) estando inserta dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. De ella, se destaca su carácter adaptativo al contexto del estudiantes y su constante consideración de fomentar la creatividad satisfaciendo las inteligencias múltiples (Gardner, 2001) y la diversidad de los alumnos, lo que le ha permitido ganar adeptos debido a su carácter contextual, pero también detractores, debido a la complejidad, lentitud y subjetividad en relación con la verificación de los aprendizajes de los estudiantes.

En el sistema escolar chileno, pueden ser evidenciadas, diversas teorías evaluativas. Al prestar atención a lo realizado por el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC). La primera dificultad que puede ser evidenciada es la diferencia existente entre el planteamiento teórico de la evaluación y su aplicación práctica en aula (Contreras, 2003, Ahumada, 2006). Aludiendo a factores tales como la falta de claridad respecto a una teoría evaluativa sólida en dicho sistema y las condiciones laborales de los docentes, la evaluación no es considerada como una actividad pedagógica, quedando relegada a tiempos no pagos, transformándose en una situación extra laboral para los docentes (Rodríguez & Mendive, 2003. Förster & Rojas, 2008). También

destaca, la tensión existente entre posturas positivista y naturalistas de la evaluación, existiendo una crítica sobre abuso de evaluaciones estandarizadas y el consecuente vicio sistémico generado en torno a la medición, por cuanto desvirtúa el sentido de la evaluación, transformándola en un entrenamiento de respuestas, que marcan la visión de una evaluación fiscalizadora como medio para la mejora de la escuela (Pardo, Bejarano, Henao, & Valero, 2006. Barrenechea, 2010).

Tensionando las posturas existentes, destaca el trabajo realizado por la Unidad de Curriculum y Evaluación, perteneciente a la entidad ministerial, que a partir de las reformas educativas implementadas hacia 2002 comienza a clarificar y dar cabida a nuevos planteamientos evaluativos que pretenden transformar las directrices evaluativas en el sistema, donde se modifica el concepto de evaluación de los aprendizajes por el de evaluación para los aprendizajes (MINEDUC, 2006). Dicha iniciativa, se elabora a partir de información recogida de un grupo de docentes, desarrollándose un plan piloto a implementar en algunos establecimientos. Sin embargo, dicha iniciativa, no logra masificarse producto de situaciones políticas asociadas al cambio de autoridades de gobierno de la época, estancando el trabajo creado para su revisión. Como consecuencia directa al aula, se vuelve a dejar en una nebulosa a los docentes, los cuales buscan referencias para implementar la evaluación, quedando así, a juicio de los establecimientos educacionales y de los propios docentes (Gysling, 2012).

Con una falta de directrices centrales respecto a la evaluación, la institución escolar, pasa a ser clave para las concepciones evaluativas que portan cada uno de sus docentes. La cultura evaluativa de la institución escolar, es un complejo entramado de significaciones. Al caracterizarla, destaca su construcción a partir de la comunidad (Pérez, 2000) y su sentido de mezcla de experiencias humanas que cumplen un rol socializador (Santos, 1996) y constructivo, así la escuela se constituye en un espacio de prácticas sociales que conforman cultura (Zepeda, 2008). También se destaca que dentro de la escuela no existe una, sino varias culturas que se entrecruzan, complementan, oponen etc., conformando una identidad propia que incide en las formas de aprendizajes de los estudiantes (Perassi & Vitarelli, 2005).

Tal como existe una cultura escolar, también existe una cultura evaluativa que a partir de las características recogida podría ser definida como todas aquellas prácticas resultantes de la mezcla de teorías, valores, concepciones propias y situaciones que rodean a la evaluación que los docentes realizan respecto de los aprendizajes de sus estudiantes. Se rescata que la cultura evaluativa pertenece a cada institución y se construye a partir de las características de sus miembros en palabras y en acciones y que las determinadas formas de pensar y ser, incidirán en las concepciones y formas de implementar la evaluación.



Finalmente, dentro de la cultura evaluativa de la institución escolar, se congregan diversos estilos evaluadores de los docentes, temática nueva e innovadora dentro de la investigación educativa (Ahumada, 2003). El estilo evaluador perteneciente a cada docente, está conformado por los componentes personales de los profesores, los componentes modificadores de la escuela, dentro de los que se encuentra la cultura evaluativa y, la actuación docente. A partir de estas entradas se generaran perfiles evaluadores que responden a la dicotomía positivista y naturalista en las diferentes fases de la evaluación, así los estilos evaluadores, pueden organizarse según los componentes intrínsecos, como con el carácter cognitivo que puede ser analítico o globalizador, el carácter actitudinal que puede ser exigente o tolerante, el carácter intencional que puede ser sancionador u orientador y finalmente el componente profesional que puede ser técnico o intuitivo. Cada una de estas dualidades correspondientes a los paradigmas positivista y naturalista respectivamente.

Marco metodológico

Para la investigación se optó por un enfoque cualitativo correspondiendo a un estudio de caso, de carácter descriptivo y transversal, pues se desarrolló en un momento determinado sin realizar seguimientos al fenómeno.

Para los análisis se recogió información mediante la aplicación de una encuesta, correspondiente al Inventario de estilos evaluadores, adaptadas del inventario de estilos evaluadores de Ahumada (2003). Dicho inventario, es resultado de una adaptación que realiza el autor sobre el trabajo de De la Torre siendo sometido a juicio de expertos, para su validación de contenido (Ahumada, 2003, pág. 276).

El inventario comienza con una recogida de información sobre antecedentes profesionales de los encuestados, los que se modificaron considerando el sector de aprendizaje donde se desempeñan los docentes y los años de experiencia profesional. Cuenta con veinticuatro afirmaciones pares dicotómicas que responden a los diferentes estilos evaluadores del modelo del autor. Dentro del par, una opción corresponde al paradigma positivista mientras que el otro al naturalista clasificando las preguntas según el paradigma, la etapa del proceso evaluativo que corresponden a la planificación, la implementación, corrección y calificación /análisis. También se incorporan los estilos evaluadores propiamente tal según los componentes intrínsecos iniciando con el carácter cognitivo de donde se desprenden los estilos analítico o globalizador, el carácter actitudinal, compuesto por los estilos exigente o tolerante, mientras que el carácter intencional

puede ser sancionador u orientador y finalmente el componente profesional puede arrojar un perfil técnico o intuitivo.

El instrumento se aplicó de forma voluntaria, durante una jornada de explicativa a los docentes donde estaba estipulada una cantidad de veintidós participantes, cuatro de ellos optaron por no responder el inventario aludiendo a situaciones personales o por su desvinculación contractual con el establecimiento, por lo cual la cantidad se redujo a dieciocho docentes que fueron agrupados según su área de conocimiento que enseñan, resultando los cuatro grupos propuestos con la siguiente cantidad de participantes.

Tabla 1:

Disciplinas	Código grupo	Docentes participantes
Humanista	H	6
Científico/matemático	C-M	4
Artístico/tecnológico/deportivo	A-T-D	4
Técnico profesional	T-P	4
Total		18

El análisis de los datos está asociado a las tendencias de las respuestas declaradas por los participantes dentro de los pares dicotómicos del instrumento, con las cuales se establecen relaciones porcentuales dentro de su sector de aprendizaje y en comparación con los resultados generales de la institución. Para la identificación de los grupos se crean códigos de identificación incorporados en la tabla N° 1.

Resultados

Sobre el estilo evaluador de los docentes, según la etapa de planificación, la mayoría de ellos sabe muy bien lo que evaluará al comienzo de la elaboración de su evaluación. En términos generales, las mayores tendencias al área positivista dicen relación con una planificación de la evaluación considerando específicamente los elementos medir, cumplir estrictamente con los requerimientos técnicos de una instrumento de evaluación, y utilizar diferencias decimales en las

calificaciones. Respecto a las tendencias al área naturalista se reflejan en considerar la práctica permanente de tener preparadas actividades especiales para los estudiantes con dificultades de aprendizaje, orientar el sentido de las preguntas durante la evaluación, incorporar preguntas de diferentes grados de dificultad, analizar resultados de las evaluaciones con los estudiantes, el uso de espacios diversos para realizar las evaluaciones y las asignaciones de calificaciones sobre nota 5.0 (la escala de calificaciones utilizadas en el sistema escolar chileno es de 1.0 a 7.0, siendo la calificación 4.0 considerada como mínima de aprobación) se concluye por tanto que si bien es cierto en las actividades de planificación, por sector de aprendizaje la tendencia es levemente favorable al paradigma naturalista, esta tendencia se incrementa al considerar los resultados generales del establecimiento.

Sobre la implementación de la evaluación de los docentes se manifiesta que las evaluaciones pertenecientes al área T-P suelen ser difíciles para los estudiantes en comparación con sus pares. La mayoría de los sectores, sobre todos el A-T-D y el T-P entregan información detallada al momento de implementar la evaluación mientras que el 50% de los del área C-M lo realizan de forma general. Se observa una clara diferencia entre sectores en la utilización de métodos matemáticos para la asignación de calificaciones, donde los docentes del área H son los que menos utilizan este tipo de métodos privilegiando la apreciación global de las respuestas, siendo los docentes C-M y T-P los que utilizan este tipo de medios, mientras también lo utiliza la mayoría de los docentes A-T-D en la implementación, los docentes C-M no manifiestan una tendencia a ninguno de los dos paradigmas.

Para el caso de los docentes H se evidencia una tendencia de carácter positivista con excepción de la utilización de métodos matemáticos para evaluar. Los docentes de las áreas A-T-D, también se inclinan hacia el paradigma cuantitativo con mayor claridad que las áreas anteriores y los docentes T-P, son los que con mayor fuerza se inclinan hacia ese paradigma con más valores absolutos que las otras áreas. Así, mientras en la planificación, la tendencia era el uso de métodos naturalistas, en la implementación de las actividades evaluativas planificadas, estas se llevan a cabo bajo patrones positivistas siendo una contradicción entre la planificación y la implementación.

Respecto a la etapa de corrección de las evaluaciones de los estudiantes, los docentes del área C.M, se comportan con poca claridad al manifestar opciones que se inclinan a ambos paradigmas, mostrando una leve tendencia hacia el paradigma naturalista, tendencia que se presenta con mayor claridad en los docentes H, para el caso de los docentes ATD, si bien es cierto la tendencia no es de carácter absoluto, también existe una inclinación hacia el paradigma naturalista. En

términos generales se aprecia una inclinación favorable hacia el paradigma naturalista, siendo más coincidente con la planificación de la evaluación que con la implementación de ella.

Respecto a la calificación y al análisis de los resultados de los estudiantes se aprecia que los docentes en términos generales, se asocian a las prácticas de carácter cualitativo, predominando en cada una de las opciones dicotómicas, con especial énfasis en la elaboración de comentarios a las respuestas de los estudiantes lo que manifiesta una forma de retroalimentación individual a los logros de los estudiantes.

Respecto al componente cognitivo, existen los perfiles analítico, correspondiente al paradigma positivista y el perfil globalizador que corresponde al paradigma naturalista. Los docentes, dependiendo de sus actividades se mueven entre ambos paradigmas con excepción de los docentes T-P que tienen una orientación más clara, sin embargo, en términos generales, los docentes del establecimiento responden a un perfil de carácter positivista- analítico con rasgos de naturalista globalizador.

Respecto al componente actitudinal, existen los perfiles exigente, correspondiente al paradigma positivista y el perfil tolerante que corresponde al paradigma naturalista. En este caso, dentro de estos cuatro grupos docentes, solo los del área C-M se inclinarían hacia el perfil exigente, mientras el resto de los docentes lo haría hacia el perfil tolerante. Considerando el promedio general del establecimiento, el perfil al cual se acercan más los docentes, corresponde al tolerante con excepción de la elaboración técnica de los instrumentos que emplean los docentes, los cuales responden al perfil exigente.

Para el carácter intrínseco intencional, se manifiestan los estilos, sancionador bajo el paradigma positivista y el perfil orientador, bajo el paradigma naturalista. Considerando a los docentes de forma general en este perfil, existe el predominio del profesor orientador que se impone en los descriptores establecidos, con la excepción del descriptor relacionado con el uso de métodos matemáticos objetivos en la asignación de calificaciones, que alcanza un 77% de las consideraciones de los docentes.

Referente al estilo evaluador correspondiente a las características personales, existen los perfiles de carácter técnico, asociado al paradigma positivista y el perfil intuitivo, correspondiente al paradigma naturalista. Sobre este componente intrínseco, podemos manifestar que en términos generales, los docentes del establecimiento, responden a un perfil de carácter profesional intuitivo lo que confirma los perfiles a los cuales respondieron anteriormente, manifestándose una postura



si bien no uniforme, bastante alineada hacia el paradigma cualitativo en lo que a evaluación se refiere.

En términos generales podemos manifestar que los docentes del sector C-M y T-P manifiestan un mayor acercamiento a los perfiles de carácter positivista, lo que no los compromete con este paradigma pues la mayor tendencia que manifiestan obedece a las prácticas de acciones naturalistas. Los docentes del área H, si bien es cierto se inclinan hacia las concepciones naturalistas manifiestan un equilibrio con la incorporación de elementos positivistas. Por su parte, los docentes del sector A-T-D son los que con mayor facilidad se acercan a las tendencias de carácter naturalista situaciones que pueden ser explicadas, debido a las características propias de cada una de las disciplinas que se imparten, así, parece lógico que los C-M se asocien a tendencias positivistas mientras los A-T-D se acerquen al paradigma naturalista producto de su relación con la creación y el entorno (Ahumada, 2003). Realizando precisiones respecto a los aspectos que comparten la totalidad de los docentes del establecimiento, se encuentra la afirmación “Suelo utilizar diversos instrumentos en la evaluación de los cursos (por ej., carpetas, guías, pruebas de libro abierto, trabajos de investigación, informes, etc.)”. (Ahumada, 2003, pág. 284), característica que se asocia al paradigma naturalista y que manifiesta una fortaleza sobre las características profesionales de los docentes pues logran variar en sus instrumentos, permitiendo que todos los estudiantes tengan oportunidades de desarrollar habilidades diferentes, potenciando su capacidad de respuesta y que los orientan al fortalecimiento de un aprendizaje profundo (Bravo & Fernandez, 2000) y el desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001), lo que es absolutamente destacable sobre todo al ser el único criterio que es practicado por todos los docentes encuestados fortaleciendo también la evaluación diferenciada que se aplica en el establecimiento y que marca una tendencia identitaria de la cultura evaluativa del establecimiento.

A modo de conclusión

A partir de los hallazgos de este estudio, se puede plantear que los estilos evaluadores de los docentes participantes, se ven influenciados por las características sistémicas de la educación municipal y responden a las problemáticas que se plantean entre teoría y práctica.

