

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Alessandro Luiz de Oliveira**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES (PRESENCIAL E A  
DISTÂNCIA) SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS  
DE GRADUAÇÃO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR:  
FEDERAL E MUNICIPAL**

**Taubaté – SP  
2019**

**Alessandro Luiz de Oliveira**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES (PRESENCIAL E A  
DISTÂNCIA) SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS  
DE GRADUAÇÃO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR:  
FEDERAL E MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e Diversidade  
Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de  
Souza e Camargo Ortiz Monteiro

**Taubaté – SP  
2019**

**Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU**  
**Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

O48r Oliveira, Alessandro Luiz de  
Representações sociais de professores (presencial e a distância)  
sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação em duas  
instituições de Ensino Superior: Federal e Municipal. / Alessandro  
Luiz de Oliveira. - 2019.

168f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza  
e Camargo Ortiz, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Representação social de professores. 2. Avaliação da  
educação superior. 3. Indicadores de qualidade. I. Título.

CDD – 370

Alessandro Luiz de Oliveira

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES (PRESENCIAL E A DISTÂNCIA) SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: FEDERAL E MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural

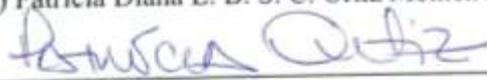
Orientadora: Profa. Dra. Patricia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

Data: 03/06/2019

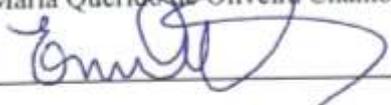
Resultado: Aprovado

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.(a) Dr.(a) Patricia Diana E. B. S. C. Ortiz Monteiro - Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof.(a) Dr.(a) Edna Maria Queride de Oliveira Chamon - Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira – Pontificia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura 

## **AGRADECIMENTOS**

Seguramente não serei capaz de agradecer de forma devida a todas as pessoas que ao longo desses dois anos me ajudaram na realização deste trabalho, nessa importante etapa da minha carreira acadêmica. Portanto, para aqueles que porventura não foram aqui nomeados sintam-se por mim abraçados e com um enorme reconhecimento de gratidão.

À minha orientadora profa. dra. Patrícia Ortiz Monteiro, agradeço a paciência e dedicação com que me orientou nesse período, sua gentileza e generosidade foram motivadores para que eu pudesse concluir essa missão.

Aos meus amigos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que sempre estiveram à disposição, colaborando, opinando ou somente ouvindo, a todos vocês o meu muito obrigado.

Aos colegas e amigos do Instituto Federal São Paulo, câmpus Jacareí, os quais sempre que precisei foram muitos generosos e parceiros, ajudando-me com suas experiências acadêmicas e seus conhecimentos específicos. Faço uma menção especial à Direção, que permitiu que eu me ausentasse em momentos críticos deste trabalho. Minha gratidão a todos vocês.

Agradeço de forma muito especial, e talvez não tenha palavras suficiente para fazê-lo, a minha amada esposa Eliana, que esteve ao meu lado me apoiando e motivando nos momentos mais difíceis, nas minhas ausências em família ao longo desses dois anos, e nas muitas dificuldades pelas quais passamos. Sem sua paciência, sem seu carinho e, acima de tudo, sem sua fé de que tudo iria dar certo, com certeza não teria conseguido chegar até aqui. A você o meu amor e minha eterna gratidão.

Aos meus filhos que por muitas vezes pediram a minha presença, mas não pude atendê-los, espero um dia poder compensar tudo isso, por vocês o meu esforço e dedicação e meu agradecimento por existirem em minha vida.

A minha família, a Deus e a todos que colaboraram com o meu trabalho, deixo o meu muitíssimo obrigado.

*As ciências humanas que aprendemos comumente são aquelas que importava pouco que soubéssemos, devíamos aprender-nos a nós, isto é, a conhecer-nos; de que serve o saber, ou o pretender saber, como o mundo se governa, ao mesmo tempo que ignoramos o como nos devemos governar? Para tudo fomos sábios só para nós somos ignorantes.*

Mathias Aires

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer as representações sociais dos professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, acerca do processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC) por meio dos indicadores de qualidade do ensino superior presencial e a distância. Identificar como estes sujeitos (professores) se inter-relacionam e representam sobre os processos de avaliações impostos pelo Inep/MEC. A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais. Para coletas de dados foram utilizados dois instrumentos, um questionário formado por questões fechadas e entrevista semiestruturada com questões abertas. Foram identificadas as representações sociais dos professores a respeito das avaliações de cursos de graduação, especificamente na etapa de reconhecimento, e os dados qualitativos foram explorados por meio de análise textual, com apoio do software IRAMUTEQ®. Os dados quantitativos foram coletados pela plataforma Google Forms, tratados com o *software* IBM SPSS e analisados por meio da estatística descritiva. Para uma melhor abordagem analítica, utilizou-se a técnica da triangulação de dados, integrando a abordagem qualitativa com a quantitativa. As condições necessárias à emergência das RS foram verificadas e, ao processar as atitudes do grupo, identificou-se a orientação geral favorável ao objeto de estudo, o reconhecimento do importante papel do professor no processo de avaliação e também o posicionamento crítico dos sujeitos quanto às dificuldades, principalmente as de maior interferência no trabalho do docente. Conclui-se que conhecer e debater as RS dos professores sobre o processo de avaliação de cursos de graduação traz à tona elementos que podem ser utilizados para a formação de estratégias e políticas voltadas para um melhor aproveitamento das avaliações e regulação em geral, no sentido de explorar o caráter diagnóstico dos instrumentos e potencializar a sua característica formativa, ampliando os debates e dando melhor e maior publicidade aos dados. Este trabalho contribui para o conhecimento científico e colabora na construção de um ensino mais comprometido com a formação integral do indivíduo, aproxima a compreensão dos relacionamentos que são construídos no espaço educativo, especificamente nesse estudo no âmbito do ensino superior.

**Palavras-chave:** Representação social de professores. Avaliação da educação superior. Indicadores de qualidade.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the social representations (SR) of higher education teachers about the process of evaluation of the undergraduate courses of the National Institute of Studies and Educational Research (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep), of the Ministry of Education (MEC), through the instrument of Course Evaluation. Identify how these subjects (teachers) interrelate and are represented on the evaluation processes imposed by Inep/MEC. The present research is characterized as exploratory and descriptive, with a qualitative and quantitative approach, having as theoretical reference the Theory of Social Representations. For data collection, two instruments were used: a closed questionnaire and a semi-structured interview with open questions. The social representations of the teachers on the evaluation of undergraduate courses were identified, specifically in the recognition stage, and the qualitative data were explored through textual analysis, supported by IRAMUTEQ® software. Quantitative data were collected by the Google Forms platform, treated with IBM SPSS software and analyzed using descriptive statistics. For a better analytical approach, the data triangulation technique was used, integrating the qualitative and quantitative approaches. The necessary conditions for the emergence of SR were verified and, when processing the group's attitudes, the general orientation favorable to the object of study was identified, the recognition of the important role of the teacher in the evaluation process and also the critical positioning of the subjects regarding the difficulties, especially those of greater interference in the work of the teacher. It is concluded that knowing and discussing the SR of the teachers about the process of evaluation of undergraduate courses brings out elements that can be used for the formation of strategies and policies aimed at a better use of the evaluations and regulation in general, in the sense of to explore the diagnostic character of the instruments and to enhance their training characteristics, broadening the debates and giving better and more publicity to the data. This work contributes to the scientific knowledge and collaborates to the construction of an education more committed to the integral formation of the individual, approximates the understanding of the relationships that are constructed in the educational space, specifically in this study in the scope of higher education.

**Keywords:** Social representation of teachers. Evaluation of higher education. Quality indicators

## LISTA DE SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| BASIS    | – Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior               |
| CAPES    | – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                 |
| CC       | – Conceito de Curso  |
| CEP      | – Comitê de Ética em Pesquisa  |
| CFE      | – Conselho Federal de Educação   |
| CGACGIES | – Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior |
| CHD      | – Classificação Hierárquica Descendente  |
| CONAES   | – Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior  |
| CPA      | – Comissão Própria de Avaliação  |
| CPC      | – Conceito Preliminar do Curso   |
| DAES     | – Diretoria de Avaliação da Educação Superior  |
| EAD      | – Educação a Distância   |
| ENADE    | – Exame Nacional de Desempenho do Estudante  |
| ES       | – Ensino Superior  |
| GERES    | – Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior                                      |
| IACG     | – Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação – Presencial e a Distância             |
| IBGE     | – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| IES      | – Instituição de Ensino Superior   |
| IF       | – Instituto Federal  |
| IFSP     | – Instituto Federal de São Paulo   |
| IGC      | – Índice Geral de Cursos   |
| INEP     | – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira                                |
| MEC      | – Ministério da Educação   |
| OCDE     | – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico                              |
| OMC      | – Organização Mundial do Comércio  |
| PAIUB    | – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras                        |
| PARU     | – Programa de Avaliação da Reforma Universitária   |
| PDI      | – Plano de Desenvolvimento Institucional   |
| PPC      | – Projeto Pedagógico do Curso  |
| RFEPCT   | – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica                          |
| RMVPLN   | – Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte                                  |

|        |  |
|--------|--|
| SESU   | – Secretaria da Educação Superior                                      |
| SCIELO | – Scientific Eletronic Library Online                                  |
| SINAES | – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior                     |
| ST     | – Segmento de Texto  |
| TCLE   | – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                           |
| TRS    | – Teoria das Representações Sociais                                    |
| UNESCO | – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNITAU | – Universidade de Taubaté  |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Divisão Sub-Regional..... | 19 |
| Figura 2 – Representação gráfica da organização do trabalho .....                                     | 21 |
| Figura 3 – Desenvolvimento da pesquisa.....   | 48 |
| Figura 4 – Dendograma da classificação hierárquica descendente .....                                  | 86 |
| Figura 5 – Nuvem de palavras classe 1 .....   | 87 |
| Figura 6 – Nuvem de palavras classe 2 .....   | 89 |
| Figura 7 – Nuvem de palavras classe 3 .....   | 91 |
| Figura 8 – Nuvem de palavras classe 4 .....   | 95 |
| Figura 9 – Nuvem de palavras classe 5 .....   | 98 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Gênero dos sujeitos da pesquisa.....   | 58  |
| Gráfico 2 – Idade dos sujeitos da pesquisa.....  | 59  |
| Gráfico 3 – Modalidade que leciona.....  | 60  |
| Gráfico 4 – Nível de formação dos sujeitos da pesquisa.....  | 61  |
| Gráfico 5 – Docentes em exercício na educação superior, por grau de formação – Brasil (2006-2016) .....                                  | 62  |
| Gráfico 6 – Áreas do conhecimento .....  | 63  |
| Gráfico 7 – Elementos de influência na formação docente .....  | 64  |
| Gráfico 8 – Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil (2006-2016) .....                             | 65  |
| Gráfico 9 – Modalidade de graduação cursada .....  | 66  |
| Gráfico 10 – Tempo de experiência .....  | 67  |
| Gráfico 11 – Desempenho de funções além da sala de aula.....   | 68  |
| Gráfico 12 – Funções exercidas.....  | 68  |
| Gráfico 13 – Grupo presencial: dificuldade para atingir um bom conceito .....  | 71  |
| Gráfico 14 – Grupo a distância: dificuldade para atingir um bom conceito.....  | 72  |
| Gráfico 15 – Grupo bacharel: dificuldade para atingir um bom conceito .....  | 73  |
| Gráfico 16 – Grupo licenciatura: dificuldade para atingir um bom conceito .....  | 74  |
| Gráfico 17 – O que pensam os professores do ensino presencial sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC .....    | 76  |
| Gráfico 18 – O que pensam os professores da educação a distância sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC ..... | 77  |
| Gráfico 19 – O que pensam os professores bacharéis sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC .....               | 78  |
| Gráfico 20 – O que pensam os professores licenciados sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC.....              | 79  |
| Gráfico 21 – O que pensam os professores do ensino presencial acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação .....           | 81  |
| Gráfico 22 – O que pensam os professores da educação a distância acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação .....        | 82  |
| Gráfico 23 – O que pensam os professores bacharéis acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação .....                      | 83  |
| Gráfico 24 – O que pensam os professores licenciados acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação .....                    | 84  |
| Gráfico 25 – O que os professores pensam sobre o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação.....                                   | 103 |

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 26 – O que os professores pensam sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC..... | 112 |
| Gráfico 27 – Dificuldades para se conseguir um bom conceito .....   | 117 |

## **LISTA DE QUADROS**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Conceitos atribuídos ao Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação .....                      | 37  |
| Quadro 2 – Diferenças das abordagens .....   | 50  |
| Quadro 3 – Dispersão da faixa etária.....  | 59  |
| Quadro 4 – Comparação entre indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (2015 e 2017) ..... | 69  |
| Quadro 5 – Articulação entre eixos e classes – Triangulação dos dados .....                                    | 101 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 15 |
| 1.1 Problema.....   | 17 |
| 1.2 Objetivos.....  | 18 |
| 1.2.1 Objetivo geral.....   | 18 |
| 1.2.2 Objetivos específicos .....                                 | 18 |
| 1.3 Delimitação do estudo .....                                   | 18 |
| 1.4 Relevância do estudo / Justificativa .....                    | 20 |
| 1.5 Organização da pesquisa .....                                 | 20 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA .....                                     | 22 |
| 2.1 Avaliação da educação superior: breve histórico .....         | 28 |
| 2.1.1 Iniciativas no campo da avaliação da educação superior..... | 30 |
| 2.1.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.....     | 34 |
| 2.2 Qualidade na educação superior .....                          | 38 |
| 2.2.1 Formação profissional e qualidade na educação .....         | 42 |
| 2.3 As representações sociais .....                               | 44 |
| 3 MÉTODO .....  | 48 |
| 3.1 Tipo de pesquisa .....  | 49 |
| 3.2 População / Amostra.....                                      | 50 |
| 3.3 Instrumentos .....  | 52 |
| 3.4 Procedimentos para coleta de dados.....                       | 53 |
| 3.5 Procedimentos para análise de dados .....                     | 54 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....                              | 57 |
| 4.1 Perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa .....        | 57 |
| 4.1.1 Gênero .....  | 57 |
| 4.1.2 Idade.....  | 58 |
| 4.1.3 Modalidade de cursos: presencial e/ou a distância .....     | 60 |
| 4.1.4 Formação docente: nível de formação .....                   | 61 |
| 4.1.5 Formação docente: área de formação.....                     | 62 |
| 4.1.6 Modalidade de graduação: presencial ou a distância .....    | 65 |
| 4.1.7 Experiência profissional: tempo de docência.....            | 66 |
| 4.1.8 Atividade docente: funções além da sala de aula.....        | 67 |
| 4.2 Apresentação e análise dos dados quantitativos .....          | 69 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.2.1 Eixo I: aspectos que influenciam na avaliação dos cursos.....   | 70  |
| 4.2.2 Eixo II: elementos do processo de avaliação dos cursos de graduação .....                               | 75  |
| 4.2.2 Eixo III: Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação .....  | 80  |
| 4.3 Apresentação e análise dos dados qualitativos .....   | 85  |
| 4.3.1 Classe 1 – Objetivo: aprendizado do aluno.....  | 87  |
| 4.3.2 Classe 2 – Processo de avaliação: professores, alunos e dimensões.....                                  | 89  |
| 4.3.3 Classe 3: relação instrumento-avaliador-conceito .....  | 91  |
| 4.3.4 Classe 4: preparação para o reconhecimento .....  | 94  |
| 4.3.5 Classe 5: trajetória docente .....  | 98  |
| 4.4 Representações sociais sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC .....            | 101 |
| 4.4.1 Posicionamento sobre o processo de avaliação: identificando crenças, atitudes, valores e opiniões ..... | 102 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 122 |
| REFERÊNCIAS .....   | 127 |
| APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS .....  | 137 |
| APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUANTITATIVOS .....   | 139 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....  | 153 |
| ANEXO B – MEMORIAL.....   | 156 |

## 1 INTRODUÇÃO

Direito de todos, garantida pela Constituição Federal de 1988, a Educação tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores por se tratar de assunto de alta importância para o desenvolvimento pleno da nação. Não há como se pensar em geração de renda, empregos e bem-estar social de um povo sem que se criem, fortaleçam e mantenham-se políticas públicas que atendam aos estudantes desde os primeiros anos de alfabetização e que estes alcancem também os níveis superiores de formação profissional e/ou acadêmicas. Ao longo de todas essas etapas percorridas no caminho formativo do cidadão, um tema é recorrente: a qualidade da educação, tema este de várias discussões, tido por muitos como o responsável pelo sucesso, ou não, das políticas educacionais desenvolvidas e motivo de divergências sobre as maneiras de mensurá-la e quais as melhores práticas para alcançá-la. De acordo com Lacerda (2016, p. 33), “o conceito de qualidade, assim, aparece como processo que envolve elementos que o configuram como participativo, dinâmico, polissêmico, valorativo e contextualizado”.

Além da qualidade da educação esperada, o direito de todo cidadão também envolve a oferta de vagas para o atendimento da população ingressante, sendo pauta de discussões e planejamento, seja na forma de acesso – com previsão de cotas para grupos específicos e representados na comunidade –, ou no alcance das instituições, visando atender àqueles que se encontram mais distantes dos grandes centros. Nesse caminho para atender a essas necessidades, houve, nas duas redes institucionais que são alvo deste trabalho, uma expansão. As duas redes são públicas, sendo uma federal e a outra municipal.

A primeira, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), traz em seu histórico um legado de 107 anos de ensino, tendo passado por diversas fases políticas e econômicas deste país. A RFEPCT sofreu uma transformação evolutiva a partir de 2008, com a instituição da rede propriamente dita, passando a agregar diversos centros técnicos por toda a Federação e ganhando incentivo para a sua expansão. Isso significou um incremento de 504 *campi* pluricurriculares entre os anos de 2002 a 2016, o que proporcionou um aumento na oferta de vagas tanto no ensino técnico, assim como na educação superior, sendo esta etapa educacional o *locus* deste trabalho.

Se por um lado tem-se a expansão da Rede Federal, por outro, a dinâmica dos tempos atuais não permite que a Educação permaneça atrelada a práticas e modalidades tradicionais. Espera-se que ela acompanhe as transformações, adaptando-se para atender às novas demandas

que surgem com a velocidade das mudanças tecnológicas e do acesso à informação. Sendo assim, esta pesquisa incorpora o ensino na modalidade a distância, que vem sendo responsável pelo crescimento no número de ingressantes na educação formal, em especial no ensino superior, desde seu marco regulatório, em 2005. A educação a distância (EaD) é responsável pela marca de 33,3% dos discentes matriculados em 2017 nos cursos superiores (INEP, 2018a).

Nesse sentido, a segunda instituição de ensino superior (IES) escolhida no âmbito desta pesquisa é a Universidade de Taubaté (Unitau), que pertence à rede pública municipal. Localizada na sub-região 2 da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), a Unitau possui em seu histórico 60 anos de ensino superior, dos quais 42 anos são de reconhecimento como universidade. A Universidade de Taubaté formou mais de 90 mil alunos e sua forma de organização é assim descrita:

A Universidade de Taubaté estrutura-se em unidades denominadas Departamentos, onde se desenvolvem atividades relacionadas a disciplinas e estágios diretamente interligados ao exercício profissional, objetivando o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação profissional (CONSUNI, 2006, p. 1).

Baseada em uma sólida experiência no ensino presencial, a Unitau instituiu seu Programa de Educação a Distância por meio da Portaria nº 280, de 26 de março de 2009, com a obtenção do credenciamento do Ministério da Educação (MEC) inicialmente para o curso de Pedagogia. Nos quadros atuais, a instituição oferece na modalidade a distância uma variedade de cursos, sendo doze licenciaturas reconhecidas pelo MEC; sete cursos superiores em tecnologia, igualmente reconhecidos; bem como cursos de segundas licenciaturas, formação pedagógica e um bacharelado em Administração.

Em meio ao cenário de expansão no ensino superior, torna-se pertinente discutir o tema *qualidade* na educação, seja pela preocupação em perdê-la, em função do rápido aumento na oferta de vagas, seja em função dos métodos existentes para apurá-la. Com a entrada de novos docentes para atender à demanda crescente, o contexto suscita questionamentos visando entender como estes sujeitos (professores) se inter-relacionam e quais são as representações sociais que têm acerca dos processos de regulação impostos pelo MEC para avaliar, por meio de indicadores de qualidade, os cursos, a instituição e os discentes, sendo eles (professores) os sujeitos que participam, de forma contundente, na construção, no desenvolvimento e na preservação de todas as dimensões reguladas pelo Ministério da Educação, que assim o faz por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

A elaboração deste trabalho e a busca por respostas aos questionamentos propostos terá como suporte teórico a abordagem psicossocial, por meio da Teoria das Representações

Sociais. Desse modo, pretende-se conhecer o que se produz a partir das análises das interações dos sujeitos em um ambiente socialmente partilhado diante de um objeto, para, assim, conhecer as representações geradas por este grupo (MOSCOVICI, 2015).

### **1.1 Problema**

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possibilitou a expansão dos institutos federais (IF), que saltaram de 140 escolas técnicas em 2002 para 644 *campi* pluricurriculares em 2016. Entre as finalidades destas instituições encontram-se: *i*) oferecer educação profissional, superior e tecnológica em todos os níveis e modalidades; *ii*) constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências; assim como *iii*) otimizar seu quadro de pessoal. O crescimento observado tem colaborado para o aumento de oferta de vagas no ensino superior na modalidade presencial, alcançando todos os estados da Federação (INEP, 2018).

No âmbito da expansão do ensino superior no país, segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2018), desde 2005 tem havido um crescimento constante no ingresso de alunos no ensino superior na modalidade a distância. Em 2017, dos alunos que ingressaram em algum curso superior, 33,3% do total optaram pela modalidade a distância, o que representa 1.756.982 ingressantes.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004 e administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), implementou uma nova metodologia de qualificação dos cursos superiores, com maior complexidade e rigor nas avaliações. As avaliações têm início na abertura do curso, perduram por todo o caminho formativo que este fará e acompanham a conclusão do ingressante. Desse modo, trazem para o ambiente educacional, de forma sistematizada e documentada, a discussão sobre a qualidade da educação superior, por meio da análise das dimensões propostas pelo órgão avaliador.

Diante desse cenário de expansão do ensino superior, nas modalidades presencial e a distância, a partir de 2005 – com incremento expressivo da participação da Rede Federal a partir de 2008 – e do fortalecimento dos controles e indicadores que norteiam a qualidade do ensino superior, o reforço no quadro de pessoal docente para atender a essa demanda é obviamente necessário. Esses professores, independentemente da sua vivência acadêmica, atuam como sujeitos mediadores entre as expectativas dos alunos em relação ao ensino, as exigências de qualidade do Sinaes a serem atendidas e suas próprias convicções e limitações.

As representações sociais salientam os valores e crenças que os sujeitos criam a partir das interações sociais que estabelecem com um objeto, evidenciando, assim, a forma como esse grupo social se comunica e se comporta em relação a esse mesmo objeto, e viabilizando a organização dos comportamentos. Considerando o espaço educacional assim constituído, surge o seguinte questionamento: “Quais as representações sociais dos professores acerca do processo de avaliação do Ministério da Educação (MEC) para os cursos superiores?”

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer as representações sociais dos professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, acerca do processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo Inep/MEC, por meio dos indicadores de qualidade do ensino superior presencial e a distância.

### 1.2.2 Objetivos específicos

O objetivo geral da pesquisa pode ser desdobrado em metas com menor escopo, visando alcançar os resultados esperados. Assim, tem-se como objetivos específicos:

- 1) Caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores participantes da pesquisa;
- 2) Identificar as crenças, informações, valores e atitudes dos professores sobre o processo de reconhecimento de curso de graduação do Inep/MEC; e
- 3) Identificar as dificuldades apresentadas pelos professores quanto ao conhecimento e utilidade do instrumento de avaliação de curso de graduação do Inep/MEC.

## **1.3 Delimitação do estudo**

O objetivo desta pesquisa é conhecer as representações sociais dos professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, acerca do processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo Inep/MEC por meio dos indicadores de qualidade do ensino superior

presencial e a distância. Os locais escolhidos para realização deste trabalho são duas unidades de ensino localizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), que é constituída por 39 municípios e cinco sub-regiões. Os *campi* em questão estão instalados na sub-região 2 e 5. A região toda concentra cerca de 2,5 milhões de habitantes e gera 5,2% do produto interno bruto (PIB) paulista, conforme página disponível on-line no portal do Governo do Estado de São Paulo. A Figura 1 ilustra a região na qual se deu o estudo.

**Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, Divisão Sub-Regional**



Fonte: Emplasa. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMVPLN>. Acesso em: 3 fev. 2019.

A escolha dessas unidades deve-se a alguns fatores importantes para o alcance do objetivo da pesquisa: um deles é a distância compatível com o tempo disponível para a coleta de dados; e outro fator, sendo esse o determinante, é o fato de as instituições já terem vivenciado as etapas previstas nas avaliações obrigatórias do MEC.

As instituições ofertam três cursos superiores na modalidade presencial, dez licenciaturas e quatro superiores de tecnologia na modalidade a distância, todos reconhecidos

pelo MEC. Até o momento, no somatório de seus quadros de professores, possuem 75 dedicados aos cursos presenciais e 48 para as modalidades de educação a distância.

#### **1.4 Relevância do estudo / Justificativa**

A instituição do Sinaes por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, vem fortalecer o caminho de políticas públicas que se voltam para o atendimento dos denominados padrões de qualidade de ensino. Em seu Art. 1º, o primeiro parágrafo textualiza sobre sua finalidade:

O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

A necessidade de criar condições para a melhoria da qualidade da educação superior vem para atender a demandas criadas por força da legislação. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de acordo com Cury (2014, p. 1059) “vai pontuar 10 vezes o termo qualidade, seja como padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, [...] e ensino de qualidade”. Da mesma forma, na Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação, encontram-se diversas menções a estes termos relacionados com a qualidade do ensino superior.

Em todos os seus níveis, a educação é componente primordial da estratégia de desenvolvimento de qualquer nação. Quando bem conduzida, está diretamente relacionada aos melhores resultados econômicos, sociais e, conforme Morosini (2001), também ao atendimento dos padrões almejados pelas organizações internacionais.

Diante das demandas e planos de expansão adotados pelos governantes para os cursos de nível superior, com a entrada constante de novos sujeitos nessa estrutura educacional – que terão papel importante na condução da qualidade do ensino superior –, é que se justifica o questionamento levantado nesta pesquisa.

#### **1.5 Organização da pesquisa**

O primeiro capítulo compreende a introdução, o problema de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a delimitação e relevância do estudo e a organização da pesquisa.

Do segundo capítulo constará a revisão de literatura, que apresentará as pesquisas relacionadas à qualidade do ensino superior e os indicadores de qualidade para este nível de formação. Ainda no mesmo capítulo serão apresentados referenciais teóricos sobre a avaliação dos cursos de graduação, o conceito de qualidade, bem como a conceituação e o percurso histórico acerca das representações sociais.

Ao longo do trabalho, no terceiro capítulo, o caminho metodológico será descrito indicando-se as técnicas e formas utilizadas para coleta e tratamento dos dados, assim como a natureza, a caracterização e os instrumentos utilizados nessa pesquisa.

Já o quarto capítulo discorre sobre os resultados obtidos, oferecendo análises qualitativas e quantitativas em consonância com a triangulação dos dados, com as respectivas discussões à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, que trazem as principais análises e destacam a contribuição do trabalho para seu campo de estudo.

**Figura 2 – Representação gráfica da organização do trabalho**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma pesquisa nos principais bancos de dados e repositórios de artigos, dissertações e teses, com o propósito de identificar a bibliografia relacionada ao tema proposto e conferir a consistência teórica necessária ao trabalho. O material científico encontrado permitiu contextualizar a discussão e ampliar o conhecimento acerca do que a comunidade acadêmica tem relatado e produzido sobre o assunto objeto dessa pesquisa. Assim, foi possível selecionar obras relevantes, capazes de induzir uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, pois

A pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa (FACHIN, 2003, p. 125).

Os descritores escolhidos para essa busca foram “representações sociais”, “qualidade educação superior”, “avaliação dos cursos de graduação”. Os bancos de dados eleitos para esta seleção foram o Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, administrado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o Banco de artigos da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); e o banco de dissertações do programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (Unitau).

A busca inicial com os descritores mencionados nas referidas bases de dados retornou 23.290 trabalhos, entre teses, dissertações e mais 2.549 artigos. Sendo este quantitativo inexequível de ser analisado, foram utilizados critérios com a intenção de excluir de forma sistemática aqueles considerados de menor relevância para este trabalho.

Primeiramente, foram delimitados aos anos de 2013 a 2018, apenas para o descritor relacionado à qualidade. Contudo, na base SciELO, foi necessário expandir esse período até 2011, devido ao baixo número resultante. Em seguida, optou-se pelos trabalhos em português e, para o banco da Capes, foi necessário incluir a limitação para área do conhecimento e concentração em educação. Após esta filtragem, a quantidade de trabalhos reduziu-se significativamente, com 74 teses e dissertações e 28 artigos encontrados.

Em uma análise mais detalhada do material selecionado, visando encontrar aqueles de maior relevância para o tema aqui proposto, remanesceram 5 dissertações, 2 teses e 10 artigos, os quais serão resumidamente apresentados.

Utilizando o descritor “avaliação dos cursos de graduação”, foram selecionados 7 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, que descrevem o trajeto histórico dos programas de avaliação institucional e de cursos e as reformas universitárias desde a década de 1960 até se chegar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Também abordam as utilidades das avaliações, contrapondo os *rankings* ao desejo da comunidade acadêmica de uma educação emancipatória e de qualidade. Discutem ainda a posição do Estado como regulador que atende ao mercado globalizado e também a necessidade de dar respostas à sociedade sobre a aplicação dos recursos na educação superior (BATISTA, 2014; FIGUEIREDO, 2015; LACERDA; FERRI; DUARTE, 2016; OLIVEIRA *et al*, 2013; QUEIROZ, 2015; ROSAS, 2014; VERHINE, 2015).

O artigo “Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal”, de Ana Paula de Matos Oliveira *et al*. (2013), demonstra como ocorre o processo de avaliação e regulação coordenados pelo Sinaes nos cursos de licenciaturas ofertadas no Distrito Federal. Os autores traçam um paralelo entre as diretrizes brasileiras e internacionais e o artigo tem como foco analisar as percepções dos coordenadores dos cursos observados e apontar como resultado se o processo de regulação colabora para a emancipação ou submissão acadêmica.

No artigo intitulado “Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes”, de Robert E. Verhine (2015), o autor focaliza a relação entre avaliação e regulação, e discorre sobre o significado desses processos, suas diferenças e similaridades. O trabalho analisa as tensões e tendências geradas pelos processos ao longo de dez anos do Sinaes. Como resultado, aponta a necessidade de medidas que assegurem e fortaleçam o caráter autônomo de cada processo.

O terceiro estudo selecionado, o artigo “Sinaes: avaliação, *accountability* e desempenho”, de Leo Lynce Valle de Lacerda, Cássia Ferri e Blaise Keniel da Cruz Duarte, verifica o que estava previsto na fundação do Sinaes em relação a seus processos e o que acontece na prática. Os autores discutem a possível sobreposição do exame de desempenho dos alunos e sua generalização como insumo principal da regulação diante da minimização da avaliação dos cursos. Relatam como resultado a impossibilidade de instrumentalizar o exame de desempenho como produto final da regulação, devido às diversidades inerentes às IES em âmbito nacional.

Da primeira dissertação estudada, cujo título é “Sinaes e os procedimentos de avaliação: a construção de uma nova cultura na Universidade?”, de Ana Karolina Ramalho de Araújo Rosas (2014), defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela

Universidade Federal da Paraíba, depreende-se que a pesquisa busca, a partir de observações participativas, compreender o processo de implementação de avaliação estabelecido pelo Sinaes. Através de observações e entrevistas, a autora conclui que há dissonância entre o discurso de apoio ao processo, proferido pelos gestores da universidade, e a efetiva implantação das melhorias levantadas pela avaliação.

A dissertação seguinte, com o título “Sistema nacional de avaliação da educação superior: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores *ad hoc* do Inep”, defendida por Michelle Espíndola Batista (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, tem o objetivo de analisar o modelo de avaliação externa, adotado pelo Inep/MEC a partir da prática dos avaliadores. Através de entrevistas e análise documental, o trabalho busca demonstrar as contribuições e interferências dos avaliadores no processo. Como resultado, mostra a efetiva contribuição dos avaliadores para a consolidação dos princípios propostos pelo Sinaes, entretanto, aponta para o comprometimento destes, devido à subjetividade que permeia o processo de avaliação *in loco*.

A primeira tese selecionada, intitulada “A avaliação *in loco* de cursos superiores brasileiros no contexto do Sinaes: análise das percepções dos avaliadores externos”, defendida por Marcelo Salmeron Figueiredo (2015) no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, tem como objetivo, a partir das percepções dos avaliadores *ad hoc*, investigar a avaliação externa dos cursos de graduação nacionais. Através de questionários, foram capturados dados para compreender a percepção dos sujeitos pesquisados sobre o objeto analisado. Os resultados apontaram para uma evolução na sistemática da avaliação, dentro do contexto operacional, sem indícios de reflexo na melhoria da qualidade dos cursos.

A pesquisa desenvolvida na segunda tese, “Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco Sinaes: avaliação, regulação e acomodação”, defendida por Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Brasília, visa analisar as condições em que o reconhecimento de cursos de graduação vem se consolidando no âmbito do Sinaes. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, análise documental e questionários. A investigação demonstrou a tensão entre avaliação e regulação, evidenciou também a consolidação política do reconhecimento de cursos de graduação, salientando também a rede de influência que se forma entre Estado e IES devido ao imperativo do processo de reconhecimento.

Com o descritor “qualidade educação superior”, foram encontrados cinco trabalhos entre artigos, dissertações e teses. Esses trabalhos trazem a reflexão sobre o entendimento ou a percepção que a comunidade acadêmica e a comunidade externa têm da qualidade da educação superior brasileira. Discutem também a relevância da autoavaliação para as instituições, demonstram os ordenamentos jurídicos que tratam do tema, abordam a importância e o crescimento da discussão do tema pela comunidade, bem como a complexidade de se definir o conceito de qualidade (ANDRADE, 2015; CURY, 2014; MARINHO; POFFO, 2016; MOROSINI *et al.*, 2016; SOUZA, 2017).

O primeiro estudo selecionado é “A qualidade da educação como direito”, de Carlos Roberto Jamil Cury (2014). Em seu artigo, a partir das análises dos documentos que dão base ao nosso estado democrático, o autor qualifica a qualidade como um direito do cidadão. O artigo identifica entre leis e artigos constitucionais aqueles que remetem à qualidade na educação, tendo como objeto principal o plano nacional de educação. Entre outros elementos responsáveis pela manutenção da qualidade da educação, Cury (2014) aponta o cumprimento das metas estabelecidas no plano nacional de educação como responsável por um crescimento e uma maturidade nas políticas públicas educacionais.

O artigo seguinte é “Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica”, de Sidnei Vieira Marinho e Gabriella Depiné Poffo (2016). A pesquisa apresentada no artigo tem como objetivo, a partir das percepções dos acadêmicos, produzir insumo conceitual que sirva de orientação às IES para atingir a qualidade educacional. Foram utilizadas entrevistas e questionários para o levantamento dos dados. Os autores concluíram que a percepção de qualidade dos acadêmicos sobre a IES é superior aos resultados apontados pelo processo de avaliação do Inep/MEC.

O terceiro estudo é intitulado como “A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores”, de Marília Costa Morosini *et al.* (2016). O artigo tem como objetivo a formulação de indicadores para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade educacional. Produto do projeto “Observatório da Educação Superior”, teve como método de pesquisa diferentes procedimentos quanti-qualitativos. Os dados apontam para a complexidade da proposição de indicadores sobre um tema que é multirreferenciado. Os autores concluem que os indicadores apresentados são uma alternativa ao que está posto, visto que são fruto da observação da prática cotidiana da universidade.

O quarto artigo analisado foi a “Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito”, de Valdinei Costa Souza (2017). O estudo tem como objetivo analisar o conceito de

qualidade, fazendo um paralelo entre o conceito no âmbito da produção de bens e serviços e no campo educacional. O autor discute os processos e as experiências oriundas do Sinaes e das avaliações da pós-graduação. Como resultado, o artigo aponta limites de cunho teórico entre a qualidade e as ações regulatórias decorrentes dos processos de avaliações, e conclui sugerindo indicadores-chave para a discussão do conceito qualidade na educação.

Já a dissertação selecionada tem como título “A percepção da qualidade da educação de um curso superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro: o emprego da escala servqual”, defendido por Márcio Silva Andrade (2015) no Programa de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Goiás. Com base em uma ferramenta de análise, a pesquisa analisa a percepção da comunidade acadêmica sobre a qualidade dos serviços educacionais da IES, tendo como foco um curso superior específico. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários estruturados com perguntas fechadas. Os resultados levaram à conclusão de que a percepção da comunidade acadêmica é inferior à expectativa, e indicaram a necessidade de ações diretas de melhorias com base nas informações geradas pelos dados coletados.

Já como resultado da utilização do descritor “representações sociais”, foram selecionados 5 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses que abordam as representações sociais dos sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica – professores, alunos e gestores – sobre a qualidade do ensino, a formação docente e as práticas que visam à melhoria da qualidade no ensino superior sob à luz da Teoria das Representações Sociais. Esses trabalhos abordam também o percurso histórico do desenvolvimento da teoria, aspectos metodológicos para as abordagens de reconhecimento de uma representação social de maneira estrutural ou cognitiva, contribuindo com os grupos sociais abordados nas interações construídas sobre os objetos pesquisados (DIAS, 2013; GOUVEIA; SILVA, 2015; LACERDA, 2016; MARKOVÁ, 2017; MORERA *et al.*, 2015).

A primeira dissertação selecionada é “As representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA”, defendida por Gilmar Lopes Dias (2013) no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. A pesquisa tem como objetivo identificar e descrever as representações sociais e a construção identitária do professor para acadêmicos de licenciaturas. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas. O autor conclui que as representações sociais sobre o objeto evocam a docência

como uma ocupação desvalorizada e complexa, de utilidade, mas que demanda multitarefas por parte dos docentes.

Já o artigo intitulado “A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais”, de Daniele da Silva Maia Gouveia e Alcina Maria Testa Braz da Silva (2015), tem como objetivo evidenciar as representações sociais dos alunos da educação de jovens e adultos sobre a sua formação, além de buscar compreender as expectativas destes quanto a seu futuro. Para coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas. Os resultados revelaram expectativas de ingresso aos cursos superiores e representações que envolvem ganhos pessoais e destaque profissional.

O segundo artigo selecionado, com o título “Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais”, de Jaime Alonso Caravaca Morera *et al.* (2015), traz como eixo central a abordagem sobre a pluralidade conceitual, teórica e metodológica das representações sociais. Para alcançar o objetivo proposto, o autor discute os textos dos principais pensadores do tema revisado. O artigo conclui que a natureza receptiva e em desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais permite que esta seja aportada por vários segmentos da ciência, tais como psicologia, sociologia e enfermagem, possibilitando uma infinidade de domínios acadêmicos sobre o tema.

Outra dissertação selecionada, intitulada “As representações sociais dos gestores sobre a qualidade na educação infantil”, defendida por Pétala Gonçalves Lacerda (2016) no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, tem como objetivo identificar as representações sociais de gestores da educação infantil sobre a qualidade na educação. Para a coleta de dados foram utilizados questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram as representações dos gestores sobre a educação como um conceito complexo e multifacetado, além de apontar aspectos do relacionamento da gestão com as famílias e a equipe docente.