En términos generales, el estilo evaluador de los docentes es difuso, con una tendencia hacia la una cultura evaluativa de carácter naturalista que se manifiesta sobre todo en los aspectos de planificación y en las intenciones ideales de los docentes pero que en la práctica, implementan estrategias de carácter positivista debido a que brinda opciones que son más rápidas para la

realización del trabajo administrativo, aportando al poco tiempo destinado a la evaluación, sobre todo al considerar que las evaluaciones de carácter cualitativo requieren de mayor tiempo, especialmente de corrección.

Otras características de los estilos evaluadores docentes, están relacionadas con el predominio de la intuición por sobre la técnica en su trabajo diario, lo que se relaciona con los años de ejercicio que van orientando las practicas evaluativas de los docentes. En términos generales, los docentes que más se acercan al paradigma positivista, corresponden a los del sector científico matemático y el técnico profesional. El primero de ellos producto de la formación propia de la disciplina y el segundo probablemente por la formación de carácter laboral que deben formar en los estudiantes. Por el contrario, los docentes que más se asocian al paradigma naturalista, corresponden a aquellos de los sectores humanista, artístico, tecnológico y deportivo

Esta variedad de perfiles evaluadores, manifiesta la diversidad dentro de la cultura evaluativa de la institución, la cual puede alinear tendencias mediante la entrega de directrices sobre la materia. Para ello es necesario, recuperar y fortalecer los rasgos culturales propios del establecimiento, mediante la revisión exhaustiva del Proyecto Educativo Institucional por parte de la comunidad para replantear sus fundamentos y, mantenerlos o reestructurarlos a las necesidades de la escuela, que se consideren prioritarias, estableciendo lineamientos consensuados por parte de la comunidad, para la consideración teórica y práctica de la evaluación asociada a aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, parece importante incorporar en las prácticas del establecimiento la instalación del debate continuo sobre la evaluación propiamente tal, para que cada integrante de ella como constructor de cultura y portador de un estilo evaluativo en particular pueda aportar al fortalecimiento de una identidad común que aporte al aprendizaje de sus estudiantes permitiéndoles que puedan tomar con responsabilidad, credibilidad y oportunidad de aprendizaje a la evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA, P. *Estilos evaluativos y su incidencia en las prácticas de docentes universitarios*. Pensamiento Educativo, 32. p. 264-285. Julio de 2003.



_____. *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. 3ª ed. Valparaíso, Chile: Ediciones universitarias de Valparaíso, 2006.

BARRENECHEA, I. *Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas*. p 01-27. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. 2010.

BRAVO, A., FERNANDEZ, J. La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 2000.

BRUNNER, J. *Cultura autoritaria y cultura escolar*. Santiago, Chile: FLACSO, 1984.

CERDA, H. *La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá, Colombia: Magisterio, 2003.

CONTRERAS, G. *Evaluación formativa: nuevos enfoques*. *Pensamiento Educativo*, 33, 31-48. Diciembre de 2003.

ESUDERO, T. *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual*. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, p. 11-43. 2003.

FÖSTER, C., ROJAS, C. *Evaluación al interior de aula: una mirada desde la validez, la confiabilidad y la objetividad*. *Pensamiento Educativo*, 43. p. 285-305. 2008.

GARDNER, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. (S. Fernández, Trad.) Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica. 2001.

GARGALLO, B. *Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes*. Recuperado el 16 de Enero de 2013, de <http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>. Septiembre- Diciembre de 2008.

GYSLING, J. *Evaluación para el aprendizaje en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación 2002-2012*. En X. Azúa, ¿Qué se evalúa cuando se evalúa? :una experiencia de formación docente en evaluación para el aprendizaje (págs. 51-62). Santiago, Chile: Editorial Universitaria, 2012.

GYSLING, J., MECKES, L. *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. <http://www.preal.org>: <http://www.preal.org/BibliotecaN>.

asp?Pagina=2&Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos. Recuperado el 6 de febrero de 2013.

LICEO Clara Solovera. *Reglamento de evaluación*. 2012.

LINN, R., & HERMAN, J. *La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (s.d)

LUKAS, J., & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza editorial.

MINEDUC. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago, Chile: MINEDUC, 2009.

MINEDUC. *Evaluación Para el Aprendizaje Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago, 2006.

MORENO-OLIVOS, T. *Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación*. Revista Iberoamericana de educación superior, p. 84-97. 2010.

NUÑEZ, C., ROJAS, V. *La evaluación en un enfoque centrado en competencias*. Pensamiento Educativo, 33. P. 63-85. Diciembre de 2003.

PADEM. *Corporación Municipal de Salud y Educación San Bernardo*. 2012.

PARDO, D., BEJARANO, B., HENAO, M., VALERO, M. *Evaluar: tener, valer y poder*. Revista Iberoamericana de Educación. P. 01-09. 2006.

PERASSI, Z., VITARELLI, M. *Evaluación y práctica docente: su impacto en el campo educativo*. En M. Vitarelli, Formación docente e investigación: propuestas en desarrollo (págs. 235-290). San Luis, Argentina: Ediciones LAE. 2005.

PÉREZ, Á. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Tercera edición ed.). Madrid, España: Morata. 2000.

RODRIGUEZ, C., MENDIVE, S. *La evaluación de aprendizaje en la reforma educacional chilena: recordando la concepción de aprendizaje subyacente y reflexionando acerca de su aplicación*. Pensamiento Educativo, 33. p. 13-30. Diciembre de 2003.



SALINAS, P. *Estilos evaluativos en la cultura evaluativa escolar*. Estudio de caso, Liceo Clara Solovera, San Bernardo. Tesis de Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación, Universidad de Santiago de Chile, 2013.

SANTOS, M. *Evaluar es comprender: de la concepción técnica a la dimensión crítica*. Investigación en la escuela(30), p. 05-13. 1996.

SCHIEFELBEIN, E., SCHIEFELBEIN, P. *Evaluación de los procesos de evaluación del sistema educativo 1950-2008*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, P. 45-50. 2008.

SOLOOVERA, C. E. (2008-2012). *Proyecto Educativo Institucional*.

ZABALA, J. *La evaluación en el proyecto curricular de centros educativos*. Pensamiento Educativo, XXIII. p. 295-324. Diciembre de 1998.

ZEPEDA, S. *Relaciones entre evaluación de aprendizajes y práctica pedagógica: explorando la estrategia de acompañamiento pedagógico*. Pensamiento Educativo, 43. p. 243-258. 2008

AVALIAÇÃO DA QUADRIENAL (2013-2016) - ÁREA DE EDUCAÇÃO NA CAPES: Reflexões para os Mestrados Profissionais da Educação

EMILIA PEIXOTO VIEIRA

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Departamento de Ciências da Educação. Doutora em Educação pela Unicamp. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação - PPGE/UESC. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-9718-742X> E-mail: emilcarl28@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute a Avaliação Quadrienal (2013-2016) na Área de Educação da CAPES, associando às análises ao contexto histórico dos Mestrados Profissionais em Educação, a partir da aprovação na CAPES. Analisa a posição do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, nesse contexto nacional e seu impacto regional e local; e os procedimentos adotados nesta Quadrienal, apontando algumas reflexões ao próximo quadriênio CAPES - 2017-2020. Utilizamos como instrumentos para coleta de informações as experiências enquanto consultora CAPES, coordenadora de Programa de Pós-graduação e participações em fóruns da área. As análises demonstram que estamos



em um momento profícuo e importante para aprofundar o debate e construir parâmetros mais adequados para a avaliação dos Programas Profissionais.

Palavras Chave: Avaliação CAPES; Mestrado Profissional; Educação.

**A EVALUACIÓN DEL CUADRIENAL (2013-2016) - ÁREA DE EDUCACIÓN EN LA CAPES:
Reflexões para los Maestros Profesionales de la Educación**

Este artículo discute la Evaluación Quadrienal (2013-2016) Área de Educación de la CAPES, asociando a los análisis al contexto histórico de los Másters Profesionales en Educación, a partir de la aprobación en la CAPES. Hace el análisis de la posición del Programa de Postgrado en Educación – PPGE, del la Universidade Estadual da Santa Cruz/UESC, en este contexto nacional y su impacto regional y local, y los procedimientos adoptados en este Cuadrienal, apuntando algunas reflexiones al próximo quadrienio CAPES - 2017-2020. Utilizamos como instrumentos para colecta de informaciones las experiencias como consultora CAPES, coordinadora de Programa de Post-graduação y participaciones en foros del área. Los análisis demuestran que estamos en un momento provechoso e importante para profundizar el debate y construir parámetros más adecuados para la evaluación de los Programas Profesionales.

Palabras-clave: Evaluación CAPES; Maestría Profesional; Educación.

**EVALUATION OF THE QUADRENNIAL (2013-2016) - EDUCATION AREA IN CAPES:
Reflections for the Professional Masters of Education**

This article discusses the Quadrennial Evaluation (2013-2016) of the CAPES Education Area, associating the analyzes to the historical context of the professional masters in education, after approval in CAPES. It analyzes the position of the Postgraduate Program in Education - PPGE of the State University of Santa Cruz / UESC, in this national context and its regional and local impact, and the procedures adopted in the evaluation of the quadrennial, pointing some reflections to the next quadrennium CAPES - 2017-2020. We used as tools to collect information the experiences as consultant CAPES, coordinator of Postgraduate Program in Education and participations in forums in the area. The analyzes show that we are at a good and important time to deepen the debate and to build more adequate parameters for the evaluation of Professional Programs.

Keywords: CAPES Evaluation; Master's Degree; Education.

A VALIAÇÃO DDA QUADRIENAL (2013-2016) - ÁREA DE EDUCAÇÃO NA CAPES: Reflexões para os Mestrados Profissionais da Educação

Introdução

Finalizamos um Quadriênio CAPES 2013-2016 de avaliação da Pós-graduação stricto sensu da área de Educação, em que muitas lições e desafios se colocaram a Pós-graduação. Para os Mestrados Profissionais em Educação os desafios estão ainda maiores diante da necessidade de evidenciar para a sociedade e comunidade científica sua função e importância no cenário da Pós-graduação brasileira.

A instituição de um fórum específico de discussão dessa modalidade de pesquisa – o Fórum Nacional dos Programas de Pós-graduação Profissionais, FOMPE¹ - tem ajudado a elucidar dúvidas a respeito de sua existência, potencialidades e importância na formação e melhoria educacional de todos os níveis e modalidades da educação brasileira, principalmente na educação básica.

Neste texto procuro elencar o contexto histórico dos Mestrados Profissionais em Educação, a partir da aprovação na CAPES, a posição do PPGE da Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC nesse contexto nacional e seu impacto regional e local, e os procedimentos adotados na avaliação quadrienal (2013-2016), apontando algumas reflexões ao próximo quadriênio CAPES (2017-2020).

1. A consolidação dos mestrados profissionais em educação (MPEs)

Depois de aprovado na área da Educação CAPES, a abertura de Mestrados Profissionais em Educação, em 2009, muitas universidades públicas tiveram (e têm) dúvidas sobre essa modalidade de pesquisa cumprir com responsabilidade formação de quadros com vistas à melhoria da educação brasileira e, ao mesmo tempo, fazer ciência, tecnologia e inovação.

¹ Para saber mais, consultar site do FOMPE: <http://www.fompe.caedufjf.net/>. Cabe destacar que aí se encontram os Relatórios produzidos nas reuniões do fórum, os quais apontam as necessidades e conquistas dos Programas Profissionais em Educação de todo o Brasil.

O debate também gerou incertezas sobre o fato de criar novos cursos de Pós-graduação stricto sensu sem apontar recursos para que estes apresentem suas ações e, delas mostrem resultados. Como resolver os sérios problemas da Educação Básica, com a formação em Mestrado Profissional em Educação, sem torná-lo uma reprodução da vida acadêmica e da pesquisa “científica”. As dúvidas também suscitaram questionamentos sobre como seria a realização desses Mestrados? Qual(is) seria(iam) o(os) produto(s)/formatos oriundos do estudo desses trabalhos?

Nascia no Brasil o Mestrado Profissional pela Portaria Normativa 07 de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a), posteriormente revogada em 28 de novembro de 2009, pela Portaria Normativa 17 (BRASIL, 2009b), assim como o preconceito sobre essa modalidade, pois, para vários pesquisadores da área, seria o rebaixamento da pós-graduação stricto sensu. De acordo com o site do FOMPE

No período de 2009 a 2013 houve inúmeras críticas sobre os MPE e os Documentos publicados pela CAPES e pela ANPED expressam essas tensões, pois oferecer um MPE é redimensionar a flexibilização do Modelo de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil, neste caso na área de Educação. Porém, flexibilizar não significa abrir mão do rigor científico e acadêmico, mas pensar em cursos de Pós-graduação a partir de novas perspectivas que agreguem as dimensões epistêmicas e preposições interventivas nos espaços educativos formais ou não formais (FOMPE, 2018).

Tais questionamentos e críticas levaram a um grupo de professores a chamar a atenção para necessidade de discutir essa modalidade de pesquisa, pois, a partir de 2010, tornou-se realidade no cenário da educação brasileira. A discussão gerou a necessidade de construir uma identidade dos Mestrados Profissionais na Área de Educação/MPE; ao mesmo tempo, apresentar perspectivas de definições para o aperfeiçoamento do modelo CAPES de avaliação de Programas de Pós-graduação dessa modalidade (ANPED-FORPRED, 2013).

O primeiro Programa de Mestrado Profissional em Educação data de 2009 – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; e o segundo foi o Programa de Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em 2010. De acordo com o Documento de área Educação, na Trienal de 2013 eram nove cursos de Mestrado Profissional e, em Setembro de 2016, eram quarenta e quatro cursos (aumento de 388,9%), distribuídos em quarenta e uma Instituições de Ensino Superior – IES, por todo o Brasil (CAPES, 2016), como mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Programas de Pós-graduação, no Brasil – ano 2016..

Total de Programas de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
172	54	0	44	74	246	128	74	44

Fonte: CAPES, 2016.

LEGENDA: ME: Mestrado Acadêmico - DO: Doutorado - MP: Mestrado Profissional - ME/DO: Mestrado e Doutorado.

Em 2014, foi criado o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE),

Como espaço importante às discussões sobre os Programas de Mestrados Profissionais em Educação – MPE. À época o Brasil comportava 25 Programas, todos com imensa necessidade de discutir suas angústias, desafios, perspectivas e singularidades; bem como especificidades que envolvem o funcionamento dos Mestrados Profissionais, especialmente na Área de Educação (FOMPE, 2018).

À época, aconteceu o I FOMPE, recepcionado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Salvador/BA. Nesse encontro foi constatada a necessidade de reuniões anuais para encaminhamentos de demandas próprias dessa modalidade; bem como levantamento de possibilidades e de parcerias com outros órgãos, associações, fóruns, Secretarias e Ministérios (FOMPE, 2018).

O FOMPE é um Fórum sem fins lucrativos, que congrega os Programas de Pós-graduação stricto sensu – Mestrados Profissionais em Educação – integrando coordenadores, professores e estudantes vinculados aos Programas; e tem por finalidade a divulgação e difusão do conhecimento científico e acadêmico, na Área, bem como fortalecer a discussão sobre o Estatuto da Educação e a identidade dos Programas de Profissionais em Educação, e suas funções prioritárias na formação de profissionais da Educação (FOMPE, 2018).

Dentre seus objetivos podemos destacar: incentivar a pesquisa aplicada nos espaços educacionais, desenvolvendo propositivas e intervenções à realidade de cada espaço pesquisado; aproximar a Universidade da comunidade, superando os discursos analíticos sobre a escola e

seu funcionamento; ampliar as reflexões e estudos sobre a Educação como área prioritária nas instâncias superiores da CAPES e do MEC através dos impactos sociais que estes Programas poderão desencadear na comunidade escolar e para além dela (FOMPE, 2018).

O FOMPE tem sido um espaço importante para difundir a identidade coletiva dos Programas Profissionais na área de Educação, promovendo, constantemente, o estreitamento do diálogo com Ministério da Educação, CAPES, ANPED e FORPRED Nacional.

O primeiro passo do FOMPE, nesse contexto, foi realizar estudos sobre os Programas Profissionais, além de reivindicar espaço nas diferentes instâncias de deliberação e decisão, como CAPES, ANPED e FORPRED – regional e nacional. Outro ponto de discussão, que gerou e gera muitos debates, está relacionado ao desenvolvimento das atividades dos Programas: definição das Produções Técnicas da Área, delimitações das características necessárias do trabalho de Conclusão de Curso, Financiamento e rede colaborativa entre os Programas.

Em 2015, foi realizado o II FOMPE na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na cidade de Juiz de Fora/MG – um encontro que possibilitou novos encaminhamentos, socializações de experiências com a pesquisa na Pós-graduação stricto sensu.

Em 2016, o III FOMPE aconteceu na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), em São Paulo, e teve a participação ampliada com professores de novos Programas autorizados pela CAPES. Um dos destaques dessa reunião foi a sistematização da proposta da Ficha de Avaliação encaminhada à CAPES para a quadrienal 2013-2016. A ficha foi um instrumento importante e decisivo na avaliação dos Programas Profissionais, respeitando as especificidades, sem abrir mão do rigor científico e acadêmico dos cursos de Pós-graduação stricto sensu.

Para atender as demandas e avaliar o que foi a Quadrienal 2013-2016 para os Programas Profissionais, em 2018 foi realizado o IV FOMPE, na Universidade do Estado da Bahia/UNEB, em Salvador. Nesse encontro, com a presença do novo Coordenador da Área de Educação – CAPES, o professor Dr. Robert Verhine (UFBA), com a presença da ex-Coordenadora Adjunta da Área Educação, Prof^a Dr^a Tânia Hetkowsk (UNEB) e o coordenador do FORPRED, Prof. Dr. João Batista Carvalho (UECE). Neste encontro, foram discutidos os resultados e desafios postos ao próximo período de avaliação da Pós-graduação.

Diferentes questões foram elencadas para o contexto da próxima Quadrienal (2017-2020): aprofundamento sobre pesquisas aplicadas, intervenções e formatos do trabalho (produto); aprimoramento da Ficha de Avaliação; reafirmar a importância do coordenador Adjunto dos



Programas Profissionais; conseguir a nota máxima 5 dos Programas, considerando que não se tem Doutorado; avaliação do PNPG (2011-2020); discussão sobre Doutorado Profissional, considerando a natureza profissional; inserção social; internacionalização; retomar ações sobre a avaliação da produção técnica, com parâmetros e estratos; discussão sobre os impactos dos Programas Profissionais; sistema de avaliação de egressos.

Em entrevista a ANPED, sobre os Programas Profissionais Tania Hetkowsk assinala que,

Avaliamos esta experiência, ainda jovem, através de elementos positivos no que se refere a formação de profissionais da educação, a produção de trabalhos que permitem a inserção e impacto social, a exploração da pesquisa aplicada, a imersão nas escolas e em outros espaços educacionais, o efetivo compromisso da universidade com a escola e, as possibilidades de trabalho colaborativo entre alunos e professores de diferentes níveis de ensino (ANPED, 2017).

Com essas palavras, a professora ressalta a importância dos Programas Profissionais para a Educação Básica e a relação da Universidade com a comunidade, evidenciando que as intervenções, as pesquisas aplicadas, têm gerado impactos sociais que não podem ser desconsiderados.

Na mesma entrevista a professora ressalta desafios para a consolidação dos mestrados profissionais e, mesmo após a finalização da Quadrienal (2013-2016), persistem e precisam ser discutidos na área, como: o desconhecimento do funcionamento dos Programas Profissionais e de suas singularidades pelas instâncias da CAPES e do CTC; falta de recursos financeiros (bolsas ou de apoio a eventos, publicações, viagens entre outros) (ANPED, 2017).

Com a renovação da coordenação de área Educação da CAPES, em 2018, essas questões certamente serão retomadas, discutidas e avaliadas, principalmente pensando o atual Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e, de modo particular, o modo como a área de Educação tem funcionado e a ele respondido.

2. Reflexões sobre Mestrados Profissionais em Educação: a experiência do PPGE UESC

O Programa da UESC - Formação de Professores da Educação Básica – está na área de concentração em processos de alfabetização e gestão de sistemas educacionais, e conta com duas linhas de pesquisa: Alfabetização e Práticas Pedagógicas e Políticas Educacionais. Desde sua implantação, em 2013, vem se constituindo um *stricto sensu* no Sul da Bahia de extrema importância para formação de professores da Educação Básica.

Em uma região que apresenta um baixo desempenho educacional e um alto índice de analfabetismo, este Programa se direciona para a formação continuada de professores da região, a fim de melhorar os resultados do IBGE. A criação do mestrado teve como justificativa a realidade em que muitos municípios avaliados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2009, encontravam-se entre o grupo de piores índices nacional de qualidade da educação, a exemplo, das cidades de Jussari, que obteve nota 1,8; e Itapitanga 1,9 na qualidade de ensino da 5ª a 8ª séries. Verificam-se, também, nas duas maiores cidades da Região, Itabuna e Ilhéus, a nota no exame do Ensino Fundamental Anos Iniciais 4,0 e 3,7, respectivamente; e do Ensino Fundamental Anos Finais, 2,9 e 3,1, respectivamente.

Apesar dos avanços educacionais registrados nos últimos tempos, inclusive na região, ainda enfrentam-se graves problemas nesta área. Persistem e veem se arrastando e se acumulando, os altos índices de analfabetismo e da subescolarização da população baiana, negra e nordestina. Segundo dados divulgados no último Censo do IBGE (2010), Ilhéus contava com quase 35 mil analfabetos. E, destes, exatamente, 18.203 pessoas, em idade entre 15 e 24 anos, não sabem ler, nem escrever. Quanto ao município de Itabuna foram computadas 32.794 pessoas que não sabem ler, nem escrever, sendo 17.413 na faixa de idade de 15 a 24 anos.

Com esse cenário na região, o desafio do PPGE UESC, foi de demonstrar o seu grau de conscientização e seu papel político e transformador, porque atenta às necessidades da população e demandas regionais, por formação profissional emergente. Desse modo, o Programa tem a preocupação de fazer cumprir, não apenas o papel da UESC, mas também, atuar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica/DCNs (2006; 2015), quando enfoca que a formação inicial e continuada do professor exige que a universidade pública se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da Educação Básica depende da formação de seus professores, o que decorre, diretamente, das oportunidades oferecidas aos docentes.

Da criação do Programa, até o ano de 2017, foram defendidas 45 Trabalhos de Conclusão Finais de Curso - TCFC. Nesses trabalhos, têm sido pesquisadas as políticas públicas e a formação de professores para a Educação Básica, com o objetivo do fortalecimento e a articulação da Educação. Tem contribuído para o aprofundamento teórico-metodológico sobre a leitura e a escrita na alfabetização, com desenvolvimento de ações/intervenções para cotidianos escolares, qualificação das políticas e práticas educativas implementadas na região no enfrentamento de fatores relacionados à qualidade da educação básica e formação continuada.

As pesquisas têm proporcionado disseminar conhecimentos, por meio de eventos técnico-científicos locais, regionais e nacionais, contribuindo para a qualidade acadêmico-científica das publicações e das intervenções. As atividades desenvolvidas têm possibilitado a consolidação de grupos de pesquisa das linhas de pesquisa do Programa.

Com a visibilidade e o impacto social do PPGE/UESC, bem como sua importância para o desenvolvimento da região, foi munindo o grupo de professores para o aperfeiçoamento do trabalho, aliando aos objetivos de um MPE.

Em dezembro de 2017, foi finalizado o processo da Quadrienal 2013-2016, e o PPGE UESC obteve nota 4. Considerando que a nota máxima dos Programas Profissionais é 5, foi um resultado importante e bastante comemorado por todos. Na avaliação docente e discente, representou um período intenso de trabalho e de experiências acumulativas. Contudo, o próprio grupo reconhece que esta Quadrienal foi importante para a autoavaliação do Programa, principalmente com as questões que precisam enfrentar.

No PPGE UESC, um seminário interno entre docentes e discentes, foi um momento importante para o grupo discutir os tópicos da avaliação realizada pela CAPES como forma de tomar decisões e promover ações conjuntas. Momento em que várias dúvidas foram elucidadas, e os problemas expostos, deveriam ser solucionados coletivamente.

3. Compreender a Quadrienal CAPES 2013-2016 na área de Educação

A avaliação da Quadrienal 2013-2016 se baseia, quase exclusivamente, nas informações dadas pelos Programas, por meio do Relatório Anual postado na Plataforma Sucupira, e é realizada por uma equipe de consultores, composta com bastante representatividade nacional.



Todos os Programas são avaliados e revisados por essa Equipe. Os Tópicos da Avaliação são formados por Quesitos - Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social.

Cada quesito possui subitens, com indicadores e pesos diferentes. Na Quadrienal 2013-2016 os pesos foram distribuídos da seguinte maneira:

- Proposta do Programa: sem peso na Nota Final;
- Corpo Docente: 15%, no Acadêmico; 20%, no Profissional;
- Corpo Discente: 35%, no Acadêmico; 25%, no Profissional;
- Produção Intelectual: 35% na Nota Final;
- Inserção Social: 15%, no Acadêmico; 20%, no Profissional.

Os Conceitos e Notas são organizados de forma que cada indicador, item e quesito resultassem, na avaliação, em um conceito: Muito Bom = 5; Bom = 4; Regular = 3; Fraco = 2; e Insuficiente = 1. A partir dessas notas equivalentes aos conceitos, e considerando os pesos, é calculado o resultado.

No entanto, existem travas no regulamento da Avaliação Quadrienal CAPES:

A concessão da Nota 4 será para Programas que tenham alcançado, no mínimo, conceito BOM em pelo menos três quesitos, incluindo necessariamente, os quesitos 3 e 4; A concessão da Nota 5 será para Programas que tenham obtido conceito MUITO BOM em pelo menos quatro dos cinco quesitos, entre os quais deverão figurar necessariamente os quesitos 3 e 4 (CAPES, 2016).

Tabela 2: Exemplo de um Resultado Final – Nota Programa Profissional.

Quesitos	Peso	Conceitos
1. Proposta do Programa	-	MB
2. Corpo Docente	20	MB
3. Corpo Discente, Teses e Dissertações	25	B
4. Produção Intelectual	35	MB
5. Inserção social	20	MB
NOTA		4 (Bom)

Fonte: Quadro elaborado pela Comissão de Consultores CAPES, 2017.

Tabela 3: Exemplo de Resultado Final - Nota Programa Profissional

Quesito	Peso	Nota	Nota Normalizada
1	0%	5	0
2	20%	5	1
3	25%	4	1
4	35%	5	1,75
5	20%	5	1
NOTA			4,75

Fonte: Quadro elaborado pela Comissão de Consultores CAPES, 2017.

O último exemplo acima indica para Muito Bom, portanto, de acordo com os critérios, a Nota deveria ser 5. A trava impede o Programa ser 5, principalmente porque a concessão da Nota 5 está prevista para “Programas que tenham obtido conceito MUITO BOM em pelo menos

quatro dos cinco quesitos, entre os quais deverão figurar necessariamente os quesitos 3 e 4² (CAPES, 2016). Neste exemplo, no quesito 3, o Programa obteve Bom, por isso não pode atribuir 5² para o Programa, desse modo, a nota final é 4 (quatro).

Quanto à avaliação discente, destacam-se alguns elementos importantes que foram considerados. A questão dos prazos para defesa: adotou-se a mediana, o que diminui a pressão sobre os estudantes. No entanto, mesmo com a mediana, os Programas devem cuidar deste dado, que evidencia o fluxo estudantil e o acúmulo de orientação. Assim, no quadriênio, um Programa muito bom foi aquele em que, pelo menos, a metade mais um de seus egressos de mestrado tenham defendido em até 30 meses (inclusive). Essa avaliação serviu para Programas Acadêmicos e Profissionais e, em até 48 meses (inclusive), no caso de Doutorado.

O prazo para os bolsistas foi calculado de forma parecida à avaliação feita em 2013, considerando o percentual de bolsistas que defenderam até 30 meses (inclusive) no Mestrado (Acadêmico e Profissional), e em até 48 meses (inclusive) no Doutorado. O Programa foi muito bom se, pelo menos, 75% alcançaram este indicador de tempo de conclusão, em cada nível.

Quanto à produção bibliográfica discente, a avaliação recaiu no cálculo do percentual de alunos que publicaram artigos, livros, capítulos ou verbetes. O Programa muito bom foi aquele em que, pelo menos, 35% (Acadêmico) ou 30% (Profissional) dos seus alunos publicaram. Outro indicador sobre a produção discente foi a média da produção bibliográfica e técnica dos alunos. O Programa muito bom foi aquele com média de um produto por estudante.

Foi considerada na avaliação a participação e vinculação dos estudantes em algum projeto de seu orientador. O Programa Muito Bom foi aquele em que, pelo menos, 50% (Acadêmico) ou 45% (Profissional) dos projetos de pesquisa tenham a participação discente.