O terceiro artigo, intitulado “A fabricação da teoria de representações sociais”, de Ivana Marková (2017), tem como objetivo apresentar a Teoria das Representações Sociais (TRS) como um modelo de teoria científica social. Para cumprir o objetivo proposto, busca referência teórica nos recursos intelectuais utilizados por Serge Moscovici, que diferenciam a TRS das outras teorias psicossociais. As conclusões salientam o rico repertório de recursos intelectuais utilizado por Moscovici, reconhecendo o crescente emprego do tema nos estudos que abrangem práticas profissionais na educação, política e saúde.

Os estudos demonstraram que há um crescente interesse pela Teoria das Representações Sociais, que vem sendo utilizada para conhecer as representações dos mais variados tipos de grupos sociais e por diversas áreas do conhecimento científico. Fica latente também o processo de constante transformação e aprimoramento do conceito, não se tratando ainda de uma teoria concluída, mas, sim, em processo de evolução.

Constata-se também, nas análises dos materiais bibliográficos levantados, a complexidade de se definir a que tipo ou para qual paradigma de qualidade a educação superior deve se voltar. Os autores se contrapõem em torno deste debate, alguns com viés mercadológico, outros com o ensejo de alcançar a qualidade que emancipa, liberta e transforma o estudante em sujeito crítico. Imbricado a este debate encontra-se outro, o polêmico e não consensual sistema de avaliação *in loco*, que também envolve constantemente dois lados: o que atende ao sistema de *rankings*, portanto, classifica as IES por meio das menções recebidas e, conforme observado, recebe a crítica de atender ao mercado; e o lado que entende o processo como uma necessidade de dar satisfação à sociedade, que se utiliza dessas análises para fazer suas escolhas e tomar decisões, e também sobre a forma como estão sendo utilizados os recursos públicos.

Cabe ressaltar que, na dinâmica de buscar aprofundamento sobre os assuntos abordados nesta pesquisa, a partir dos trabalhos e autores selecionados e mencionados nesta seção, foi possível conhecer os referenciais que basearam tais estudos. Portanto, novos autores se apresentaram como possível contribuição para esta pesquisa e seus trabalhos, devido a sua relevância na construção do conhecimento científico do tema abordado, foram incorporados como fonte de consulta para este trabalho. Entre os autores que se destacam na temática qualidade e avaliação de cursos, selecionamos os trabalhos de Carlos Benedito Martins (2009), José Dias Sobrinho (2010), Maria Amélia Sabbag Zainko (2008). Sobre o tema das representações sociais, mostraram-se relevantes os trabalhos de Alda Judith Alves-Mazzotti, Denise Jodelet, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Marco Antonio Chamon (2007) e Pedrinho Arcides Guareshi e Adriane Roso (2014).

## **2.1 Avaliação da educação superior: breve histórico**

Entre as várias tensões sociais surgidas e historicamente conhecidas a partir da década de 1960, a questão dos excedentes está sempre no foco das atenções estudantis daquele período no Brasil, ou seja, a incapacidade das instituições de ensino público de absorver os

aprovados nos vestibulares. Em 1960, cerca de 29 mil estudantes ficaram sem vaga, e em 1969, foram 162 mil (MARTINS, 2009). Define-se a figura do excedente como “aquele que tivesse sido habilitado, mas não tivesse sido selecionado. A não seleção de um candidato ocorre pelo fato do número de vagas ser menor que o número de candidatos habilitados” (HORTA, 1975, p. 179 apud ROTHEN, 2008, p. 460).

Diante da questão dos excedentes, somada aos movimentos estudantis da época, o governo militar vigente em 1967 e 1968, visando dar uma resposta a essas tensões relacionadas ao ensino superior, criou, em dezembro de 1967, a Comissão Meira Mattos, e, em julho de 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), com o objetivo de propor medidas para o referido ensino. Assim,

A partir dessa perspectiva, recomendava-se a eliminação da cátedra vitalícia, a criação dos departamentos, a introdução do ciclo básico no primeiro ano de formação universitária como um mecanismo para contornar as pressões dos “excedentes”. Sugeria-se também modificações no exame vestibular, que deveria tornar-se “classificatório”, visando à incorporação de um maior número de estudantes (MARTINS, 2009, p. 20).

Importantes recomendações foram motivadas pela propalada dificuldade financeira do Estado, levando à inserção do princípio da expansão com contenção, o que objetivava obter o máximo de atendimento com o menor custo financeiro (MARTINS, 2009).

Dados apontados por Martins (2009) mostram que, entre 1967 a 1980, o ensino público apresentou um crescimento de 453%, saindo de 88.000 matrículas para aproximadamente 500.000 em 1980, mas ainda assim insuficiente para o atendimento da demanda ao ensino superior. Esse cenário abre um espaço a ser ocupado pela participação do ensino privado. Segundo Martins (2009, p. 23), “entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período”. Os dados mostram a inversão no controle da maioria do atendimento à demanda estudantil do ensino público para o privado. Outro fato demonstrado é a expansão real do ensino superior.

Apesar do crescimento no atendimento ao excedente, segundo Zainko (2008, p. 827), “tem início aí o ‘boom’ da expansão da Educação Superior com aumento indiscriminado de instituições e de matrículas, sem que com isso fosse assegurada a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade.”

Assim, diante desta realidade, algumas iniciativas visando garantir a qualidade da educação superior passaram a ser delineadas.

### 2.1.1 Iniciativas no campo da avaliação da educação superior

No início da década de 1980, em um cenário de pressões de organizações sociais que pretendiam levar o país ao caminho da redemocratização, demonstrando um enfraquecimento do regime militar, e motivado pela experiência do sistema de avaliação da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os cursos de pós-graduação, o MEC lançou, em junho de 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru).

O Paru foi criado porque faltava um mecanismo que pudesse avaliar e apontar a situação da educação superior (graduação), ou seja, as vantagens e dificuldades enfrentadas pelas instituições e cursos, após a reforma universitária instaurada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

O programa ambiciosamente se organizou para tratar de dois grandes temas, a gestão das IES e a produção e a disseminação do conhecimento. Porém o resultado não foi o esperado:

Infelizmente, o Paru foi desativado um ano depois de começado, devido a disputas internas ao próprio Ministério de Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária. Os dados de milhares de questionários não foram sequer apurados e vários estudos institucionais não passaram das versões preliminares (CUNHA, 1997, p. 23).

Em 1985, sob o governo do então presidente José Sarney, foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, que tinha como objetivo propor soluções para os problemas da educação superior. O trabalho dessa comissão produziu um relatório intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira” (BRASIL, 1985). O documento faz menção a uma necessidade do Conselho Federal de Educação (CFE) de “estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões *ad hoc* de especialistas por ele designados” (BRASIL, 1985, p. 50).

Diante dessa realidade, instala-se uma comissão que,

apresenta o relatório *Uma nova política para a educação superior*, no qual destaca como um dos mais graves problemas do ensino superior brasileiro a falta de parâmetros para que o governo tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento. Indica ainda que a avaliação do ensino superior seja realizada a partir das seguintes dimensões: avaliação dos cursos, avaliação dos alunos; avaliação dos professores; avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras (ZAINKO, 2008, p. 828).

Nesse relatório pode-se observar a importância dada ao processo de avaliação, apontada mesmo como fator crítico para o sucesso da reforma da educação superior que se pretendia. Apesar de abordar diversos aspectos relacionados a uma nova concepção de

universidade, o documento, segundo Zainko (2008, p. 828), “não vai ao encontro das expectativas do Estado quanto à forma de controle da educação superior e é reformulado, ou melhor, significativamente modificado”.

A tarefa de criar um novo estudo a partir do relatório mencionado anteriormente é atribuída ao Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), apenas três meses após o término do trabalho da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, em fevereiro de 1986.

O objetivo do Geres era formular um relatório e um anteprojeto de lei com foco apenas nas IES federais. Em outubro de 1986, o grupo entrega o documento produzido, que recebe severas críticas, principalmente por movimentos de professores, funcionários e estudantes. O motivo é a concepção regulatória da avaliação dada pelo relatório e o enfoque dado às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições) (ZAINKO, 2008).

Diante do volume de críticas recebidas, o presidente da República, no contexto das dificuldades políticas em pleno período constituinte, retirou do Congresso Nacional o anteprojeto de lei que, no entanto, permaneceu como orientação da política geral do governo para o ensino superior (CUNHA, 1997, p. 26).

Apesar de não ter alcançado uma política e uma reforma para a educação superior, cabe salientar a importância do relatório formulado pelo Geres para a estruturação da avaliação da educação superior mais adiante, que segundo Gouveia *et al.* (2005, p. 28) “se efetivou a partir da Lei nº 9.131/95, cujo desdobramento mais visível foi a implementação do Exame Nacional de Cursos”.

Nesse relato histórico apresentado até aqui, em que foram abordadas as iniciativas para uma reformulação da educação superior, é perceptível o esforço de ancorar a cultura avaliativa, principalmente na graduação. Uma importante medida, que gerou discussões que davam como solução uma implementação da avaliação institucional, foi a tentativa de redefinir a forma de distribuição dos recursos destinados às instituições federais de ensino superior. Nesse sentido, o MEC propicia a criação de uma Comissão Nacional de Avaliação, através da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, com o foco na avaliação institucional das universidades, entendendo que essa seria a medida para definir a distribuição de recursos (CUNHA, 1997).

Em outubro de 1993, essa comissão institui o que viria a ser o primeiro Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Neste modelo avaliativo, cabe ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. A avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a

averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente (ZAINKO, 2008, p. 829).

Diferentemente do relatório do Geres, o PAIUB vem com uma proposta estabelecida e estruturada, conforme Dias Sobrinho (2002 apud GOUVEIA *et al.* 2005, p. 110):

[...] a matriz conceitual e teórico-metodológica do Paiub apresenta algumas semelhanças com os modelos de avaliação produzidos a partir de meados dos anos 1960 nos Estados Unidos, que valorizam a participação e a negociação, elevadas ao campo científico pela fenomenologia social, antropologia, etnografia, hermenêutica e várias outras disciplinas de linhagem das ciências sociais que valorizam as metodologias qualitativas, as abordagens naturalistas, os significados, os contextos e os processos.

Apesar da importância desse programa para a construção de um modelo avaliativo que esteja em sintonia com o debate público, com a mudança de governo – Fernando Henrique Cardoso assumindo a presidência da República – em 1995, o PAIUB foi colocado de lado por não se mostrar “adequado enquanto alicerce para dar subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de educação superior” (ZAINKO, 2008, p. 830).

Para tanto, no novo governo, constituiu-se o Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como Provão, criado através da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 – o primeiro de natureza censitária, realizado por estudantes concluintes de cursos de graduação anualmente selecionados. No primeiro parágrafo do Art. 3º da mencionada lei, a dinâmica dessa avaliação é assim descrita:

§ 1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação (BRASIL, 1995).

Conforme determinado na Lei nº9.131/1995, apenas os estudantes teriam acesso aos seus desempenhos nas avaliações, tornando-se a participação no referido exame condição prévia para obtenção do diploma, passando a constar de seu histórico escolar o registro da data de comparecimento do estudante na avaliação. O preconizado pelo MEC era que os resultados obtidos acerca do desempenho dos estudantes, comparados dentro de suas áreas de conhecimento, subsidiariam o ministério na elaboração de melhorias na qualidade do ensino superior, principalmente a elevação e melhoria do corpo docente.

Esse modelo, o Provão – imposto pelo MEC, pois não passou por nenhuma consulta ou discussão pública –, sofreu no início pesadas críticas advindas de parte da comunidade acadêmica e de especialistas em avaliação. Mas, segundo Zainko (2008, p. 830), “fruto de

uma bem articulada campanha de *marketing*, caiu no gosto da população.” Corroborando com essa afirmação, Dias Sobrinho (2010, p.205) atesta:

Ainda que contestado e boicotado em vários círculos acadêmicos, o Provão foi paulatinamente assegurando sua hegemonia. Com isso, a complexidade essencial da avaliação da Educação Superior ficou amplamente identificada com um único instrumento: o exame nacional.

Em decorrência da forma utilizada para mensurar as instituições – classificadas em níveis A, B, C, D e E –, as divulgações dos resultados distribuíam as IES em *rankings*. Esse fato que induziu muitas IES, em especial as instituições privadas, a envidar esforços para a organização acadêmica, a fim de proporcionar um ensino visando a um bom posicionamento no *ranking*. Conforme Dias Sobrinho,

em lugar da formação integral do cidadão profissional, por comodidade e com intuito de obterem vantagens comparativas, muitas IES se dedicaram a ensinar para o exame. Este fenômeno interessa ao setor privado. Afinal, uma boa situação no *ranking* produz uma imagem favorável no mercado, aumenta a atratividade e os benefícios econômicos (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207).

Portanto, as principais críticas tecidas ao Provão são direcionadas à criação dos *rankings* de cursos e IES; à desconexão entre os resultados apresentados e as propostas para a melhoria do ensino; e, ainda, à fragilidade metodológica na forma de atribuir menções as instituições. Esses fatos configuravam um cenário de intensificação das críticas ao modelo do ENC e, com a mudança de gestão do governo federal para o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estabeleceram-se as condições para se discutir e implantar uma nova proposta de avaliação para a educação superior.

No decorrer de 2003, a partir de uma proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação, criada pela Secretaria da Educação Superior (Sesu) e formada por membros e entidades ligadas à educação superior, origina-se o texto que serviu de referência para a implantação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

[...] fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2004).

Atendendo às aspirações da comunidade acadêmica, que expunha suas críticas ao modelo de avaliação implantado no governo anterior, representado pelo instrumento nomeado de Provão, na elaboração do novo sistema de avaliação, buscou-se “sintetizar, a partir de uma análise histórica da avaliação do ensino superior e do papel da universidade no

desenvolvimento da sociedade brasileira, uma proposta que objetivasse articular regulação e avaliação educativa” (GOUVEIA *et al.*, 2005, p. 118).

A articulação entre a avaliação e a regulação integra-se coerentemente ao modelo sistêmico proposto, que, conforme Dias Sobrinho (2010), envolve práticas articuladas entre si, que se integram com a finalidade de alcançar objetivos. Dentro desse conceito, a proposta era de que o Sinaes fosse implantado como política de Estado, não apenas de um governo, salvaguardando o desenvolvimento do instrumento ao longo de mandatos subsequentes.

De forma contrária ao que vinha sendo realizado anteriormente, dentro de uma visão sistêmica, o Sinaes tem foco na instituição como um todo, “dessa forma, não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um exame” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Uma das críticas mais constantes que se fazem às práticas avaliativas vigentes nestes últimos anos consiste no uso de instrumentos aplicados a objetos isolados e que conduzem a uma visão parcial e fragmentada da realidade. Assim, eles não estariam dando conta da riqueza e da complexidade da educação, nem do sistema e tampouco de uma instituição educativa (INEP, 2003, p. 62).

Dias Sobrinho (2010) relata que esse aspecto fragmentado adotado por outros sistemas foi abandonado pelo Sinaes, que tem uma visão mais complexa da educação superior. O sistema entende que a formação dos cidadãos-profissionais deve ser integral e que, independentemente do tipo de oferta, seja ela privada ou pública, deve prevalecer o princípio da educação como bem e direito humano.

### 2.1.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) estrutura-se em três eixos de avaliação: *i)* das instituições; *ii)* dos cursos; e *iii)* do desempenho dos estudantes. O Sinaes aborda aspectos basilares que dimensionam o ensino: a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Tem por finalidade a melhoria da qualidade do ensino superior e, para tanto, possui diversos instrumentos que, integrados, permitem a atribuição de conceitos. Esses conceitos são ordenados em uma escala com cinco níveis e aplicados a cada uma das dimensões ou conjuntos destas quando avaliadas.

Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes), e são operacionalizados pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por fim, cabe ao MEC tornar público o resultado das avaliações das instituições de ensino superior e de seus cursos.

O resultado das avaliações é amplamente utilizado: os órgãos governamentais empregam o resultado das avaliações para subsidiar a criação de políticas públicas; já os estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e comunidade em geral utilizam-nos para conhecer a realidade dos cursos e das IES. Desse modo, o Sinaes tornou-se uma ferramenta para tomada de decisões.

Os cursos da educação superior no país passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação do reconhecimento. Quando uma instituição deseja abrir um curso, deve pedir autorização ao MEC, que, por sua vez, designará dois avaliadores externos que, em visita *in loco*, utilizando instrumento próprio, farão avaliações das dimensões didático-pedagógica, do corpo docente e técnico-administrativo e das instalações físicas, bem como de sua relação com o projeto proposto.

Quando a primeira turma do curso entra na segunda metade da grade curricular, faz-se necessária nova avaliação *in loco*, realizada por dois avaliadores escolhidos pelo ministério, para o reconhecimento do curso. Nesse momento, verifica-se se foram cumpridas as propostas apresentadas para a autorização no âmbito das mesmas dimensões avaliadas anteriormente.

Sendo o Sinaes o atual sistema de avaliação e regulação da educação superior no Brasil, e sendo um dos seus processos, o reconhecimento de curso de graduação, objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário descrever o método utilizado pelo Sinaes para efetuar essa etapa de regulação da graduação.

#### 2.1.2.1 Método Sinaes para reconhecimento de curso de graduação

A legislação correspondente aos atos avaliativos para as IES determina que a oferta de curso superior por uma instituição está condicionada à autorização prévia do MEC, sendo que “os atos autorizativos emitidos pelo MEC para os cursos superiores são, em ordem cronológica: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento” (INEP, 2013, p. 1).

Excetuando-se as universidades, centros universitários e institutos federais, que por determinação legal têm autonomia, todas as outras IES são obrigadas a pedir autorização ao MEC para abertura de cursos superiores. E, para todos os cursos, conforme o Art. 34 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, “o reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas” (BRASIL, 2006).

A solicitação para que se inicie o processo de reconhecimento do curso deve ser protocolada “no período entre 50 (cinquenta) e 75% (setenta e cinco por cento) do prazo previsto para a integralização da carga horária” do referido curso (INEP, 2013, p. 1). Sendo que

O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita (INEP, 2017, p. 5).

Após o cumprimento das exigências documentais por parte da IES para a solicitação do reconhecimento do curso de graduação – fase essa tramitada eletronicamente pelo portal e-MEC com o preenchimento de um formulário eletrônico –, será designada uma comissão avaliadora sorteada de forma eletrônica entre os integrantes do Banco de Avaliadores do Sinaes (Basis).

A Portaria Normativa nº 19 do MEC (BRASIL, 2017b) determina que a Comissão Avaliadora para Avaliação dos Cursos de Graduação presenciais deverá ser formada por no mínimo dois avaliadores e que a visita terá duração mínima de dois dias. Na referida portaria, encontra-se uma importante modificação na formação da comissão avaliadora, pois em portaria anterior não havia menção ou diferenciação nas características dos avaliadores designados para os cursos presenciais ou EaD. Já o normativo vigente determina que:

Art. 11. Para as avaliações na modalidade EaD, as comissões devem ser formadas por, no mínimo, três avaliadores, com os seguintes perfis:  
II - para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento:  
a) dois avaliadores com experiência docente em educação a distância de, no mínimo, um ano; b) um avaliador com competência técnica para análise de infraestrutura de tecnologia da informação para EaD, de acordo com perfil definido em regulamentação específica (BRASIL, 2017b).

A inclusão desse terceiro avaliador com competências técnicas específicas demonstra-se pertinente ao se analisar a importância que a tecnologia da informação tem na estrutura de um curso na modalidade EaD. Pode-se considerar esta como uma das principais características que diferenciam uma modalidade da outra, EaD e presencial, assumindo-se, obviamente, que existem ainda outros elementos não menos importantes.

Para o ato de avaliação *in loco*, a comissão avaliadora fará uso do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – Presencial e a Distância (IACG) (INEP, 2017a), um instrumento de avaliação externa, concebido e planejado pelo Inep “[...] a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC) e, à Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), por meio da Coordenação-Geral de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES)” (INEP, 2017, p. 1).

Conforme o § 3 do Art. 3º da Lei do Sinaes (Lei nº 10.861/2004), “a avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” (BRASIL, 2004).

A cada conceito, que varia de 1 a 5, é atribuído um critério de qualidade que deve ter evidências que possibilitem sua verificação *in loco*, conforme Quadro 1.

**Quadro 1 – Conceitos atribuídos ao Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**

| Conceito | Legenda                   | Significado  |
|----------|---------------------------|--|
| 1        | Insatisfatório            | Ausência crítica do objeto de avaliação ou de evidência dos atributos descritos no conceito 2.                                     |
| 2        | Parcialmente satisfatório | Ausência de evidências dos atributos descritos no conceito 3.  |
| 3        | Satisfatório              | Evidências para os atributos apresentados nos descritores do conceito 3.   |
| 4        | Bom                       | Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 4.     |
| 5        | Muito bom                 | Evidências para os atributos apresentados nos critérios de análise do conceito 3 e do(s) critério(s) aditivo(s) do conceito 4 e 5. |

Fonte: Inep (2018).

A forma de analisar os critérios de qualidade foi estruturada para que aconteça de maneira aditiva, ou seja, para se chegar ao “bom” ou “muito bom”, é necessário partir dos atributos apresentados no “satisfatório”. A maneira de avaliar utilizando o instrumento é assim explicada na Nota Técnica nº 16/2017:

[...] os conceitos 1 e 2 apresentam ausências relativas ao critério de análise do conceito 3, em torno do qual se caracteriza a suficiência no tocante a cada objeto de avaliação. O conceito 4 apresenta critérios aditivos em relação ao conceito 3, e o mesmo ocorre com o conceito 5, em relação ao 4 (INEP, 2017b).

O Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – Presencial e a Distância (IACG) (INEP, 2017a), está dividido em três dimensões, as quais são formadas por um conjunto de indicadores: organização didático-pedagógica – 24 indicadores; corpo docente e tutorial – 16 indicadores; e infraestrutura – 18 indicadores.

A partir do método de avaliação explicitado no Quadro 1, que será aplicado para cada indicador que compõe as dimensões do IACG, a comissão avaliadora confeccionará um relatório que culminará no Conceito de Curso (CC).

O CC é calculado com base na média aritmética ponderada das dimensões, sendo que: A dimensão 1 (organização didático-pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (corpo docente e tutorial) tem peso 40; e a dimensão 3 (infraestrutura) tem peso 30. Chega-se ao resultado de

cada dimensão através da média simples entre os indicadores que a compõem. O CC é graduado em cinco níveis: 1 – Insatisfatório; 2 – Parcialmente Satisfatório; 3 – Satisfatório; 4 – Bom; 5 – Muito Bom.

Durante a visita, a comissão avaliadora fará também a aferição dos dados informados pela IES no preenchimento do formulário eletrônico no e-MEC e, conforme § 3º do Art. 15 da Portaria Normativa nº 19/2017, quando se tratar de avaliação dos cursos de graduação (reconhecimento ou renovação de reconhecimento), será dada especial atenção para o projeto pedagógico do curso (PPC).

Dentro do ciclo de avaliação dos cursos de graduação *in loco*, cabe também à IES avaliada avaliar a comissão avaliadora por meio do sistema eletrônico e-MEC. Esse processo possibilita ao Inep analisar as condutas e os procedimentos aplicados durante as visitas a fim de promover melhorias no processo e no instrumento de avaliação.

## 2.2 Qualidade na educação superior

Para se descrever o que se entende por *qualidade* na educação superior em nosso modelo educacional, é preciso considerar a polissemia do termo, pois a cada contexto em que o termo é colocado sob análise, diante da infinidade de situações a que este pode ser aplicado, uma definição específica àquela demanda se estabelecerá. Dessa forma, o conceito de qualidade

[...] aparece como processo que envolve elementos que o configuram como participativo, dinâmico, polissêmico, valorativo e contextualizado. Dessa forma, trata-se de um conceito que remete à ideia de movimento e construção. Com isso, as práticas devem ser constantemente analisadas e avaliadas (LACERDA, 2016, p. 33).

Cabe ressaltar que a discussão sobre o conceito de qualidade, historicamente, transita do campo da produção para o da educação porque é no primeiro que o termo tem sido mais largamente discutido, produzindo manuais para sua aplicação. Para Souza (2017), é razoavelmente aceitável que estas discussões influenciem o campo educacional, pois

o conceito de qualidade, em sentido amplo, descreve uma característica particular de um empreendimento: produção de bens ou serviços. Neste enfoque, a expectativa da qualidade no segmento da educação é mensuravelmente maior do que em qualquer outro, uma vez que as instituições de ensino possuem por responsabilidade a formação integral do ser humano, sem descuidar de sua formação profissional (MARINHO; POFFO, 2016, p. 4.560).

No Brasil, a preocupação com a “qualidade na educação” não é nova e aparece refletida na Constituição de 1988. Ao se referir a ela, Cury (2014, p. 1.059) mostra que “pelo

Art. 212, todos os entes federados são obrigados a fazer o devido investimento em educação a fim de assegurar sua qualidade”. Ainda no mesmo estudo, o autor complementa:

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que, entre outras funções, terá de explicitar os artigos constitucionais, vai pontuar 10 vezes o termo qualidade, seja como padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade (CURY, 2014, p. 1.059).

Marinho e Poffo (2016) fazem um levantamento da história dos estudos acerca da qualidade e comparam os diversos conceitos de vários autores modernos. Apesar das visões diferenciadas encontradas, os autores afirmam que em comum “identificam as especificações da correlação entre a oferta-satisfação” (MARINHO; POFFO, 2016, p. 460). Para verificar se o que está sendo oferecido satisfaz ou atende às expectativas, torna-se necessário mensurar, criar parâmetros que possibilitem a comparação do esperado *versus* o alcançado.

Ainda no campo histórico, o percurso do entendimento de qualidade na educação superior esteve associado, na década de 1990, ao aferimento do desempenho dos alunos egressos, por meio de avaliações nacionais organizadas por áreas de formação. Já na década de 2000, agregam-se a esse entendimento as dimensões da infraestrutura, do corpo docente e da organização didático-pedagógica.

A partir da década de 1990, os procedimentos avaliativos propostos pelo governo imputam um peso considerável ao desempenho dos alunos no Provão ou Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade). Assim, essa avaliação se torna um importante critério para o reconhecimento e avaliação dos cursos, servindo ainda de parâmetro para a sociedade e o próprio governo reconhecerem as instituições e seus cursos como possuidores de qualidade. Para Bertolin e Marcon (2015, p. 118), “nesta perspectiva a variável curso deveria ser a determinante para o entendimento de qualidade”. Contudo, os autores apontam outra variável, afirmando que:

os estudos têm demonstrado que as diferenças entre os cursos pouco influenciam nos resultados obtidos pelos estudantes em exames. A literatura internacional, pesquisas desenvolvidas no Brasil e simples exercícios de estatística, no conjunto, evidenciam que o fator que mais impacta o desempenho dos graduandos em exames como o provão e o Enade é o contexto familiar, social, econômico e cultural dos estudantes, ou, como diz Bourdieu, o capital cultural (BERTOLIN; MARCON 2015, p. 118).

De acordo com Cury (2014, p. 1054), a “qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade”, que no meio educacional pode ser entendido como o atingimento das expectativas do governo, das instituições, dos professores, gestores e alunos, enfim de toda a comunidade.

O entendimento de qualidade da educação superior sofre várias influências e aponta para diversas direções. Souza (2017, p. 6) denota que, em dado momento, dependendo da força política de seus defensores, a qualidade assumirá uma de suas faces, e “o conceito de qualidade parece refletir melhor a realidade quando considerado amorfo (que assume formas ou significados diferentes a cada contexto)”.

Esse amorfismo indicado por Souza (2017) pode ser entendido se colocado sob a luz das mudanças de forças políticas no comando da educação nacional ao longo das mencionadas décadas de 1990 e 2000, em que diversas alterações na política educacional para cursos de graduação surgiram com a pretensão de reformá-las. Impulsionado por estas questões, o autor considera que, devido às influências contextuais que sofre o entendimento do que é qualidade na educação, o termo *amorfo* seria o mais adequado para explicar o tema.

Ainda nesse período, na efervescência de um processo de reestruturação econômica, surgem conceitos renovados de processos produtivos e qualificações do trabalhador. “Neste cenário os grandes grupos econômicos e os organismos que os representam, ‘os novos senhores do mundo’, ou ‘o poder de fato’ (FMI, BID, BM), empenham-se pelo controle privado desta nova base científico-técnica” (FRIGOTO, 2015, p. 43).

Esses órgãos internacionais, que interagem com organismos nacionais ajustados aos novos propósitos no campo da organização do trabalho, definem as prioridades das pesquisas, formações educacionais e o poder legal e burocrático da avaliação e regulação. Dessa maneira, detêm, conforme Dias Sobrinho (2008, p. 818), “a titularidade da acreditação e, então, podem impor os conceitos, os padrões e os critérios de qualidade, bem como os procedimentos para determiná-la e os efeitos desejados”. Assim, registra-se que

Já nos anos 1970 foi possível observar-se o papel proeminente da OCDE, da Unesco e do Banco Mundial na extensão das políticas educacionais esboçadas principalmente nos Estados Unidos. Nos anos 1980, não por acaso, incorpora-se à lista o Fundo Monetário Internacional [...]. A esses dever-se-ia acrescentar uma série de fundações, vinculadas a grandes grupos empresariais, muito ativas nacional e internacionalmente e sempre preocupadas com a educação (ENGUIITA, 2015, p. 101-102).

Seguindo por essa linha, segundo a qual as forças externas são fortes influenciadoras e ditam os caminhos a serem tomados, inclusive nas políticas públicas e suas ferramentas, em tempos em que a busca por comparações através de *rankings* e modelos *standards* vão se consolidando, Morosini (2001; 2009; 2014), com o objetivo de construir um estado do conhecimento acerca da qualidade da educação superior, aponta em seus trabalhos a concepção de qualidade isomórfica que pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único. Desta forma complementa:

Harvey (1999) propunha cinco tipos de qualidade (excelência, perfeição, atendimento a objetivo, valor financeiro e transformação) analisados segundo os diversos padrões existentes, a saber: padrão acadêmico, padrão de competência, padrão organizacional e padrão de serviços. A qualidade isomórfica é a voz mais forte em processos avaliativos. Em tempos de modernização e racionalidade a comparação e a busca de standards se consolidam (MOROSINI, 2014, p. 389-390).

Entre as forças apoiadoras dessa concepção estão a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial entre outros. Nessa perspectiva:

O Banco Mundial está trabalhando para incentivar não só os resultados de melhor qualidade de ensino superior em todo o mundo, mas também para promover instituições de ensino superior mais eficientes, que inovem e respondam positivamente à significativa alocação de recursos baseada no desempenho e em sistemas de prestação de contas. Tais melhorias podem estimular o crescimento econômico e ajudar a conter o fluxo de saída de capital humano altamente qualificado, apoiando culturas de qualidade e produtividade (MARMOLEJO apud MOROSINI, 2014, p. 390).

Essa concepção de qualidade isomórfica que atende ao ordenamento econômico vigente valoriza mais os processos de acreditação no sentido de “certificado de qualidade” para responder às comparações internacionais do que os processos que visam indicar caminhos para a melhoria na educação superior.

Em um trabalho solicitado pelo Inep e pela Organização dos Estados Americanos (OEA), observa-se que um dos objetivos é

contribuir com a produção de uma matriz teórico conceitual que venha a subsidiar a discussão de políticas voltadas à garantia da qualidade da educação na região, considerando, sobretudo, os compromissos, marcos políticos e as experiências implementadas pelos diferentes países membros. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7)

Dessa forma, entende-se que, a partir dessa matriz teórico conceitual, fundamenta-se o entendimento aceito do conceito de qualidade pelo Inep, que vem a ser o organizador e implementador dos processos de avaliação e acreditação implantados no Brasil. No trabalho mencionado, os autores destacam

que à qualidade da educação articula-se a avaliação, quando afirma que, em que pese a complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12)

Esse marco teórico que sugere essa articulação da qualidade com a avaliação corrobora com a perspectiva de uma concepção de qualidade isomórfica. Segundo Morosini

(2001; 2009; 2014), isso é verificável nos procedimentos adotados para o processo de reconhecimento de cursos do Inep/MEC, pois seguem critérios que visam tornar a qualidade livre de “contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 818).

Fica explícito até aqui que o entendimento sobre o que é qualidade na educação superior pode tomar muitos caminhos, sendo que estes são influenciados por forças políticas e agências que investem e ditam os modelos a serem tomados para a construção dessa concepção. As ações regulatórias tomadas são baseadas nos resultados dos processos avaliativos, os quais, por sua vez, são modelos validados pela ordem política e econômica atuais. Nesse processo de avaliação, os critérios e indicadores formados são legitimados e, dentro dessa visão, estabelecem o que é bom e adequado para a educação superior.

Portanto, para esta pesquisa, entende-se que a concepção de qualidade isomórfica (MOROSINI, 2001; 2009; 2014) é a que melhor atende e se aproxima dos objetivos propostos pelo Inep/MEC nos processos de avaliações e regulações, tornando-se então um marco nas discussões e análises que se seguirão neste trabalho.

### 2.2.1 Formação profissional e qualidade na educação

Para que se alcance a qualidade na educação de maneira igualitária, é imprescindível que os profissionais envolvidos nela estejam motivados, comprometidos e principalmente bem preparados. Dessa forma, é essencial

[...] compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2009, p. 1).

Atualmente, a formação do professor é regulamentada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, institui a formação inicial e continuada, normatizando os procedimentos a serem observados nos programas e cursos de formação. No entanto, autores como Saviani (2009), Gatti (2013) e André (2015) concordam que, ainda hoje, a educação não é tratada como deveria ser, ou seja, como prioridade. A falta de investimento financeiro é destacada pelos três autores como causa principal a ser tratada visando melhorar a qualidade da educação. André (2015) afirma que “a garantia de recursos materiais [...] apoio didático-pedagógico aos professores são

fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos” (ANDRÉ, 2015, p. 2.016). Saviani (2009, p. 11) corrobora: “para garantir uma formação consistente, como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes”.

Há ainda outra questão a ser observada no que se refere à formação de professores. O modelo de formação que prevalece é o de conteúdos culturais-cognitivos, que, conforme Saviani (2009), concentra a formação do professor no domínio da cultura geral e de conhecimentos específicos da área de conhecimento correspondente à disciplina que este irá lecionar.

Gatti (2013, p. 58) concorda com Saviani (2009) quando afirma que “no que se refere à formação de professores, patinamos dentro do modelo instaurado no início do século XX e regredimos no referente aprofundamento dos conhecimentos de sua formação cultural”.

Segundo Britto (2017), o centro da questão está na integração entre a teoria e a prática em conjunto com a didática. No entanto, percebe-se que essa abordagem – que deveria combinar o saber pedagógico com o domínio de conteúdos curriculares e a aquisição de competências e habilidades didáticas específicas – permanece distante do que é praticado nos cursos de licenciatura das universidades brasileiras. Segundo Gatti (2013, p. 58), o que se encontra hoje nos cursos de licenciatura pode ser resumido na existência de “currículos fragmentados, conteúdos excessivamente genéricos e [com] grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”.

Assim, a formação do professor é um ponto crucial em que a intencionalidade político-pedagógica se confirma. Acredita-se que a profissionalização e a valorização dos docentes sejam a mola propulsora para toda e qualquer mudança na educação e, conseqüentemente, na construção de uma educação de qualidade.

Sendo o processo de avaliação uma forma de garantir a qualidade, conhecer as representações que esses profissionais da educação constroem acerca desse processo pode auxiliar a eficácia dessa avaliação, considerando que a forma como um grupo constrói as representações sociais (RS) impacta em sua atuação (ALVEZ-MAZZOTI, 2008).

Dessa forma, conhecer a RS dos professores sobre o processo de avaliação pode ser ferramenta eficaz para compreender como esse grupo partilha significados e constrói conhecimentos avaliativos e, conseqüentemente, busca a qualidade.

### 2.3 As representações sociais

Entre o final dos anos 1950 e início da década de 1960, a Psicologia Social se expande para além dos Estados Unidos da América e chega a outras regiões do planeta, ainda que carregando um viés norte-americano. Para sua penetração na Europa, segundo Guareshi e Roso (2014, p. 22), “foi montada uma espécie de ‘Plano Marshall acadêmico’ numa investida conquistadora de implantar a psicologia” no velho continente. Na França, Serge Moscovici (1924-2014) reage a essa investida e duvida que a característica individualista norte-americana seja capaz de abranger o social. A partir desse contexto, Moscovici

[...] começa a pesquisar e a pensar numa nova teoria, no caso, das Representações Sociais, que procurasse superar dicotomias, como entre o individual e o social, o externo e o interno, o estruturante e o estruturado, o processo e a estruturação e, ao mesmo tempo, pudesse dar conta também de novos contextos sociais (GUARESHI, 2014, p. 22).

Por essa fala, percebe-se a insatisfação de Moscovici quanto à situação da Psicologia Social até então:

Portanto, se tudo o que fazemos é assimilar a literatura que nos é transmitida – mesmo que isso seja apenas com preocupações comparativas – não fazemos mais do que assumir preocupações e tradições de outra sociedade; trabalhamos no abstrato para resolver problemas da sociedade americana (MOSCOVICI, 2015, p. 113).

De acordo com o trabalho de Moscovici (2015), o cientista social elenca uma série de considerações que fortalecem seu discurso sobre a necessidade de uma nova teoria – a Psicologia Social – que possibilitasse preencher as lacunas do que ele chamou de “psicologia social da ingenuidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 112). Dessa busca surgirá um novo enfoque para o social, a qual se diferenciava dos trabalhos da época, que enfatizavam dois elementos separados e isolados,

[...] um primeiro que dava ênfase ao objeto, o que interessava era o objeto, que podia ser classificado em diferentes tipos, até mesmo em social e não social, mas o sujeito seria sempre igual, indiferenciado. Um segundo enfoque dava ênfase ao sujeito, onde esse sujeito era categorizado em inúmeros tipos diferenciados, mas o objeto não interessava, era sempre o mesmo, indiferenciado (GUARESHI, 2014, p. 24).

Para tentar responder o que é o social em Psicologia Social, Moscovici (2015) sugere uma análise da interação entre dois sujeitos e um objeto. “O triângulo Sujeito-Outro-Objeto é crucial para essa discussão, pois é o único esquema capaz de explicar e sistematizar os processos de interação” (MOSCOVICI, 2015, p. 152-153).

Nesse cenário descrito é que nasce a Teoria das Representações Sociais, trazendo novos elementos às discussões já existentes e definindo novos caminhos para Psicologia Social. Uma busca pelos principais repositórios e bancos de artigos científicos, dissertações e

teses mostra o crescente número de trabalhos e debates em torno das representações sociais. As bases conceituais e metodológicas foram lançadas por Moscovici, e é sobre essas bases que este trabalho também se guiará, juntando-se aos demais nesse debate.

O conceito de representações sociais origina-se dos trabalhos desenvolvidos por Émile Durkheim (1858-1917) sobre as representações coletivas. Conforme Alves-Mazzoti (2008, p. 22),

[...] este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento.

A conceituação de representação social está longe de ser dada como simples. Apresentam-se vários entendimentos e interpretações, e essa variedade de definições pode levar ao engano de entender tudo como sendo uma representação social. Mas não se pode descartar a importância dessas interpretações para o entendimento do conceito. Moscovici apresenta a representação social como

[...] um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos, aspectos ou dimensões do meio social, que permite não apenas a estabilização do quadro de vida do indivíduo e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção e de elaboração de respostas (MOSCOVICI, 1978, p. 145).

Jodelet (1989/1993), uma das principais colaboradoras no desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, dá a seguinte colaboração sobre o conceito:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 1993, p. 4-5).

Ao se observar as definições dadas anteriormente sobre as representações sociais, é possível dizer que se trata de modalidade de pensamento prático e, dessa forma, “elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2008, p. 27).