Quanto a Produção Intelectual, a regra adotada foi a de oito produtos. Esta questão gerou polêmica, pois, para muitos a regra foi mudada no meio do processo (apesar dessa opção favorecer a área). No entanto, para outros pesquisadores, essa mudança significou uma iniciativa de indução para a qualidade e não a quantidade das produções. A média por docente/ano, considerando o critério dos oito produtos equivalentes foi de 155,2 pontos (Acadêmicos) e 105,6 pontos (Profissionais).

2 Esse quesito gerou e gera muita polêmica, pois ainda não foi criado Doutorado profissional em Educação. Esse foi uma argumentação do CTC-CAPES para não conceder nota 5 a alguns Programas Profissionais.

A publicação endógena (em periódicos da própria universidade) foi penalizada quando se mostrou maior que 15% (Acadêmicos) e 22% (Profissionais) da produção de artigos do Programa.

4. Lições do processo da Quadrienal 2013-2016 para o próximo período

Não cabe, aqui, destacar todas as reflexões apresentadas pelas diferentes instâncias como ANPED, FORPREd, FOMPE, FORPROF, e a própria CAPES. Mas elencamos algumas reflexões importantes para o enfrentamento no próximo período da Quadrienal 2017-2020, para os Programas Profissionais.

Na última Quadrienal, a métrica e os procedimentos adotados foram aqueles dos Programas Acadêmicos. Se há semelhanças entre Mestrados Acadêmicos e Profissionais, é importante de considerar as diferenças significativas, e as singularidades dos Mestrados Profissionais.

Mesmo com o reconhecido e o importante avanço no Documento de Área para os Mestrados Profissionais, ainda é necessário tornar mais precisos: os conceitos de produto (ou formato) de conclusão do Mestrado Profissional; a natureza das pesquisas desenvolvidas nesta modalidade (pesquisas aplicadas, interventivas); os produtos oriundos dos trabalhos realizados; o aperfeiçoamento sobre os oito produtos nos Programas Profissionais, de forma a atender a natureza profissional; como valorizar a produção técnica e tecnológica, livros didáticos (pensar a classificação de alguns estratos para área Educação); aperfeiçoar a integração entre a Plataforma Lattes e a Plataforma Sucupira; como incluir as dissertações e seus formatos; definição do Doutorado Profissional na área Educação; definição sobre inserção social – critérios e indicadores e o impacto; internacionalização, tendo em vista a restrição de recursos.

Das questões apresentadas, até aqui, a que inspira cuidado, trata-se do financiamento dos Programas Profissionais, tendo em vista a ausência de subsídio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP).

O ponto de convergência entre pesquisadores da Área é que precisamos reforçar os canais de comunicação e os momentos de diálogo entre Coordenadores de Programa, Editores de periódicos, ANPED e Coordenação de Área. Precisamos, também, constituir mecanismos para escuta e diálogo com os estudantes de Pós-graduação da Área. De uma maneira geral, estamos em um momento profícuo e importante para aprofundar o debate e construir parâmetros mais adequados para a avaliação dos Programas Profissionais em Educação.

REFERÊNCIAS

ANPED. FORPRED. *Relatório das condições e perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de Educação*. Documento do FORPRED. Goiânia, 29 set 2013.

_____. *Entrevista com Tânia Hetkowisk - Mestrados Profissionais*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-tania-hetkowisk-mestrados-profissionais>>. Acesso em: 05 maio 2018.

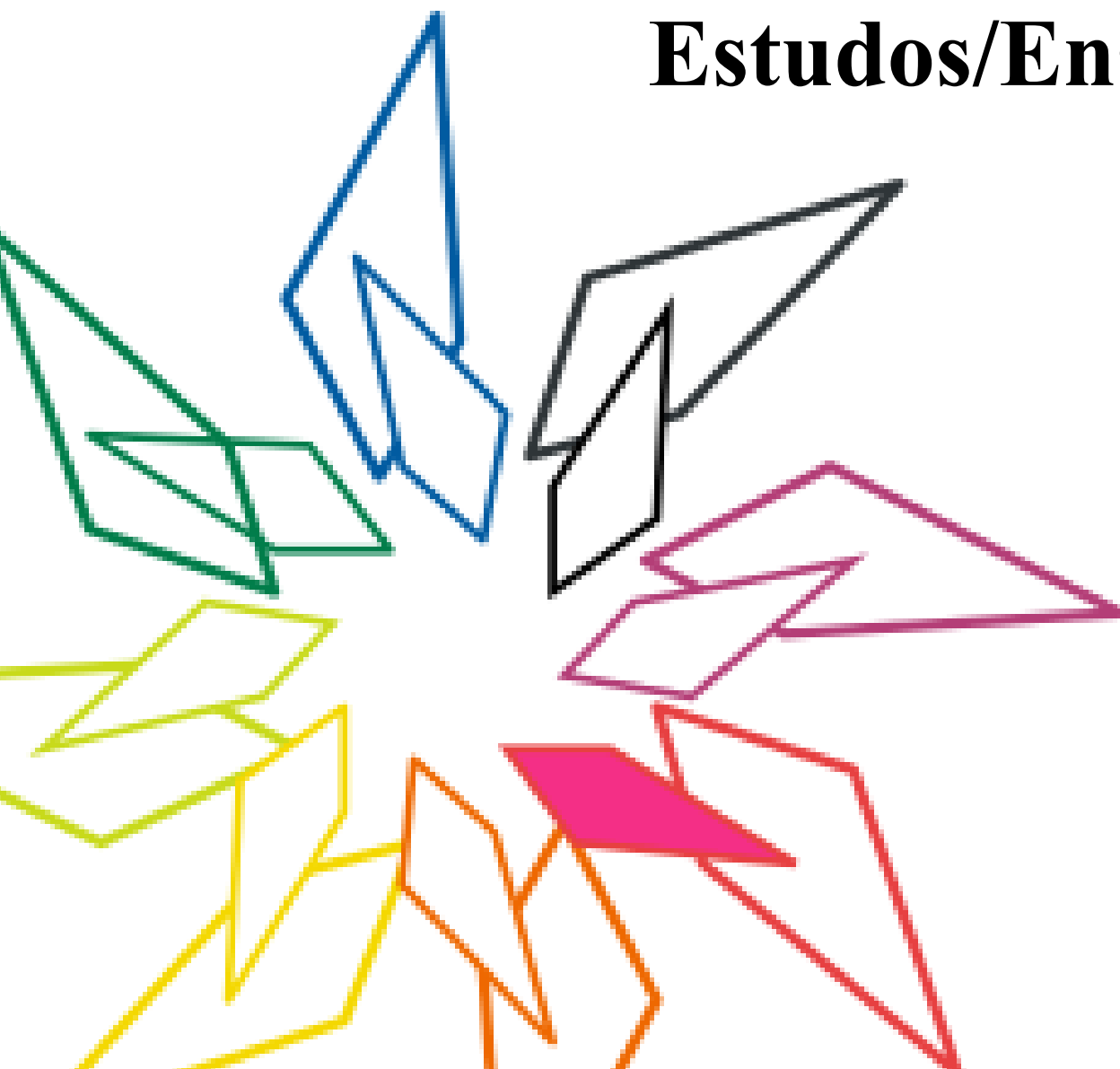
BRASIL. *Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009*. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2009a.

_____. *Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009*. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, 2009b.

CAPES. *Documento de Área Educação*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Diretoria de Avaliação. Brasília, 2016.

FOMPE. *Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação*. Disponível em: <<http://www.fompe.caedufjf.net/>>. Acesso em: 05 maio 2018.

Estudos/Ensaaios



O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE: O Professor Reflexivo na Perspectiva de Diferentes Estudiosos

TAINAN AMORIM SANTANA CORREIO

Universidade Federal Rural da Amazônia. Professora do curso de Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática; Doutoranda em Educação (UFS). E-mail: biotainan@gmail.com

MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAÚJO CORREIO

Universidade Federal de Sergipe. Professora Associada III da Universidade Federal de Sergipe. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Ambiental do estado de Sergipe - GEPEASE e pesquisadora da Sala Verde na UFS. Coordenadora do Projeto Licenciatura em Pedagogia no PIBID. E-mail: inezaraujo58@gmail.com



RESUMO

O mestrado profissional é uma modalidade referente à formação continuada stricto sensu, voltada para um público que trabalha, ou seja, para profissionais que querem aprimorar seus conhecimentos. O mestrado profissional da área educativa apresenta entre uma de suas preocupações, contribuir para a formação do professor reflexivo, no qual refletir, mudar e melhorar a sua prática é seu maior foco. Assim, o presente trabalho objetiva conhecer algumas ideias dos estudiosos John Dewey, Donald Schön e Paulo Freire a respeito do que seja o professor reflexivo. Por fim, percebe-se a importância de formar docentes que sejam capazes de pensar e repensar sua prática, sempre buscando construir um ambiente de diálogo e contribuir para a formação crítica dos alunos.

Palabras Chaves: Mestrado Profissional; Professor Reflexivo; Prática Docente

EL MESTRADO PROFESIONAL EN ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y LA PRÁCTICA DOCENTE: el profesor reflexivo en la perspectiva de diferentes estudiosos

El maestro profesional es una forma relacionada a la formación continua en el sentido estricto, dirigido a un público que funciona, es decir, para los profesionales que desean continuar su educación. El máster profesional en el área de la educación entre una de sus preocupaciones, contribuyen a la formación del profesorado, que reflejan, cambiar y mejorar su práctica es su principal objetivo. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo conocer algunas ideas de los académicos John Dewey, Donald Schön y Paulo Freire sobre lo que es el maestro reflexivo. Finalmente, vemos la importancia de la formación de profesores que son capaces de pensar y repensar su práctica, siempre buscando para construir un ambiente de diálogo y contribuir a la formación crítica de los estudiantes.

Palabras Claves: Maestría Profesional; Profesor Reflexivo; La Práctica Docente.

THE PROFESSIONAL MASTER IN SCIENCE TEACHING AND TEACHING PRACTICE: the reflective teacher from the perspective of different scholars

The professional master's degree is a modality referring to continuous training stricto sensu, aimed at a working public, that is, for professionals who want to improve their knowledge. The professional masters of the educational area present among one of their concerns, contribute to the formation of the reflective teacher, in which to reflect, change and improve their practice is their greater focus. Thus, the present work aims to know some ideas of researchers John Dewey, Donald Schön and Paulo Freire about what the reflective teacher. Finally, it is important to train teachers who are able to think and rethink their practice, always seeking to build an environment of dialogue and contribute to the critical formation of students.

Key-words: Master's degree; Reflective Teacher; Teaching Practice.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E A PRÁTICA DOCENTE: O Professor Reflexivo na Perspectiva de Diferentes Estudiosos

Introdução

Visando a grande importância dada ao mestrado profissional no tocante à prática docente, em especial, à sua importância em formar um docente reflexivo, o presente artigo objetiva conhecer as ideias dos estudiosos John Dewey, Donald Schön e Paulo Freire, a respeito do que seja o professor reflexivo, já que esse é um dos princípios do mestrado profissional, o qual se volta para a melhoria da prática profissional.

Compreendemos que um dos grandes desafios da educação formal é garantir a aprendizagem de conceitos de seu educando. Desde a Carta Magna de Comenius (1592 - 1670), já era evidenciada essa preocupação, visto que com Comenius iniciava a evolução do pensamento pedagógico. Desde então, estudiosos buscam meios e estratégias para oferecer ao aluno um ensino de qualidade que permita a aquisição de conteúdos científicos, seja por transmissão/recepção, seja por teorias mais centradas na construção do conhecimento.

Na década de 1980, inicia-se uma nova era da didática, que visa a ultrapassar ao que Candau denomina de didática instrumental. Enquanto esta se preocupa com instrumentos e técnicas que facilitem a transmissão do conhecimento, aquela tem o aprendiz como princípio da relação ensino aprendizagem. Nessa nova perspectiva didática, o professor deve estar atento ao que pode ter significado para o aluno, ao contexto em que os objetos tratados em sala estão inseridos e, principalmente, reconhecer que cada educando dará significado e construirá o objeto de acordo com sua subjetividade.

É nesse momento que a formação do professor, que vai enfrentar essa nova abordagem didática, toma centro no processo. Somos do parecer de que não se dá aquilo que não se tem, portanto, espera-se que a formação do professor o prepare para criar espaços de construção e de reflexão conceitual.

Para tanto, a formação deverá ter como alicerce uma didática que prepare os educadores para reconsiderarem os atuais modelos de interação com o entorno e a tomar posição mais crítica e comprometida com a sociedade. Dessa forma, os professores que desejam desenvolver

essas habilidades com seus alunos devem ser capazes de identificar e analisar coerentemente as informações e/ou avanços para a sociedade.

Em concordância com Pardo Diaz (2002, p. 148), “[...] um tipo de formação cujo ponto de apoio seja a reflexão sobre sua própria prática, com a intenção de resolver os problemas desta.” De acordo com o autor, o currículo de um professor é indissociável do currículo dos alunos, assim como sua própria formação. Nesse sentido, para orientar um modelo de formação de professores, ele, apoiado em Lara (1994), aponta os seguintes princípios:

- a) Introduzir o enfoque construtivista na formulação de atividades, o que significa valorizar os esquemas prévios dos alunos, potencializar o contraste desses esquemas entre si e com outras fontes de informação para, desse modo, abrir processos de reestruturação deles;
- b) Superar a dicotomia teoria versus prática, abrindo processos de reflexão-ação-reflexão;
- c) Contemplar cada tema como problema aberto, cuja formulação pretenda destacar necessidades dos professores com relação ao modo de formular e pôr em marcha um plano de formação em educação ambiental;
- d) Organizar trabalhos que potencializem as atividades, tanto em pequenos grupos quanto em grandes grupos, de modo a possibilitar mudanças de atitudes e de aptidões fundamentais na educação ambiental.

Tradicionalmente, os cursos de formação inicial, no geral, apresentam uma estrutura que separa a formação específica da formação pedagógica, como relatam Oliveira et al (2017), ao afirmarem que há ênfase nas disciplinas de formação teórica (específicas da área), ficando para segundo plano as disciplinas de formação prática (cunho pedagógico). São esses aspectos presentes em cursos de licenciatura que devem ser pontos de discussão e diálogo, no tocante à formação inicial de futuros professores. A autora Gatti (2010) também chama a atenção para tal necessidade, pois acredita que mesmo com as mudanças ocorridas diante das exigências das novas diretrizes, ainda são encontrados cursos de licenciatura em que se percebe a prevalência da formação na área disciplina específica, tendo a formação pedagógica um pequeno espaço. Assim, observa-se que os programas das disciplinas são organizados em aulas teóricas e aulas práticas que, em boa parte, são desarticuladas.