Como já mencionado, essas definições nos auxiliam no entendimento da representação social, mas o que se busca nesse trabalho é uma orientação prática que permita a definição dos elementos e a caracterização de representação social. Nesse sentido, novamente, Jodelet traz alguns caminhos.

Por um lado, a representação social é definida por um conteúdo: informações, imagens, opiniões, atitudes etc. Esse conteúdo diz respeito a um objeto: um trabalho a fazer, um evento econômico, uma personagem social etc. De outro lado, ela é a representação social de um sujeito (indivíduo, família, grupo, classe...) em relação com outro sujeito (JODELET, 1992, p. 362 apud CHAMON; CHAMON, 2007, p. 124).

Portanto, quais as condições para que um determinado conhecimento seja inserido na condição de representação social? Para tentar responder a essa questão, reporta-se inicialmente a Moscovici (1978), pois foi quem primeiramente elencou as condições necessárias para a realização de uma RS. Conforme o autor, três fatores são necessários: dispersão da informação; focalização; e pressão à inferência.

Para Jodelet (1989,) essas condições destacadas pelo autor atuam nos aspectos cognitivos no nível das emergências das RS, e são assim descritas pela autora:

[...] a dispersão e a distorção das informações concernentes ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis segundo os grupos; a focalização em certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; a pressão à inferência devida à necessidade de agir, tomar posição ou obter o reconhecimento ou adesão de outros (JODELET, 1989, p. 12).

Contudo, no nível de formação das RS, dois mecanismos são necessários para que o fenômeno aconteça. Moscovici (2015), justifica essa necessidade dizendo que,

[...] não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas (MOSCOVICI, 2015, p. 60).

Esses mecanismos são denominados por Moscovici como *ancoragem* e *objetivação*. Dado que as representações sociais são estruturadas por esses dois aspectos, faz-se necessário entender como eles funcionam (MOSCOVICI, 2015).

Ancoragem é o mecanismo que dá sentido ao objeto que se apresenta como algo estranho e intrigante, transformando-o em algo compreensível ao sujeito. Por meio de um plano de categorias, a ancoragem coloca o objeto em um plano familiar, para que ele possa “integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto” (ARRUDA, 2002, p. 136).

Quando não se é capaz de descrever algo (coisa ou pessoa) para si ou para outras pessoas, cria-se um desconforto, um estranhamento sobre esse objeto (coisa ou pessoa). O caminho para superar essa dificuldade é colocar esse objeto em uma determinada categoria, rotulá-lo com um nome familiar. Assim, pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, o sujeito é capaz de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 2015).

Ao abordar o processo de ancoragem, Alves-Mazzotti (2008, p. 29) assim o descreve: “diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em

consequência, ocorrem num e noutro”. Portanto, classificar, categorizar e dar nomes são ações fundamentalmente pertencentes ao processo de representação.

O segundo mecanismo é a objetivação, responsável pela estruturação do conhecimento do objeto: “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, [...] é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

O processo de objetivação busca transformar o desconhecido em algo concreto, visível, real. É associar um conceito a uma imagem e, ao fazer isso, essa imagem deixa de ser um signo e passa a ser uma réplica da realidade.

Moscovici (2015) ilustra a ação de objetivar com um exemplo envolvendo a religião: ao chamar de pai a Deus, está se objetivando algo invisível (Deus) em uma imagem conhecida (pai), facilitando assim a ideia do que seja Deus.

A teoria das RS está em evolução, é da sua essência essa dinâmica, e por esse motivo é desafiador para o pesquisador, que fica frente a frente com o desconhecido, o que gera um grande trabalho de interpretação e reinterpretação. Mas é nesse ponto que ela favorece o crescimento, coloca o sujeito diante de certezas envelhecidas, obrigando-o a enveredar por novas possibilidades.

Diante desse dinamismo, num contexto em que o grupo precisa construir o conhecimento socialmente partilhado de forma a se posicionar e expressar opiniões sobre a realidade social na qual necessitam atuar de forma prática, conhecer a RS dos professores acerca do processo de avaliação pode ser ferramenta útil para a construção de uma educação de qualidade. Assim, com o intuito de levantar dados que possam ser analisados e levar a uma possível identificação da RS, apresenta-se a seguir o método utilizado neste estudo.

### 3 MÉTODO

Em pesquisas, considera-se *método* a seleção de um conjunto de regras sistematizadas para descrever e interpretar o estudo. Para Fachin (2003, p. 27), o método “é um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de sua formação, orientação geral que facilita planejar uma pesquisa”.

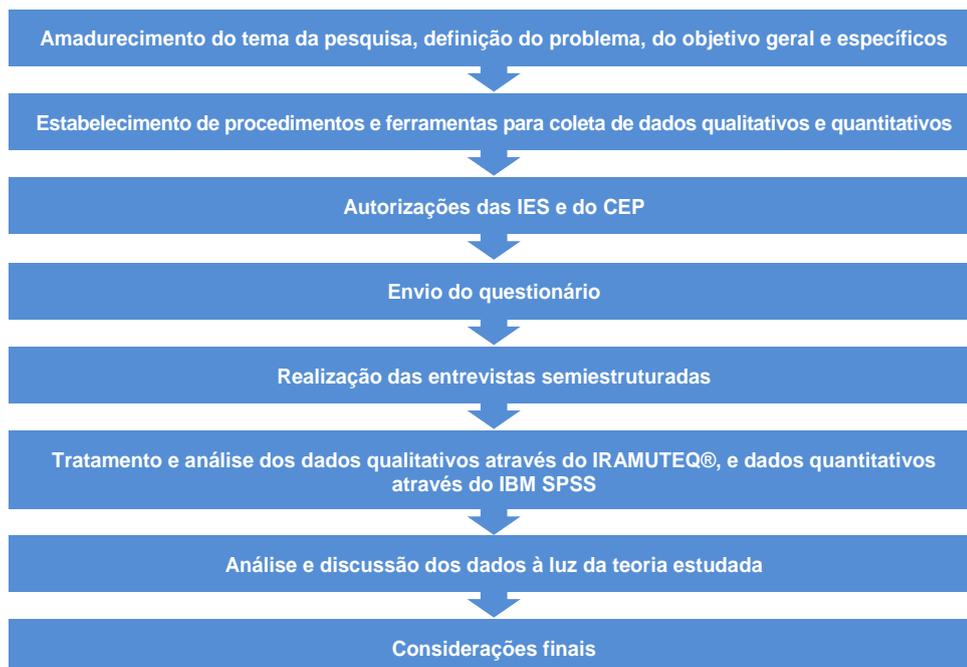
Conforme Gil (2008, p. 27), “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento”.

Em complemento ao conceito, Bauer e Gaskell (2002, p. 18) acrescentam que “uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica”.

Portanto, o caminho a percorrer como pesquisador requer planejamento, escolha adequada de técnicas sistematizadas, que possibilitem o atingimento dos objetivos propostos para a pesquisa.

Para facilitar o entendimento do caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, as etapas estipuladas para esse processo são descritas na Figura 3.

**Figura 3 – Desenvolvimento da pesquisa**



Fonte: Dados da pesquisa.  
Elaboração própria.

A definição das etapas a serem cumpridas respeita os critérios de cientificidade e os prazos estabelecidos pelas instituições envolvidas no processo.

### 3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando-se da Teoria das Representações Sociais.

A pesquisa exploratória, segundo Severino (2016, p. 132), é a busca para “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Conforme o autor, é a preparação para a pesquisa descritiva, sendo que esta, “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2016, p. 132).

Conforme Triviños (1987, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema”. E, ainda segundo o mesmo autor, no campo da educação, a escolha na maioria das vezes é pelo estudo de natureza descritiva, em função de que ela possibilita

[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

A pesquisa com abordagem qualitativa, conforme Minayo *et al.* (1994, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. Já a abordagem quantitativa, conforme Oliveira (2011, p. 27), apresenta-se como “o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde a mais simples, como porcentagem média, moda, mediana e desvio padrão, até as de usos mais complexos, como coeficiente de correlação, análise de regressão.”

O Quadro 2, a seguir, apresenta de forma clara as diferenças entre a abordagem qualitativa e quantitativa. Embora tenham características divergentes, as abordagens não são excludentes, pelo contrário, “a prática de combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

**Quadro 2 – Diferenças das abordagens**

|                     | <b>Pesquisa quantitativa</b>   | <b>Pesquisa qualitativa</b>   |
|---------------------|--|---|
| <b>Quadro geral</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura confirmar as hipóteses sobre os fenômenos.</li> <li>• Usa instrumentos de um estilo mais rígido, provocando e categorizando respostas às perguntas.</li> <li>• Usa métodos altamente estruturados, tais como questionários, inquéritos e observação estruturada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura explorar fenômenos.</li> <li>• Usa instrumentos mais flexíveis, estilo interativo de provocar e categorizar respostas às perguntas.</li> <li>• Usa métodos semiestruturados, como entrevistas em profundidade, grupos focais e observação participante.</li> </ul>   |
| <b>Objetivos</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantificar uma variação.</li> <li>• Prever as relações causais.</li> <li>• Descrever as características de uma população.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever uma variação.</li> <li>• Descrever e explicar as relações.</li> <li>• Descrever as experiências individuais.</li> <li>• Descrever as normas do grupo.</li> </ul>   |
| <b>Perguntas</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fechadas.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertas.</li> </ul>  |
| <b>Dados</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Numéricos (obtidos por meio da atribuição de valores numéricos para as respostas).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textuais (obtido a partir gravações de áudio e/ou de vídeo e notas de campo).</li> </ul>   |
| <b>Desenho</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O estudo é estável do início ao fim.</li> <li>• As respostas dos participantes não influenciam ou determinam como e quais as perguntas os pesquisadores vão fazer depois</li> <li>• Desenho de estudo está sujeito a pressupostos e condições estatísticas.</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns aspectos do estudo são flexíveis (por exemplo, a adição, exclusão ou a redação de questões particulares da entrevista).</li> <li>• As respostas dos participantes afetam os pesquisadores perguntas como e quais pedir próxima.</li> <li>• O estudo é interativo, ou seja, coleta de dados e questões de pesquisa são ajustados de acordo com o que é aprendido.</li> </ul> |

Fonte: Mack *et al.* (2005, p. 3).

Respeitadas as potencialidades e limitações de cada método, devido a seus propósitos distintos, a vantagem que se tem em integrar as duas abordagens é extrair o melhor de cada uma para o atingimento do objetivo proposto (PARANHOS *et al.*, 2016, p. 389).

### 3.2 População / Amostra

A tentativa de analisar a totalidade de uma população, na abordagem quantitativa, pode se tornar o fator que inviabiliza o trabalho do pesquisador. A maneira encontrada para contornar essa possível inviabilidade de forma que permita o bom desenvolvimento do trabalho, é utilizar uma parcela da população que tenha representatividade, a fim de que seja possível, a partir dos resultados obtidos, inferir generalizações para toda a população.

Para que essa seleção, denominada de amostra, seja confiável, é necessário que critérios sejam determinados previamente. Conforme Triola (2017), existem diferentes

métodos amostrais, os quais se classificam de acordo com os procedimentos utilizados para selecionar os participantes da pesquisa.

Assim, os tipos de seleção amostral, ou amostragem, podem ser: *i*) aleatória, em que a chance de ser selecionado é igual para todos os membros da população; *ii*) sistemática, em que se deve inicialmente determinar um número para cada elemento da população, em seguida define-se qual será o número inicial da seleção amostral e, a partir daí determina-se um critério para a escolha dos próximos elementos da seleção, tomando como base sempre o último elemento selecionado; *iii*) conglomerado, em que a população é dividida inicialmente em seções ou conglomerados, e em seguida escolhe-se qual desses conglomerados terão todos os seus elementos pesquisados; *iv*) conveniência, em que os elementos são selecionados a partir da facilidade ou conveniência da coleta; *v*) voluntária ou autoselecionada, quando o participante decide acerca de sua inclusão ou não na amostra (TRIOLA, 2017).

Em se tratando de pesquisa envolvendo seres humanos e em atendimento aos rígidos preceitos éticos estabelecidos pelos órgãos competentes, optou-se neste trabalho, para a seleção dos sujeitos participantes da abordagem quantitativa, pelo tipo de amostragem voluntária ou autosselecionada.

Para a aplicação do instrumento de coleta de dados desta pesquisa, na abordagem quantitativa, a população pesquisada é composta por professores que participaram de processos de reconhecimento de cursos de graduação do Inep/MEC. Com as informações voluntariamente cedidas pelas secretarias das respectivas IES, esse grupo correspondia a um total de 123 docentes, sendo que todos receberam de forma eletrônica um convite para responder ao questionário alocado em uma plataforma digital (*Google Forms*). No entanto, devido ao caráter voluntário da participação dos sujeitos, o retorno de formulários respondidos correspondeu a 43.

Para a definição da quantidade de entrevistas a serem efetuadas na seleção amostral da abordagem qualitativa, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 70), o ponto-chave para essa definição é que, “em se permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada”.

Há um entendimento de que o entrevistador deve, no momento da análise dos dados coletados, resgatar em sua memória os aspectos vivenciados no momento da entrevista, como interferências do ambiente, modulação da voz do entrevistado e seu estado emocional. Nesse sentido, a dimensão do corpo textual transcrito também pode influenciar na qualidade da análise – se muito extenso, corre-se o risco da superficialidade. Conforme Duarte (2002):

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori*, tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas (DUARTE, 2002, p. 143).

Entretanto, quando fatos originais deixarem de aparecer e temas comuns começarem a se repetir, atingiu-se o ponto de saturação, ou seja, “a certa altura o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções [...] pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 71).

No que se refere à quantidade de pessoas entrevistadas, para Duarte (2002, p. 143), “a prática tem indicado um mínimo de 20, mas isso varia em razão do objeto e do universo de investigação”. Da mesma maneira, para Bauer e Gaskell (2002, p. 71), “há um limite máximo de entrevistas que é necessário fazer, e possível de analisar. Para cada pesquisador, este limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais”.

Portanto, para a aplicação do instrumento de coleta de dados qualitativos, dentro da população dos professores pesquisados nesse trabalho nas duas IES – que, conforme já informado, totalizam 123 sujeitos que participaram de processos de reconhecimento de cursos de graduação do Inep/MEC –, 19 aceitaram o convite para participar da pesquisa como entrevistados.

### 3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para essa pesquisa são: questionário composto por 54 questões abertas e fechadas (Apêndice B), para a abordagem quantitativa; e roteiro de entrevista semiestruturada com 17 questões (Apêndice A) para abordagem qualitativa.

O questionário desenvolvido foi adaptado do original estruturado por Chamon (2003), formulado com 107 questões. As questões se apresentam em forma de afirmações a serem avaliadas, segundo uma escala de Likert, em cinco níveis, para que os sujeitos se posicionem de acordo com o grau de concordância.

Na abordagem quantitativa, o instrumento com 54 questões está dividido em 4 eixos de questões: *i*) dados sociodemográficos (questões de 1 a 27); *ii*) aspectos que influenciam na avaliação dos cursos de graduação (questões de 28 a 39); *iii*) posicionamento sobre os elementos

do processo de avaliação dos cursos de graduação (questões de 40 a 49); e *iv*) posicionamento sobre o instrumento de avaliação dos cursos de graduação (questões de 49 a 54).

As alternativas disponíveis para as respostas dos enunciados dos blocos *ii* e *iii* consistem nos seguintes conceitos: sem importância; pouco importante; importante; muito importante; e extremamente importante. Para os enunciados do eixo *iv*, são os seguintes conceitos: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; e concordo totalmente.

O roteiro de entrevista semiestruturada formulado para aplicação nessa pesquisa consiste em 17 questões abertas divididas em 2 partes: a primeira para coletar as vivências e expectativas dos sujeitos em relação ao desenvolvimento na carreira profissional como professor; e a segunda parte para abordar os aspectos relacionados ao processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC.

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER; GASKEL, 2002, p. 65).

A escolha por dois instrumentos para essa pesquisa se justifica, segundo Günther (2006), porque as utilizações de várias abordagens auxiliam o pesquisador, que, enquanto participante, também constrói o conhecimento. Assim as complementariedades das abordagens adequam a questão da pesquisa, que visa apreender as opiniões, crenças e representações dos sujeitos por várias formas de expressão.

Tendo apresentado os instrumentos utilizados na pesquisa, a seguir, apresentam-se os procedimentos para coleta de dados.

### **3.4 Procedimentos para coleta de dados**

Por envolver interações com seres humanos, e em respeito à ética estabelecida para trabalhos científicos e conforme determina a Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-Unitau), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos pesquisados em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento científico dentro de padrões éticos. A aprovação foi consentida no processo 85901217.8.0000.5501, e posteriormente foi enviado ofício para as IES responsáveis pelos cursos presenciais e de EaD para que autorizassem a coleta de dados nas instituições.

Foi solicitado aos gestores das instituições pesquisadas que, durante uma de suas reuniões pedagógicas semanais, dessem ciência aos professores que uma mensagem eletrônica seria enviada a eles constando o endereço eletrônico de acesso a um questionário e que, se julgassem pertinente, respondessem às questões de forma voluntária.

Após consulta aos gestores, foram selecionados e convidados professores para entrevista semiestruturada, em atenção ao critério de que tenham participado diretamente de algum processo de reconhecimento de cursos de graduação pelo Inep/MEC.

As entrevistas ocorreram nos ambientes de trabalho de cada professor entrevistado, respeitando sua disponibilidade e possibilidade de atender o pesquisador. Os horários foram previamente combinados entre as partes, possibilitando que a entrevista ocorresse no tempo adequado de cada respondente. A espontaneidade das respostas foi garantida, pois os entrevistados não tiveram conhecimento prévio das perguntas. Os encontros duraram entre 20 minutos a 40 minutos cada, e as gravações destes se encontram em poder do pesquisador.

O primeiro ato da entrevista foi a apresentação ao convidado do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Anexo A), sendo-lhe garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejar, a qualquer tempo.

O material coletado nas entrevistas e armazenado nas gravações foi submetido a um processo de transcrição para transformar cada uma em um corpo de texto. É preciso salientar que a transcrição não se trata de uma tarefa menor entre as etapas de coleta e análise dos dados. Segundo Azevedo *et al.* (2017), “é recomendável valorizar e reconhecer as implicações óbvias ao nível da investigação, dado que a qualidade da análise dos dados está intimamente relacionada com a qualidade da transcrição”.

### **3.5 Procedimentos para análise de dados**

Os dados coletados com a aplicação do instrumento de abordagem quantitativa através da plataforma eletrônica *Google Forms* foram computados e tabulados em uma planilha eletrônica de cálculo e posteriormente transferidos para o *software* IBM SPSS. Conforme Pocinho e Figueiredo (2000, p. 5),

o SPSS é um *software* apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. O seu uso permite gerar relatórios tabulados, gráficos e dispersões de distribuições utilizados na realização de análises descritivas e de correlação entre variáveis (POCINHO; FIGUEIREDO, 2000, p. 5).

Os resultados gerados pelo software IBM SPSS a partir dos dados quantitativos tiveram tratamento por meio da estatística descritiva, por ser esse o método adequado para se descrever os dados coletados através de gráficos e conceitos como média e mediana. Desse modo, é possível observar um conjunto de dados e chegar a conclusões precisas (BONAFINI, 2012).

Após transcrição e minuciosa revisão, os dados qualitativos obtidos por meio das entrevistas foram transformados em *corpus* de textos para que pudessem ser processados e codificados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ®. Assim, foi possível, a partir do conteúdo das entrevistas, criar categorias e classes das falas dos entrevistados, viabilizando a identificação das representações sociais por meio das ocorrências e vocabulário.

O IRAMUTEQ® é um *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica da *open source*, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python* ([www.python.org](http://www.python.org)). Este programa informático viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras) (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

Valendo-se das possibilidades de análise oferecidas pelo *software*, esta pesquisa se utilizou da classificação pelo método Reinert ou classificação hierárquica descendente (CHD). Pelo método citado, o *software* gera relatórios com classes de palavras, demonstrações estatísticas e dendograma, ilustrações que colaboraram para esse trabalho auxiliando na identificação da estruturação das representações.

Buscou-se um método de análise textual que possibilitasse agregar métodos estatísticos ao texto. Lahlou (1994) considera a análise lexical uma forma de superar a dicotomia entre quantitativo e qualitativo na análise de dados. Para Justo e Camargo (2014, p. 4),

[...] a análise lexical não tem como unidade de análise o conteúdo semântico dos textos, mas sim o seu vocabulário, ou seja, as palavras neles presentes. Estas são identificadas e quantificadas em termos de frequência e até mesmo posição dentro do corpo do texto, em alguns casos. O material lexical é submetido a cálculos estatísticos, por vezes apresentado graficamente e só posteriormente é interpretado pelo pesquisador.

O propósito dos métodos de análise lexical é comparar os objetos em função das características de suas descrições sob a forma de combinações de palavras, o que se dá com o auxílio das estatísticas descritiva e relacional (LAHLOU, 1994).

Para o processo de discussão e análise dos dados, os professores foram identificados como Professor X, seguidos da extensão PR quando atuantes na modalidade presencial e EaD para os da modalidade à distância. Para o processamento dos dados no IRAMUTEQ® foram

criadas variáveis que possibilitaram a classificação das falas por categorias definidas pelo pesquisador, são elas: *su\_j\_x* para identificação dos entrevistados; *sex\_x* para declaração de gênero (sendo 1 feminino e 2 masculino); *tit\_x* para identificação da maior titulação do entrevistado (sendo 1 especialista, 2 mestre e 3 doutor); *ida\_x* para informação da idade; *ins\_x* para identificação da instituição para qual o entrevistado trabalha (sendo 1 instituição pública municipal e 2 instituição pública federal); *mod\_x* para informação da modalidade de ensino que o entrevistado atua na instituição pesquisada (sendo 1 EaD e 2 presencial).

O *software* IRAMUTEQ® processa os dados inseridos seguindo uma lógica determinada pelo seu desenvolvedor. Nesta pesquisa, cada texto corresponde a uma entrevista e o programa interpreta o corpo dos textos ou *corpus* como o conjunto dos textos que se pretende analisar. Os textos são interpretados como um conjunto de segmentos de texto (ST), que, na maior parte das vezes, são excertos de texto do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo próprio *software* em função do tamanho do *corpus* (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 4).

Outros termos também utilizados pelo programa são: *i*) ocorrências, que são as proposições ou palavras; *ii*) formas, que são as palavras distintas que ocorreram no *corpus*; *iii*) hápax, que são as formas que aparecem uma única vez; e *iv*) classes, que são sub-*corpus* com vocabulário semelhante.

Destarte, com intuito de extrair as melhores possibilidades de análises das duas abordagens, qualitativa e quantitativa, de maneira que elas possam se complementar, adotou-se a técnica da triangulação de dados. Conforme Günther (2016, p. 206, grifo do autor), “a *triangulação* implica na utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador.”

Nesse sentido, a combinação de dois métodos em uma mesma pesquisa é pertinente, pois, conforme Minayo e Minayo-Gomez (2003, p. 136), “nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca.”

Portanto, no esforço de observar por vários ângulos as nuances que a interação social promove nos grupos sociais, e com a pretensão de iluminar as representações que daí emergem, optou-se neste estudo pela integração metodológica por meio da técnica de triangulação de dados. Segue, a partir dos dados coletados, a análise e discussão destes.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados se consubstancia em: *i*) apresentação do perfil sociodemográfico dos 43 sujeitos participantes da pesquisa; *ii*) apresentação dos dados e análise da abordagem quantitativa; *iii*) apresentação dos dados e análise da abordagem qualitativa; e *iv*) apresentação e análise das abordagens quantitativas e qualitativas em consonância com a proposta de triangulação dos dados.

### 4.1 Perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa na abordagem quantitativa são 43 professores ligados a instituições de ensino superior (IES) públicas: uma delas municipal, com sede na Região Metropolitana do Vale do Paraíba; e outra federal, com diversas unidades distribuídas pelo estado de São Paulo.

Esta subseção oferece a caracterização sociodemográfica dos professores, a fim de conhecer melhor aqueles que deram corpo a este trabalho. Para tanto, os dados sociodemográficos foram coletados especificamente pelas questões de número 1 a 26.

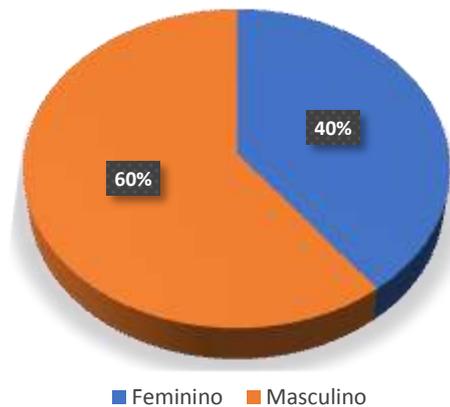
#### 4.1.1 Gênero

Os docentes que se declararam do gênero masculino representaram 60% do total de entrevistados, conforme pode ser verificado pelo Gráfico 1. Esses dados, quando comparados com o Censo da Educação Superior (INEP, 2017), colocam o cenário deste trabalho, quanto ao gênero, em sintonia com a realidade do corpo docente dos cursos superiores, em que, conforme o INEP (2017), 54% dos docentes se declararam do gênero masculino e 46% do gênero feminino.

Estudos relacionados ao levantamento do perfil dos professores da educação básica no Brasil revelam números divergentes dos apresentados aqui. Conforme INEP (2018), o Censo da Educação Básica apresenta que 80% dos professores se declaram do gênero feminino. Essa diferença diminui no recorte para o ensino médio, em que o gênero feminino totaliza 60% dos professores. Essa tendência de encolhimento relativo de professores do sexo feminino conforme o nível do ensino vai aumentando, demonstrado anteriormente pelo censo da educação superior, pode ser explicado, visto que

[...] o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas associações correspondem e se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças (LOURO, 1997 apud UNESCO, 2004, p. 45).

**Gráfico 1 – Gênero dos sujeitos da pesquisa**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Em estudo voltado a analisar as desigualdades no ensino superior, Barreto (2015) faz a seguinte constatação:

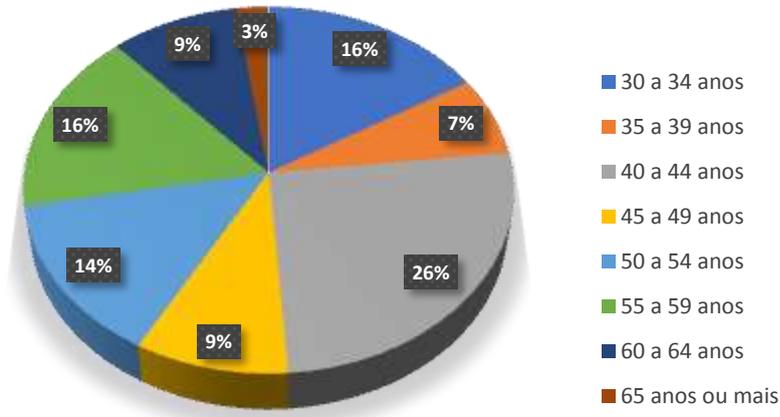
A literatura sobre gênero e ciência apresenta fartas evidências de que, apesar dos melhores indicadores educacionais no ensino superior, as mulheres estão em desvantagem na carreira acadêmica e no campo científico, estando ausentes ou menos representadas nas posições de maior prestígio (BARRETO, 2015, p. 46).

Essa comparação de dados permite afirmar que os dados referentes a gênero colhidos para este trabalho refletem o quadro contemporâneo da realidade acadêmica e científica no país.

#### 4.1.2 Idade

A faixa etária dos entrevistados com maior frequência de respostas encontra-se no intervalo entre 40 a 44 anos, com cerca de 26% dos entrevistados, conforme Gráfico 2.

O censo da educação superior realizado pelo INEP não possui dados referentes à faixa etária dos docentes dos cursos superiores. Dados revelados pela OCDE (2015, p. 6) relativos ao ensino básico mostram que “o Brasil tem uma das forças de trabalho docente mais jovem entre todos os países e parceiros da OCDE com dados disponíveis.”

**Gráfico 2 – Idade dos sujeitos da pesquisa**

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

A proporção demonstrada pela pesquisa da OCDE realizada em 2013 revela que mais da metade dos professores possui menos de 40 anos e que apenas 20% destes estão na faixa acima de 50 anos. Isso coloca o Brasil em segundo lugar na proporção de professores com idade abaixo de 50 anos.

Esse fenômeno pode ser observado também nesta pesquisa. Conforme o Quadro 3, percebe-se que 58,1% dos docentes pesquisados estão abaixo da idade de 50 anos, corroborando os dados da OCDE.

**Quadro 3 – Dispersão da faixa etária**

| Faixa etária | Frequência | Percentual   | Percentual acumulado |
|--------------|------------|--------------|----------------------|
| 30 a 34 anos | 7          | 16,3         | 16,3                 |
| 35 a 39 anos | 3          | 7,0          | 23,3                 |
| 40 a 44 anos | 11         | 25,6         | 48,8                 |
| 45 a 49 anos | 4          | 9,3          | 58,1                 |
| 50 a 54 anos | 6          | 14,0         | 72,1                 |
| 55 a 59 anos | 7          | 16,3         | 88,4                 |
| 60 a 64 anos | 4          | 9,3          | 97,7                 |
| 65 ou mais   | 1          | 2,3          | 100,0                |
| <b>Total</b> | <b>43</b>  | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>         |

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria com uso do IBM SPSS.

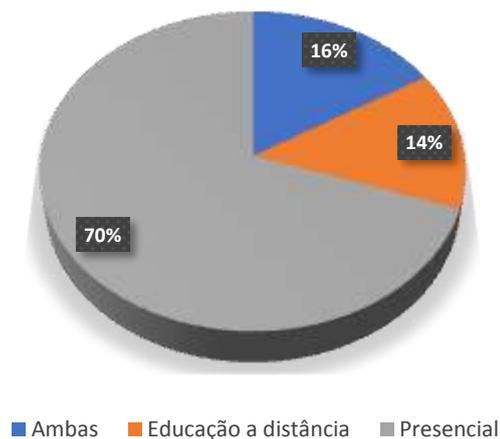
Cabe ressaltar a relevância dessa informação no sentido de se investigar quais são os impactos nas interações sociais dos professores devido a esse quadro geracional, em que a

maioria dos sujeitos ativos na profissão é considerada jovem em relação a outros países. Convém verificar se este fato pode interferir de alguma maneira na construção, formação ou nas políticas voltadas à profissão docente.

#### 4.1.3 Modalidade de cursos: presencial e/ou a distância

O Gráfico 3 mostra a concentração dos sujeitos entrevistados por modalidade de ensino proposta, ou seja, presencial ou a distância. Os dados demonstram que 70% lecionam exclusivamente na modalidade presencial, e 16% dividem-se entre as duas modalidades, o que eleva o número de professores presenciais a 86%.

**Gráfico 3 – Modalidade que leciona**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Conforme o Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2017c), dos 32.704 cursos superiores ofertados no Brasil, apenas 5% são oferecidos na modalidade EaD. Não são fornecidos dados referentes ao total de docentes dedicados ao EaD, mas analisando-se os relatórios gerados por esse censo, é possível determinar a proporção de professores para cada modalidade de ensino.

O censo informa que, em 2016, foram registradas 8.048.701 matrículas em cursos superiores, inclusos aí os cursos presenciais e EaD. O referido documento apresenta também o total de matriculados apenas em cursos presenciais, que, no mesmo período, totalizaram 6.554.283, sendo possível então determinar que os matriculados em cursos EaD somaram 1.494.418. Continuando com as análises nos relatórios do Censo 2016, encontra-se o total de docentes ativos no país, 397.611, sendo que o estudo informa que a relação de matrículas dos

curso presenciais por função docente em exercício é de 17,1 (matrículas por docente). Portanto, fazendo-se o cruzamento dessas informações, é possível determinar que 383.291 docentes se dedicam aos cursos presenciais, ou seja 96% desses recursos humanos.

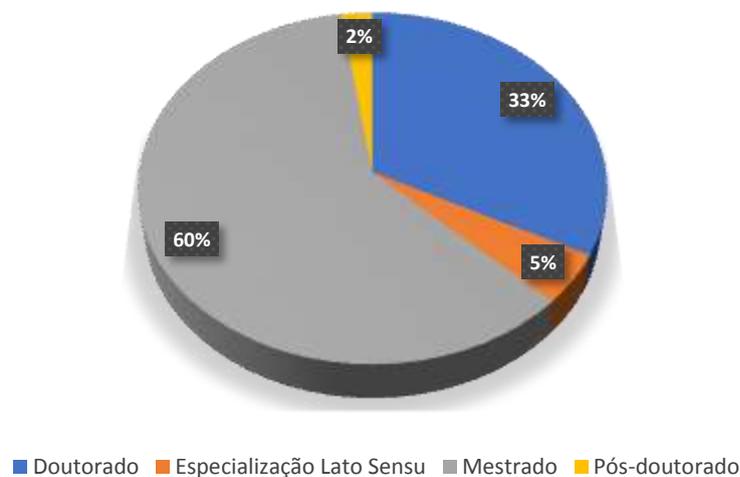
Os dados apresentados extraídos do Censo 2016 mostram uma proporção superior aos encontrados nesta pesquisa, mas é preciso levar em consideração que se trata de dados referentes ao país. Assim, as variações entre as regiões e o intercâmbio de professores entre as modalidades de ensino não foram consideradas nesta análise. Assumindo que essas variáveis podem deslocar as proporções tanto acima quanto abaixo, é possível afirmar que a proporção de docentes por modalidade de ensino encontrada nesta pesquisa se aproxima da realidade nesse quesito em níveis nacionais.

#### 4.1.4 Formação docente: nível de formação

No tocante ao grau de formação docente, os professores pesquisados detêm predominantemente a titulação de mestres – 60% dos docentes –, seguida pela de doutores – 33%, conforme o Gráfico 4.

Conforme INEP (2018b, p. 40), “no que se refere ao grau de formação docente, [...] observa-se, assim, predominância dos mestres (39,2%), mantém-se a evolução de queda do número de até especialistas e do aumento do número de mestres e doutores, este último num ritmo mais intenso” (ver Gráfico 5).

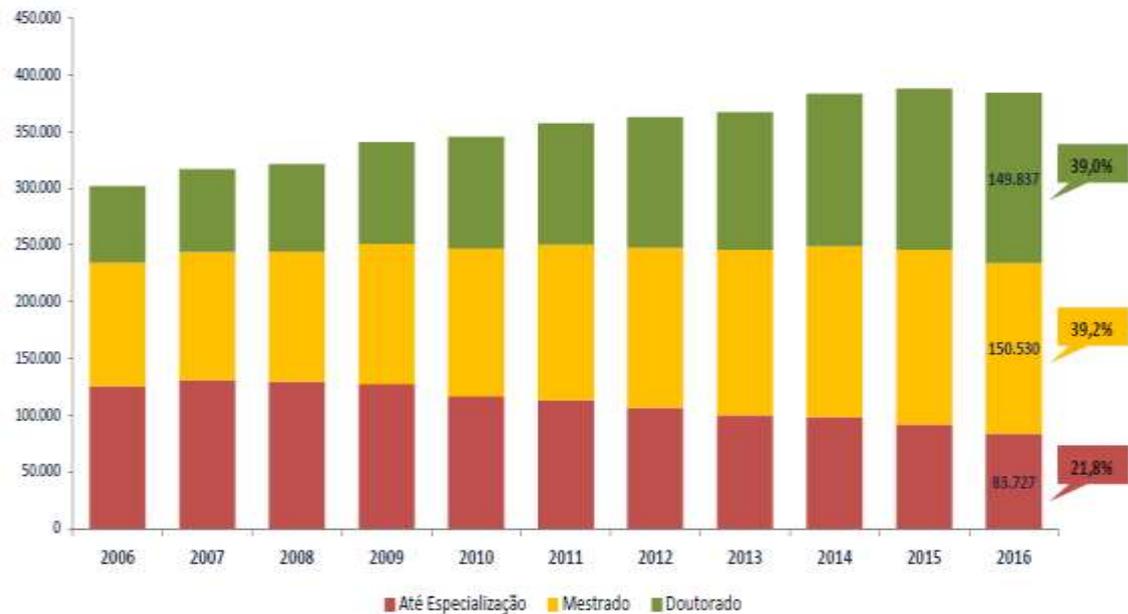
**Gráfico 4 – Nível de formação dos sujeitos da pesquisa**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

**Gráfico 5 – Docentes em exercício na educação superior, por grau de formação – Brasil (2006-2016)**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Os dados coletados para esta pesquisa demonstram também que, em relação à meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE), a proporção de doutores e mestres no total atende ao que solicita o plano, ficando abaixo em 2% apenas em títulos de doutores. A meta 13 determina:

[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014).

Importante salientar que, conforme a Portaria Normativa nº 40/2007, a “Universidade dotada de autonomia [...], está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral”, portanto pode-se crer que essa determinação seja também um dos fatores motivadores do aumento no grau de formação docente.

#### 4.1.5 Formação docente: área de formação

No questionário utilizado nesta pesquisa, os entrevistados são questionados sobre qual sua área de formação, ou seja, em qual curso ele obteve sua graduação. As respostas foram agrupadas em áreas do conhecimento, conforme tabela elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

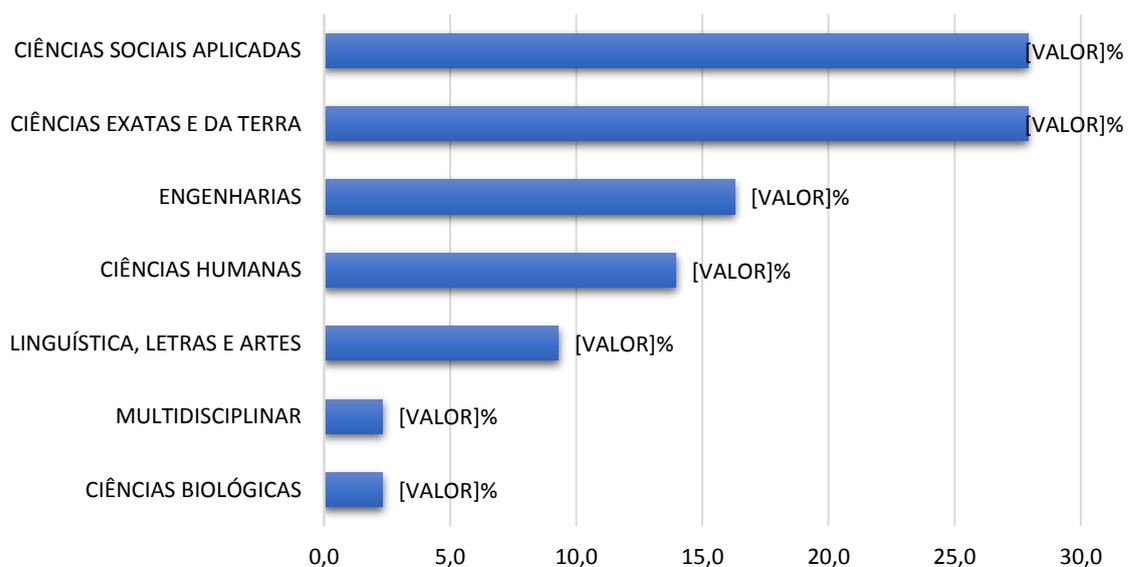
A classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar às Instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia (CAPES, 2018).

Os dados ilustrados no Gráfico 6 mostram uma dispersão entre as áreas do conhecimento, concentrando as maiores frequências nas áreas de Ciências Sociais e Aplicadas e de Ciências Exatas e da Terra, ambas com 27,9%.

Entre os 43 professores pesquisados, 12 declararam ter licenciatura, sendo que este tipo de graduação tem como objetivo a formação de professores para a educação infantil, ensino fundamental e médio. A pertinência desta informação está no fato de que os demais professores – salvo aqueles que porventura fizeram uma complementação pedagógica para lecionar – adentram a sala de aula para desempenhar a docência sem antes vivenciá-la na prática.