Ancorando-se no que afirma Schön, sobre os currículos fundados na racionalidade técnica, o currículo comumente encontrado nas universidades “[...] apresenta, em primeiro lugar, a ciência básica relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana [...]” (SHÖN, 2000, p. 19).

Dessa forma, para uma formação compatível com as necessidades do momento e do futuro, é importante que a prática educativa esteja centrada na reflexão sobre seus valores e sobre a própria prática. Como reflexão, apoiada em Pimenta (2002), entendemos ser a imersão consciente do ser humano em sua realidade, em um mundo de valores e intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão abre a perspectiva para o professor desenvolver a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.

Essa forma de pensar a formação do professor supera a aceção do profissional sob o paradigma da racionalidade técnica. Para Schön (2000, p. 15), “os profissionais formados sob essa perspectiva são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Essa perspectiva, posta nos cursos de formação, não dá conta de responder às questões que se apresentam em muitas situações concretas no cotidiano escolar nem aos objetivos propostos por uma educação que vise às transformações sociais.

O movimento do pensar criticamente a ação deve proporcionar a fusão entre a prática e a teoria. Diante disso, é importante compreendermos que o processo de formação não deve ser compreendido como caráter cumulativo, por meio do acúmulo de conhecimento, mas sim como espaços que promovam a reflexão crítica sobre a própria vivência, ou seja, um estudo reflexivo sobre a epistemologia da prática (CARVALHO; ALONSO, 1999).

Diante disso, é valoroso estimular que a formação continuada não se desvincule do ambiente de trabalho do professor, pois é no “chão” da escola onde tudo é vivenciado, onde as aflições atormentam, os problemas florescem, e é ali onde as reflexões são estimuladas, as soluções são pensadas, as práticas devem ser divulgadas coletivamente e, assim, ações de melhoria, de mudança, são efetivadas. Foi nessa perspectiva, voltada para uma formação continuada para aqueles que já estão no mercado de trabalho, nas vivências da prática que, no ano de 1999, surgiram os primeiros cursos de mestrado profissional. Eles apareceram em decorrência de uma demanda por uma

formação profissional diferente da adotada pelo mestrado acadêmico, já que, ao compararmos o mestrado profissional com o acadêmico, encontraremos algumas diferenças. Segundo Ribeiro (2005), o perfil dos candidatos que prestam a seleção para ingressar nos cursos profissionais e o foco de atuação são diferentes, já que o mestrado profissional está mais preocupado com a qualificação para o mercado de trabalho. No tocante ao teor de suas aulas, é possível expor que o profissional se atém menos às teses e mais às consequências e casos reais, o que proporciona ao mestrado profissional um aspecto mais prático, em que a teoria é posta à prova.

Apesar disso, somente em 2009 essa modalidade ganhou evidência, com a publicação no Diário Oficial da União da Portaria Nº 7 de 22/8/2009, designada a regulamentar a oferta dos cursos profissionais. Uma das propostas apresentadas por essa portaria refere-se à diversificação na apresentação dos trabalhos de conclusão. Até então, esses trabalhos eram apresentados apenas em formato de dissertação, como nos mestrados acadêmicos; agora, o produto final pode ser apresentado em diferentes formatos, como artigos, publicações tecnológicas, desenvolvimento de aplicativos ou mesmo uma dissertação.

Para atingir o objetivo exposto, a abordagem metodológica é amparada na pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (2010), é caracterizada pela obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, dando ênfase ao processo desenvolvido e com a preocupação centrada na compreensão da perspectiva dos sujeitos participantes.

De acordo com Flick (2004), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise das diferentes perspectivas, na reflexão do pesquisador a respeito do seu trabalho, como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos, tendo as fontes bibliográficas como principal método investigativo utilizado.

Diante disso, este texto está organizado em tópicos, nos quais estão expostas as ideias principais que os pesquisadores supracitados apresentam sobre o mestrado profissional voltado para a prática docente; expõem-se também pensamentos e pensadores essenciais que relatam aspectos cruciais acerca da prática docente, apresentando a formação do professor reflexivo, o eixo central dessas discussões. Por fim, serão apresentadas as considerações finais a respeito das ideias aqui trabalhadas.

O Mestrado profissional e a prática docente

A modalidade de mestrado profissional é regulamentada pela Portaria Nº 080 de 16/12/1998, com a finalidade de associação entre o ensino de pós-graduação e a atividade profissional, ou seja, permitir uma interação mais evidente entre a teoria e a prática, contemplando os padrões de exigências adotados pela pós-graduação brasileira.

Em 1995, a CAPES, tendo em vista o documento intitulado “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação stricto sensu em Nível de Mestrado”, aprovado pelo Conselho Superior, determinava implantação de procedimentos apropriados à recomendação, ao acompanhamento e à avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, nos termos do referido documento e do parecer que o fundamentava. Destacava que, para assegurar níveis de qualidade comparáveis aos vigentes no sistema de pós-graduação e consistentes com a especificidade dos cursos, ficariam estabelecidos diversos requisitos e condicionantes (PIRES; IGLIORI, 2013).

De acordo com os autores citados, do ponto de vista legal, o curso de mestrado profissional deve atender a diferentes requisitos e condições, como podemos destacar a manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação stricto sensu e consistentes com o aspecto característico do mestrado dirigido à formação profissional; a exigência de apresentação de trabalho final que demonstrasse domínio do objeto de estudo; e, por fim, a capacidade de expressar-se coerentemente sobre ele.

Perante toda a proposta trazida pela CAPES, o mestrado profissional está voltado para um público que trabalha, ou seja, para profissionais que querem aprimorar seus conhecimentos. Tratando-se de professor, temos os mestrados profissionais voltados ao ensino, concentrados em qualificar os docentes, com foco no ensino, na aprendizagem, no currículo, na escola e no sistema escolar.

De acordo com Moreira e Nardi (2009), o mestrado profissional em ensino apresenta distintas características, como possuir de 30 a 50% de disciplinas voltadas para conteúdos específicos, que atendam às especificidades de formação e a área de atuação de cada um, possuindo um enfoque didático. Oferece também disciplinas de natureza pedagógica e epistemológica que, diferente das específicas, focam em aspectos referentes à aprendizagem, ao currículo, à natureza do conhecimento, a abordagens de ensino, subsidiando suas pesquisas/produtos educacionais. Sua população-alvo é constituída, prioritariamente, de professores em exercício, sendo que, caso haja sobra de vagas, essas poderão ser preenchidas por recém-formados que ainda não apresentam experiência docente, mas deverão adquiri-la, necessariamente, durante o mestrado. No que se

refere à duração, o mestrado profissional poderá ser em até 36 meses. Tal fato se justifica pela característica do seu público, já que se trata de professores que não deverão abandonar suas atividades docentes.

Castro (2005) apresenta as condições mínimas necessárias para existência e êxito do mestrado profissional: avaliação e acompanhamento dos mestrados e estrutura representativa; carreira docente e valorização da vida profissional, respeitando a especificidade e, portanto, valorização do produto de cada área; calendários e horários desenhados para o seu público de distintos perfis, utilizando-se da tecnologia e promovendo modalidades semipresenciais; coerência do modelo burocrático adotado, existindo um consenso dentro das políticas adotadas pelo MEC (Ministério da Educação), pela CAPES e pelos demais órgãos competentes.

O mestrado profissional visa a proporcionar uma maior relação entre teoria e prática, buscando atender às demandas de estudantes e de instituições que precisam conhecer teorias, ferramentas e métodos científicos para aplicações no ambiente do trabalho. Referente ao campo educacional há, entre muitos outros, o mestrado profissional na área de ensino, voltado para professores da Educação Básica, focado na aplicação do conhecimento, na pesquisa aplicada (MOREIRA; NARDI, 2009).

Cruz e Lüdke (2005) argumentam que articular o ensino e a pesquisa na vivência do professor da Educação Básica é algo que há muito tempo vem merecendo atenção dos estudiosos dessa temática. O trabalho dessas autoras mostrou que a pesquisa deveria ser o eixo de fortalecimento do ensino básico, só que, para isso, seria necessária uma melhor preparação dos docentes, para que seja possível que eles se tornem pesquisadores de sua própria prática e, a partir daí, inserirem a pesquisa no dia a dia em sala de aula, direcionando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Desse modo, percebe-se que a busca pela continuidade da formação é importante para o professor, já que visa a prepará-los melhor. Além disso, é preciso renovar seus conhecimentos, pois a prática pedagógica exige um contínuo processo de atualização, tornando-os críticos diante da sua atuação enquanto educadores, refletindo seu desempenho e buscando soluções adequadas para os problemas que surgirem, promovendo uma educação de qualidade.

Diante dessa necessidade, o mestrado profissional na área de ensino tem como premissa fortalecer a postura reflexiva e investigativa do docente, permitindo-lhe conhecer e avaliar sua atuação. Além disso, ao portar-se de tal maneira, o docente cria possibilidades de construir e desenvolver novas prática em sala de aula (NEGRET, 2008).

Segundo Lima (2014), a preocupação com a formação do professor pesquisador estaria na intenção de não mais direcionar a prática educativa como um processo de transmissão do conhecimento, mas sim de educar para o pensamento, para desenvolver na sala de aula um ambiente de discussão e de formação de cidadãos críticos, proporcionando uma alfabetização científica de qualidade. Para isso, torna-se necessário qualificar esses docentes com bases teóricas consistentes, a fim de que possam adotar uma postura reflexiva crítica perante sua atuação, permitindo abrir portas para o desenvolvimento da educação (FRANCO, 2005).

Ostermann e Rezende (2009) enfatizam que o mestrado profissional em ensino promove uma relação teoria-prática, ou seja, projetos de desenvolvimento inserido na realidade escolar. Esses projetos devem ser baseados em referenciais teóricos que fundamentem as metodologias de ensino e sustentem a concepção do produto educacional.

Negret (2008, p.219) afirma que o mestrado profissional pode resultar em “uma maior aproximação entre a universidade e a realidade social”. Logo, o maior desafio é associar o rigor à pesquisa, assim como a aplicabilidade dos seus resultados à sociedade. De acordo com o autor, o impacto dos mestrados profissionais, como resultado de sua inserção na sociedade, deve ser medido, necessariamente, a partir de uma apreciação investigativa, a qual orienta o desenvolvimento de uma iniciativa a partir de uma análise sobre os resultados obtidos em qualquer momento de um projeto, sendo muito importante avaliar as dificuldades e as lições aprendidas no processo de desenvolvimento do programa para ajustar os procedimentos metodológicos e melhorar o desempenho e os resultados.

No campo educacional, os cursos de mestrado profissional têm crescido nos últimos tempos e começam a fazer diferença no cenário da Educação Básica, pois uma de suas principais preocupações é proporcionar uma formação continuada de qualidade aos seus discentes. Sobre a formação continuada, Cevallos (2011) aponta que ela tem se mostrado uma temática de interesse tanto para os pesquisadores como para políticos da área da educação. A mobilização em torno do assunto é grande e a produção teórica crescente, sendo válido ressaltar que mesmo com investimentos dos sistemas de educação nessa temática, ainda é insatisfatório os resultados obtidos em conhecimentos escolares, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão (GATTI; SÁ BARRETO, 2009).

É nesse sentido de continuidade de estudos, assim como de se indicarem caminhos para a educação, que o mestrado profissional em Ensino de Ciências, por suas características voltadas para as questões da prática do docente, pode se constituir uma das alternativas para a melhoria no ensino (CEVALLOS, 2011), já que proporcionará a construção de uma prática voltada para a

pesquisa ativa, ou seja, aquela que tenha como base uma estrutura teórica e seja viável e aplicável no cotidiano do professor (MOREIRA; NARDI, 2009).

Assim, o mestrado profissional é tido como uma oportunidade que é dada ao professor não só de articular a teórica com a prática, mas também de utilizar as situações vividas por ele como matéria prima de seus estudos, através da associação da atividade da pesquisa com a docência. Com isso, será gerado um saber prático, que permitirá ao docente compreender os problemas que surgem e também capacitá-lo para construir soluções apropriadas, proporcionando uma melhora na sua prática educativa (ELLIOTT, 1998). Além disso, esse processo também permitirá a possibilidade de ele pesquisar a sua prática e de haver a formação de um professor reflexivo, que esteja preocupado no ato de pensar, repensar, mudar e aprimorar a sua prática, contribuindo para a promoção de melhorias no sistema educacional.

O professor reflexivo

Nos dias atuais, a necessidade de formar docentes que sejam capazes de refletir sobre a sua prática, buscando modificá-la e melhorá-la, a fim de construir uma relação teoria e prática, professor e aluno eficiente, é vista como uma das grandes prioridades, já que nos dias atuais é fundamental que o professor tenha uma postura crítico-reflexiva perante sua prática docente.

Assim, de acordo com Fontana e Fávelo (2013) quando o professor assume o papel de um profissional reflexivo, ele não age como um mero transmissor de conhecimento, mas, em toda sua atuação, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como coerente para seu desempenho profissional.

A pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão, em sua obra Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão, se detém a discutir vários aspectos referentes à perspectiva do professor reflexivo. A autora conceitua o professor reflexivo como um profissional que necessita saber quem é, e os motivos pelos quais age, tendo consciência da sua importância e do lugar que ocupa na sociedade, sendo assim, agentes ativos do seu próprio desenvolvimento (ALARCÃO, 2005).

Quando estamos falando de ser reflexivo, é importante frisar que o ato de refletir a respeito da prática não deve estar apenas relacionado àquilo que ocorre na sala de aula. É fundamental ultrapassar esse limite, já que, de acordo com tais dizeres, para Ghedin (2005), os educadores devem analisar também o sentido político, cultural e econômico que cabe à escola, como ocorre

o ensino, como se assimila a função da escola e de que forma se interiorizam os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa, fazendo com que o educador reflita sobre o ensino como um todo e leve em conta todos os aspectos que o envolvem, e não somente sua atuação em sala de aula.

Percebendo a grande importância de formar professores reflexivos que estejam dispostos a modificar sua prática e melhorá-la continuamente, conheceremos, nos próximos tópicos, o que alguns dos mais renomados pesquisadores, no tocante à educação, pensam a respeito dessa prática. Por ter tanto espaço e valor nos dias de hoje, tal prática se tornou uma das principais missões dos mestrandos profissionais em ensino, já que esses cursos estão preocupados com a melhoria da atuação docente e, conseqüentemente, da educação.

O professor reflexivo na visão de Dewey

De acordo com Carvalho e David (2015), a definição de professor reflexivo vem sendo muito discutida nos meios educacionais de diversos países, inclusive no Brasil, a partir dos anos 90, do século XX. O precursor de um novo ideal pedagógico foi o educador norte-americano John Dewey, ao afirmar que o ensino deveria acontecer pela ação e não pela instrução mecânica reprodutiva.