Em relação à educação superior, para atuar nesse nível, o professor deve possuir no mínimo grau de pós-graduação *lato sensu*, isto é, especialização. Cumprido esse quesito, mesmo profissionais graduados como bacharéis ou em cursos de engenharias podem lecionar no ensino superior. O que se pretende demarcar aqui, então, é que esse grupo de professores traz um percurso de formação e uma vivência didática diferenciada em relação ao grupo de professores licenciados.

**Gráfico 6 – Áreas do conhecimento**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Nesse sentido, destacam-se a seguir trechos dos projetos de dois cursos com perfis distintos, sendo o primeiro de licenciatura em Pedagogia e o outro de bacharelado em Engenharia Civil, ambos da mesma IES.

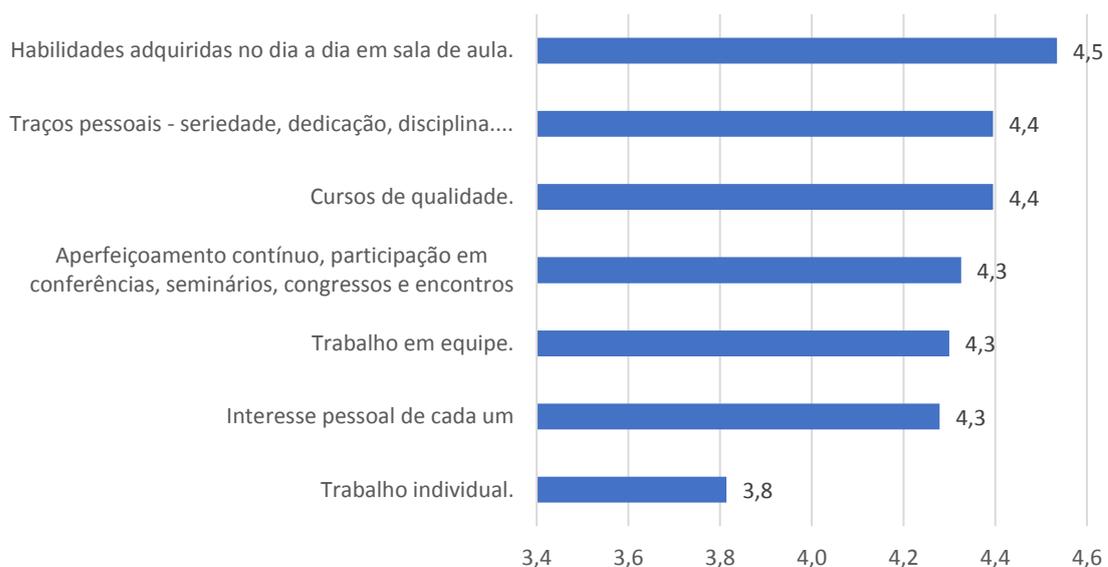
[...] desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades das diversas áreas do conhecimento, diferentes faixas etárias e necessidades especiais de aprendizagem, a partir de uma perspectiva multidisciplinar e adequada às fases do desenvolvimento humano, atuar diretamente na sala de aula, na elaboração e análise de materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros (IFSP, 2017a, p. 21).

O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade (IFSP, 2017b, p. 22).

Nessa confrontação de perfis, é possível observar que, ao assumirem postos de trabalhos nos cursos superiores, os graduados em licenciatura partem de uma posição de conhecimentos adquiridos e vivência no ensino diferente da dos demais professores que são bacharéis e engenheiros.

No formulário de questões da abordagem quantitativa, há uma sequência de elementos ou proposições apresentados a fim de que os entrevistados possam conceituá-los mensurando a influência que estes exercem sobre a formação do professor (Gráfico 7).

**Gráfico 7 – Elementos de influência na formação docente**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Ao analisar de forma separada a conceituação dos professores em função da modalidade em que atuam, algumas informações merecem registro no Gráfico 7, pois podem indicar paradigmas que influenciem a formação das RS.

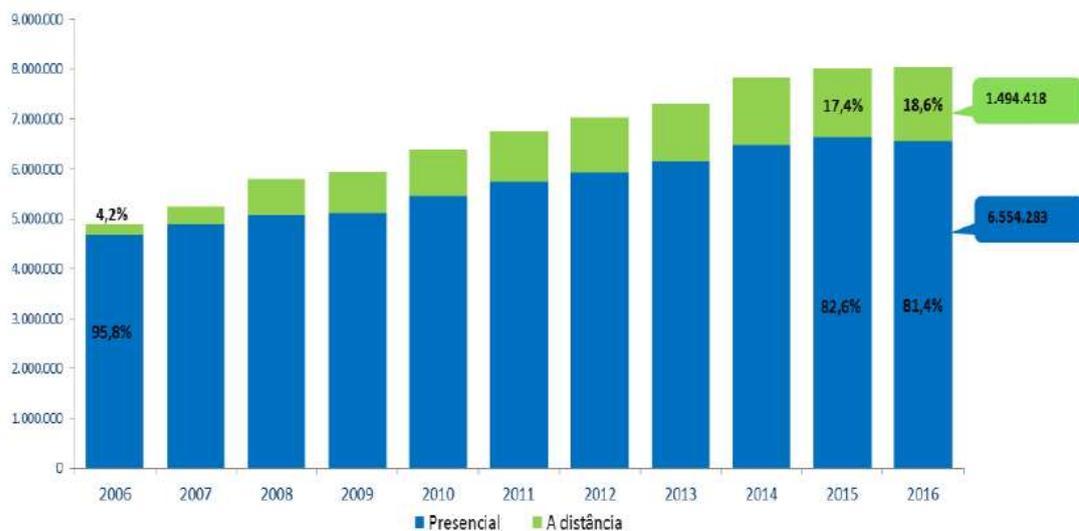
Dentro do grupo formado por professores que atuam na modalidade presencial, 3,3% consideram sem importância a qualidade dos cursos que consistem na sua formação profissional. Entretanto, para o grupo formado por professores da modalidade a distância, 50% consideram esse elemento extremamente importante e 50% muito importante.

Apesar de esse elemento constar no *ranking* com um *score* médio de 4,4, o que o coloca em um nível entre muito importante e extremamente importante, quando analisado na perspectiva do grupo total, é interessante observar que alguns sujeitos têm um posicionamento totalmente contrário ao da maioria.

#### 4.1.6 Modalidade de graduação: presencial ou a distância

O EaD tem cumprido um papel importante no aumento das matrículas na educação superior, conforme INEP (2017c, p. 7) “o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior”, conforme Gráfico 8.

**Gráfico 8 – Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil (2006-2016)**

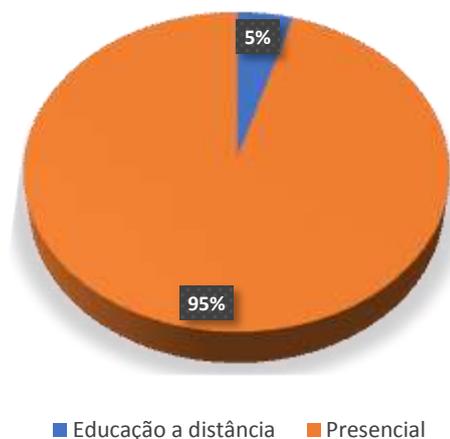


Fonte: INEP (2017c, p. 7).

Apesar do crescimento das matrículas em EaD entre 2006 e 2016, e também por esse fenômeno ser recente quando comparado ao perfil dos docentes pesquisados, apenas 5% destes declararam ter se graduado na modalidade EaD, conforme Gráfico 9.

Destarte, em se mantendo a tendência de crescimento nas matrículas nos cursos superiores na modalidade EaD, é provável que em breve seja observado um aumento na participação desses egressos nos quadros dos docentes da educação superior.

**Gráfico 9 – Modalidade de graduação cursada**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

#### 4.1.7 Experiência profissional: tempo de docência

Os dados mostraram que a maior parte dos pesquisados, 30%, acumula experiência profissional na docência há mais de 20 anos e, ainda, que 16% estão entre 16 e 20 anos na carreira docente.

Essa informação é importante para o trabalho (Gráfico 10), pois demonstra que quase a metade dos pesquisados acompanhou as mudanças que ocorreram nos processos de avaliação dos cursos de graduação atuando como professores, portanto, agentes diretamente interessados e influenciados pelo sistema – em especial o Sinaes, que se iniciou em 2004.

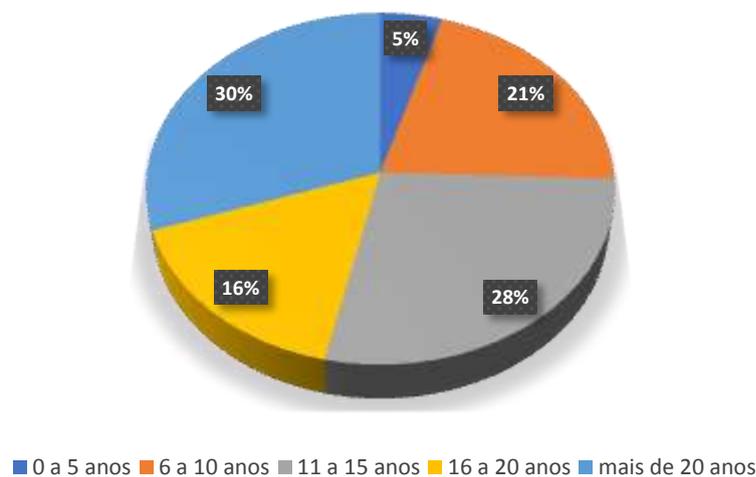
Há também outro fator de relevância nesses dados relacionados ao tempo de carreira que diz respeito ao estágio em que o sujeito se encontra em seu desenvolvimento profissional. Conforme Day (2001, p. 107), “os últimos 10-15 anos da carreira são, teoricamente, a fase de maior saber-fazer no ensino, apesar de acompanhada por preocupações potencialmente crescentes relativamente à saúde pessoal e à família”. Observa-se que a maior frequência

desse item, tempo na carreira, encontra-se entre aqueles com mais de 20 anos de profissão, portanto, mais próximos do encerramento da vida profissional.

É improvável que estejam a procura de uma futura promoção e poderão estar a avançar serenamente para o fim de uma carreira “satisfatória” ou a ter de sobreviver, insatisfeitos, num ambiente estranho. Estes professores poderão sentir-se marginalizados dentro da instituição e hostis em relação àqueles que consideram responsáveis pelo estado da educação, da escolaridade e dos padrões de comportamento cada vez mais baixos dos alunos que têm a ensinar (DAY, 2001, p. 107).

Considera-se relevante esse fato do estágio de desenvolvimento profissional para esta pesquisa, porque as representações sociais acontecem nas interações dos sujeitos em um determinado grupo, e suas motivações e insatisfações influenciam a forma como elas se apresentarão.

**Gráfico 10 – Tempo de experiência**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

#### 4.1.8 Atividade docente: funções além da sala de aula

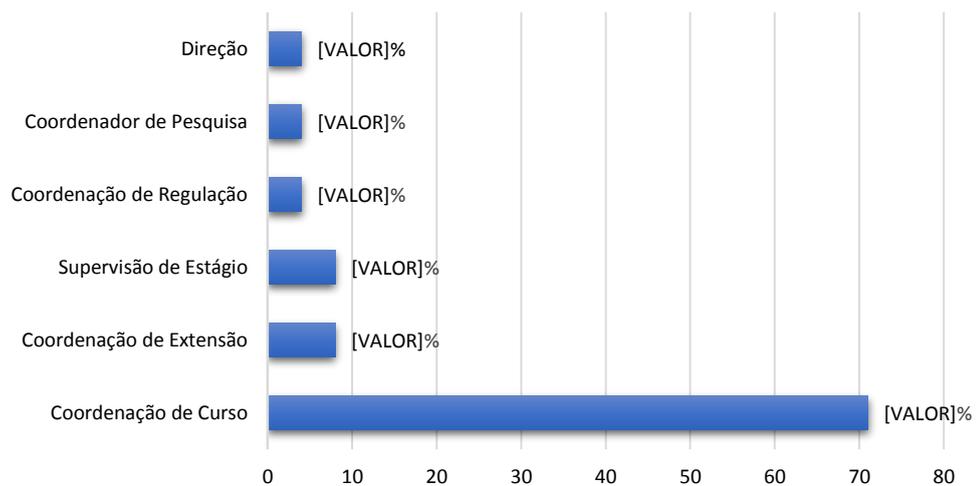
Os docentes pesquisados foram indagados a responder se exercem outra função na IES em que trabalham (Gráfico 11) além da sala de aula, sendo que 58% responderam afirmativamente a essa questão. Entre esses, 71% declararam exercer a função de Coordenador de Curso (Gráfico 12).

No processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC, a figura do coordenador de curso exerce um papel primordial. No IACG alguns indicadores são dedicados a avaliar o desempenho e o comprometimento desse profissional com o curso avaliado.

**Gráfico 11 – Desempenho de funções além da sala de aula**

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

**Gráfico 12 – Funções exercidas**

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

No Quadro 4 apresenta-se lado a lado, conforme a edição do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – IACG (INEP, 2015; INEP, 2017a), os principais indicadores destinados a avaliar os coordenadores de cursos e os respectivos critérios de análise para a conceituação máxima.

Ambos os instrumentos cobram dos coordenadores de curso o aprofundamento sobre o funcionamento do curso, a integração de suas atividades com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a harmonização com os demais sujeitos envolvidos no desenvolvimento didático-pedagógico.

**Quadro 4 – Comparação entre indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (2015 e 2017)**

| Nº do indicador | IACG 2015<br>Critérios de análise  | Nº do indicador | IACG 2017<br>Critérios de análise   |
|-----------------|--|-----------------|---|
| 2.2             | Quando a atuação do(a) coordenador(a) é excelente considerando, em uma análise sistêmica e global: a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade nos colegiados superiores.                                    | 2.3             | A atuação do coordenador está de acordo com o PPC, atende à demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes e discentes, com tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, é pautada em um plano de ação documentado e compartilhado e dispõe de indicadores de desempenho da coordenação disponíveis e públicos e administra a potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua.  |
| 2.4             | Quando o regime de trabalho previsto/implantado do(a) coordenador(a) é de tempo parcial ou integral, sendo que a relação entre o número de vagas anuais previstas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é menor ou igual a 10. | 2.4             | O regime de trabalho do coordenador é de tempo integral e permite o atendimento da demanda existente, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores, por meio de um plano de ação documentado e compartilhado, com indicadores disponíveis e públicos com relação ao desempenho da coordenação, e proporciona a administração da potencialidade do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua. |

Fonte: INEP (2015; 2017a).

Elaboração própria.

Dada essas atribuições aos docentes/coordenadores, visto que, entre os pesquisados, 71% do total exercem a função de coordenador de curso, é plausível acreditar que as representações formadas por esse grupo, conforme Vala e Monteiro (2004, p. 472), “se constitu[em] por referência a tipologias de categorias sociais e de acontecimentos”.

Ao esclarecerem o termo categorias sociais, Vala e Monteiro (2004) utilizam o trabalho de Moscovici sobre a psicanálise como fonte para afirmar que, “se a imagem da psicanálise ancora na categoria *os ricos*, a representação que a partir daí se desenvolve é diferente daquela que ocorre quando essa ancoragem se registra sobre a categoria *os intelectuais* ou *os americanos*” (MOSCOVICI apud VALA; MONTEIRO, 2004, p. 472, grifos do autor).

#### 4.2 Apresentação e análise dos dados quantitativos

Para processamento dos dados colhidos na abordagem quantitativa por meio do questionário com 54 questões aplicado aos 43 professores que voluntariamente concordaram

em participar desta pesquisa, foi utilizado o *software* IBM SPSS, que possibilita a geração de tabelas e gráficos. O questionário foi subdividido em três eixos, sendo cada eixo formado por um conjunto de questões que abordam posicionamentos, crenças e/ou opiniões sobre elementos do processo de avaliação de cursos de graduação.

Visando oferecer uma apresentação dos dados mais detalhada, optou-se por separar os resultados obtidos com os professores em duas perspectivas: *i*) com base na modalidade em que atuam, ou seja, presencial ou a distância; *ii*) com base na graduação, ou seja, licenciatura e bacharelado, incluindo-se neste último os tecnólogos.

#### 4.2.1 Eixo I: aspectos que influenciam na avaliação dos cursos

Os Gráficos 13 e 14 mostram os posicionamentos dos sujeitos entrevistados em relação a elementos que podem colaborar ou dificultar o atingimento de um bom conceito na avaliação dos cursos – questões de 27 a 38 da abordagem quantitativa.

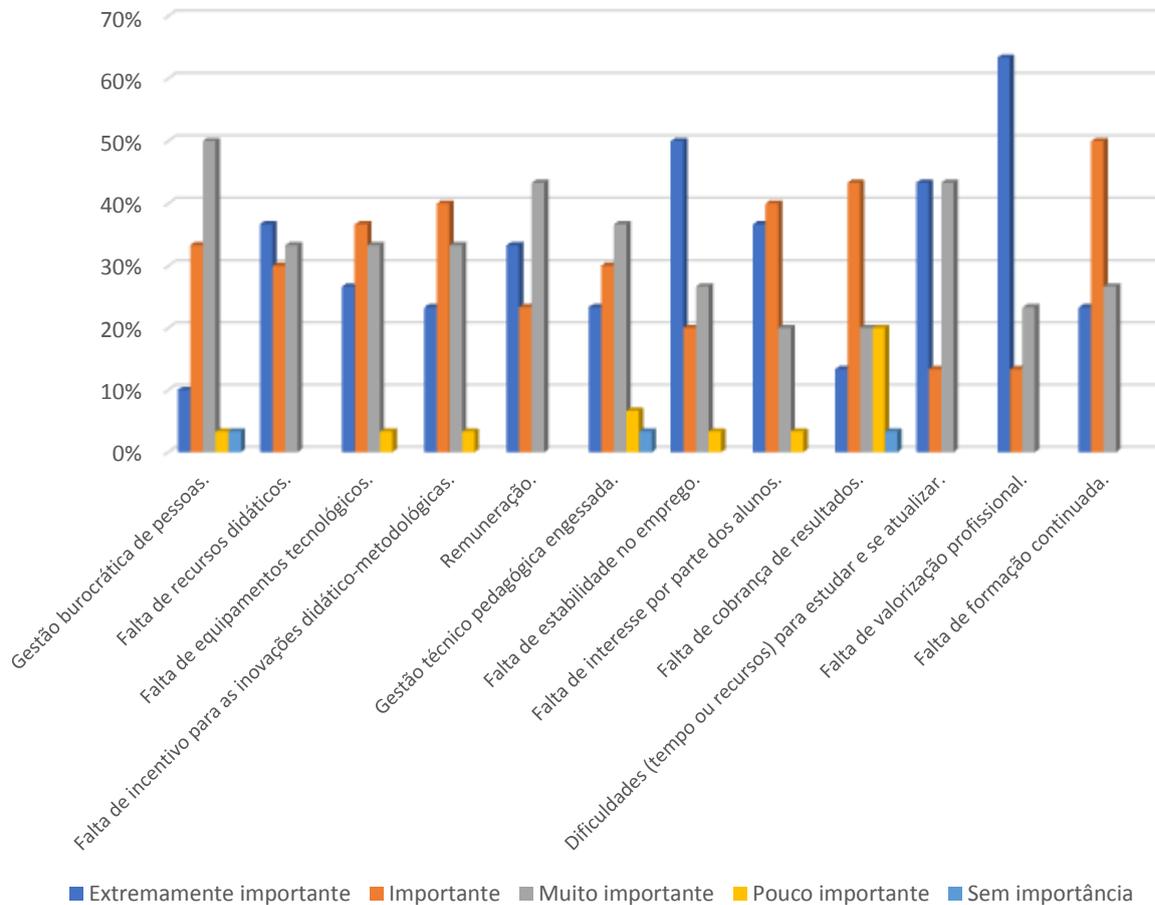
O Gráfico 13 mostra as opiniões dos sujeitos pesquisados que atuam na modalidade presencial diante de elementos que podem contribuir para um bom conceito na avaliação dos cursos. A condução dada para esse eixo é para que os pesquisados opinem sobre a importância que eles atribuem a cada elemento proposto.

Ao observar as respostas dos professores demonstradas no Gráfico 13, é possível inferir que estes atribuem extrema importância aos elementos relacionados diretamente ao professor, como falta de valorização profissional; dificuldades para estudar e se atualizar; e falta de estabilidade no emprego. Já os elementos avaliados relacionados à gestão e à infraestrutura da IES, tais como falta de equipamentos tecnológicos, gestão burocrática de pessoas e gestão técnico-pedagógica engessada, são conceituados com baixa importância.

Para esse eixo, o resultado obtido com as respostas dos professores que atuam na modalidade a distância é demonstrado no Gráfico 14. Nele é possível verificar que estes consideram com extrema importância os elementos relacionados à execução didática: falta de recursos didáticos; falta de incentivo para as inovações didático-metodológicas; assim como o elemento de total relevância para esta modalidade: a falta de equipamentos tecnológicos.

Observou-se que o elemento remuneração foi classificado como extremamente importante por 33% dos respondentes do grupo de professores presenciais e 67% dos professores a distância.

**Gráfico 13 – Grupo presencial: dificuldade para atingir um bom conceito**



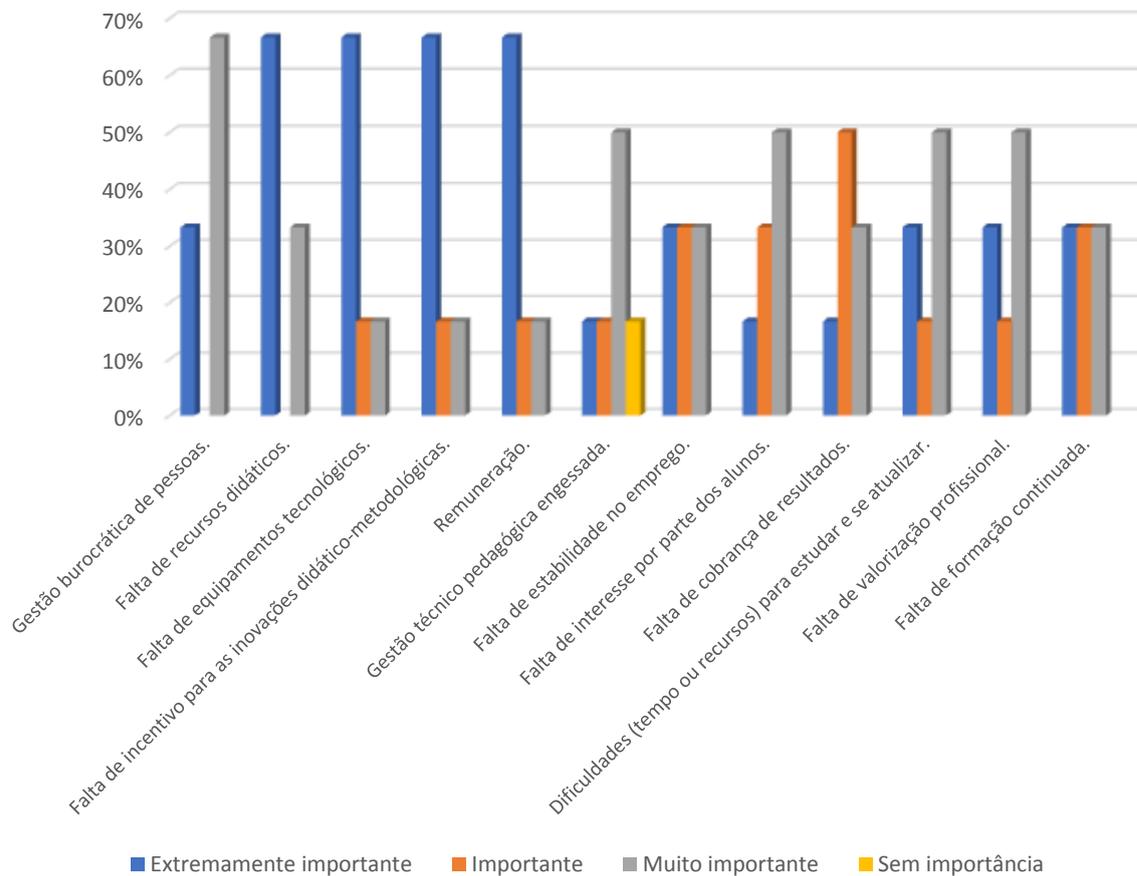
Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Considerando-se que esse aspecto pode ter influência no bom desempenho dos cursos avaliados, entende-se que a grande variação no resultado do quesito remuneração pode estar relacionada a diferenças do regime contratual de trabalho entre as duas IES, sendo que a instituição municipal oferta cursos na modalidade a distância, e a federal não. A informação que ajuda a confirmar essa hipótese vem do próprio questionário, no qual 100% dos professores federais responderam que não trabalham em outra instituição de ensino, visto que todos são contratados em regime de dedicação exclusiva, enquanto, para os professores de EaD estão sujeitos a um mercado com sua lei de oferta e demanda. Assim, esse fato merece atenção, pois, conforme o IACG, recebe conceito 5 no indicador 2.6, a IES que organiza o trabalho de seu corpo docente permitindo o “atendimento integral da demanda existente, considerando a dedicação à docência, o atendimento aos

discentes, a participação no colegiado, o planejamento didático e a preparação e correção das avaliações de aprendizagem” (INEP, 2017a).

**Gráfico 14 – Grupo a distância: dificuldade para atingir um bom conceito**



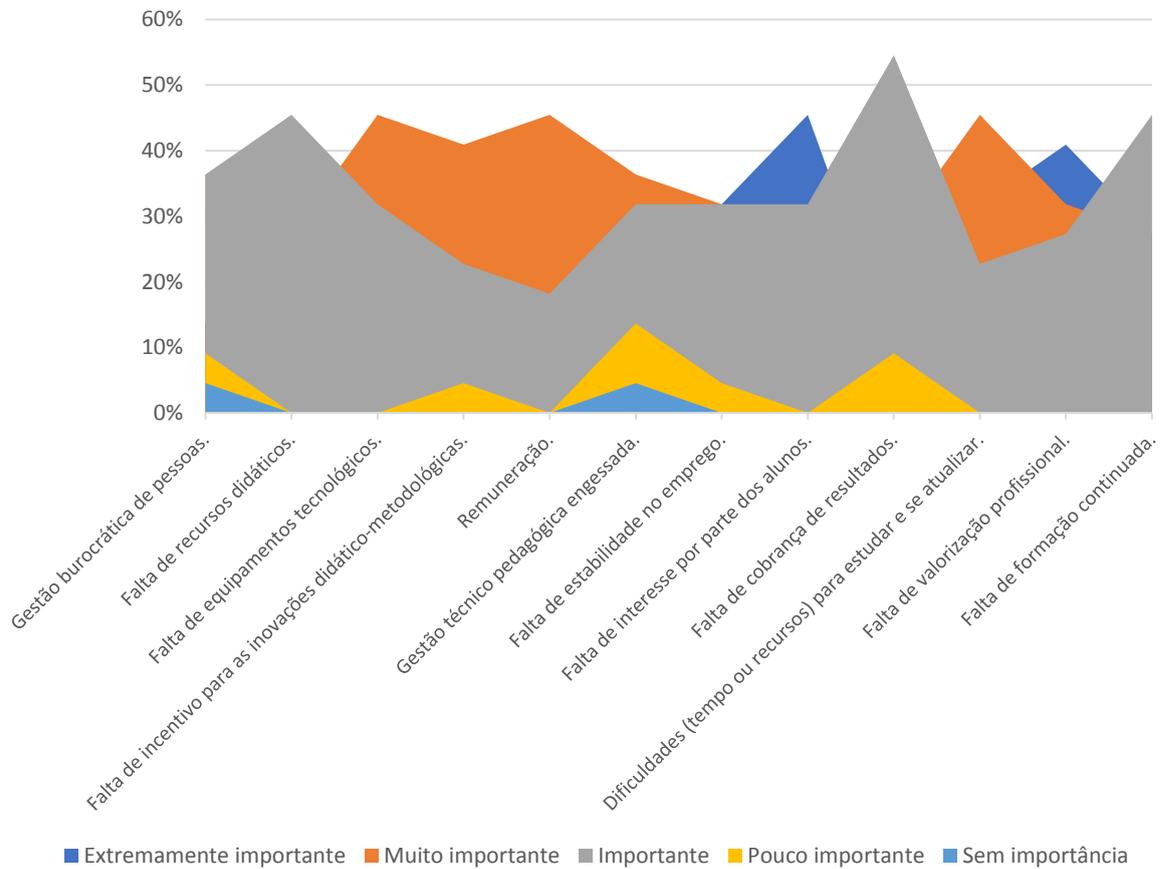
Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Nesse mesmo eixo de questões de 27 a 38, mas agora sob a perspectiva dos sujeitos que obtiveram graduação como bacharel, o Gráfico 15 demonstra as opiniões dos entrevistados dessa classificação.

A sobreposição de cores apresentadas no Gráfico 15 auxilia na visualização e possibilita inferir que, para esses professores bacharéis ou tecnólogos, há uma zona de conforto criada em torno do conceito “Importante”, o que pode significar tanto uma conscientização sobre os enunciados apresentados quanto apenas um posicionamento mediano, sem se comprometer, portanto. Diante dessa observação, destacam-se as respostas com maior contundência.

**Gráfico 15 – Grupo bacharel: dificuldade para atingir um bom conceito**



Fonte: Dados da pesquisa.

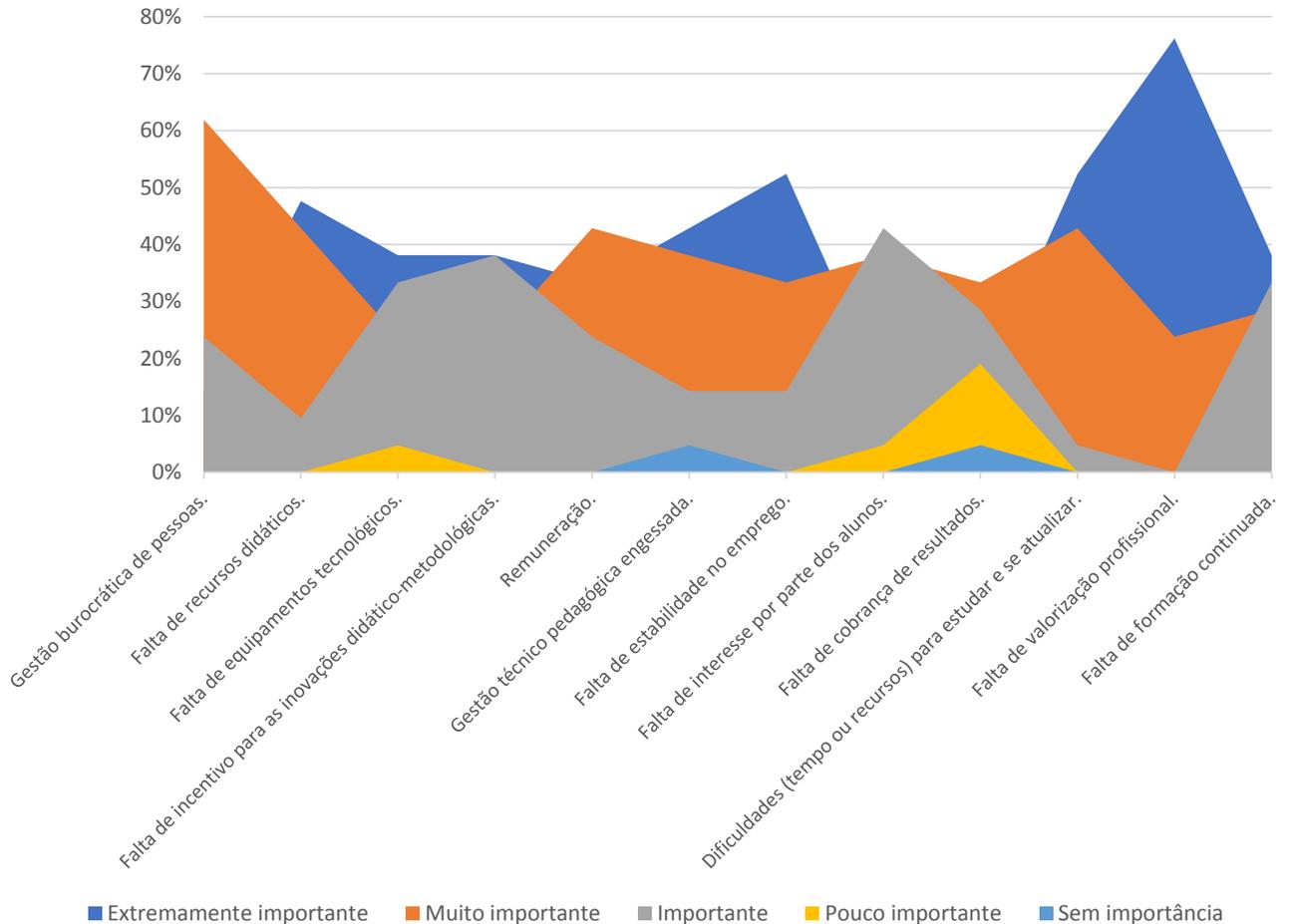
Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Classificada por 55% dos respondentes como “importante”; por 27% como “muito importante”; e por 9% como “extremamente importante”, o enunciado “falta de cobrança nos resultados” destaca-se no Gráfico 15. Ou seja, 91% dos entrevistados bacharéis entendem que falta uma gestão que estimule, ou até mesmo pressione para que se tenha maior atenção ao processo de avaliação dos cursos.

Outro aspecto que sofre influência da gestão educacional pode ser observado no enunciado “falta de valorização profissional”. O resultado das respostas indica que 41% consideram esse quesito “extremamente importante”; 32%, “muito importante; e 27% responderam considerar “importante”. Portanto, 100% dos respondentes atribuem um grau considerável de importância a esse enunciado. Corroboram com essa opinião os enunciados “remuneração” e “dificuldades (tempo ou recursos) para estudar”.

No Gráfico 16 apresentam-se as respostas dos professores graduados em licenciatura, portanto com uma preparação profissional direcionada prioritariamente para o ensino.

**Gráfico 16 – Grupo licenciatura: dificuldade para atingir um bom conceito**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Observa-se que para essa classificação de entrevistados há uma dispersão mais acentuada no conjunto das respostas. Encontram-se aqui opiniões relevantes nas duas extremidades de conceitos.

Entre as respostas mais contundentes encontra-se o enunciado “falta de valorização profissional”, classificada por 76% dos respondentes como “extremamente importante” e por 24% como “muito importante”. Esse aspecto, mencionado anteriormente para os bacharéis, destaca-se aqui, para além dos argumentos já relatos em relação à gestão educacional, em função da importância atribuída ao professor no processo de avaliação dos cursos. Nesse enunciado, 100% dos entrevistados licenciados estão chamando a atenção para o papel do

docente nesse processo, visto que o próprio IACG traz como uma dimensão de qualidade o corpo docente e tutorial.

Outro enunciado que desponta com relevância é a “gestão burocrática de pessoas”. Diferentemente do posicionamento dos bacharéis, que se apresentou de forma dispersa, 62% dos entrevistados licenciados consideram esse aspecto “muito importante”; 14% consideram “extremamente importante”; e 24%, “importante”.

Esses dados permitem inferir que os professores bacharéis e tecnólogos não percebem a gestão burocrática como um obstáculo ao processo de avaliação dos cursos, visto que, em suas repostas, demonstraram aceitar, como fator positivo, a cobrança por resultados. Paralelamente a isso, os professores licenciados colocam como fator de dificuldade a gestão de pessoas que se caracterize como mais controladora e burocrática. Isso se comprova observando-se o posicionamento destes acerca da cobrança por resultados, em que houve uma diversidade de respostas, o que demonstra maior flexibilidade nesse enunciado.

#### 4.2.2 Eixo II: elementos do processo de avaliação dos cursos de graduação

Neste eixo, foram apresentadas aos professores, nas questões de 39 a 48, proposições para que se posicionassem diante de elementos que são essenciais no processo de avaliação dos cursos de graduação Inep/MEC.

Os elementos evidenciados nesse eixo fazem parte da estrutura que forma o processo de avaliação dos cursos de graduação. Ou seja, como construtores e condutores do resultado do processo, alguns desses elementos são componentes que pertencem ao IACG.

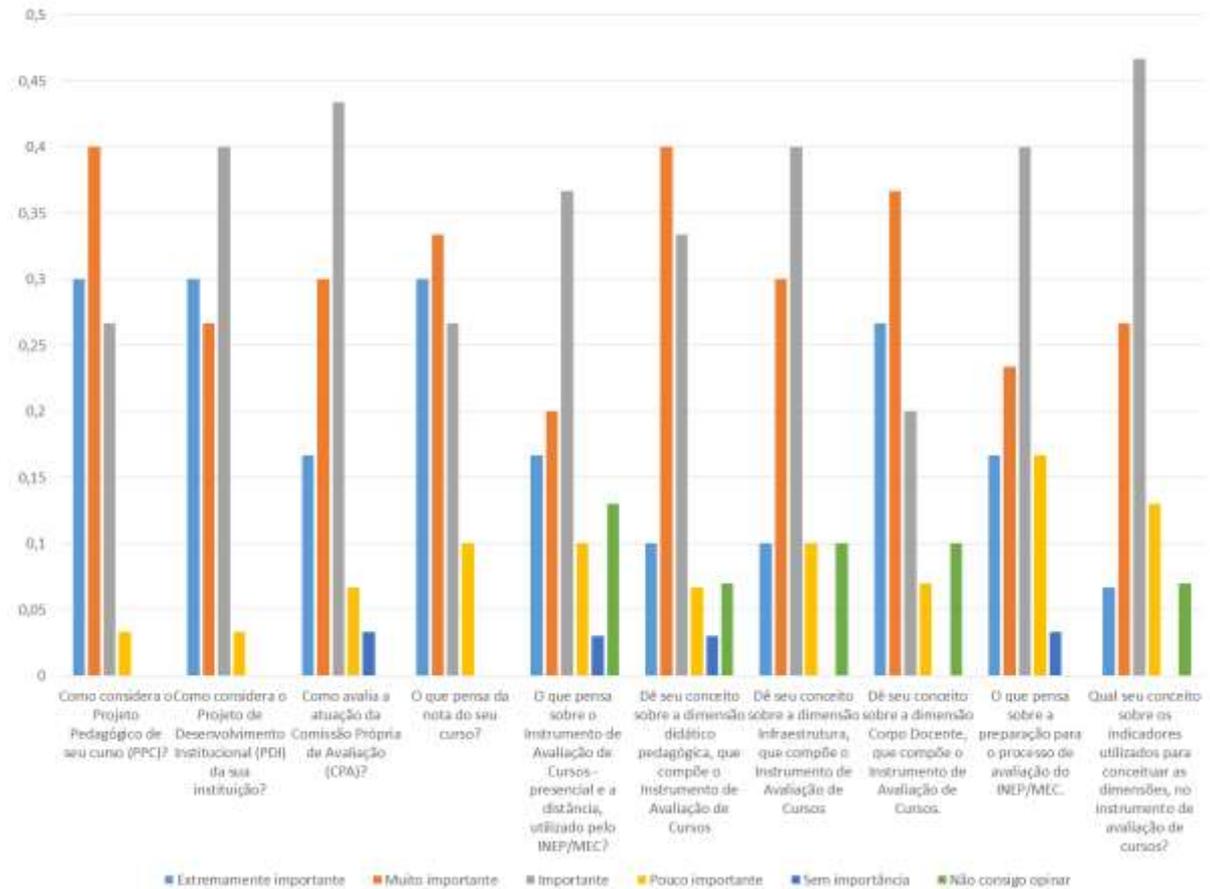
Outros elementos colocados para conceituação também são objetos de avaliação do IACG, como o PPC e o PDI, que são documentos estruturantes da IES. No processo de avaliação, tais instrumentos são utilizados para aferir se o que está descrito no projeto reflete-se na realidade do curso. Igualmente, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) também tem sua obrigatoriedade de ação determinada pelo Art. 11º da Lei nº 10.861/2004, onde se lê:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep (BRASIL, 2004).

O Gráfico 17 mostra as opiniões dos professores que atuam na modalidade presencial. Em todas as questões, o conceito “pouco importante” foi marcado nas respostas; em quatro

das dez questões o conceito “sem importância” foi selecionado; e em cinco questões alguns professores declararam “não consigo opinar”.

**Gráfico 17 – O que pensam os professores do ensino presencial sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

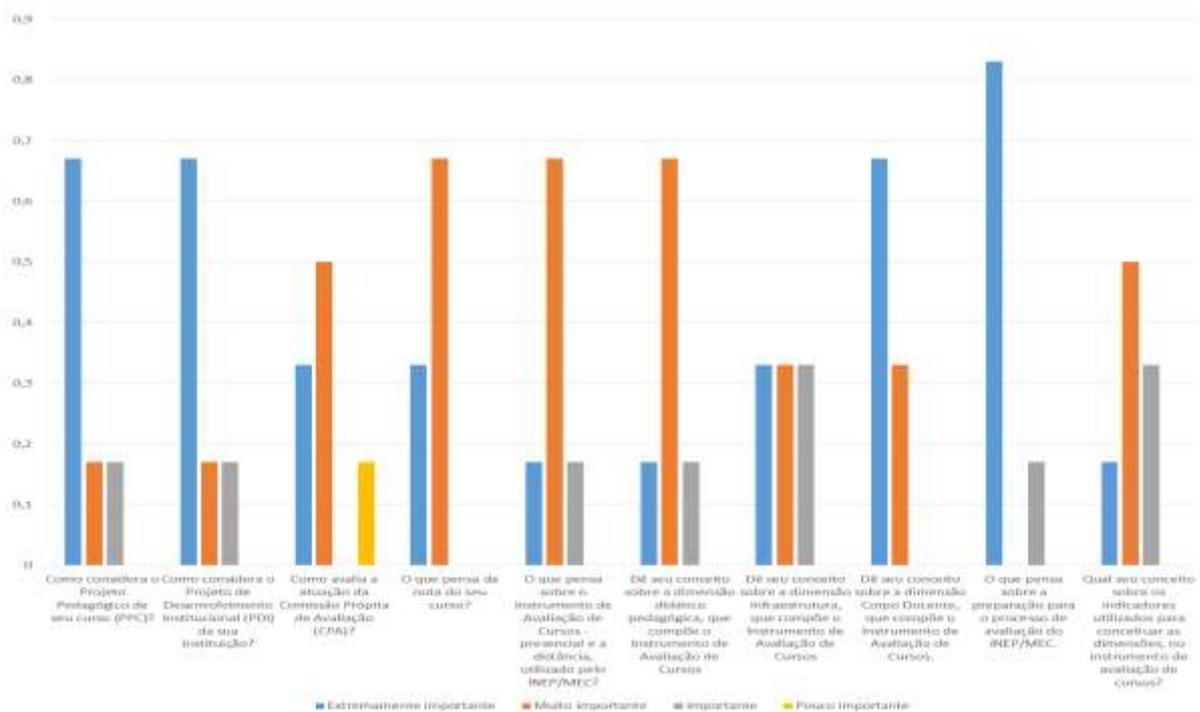
Observa-se, no conjunto das respostas para este grupo de professores, que há uma heterogeneidade nos conceitos, sendo possível inferir desses dados que o grupo não compartilha de uma orientação geral acerca dos elementos enunciados. O fato de, na média dos entrevistados, 10% declararem que não conseguem opinar sobre um elemento desse eixo demonstra, na melhor das situações, um desinteresse pelo processo de avaliação.

O Gráfico 17 mostra que, numa escala hierárquica o conceito “muito importante” prevalece nas opiniões desses professores, seguido pelo conceito “importante” e “extremamente importante”.

Por sua vez, o Gráfico 18 mostra o posicionamento dos professores que atuam na modalidade a distância. Nesse grupo de professores tem-se um posicionamento diferente em comparação ao demonstrado anteriormente.

Primeiramente, não houve marcações nos conceitos “sem importância” e “não consigo opinar”; e apenas em um enunciado consta marcação para o conceito “pouco importante”. Na maioria das respostas obteve-se uma orientação favorável aos elementos propostos nas questões.

**Gráfico 18 – O que pensam os professores da educação a distância sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC**



Fonte: Dados da pesquisa.

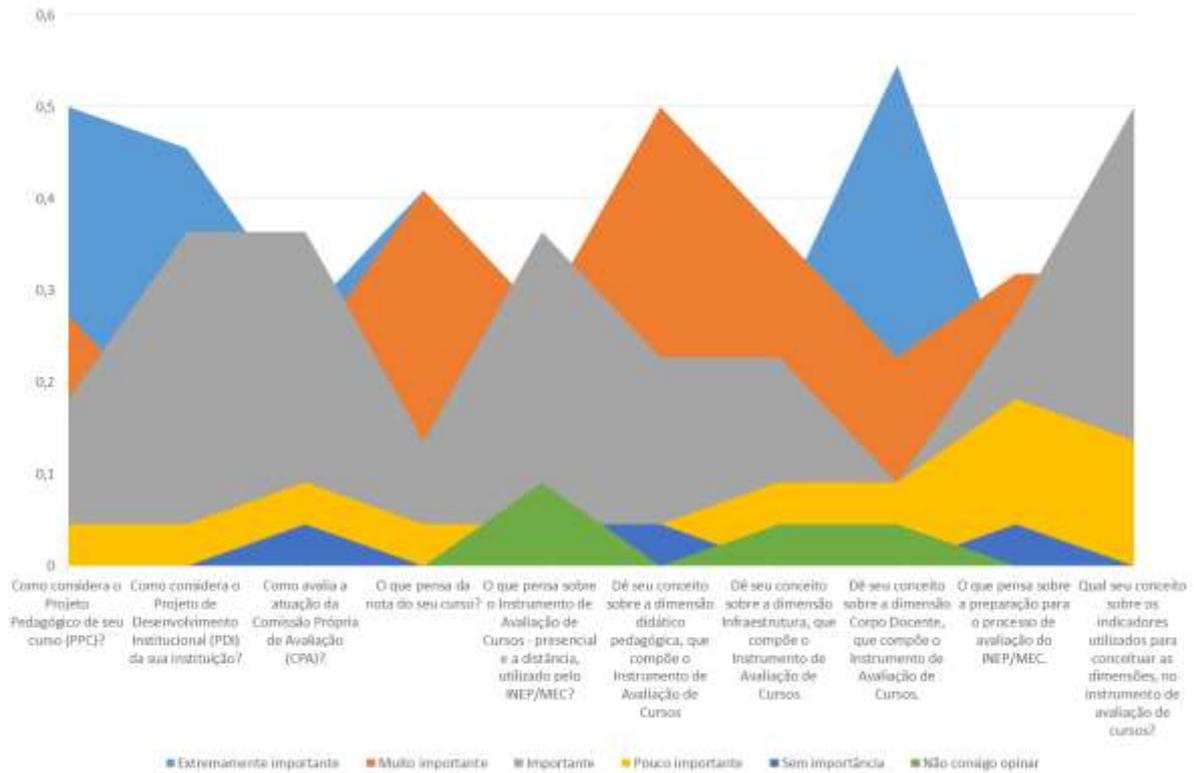
Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Diferentemente do que ocorre com o grupo de professores do ensino presencial, entre os professores de EaD, se for considerada a hierarquia dos conceitos, o maior percentual de respostas encontra-se em “extremamente importante”, seguido por “muito importante” e “importante”.

O enunciado “O que pensa sobre a preparação para o processo de avaliação do Inep/MEC?” foi o que obteve o maior percentual de marcação “extremamente importante”, com 83% dos apontamentos para esse grupo de professores. Esse dado é relevante, pois demonstra a preocupação e atenção desses entrevistados com o processo de avaliação e, consequentemente, com a qualidade dos cursos que ministram.

Observando-se esse eixo sob a perspectiva dos entrevistados com bacharelado, encontra-se, conforme o Gráfico 19, um posicionamento heterogêneo para este grupo.

**Gráfico 19 – O que pensam os professores bacharéis sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Pela sobreposição das cores, o Gráfico 19 mostra que, para todos os enunciados, há opiniões conceituando os elementos do processo de avaliação dos cursos como “pouco importantes ou sem importância”. Em alguns casos, e com maior incidência para o enunciado “o que pensa sobre o Instrumento de Avaliação de Cursos, presencial e a distância, utilizado pelo Inep/MEC”, cerca de 9% dos respondentes declararam não conseguir opinar.

Pode-se tomar o enunciado “Dê seu conceito sobre a dimensão corpo docente, que compõe o Instrumento de Avaliação de Cursos” como um representante para a atitude dos sujeitos bacharéis diante desse eixo. Nas respostas para esse enunciado, observa-se que, apesar de 5% se declararem incapazes de opinar, 9% conceituarem como “pouco importante”. Há também a maior incidência de respostas para o conceito “extremamente importante”, marcada por 55% dos entrevistados, seguida de “muito importante” (23%) e “importante”

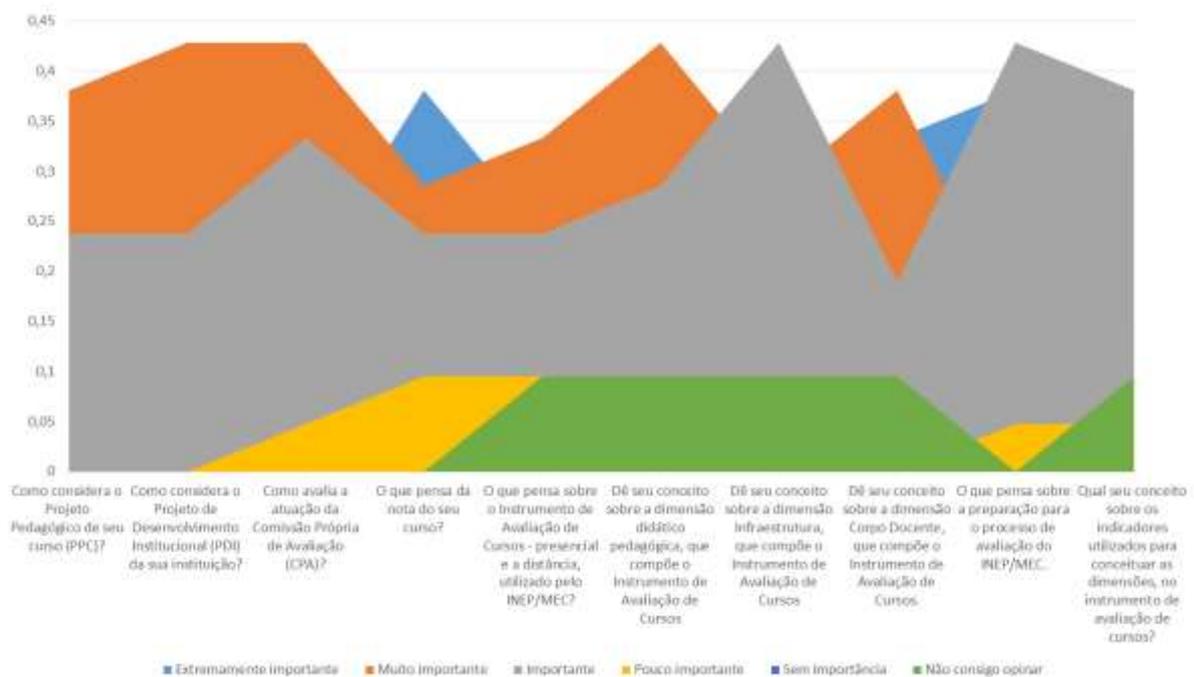
(9%), o que demonstra uma clara tendência a reconhecer o importante papel dos professores no processo de avaliação dos cursos.

Para o enunciado “Qual seu conceito sobre os indicadores utilizados para conceituar as dimensões no instrumento de avaliação de cursos”, observa-se que, apesar de a maioria dos bacharéis respondentes conceituar a questão como importante (50%), muito importante (32%) e extremamente importante (5%), é significativo que 14% deles considerem esse aspecto como “pouco importante”.

No todo, para esse eixo e sob a perspectiva dos bacharéis, pode-se inferir que não há uma orientação geral sobre os elementos que compõem o processo de avaliação dos cursos de graduação. Observa-se que há uma tendência positiva para os enunciados, mas não um posicionamento contundente que represente esse grupo específico.

No Gráfico 20 apresentam-se as opiniões dos entrevistados com licenciatura. Pela disposição das cores no gráfico nota-se um comportamento diferente daquele observado entre os bacharéis.

**Gráfico 20 – O que pensam os professores licenciados sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Observa-se uma extensa faixa representando o conceito “não consigo opinar”, sendo que cinco dos dez enunciados desse eixo receberam cerca de 10% de marcações nesse conceito. Ou seja, metade dos enunciados não são objeto de conhecimento de parte dos entrevistados.

Esse dado chama a atenção devido ao recorte feito aqui. São entrevistados com formação para o ensino e supostamente mais atentos aos fatores que interferem nos processos educacionais. Por isso, a incapacidade de responder à questão é no mínimo relevante.

Assim como observado no eixo I para os bacharéis, ocorre uma concentração representativa de respostas no conceito “importante”, como já mencionado. Isso pode significar um posicionamento mediano com a intenção de não se comprometer, ou realmente uma conscientização sobre a importância dos aspectos abordados nos enunciados.

Entre os conceitos disponíveis, destaca-se o “muito importante”, concentrando a maior parte das marcações. Entre os enunciados com maior relevância nesse conceito destacam-se os que abordam a importância do PDI e do CPA, bem como a dimensão didático-pedagógica do IACG, recebendo cada um deles 43% das repostas no referido conceito.

Os Gráficos 19 e 20 demonstram que há diferenças, ao menos nas tendências de um grupo e outro, no posicionamento sobre os elementos avaliados nesse eixo. As similaridades também ocorrem no campo da incapacidade de não opinarem sobre determinados elementos e de considerarem pouco importante outros.

No aspecto geral, observando-se a sobreposição das cores em ambos os gráficos, pode se inferir que, para os bacharéis, os elementos abordados causam uma maior reflexão, pois não se nota uma concentração expressiva de respostas em nenhum dos conceitos. Há uma dispersão e diversidade de marcações. Entretanto, para os licenciados, observa-se uma acomodação principalmente sobre o conceito “importante”, com tendência positiva nas marcações, o que pode representar uma apreensão melhor do conhecimento dos aspectos avaliados.

#### 4.2.2 Eixo III: Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação

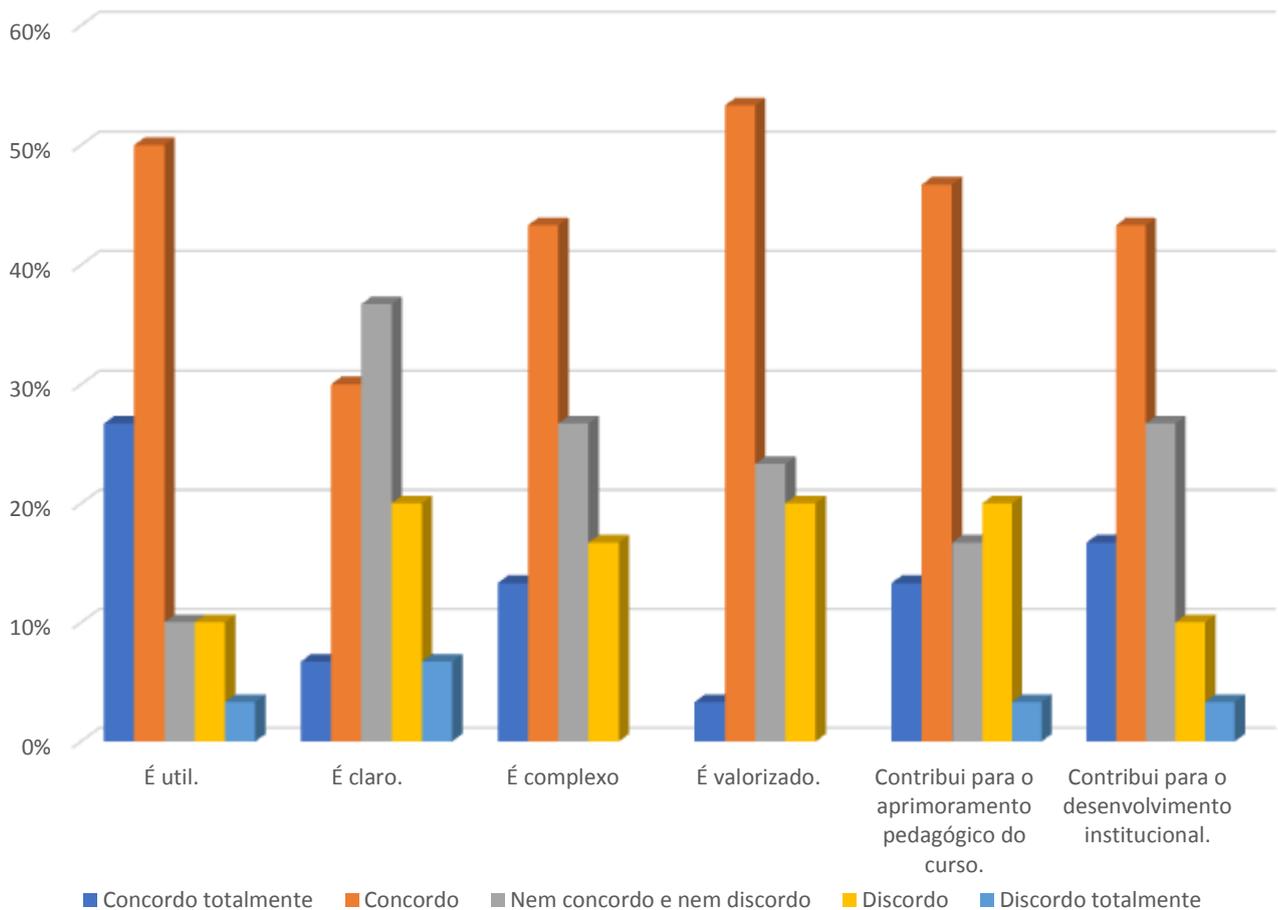
O Gráfico 21 traz o posicionamento dos professores que atuam na modalidade presencial para o seguinte enunciado: “O que pensa sobre o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação”. As respostas foram coletadas por meio das questões de 49 a 54 e estão conceituadas da seguinte forma: concordo totalmente; concordo; nem concordo e nem discordo; discordo; discordo totalmente.

Ao observar o Gráfico 21, nota-se que os professores da modalidade presencial são heterogêneos em suas opiniões sobre o IACG. Surgem aqui posicionamentos que discordam dos enunciados com contundência e também os que se mantêm na neutralidade.

Diante do posicionamento de neutralidade sobre o IACG manifestado, pode-se inferir que não há um conhecimento razoável a respeito do documento por esse grupo, por isso os relevantes percentuais do conceito “nem concordo e nem discordo”.

Entretanto, o posicionamento sobre o enunciado “é útil” é o que mais obteve respostas em concordância com a questão, que alcançam 77% se somados aos conceitos “concordo totalmente e concordo”.

**Gráfico 21 – O que pensam os professores do ensino presencial acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**



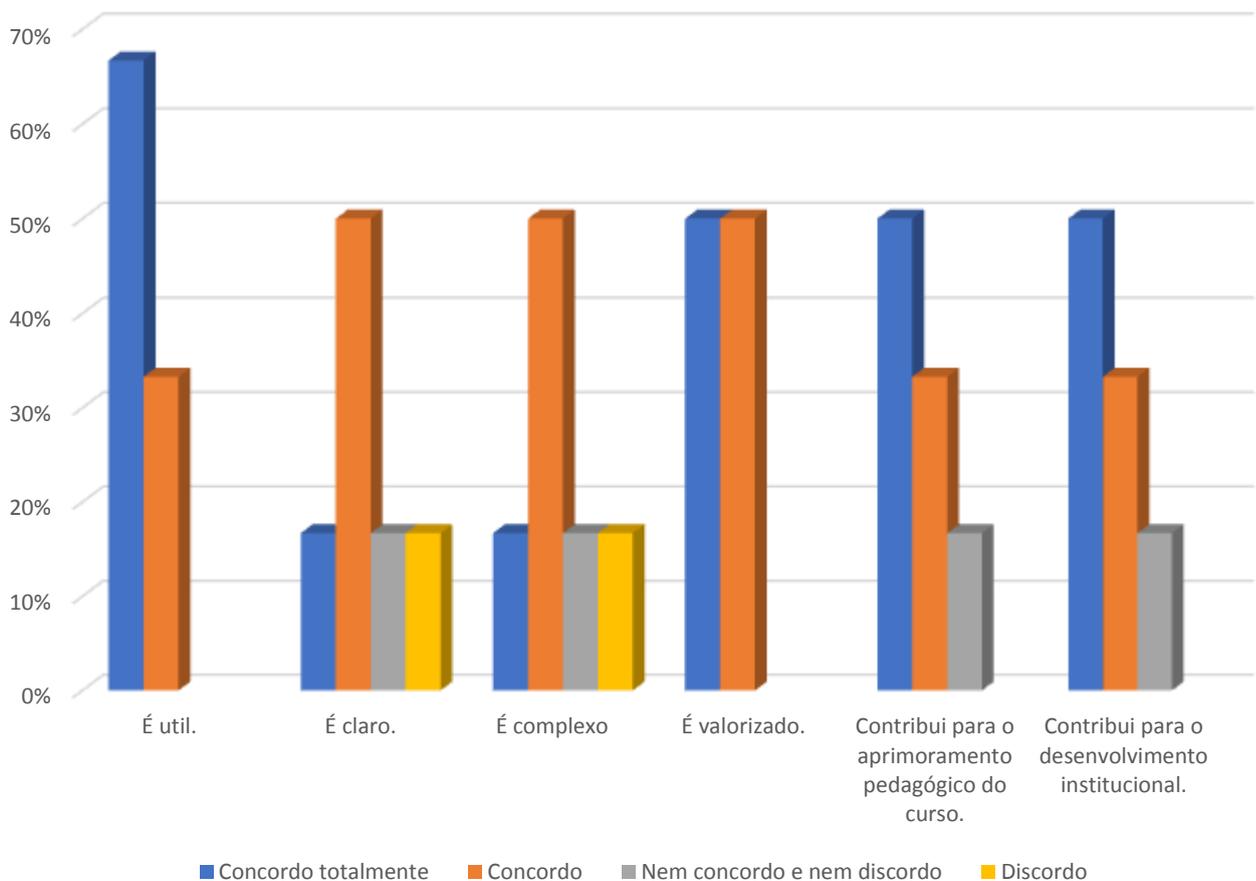
Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

As análises dos dados relacionados aos professores da modalidade presencial, nesse eixo de questões, revelam que não há uma orientação específica sobre o IACG. Esse fato pode indicar que o entendimento dos professores sobre os objetivos intrínsecos no processo de reconhecimento de cursos ainda permanece obscuro.

O Gráfico 22 mostra a atitude dos professores da educação a distância sobre o mesmo eixo de questões. Observa-se a diferença no posicionamento desse grupo em relação ao anteriormente analisado. Para os professores de EaD, o IACG tem uma melhor aceitação no contexto geral, visto que existe uma maioria favorável, uniforme, nas opiniões sobre os enunciados. Apenas em duas questões ocorre uma discordância por parte dos entrevistados, no que se refere à complexidade e à clareza do instrumento, em que as opiniões dividiram-se igualmente.

**Gráfico 22 – O que pensam os professores da educação a distância acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**



Fonte: Dados da pesquisa.

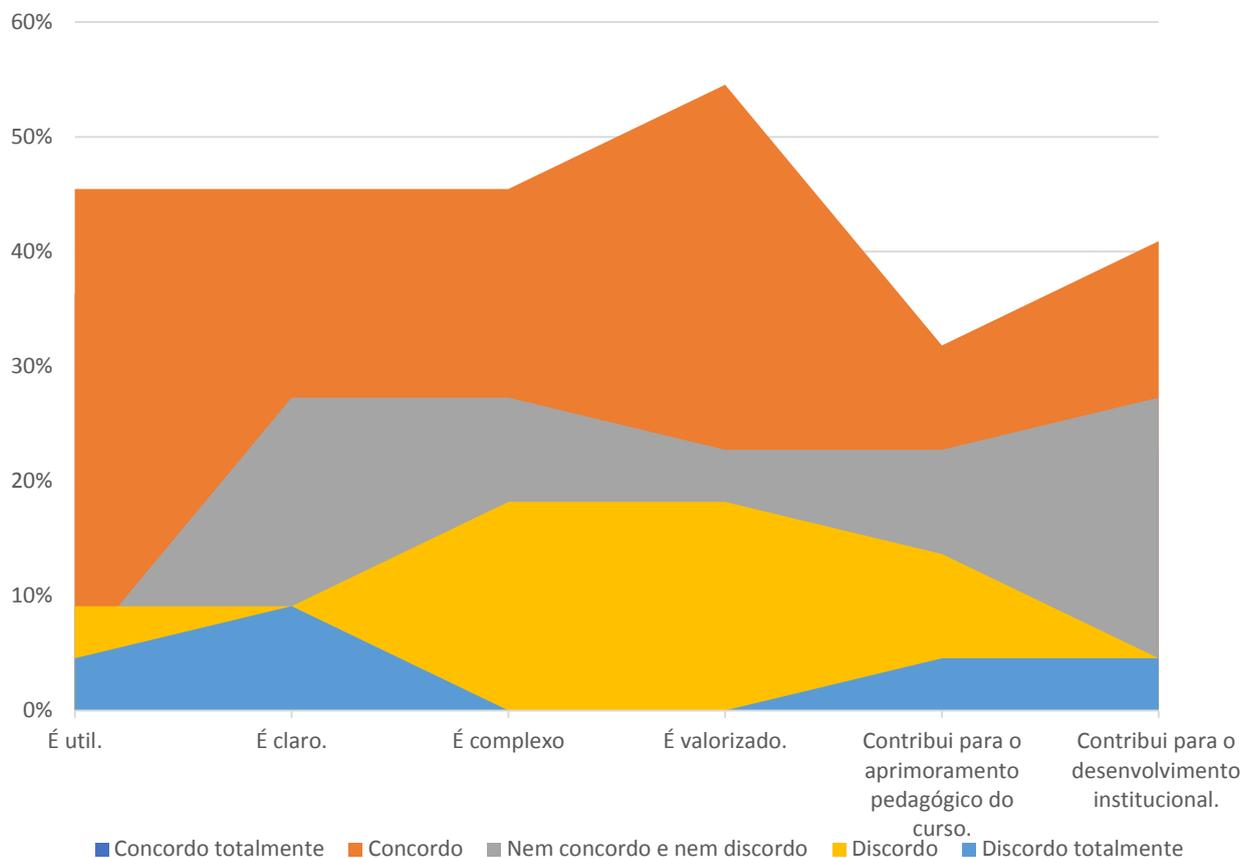
Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Verifica-se que esse grupo social, formado por professores que trabalham na modalidade EaD, expressa uma orientação favorável em relação ao IACG. Os professores demonstram uma atitude de valorização e de entendimento dos objetivos propostos pela avaliação dos cursos. Infere-se que haja uma contínua e regular discussão sobre o tema, mantendo atentos e atualizados os atores envolvidos no processo.

Nesse mesmo eixo, apresenta-se o Gráfico 23, que mostra o posicionamento dos entrevistados bacharéis acerca dos enunciados propostos.

Observa-se no Gráfico 23 que o conceito “concordo” é predominante na maior parte dos enunciados, tendo o seu menor desempenho no enunciado “Contribui para o aprimoramento pedagógico do curso”, com cerca de 32%, e seu melhor desempenho foi no enunciado “É valorizado”, com 55%.

**Gráfico 23 – O que pensam os professores bacharéis acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**



Fonte: Dados da pesquisa.

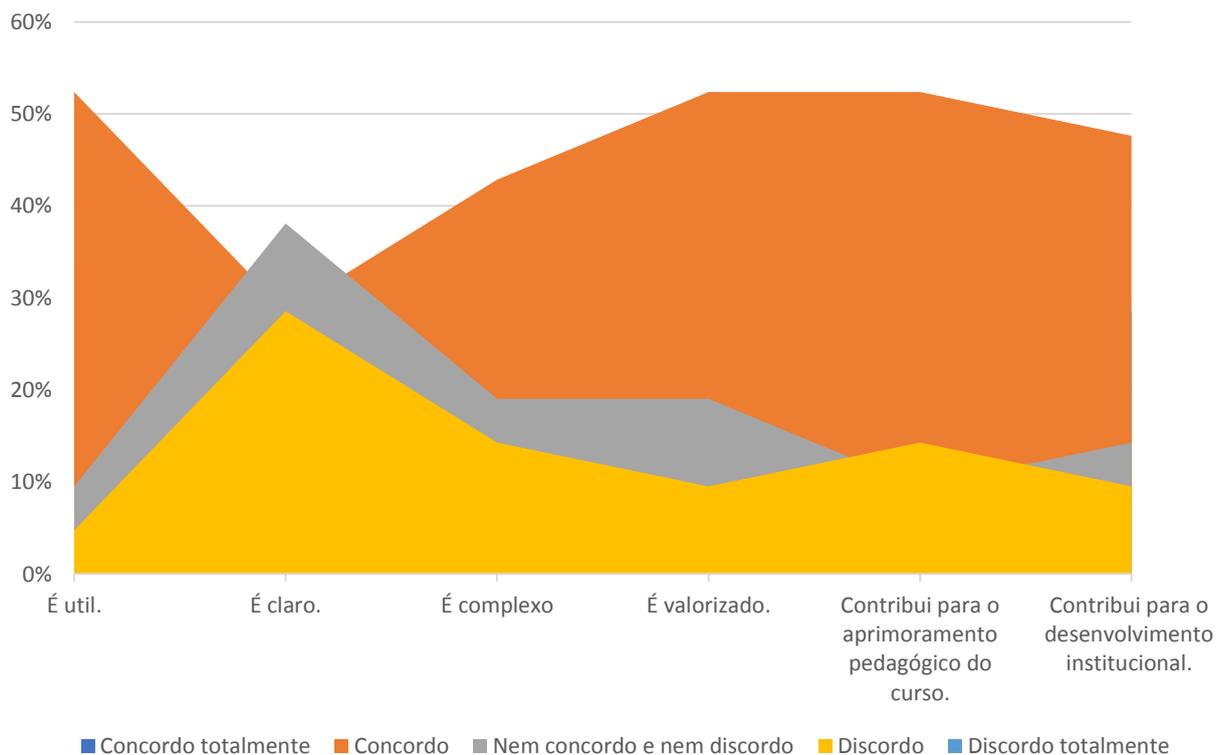
Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Revela-se também uma expressiva faixa relativa ao conceito “discordo”, em que se destaca o enunciado “É valorizado”, com 18% dos bacharéis entrevistados optando por essa resposta. A atribuição desse conceito pode indicar, por um lado, uma desvalorização do IACG por parte do próprio respondente ou, por outro lado, como ele percebe o julgamento que seus pares fazem a respeito do assunto, sendo essa última possibilidade a de maior aceitação nesse trabalho.

Apesar de a predominância estar no conceito “concordo”, ocorreu uma expressiva marcação de “nem concordo e nem discordo”, que ficou em segundo lugar no total de respostas para quase todos os enunciados, excetuando-se o enunciado “É útil”, conforme o Gráfico 23.

As opiniões dos licenciados, por sua vez, estão demonstradas no Gráfico 24, em que a disposição das cores denota a concordância da maioria com os enunciados.

**Gráfico 24 – O que pensam os professores licenciados acerca do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

No Gráfico 24, no que se refere à clareza do IACG, a opinião mais expressiva em relação a esse enunciado foi “nem concordo e nem discordo”, com 38% das respostas, seguida de “discordo”, com 29%. Já em relação às respostas para o enunciado “É complexo”, observa-se que 43% concordam e 24% concordam totalmente. Esses resultados demonstram um grau relevante de desentendimento acerca do IACG.

Para os outros enunciados, a tendência positiva em concordar e concordar totalmente é mais relevante, demonstrando que, ainda que haja dificuldade em entender o IACG, os licenciados acreditam na sua importância.

Apesar das divergências pontuais entre os dois grupos nas respostas para esse eixo, encontram-se mais pontos em comum do que diferenças. Pode-se inferir que, de modo geral, os dois grupos acreditam na utilidade do IACG e na contribuição que ele pode trazer para os processos educacionais de suas IES. Destaca-se que, para os dois grupos, a clareza e a complexidade do instrumento são pontos de crítica; supõe-se que esse posicionamento seja motivado pelo caráter subjetivo das descrições do IACG.

### 4.3 Apresentação e análise dos dados qualitativos

Os dados coletados através da abordagem qualitativa foram submetidos a processamento no *software* IRAMUTEQ®, por meio do qual os agrupamentos dos discursos dos sujeitos entrevistados são primeiramente analisados por meio da classificação hierárquica descendente (CHD). Conforme Camargo e Justo (2013), o CHD classifica os segmentos de texto (STs) em função de seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas (lematizadas).

O processo seguinte é a geração do relatório denominado dendograma, apresentado na Figura 4, que ilustra a distribuição dos discursos dos sujeitos em cinco classes distintas e organizadas em torno de duas vertentes. Essas classes podem indicar teorias ou conhecimentos do senso comum ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou, ainda, apenas aspectos de uma mesma representação (VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999).

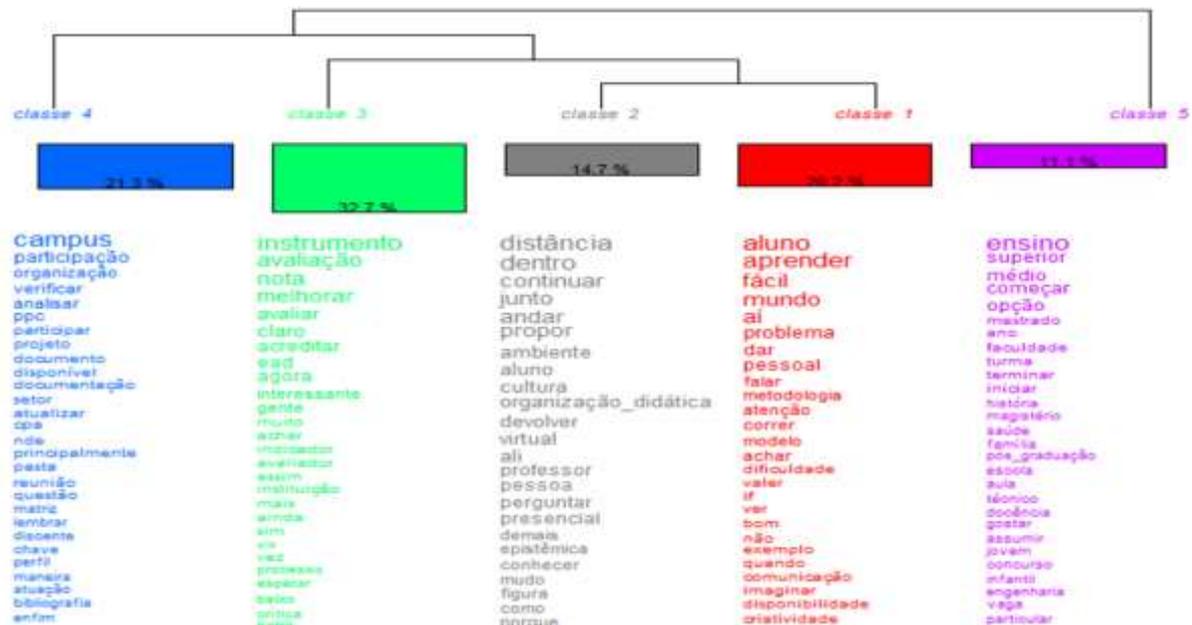
Essas classes podem ser interpretadas como campos lexicais ou contextos semânticos (JUSTO; CAMARGO, 2014), e essa classificação é originada a partir do *corpus* dos textos produzidos pelas entrevistas, desse modo o *software*

[...] classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando segmentos de textos e palavras (em repetidos testes do tipo  $\chi^2$ ),

aplica-se o método de Classificação Hierárquica Descendente e obtém-se uma classificação estável e definitiva (JUSTO; CAMARGO, p. 12, 2014).

Essa análise objetiva dividir em classes os ST que apresentam vocabulário semelhante entre si, e a ordem dos léxicos na formação das classes segue descendendo o de maior significância, segundo o teste de  $\chi^2$  (Qui-quadrado) para o de menor significância. Conforme Garbin *et al.* (2018, p. 81), “o teste Qui-quadrado indica o grau de significância estatística das palavras com maior frequência em cada classe.”

Figura 4 – Dendograma da classificação hierárquica descendente



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do Iramuteq.

Após analisar os resultados oferecidos pelo IRAMUTEQ® na forma de dendograma, em que é possível observar as aproximações e os afastamentos dos discursos através das frequências e significâncias das formas lexicais, faz-se necessário uma análise específica sobre cada classe.

Para esse fim, Camargo e Justo (2013, p. 5) explicam que “o programa calcula e fornece-nos os segmentos de texto mais característicos de cada classe (*corpus* em cor) permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe”.

Portanto, com base nas cores das classes, e com a finalidade de nomeá-las e facilitar a leitura das análises e discussões, observou-se em que contexto do *corpus* os vocábulos apareceram, ficando como segue:

- Classe 1 – Objetivo: aprendizado do aluno



Em relação à qualidade na educação, eu acredito que qualidade é você oferecer um curso em que o aluno tem todo o amparo em todas as áreas, sendo pedagógica, psicológica, e de infraestrutura, para que ele consiga desenvolver o melhor da sua capacidade naquele curso (Professor 17 PR).

[...] qualidade para mim é você sair de uma sala de aula tendo o sentimento de dever cumprido e tendo recebido daquele aluno o *feedback* do que ele aprendeu; isso para mim é qualidade (Professor 14 EaD).

Eu acho que qualidade é quando o aluno aprende, para mim não importa como, e então se o aluno sai do nosso curso com a capacidade de exercer uma função docente de maneira completa para mim tá bom (Professor 10 EaD).

[...] acho que qualidade na educação é a gente formar um aluno com autonomia, um aluno com criatividade, com ética, compromissado para a cidadania (Professor 04 EaD).

Nos trechos acima destacados, evidencia-se a importância do aprendizado do aluno como forma de mensuração da qualidade do curso. Ressalta-se o aspecto de atendimento integral do discente, no sentido de atender a todas as suas necessidades que possam interferir em seu percurso acadêmico e em sua formação cidadã.

Nessa classe, o vocábulo *fácil* também aparece com relevante significância. A palavra foi usada pelos professores ao apontarem as dificuldades de se ensinar, as dificuldades de atender às burocracias e as dificuldades de adaptação às estratégias de ensino, ou seja, a palavra foi empregada em contextos que apontam justamente o inverso do que ela significaria.

[...] do que você deixou de fazer, do que você fez, mas não é fácil não você passar por isso [avaliação], porque é muita burocracia muito documento que tem que ser feito (Professor 11 EaD).

[...] penso que o professor tem que se preparar, e ele tem que ter a ideia de que a docência não é algo fácil, que é um trabalho intenso (Professor 14 EaD).

Acho que requer muito estudo, dedicação, muita gente acha que ser professora é fácil, mas não é. Além do conhecimento que você tem que ter para passar, você também tem que ter preparo para atender o aluno em sala de aula; são alunos totalmente diferentes, você pega uma sala de aula com vários perfis de aluno, então tem que ter preparo para isso também, e não é fácil (Professor 12 EaD).