No tocante às suas ideias, relacionadas ao pensamento reflexivo docente, Filho e Quaglio (2008) afirmam que, para Dewey, o pensamento reflexivo é desencadeado por uma situação problemática, que, a partir de observações e experiências prévias, permite a elaboração de ideias que são colocadas em prática, até que se resolva o problema inicial. Assim, o conhecimento resultante desse processo investigativo e das experimentações possui caráter instrumental, dado que é gerado pela ação referente à exercitação, podendo não ser definitivo, uma vez que novas situações problemáticas podem aparecer.

Dewey, em algumas de suas obras, a exemplo de “Como pensamos”, de 1953 e “Democracia e Educação”, de 1959, expõe que a ação reflexiva a ser aplicada na formação inicial e continuada de professores se apresentava como um ponto de partida na direção de uma racionalidade prática.

Complementado as ideias já expostas, de acordo com Dorigon e Romanowski (2008, p.10-11), para Dewey,



O pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações. Quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, podemos contorná-la ou enfrentá-la e assim começamos a pensar e refletir, forçosamente, começamos a observar para analisarmos as condições. Essas condições constituem-se em fatos a serem tratados, e, tecnicamente, esses fatos observados são chamados de dados. Esses dados formam o material a ser interpretado, explicado; as soluções que a observação sugere para resolver as dificuldades formam as ideias, sendo assim, os dados (fatos) e as ideias, são os dois fatores indispensáveis e correlativos da atividade reflexiva e são, respectivamente, providos pela observação e pela inferência.

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que as apoiam e das conclusões a que elas chegam. Para afirmar uma crença em base sólida de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1953).

De acordo com Souza e Martineli (2009), a epistemologia da prática reflexiva ou corrente do professor reflexivo, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990, reconhecendo a riqueza da experiência docente que residia na prática dos professores, cujo processo de compreensão e melhoria do seu ensino deveria começar pela reflexão sobre a sua própria experiência.

Portanto, ao considerar o pensamento reflexivo como um esforço consciente e voluntário, Dewey se refere ao fato de que esse tipo de pensamento supera a sua forma rudimentar e, para tanto, há a necessidade de um exame dos dados e de procura de provas, que ocasionam um processo penoso de inquietação e conturbação (SOUZA; MARTINELI, 2009).

Nesse sentido, Dewey (2007) dá uma importante contribuição à prática pedagógica, já que para o autor o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender versa em centralizá-los nas condições que instigam, promovem e colocam em prova a reflexão e o pensamento.

Diante do exposto, Dewey apresenta uma forma de ensinar e aprender por meio do ensino reflexivo. A problematização motiva a ação reflexiva e o pensamento, de forma a torná-los fonte de conhecimento e desenvolvimento da inteligência (SOUZA; MARTINELI, 2009).

O professor reflexivo na visão de Donald Schön

Donald Schön foi e é um dos mais renomados pesquisadores que se preocupa em estudar a prática pedagógica. Nascido em 1930, em Boston, estudou e lecionou filosofia, deixando um legado de obras ricas que se referem à prática docente, em especial, à prática reflexiva.

De acordo com Pimenta (2002), sob forte influência dos pensamentos de John Dewey, as ideias de Schön foram ligeiramente adequadas e expandidas em diversos países, trazendo à tona a discussão sobre a área de formação de professores, tema ausente das preocupações de Schön. Segundo Alarcão (2005), essa difusão iniciou-se em 1980. Suas ideias lançaram a imagem da prática reflexiva, tiveram enorme sucesso, também pelo movimento da época em que se pretendia retirar o professor de uma posição passiva.

Schön (1997) propôs um modelo de formação de professores baseado na reflexão sobre a prática. De acordo com Dorigon e Romanowski (2008), a teoria de Schön é dividida em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Para Schön (1997), a reflexão na ação ocorre durante a prática; a reflexão sobre a ação, depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. É nessa reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural. E a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu.

Assim, percebe-se que Donald Schön é um dos maiores e mais aceitos críticos do modelo tecnicista. Isso não só porque seus pensamentos apontam para os limites de uma formação voltada para a reprodução de conceitos, mas também porque discutem a implementação de outro modelo, em que se busca capacitar o professor a refletir criticamente sobre suas ações. Nesse modelo, o que se compreende é que quando a prática docente busca articular teoria e prática constantemente, busca soluções para os desafios apresentados, testa tais soluções, observa as reações dos alunos, procura compreender os significados das interferências de seus alunos, avalia essas interferências e também suas próprias ações, o professor aperfeiçoa seus conhecimentos. Assim, ao refletir sobre sua prática, o docente desenvolve uma atitude investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos sobre o ensino, e não mais especialista técnico que apenas reproduz conhecimentos (ALMEIDA, 2001).



O professor reflexivo na visão de Paulo Freire

No que se refere a formar para reflexão, Freire (1996) alega que a reflexão nada mais é que o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve se constituir como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa (FREIRE, 1996).

Por pregar uma educação libertadora, Freire valoriza que as pessoas sejam formadas de modo crítico, pois para ele “O homem tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência do que lhe pretende impor silêncio” (FREIRE, 1967, p.58). Preocupado com uma formação cidadã e crítica na qual o mutismo que, segundo ele “não é propriamente a inexistência de resposta. É a resposta a que falta teor marcadamente crítico.” (FREIRE, 1967, p.77), deve dar lugar a uma voz ativa e transformadora, buscando a construção de uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967, p.96).

Assim, formar o docente de forma crítica e reflexiva permite que o ideal de liberdade e autonomia seja alcançado, fazendo que, por meio da educação, os seres humanos pudessem ter a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço (FREIRE, 1967).

No tocante à formação docente, Freire (1996) afirma que, ao pensar criticamente a prática de hoje ou a de ontem, podemos melhorar a própria prática, surgindo assim, um professor reflexivo que seja capaz de criar suas próprias ações e de administrar os problemas presentes, buscando integrar racionalmente a teoria com a prática.

Por fim, é notório que refletir acerca da prática pedagógica deve fazer parte da formação de um professor, pois, para Freire (1996), o processo de ensino e aprendizagem deve ser dialógico e se construir a partir da relação educador e educandos. Isso permite a construção de aulas bem estruturadas e com significado, apresentando objetivos conscientes e atingindo a construção crítica e reflexiva do conhecimento.

Considerações finais

Diante do exposto, percebemos que o mestrado profissional voltado para a Educação e, em especial, para o ensino de Ciências, que se apresenta como um dos meios para a formação continuada do professor de Biologia, deverá proporcionar a formação crítica e reflexiva dos docentes, estimulando o fazer docente pautado na real interação entre teoria e prática.

Por meio da formação continuada, pesquisando a sua prática, já que essa é a proposta latente do mestrado profissional, o docente deve se permitir a, constantemente, refletir acerca de sua prática, buscando melhorias no tocante à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é fundamental que o professor de Ciências/Biologia tenha não só o domínio dos conceitos científicos voltados a Biologia, mas também esteja atento na construção desse conhecimento, buscando aprimorar o como ensiná-los nas suas aulas, focando em um ensino crítico, voltado para a formação cidadã dos seus alunos nas mais diversas dimensões.

Portanto, através dessa prática reflexiva, o professor de Ciências/Biologia é convidado a refletir sobre os problemas que permeiam a sua vivência educacional e, a partir disso, relacionar a teoria com a prática, por meio do alicerce oferecido pelo mestrado profissional, através das disciplinas, do escutar o outro, do contato com os orientadores, a fim de promover mudanças sustentáveis e contínuas no processo educacional, vindo a promover melhorias tanto nas aulas de Ciências, como no próprio dia a dia docente.

Buscar nesse processo de formação a construção de uma identidade docente reflexiva é uma alternativa significativa diante dos entraves enfrentados pelos professores no decorrer de sua prática. Assim, é fundamental entender que a prática reflexiva no ambiente educacional devem ser vista como aliadas no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a construção de um diálogo crítico e permitindo com que educandos e educadores consigam atingir seus propósitos educacionais continuamente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA R. D. *Integrando universidade e escola por meio de uma pesquisa colaborativa*. Tese de livre docência em prática de Ensino de Geografia. Rio Claro: UNESP, 2001.



BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.

CARVALHO, R.S.T.; DAVID, A. *Saberes Docentes e o professor reflexivo: reflexões na prática escolar*. Debates em Educação. Maceió, vol. 17, n.13, jan/jun 2015.

CASTRO, C. de M. *A hora do mestrado profissional*. RBPG. Revista Brasileira de Pós- Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

CEVALLOS, I. *O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional*. São Paulo, 2011. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Tese (Doutorado).

CRUZ, G. B. da; LÜDKE, M. *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 125, p. 81-109, maio/ago, 2005.

DEWEY, J. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. Trad. Roberto C. Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. *Como Pensamos*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1953.

DORIGON, T.C.; ROMANOWSKI, J.P. *A reflexão em Dewey e Schön*. Revista Intersaberes. Curitiba, ano 3, n.5, p. 8-22. jan/jun, 2008

ELLIOTT, J. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FILHO, A.T.; QUAGLIO, P. *Professor reflexivo: mais que um simples modismo- uma possibilidade real*. Revista da Faculdade de Educação. Ano 6, n. 9, jan/jun, 2008.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, M.J.; FÁVELO, A.A. *Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática*. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 18, n. 17. jan/jun, 2013.

FRANCO, M. A. S. *Pesquisa-Ação sobre a Prática Docente*. In: Educação e Pesquisa vol. 31 n. 3 São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300008&script=sci_arttext>. Acesso em 21 de agosto de 2014.

FREIRE, P. *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 2009.

GATTI, B. A. *Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas*. Educação & Sociedade, v.31, n.113, p. 1355-1379, Campinas, 2010.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. H. M. *O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador*. Disponível em: <http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754>. Acesso em 22 de agosto de 2014.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. *O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos*. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Curitiba, v. 2, n.3, p.1-9, set/dez 2009.

NEGRET, F. *A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação*. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217-225, dez. 2008.

OLIVEIRA, T. A. L. de; ALVES, F. L. de M.; ALMEIDA, M. P. de; DOMINGUES, F. A.; OLIVEIRA, A. L. *Formação de professores em foco: uma análise curricular de um curso de licenciatura em Química*. Actio: docência em Ciência, v.2, n.2, p. 137-158, jul/set. 2017.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. *Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais*. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v.26, n.1, p. 66-80, abr. 2009.



PARDO DÍAZ, A. *Educação ambiental como projeto*. Tradução de Fátima Murad. 2a ed., Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. de *Professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002.

PIRES, C. M. C.; IGLIORI, S. B. C. *Mestrado profissional em ensino de matemática: uma alternativa com vistas ao desenvolvimento profissional do professor de matemática*. Revista Ciências e Educação. Bauru, v. 19, n. 4, p. 1045-1068, 2013.

Portaria n. 080 de 16 de dezembro de 1998. Publicada no Diário Oficial de 11/01/99, Seção I, pág. 14. Disponível em: << <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias> >>. Acesso em 05 de agosto de 2014.

Portaria Normativa n. 7 de 22 junho de 2009. *Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*. Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/portaria-normativa-mec-n07-22-06-2009>> Acesso em 05 agosto de 2014.

RIBEIRO, R. J. *O mestrado profissional na política atual da CAPES*. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, R.A. de; MARTINELI, T.A.P. *John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil*. In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009. PUCPR, Anais... Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2600_1488.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2015.



PERSPECTIVAS DOS ALUNOS QUE ACESSAM O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO E SUA PERMANÊNCIA NA UNIDADE FATEC TATUAPÉ - SP

IVANETE BELLUCCI AMEIDA CORREIO

CEETEPS - Centro de Educação Tecnológica Paula Souza - Unidade FATEC Tatuapé - SP. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação - UNICAMP. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Ceeteps. Diretora da Faculdade de Tecnologia Tatuapé - Victor Civita - São Paulo/SP. Professora coordenadora e orientadora de trabalhos de graduação e Pós-graduação *latu senso* em Indaiatuba. Avaliadora de curso e instituições INEP/MEC. Pesquisadora em modelagem de dados por meio de Análise por Envoltória de Dados (DEA) e tecnologia da informação. E-mail: ivanete.bellucci@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma síntese das motivações que levam os alunos ingressantes na FATEC do Tatuapé – Victor Civita a optarem pelo curso de Controle de Obras ou de Construção de Edifícios - sejam elas



de caráter profissional, econômico ou sentimental. A pesquisa realizada tem por base os fundamentos teóricos de análise de conteúdo e tratamento do discurso coletivo de Bardin e Lefebvre. O discurso dos discentes mostra que o fato de já ter contato com a área, o sonho de fazer um curso superior e a identificação com os conteúdos são fatores que induzem à escolha do curso. Sobre o futuro, 95% dos alunos pretendem aprimorar seus conhecimentos, sendo que 37% pensam em cursar Engenharia e/ou Arquitetura. Evidencia-se também a permanência do aluno no sistema público. A faculdade tem o desafio de buscar a realização de seus desejos, trabalhar com esses alunos sua permanência na unidade escolhida e também apresentar os momentos a serem seguidos durante o percurso de estudo no que tange à formação em curso superior e às oportunidades de expandir o conhecimento além do curso escolhido.

Palavras-chave: Ensino Superior Tecnológico. Permanência. Sistema Público.

PERSPECTIVES OF THE STUDENTS WHO ACCESS THE TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION PUBLIC AND THEIR STAY IN THE UNIT FATEC TATUAPÉ - SP

This paper presents a synthesis of motivation which induces the entering students to opt for the Course of Construction Control or Building Construction at the Victor Civita - Tatuapé Faculty of Technology, even of professional, economical or sentimental issues. The conducted research has theoretical foundations from the content analysis and the treatment on the collective speech from Bardin and Lefebvre. The student speech reveals, the fact of their previous contact in the area, their dream to attend a superior level course and their identification to the course contents, are factors which induces them to choose the course. About their future: 95% of the students intend to improve their knowledge and 37% of them intend to attend an Engineer or Architecture bachelor course. It was also noticed their staying on the educational public system. The institution has the challenge to provide their dreams realization and to perform to these students their desire for staying on the chosen campus as well as to present them the correct time and study path in order a superior level formation besides the opportunities to expand their own knowledge beyond the chosen course.

Keywords: Technological Education, Staying, Educational Public System.