As dificuldades apontadas nos discursos destacados remetem à formação do professor ou para sua preparação contínua. O que se revela são reflexões estimuladas pelo processo de avaliação que levam a descobertas de que é preciso reformular, rever e melhorar.

Os discursos mostram os vínculos entre o processo de avaliação e as movimentações por parte da gestão e dos docentes. Há um efeito de colaboração entre elas; conforme Eussen (2010) apud Santos (2014, p. 93), “uma contribui com informações e a outra desenvolve ações de melhoria”.

Em tempo, Dias Sobrinho (2003) traz uma reflexão acerca do desenvolvimento da avaliação da educação superior e seu caráter público e social. Para o autor, a avaliação deve ser



professores o que realmente está instituído no papel, se aquilo realmente acontece ou se não acontece. Então isso é algo assim que faz muita diferença, esse papel do docente (Professor 09 EaD).

É importante, ele tem um peso grande, o professor, porque, na realidade, muito embora você esteja a distância você tem o relacionamento com o aluno; principalmente o tutor, que é mais próximo (Professor 11 EaD).

Nos discursos, apresenta-se o professor como um agente central, aquele capaz de unir as pontas entre instituição e estudantes, um ator imprescindível no processo de avaliação dos cursos de graduação.

Essa importância atribuída aos professores é justificada, pois, ao lado de aspectos como infraestrutura e organização didática e pedagógica, o corpo docente e tutorial é formador de uma das dimensões do IACG, justamente a que possui o maior peso na composição do conceito de avaliação.

Portanto, é factível pensar que o grupo social deste trabalho tenha como uma de suas crenças relacionadas ao processo de avaliação a de que os professores detenham substancialmente o padrão de qualidade da educação, pois dedicam-se continuamente aos “mistérios do ensino e da pesquisa, bem como as atividades de extensão” (BRASIL, 1985).

Os entrevistados expressaram também suas opiniões sobre as dimensões de qualidade do IACG e traçaram um ordenamento de valores entre elas:

[...] colocaria em primeiro lugar corpo docente, porque ele é formado ali pelos professores, pelos profissionais da educação [...]. Então ficaria em segundo lugar aí, por exemplo, a infraestrutura, porque a gente vê professores trabalhando sem a mínima condição de infraestrutura. Então eu colocaria o corpo docente em primeiro lugar; em segundo lugar, o didático pedagógico; e em terceiro, a infraestrutura (Professor 15 EaD).

Eu acho que o primeiro seria organização didático-pedagógica mesmo, porque se tem que ter o curso tudo organizado, dentro de todas as legislações e tudo mais; depois o corpo docente. E, no caso da EaD, a infraestrutura não é assim, não é que não precise ter, precisa, mas não é o carro-chefe; tem uma estrutura mínima que não precisa ser aquela grande estrutura, mas priorizando mesmo a organização didático-pedagógica e o corpo docente (Professor 12 EaD).

Abordar a qualidade da educação é argumentar sob a égide da indefinição e da ambiguidade, devido à polissemia do termo. Essa complexidade aumenta quando tratamos de IES. Conforme Burlamaqui (2008, p. 135), nessa área, o conceito de qualidade é multidimensional, “pois, quando falamos da qualidade de um curso ou de uma universidade, estamos nos referindo não só a um aspecto, mas a várias dimensões desses contextos.”

Nos discursos dos sujeitos, observa-se que há uma valorização do papel do professor como principal agente fomentador da qualidade da educação. A partir do IACG, os



O Instrumento de Avaliação dos Cursos de graduação (IACG), como o próprio nome indica, é a ferramenta utilizada pelos avaliadores designados pelo Inep/MEC para as avaliações *in loco*. Nela estão determinados os indicadores de qualidade a serem avaliados nos cursos, conforme Brasil (2004):

Art. 4º A Avaliação dos Cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A Avaliação dos Cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A Avaliação dos Cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

O IACG é objeto presente nos discursos dos entrevistados, em parte, muito em função de sua importância no processo de avaliação. Em alguns recortes, ele é a representação da regulação do Estado.

[...] é um bom instrumento para fazer essa pressão boa, vamos dizer assim, na administração superior, para poder deixar cada vez mais adequada a infraestrutura do prédio (Professor 15 EaD).

Seria como se fosse uma cartilha com normas que eu tenho que estar seguindo para poder conduzir o curso, também porque sem ele não tem como eu ter o PPC e o PDI, tudo fica num círculo, e o instrumento de avaliação, ele nos obriga até a conduzir por um caminho. Você pode ter um caminho, mas é pelo caminho que ele nos conduz. Então na verdade é uma cartilha, eu vejo como uma cartilha que nós temos que seguir; ele muda nós temos que mudar, porque sem ele a instituição não é bem avaliada, e ela pode até ser descredenciada por conta disso (Professor 11 EaD).

[...] então, eu acredito que o instrumento, ele pontua quase todos os aspectos necessários ao andamento de um curso superior, e que esses aspectos eles contemplam e auxiliam, na verdade ali, a gestão desse curso, à medida que a gente compreende o que nós temos, o que é ideal, e o que a gente vai fazer para alcançar esse ideal ou chegar o mais próximo possível dele (Professor 06 PR).

Nos trechos destacados dos discursos dos sujeitos, emerge o valor que os entrevistados atribuem ao IACG, que é visto como um ideal a ser alcançado ou, ainda, como uma cartilha, em uma alusão clara ao material didático muito usado para alfabetizar as crianças no século passado, mas que aqui emerge como um documento a ser seguido, um orientador.

Conforme Sinaes (2003, p. 13), os processos de avaliação e regulação são importantes, pois “vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais e do sistema”.

Nessa classe, juntamente com os valores sobre o IACG, destacam-se também as opiniões expressadas nas entrevistas sobre os avaliadores, discursos que abordam sua capacidade e competência.

O Decreto nº 9.2235, em seu capítulo V, destinado à avaliação, institui o Inep como responsável pela seleção, capacitação e administração do banco de avaliadores. Conforme o Inep (2018), para fazer parte do Banco de Avaliadores da Educação Superior (BASis), são necessários os seguintes requisitos mínimos: *i)* ser docente da educação superior com vínculo ativo junto à IES; *ii)* possuir titulação *stricto sensu*; *iii)* ter reputação ilibada; *iv)* estar livre de pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias; e *v)* informar, anualmente, ao menos dez períodos na agenda de disponibilidade do Sistema Eletrônico do BASis.

Observa-se a seguir os discursos dos entrevistados ao abordarem a interação com os avaliadores do Inep/MEC.

[...] foi bem complicado, porque como nós pegamos o curso estruturado, e é um curso que, creio eu, o MEC não tem ainda avaliadores da área, ou não tinha naquela época, eu achei que foi muito assim, foi muito complicado para a gente, porque a gente não sabia o que iria ser cobrado, e as pessoas que vieram para avaliar nosso curso não eram efetivamente da área. Então isso também não foi muito bom para gente (Professor 11 EaD).

[...] quando o avaliador vem e ele faz parte do curso, ou pelo menos tenha, como que eu vou falar com você, a graduação no curso, ele entende um pouco do curso. É até mais fácil de entender tudo que tá acontecendo, e o que ele fala é mais pontual. Agora quando ele vem e não tem aquela formação direta para o curso, aí a coisa fica um pouco complicada. Que foi [o que aconteceu] a primeira vez que eles vieram, que a nossa era uma pessoa que estudava, ela estudou, e ela fez um curso de Arte, mas parou, depois ela foi estudar Pedagogia, e a outra era enfermeira. Como ela pode ver a necessidade de um curso de Artes Visuais se ela não tem essa visão? Da segunda vez vieram dois formados em arte; aí sim (Professor 02 EaD).

[...] porém, uma crítica que eu faço, quando eu comento com as pessoas sobre as avaliações, eu sempre coloco isso: os avaliadores que vêm avaliar EaD ainda são muito presenciais. Então, às vezes, muitos não têm experiência em EaD, às vezes a experiência que eles têm em EaD é muito superficial, então eles ainda vêm com essa visão do curso presencial. Isso com certeza lá na frente acaba prejudicando muito a avaliação (Professor 15 EaD).

Os trechos destacados aqui evidenciam as opiniões, preocupações e as tensões geradas na interação com os avaliadores durante um processo de reconhecimento. Observa-se nos discursos reproduzidos que são os professores de EaD que externalizam essa opinião sobre os avaliadores, sendo que a ausência de um especialista nessa modalidade de ensino específica é o fator preponderante de crítica.

A justificativa para isso se dá pelo fato do IACG utilizado anteriormente para a avaliação dos cursos de graduação não dedicar indicadores de qualidade específicos para as características da modalidade de EaD. Ou seja, os mesmos indicadores eram utilizados para as duas modalidades de ensino. A partir do novo instrumento, em outubro de 2017, quando passou a vigorar a compreensão acerca das diferenças básicas das modalidades, essa questão foi amenizada.

O terceiro elemento destacado nessa classe é o produto do processo de avaliação, o conceito atribuído ao curso, que representa a visão dos avaliadores diante do trabalho empenhado pela instituição. A nota final é formada pelas avaliações dos indicadores de cada dimensão (organização didático-pedagógica, infraestrutura e corpo docente e tutorial).

Nos discursos dos docentes, emerge a importância das avaliações segmentadas por dimensões e, dentro dessas, por seus indicadores. Lacerda, Ferri e Duarte (2016, p. 988) abordam esse fato e assumem como frágil o conceito atribuído em etapa anterior ao reconhecimento. Os autores relatam:

[...] demonstrou-se que o Conceito Preliminar de curso, o CPC, não pode ser considerado um índice generalizável para todas as áreas de abrangência dos cursos de graduação brasileiros, visto as relações entre seus insumos, qualidade do corpo docente e desempenho, serem dependentes de características como a categoria administrativa e a organização acadêmica.

Nos trechos a seguir, apresentam-se recortes dos discursos dos sujeitos que abordam a discussão sobre esse elemento da avaliação.

[...] os itens descritos, da forma como são descritos, eu acho que deveriam ser utilizados pela instituição como referência, sempre, porque aqueles itens, necessariamente, eles estão diretamente ligados com a qualidade do curso. Então, se nós queremos oferecer um curso de boa qualidade, a gente deve pensar em implantar cada item daqueles com nota 5 (Professor 05 PR).

Eu acredito que toda avaliação é benéfica, principalmente quando a gente tem alguns apontamentos que não são aqueles esperados. Isso faz com que a gente trabalhe e para melhorar não só o curso, como a instituição como um todo (Professor 17 PR).

[...] como eu já havia falado, após a avaliação, a gente vê quais foram os pontos frágeis, e aqui na educação a distância a gente consegue, sempre faz algumas reuniões para amenizar isso, reverter essa situação. Então sempre surge algo que a gente discute, a gente estabelece novas metas, que promovam uma mudança (Professor 09 EaD).

O que se pode inferir dos discursos dos sujeitos entrevistados é que se faz presente um posicionamento crítico diante dos elementos destacados nessa classe: o avaliado, o conceito e o instrumento.

Essas opiniões e atitudes demonstradas dão sentido ao conceito de avaliação, que não é somente regulatória, mas tem também a função de diagnosticar e expor aos acadêmicos as fraquezas e forças dos cursos, motivando a discussão que reforma, que modifica e emancipa.

#### 4.3.4 Classe 4: preparação para o reconhecimento



é que o Inep organiza o IACG na estrutura formada pelas dimensões: corpo docente e tutorial, organização didático-pedagógica e infraestrutura.

Destacam-se a seguir trechos dos discursos dos sujeitos dentro do contexto abordado por essa classe.

[...] é em cima dele que nós traçamos todas as diretrizes do curso. Eu hoje sou envolvida em dois cursos, tanto no curso de Artes Visuais quanto de Música. No de Música eu sou coordenadora, e [no] de Artes Visuais estou como docente. Sem o PPC não tem como, ali que estão todas as diretrizes de como traçar o curso, dos materiais, da disciplina, é como se fosse a nossa cartilha, não tem como fugir, é ele também que dá as diretrizes tanto do MEC quanto do Inep. Tudo que conduz também a instituição, a missão da instituição, está tudo escrito ali (Professor 11 EaD).

[...] é que, na verdade, o PPC ele dá uma noção global do curso, do que está sendo aplicado, quais são os objetivos, perfil do profissional que a gente pretende formar, e a relação entre as disciplinas... Eu acho que a importância do PPC está nisso (Professor 05 PR).

[...] então, o PPC, ele tem total influência na minha atuação como deve ser e como deve ter na atuação dos outros, porque ele é um balizador do trabalho, ele é um indicativo do professor sobre o profissional que a gente quer formar. Então para que a gente atinja aquele perfil profissional, para que a gente cumpra aqueles objetivos, para que a gente cumpra aquela missão, é essencial que a gente siga os parâmetros e os pressupostos que estão postos ali naquele documento (Professor 06 PR).

O valor atribuído ao PPC, conforme demonstrado nos recortes dos discursos dos entrevistados, é apresentado de forma homogênea, ou seja, não há alterações relevantes nas opiniões apresentadas entre os professores das duas modalidades abordadas neste trabalho. O documento é defendido em sua relevância, o objeto é valorizado pelo grupo como um instrumento norteador e essencial para uma boa prática docente.

Ao serem questionados sobre a influência do PPC em seu trabalho, os entrevistados foram estimulados a tecer comentários também sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição em que trabalham.

O PDI consiste em um documento que, conforme o art. 16 do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), deve conter ao menos: *i*) missão, objetivos e metas da instituição; *ii*) projeto pedagógico da instituição; *iii*) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um dos seus cursos; *iv*) organização didático-pedagógica; *v*) perfil do corpo docente; *vi*) organização administrativa; *vii*) infraestrutura física e instalações acadêmicas; e *viii*) oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial. Nos trechos das entrevistas reproduzidos a seguir, os professores manifestam sua opinião sobre o PDI.

Eu vou fazer uma comparação muito simplória, na verdade: o PDI é como se fosse o PPC da universidade inteira. Então, você está dentro da universidade, querendo ou não, você obedece àquele PDI; ele tem as diretrizes básicas que você vai cumprir no curso todo, inclusive no seu PPC. Você não pode contrariar o que está no PDI. A gente pode usar até o PDI como um resumo da instituição, se a pessoa nunca viu a

instituição na vida, ela vê o PDI e ela conhece a instituição inteira por aquele documento (Professor 10 EaD).

O PDI – não sei todos os servidores, por que isso é um problema de todos os servidores, inclusive dos discentes, do envolvimento deles –, eu acho que isso não tá muito claro para muitas pessoas. Hoje que eu estou na direção, e quando eu já era coordenadora de extensão, eu já via a importância, é ele que faz toda a trajetória da instituição do *campus*, é nele que a gente vai se balizar para o público que a gente vai atender, a necessidade do público ao nosso redor, a atividade fim, se a missão está alinhada com os projetos pedagógicos do curso, com o próprio planejamento estratégico da instituição, quanto à estrutura, mão de obra e todos os insumos necessários para você propiciar o melhor ensino. Então ele é de suma importância (Professor 07 PR).

O PDI é muito importante. O PDI, na minha visão, mostra a evolução que a sociedade tanto espera da gente, aqueles cursos que a gente pode ofertar no futuro próximo, e o que a gente também pode crescer, com o que a gente pode crescer como uma instituição, enfim, o PDI é o norteador da instituição para aquilo que ela almeja, o planejamento do quantitativo de professores, das áreas (Professor 17 PR).

Assim como o PPC, o PDI também é valorizado pelos professores de forma homogênea. Sua importância é demonstrada como um documento norteador e de função estratégica. Nos discursos dos entrevistados, o PPC e o PDI aparecem como instrumentos que se complementam – o que realmente deve ser, pois a existência do PPC se deve a elementos definidos anteriormente no PDI.

Nessa classe 4, os léxicos de maior significância analisados no contexto em que aparecem nos discursos conduzem a análise em dois sentidos: primeiramente, para que se apresentem os enunciados sobre os documentos mais importantes e de apresentação obrigatória para o processo de reconhecimento, o PPC e o PDI, conforme determinado pelo Decreto nº 5.773, em seus artigos nºs 16 e 30; e também para que se demonstre se há uma preparação para o processo de avaliação e, em acontecendo, como os docentes participam dessa organização pré-avaliação do Inep/MEC.

Sim, preparamos o corpo docente com bastante tempo prévio. Foram feitas reuniões, as reuniões de área foram feitas com esse tema para preparar os professores para essa visita; os servidores técnico-administrativos foram avisados, foram comunicados, e até de certa forma muito rápida treinados, não é, porque muitos deles não sabiam o que era uma avaliação da forma que ela acontecia. Então a gente tomou esse cuidado de ir em cada setor explicar que estava acontecendo e que eles poderiam ser abordados pelos avaliadores a qualquer momento. Também com os alunos, porque os alunos seriam entrevistados, explicamos para eles de que forma seria, qual era a importância daquilo, então a gente teve essa atuação (Professor 05 PR).

Eles exigem ter um espaço específico para eles com computador à disposição, toda a infraestrutura de telefone, *scanner*, impressora; então a gente separou uma com a estrutura que eles pediram, deixamos toda a documentação disponível, as que eram impressas, como a parte da pasta individual dos professores, então nós montamos caixas, deixamos tudo disponível com legenda, com pastinha, as atas das reuniões, a gente fez pasta conforme o instrumento de avaliação. A gente pegou aquele instrumento de avaliação e deixou o documento separado conforme o instrumento de avaliação para eles irem só checando se estava tudo OK (Professor 16 PR).

Na EaD a gente faz, com toda a equipe, a gente tem equipes nucleares que trabalham questões que são das suas funções, se é regulação, documentação, infraestrutura...



Nessa classe, os léxicos de maior significância são: *ensino, superior, médio, começar, opção, mestrado e faculdade*. Observados no contexto em que surgem no discurso dos sujeitos, os vocábulos ajudam a entender os motivos que os levaram a escolher ser professor, assim como o percurso profissional e as possibilidades encontradas para se preparar para a profissão.

O histórico da trajetória profissional narrado pelos sujeitos entrevistados evidencia o fato de que o sujeito tem a oportunidade de vivenciar a profissão docente antes mesmo de escolhê-la, ainda na condição de estudante. Dessa experiência que, por vários anos, faz parte de sua vida, surgem os fatores e motivos que o levam a optar, no futuro, pelo magistério.

Descobri que queria ser professor ainda no ensino médio. Às vezes alguns professores faltavam e tinha aquele esquema de adiantar aula. Então o professor foi adiantar aula na minha turma, ele me deu o livro e pediu para passar matéria para a sala dele, e lá comecei a explicar (Professor 18 PR).

[...] eu entrei na faculdade já sabendo que seria professora e querendo ser professora, eu sonho desde infância com isso, sempre gostei de ensinar (Professor 06 PR).

[...] eu comecei a brincar de docência na faculdade quando eu dava aula particular, ajudava na monitoria na faculdade, e um colega meu disse que eu tinha jeito (Professor 07 PR).

Observa-se nos recortes dos discursos dos entrevistados a influência sobre eles do meio escolar e daqueles que ocupavam o papel de docentes. Apresenta-se também nos discursos o surgimento da crença do que é ser professor para esses sujeitos.

Marcelo (2009, p. 116) destaca “o trabalho desenvolvido por Lortie (1975) em relação à socialização prévia no ensino. Esse autor descobriu que os professores desenvolvem padrões mentais, crenças sobre o ensino, a partir do período tão prolongado de observação como alunos”.

Além desse período de anos nas carteiras escolares ao qual o sujeito credita parte dos motivos de ter escolhido esta carreira profissional, encontra-se também nos discursos dos entrevistados a parcela creditada à influência familiar para a escolha da docência.

Então, a minha opção já vai longe, não sei eu acho que tem algumas influências aí misturadas, eu sou de uma família com bastante professores, porque logo de início quando eu precisei escolher eu fui fazer magistério (Professor 08 EaD).

Minha família é dividida em dois grupos: os médicos e os professores. Aí eu falei que eu nunca iria dar plantão, era uma brincadeira que eu fazia, eu sempre curti escola, eu sempre gostei de estudar, comecei dando aula de dança e expressão corporal (Professor 13 EaD).

Nota-se que a influência familiar valoriza e marca na memória dos sujeitos essas relações afetivas e emocionais relacionadas com a profissão docente. Conforme Tardif (2000, p. 216), essas experiências vivenciadas tanto na escola quanto na família,

[...] ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.

Como afirma o Professor 11, o interesse pela docência “já vem de família, minha mãe era a gestora de escola, avô além de ser gestor de escola também era dirigente de ensino, então já estava, já cresci no meio disso”. Ao longo dos discursos, ao falarem sobre a preparação para a carreira, percebe-se que a influência do ambiente familiar e/ou dos anos de observação como aluno direciona para que o sujeito tenha como objetivo e plano de vida a docência. Isso induz a busca por formações que possibilitem seu ingresso na profissão com a esperada preparação, como comentou o Professor 08, já citado anteriormente: “eu sou de uma família com bastante professores, porque logo de início quando eu precisei escolher eu fui fazer magistério”.

Desses sujeitos, cerca de 46% declararam terem concluído a graduação em cursos de licenciatura específicos e pedagogia.

Não obstante, os demais professores pesquisados declararam ter se graduado em cursos que não têm como objetivo a formação para a docência, como Administração, Engenharias, Ciências Contábeis e Econômicas entre outros. Nos discursos desses docentes, apura-se o “acidental” – tal como nomeado pelo Professor 07 – como fator que determinou o ingresso deles na profissão de professor.

Totalmente acidental, [...] eu já fui funcionária pública estadual na área da saúde até os 38-39 anos, era todo na área da saúde [...]. Depois administrei três clínicas médicas aqui no litoral, e eu comecei a brincar de docência na faculdade, quando eu dava aula particular, ajudava na monitoria na faculdade, e um colega meu disse que eu tinha jeito, então, quando eu estava terminando a faculdade, veio a oportunidade de prestar o concurso (Professor 07 PR).

Eu trabalhei muito tempo no mercado; quando eu trabalhava no mercado, um colega uma vez me chamou para dar algumas aulas numa escola de informática. Fui e gostei, então eu comecei a me especializar para conseguir dar aula em lugares melhores, então eu entrei na ETEC e aí depois eu passei no concurso do Instituto, então foi assim que eu conheci a docência e desde então trabalho com muito afinco (Professor 17 PR).

Aliado ao fato de que esses professores – que primeiramente seguiram por áreas que não a da educação – não tiveram em suas graduações uma preparação para o magistério, há também o fator insegurança para confrontar uma nova realidade. Na ausência de um aprofundamento teórico inicial, esses profissionais terão que buscar uma compensação na prática, por meio de uma formação diretamente no trabalho, “experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (TARDIFF, 2000, p. 210).

Observa-se nos discursos dessa classe que, em relação às formações acadêmicas, a existência de dois grupos de professores: um que buscou a carreira docente como primeira opção, no qual encontram-se valores como vocação, afeto e até mesmo um grau de sacralidade na profissão; e outro que planejou sua carreira para o mundo corporativo ou de aplicações práticas, mas, que por um fator particular, passou a trilhar seu caminho por outra via. Seguem dois trechos dos discursos que exemplificam bem essa diversidade.

[...] mas a docência, eu acho que faz parte da vida da gente. Quando você nasce, não é que você se cria professora, eu escolhi ser, mas eu acho que o caminho que eu trilhei desde o momento que eu escolhi dar aula no Mobra antigo, a gente percebe assim que é uma coisa que você tem para vida, então é uma coisa de gostar (Professor 02 EaD).

[...] bem vou contextualizar antes até eu chegar na docência, OK? Então, como eu disse, a minha formação é em administração, depois eu fiz a pós-graduação em Gestão de Pessoas com ênfase em desenvolvimento organizacional, eu trabalhei na Petrobrás como assessora de gestão por oito anos, e quando eu ainda estava na Petrobrás, eu iniciei o mestrado,[...] em Gestão e Desenvolvimento Regional, eu conclui em 2007, e em 2007 eu fui convidada a lecionar (Professor 01 EaD).

Nos discursos analisados para essa classe, revela-se a pluralidade de caminhos percorridos pelos sujeitos até a sua identificação como professor. Destaca-se nesses discursos a dicotomia entre a casualidade e a vocação no trajeto até chegar a profissão, mas encontra-se também a convergência nos valores sobre a importância de se manter em constante formação, seja para complementar o que não ocorreu na graduação ou para consolidar o conhecimento adquirido e possibilitar novas estratégias e práticas.

#### **4.4 Representações sociais sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC**

Para analisar as RS sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC em consonância com a triangulação dos dados, faz-se necessária a articulação entre os eixos identificados pela abordagem quantitativa e as classes geradas pela abordagem qualitativa. Assim, identificou-se que os eixos I, II e III articulam-se, respectivamente, com as classes 1-2-5, 4 e 3, conforme Quadro 5.

Os resultados dos dados processados deram origem a tabelas e gráficos, os quais, juntamente com os discursos dos sujeitos, retratam as opiniões, crenças, valores e atitudes que identificam e caracterizam as representações sociais dos professores.

**Quadro 5 – Articulação entre eixos e classes – Triangulação dos dados**

| ABORDAGEM QUANTITATIVA | ABORDAGEM QUALITATIVA |
|------------------------|-----------------------|
|------------------------|-----------------------|

|      | Descrição  | Questões |        |   |
|------|--|----------|--------|---|
|      | Dados sociodemográficos                          | 1 a 26   |        |   |
| Eixo | Descrição  | Questões | Classe | Descrição   |
| I    | Aspectos que influenciam na avaliação dos cursos | 27 a 38  | 5      | Trajectoria do docente                                    |
|      |  |          | 2      | Processo de avaliação: professores, alunos e as dimensões |
|      |  |          | 1      | Objetivo: aprendizado do aluno                            |
| II   | Elementos do processo de avaliação dos cursos    | 39 a 48  | 4      | Preparação para o reconhecimento                          |
| III  | Instrumento de avaliação dos cursos              | 49 a 54  | 3      | Relação instrumento-avaliador-conceito                    |

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria.

Conforme proposto, a seguir serão apresentados e discutidos os dados triangulando-se as abordagens qualitativa e quantitativa, com o devido apoio do suporte teórico.

4.4.1 Posicionamento sobre o processo de avaliação: identificando crenças, atitudes, valores e opiniões

O **Eixo III – Posicionamento sobre o instrumento de avaliação dos cursos** –, que compreende as questões de número 49 a 54 do instrumento utilizado para a coleta de dados na abordagem quantitativa, tem como função identificar as atitudes dos professores sobre o IACG, instrumento de avaliação *in loco* concebido pelo INEP e utilizado pela comissão avaliadora.

No IACG estão determinados os indicadores de qualidade a serem avaliados nos cursos, conforme as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei nº 10.861/2004):

Art. 4º A Avaliação dos Cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didática pedagógica.

§ 1º A Avaliação dos Cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A Avaliação dos Cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004).

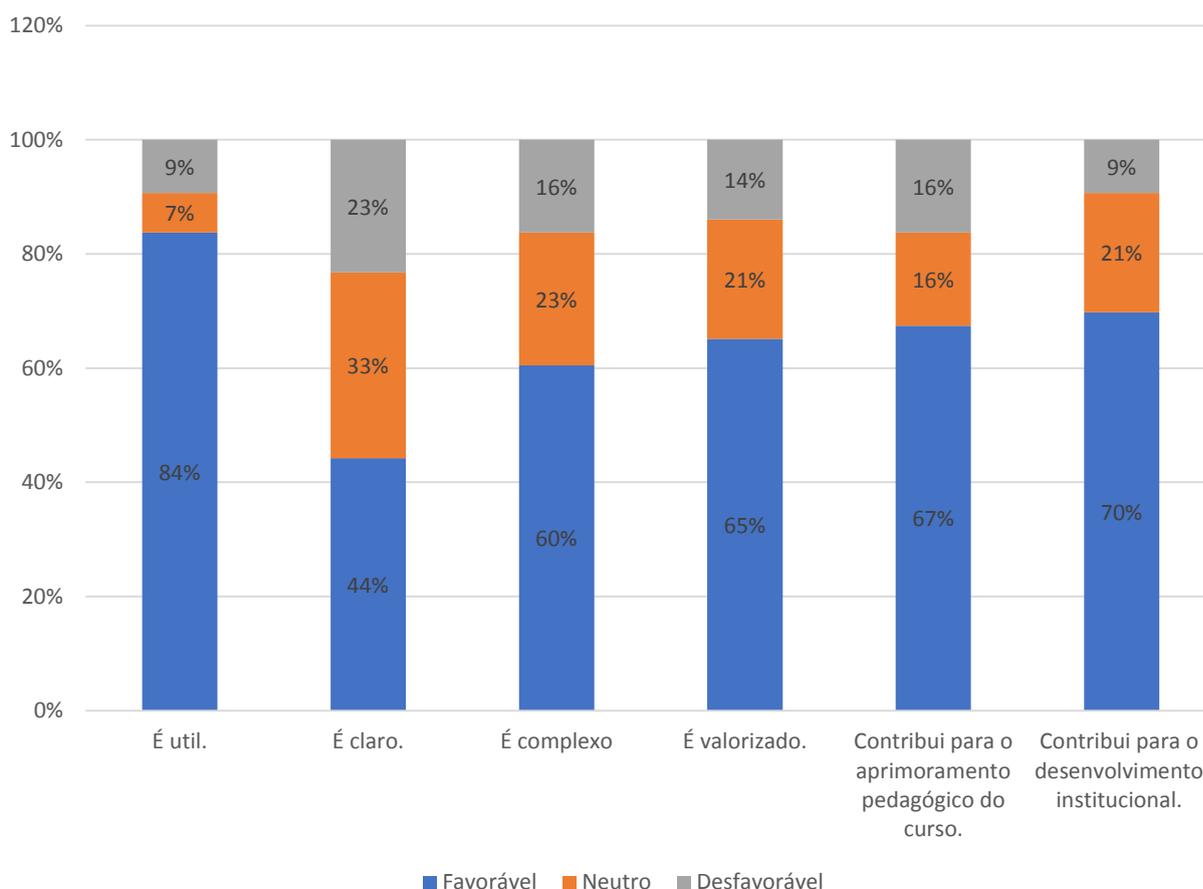
O Gráfico 25 traz o escore obtido das respostas ao Eixo III de todos os entrevistados para o seguinte enunciado: “O que pensa sobre o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação?” As respostas estão valorizadas da seguinte maneira: favorável corresponde às

respostas marcadas como *concordo totalmente* e *concordo*; neutra são as respostas marcadas como *nem concordo e nem discordo*; desfavorável são as respostas marcadas como *discordo* e *discordo totalmente*.

O resultado demonstra que o grupo dos professores que respondeu ao questionário representa o IACG como um instrumento importante e de valor, que, apesar de sua complexidade, apresenta-se de forma clara e contribui para a discussão das questões pedagógicas e institucionais.

Essa orientação global, de acordo com Alves-Mazotti (2008), faz parte da natureza social das representações e pode ser observada nas proposições, avaliações e reações do grupo, de forma que a atitude do grupo corresponde a essa orientação favorável ou desfavorável.

**Gráfico 25 – O que os professores pensam sobre o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Moscovici (1978, p. 71), em seu estudo sobre as RS da psicanálise, propõe três dimensões para a sua composição: informação; campo de representação ou imagem; e atitude. Conforme Alves-Mazzotti (2008, p. 25), “a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial”.

Assim, analisando a demonstração dos sujeitos em relação à atitude, conforme os resultados apresentados no Gráfico 25, é possível apreender que, dos sete enunciados propostos, em seis os pesquisados se mostraram em sua maioria favoráveis ao IACG, exceto para o item “É claro” que, pelas respostas apresentadas, mostra uma incerteza sobre o domínio interpretativo do documento.

A identificação inicial das atitudes indicadoras de RS pelo grupo pesquisado receberá maior visibilidade ao se proceder a proposta de triangulação dos dados. Segundo esta, a classe 3 será articulada ao Eixo IV, que obteve a maior concentração de ST entre as cinco classes geradas, 32,69% dos 1.340 ST processados pelo IRAMUTEQ®.

*As formas lexicais que tiveram maior significância foram: instrumento, avaliação, nota, melhorar, avaliar.* O contexto em que os termos apareceram nos discursos descreve a interação entre o IACG e os docentes envolvidos com a avaliação do curso de graduação. Nessa interação, a forma como os avaliadores operam sua interpretação do instrumento é tema que também surge nos discursos concentrados nessa classe intitulada “Relação instrumento-avaliador-conceito”.

Nos recortes das entrevistas a seguir, os professores respondem sobre o conhecimento e o que representam as dimensões do IACG:

[...] é um bom instrumento para fazer essa pressão boa, vamos dizer assim, na administração superior, para poder deixar cada vez mais adequada a infraestrutura do prédio (Professor 15 EAD).

[...] então, eu acredito que o instrumento pontue quase todos os aspectos necessários ao andamento de um curso superior, e que esses aspectos contemplam e auxiliam, na verdade, a gestão desse curso, à medida que a gente compreende o que nós temos, o que é ideal, e o que a gente vai fazer para alcançar esse ideal ou chegar o mais próximo possível dele (Professor 6 PR).

O IACG é elemento presente nos discursos dos entrevistados, confirmando, como visto no Gráfico 25, a sua importância no processo de avaliação. Em alguns recortes, ele é visto como a representação da regulação do Estado.

Seria como se fosse uma cartilha com normas que eu tenho que estar seguindo para poder conduzir o curso, também porque sem ele não tem como eu ter o PPC e o PDI, tudo fica num círculo, e o instrumento de avaliação ele nos obriga até a conduzir por um caminho, você pode ter um caminho, mas é pelo caminho que ele nos conduz, então na verdade é uma cartilha, eu vejo como uma cartilha que nós temos que seguir, ele muda

nós temos que mudar, porque sem ele a instituição não é bem avaliada, e com isso ela pode até ser descredenciada por conta disso (Professor 11 EAD).

Convidados a dar a sua opinião acerca do IACG, os sujeitos entrevistados são colocados diante de uma enorme possibilidade de respostas, proporcionada pelo caráter aberto das perguntas do roteiro semiestruturado da entrevista. Essa situação permitiu o condicionamento da primeira característica na formação da RS: a dispersão da informação.

Nos discursos dos sujeitos, verifica-se a dispersão da informação na incerteza quanto ao teor do objeto questionado. Os discursos trazem alternâncias na qualidade e quantidade dos dados que os sujeitos possuem a respeito, o que contribui para incertezas quanto ao âmbito do elemento questionado (ALVEZ-MAZZOTI, 2008).

Conforme Chamon e Chamon (2007, p 125), a focalização é outra característica da formação das RS e “representa a posição específica do grupo social em relação ao objeto. Isso determina um interesse particular por certos aspectos do objeto e um desinteresse por outros”.

Dias (2011, p. 149) corrobora essa visão afirmando que “a focalização ocorre sobre as características que se apresentam como mais familiares e menos ameaçadores aos sujeitos, sendo elas então destacadas do contexto original em que se encontravam.”

A simplificação do IACG demonstrada nos trechos destacados dos discursos dos entrevistados, como “norma” ou “cartilha”, como dito pelo Professor 11, e “o caminho a ser seguido”, “o ideal a ser alcançado” nas palavras do Professor 6 PR, ocorre devido à construção da RS mediante a focalização do grupo nos aspectos úteis do instrumento e na forma mais familiar ao grupo. Este caráter de utilidade foi verificado no Gráfico 25, onde o enunciado “É útil” foi o de maior percentual favorável.

Haja vista o caráter voluntário e espontâneo da coleta de dados para essa pesquisa, ao exprimirem as suas opiniões, os sujeitos são pressionados a fazer inferências sobre o objeto do questionamento, visto que se trata de objeto significativo e de relevância no cotidiano dos cursos de graduação. Dessa maneira, identifica-se uma das características básicas para a elaboração das RS: a pressão para inferência, que, segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 26), causam “desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza.”

No que se refere à natureza psicológica da RS, apreende-se também, de acordo com o escore médio e os destaques dos discursos apresentados pelo grupo, que está presente um processo de ancoragem devido à “constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionado a valores e práticas sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24).

Assim, a classificação do IACG observada nos discursos, por exemplo, como “um bom instrumento” denota o caráter utilitário. E o ato dar nomes como “cartilha” e “norma”, nos remete a Moscovici (2015, p. 61), o qual afirma que a ancoragem “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, [...] em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...] é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”.

Contudo, ao se observar as outras formas lexicais com significância para a classe 3, no contexto em que elas se apresentam no corpo textual, mais posicionamentos sobre outros elementos emergem dos discursos dos sujeitos.

A segunda palavra em termos de significância classificada pelo IRAMUTEQ® é “avaliação”, que, no contexto em que aparece nos discursos dos sujeitos, sugere o significado de processo. Sendo esse o sentido e objeto desta pesquisa, é natural que o termo seja excessivamente utilizado pelos entrevistados.

Excluindo da análise da classe 3 as palavras que nos ST servem para complementar o sentido geral dos léxicos – tais como adjetivos, verbos e outros –, detêm-se as formas que se apresentam como *sujeitos* das orações, são elas: *instrumento*; *avaliação*; *nota*; *avaliador*.

Assim, dentro do contexto semântico emergente nos ST referentes à classe 3, encontra-se nos discursos dos sujeitos posicionamentos em relação aos avaliadores, bem como opiniões e posicionamentos sobre a competência e capacidade dos profissionais designados para essa função. Desse modo, para que se possa entender e analisar esse dado, faz-se necessário compreender quem são esses componentes membros da comissão avaliadora.

No Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, mais especificamente no capítulo V, destinado à avaliação, encontra-se a forma de seleção desses avaliadores:

Art. 83. As avaliações externas *in loco* serão realizadas por avaliadores capacitados, em instrumentos específicos a serem designados pelo Inep.

Parágrafo único. O Inep realizará a seleção, a capacitação, a recapacitação e a elaboração de critérios de permanência dos avaliadores do banco de avaliadores e do banco de avaliadores do sistema de escolas de governo e sua administração (BRASIL, 2017a).

De acordo com o INEP (2018c), para fazer parte do Banco de Avaliadores da Educação Superior (Basis), são necessários os seguintes requisitos mínimos:

- Ser docente da educação superior com vínculo ativo junto à IES;
- Possuir titulação *stricto sensu*;
- Ter reputação ilibada;
- Estar livre de pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias;
- Informar, anualmente, ao menos dez períodos na agenda de disponibilidade do Sistema Eletrônico do BASIS.

Embora a avaliação de cursos de graduação realizada pela comissão avaliadora tenha uma escala preestabelecida pelo IACG dos conceitos a serem atribuídos pelos avaliadores, subjaz a interpretação que o avaliador tem das dimensões. Desse modo,

as definições desses termos dão margem à influência da subjetividade do avaliador quando da atribuição do conceito, uma vez que dependem do parâmetro de análise, como por exemplo um avaliador proveniente de uma instituição de ensino de grande porte, que ao avaliar uma instituição de pequeno porte poderá considerar vários aspectos como insuficientes ou somente suficientes, pois sua experiência e sua vivência o remetem para uma realidade além da que está sendo avaliada (BATISTA, 2014, p. 90).

Sendo assim, a subjetividade presente no processo de avaliação de cursos de graduação evoca uma tensão prévia entre os atores desse processo, que, pela necessidade de concluir com êxito a tarefa, necessitam “gerar uma ambiência propícia às finalidades inerentes a esse processo, o que não significa produção de compromisso entre esses atores” (QUEIROZ, 2014, p. 224).

Assim, para compreendermos como os professores pesquisados neste trabalho representam os avaliadores, apresenta-se a seguir os discursos dos entrevistados ao abordarem a interação com a comissão avaliadora do Inep/MEC.