PERSPECTIVAS DE LOS ALUMNOS QUE ACCEDEN A LA ENSEÑANZA SUPERIOR TECNOLÓGICA PÚBLICA Y SU PERMANENCIA EN LA UNIDAD FATEC TATUAPÉ – SP

En este artículo se presenta un resumen de las motivaciones, ya sean de carácter profesional, económico o sentimental, que llevan a los estudiantes que ingresan en FATEC Tatuapé - Victor Civita a optar por la carrera de Técnico Superior en Control de Obras y en la Construcción de Edificios. La investigación se basa en los fundamentos teóricos del análisis de contenido y tratamiento del discurso colectivo de Bardin y Lefebvre. El discurso de los estudiantes muestra que el hecho de tener contacto con el área, el sueño de hacer una carrera en nivel superior y la identificación con los contenidos son factores que conducen a la elección del curso. En el futuro, el 95% de los estudiantes tiene la intención de perfeccionar sus

conocimientos, un 37% piensa seguir la carrera de Ingeniería y/o Arquitectura. Se pone de manifiesto también la permanencia del estudiante en el sistema público. La institución tiene el reto de buscar la realización de sus anhelos, trabajar con ellos su permanencia en la unidad elegida y también presentar las diferentes etapas que se deben seguir durante sus estudios en lo que se refiere a la formación en una carrera de nivel superior y las oportunidades de ampliar el conocimiento más allá del curso elegido.

Palabras claves: Enseñanza Superior Tecnológica. Permanencia. Sistema Público.

PERSPECTIVAS DOS ALUNOS QUE ACESSAM O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO E SUA PERMANÊNCIA NA UNIDADE FATEC TATUAPÉ - SP

Introdução

Neste artigo discutimos aspectos sobre como os alunos ingressantes acessam os ambientes de aprendizagem. Abordamos a possibilidade de sua inserção no mundo do trabalho e destacamos, por meio de suas falas, as expectativas e as escolhas feitas por esses sujeitos aqui abordados e observados. Trata-se de tornar visível alguns aspectos e obstáculos encontrados tanto pelos alunos como pelos professores frente às significativas transformações apresentadas no ensino tecnológico público.

O sucesso dos Cursos Superiores de Tecnologia (CST's) e a aceitação pelo mercado de trabalho do alunado egresso desses cursos têm feito com que a administração estadual de São Paulo invista na criação e manutenção dessa modalidade de ensino. Assim sendo, o Centro Paula Souza, uma autarquia do Estado de São Paulo, direciona seus esforços para estabelecer a Faculdade de Tecnologia (FATEC) como uma instituição sólida em termos administrativos e acadêmicos, o que inclui o envolvimento das comunidades locais. Esta pesquisa, que se apresenta na fase inicial, procurou detectar quais são as motivações desse alunado ao ingressar, principalmente, no curso de Controle de Obras e Construção de Edifícios da FATEC do Tatuapé – Victor Civita.

Cumprе considerar, a partir do recorte apresentado, o cenário escolar como um amplo campo no qual diversos ambientes contraditórios e complexos se entrelaçam, sejam eles de ordem ideológica ou operacional. Com efeito, iremos pensar que os alunos ingressantes no ensino tecnológico trazem como bagagem várias dificuldades e também expectativas: alguns



por ser o único membro de sua família a acessar o ensino superior, e outros porque pretendem ir em busca de outros cursos. Essa perspectiva transformadora vê o aluno como um sujeito amparado por inovações tecnológicas e mudanças de paradigmas pautados na relação ciência-tecnologia-sociedade. Lembremo-nos, também, de que o nosso aluno é oriundo, em regra, de um sistema de ensino público deficitário, marcado por índices baixíssimos de aproveitamento e de aprendizagem. É justamente desse contexto, no qual se desenham tentativas frustradas em termos de desempenho escolar, tanto no decorrer do ensino fundamental, como no do ensino médio, que emerge larga parcela dos jovens e adultos ingressantes nos cursos tecnológicos de graduação.

Histórico e expansão das FATECs

Para um melhor entendimento do papel e dos objetivos que norteiam a existência das FATECs se faz necessário a apresentação de um pequeno histórico da instituição. O inicialmente Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, depois denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), foi criado com a finalidade de articular, realizar e desenvolver a educação técnica e tecnológica nos graus de ensino médio e superior. Assim sendo, o surgimento das FATECs no âmbito do CEETEPS, no início da década de 1970, com oferta de cursos regulares em nível superior orientados para o mercado de trabalho, representou uma inovação, uma vez que esses cursos têm como princípio norteador privilegiar o conhecimento aplicado em relação ao teórico, transformar em acadêmico o conhecimento vivido e experimentado no ambiente de trabalho. (ALMEIDA e TOMAZELA, 2012).

Desse modo, o corpo docente é formado por profissionais que tenham vivido experiências diversificadas, considerados especialistas na sua área de atuação, com realizações destacadas em empresas. Nesse mesmo cenário, os docentes têm o perfil notadamente acadêmico, oriundos de universidades que os formam como pesquisadores, e assim contribuem ricamente para essa junção da teoria com a prática. A propósito, destaca-se a criação e a formação de um grupo extremamente comprometido com esses preceitos; nessa dimensão, constrói-se a FATEC Tatuapé.

Os principais marcos no processo de expansão das FATECs são: em 2011, dando prosseguimento ao Protocolo de Intenções entre o CEETEPS e a Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) para Capacitação Aeronáutica no Estado de São Paulo, foram criados os cursos de Automação Aeronáutica e Estruturas Leves na FATEC São José dos Campos. No 2º semestre, teve início a FATEC de Taubaté, com o curso de Eletrônica Automotiva, e a FATEC Tatuapé,

com cursos na área de construção civil: Controle de Obras, Construção de Edifícios e Transporte Terrestre.

Em 2012, teve início a FATEC de Itaquera, com os CST's em Fabricação Mecânica e Processos de Soldagem, e em Diadema o Curso de Cosméticos, representando uma nova área de formação superior no CEETEPS e atendendo aos anseios da comunidade de Diadema, Polo Brasileiro de Cosmético, com a presença de mais de 100 empresas desse ramo, contribuindo para o desenvolvimento econômico sustentável da região e com a política pública inclusiva do governo do Estado na incorporação de cidadãos ao trabalho produtivo, buscando assim diminuir os índices de violência.

Ações e projetos

As FATECs do CEETEPS, neste momento, desfrutam de um processo de alterações e de aprimoramentos voltados para a consolidação das novas Faculdades criadas e a melhoria dos cursos existentes, alguns com mais de 40 anos de história. A expansão vem obrigando a Instituição a se repensar continuamente, homogeneizando procedimentos, aumentando sua atuação e abrangência no ensino de graduação, além de exigir um aprofundamento de suas ações voltadas para a interação com a sociedade e com o setor produtivo, bem como sua expansão internacional, por meio dos intercâmbios. Além disso, em consonância com uma política estadual voltada para a inovação, o Centro organizou em 2010 o seu Núcleo de Inovação Tecnológica, denominado “Inova Paula Souza”, voltado para a produção de conhecimento realizada pela comunidade acadêmica, e também focado na melhoria e na qualidade de vida da população, com vistas a um desenvolvimento humano aliado à sustentabilidade.

A unidade FATEC Tatuapé, nesse contexto de produção de conhecimento e transformação científico-técnico-social, organiza e compartilha com seus docentes, alunos e funcionários a implantação de um projeto de acompanhamento que se traduz em algumas análises já elaboradas, mas que precisam de maior investigação e ação, para que possam se efetivar em ações transformadoras e promover as vivências dos alunos em ambiente de ensino superior tecnológico. Inicialmente, traçamos alguns parâmetros a serem alcançados pensando na conciliação de vários elementos: coordenadores, professores, alunos e funcionários.

Segundo Linsingen (2015) a direção está envolvida em facilitar essas contribuições mais humanizadas contempladas por dimensões até agora apartadas do ensino tecnológico

por supostamente não lhe dizer respeito. Essa suposição se pauta na formação de tecnólogos totalmente inseridos no sistema produtivo, mas que precisam se apropriar de capacidades de inovação sociotécnica.

Entre essas contribuições merece destaque a concentração no atendimento prioritário à permanência dos alunos nos cursos de forma agradável e responsável. Outra ação que deve ser nomeada é a alteração do foco nas disciplinas para foco na resolução de problemas desenvolvidos em sala de aula, que devem se transformar ainda mais em ambientes de aprendizado e produção técnico-científica.

A FATEC Tatuapé no período de 2014 a 2017 teve como desafio implementar essas ambientações no eixo tecnológico de atuação - Construção de Edifícios, Controle de Obras e Transporte Terrestre, que promovem a iniciação científica e capacitação pedagógica para o seu grupo de docentes e funcionários no intuito de padronizar procedimentos e aumentar as conexões e os saberes entre seus atores protagonistas desse processo. Todas essas ações têm o olhar focado no aluno e na sua permanência no ambiente escolar de aprendizado.

Essa implementação está se realizando em etapas, alguns passos foram iniciados em 2014 e neste trabalho são apresentadas as primeiras análises. Acredita-se que nesse processo de composição de frentes de pesquisas e trabalho o acompanhamento e a revisão de rotas/rumos serão conduzidos de acordo com as necessidades pedagógicas. As equipes responsáveis são as coordenadorias dos cursos, a direção com papel estratégico e de pesquisadora, os funcionários com a operacionalização dos dados, professores destinados para essa efetivação produtiva com hora de atividade extra para pesquisa e análise dos dados. Além dessas ações, que visam a mapear a motivação dos alunos em seu ingresso na FATEC, há também em curso um trabalho de acompanhamento/acolhimento e motivação para sua permanência no sistema – segunda fase da pesquisa - que resultará em uma base de dados que permitirá evidenciar as melhores estratégias para contenção do aluno na nossa unidade Tatuapé. O resultado das pesquisas e tratamento dos dados gerará um produto científico, artigos sobre como se deu esse processo de coleta e análise de dados e implementação de ações.

A preocupação com a constante inovação e as necessidades da comunidade, fez com que apresentássemos a proposta de agregar a esta unidade de ensino superior o novo curso de Tecnologia em Design de Produto, já discutido e incorporado por alguns dos nossos docentes, para atendimento de uma população altamente carente e merecedora de novos cursos com novas perspectivas de trabalho.

Essas ações visam a minimizar as dificuldades enfrentadas pelos nossos vestibulandos, atualmente, e nos colocar em permanente estado de transformação, condição inovadora e com meta audaciosa de atendimento público de qualidade. Essa meta também precisa ser acompanhada pelo nosso aluno e estendida para sua permanência no ensino superior com um desafio motivador para sua ascensão profissional e com isso gerar sua estabilidade no curso escolhido.

Complementarmente, nos preocupamos com as atividades ofertadas para esses cursos e, conseqüentemente, nossos alunos. Valorizamos as oficinas e os trabalhos efetivados via laboratórios, sendo que ambos oferecem a perfeita junção de teoria e prática, bem como a construção efetiva de conhecimento científico aplicado na prática profissional. Essas são as premissas dos cursos tecnológicos. Precisamos equipá-los de forma a atender as propostas pedagógicas mais modernas e a utilização pelos alunos e docentes. Para isso, contatamos algumas empresas e dedicamos esforços para estabelecer parcerias, essas ações requerem novos modelos estabelecidos institucionalmente. Nesse aspecto, contar-se-á com o CEETEPS e suas coordenadorias que norteiam as FATECs.

Antecedentes metodológicos à pesquisa

Para melhor entendimento de todo esse processo cabe ressaltar que a educação tecnológica está organizada em função de eixos tecnológicos, criando com isso diversas oportunidades de percurso formativo para o aluno, de maneira que suas aptidões, desejos e vocações sejam atendidos pelos diferentes cursos e programas de educação profissional e tecnológica (BRANDÃO, LDB, §1º Art.39, 2010, p.66).

As áreas de atuação dos cursos oferecidos pela FATEC Tatuapé estabelecem parâmetros e estão organizadas pelos seus devidos conselhos, de forma a:

- atuar nas diversas áreas da construção civil aplicando os conceitos do controle aos inúmeros sistemas produtivos a fim de apontar e fiscalizar a obra visando implementar os padrões tecnológicos especificados em projetos e indicados em normas técnicas gerando, assim, a otimização de custos e recursos, com qualidade e segurança;
- atuar em instituições do setor público ou privado projetando, fiscalizando e acompanhando obras nos aspectos de segurança, legislação ambiental, gestão e controle, interpretação de projeto, normas, monitoramento das etapas da obra, e conduzindo equipes, gerenciando e fiscalizando os processos construtivos;

- atuar em empresas de construção visando controle de qualidade, execução de ensaios laboratoriais, instalação laboratorial, calibragem de equipamentos e avaliação de resultados;
- atuar em instituições projetando, fiscalizando e acompanhando obras de infraestrutura rodoviária e ferroviária; e
- atuar em empresas de transporte e operações no intuito de aperfeiçoar e adaptar sistemas de transporte coletivo à legislação vigente.

Assim, pretende-se que os profissionais formados pelos cursos de Tecnologia em Controle de Obras, em Construção de Edifícios e em Transporte Terrestre possam propor e executar um conjunto de mecanismos que denotem a evolução das atividades da obra, dos materiais utilizados, dos processos de edificações e da mobilidade urbana aferindo e monitorando a realização das tarefas de acordo com os padrões técnicos e de qualidade estipulados.

Circunscrição do universo de pesquisa

Desse modo, em 2014 sentimos a necessidade da implantação de um planejamento e de um acompanhamento e de ações transformadoras em relação à permanência do aluno na FATEC Tatuapé. Consideramos que após toda esta expansão da rede temos a responsabilidade com a formação integral do cidadão (aluno) das FATECs, lembrando que nossos alunos almejam o mundo do trabalho, mas precisam concluir suas atividades acadêmicas para essa realização efetiva. Com efeito, pensamos também no acolhimento para os nossos ingressantes no âmbito de educação tecnológica e desse modo temos que:

- avaliar o desempenho dos alunos nos cursos oferecidos a fim de redimensionar o ambiente de aprendizagem;
- desenvolver uma proposta educacional tecnológica de qualidade para atender o conjunto plural/diverso dos nossos alunos.

Desenvolvimento

Este artigo objetiva descrever os procedimentos metodológicos e etapas percorridas para o desenvolvimento da pesquisa de campo, e se propõe a identificar os motivos que levam os alunos a optarem pelo curso e suas pretensões de desenvolvimento profissional.

Ressaltamos que em 2014 iniciamos com parte dos alunos do 1º semestre de Controle de Obras (CO) e Construção de Edifícios (CE) essa investigação. Para o tratamento dos dados utilizamos a aplicação da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), caracterizada como estudo de natureza descritiva que visa a conhecer e interpretar a realidade estudada, sem nela interferir ou modificá-la. Os dados apresentados, fruto da resposta dos alunos as duas questões abertas, foram analisados e se tratam de um trabalho em fase de construção, outras etapas ainda por serem efetivadas. Com eles visamos a entender as motivações do alunado ao ingressar na instituição e quais são suas perspectivas profissionais ao concluir o curso escolhido na FATEC Tatuapé.

A coleta de dados foi realizada por meio de duas questões abertas individuais, aplicadas no mês de agosto de 2014 pelo professor da disciplina de Português.

Aleatoriamente foram escolhidas as turmas de Controle de Obras – Manhã e Construção de Edifícios – Tarde. Como instrumento de coleta de dados primários o questionário foi aplicado em 28 e 24 alunos respectivamente, totalizando 52 indivíduos na amostra para análise inicial. Lembramos que essa análise deverá ser expandida para todos os iniciantes dos três cursos.

As questões aplicadas com as especificações dos objetivos para cada pergunta e respostas são detalhadas abaixo.

Questão 1: Por que você resolveu cursar (Construção de Edifícios ou Controle de Obras)?

A primeira questão objetiva identificar os motivos que levam os ingressantes nos cursos oferecidos pela FATEC Tatuapé a escolherem determinados cursos.

Questão 2: Como você pretende desenvolver sua carreira profissional?

A questão foi elaborada para obter dos discentes o esforço que ele estaria disposto a fazer e a investir para concluir o curso.

Coleta e tratamento de dados

Os dados coletados nas respostas às questões foram analisados por meio da análise categorial que, conforme Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método análise de conteúdo.

Para Bardin (2011, p.47), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O processo de formação das categorias se concretizou da forma prevista por Bardin, após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada por codificação. A codificação se deu em função da repetição das palavras (ideia central), que foram se constituindo em unidades de registro.

De acordo com Lefebvre; Lefebvre (2003, p. 25), “a ideia central é uma descrição (a mais sucinta e objetiva possível) do sentido do discurso, sendo que um discurso pode ter mais de uma ideia central”. Dessa forma “as expressões-chave são segmentos de discursos que remetem à ideia central e a corporificam” (LEFRÈVRE; LEFRÈVRE, 2003, p. 26).

Para se chegar a uma ideia comum entre os pesquisados, atendeu-se às etapas sugeridas por Bardin (2011) e Lefebvre; Lefebvre (2003); e adaptadas:

- a) pré-análise: leitura flutuante, ou seja, leitura geral do material coletado;
- b) exploração do material: codificação para formulação de categorias de análise, recorte do material em unidades de registro, equivalente a extração das ideias centrais e agrupamento das unidades de registro em categorias comuns, extração das expressões-chave ou verbalizações e, por último
- c) tratamento dos resultados: inferência e interpretação dos conteúdos.

A codificação em categorias foi elaborada com base na leitura flutuante, que permitiu identificar as repetições ou verbalizações sinônimas, e estabelecer o cadastro de códigos para quantificação das expressões chaves.

Inicialmente, o discurso foi categorizado em 10 Grupos – G, a saber:

G1 Relacionados à área de atuação;

G2 Entraram na FATEC e permanecem em outro curso;

G3 Já graduados em outra Instituição de Ensino;

G4 Alunos que ingressaram em outras Instituições de Ensino sem concluí-la;

G5 Objetivo de ascensão social via FATEC;

G6 Alunos por condição socioeconômica;

G7 Nível socioeconômico;

G8 Gênero;

G9 Outros e

G10 Pretensões.

Durante a leitura e codificação das expressões, percebeu-se que as categorias estabelecidas não apareciam na ordem planejada e muitas vezes se misturavam no discurso dos alunos entre a resposta da questão 1 e da 2.

Não foi possível identificar o G7 - Nível socioeconômico, uma vez que a ficha de dados cadastrais dos alunos não contempla essa informação, conforme consulta feita à Secretaria Acadêmica em 13/11/2014. No entanto, na outra fase poderemos utilizar o critério Brasil.

Para levantamento do G8 – Gênero utilizou-se de codificação dos nomes usualmente feminino ou masculino, o que pode induzir a algum erro para os nomes que são usados para os dois sexos. O G9 – Outros foi eliminado por não haver necessidade.



A codificação, com os ajustes, utilizada para identificação das ideias centrais foi a que segue:

Nº Verbalização

G1 Relacionado à área de atuação

- 1 G1.1 Pretende cursar Engenharia ou Arquitetura
- 2 G1.2 Já teve ou tem contado com a área (estudo/trabalho)
- 3 G1.3 Se identifica com a área e os conteúdos
- 4 G1.4 Sonho e desejo
- 5 G1.5 Influência familiar

G2 Entraram na FATEC e permanecem em outro curso

- 6 G2.1 Pela qualidade do ensino da Instituição
- 7 G2.2 Já concluiu um curso na Fatec e optou por fazer mais um

8 G3 Já é graduado em outra Instituição de Ensino

9 G4 Alunos que ingressaram em outras Instituições de Ensino sem concluí-la

G5 Objetivo de ascensão social via FATEC

- 10 G5.1 Reconhecimento dos cursos tecnológicos da FATEC pelo mercado
- 11 G5.2 Crescimento econômico da área de CE e CO
- 12 G5.3 Perspectiva de melhorar a remuneração

G6 Alunos por condição socioeconômica

- 13 G6.1 Instituição pública

- 14 G6.2 Gratuidade
- 15 G6.3 Proximidade

G8 Gênero

- 16 G8.1 Masculino
- 17 G8.2 Feminino

G10 Pretensões

- 18 G10.1 Funcionalismo público
- 19 G10.2 Abrir o próprio negócio/autônomo
- 20 G10.3 Academia: professor e/ou pesquisador
- 21 G10.4 Continuar os estudos em busca de aprimoramento

No uso da técnica de análise de conteúdo codificada foram consideradas as duas primeiras verbalizações que manifestavam o motivo da escolha do curso e o como pretendia desenvolver sua carreira. Esses dados foram tratados e são apresentados nas tabelas, nas colunas como 1ª e 2ª.

Avaliação dos resultados alcançados.

Tabela 1: Gênero

Descrição	CE	CO
Feminino	39%	29%
Masculino	61%	71%
Total	100%	100%

Percebe-se a predominância do sexo masculino nos dois cursos.

Tabela 2: Verbalizações 1ª questão CE? **A. Porque você resolveu cursar CE?**

Descrição	1ª	2ª
Pretende cursar Engenharia ou Arquitetura	21%	18%
Já teve ou tem contado com a área (estudo/trabalho)	14%	11%
Se identifica com a área e os conteúdos	21%	4%
Sonho e desejo	29%	7%
Influência familiar	0%	4%
Pela qualidade do ensino da Instituição	0%	4%
Crescimento econômico da área de CE e CO	11%	11%
Perspectiva de melhorar a remuneração	4%	4%
Instituição pública	0%	7%
Não respondeu	0%	32%
Total	100%	100%

Observa-se que em primeiro plano aparece o sonho e desejo (29%) e em seguida a identificação com a área e os conteúdos (21%). Na segunda verbalização predomina a pretensão de cursar Engenharia ou Arquitetura (18%) aliada ao interesse por já trabalhar na área e crescimento econômico do mercado (11% em cada). A grande maioria (32%) não apresentou a segunda resposta. Os dados são ilustrados nas figuras 1.

Figura 1: Verbalização: conjunto.

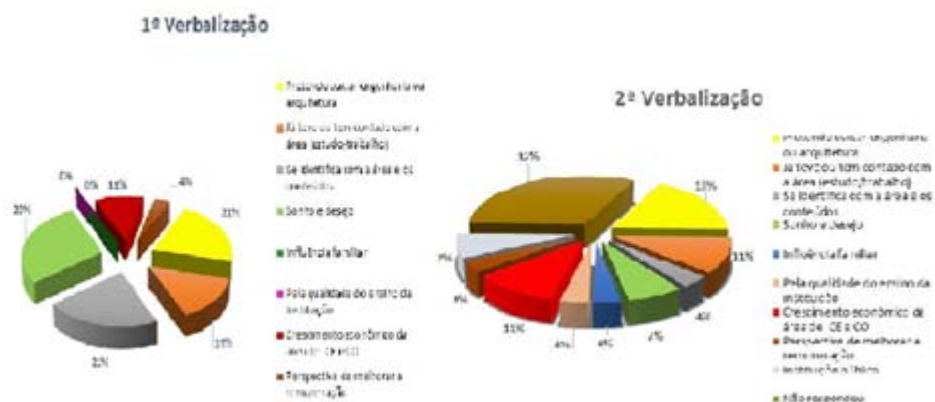


Tabela 3: Verbalizações 1ª questão CE? A. Porque você resolveu cursar CO?

Descrição	1	2
Pretende cursar Engenharia ou Arquitetura	17%	13%
Já teve ou tem contato com a área (estudo/trabalho)	29%	8%
Se identifica com a área e os conteúdos	17%	13%
Sonho e desejo	13%	0%
Pela qualidade do ensino da Instituição	4%	13%
Reconhecimento dos cursos tecnológicos da FATEC pelo mercado	4%	0%
Crescimento econômico da área de CE e CO	4%	4%
Perspectiva de melhorar a remuneração	0%	13%
Instituição pública	8%	0%
Proximidade	0%	4%
Abrir o próprio negócio/autônomo	4%	0%
Não respondeu	0%	33%
Total	100%	100%

Em CO primeiramente aparece já ter contato ou trabalhar na área (29%) e em igual percentual (17%) pretensão em cursar Engenharia ou Arquitetura e identificação com a área e/ou conteúdos. Já na segunda colocação aparece em igualdade (13%) pretensão em cursar Engenharia ou Arquitetura, identificação com a área, qualidade da instituição e perspectiva de melhorar e remuneração.

Assim como em CE, a grande maioria (33%) não apresentou a segunda resposta. Os dados são ilustrados nos gráficos abaixo.

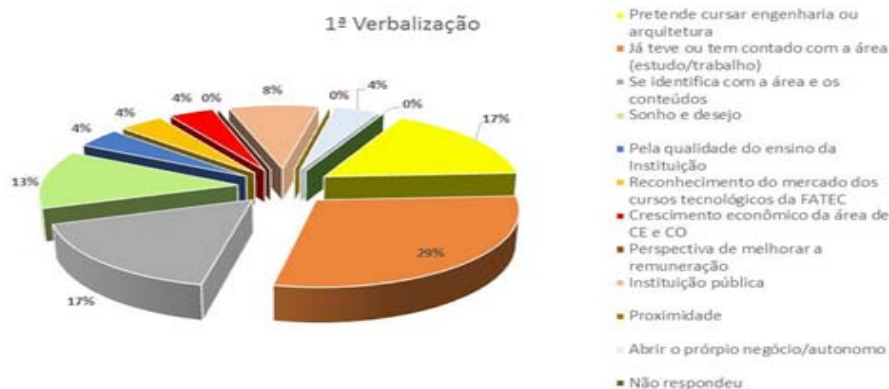
Figura 2: 1ª Verbalização.

Figura 3: 2ª Verbalização



Ao considerar a soma das duas turmas tem-se o que segue:

Tabela 4: CE e CO.

Descrição	1º	2º
Pretende cursar Engenharia ou Arquitetura	19%	15%
Já teve ou tem contato com a área (estudo/trabalho)	21%	10%
Se identifica com a área e os conteúdos	19%	8%
Sonho e desejo	21%	4%
Influência familiar	0%	2%
Pela qualidade do ensino da Instituição	2%	8%
Reconhecimento dos cursos tecnológicos da FATEC pelo mercado	2%	0%
Crescimento econômico da área de CE e CO	8%	8%
Perspectiva de melhorar a remuneração	2%	8%
Instituição pública	4%	4%
Proximidade	0%	2%
Abrir o próprio negócio/autônomo	2%	0%
Não respondeu	0%	33%
Total	100%	100%

A. Como pretende desenvolver sua carreira?

Nesse quesito, percebe-se que os alunos, em alguns casos, responderam seu objetivo profissional e não as etapas e esforços para alcançar a sua meta. Foram somadas as respostas das duas turmas por estarem próximas, principalmente na 1ª verbalização. O resultado obtido é que mais da metade (58%) pretende continuar os estudos e 37% na área de Engenharia ou Arquitetura.

Tabela 5: Pretensões CE e CO.

Descrição	1º	2º
Pretende cursar Engenharia ou Arquitetura	37%	8%
Abrir o próprio negócio/autônomo	2%	13%
Funcionalismo público	2%	0%
Academia: professor e/ou pesquisador	0%	8%
Continuar os estudos em busca de aprimoramento	58%	21%
Não respondeu	2%	50%
Total	100%	100%

Considerações

Por meio da pesquisa, pode-se perceber no discurso dos discentes que o fato de já ter contato com a área e o sonho de fazer um curso superior, aliado à pretensão de cursar Engenharia ou Arquitetura e a identificação com os conteúdos são os fatores que induzem à escolha do curso. Na turma de CE, que possui mais estudantes do sexo feminino, o sonho e o desejo têm um peso maior do que em CO, no qual predomina a contato com a área. Quanto às pretensões futuras, 95% dos alunos pretendem aprimorar seus conhecimentos e continuar estudando, sendo que 37% pensam em cursar Engenharia e/ou Arquitetura. Fica evidente, com essa amostra, que para estabelecer uma relação mais amigável do aluno e sua permanência no sistema de ensino público tecnológico, a FATEC Tatuapé tem o desafio de buscar a realização dos desejos de seus alunos, no que tange à formação em ensino superior público e de qualidade. Também cabe destacar as oportunidades de expandir o conhecimento além do curso escolhido.

Podemos ainda, nesse panorama traçado, abordar como eixo central de trabalho: os gestores atuantes, os professores responsáveis por projetos focados em teoria e prática e,



consequentemente, o envolvimento dos alunos ingressantes ou que estão em curso e os futuros egressos para disseminação desses resultados, tendo nesse caminho um recurso de ampliação de novos aprendizados em ambientes de educação tecnológica focada no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. B. P. e BATISTA, S. S. Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas. In: ALMEIDA, TOMAZELLA, Elaboração de Projetos Interdisciplinares no Curso de Gestão Empresarial da FATEC Indaiatuba sobre o Tema Logística, p.161-168, 2012.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

BRANDÃO, C. F. Apontamentos sobre a política educacional pública brasileira para a educação tecnológica e profissional nas últimas décadas p.65-78. In: ALMEIDA, I. B. P. e BATISTA, S. S. Educação Tecnológica: reflexões, teorias e práticas, 2012.

_____, C. F. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) – comentada e interpretada, artigo por artigo, Avercamp, 4ª. ed. rev. atual, 2010

LEFÈVRE, Fernando; FEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

LINSINGEN, Irlan Von, Perspectivas curriculares CTS para o ensino de engenharia: uma proposta de formação universitária. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45,p.297-317,mai/ago.2015.