[...] foi bem complicado, porque como nós pegamos o curso estruturado, e é um curso que creio eu o MEC não tem ainda avaliadores da área – não tinha naquela época –, e eu achei que foi muito assim, foi muito complicado para a gente, porque a gente não sabia o que iria ser cobrado, e as pessoas que vieram para avaliar nosso curso não eram efetivamente da área, então isso também não foi muito bom para gente (Professor 11 EAD).

[...] quando o avaliador vem e ele faz parte do curso, ou pelo menos tenha, como que eu vou falar para você, a graduação do curso, ele entende um pouco do curso é até mais fácil de entender tudo que tá acontecendo, e o que ele fala é mais pontual. Agora, quando ele vem e não tem aquela formação direta para o curso, aí a coisa fica um pouco complicada. Foi [o que aconteceu] a primeira vez que eles vieram, a nossa era uma pessoa que estudava, ela estudou, e ela fez um curso de arte, mas parou, depois ela foi estudar pedagogia, e a outra era enfermeira, como ela pode ver a necessidade de um curso de artes visuais se ela não tem essa visão? Da segunda vez vieram dois formados em arte, aí sim (Professor 2 EAD).

[...] porém uma crítica que eu faço, quando eu comento com as pessoas sobre as avaliações, eu sempre coloco isso, os avaliadores que vem avaliar EaD ainda são muito presenciais, então às vezes muitos não têm experiência em EaD, às vezes a experiência que eles têm em EaD é muito superficial, então eles ainda veem com esse, com essa visão do curso presencial. Isso com certeza lá na frente acaba prejudicando muito a avaliação (Professor 15 EAD).

Os trechos destacados aqui colocam em evidência as opiniões dos professores sobre a atuação dos avaliadores, que, de forma contundente, expõem um descontentamento quanto à formação dos membros da comissão avaliadora. Importa salientar que a crítica em relação ao avaliador que não pertence à área de conhecimento do curso avaliado ou ao avaliador que não

está harmonizado com o IACG surge de maneira mais expressiva no grupo de professores que operam na EaD.

Isso pode ser justificado pelo fato de que o IACG utilizado anteriormente para a avaliação dos cursos de graduação não dedicava indicadores de qualidade específicos para as características do EaD, ou seja, os mesmos indicadores eram utilizados para as duas modalidades de ensino. A partir do novo instrumento, que foi reestruturado e está em vigor desde outubro de 2017, essas diferenças básicas das modalidades passaram então a ser observadas e respeitadas.

A dispersão da informação, uma das condições para a formação das RS, pode ser observada nesses discursos em virtude da incerteza demonstrada pelo grupo quanto à competência ou capacidade dos avaliadores em cumprir a tarefa, em que pese a farta disponibilidade de informação sobre os requisitos exigidos pelo INEP para a nomeação de um avaliador do Basis. No entanto, a capacidade e a competência necessárias para efetuar com excelência a avaliação pode ir além dos comprovantes exigidos para cadastramento, ou seja, perpassa também o caráter do sujeito e seu discernimento ao julgar ou avaliar.

Os dados disponíveis – por um lado excessivos e por outro insuficientes – para se ter conhecimento e formar uma opinião sobre o avaliador, contribuem para a geração de incertezas nesse contexto, demonstrando, assim, a dispersão da informação (ALVES-MAZZOTI, 2008).

Outro fator de formação da RS, a focalização dos professores entrevistados, dirige-se ao ponto específico da formação. Conforme as palavras do Professor 2 EAD, “quando o avaliador vem e ele faz parte do curso [...] é até mais fácil de entender tudo que tá acontecendo [...]. Agora, quando ele vem e não tem aquela formação direta para o curso, aí a coisa fica um pouco complicada”.

Observa-se que não estão sendo levados em consideração os outros fatores complementares e estruturantes da formação e experiência do avaliador, que são tão importantes quanto o fato de este possuir graduação na mesma área do curso que está avaliando. Mesmo porque, em condições especiais, esse quesito pode não ser atendido, conforme previsto na Portaria nº 19, art. 13. “Parágrafo único. Na eventual insuficiência de avaliadores para áreas específicas, serão admitidos avaliadores com formação correlata, de acordo com documentação técnica elaborada pelo INEP” (BRASIL, 2017b).

Assim, pode-se dizer que o posicionamento do grupo sobre o avaliador, especificamente sobre a sua formação, e o desinteresse por outros aspectos de sua caracterização, representam a focalização do grupo e outro condicionante para a formação da RS.

A pressão à inferência, mencionada neste trabalho como a terceira característica para a elaboração da RS, está condicionada ao caráter voluntário e espontâneo da coleta de dados. Ao responderem as entrevistas, os sujeitos são pressionados a fazer inferências sobre o objeto questionado.

A forma como os sujeitos entrevistados se posicionam ao expor suas crenças sobre o trabalho dos avaliadores pode ser interpretada como um julgamento de valor sobre a capacidade desses profissionais de desempenhar um trabalho. Mas, conforme Moscovici (1978), em um processo de ancoragem, a lógica do nosso sistema cognitivo proíbe a neutralidade, pois interpreta que cada ser ou objeto deve ter um valor positivo ou negativo e ocupar o seu lugar na hierarquia claramente graduada dos nossos valores.

O produto final dessa tarefa, da qual são incumbidos os avaliadores, é resumido em um conceito ou, como dito no jargão do senso comum, em uma nota. O conceito atribuído ao curso representa a visão dos avaliadores acerca do trabalho desempenhado pela instituição. A nota final é composta pelas avaliações dos indicadores de cada dimensão (organização didático-pedagógica; infraestrutura; e corpo docente e tutorial).

A forma como o conceito deve ser apurado é normatizada por meio da Portaria nº 19, de 15 de dezembro de 2017:

Art. 22. Realizada a visita à instituição ou EGov, a Comissão Avaliadora elaborará relatório, atribuindo os conceitos a cada indicador, com as devidas justificativas.

§ 1º Os conceitos de avaliação serão expressos em cinco níveis 1 (um) a 5 (cinco), em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória.

§ 2º São conceitos de avaliação, resultantes de avaliação *in loco*:

I - o Conceito Institucional - CI: considera as dez dimensões avaliativas definidas no art. 3º, incisos I a X da Lei nº 10.861, de 2004; e

II - o Conceito de Curso - CC: considera as três dimensões relativas à organização didático-pedagógica, ao perfil do corpo docente e às instalações físicas (BRASIL, 2017b).

Portanto o CC resume todo o trabalho efetuado pela IES em uma nota, uma expressão numérica que vai de 1 a 5 e que causará algum tipo de reação no corpo docente, no administrativo, nos discentes e na comunidade, seja ela uma orientação positiva ou negativa.

Nos discursos dos sujeitos entrevistados, a forma lexical “nota” se apresenta na classe 3 como expressão de significância, juntamente com as demais formas – “instrumento” e “avaliador” –, completando a noção do processo de avaliação.

Destacam-se alguns trechos dos discursos dos professores ao serem indagados durante a entrevista sobre a utilidade dos indicadores e dimensões do IACG:

[...] os itens descritos da forma como são descritos eu acho que deveriam ser utilizados pela instituição como referência, sempre, porque aqueles itens necessariamente eles estão diretamente ligados com a qualidade do curso. Então, se nós queremos oferecer um curso de boa qualidade, a gente deve pensar em implantar cada item daqueles com nota 5 (Professor 5 PR).

A infraestrutura é algo também que eles estão pegando cada vez mais no pé com relação à acessibilidade, então [o instrumento está] cada vez mais detalhado com relação à acessibilidade, e o interessante dessa dimensão, que eu acho, é também uma forma de você forçar a instituição a melhorar cada vez mais. A gente quer ter uma nota melhor, fazer essa pressão para administração superior, “ó, precisamos arrumar esse ponto”, porque têm vários detalhes que pontuam bastante dentro dos instrumentos (Professor 15 EAD).

[...] mas eu acho que o que eles colocam do INEP em relação à infraestrutura, por exemplo, muitas coisas que eles questionavam, que nós chegamos até ficar com ponto mais baixo, foi com relação a coisas que são do presencial, que não deveria ter sido cobrado para o ensino a distância. E eles chegaram a diminuir nota tudo por conta de coisas de infraestrutura, coisas sem sentido (Professor 11 EAD).

Quando questionados na abordagem quantitativa sobre a complexidade do IACG, 60,4% dos entrevistados marcaram respostas entre concordo e concordo totalmente, o que perfaz uma maioria favorável ao enunciado “É complexo” (Gráfico 25).

O IACG é composto por dimensões, que por sua vez são formadas por indicadores, cuja conceituação demanda interpretações por parte dos avaliadores. Nesse sentido, é notório que, em seus discursos, os sujeitos da pesquisa procedem a uma simplificação do tema para conseguir expor suas opiniões, visto que há uma dificuldade em apreender e dominar o IACG em sua totalidade (CHAMON; CHAMON, 2007). Esse fato é verificável ao observar no Gráfico 25 a dispersão das respostas marcadas para o enunciado “É claro”, em que 33% se colocaram como neutros e 23% desfavoráveis. Portanto, pode-se inferir que, para os entrevistados, o IACG é um documento complexo, o que dificulta seu entendimento.

Ainda é possível extrair dos discursos dos professores que a dispersão da informação identificada nesses trechos é motivo de incertezas e questionamentos. Isso gera debates e, portanto, modificações na forma desse grupo social lidar com o objeto.

Há uma distância entre a informação necessária para que emitam um ponto de vista objetivo e a informação que utilizam quando colocados sobre a pressão da entrevista (CHAMON; CHAMON, 2007).

A referência ao termo “nota” nos discursos, pode ser entendida como a materialização do processo de avaliação, pois, em seu significado, traz as expectativas e os anseios da comunidade acadêmica diante do reconhecimento de um curso. É a forma instantânea de tornar visível algo que está percorrendo o pensamento desse grupo social. Transforma-se em concreto o que é abstrato (dimensões subjetivas, indicadores = nota), transforma em coisa, no caso expressão numérica, o conceito (CHAMON; CHAMON, 2007).

Tem-se até aqui analisado e discutido as RS a partir dos resultados obtidos por meio do processamento dos dados das abordagens quantitativa do Eixo III e qualitativa da classe 3. Especificamente no que se refere a esta classe, o insumo principal até o momento foram as formas lexicais de maior significância na classe, que, de acordo com o teste de  $\chi^2$ , foram os termos *instrumento*, *nota* e *avaliador*, a partir dos quais se discutiu a atitude dos sujeitos e se observou as características identificadoras das RS – dispersão da informação; focalização; e pressão à inferência.

Contudo, conforme Sá (1998), o que faz a ligação entre o sujeito e o objeto em pesquisas acerca de RS é um saber efetivamente praticado, que deve ser detectado em comportamentos e comunicações. Nesse sentido, nos trechos dos discursos apresentados, observam-se os comportamentos dos entrevistados acerca do IACG e as respostas dadas remetem a um conhecimento de senso comum, pois não abrangem a compreensão integral do conceito de qualidade isomórfica, que, segundo Morosini (2009, p. 167), “pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único”. As respostas apresentam um sentido prático para o IACG, como se comprova nas palavras do Professor 10 EAD: “*seria como se fosse uma cartilha com normas que eu tenho que seguir*”. Assim, os altos percentuais apresentados no Gráfico 25 ressaltam a atitude favorável em comum nesse grupo social e promovem a ligação entre sujeito-objeto, configurando a emergência de uma RS. Completa-se, assim, a análise dos dados referentes ao Eixo III articulados à classe 3, sob a perspectiva da triangulação dos dados.

Na proposta metodológica desta pesquisa, adentra-se agora na discussão dos dados coletados no **Eixo II – Posicionamento sobre os elementos do processo de avaliação dos cursos**, que irá se articular com a classe 4 (PPC, PDI e Preparação para o Reconhecimento).

Foi apresentado aos professores um bloco de questões, dez ao todo (questão 40 a 49), para que conceituassem e se posicionassem diante de elementos estruturais no processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC. Ao lado de cada questão, havia uma escala de conceitos com cinco possibilidades: extremamente importante; muito importante; importante; pouco importante; sem importância.

Os elementos evidenciados nesse eixo de questões para que fossem conceituados fazem parte da estrutura que forma o processo de avaliação dos cursos de graduação, ou seja, são construtores e condutores do resultado do processo. Alguns desses elementos são componentes que pertencem ao IACG, outros elementos colocados à conceituação são objetos de avaliação do IACG, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional

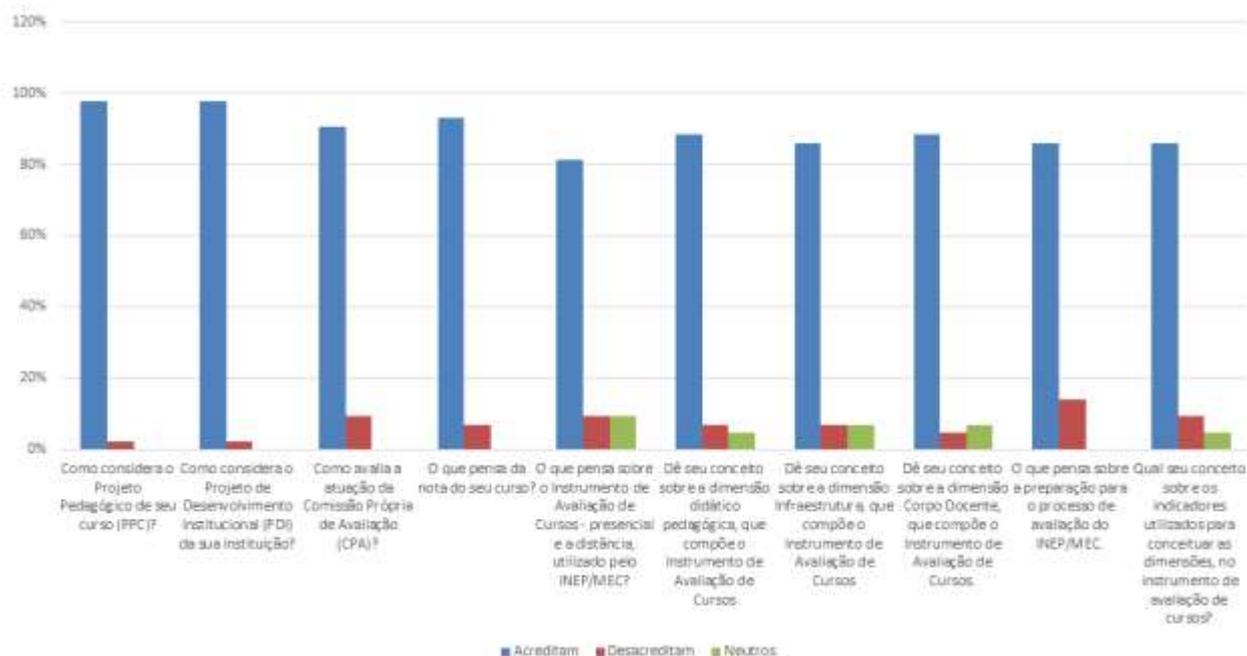
(PDI). O PPC e o PDI são documentos estruturantes das IES e são utilizados no processo de avaliação para se aferir se o que está descrito no projeto está de fato refletido do curso.

Entre as comissões e os colegiados que colaboram e participam das etapas que antecedem o processo de avaliação, formados com a obrigatória presença de docentes, e que acompanham o desenvolvimento da IES conforme descrito no PPC e no PDI, temos a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem sua obrigatoriedade de ação determinada pelo Art. 11º da Lei nº 10.861/2004.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP (BRASIL, 2004).

O Gráfico 26 demonstra a crença do grupo de professores diante dos elementos que estruturam o processo de avaliação.

**Gráfico 26 – O que os professores pensam sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação do Inep/MEC**



Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Estão valorizadas da seguinte maneira: acreditam correspondem às respostas dadas como *extremamente importante, muito importante e importante*; desacreditam correspondem às respostas *pouco importante e sem importância*; neutras correspondem às respostas *não consigo opinar*.

A opinião dos professores sobre o processo de avaliação de cursos de graduação, conforme demonstra o Gráfico 26, expressa uma orientação favorável, sendo possível inferir que os docentes acreditam na importância do procedimento para a IES. Conforme Alvez-Mazzotti (2008, p. 25), é “razoável concluir que uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”. Assim, ao se posicionarem sobre os elementos que formam o processo de avaliação, os professores estão na realidade expressando sua crença em relação ao objeto.

Seguindo a proposta metodológica desta pesquisa de triangular os dados, coloca-se em evidência agora as entrevistas referentes à classe 4 da abordagem qualitativa. Essa classe representa 21,3% dos ST processados pelo IRAMUTEQ®. As formas lexicais que tiveram maior significância, excluindo-se aquelas que servem para complementar ou adjetivar o sujeito da oração, foram: *organização*, *projeto* e *documento*.

No contexto em que as palavras foram analisadas, conforme os ST destacados pelo IRAMUTEQ®, o termo “organização” remete à atividade de posicionar as coisas nos lugares corretos, arrumação, e por esse sentido está ligada ao termo “documento”, que também se espelha em “projeto”, que sofre variações como: projeto pedagógico de curso (PPC) ou plano de desenvolvimento institucional (PDI).

Os trechos a seguir, selecionados dos discursos dos sujeitos, resumem o contexto da classe. Os entrevistados foram estimulados a falar sobre a preparação para o reconhecimento e sobre sua participação no processo.

Sim, com certeza, eu digo que o *campus* é um antes do MEC, e depois do MEC é outro, porque em virtude de toda a exigência que o MEC faz, fez com que o *campus* adotasse comportamentos e atitudes ali de questão de organização dos espaços, de documentação que a gente acaba que no dia a dia vai se perdendo, e isso acaba virando como a gente teve que se adaptar a isso, todo o *campus*, tanto a questão de infraestrutura de sala de aula, ver se as salas estão limpas todas funcionando, ar condicionado, é outra coisa que eles olham, se tem ar condicionado nas salas, se tem computador multimídia, se está tudo funcionando, então essa questão da organização estrutural do *campus* estar em boas condições, a questão da organização dos espaços e também a questão documental (Professor 16 PR).

[...] preparo toda sala para as visitas, já deixo tudo separadinho, então de forma que eles chegam e já sabem que aquela informação ele vai encontrar naquele lugar, então que é para facilitar também. Tanto que as nossas visitas é muito difícil um avaliador ficar pedindo documento, porque ele já tem tudo na mão, essa facilidade aí (Professor 12 EAD).

[...] a união dos setores para trabalhar, claro que uns mais do que outros, até por causa do envolvimento necessário, no meu caso foi de grande valia, de aprender, mas foi também de entender que é muito complexo, que a gente precisa estar com tudo muito em dia, então, juntar a documentação para o reconhecimento é ter a participação de toda instituição, de todos os setores de uma empresa, que, ao meu ver, é uma empresa muito grande. Então você tem que juntar tudo isso, juntar toda essa documentação; é um processo moroso, depende de articulação de pedir para um

setor, de pedir para outro... essa foi uma participação de percepção, a partir desse momento, o meu envolvimento foi o de ajudar a organização (Professor 14 EAD).

Conforme se observa no Gráfico 26, os dados quantitativos obtidos para o enunciado “O que pensa sobre a preparação para a avaliação do Inep/MEC?”, apresentam que 86% acreditam na importância do enunciado. Esse percentual corrobora com os discursos dos sujeitos entrevistados, pois, em suas falas, o sentido de importância, ou atitude favorável ao processo de reconhecimento, permeiam os trechos selecionados.

Para o processo de reconhecimento de cursos se inicie, um dos documentos obrigatórios a serem apresentados é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que, conforme Art. 43, inciso II, do Decreto nº 9.235/2017, deve conter ao menos:

[...] número de vagas, os turnos, a carga horária, o programa do curso, as metodologias, as tecnologias e os materiais didáticos, os recursos tecnológicos e os demais elementos acadêmicos pertinentes, incluídas a consonância da infraestrutura física, tecnológica e de pessoal dos polos de educação a distância do curso, quando for o caso (BRASIL, 2017a).

Por ser constituído com dados que subsidiam e justificam a coerência educacional e, por consequência, a existência do curso, o PPC detém elevada relevância na elaboração e manutenção dos cursos de graduação. Portanto, com base nas informações inseridas no PPC é que o IACG se orienta na avaliação das dimensões: corpo docente e tutorial; organização didático-pedagógica; e infraestrutura.

Por sua vez, o PDI consiste em um documento que, conforme o Art. 16 do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006), deve conter ao menos:

- 1) missão, objetivos e metas da instituição;
- 2) projeto pedagógico da instituição;
- 3) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um dos seus cursos;
- 4) organização didático-pedagógica;
- 5) perfil do corpo docente;
- 6) organização administrativa;
- 7) infraestrutura física e instalações acadêmicas;
- 8) oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;
- 9) oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e
- 10) demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Desse modo, o formulário quantitativo questionou os respondentes sobre “Como considera o Projeto Pedagógico de seu curso (PPC)?” e “Como considera o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da sua instituição?”. Para as duas perguntas, 98% acreditam na importância dos documentos.

A seguir são reproduzidos os trechos dos discursos dos sujeitos da pesquisa quando solicitado que expusessem suas opiniões sobre os dois projetos, o PPC e o PDI:

[...] o PPC, ele tem total influência na minha atuação, como deve ser e como deve ter na atuação dos outros, porque ele é um balizador do trabalho ele é um indicativo do professor sobre o profissional que a gente quer formar. Então, para que a gente atinja aquele perfil profissional, para que a gente cumpra aqueles objetivos, para que a gente cumpra aquela missão, é essencial que a gente siga os parâmetros e os pressupostos que estão postos ali naquele documento (Professor 6 PR).

[...] é que, na verdade, o PPC, ele dá uma noção global do curso, do que está sendo aplicado, quais são os objetivos, perfil do profissional que a gente pretende formar, e a relação entre as disciplinas. Eu acho que a importância do PPC está nisso (Professor 5 PR).

O PDI é muito importante, o PDI, na minha visão, mostra a evolução que a sociedade tanto espera da gente, aqueles cursos que a gente pode ofertar no futuro próximo, e o que a gente também pode crescer como uma instituição, enfim. O PDI é o norteador da instituição para aquilo que ela almeja, o planejamento do quantitativo de professores, das áreas, enfim (Professor 17 PR).

O PDI [...] é ele que faz toda a trajetória da instituição do câmpus. É nele que a gente vai se balizar para o público que a gente vai atender, a necessidade do público ao nosso redor, a atividade-fim, se a missão está alinhada com os projetos pedagógicos do curso, com o próprio planejamento estratégico da instituição, quanto à estrutura, mão de obra e todos os insumos necessários para você propiciar o melhor ensino. Então ele é de suma importância (Professor 7 PR).

A partir dos dados quantitativos (Gráfico 26), é possível inferir que a crença dos sujeitos sobre o objeto caminha no sentido de uma orientação geral favorável. Essa atitude do grupo faz parte da natureza social das representações (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Assim, as crenças e os valores dos sujeitos são importantes para afirmar sua posição diante do objeto.

Nos dados qualitativos, por sua vez, é possível identificar nos discursos dos sujeitos a passagem de algo conceitual e imbricado de significados importantes para a IES, como o PPC e o PDI, para um esquema de ideias concretas. Isso se reflete, por exemplo, nos trechos “propiciar o melhor ensino” (Professor 7 PR) e “influência na minha atuação” (Professor 6 PR).

Essa ação relativiza a complexidade dos documentos, oferecendo o objeto de uma forma mais clara e útil, em um processo de objetivação. De acordo com Vala (2004, p. 466), “o que está em causa é a formação de um todo relativamente coerente, implicando que apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil”.

No entanto, o cunho burocrático que a avaliação dos cursos de graduação realizada pelo Inep/MEC aparentemente impõe –, em função das exigências do órgão avaliador quanto à documentação, conhecimento do curso por todos os envolvidos e padrões mínimos de infraestrutura, por exemplo –, todo esse significado é demonstrado pelo grupo nos discursos como uma forma de se organizar para melhorar, de se redescobrir e se reconhecer para consolidar práticas de melhorias visando à qualidade da educação.

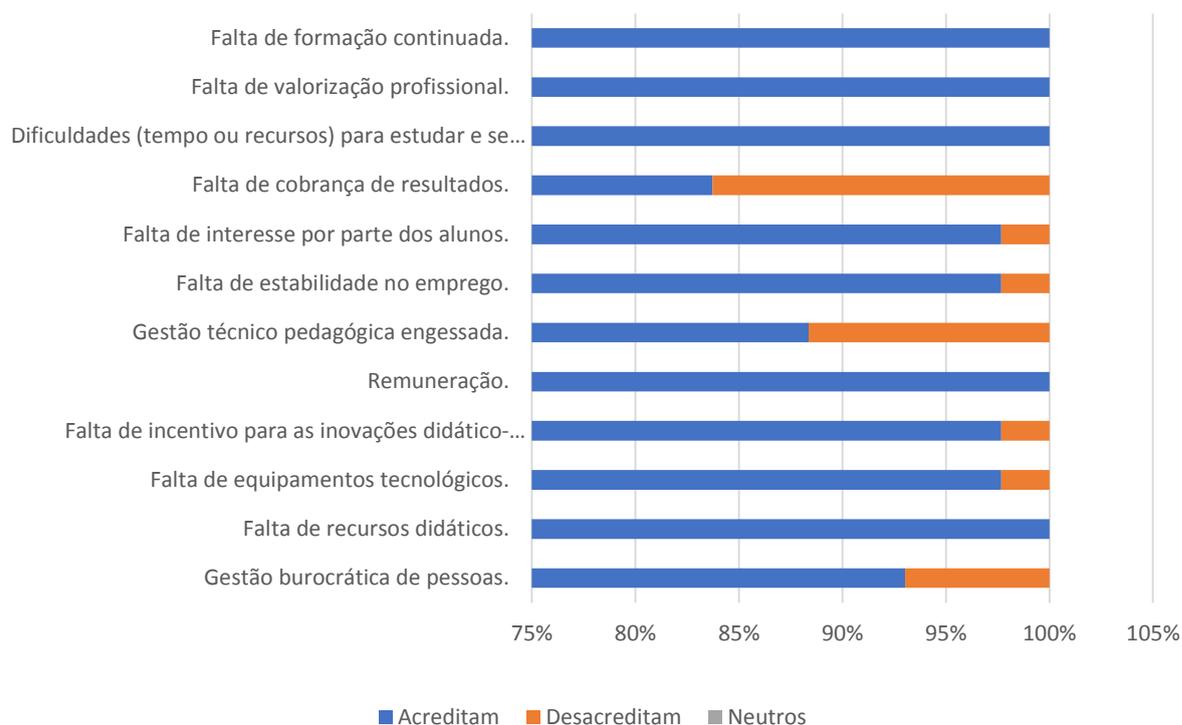
Portanto, os dados analisados nessa classe 4 não remetem à emergência de uma RS, pois reportam a um conhecimento científico abordado pelo conceito de qualidade isomórfica de modelos padronizados que visam ao atendimento do mercado (MOROSINI, 2001; 2009; 2014).

Mas, em uma condição cognitiva, reforça-se o caráter diagnóstico e formativo que o processo de avaliação de cursos de graduação assume (MUNDIM, 2013). Diagnóstico, porque revela dificuldades e forças da IES; formativo, porque envolve o grupo na reflexão e na busca por melhores condições e consequente melhoria na qualidade.

Em consonância com o método de triangulação dos dados escolhido para este trabalho, e dando continuidade à discussão dos dados coletados no âmbito da pesquisa, segue-se a análise do **Eixo I – Posicionamento sobre os aspectos que influenciam na avaliação dos cursos**, em articulação com as classes 1, 2 e 5, respectivamente: Avaliação: momento de reflexão, união e conhecimento; Importância do professor e o aprendizado como qualidade; e Trajetória do docente.

No formulário de perguntas disponibilizado aos professores para coleta dos dados quantitativos, as questões 28 a 39 visam medir as atitudes dos sujeitos diante de enunciados que implicam em possíveis dificuldades para se conseguir um bom conceito na avaliação. Repete-se a forma de valorizar as respostas, ou seja: acreditam correspondem às respostas dadas como *extremamente importante, muito importante e importante*; desacreditam correspondem às respostas *pouco importante e sem importância*; neutras correspondem às respostas *não consigo opinar*. O Gráfico 27 ilustra a performance das respostas concedidas pelos entrevistados.

Observa-se que a orientação global do grupo é crítica diante dos enunciados propostos, visto que cada um deles expõe uma dificuldade ou obstáculo, dentro do contexto acadêmico, que pode influenciar a qualidade da educação e, consequentemente, a avaliação do curso. Essa criticidade é salientada no Gráfico 27, pois, em todos os enunciados, o percentual de respostas que acreditam na importância desses estão acima de 84%.

**Gráfico 27 – Dificuldades para se conseguir um bom conceito**

Fonte: Dados da pesquisa.

Elaboração própria, com uso do IBM SPSS.

Para análise dos dados qualitativos, serão observados os discursos dentro do contexto semântico proposto pelo IRAMUTEQ®, segundo o qual a classe 1 detém 20,22% dos ST; a classe 2 concentra 14,7% dos ST; e a classe 5, com a menor performance, compreende 11,1% dos ST. As classes 1 e 2 foram analisadas em conjunto, pois, de acordo com o dendograma (Figura 4), elas formam uma única chave e essa aproximação se deve à similaridade entre elas de léxicos significantes. Já a classe 5 insere-se nessa articulação, pois, apesar de estar mais afastada das demais, seu contexto semântico se adéqua ao teor do Eixo II.

No roteiro da pesquisa semiestruturada, os docentes eram estimulados a falar sobre a qualidade na educação. Os trechos selecionados na classe 2 abordam as respostas dos docentes a esta questão.

[...] não adianta eu dizer que meu curso é de qualidade se eu tenho uma estrutura que é precária, que não garante aos alunos os meios necessários para aprendizagem. Para aprender a gente não precisa só de boa vontade, a gente precisa de luz, a gente precisa de estrutura adequada, a gente precisa de qualidade na formação desses professores (Professor 6 PR).

[...] fico pensando que a escola, ela só existe porque ela é uma necessidade da sociedade, e ela não pode deixar a desejar aquilo que ela devolve para a sociedade. Então eu acho que a qualidade é exatamente eu ter ali o desenvolvimento de pessoas,

desenvolvimento humano mesmo daquelas pessoas que estão ali em todos os sentidos devolvidos à sociedade (Professor 8 EAD).

Observa-se que a mesma criticidade apontada pelos entrevistados no questionário quantitativo aparece nos discursos dos sujeitos. Nas respostas apresentadas nos enunciados do Gráfico 27, os aspectos que se destacam e que possam dificultar o atingimento de uma boa avaliação estão ligados ao desempenho e ao desenvolvimento do docente, os discursos destacados direcionam as críticas para a formação do egresso.

A crítica apontada no enunciado “Falta de valorização profissional” tem ligação direta com a motivação dos docentes em cumprir sua tarefa. Esta é uma das questões bastante contundentes, visto que 100% dos que responderam a esse enunciado acreditam que este fato seja importante para o atingimento de um bom conceito. Isso demonstra o quanto, na perspectiva dos sujeitos, o professor tem importância dentro do contexto acadêmico relacionado à avaliação. Os demais enunciados que obtiveram 100% de creditação são: falta de recursos didáticos; remuneração; dificuldades (tempo ou recursos) para estudar e se atualizar; falta de formação continuada.

Na formação da classe 1, entre as palavras que aparecem com maior significância, excluindo-se aquelas que adjetivam ou complementam os termos, destacam-se os termos *aluno* e *mundo*. A ocorrência do primeiro surge ainda sob influência dos contextos da classe 2; enquanto o segundo aparece nos contextos dos discursos com o sentido de equipe, coletivo, ajuntamento de pessoas, “todo mundo”. Assim, destacam-se alguns trechos que colaboram com o entendimento dessa classe:

[...] toda vez que ocorre de um curso receber a visita para o reconhecimento, eu acho importante porque acaba até unindo mais a equipe, vem profissionais de outros polos, acabam tendo que vir, porque, quer queira, quer não, sempre tem alguém que faz parte do seu curso, mas que está lá em Ubatuba, ou lá em São José dos Campos... Então isso acaba unindo também secretaria; todo o corpo acaba se unindo, o próprio corpo docente, que, às vezes, no dia a dia, você encontra, não com tanta frequência todo mundo, mas acaba juntando. Eu acho que nesse ponto é importante e com isso também acaba as pessoas se envolvendo e conhecendo também o curso, porque por mais que você faça parte, ali no PPC, daquele corpo docente, daquele curso, você as vezes contribuí apenas com 1 disciplina, 2. Um exemplo: professor de Libras, nesse momento, acaba tendo que ler tudo, porque na hora que eles perguntam é para todos. Então aí tem que estar conhecendo também o que está acontecendo (Professor 14 EAD).

Ah, é fundamental, porque o professor, seja ele docente, seja ele tutor, seja ele coordenador, ele é a cara do curso. Então, quando se chega aqui, quando os avaliadores chegam aqui, a gente tem que demonstrar todo esse, como é que eu vou dizer, ter o curso na mão, esse domínio do curso, esse entendimento do curso. Então nós somos aqui a cara do curso, todos têm que estar preparados. Eu acho que é por isso também a grande preocupação dessa preparação para a vinda da avaliação, então, afinar a conversa com todo mundo sempre, não só durante sua avaliação, colocar a equipe sempre a par de todos os acontecimentos que estão tendo. Isso vai

muito da figura do coordenador, para que você não tenha uma pessoa insegura na hora da avaliação, “não sei que tá acontecendo”, “ah, teve mudança de matriz, não sei o que tá acontecendo”. Hoje a gente vê a grande importância do NDE nessa questão, que é a participação de professores da área conversando o curso, pensando o curso, desenvolvendo o curso, porque a gente se torna uma coisa natural, quando eles chegam aqui eles percebem esse domínio do curso (Professor 15 EAD).

Nos trechos acima destacados, evidencia-se a importância do envolvimento dos docentes como atores que pensam e dominam as peculiaridades do curso avaliado. Ressalta-se a atitude dos professores de apreender o conhecimento pleno do curso. Nesse ponto salienta-se uma das condições necessárias para a formação de uma RS, a dispersão da informação, pois revela-se que não possuem a totalidade das informações necessárias para a compreensão total do fato.

O entendimento geral é que, para o melhor desempenho na avaliação, é condicional de sucesso o engajamento dos professores; há uma focalização no professor em detrimento de outros aspectos também importantes para a avaliação (CHAMON; CHAMON, 2007).

O professor ocupa lugar de destaque, pois, além das funções em sala de aula, também desempenha outras atividades que demandam sua capacidade e experiência como docente. Há uma hegemonia na representação de que é preciso criar condições para que o professor possa desempenhar um bom trabalho.

A classe 5 possibilita, através dos discursos captados pelo contexto semântico que abrange, conhecer com mais clareza o posicionamento dos entrevistados sobre a profissão docente. Seguem os trechos destacados dessa classe:

Totalmente acidental, [...] eu já fui funcionária pública estadual na área da saúde até os 38 anos, 39 anos, era todo na área da saúde, [...] depois administrei três clínicas médicas aqui no litoral, e eu comecei a brincar de docência na faculdade quando eu dava aula particular, ajudava na monitoria na faculdade, e um colega meu disse que eu tinha jeito. Então, quando eu estava terminando a faculdade, veio a oportunidade de prestar o concurso (Professor 7 PR).

[...] a docência eu acho que faz parte da vida da gente. Quando você nasce, não é que você se cria professora, eu escolhi ser, mas eu acho que o caminho que eu trilhei desde o momento que eu escolhi dar aula no Mobraal antigo, a gente percebe assim que é uma coisa que você tem para vida, então é uma coisa de gostar (Professor 2 EAD).

Então, a minha opção já vai longe... Não sei, eu acho que tem algumas influências aí misturadas, eu sou de uma família com bastante professores, porque logo de início, quando eu precisei escolher, eu fui fazer magistério (Professor 8 EAD).

Observa-se nos discursos reproduzidos aqui uma característica de pluralidade na formação dos professores entrevistados. Há os que descendem de família ligada diretamente à formação de professores, e há aqueles que se graduaram inicialmente com um objetivo profissional diferente da docência, mas por algum motivo desviaram ou optaram por carreiras no magistério.

Entretanto, encontra-se também certa convergência nos discursos sobre a importância de se manter em constante formação, seja para complementar o que não teve na graduação ou para consolidar o conhecimento adquirido, possibilitando novas estratégias e práticas.

Ainda conforme os discursos destacados, as ações de melhorias são buscadas e até mesmo esperadas, sejam elas aplicadas na formação do professor ou em mudanças no curso. O que se revela são reflexões estimuladas pelo processo de avaliação que levam à descoberta de que é preciso “reformular, rever, melhorar”. Nas palavras do Professor 9 EAD:

[...] o que você precisa conhecer é o seu curso, conhecer um pouco das disciplinas, falar da sua formação, isso em todas elas foi questionado. E o depois é que a cada avaliação, a cada entrevista que a gente encontra os avaliadores, nós saímos com uma listinha para debater. Então nós anotávamos algumas coisas que achávamos relevantes ou coisas que poderiam afirmar que a gente faz um trabalho que atende à expectativa da avaliação, e outros que precisam ser realizados, pontos que são frágeis, pontos que realmente a gente precisa reformular, rever, melhorar. Então sempre tem esse processo, ao mesmo tempo que nos avalia, deixa algumas coisas para a gente fazer depois, algumas tarefas. E muita coisa a gente mudou por conta da avaliação (Professor 9 EAD).

Eussen (2010 apud SANTOS, 2014, p. 93) entende que “há uma vinculação explícita entre a avaliação e a gestão institucional, porque uma contribui com informações e a outra desenvolve ações de melhoria”.

Por sua vez, Dias Sobrinho (2003) reflete acerca do desenvolvimento da avaliação da educação superior e seu caráter público e social. Para o autor, a avaliação deve ser concebida de forma a proporcionar “organização e instaurações de ações e metas para melhorar o cumprimento das finalidades públicas e sociais da instituição” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 39).

Ao triangular as abordagens, a imagem que se forma a partir da análise desses dados é a do professor como o agente central, aquele capaz de unir as pontas, de ser a ponte entre instituição e estudantes, o agente imprescindível no atingimento de um bom conceito – e do egresso, por seu turno, que retorna à sociedade como fruto do trabalho desse profissional, como um “certificador” da qualidade esperada e, portanto, do desempenho do professor.

Segundo Morosini (2001, p. 94), a “qualidade como avaliação estandardizada com tendência ao isomorfismo, [...] est[á] preferencialmente ligad[a] à lógica de mercado”. Nessa perspectiva, o discurso dos entrevistados revela um distanciamento desse conhecimento científico que abarca a construção de um amplo e complexo rol de indicadores e dimensões, mas compartilham em suas falas o entendimento de que basta um bom professor, bem preparado, bem remunerado e com todas as condições e recursos didáticos à sua disposição para se entregar a sociedade um aluno formado com a qualidade desejada.

Portanto, como não há uma apreensão integral do conceito de qualidade isomórfica, o conhecimento declarado por esse grupo social é reportado ao senso comum, sendo assim, remete-se à emergência de uma RS. Jodelet (1989) atesta a legitimidade do saber do senso comum e reafirma sua importância nos processos cognitivos e nas interações sociais. Segundo a autora, esse saber é

igualmente designado como “saber do senso comum” ou ainda “saber ingênuo”, “natural”, esta forma de conhecimento distingue-se, dentre outros, do conhecimento científico. Mas ela é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto aquele, por sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais (JODELET, 1989, p. 5).

Debateu-se nesta seção, a partir dos dados coletados pelas abordagens qualitativas e quantitativas, as características e as condições de emergência das representações sociais e seus formadores. Sob a perspectiva da TRS, buscou-se triangular as medições de atitudes provenientes dos dados quantitativos com as declarações de valores e crenças emergentes dos discursos dos sujeitos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se a conhecer as representações sociais dos professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, acerca do processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo Inep/MEC por meio dos indicadores de qualidade do ensino superior presencial e a distância. Adotou-se uma abordagem ligada à Teoria das Representações Sociais, conforme desenvolvida por Serge Moscovici.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de duas IES, localizadas na Região do Vale do Paraíba e Litoral Norte, sendo uma instituição pública municipal e a outra federal. E os participantes deveriam ter vivenciado ao menos um processo de reconhecimento de cursos de graduação.

Os objetivos propostos para esta pesquisa foram: conhecer as RS acerca do processo de avaliação de cursos de graduação do Inep/MEC, por professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal; caracterizar o perfil sociodemográfico dos professores sujeitos da pesquisa; identificar as crenças, informações, valores e atitudes dos professores sobre o processo; identificar as dificuldades apresentadas pelos professores quanto ao conhecimento e uso do instrumento de reconhecimento de curso.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: um questionário contendo 54 questões com perguntas fechadas, por meio do qual se pretendia medir as atitudes e dificuldades dos sujeitos sobre o objeto de estudo; e um roteiro de pesquisa semiestruturada com 17 questões abertas, por meio do qual se procurou levantar as crenças e valores dos entrevistados sobre o objeto de estudo.

Os instrumentos para a coleta de dados foram utilizados com a intenção de analisar as RS sob a perspectiva de duas abordagens, a qualitativa e quantitativa. Para tanto, utilizou-se como método de análise a triangulação dos dados.

Participaram desta pesquisa, na abordagem quantitativa, 43 professores atuantes na educação superior, tanto na modalidade presencial quanto a distância, enquanto na abordagem qualitativa 19 aceitaram o convite, todos colaborando de forma espontânea e voluntária.

Os dados do perfil sociodemográfico coletados para esta pesquisa revelam que o grupo estudado é formado em sua maioria por sujeitos do gênero masculino, com idade média entre 40 a 44 anos. Do total de participantes, 70% atuam na modalidade presencial, e quase todos possuem titulação *stricto sensu* – apenas 2% são especialistas *lato sensu*. Possuem, em sua maioria, mais de 20 anos de experiência docente e estão concentrados nas áreas de

conhecimento da seguinte forma: 27,9% em Ciências Sociais e Aplicadas; 27,9% em Ciências da Terra; 16,3% em Engenharias; 14% em Ciências Humanas; 9,3% em Linguística, Letras e Artes; 2,3% Multidisciplinar e 2,3% em Ciências Biológicas.

Os dados obtidos demonstram também que 95% dos sujeitos concluíram sua graduação na modalidade de educação presencial. Descobriu-se que 58% dos pesquisados exercem outra função na IES além das atividades em sala de aula e, destes, 71% exercem a função de coordenador de curso.

Um dos objetivos desta pesquisa era identificar as crenças, valores e atitudes dos sujeitos sobre o objeto pesquisado. Visando um entendimento desses posicionamentos, para uma abordagem quantitativa, foi aplicado questionário com 54 questões fechadas, divididas em 4 blocos: Dados sociodemográficos; Eixo I – Posicionamento sobre os aspectos que influenciam na avaliação dos cursos; Eixo II – Posicionamento sobre os elementos do processo de avaliação dos cursos; Eixo III – Posicionamento sobre o instrumento de avaliação dos cursos. Para uma abordagem qualitativa, visto que a proposta é de triangulação dos dados, utilizou-se roteiro de entrevista semiestruturada com 17 questões abertas, que, após processamento textual pelo *software* IRAMUTEQ®, foi dividido em 5 classes assim denominadas: 1 – Avaliação: momento de reflexão, união e conhecimento; 2 – Importância do professor e o aprendizado como qualidade; 3 – Relação instrumento-avaliador-conceito; 4 – Preparação para o reconhecimento; 5 – Trajetória do docente.

Em atendimento à proposta de triangulação dos dados, fez-se necessária a articulação entre eixos quantitativos e classes qualitativas. De acordo com o contexto semântico de cada classe, foi possível efetuar a articulação, que se estruturou da seguinte forma: o Eixo I foi articulado com as classes 1, 2 e 5; Eixo II, articulado com a classe 4; e Eixo III, articulado com a classe 3.

A articulação do Eixo III com a classe 3 abordou a atitude dos professores sobre o IACG. Os dados obtidos revelam, primeiramente pela abordagem quantitativa, que os docentes possuem orientação favorável em relação ao instrumento e creem em sua utilidade enquanto ferramenta para uma educação melhor. Concomitantemente, os discursos dos sujeitos corroboram essa análise, pois demonstram que o grupo representa o IACG também em seu caráter utilitário e como uma ferramenta que auxilia na condução dos processos educativos.

Também foram analisadas nos discursos dos sujeitos as opiniões e valores acerca dos avaliadores e do conceito que se atribui aos cursos ao final das avaliações. Foi possível

abordar esses assuntos, pois, entre os termos de maior significância elencados para a classe 3, encontravam-se os termos: “nota”, em referência à conceituação obtida pelo curso; e “avaliador”, como o agente que opera o processo de avaliação. Assim, apurou-se que os professores possuem uma crença de que os avaliadores carecem de maior domínio e conhecimento sobre o curso que vão avaliar. Em um processo de focalização, posicionam-se especificamente na formação do avaliador e se desinteressam por outros aspectos que caracterizam e credenciam esses agentes.

Outra representação discutida nesse eixo/classe está ligada à conceituação atribuída ao curso, sendo esse resultado o produto do trabalho realizado pela IES e pelos avaliadores no processo de reconhecimento de curso. Encontra-se nesses discursos a materialização do processo de avaliação no significado dado ao termo “nota”, transformando algo abstrato em concreto.

Na discussão sobre os dados do Eixo II articulados com os da classe 4, apurou-se a crença do grupo de professores diante dos elementos que estruturam o processo de avaliação. Na abordagem quantitativa, demonstrou-se que a atitude do grupo é favorável ao processo de avaliação, pois os professores compreendem e acreditam na importância dos elementos que a compõem. Nos discursos dos sujeitos analisados na classe 4, os elementos que foram favoravelmente avaliados no Eixo II são aqui representados também com o caráter de importância e imbricados de significados, em especial o PPC e o PDI, pois no processo de focalização reforçam o caráter formativo e diagnóstico que o processo assume. Entretanto, o conhecimento formado nesse contexto não remete a uma RS, pois trata-se de um conhecimento científico respaldado pelo conceito de qualidade isomórfica abordado nesse estudo.

Na articulação do Eixo I com as classes 1, 2 e 5 foi possível analisar as atitudes dos sujeitos sobre as possíveis dificuldades encontradas na rotina acadêmica para um bom conceito de curso. Apurou-se que existe um posicionamento crítico dos docentes em relação aos enunciados propostos para esse eixo. Os dados levantados de forma quantitativa revelam que há uma homogeneidade na concordância em se apontar as dificuldades, entre as quais a falta de valorização do professor, falta de recursos didáticos, remuneração do professor, dificuldades (tempo ou recursos) para estudar e se atualizar e a falta de formação continuada são as mais expressivas. Essa criticidade é corroborada nos discursos dos sujeitos, que destacam o bom desempenho do professor como fator-chave para uma boa qualidade na

educação. Há uma convergência dos discursos no sentido de representar o docente como condicional para uma avaliação de sucesso.

A análise dos dados propiciou identificar as condições necessárias à emergência das RS e, ao processar as atitudes do grupo, verificou-se a orientação geral favorável ao objeto de estudo: o reconhecimento da importância do papel do professor no processo de avaliação e também o posicionamento crítico dos sujeitos quanto às dificuldades, principalmente as de maior interferência no trabalho do docente.

Essas RS salientam a complexidade do objeto, em função da qual fica evidente que o grupo não detém todas as informações. Ocorre assim o fenômeno da dispersão das informações, que possibilita que os sujeitos focalizem em aspectos específicos do objeto, reduzindo sua complexidade e permitindo transformar algo estranho em familiar.

Constatou-se que essas RS emergem dos professores na idealização do processo de avaliação como um impulsionador de melhorias. Percebe-se que há uma aceitação da regulação como uma oportunidade de refletir sobre a IES e desenvolvê-la. Nessas RS dos professores é possível identificar também que o resultado da avaliação, no discurso dos entrevistados, não deve refletir somente o conceito de qualidade isomórfica, defendido por Morosini (2009), ou seja, atender aos padrões do mercado vigente, ele deve também aparecer na transformação do aluno como cidadão e sujeito crítico, sendo que, esse último aspecto é encontrado na maioria dos discursos analisados nesta pesquisa.

Sendo assim, conclui-se que, conhecer e debater as RS dos professores sobre o processo de avaliação de cursos de graduação traz à tona elementos que podem ser utilizados para a formação de estratégias e políticas voltadas para um melhor aproveitamento das avaliações e da regulação em geral. Explorar o caráter diagnóstico dos instrumentos, potencializar sua característica formativa, ampliar os debates e dar principalmente melhor publicidade aos dados podem trazer inúmeros benefícios à comunidade acadêmica.

Não se consideram esgotadas as discussões sobre o tema ou mesmo que as considerações aqui sejam conclusivas. Esta pesquisa preocupou-se em contribuir para o conhecimento científico e para a construção de uma educação que, cada vez mais, esteja comprometida com a formação integral do indivíduo. Assim, pretendeu-se colaborar na obtenção de dados que permitissem aprimorar a compreensão dos relacionamentos construídos no espaço educativo que é o ensino superior. Buscou-se produzir, se não respostas, pelo menos questionamentos que possibilitem novas pesquisas e novos estudos.

Na impossibilidade de abordar nesta pesquisa todas as dimensões possíveis de análise, por motivos temporais, deixa-se como sugestão para futuras investigações a exploração desse tema sob a perspectiva de entender de forma comparativa como se comporta o grupo de professores da educação presencial e os professores da educação à distância. Buscar formas de interação entre as modalidades pode ser útil para o fortalecimento e a qualificação da educação superior.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ANDRADE, M. S. **Percepção da qualidade da educação de um curso superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro: o emprego da escala servqual**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gêneros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127 - 147, nov. 2002.
- AZEVEDO, V.; CARVALHO, M.; COSTA, F. F.; MESQUITA, S.; SOARES, J.; TEIXEIRA, F.; MAIA, A. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, n. 14, 159-168, jul./set. 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRETO, P. C. S. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 39-64, jan./abr. 2015.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. SINAES contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 957-977, out. 2006.
- BATISTA, M. E. **Sistema nacional de avaliação da educação superior: a avaliação externa a partir da prática dos avaliadores *ad hoc* do INEP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDINO, D. C. **Avaliação da qualidade em serviços educacionais sob a perspectiva dos critérios de excelência do PNQ**. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.
- BONAFINI, F.C. **Estatística**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. S.; PEREIRA, L. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior brasileira.** Relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 1985.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 04 fev. 2019. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Revogada pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/condicoes\\_ensino/2007/Portaria\\_n40.pdf](http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf). Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF: MEC, 2017b. Revogada pela Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Disponível em: <https://goo.gl/c4ohDv>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: <https://goo.gl/4tcAJB>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BURLAMAQUI, M. G. B. Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 133-154, jan./abr. 2008.

CÂNDIDO, M. C.; ASSIS, R.; FERREIRA, N. T.; SOUZA, M. A. A representação social do “Bom Professor” no ensino superior. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 356-365, mar. 2014.

CAPES – COORDENAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Tabela de áreas do conhecimento/avaliação. In: **Infocapes**. Brasília, 21 mar. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acessado em: 19 de set. de 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CARAMELO, J.; TERRASÊCA, M.; KRUPPA, S. M. P. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1601-1615, dez. 2015.

CHAIB, M. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. Tradução de Laura Loureiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 358-372, abr./jun. 2015.

CHAMON, E. M. Q. O. A formação continuada e o processo de socialização profissional de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11., 01 a 05 set. 2003, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2003. p.1-29.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAVES, E. C.; CECCIM, B. R. Avaliação externa no ensino superior na área da saúde: inquietações e a dimensão das margens. **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 55, p. 1233-1244, out./dez. 2015.

CONSUNI – CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Deliberação nº 042/2006**. Dispõe sobre Anteprojeto de Lei Complementar que propõe alteração de dispositivos da Lei nº 1498, de 06 de dezembro de 1974. Taubaté: Unitau, 2006.

CUNHA, L. A. Nova reforma do ensino superior: a lógica destruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010.

DIAS, G. L. **As representações sociais e a construção identitária do professor na ótica de acadêmicos de licenciaturas de Santarém/PA**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep, 2007.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 136-154, mar. 2002.

EMPLASA – EMPRESA PAULISTA DE PLANEJAMENTO METROPOLITANO S/A. **Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMVPLN>. Acesso em: 13 jul. 2017.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 93-110.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FIGUEIREDO, M. S. **A avaliação *in loco* de cursos superiores brasileiros no contexto do Sinaes**: análise das percepções dos avaliadores externos. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FREITAS, A. A. S. M. **Avaliação da educação superior**: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. 2010. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 33-92.

GARBIN, C. A. S. *et al.* Análise lexical do Código de Ética Odontológica. **Rev. odontol. UNESP, Araraquara**, v. 47, n. 2, p.79-84, mar. 2018.

- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- GENTE. *In: Dicionário Priberam*. Lisboa: Priberam Informática S.A., 2018. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/gente>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749-767, dez. 2015 .
- GOUVEIA, B. A. *et al.* Trajetória da avaliação da educação superior no Brasil: singularidades e contradições (1983 - 2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.
- GUARESCHI, P. A.; ROSO, A. Teoria das representações sociais: sua história e seu potencial crítico transformador. *In: OLIVEIRA, E. M. Q.; GUARESCHI, P. A.; CAMPO, P. H. F. (Org.). Temas e debates em representação social*. Porto Alegre: Abrapso, 2014. p. 17-46.
- GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, ago. 2006.
- GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, P. 100-124, jan./abr. 2013.
- HOFFMAN, C.; ZANINI, R. R.; CORRÊA, A. C.; SILUK, J. C. M.; SCHUCH JUNIOR, V. F.; ÁVILA, L. V. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do índice geral de cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014.
- HUPALO, L. **Perspectivas de formação pedagógica de professores na educação profissional: uma análise a partir de dissertações e teses defendidas entre 2005-2015**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2016.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 25 maio 2017.
- IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia**. São

Paulo, 2017. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/ufr1ovt3vX9zkzM#pdfviewer>. Acesso em: 22 set. 2018.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto de Curso Superior de Engenharia Civil**. Caraguatatuba, maio 2017. Disponível em: <https://goo.gl/XX5RTT>. Acesso em: 22 set. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília: Inep, 2003.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 786/2013**. Brasília: Inep, 2013. Assunto: Sistematiza parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento de cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2012, divulgado por meio do Conceito Preliminar de Curso – CPC 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**: presencial e a distância. Brasília: INEP, ago. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/Z8QUhw>. Acesso em: 27 jul. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de qualidade**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>. Acesso em: 27 jul. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**: instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – Reconhecimento, Renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP, 2017a. Disponível em: <https://goo.gl/Z8QUhw>. Acesso em: 27 jul. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica nº 16/2017/CGACGIES/DAES**. Brasília: Inep, 2017b. Assunto: novos instrumentos de avaliação externa: instrumento de avaliação institucional externa – presencial e a distância (IAIE); instrumento de avaliação de cursos de graduação – presencial e a distância (IACG).

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2016. 2. ed. Brasília: Inep, 2017c.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior – 2016**. Brasília: Inep, 2017d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 1º jun. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: Notas estatísticas 2017. 2. ed. Brasília: Inep, 2018a.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: Resumo técnico 2015. 2. ed. Brasília: Inep, 2018b.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Banco de avaliadores (BASIS)**. Brasília: Inep, 2018c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/banco-de-avaliadores-basis/banco-de-avaliadores-basis>. Acesso em: 15 set. 2018.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61. Tradução: Representações sociais: um domínio em expansão. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica de Alda Judith Alves-Mazzotti. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, dez. 1993. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324979211\\_Representacoes\\_sociais\\_Um\\_dominio\\_em\\_expansao](https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao). Acesso em: 29 set. 2018.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: NOVIKOFF, C.; SANTOS, S. R. M.; MITHIDIERI, O. B. (Org.). **Caderno de artigos**: X SIAT & Serpro. Duque de Caxias: Unigranrio, 2014.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C. Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 129-145, jan./abr. 2015.

LACERDA, L. L. V.; FERRI, C.; DUARTE, B. K. C. Sinaes: avaliação, *accountability* e desempenho. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 3, p.975-992, 2016.

LACERDA, P. G. **As representações sociais dos gestores sobre a qualidade na educação infantil**. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Política e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

LAHLOU, S. L'analyse lexicale. **Variances**, n. 3, p. 13-24, 1994.

MACK, N. *et al.* **Qualitative research methods**: a data collector's field guide. North Carolina: Family Health International, 2005.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução Cristina Antunes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARINHO, S. V.; POFFO, G. D. Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 455-477, jul. 2016.

MARKOVA, I. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução de Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 236-262, jul./set. 1993.

MORERA, J. A. C. *et al.* Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto Contexto – Enferm**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 1157-1165, dez. 2015.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

MOROSINI, M. C. *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

MUNDIM, F. C. **Apropriação da primeira dimensão do instrumento de avaliação para cursos de graduação pelos coordenadores do curso de pedagogia a distância da UFJF, UFMG E UFPB**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO. **Education at a glance**: OCDE indicators. Paris: OECD Publishing, 2015.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO. **Education at a glance**: OCDE indicators. Paris: OECD Publishing, 2018.

OLIVEIRA, A. P. M. *et al.* Políticas de avaliação e regulação da educação superior brasileira: percepções de coordenadores de licenciaturas no Distrito Federal. **Avaliação**, Campinas, v.18, n. 3, p. 629-655, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 5. ed., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PARANHOS, R. *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 384-411, maio/ago. 2016.

POCINHO, M.; FIGUEIREDO, J. P. **SPSS: Uma ferramenta para análise de dados. Manual do usuário.** [S.l.]: IBM, 2000.

POLIDORI, M. M. Qualidade e avaliação institucional. *In*: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Org.) *Qualidade na educação superior: dimensões e indicadores.* Porto Alegre: Edipucrs, 2011. p. 561-577.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco Sinaes: avaliação, regulação e acomodação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ROSAS, A. K. R. A. **SINAES e os procedimentos de avaliação: a construção de uma nova cultura na Universidade?** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

ROTHEN, J. C. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTANA, A. C. R. Representações sociais de professores de escolas técnicas estaduais paulistas sobre a formação técnica integrada ao ensino médio. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, J. **Avaliação institucional: o caso da UFSCAR.** 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. A. **Política de avaliação de universidades: o Sinaes e o perfil docente nos instrumentos de avaliação.** 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

SILVA, N. M. **A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário.** 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 316-331, jul. 2017.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.

SOUZA, V. C. Qualidade Sinaes para o curso de Pedagogia: padrão ou ilusão? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 261-277, out./dez. 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R. **Os efeitos do SINAES no curso de Administração**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

TEIXEIRA JUNIOR, P. R.; RIOS, P. G. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004-2014. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 793-816, nov. 2017.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**: atualização da tecnologia. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

VELOZ, M. C. T.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do envelhecimento. **Psicol. Reflex. Crit.** , v.12, n.2, p.479-501, 1999.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS

### Parte I

#### Dados Gerais

Profissão: \_\_\_\_\_ Graduação: \_\_\_\_\_

Titulação: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

Curso(s) de atuação: \_\_\_\_\_

Modalidade: ( ) Presencial ( ) Distância ( ) Ambas

### Parte II

#### INÍCIO DA ENTREVISTA

- 1 - Fale-me um pouco sobre a sua opção pela profissão docente.
- 2 - Conte-me rapidamente como foi seu percurso profissional até chegar aqui.
- 3 - “Preparação para carreira docente”, o que vem à sua mente sobre este assunto?

#### ASPECTOS A SEREM ABORDADOS SOBRE RECONHECIMENTO DO CURSO

- 4 - Ao ser indagado sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o que vem imediatamente à sua mente? Comente um pouco sobre a influência do PPC no seu trabalho.
- 5 - O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) consiste no documento em que se definem a missão da instituição e as estratégias para atingir suas metas e objetivos. Dê sua opinião sobre o PDI da sua instituição.
- 6 - De sua opinião sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) de seu curso.
- 7 - O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância subsidia os avaliadores durante o processo de reconhecimento do curso. Você conhece o instrumento utilizado pelo Inep/MEC? Como você descreveria este instrumento?

- 8 - Ainda sobre o instrumento de avaliação, ele se divide em três dimensões (organização didático pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura). O que essas dimensões tentam traduzir para você em relação ao seu curso?
- 9 - Sobre o processo de reconhecimento do curso, relate como foi a sua participação. Conte um pouco mais sobre o antes, o durante e o depois da avaliação. Houve algum tipo de instrução ou formação? Como se prepararam para este momento?
- 10 - Gostaria de ouvir sua opinião sobre a utilidade dos indicadores e das dimensões usados para conceituar o curso.
- 11 - Como você vê o papel do professor nesse processo de reconhecimento de curso?
- 12 - A nota final do seu curso após o reconhecimento está condizente com que ele realmente oferece?
- 13 - Após o reconhecimento do seu curso, houve algum avanço do ponto de vista pedagógico ou institucional que você atribui ao processo implantado pelo Inep/MEC? Qual(is)?
- 14 - O esforço institucional para o reconhecimento do seu curso, em sua opinião, foi meramente formal ou agregou algum valor a instituição, ao curso ou ao seu trabalho como docente?
- 15 - O instrumento utilizado para reconhecimento do curso é claro em todas as dimensões? Comente.
- 16 - Conversamos sobre vários assuntos relacionados ao processo de reconhecimento de curso, tem algo que nós não discutimos? Há algo mais que você gostaria de dizer?
- 17 - Para finalizar, o que é qualidade na educação para você? E qual dimensão do instrumento de avaliação de reconhecimento de curso melhor representa esta qualidade?

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUANTITATIVOS**

## Questionário

1. Para qual instituição você trabalha?

Pública Federal

Pública Municipal

2. Como declara seu gênero sexual?

---

3. Qual a sua faixa etária?

25 a 29 anos

30 a 34 anos

35 a 39 anos

40 a 44 anos

45 a 49 anos

50 a 54 anos

55 a 59 anos

60 a 64 anos

65 anos ou mais

4. Assinale seu estado civil.

Casado

Solteiro

Viúvo

Separado/Desquitado/Divorciado

Vive Maritalmente

5. Como você se considera?

- Branco(a)
- Negro(a)
- Pardo(a)/Mulato(a)
- Amarelo(a) de origem oriental
- Indígena ou de origem indígena

6. Qual é a sua renda pessoal?

- Até 1 salário mínimo
- Entre 1 e 3 salários mínimos
- Entre 3 e 5 salários mínimos
- Entre 5 e 10 salários mínimos
- Acima de 10 salários mínimos

7. Há quanto tempo você exerce a docência?

---

8. Informe o nível de ensino que você leciona. Pode anotar mais de uma alternativa no caso de lecionar em mais de uma modalidade. Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano
- Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Profissional
- Ensino Superior
- Pós-graduação

9. Informe o nível de ensino que você lecionou. Pode anotar mais de uma alternativa no caso de ter lecionado em mais de uma modalidade. Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano
- Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Profissional
- Ensino Superior
- Pós-graduação

10. Se você leciona no “Ensino Superior”, indique a modalidade:

- Presencial
- Educação a distância
- Ambas

11. Qual o tempo diário de dedicação na atividade docente?

- Até duas horas diariamente
- Entre duas a quatro horas diariamente
- Entre quatro a seis horas diariamente
- Entre seis a oito horas diariamente
- Entre oito a dez horas diariamente
- Acima de dez horas diariamente

12. Em qual curso superior você se graduou?

---

13. Qual a modalidade do ensino superior você frequentou?

Presencial

Educação a distância

14. Qual o tipo da instituição que lhe concedeu a graduação?

Instituição de Ensino Pública

Instituição de Ensino Privada

15. Se você concluiu algum curso de pós-graduação, indique a sua maior titulação:

Especialização *lato sensu*

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

16. Exerce alguma outra função na instituição em que trabalha? Marcar apenas uma opção.

Sim

Não

17. Se a resposta foi “Sim” para a pergunta anterior escreva qual a função exercida.

---

18. Quais os cursos superiores você ministra aulas?

Bacharelado presencial

Licenciatura presencial

Tecnólogo presencial

Bacharelado a distância

Licenciatura a distância

Tecnólogo a distância

19. Trabalha em alguma outra instituição de ensino, de qualquer modalidade?

Sim

Não

Responda em que consiste a formação de um professor?

20. Habilidades adquiridas no dia a dia em sala de aula.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

21. Cursos de qualidade.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

22. Aperfeiçoamento contínuo, participação em conferências, seminários, congressos e encontros

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

23. Trabalho individual.

- Sem importância
- Pouco importante

- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

24. Trabalho em equipe.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

25. Traços pessoais – seriedade, dedicação....

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

26. Interesse pessoal de cada um.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

Classifique as dificuldades para atingir um bom conceito em um curso superior

27. Gestão burocrática de pessoas.

- Sem importância

- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

28. Falta de recursos didáticos.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

29. Falta de equipamentos tecnológicos.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

30. Falta de incentivo para as inovações didático-metodológicas.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

31. Remuneração.

- Sem importância

- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

32. Gestão técnico-pedagógica engessada.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

33. Falta de estabilidade no emprego.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

34. Falta de interesse por parte dos alunos.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

35. Falta de cobrança de resultados.

- Sem importância

- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

36. Dificuldades (tempo ou recursos) para estudar e se atualizar.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

37. Falta de valorização profissional.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

38. Falta de formação continuada.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

Responda sobre o processo de avaliação Inep/MEC e o instrumento utilizado.

39. Como considera o Projeto Pedagógico de seu curso (PPC)?

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

40. Como considera o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da sua instituição?

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

41. Como avalia a atuação da Comissão Própria de Avaliação (CPA)?

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

42. O que pensa da nota do seu curso?

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

43. O que pensa sobre o Instrumento de Avaliação de Cursos – presencial e a distância utilizado pelo Inep/MEC?

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

44. Dê seu conceito sobre a dimensão didático-pedagógica que compõe o Instrumento de Avaliação de Cursos.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

45. Dê seu conceito sobre a dimensão Infraestrutura que compõe o Instrumento de Avaliação de Cursos

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

46. Dê seu conceito sobre a dimensão Corpo Docente que compõe o Instrumento de Avaliação de Cursos.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante

- Muito importante
- Extremamente importante

47. O que pensa sobre a preparação para o processo de avaliação do Inep/MEC.

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

48. Qual seu conceito sobre os indicadores utilizados para conceituar as dimensões, no instrumento de avaliação de cursos?

- Sem importância
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante

Sobre o Instrumento de Avaliação de Cursos.

49. É útil.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo e nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

50. É claro.

- Discordo totalmente

- Discordo
- Nem concordo e nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

51. É complexo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo e nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

52. É valorizado.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo e nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

53. Contribui para o aprimoramento pedagógico do curso.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo e nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

54. Contribui para o desenvolvimento institucional.

- Discordo totalmente

- Discordo
- Nem concordo e nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Pesquisa:** “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO”

**Orientador:** Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### **Informações sobre a pesquisa:**

Título do Projeto: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO”

### **Objetivo da pesquisa:**

Conhecer as representações sociais dos professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, acerca do processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo Inep/MEC por meio dos indicadores de qualidade do ensino superior presencial e a distância. Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas e aplicação de questionários, que serão aplicados a 95 professores do ensino superior nas cidades de Taubaté e Caraguatatuba.

### **Destino dos dados coletados:**

O pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados por meio de entrevistas e aplicação de questionários, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas e aplicação de questionários serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

### **Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:**

O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação

peçoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas e aplicação de questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficarão garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as Representações Sociais sobre o processo de reconhecimento de cursos. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

#### **Garantias e indenizações:**

Fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

#### **Esclarecimento de dúvidas:**

O investigador é mestrando da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Alessandro Luiz de Oliveira, residente no seguinte endereço: Rua Glênio da Silva Passos Jr., 70, casa 63, Jd. Paraiso, Jacareí/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 98804-4228. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof.a Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza e Camargo Ortiz Monteiro a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99708-9488. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre Representações Sociais sobre o processo de reconhecimento de cursos.

**DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

---

---

Alessandro Luiz de Oliveira  
Pesquisador Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

---

Testemunha

---

Testemunha

**ANEXO B – MEMORIAL**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Alessandro Luiz de Oliveira**

**MEMORIAL: PROFISSÃO DOCENTE**  
**E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**Taubaté – SP**  
**2017**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Alessandro Luiz de Oliveira**

**MEMORIAL: PROFISSÃO DOCENTE  
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Trabalho apresentado à disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional como parte integrante da avaliação final.

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

**Taubaté – SP**  
**2017**

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| 1 Apresentação   | 04 |
| 2 A escolha da profissão e os caminhos percorridos                         | 04 |
| 3 Os anos iniciais da carreira, as expectativas e dificuldades enfrentadas | 05 |
| 3.1 Anos iniciais  | 05 |
| 3.2 Expectativas   | 06 |
| 3.3 Dificuldades   | 08 |
| 4 A construção do conhecimento   | 09 |
| 5 Conclusão  | 11 |
| Referências  | 12 |

## **1 Apresentação**

Este trabalho é parte integrante da disciplina Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional do programa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (UNITAU). A proposta tem como objetivo provocar a reflexão sobre a construção dos saberes para a prática docente e da profissionalidade.

Nesta peça a primeira parte está dedicada a relatar os fatos que antecederam a escolha da profissão de Professor e os caminhos percorridos a partir deste momento. Na sequência, descrevo as expectativas de iniciante na carreira, bem como os obstáculos que se apresentaram. Para finalizar, reflito sobre a construção de meus conhecimentos para a ação de ensinar.

## **2 A escolha da profissão e os caminhos percorridos**

Na verdade eu não decidi ser professor, a docência foi algo que aconteceu em minha vida. Da mesma forma, minha escolha profissional inicial, que foi administração, também foi algo que aconteceu por uma questão de sobrevivência, vamos dizer assim. Demorei muito para me definir como profissional, e entrei na graduação em Administração já com 30 anos, por uma série de questões e escolhas, e decidi por este ramo porque já trabalhava há um bom tempo como gestor em uma empresa da área automotiva, e resolvi me qualificar para o cargo. Talvez tenha sido durante a graduação que percebi que me sentia à vontade nesse ambiente acadêmico, pois convivo com o ambiente escolar desde sempre em minha vida – além do tempo que a gente fica nas carteiras da escola como estudantes –, sempre estive ligado a uma escola ou ela sempre esteve presente. Portanto, foi durante a graduação que me dei conta disso, mas naquele momento eu não vislumbrava como uma opção, não era nenhuma vontade, talvez apenas uma sensação momentânea, e após a graduação eu continuei trabalhando como gestor no ramo automobilístico.

Após alguns anos, passei a me sentir desconfortável com o trabalho que realizava e, por motivos particulares, desisti dessa carreira e resolvi procurar outras alternativas de trabalho. Foi quando surgiu um processo seletivo para professor na escola Senac, que é profissionalizante, e para o qual eu preenchia aos requisitos mínimos. E apesar de não ter experiência em sala de aula, participei da seleção e conquistei uma vaga.

Apreendi bastante com o método do Senac para cursos profissionalizantes; dentro dessa instituição eu defini que seguiria na profissão de professor. Em seguida, apareceu a oportunidade de um concurso público para o Instituto Federal São Paulo, também para a docência na área de Administração para os cursos técnicos na minha cidade. Participei do concurso, conquistei a vaga e fui nomeado em 2015. Desde então trabalho no IFSP como professor do ensino básico, técnico e tecnológico. E foi assim que se abriram os caminhos que me levaram a ser professor hoje.

### **3 Os anos iniciais da carreira, as expectativas e dificuldades enfrentadas**

#### **3.1 Anos iniciais**

Huberman (1995), em seu trabalho sobre o ciclo de vida dos professores, ao abordar a entrada na carreira, descreve que, por parte dos iniciantes, o contato com a sala de aula tem se mostrado de forma homogênea, e aponta dois aspectos que categorizam esse momento: a “descoberta” e a “sobrevivência”. Denota também que observações empíricas mostram que os dois aspectos são vivenciados paralelamente de forma frequente, o que não impede de encontrarmos perfis com apenas um dos elementos (a descoberta ou a sobrevivência), sendo que há um tema global que abrange esses dois componentes, que é a “exploração”. Seguindo-se sua linha de construção do trabalho, esse tema desemboca em outra fase, denominada por ele de “estabilização”. Apropriando-me dessas observações e utilizando-as para refletir sobre meu início na carreira docente, consigo me identificar e, de certo modo, clarear meu entendimento sobre essa minha fase.

Meus primeiros anos de carreira ainda estão em curso, porque ainda é muito recente a minha entrada para o mundo do ensino. Não tenho uma formação inicial pedagógica, não fiz licenciatura, estou agora no Mestrado Profissional em Educação com a intenção de que essa formação vá me trazer a capacitação que almejo. Mas os dois primeiros anos foram os mais marcantes até agora. No primeiro, como professor do Senac, instituição que tem uma maneira diferente de ensinar comparado ao de um curso regular de ensino básico, mas que traz também algumas características comuns aos dois tipos, que são: as necessidades dos estudantes em buscar oportunidades; e as deficiências identificadas devido a uma formação do

ensino fundamental precária. É preciso trabalhar com isso, com o objetivo de ajudar os alunos a chegarem a um estágio mais avançado em relação ao que estão naquele momento. No segundo ano, já como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal São Paulo, assumi algumas turmas do curso regular, curso técnico em Administração. Nesse contexto me deparei com a realidade da sala de aula, com 40 alunos por sala, faixa etária bem heterogênea, e alunos de diversas etapas do ensino. Como o curso técnico pode ser concomitante e subsequente, então temos alunos que estão cursando ou terminando o ensino médio; outros já terminaram o ensino médio; e alguns que estavam fora dos bancos da escola há muito tempo. Além disso, tive que dar conta de um currículo do qual não participei da discussão, sendo que me foi apresentada uma estrutura de curso que já estava montada e, apesar da minha formação, eu precisava ter um domínio maior do conteúdo para poder me sentir mais confortável na função de ensinar. Eu diria que meus primeiros anos foram de descobertas, pois não é fácil estar diante de pessoas com diversas perspectivas de vida. Assim, esse momento foi desafiador e revelador para mim, em que foi possível refletir e sedimentar a escolha pela carreira de professor. Conforme Huberman (1995, p. 39) relata sobre os estágios de “sobrevivência” e “descobertas”

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: [...] a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, [...]. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Sobreviver ao desconhecido e confrontar-se com a descoberta da realidade; o profissionalismo deve superar os fatores emocionais, somente assim é possível seguir em frente.

### **3.2 Expectativas**

Ao entrar no Senac, minha expectativa era mais realista, talvez por conhecer melhor a estrutura, portanto não tive grandes impactos. Além disso, a preparação que é oferecida, o suporte dado pelo Senac permite ao professor agir com mais segurança e sentir-se mais confiante. Enfrentei algumas situações pitorescas devido ao projeto a qual me agreguei, que

atendia os alunos em seu local de moradia, em condomínios e nas comunidades. Por isso, tive algumas experiências bastante interessantes e que me fizeram pensar muito no planejamento das aulas. Mas encarei tudo como um aprendizado e foi muito importante para minha formação.

No Instituto, por ser um curso regular, em uma instituição federal, com um processo seletivo concorrido para os estudantes conseguirem uma vaga, minha expectativa era de encontrar, além de uma boa estrutura, um corpo docente colaborativo e alunos comprometidos com o aprendizado. No entanto, as duas últimas com certeza foram frustradas. No que se refere aos alunos, minha pouca experiência me fez imaginar que seria possível encontrá-los mais bem preparados, com mais vontade de aprender, esse tipo de sonho que todo professor tem em início de carreira, muito ligado ao aspecto das “descobertas” mencionado anteriormente. O que encontrei foi uma realidade bastante diferente: os alunos continuam tendo as mesmas dificuldades de aprendizado, continuam tendo carências oriundas do Ensino Fundamental, continuam tendo problemas de atitude e comportamentos iguais a alunos de qualquer outra instituição ou escola. Então, no primeiro momento, tive esse impacto e busquei me sintonizar com a nossa realidade, baixei a expectativa, mas não a motivação.

Ainda com base em Huberman (1995), apesar do pouco tempo de carreira, sinto-me à vontade para dizer que encontrei minha “estabilização”, que minha reflexão acontece no momento em que faço a escolha de seguir por este caminho, ou seja, excluo outras possibilidades, comprometo-me definitivamente.

No caso do ensino, a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades (HUBERMAN, 1995, p. 40).

Embora muitos desafios estejam acontecendo, o maior deles é o de aprender a ensinar, desde que me vi como professor e desde que tomei consciência – e esta última por influência do mestrado e principalmente pelas aulas das professoras Neusa Ambrosetti, Ana Calil e Dora –, isso tornou-se mais evidente. Essa busca de aprender a ensinar tem sido um grande desafio para mim, mas é motivador também buscar esse conhecimento, estudar e seguir em frente procurando melhorar sempre, entendo que este anseio não é só meu, pois essa é uma discussão que vem referendada por diversos autores que discutem o que é necessário, para o professor, ter de conhecimento para que se possa ensinar. Como observa Roldão (2007, p. 97),

“existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer”.

É nesse período, em que essas discussões e debates acontecem em torno do tema da profissão docente, que encontro a maneira como quero ensinar. Descubro que para mim não é somente o conteúdo o que importa, mas também integrar o estudante como cidadão e prepará-lo para o mundo do trabalho, entender a “pessoa aluno” de forma integral. É com essa preocupação que retomo Roldão (2007, p. 101) para solidificar minha visão, o qual salienta que “o professor profissional – como médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar”.

### 3.3 Dificuldades

Como dito anteriormente, o Senac proporcionou uma situação diferente, lá realmente me senti apoiado pela Coordenação, conversávamos sobre os cursos, dividíamos as opiniões sobre como lidar com as situações que apareciam, os professores tinham um bom espaço para trabalho e bastante tempo para preparar os materiais. A conversa sobre os projetos que estavam em andamento fluía, os docentes se apoiavam e sempre que possível opinava-se sobre a maneira de como ensinar ou tratar com determinados conteúdos. Foi uma vivência muito interessante para meu início, e arrisco-me a dizer que, nesse momento da minha carreira, vivenciei o que Nóvoa (2009) aponta como “trabalho em equipe”, uma das características para o trabalho docente, do bom professor, nas sociedades contemporâneas.

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009, p. 31).

Por outro lado, no Instituto, encontrei uma realidade bem diferente. Já de início notei o distanciamento grande da gestão em relação aos professores, e não houve nenhum tipo de recepção ou integração. Logo após assinar o termo de posse, já fui apresentado para a escala de aulas e, no mesmo dia, já estava em sala de aula, em um curso que já havia começado, com as turmas já integradas e eu como sujeito novo no ambiente deles. Assim, diante desse cenário de distanciamento da coordenação e da direção, os primeiros dias foram bem complicados;

acontecia tudo ao mesmo tempo, desde conhecer os alunos e a instituição, até entender o Projeto do Curso. Houve momentos pontuais em que professores mais empáticos com a situação dos mais novos indicavam um livro, uma bibliografia, um conteúdo, mas nada além disso. Foi muito solitário e não percebi nenhum tipo de apoio.

Mas o aprofundamento na leitura dos autores já citados e outros tantos que não conseguirei mencionar, auxiliaram-me na reflexão para entender essas relações e superar esta fase. Entre eles escolho Tardif (2000, p. 217):

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc.

Nesse momento da minha carreira, a experiência profissional anterior foi de grande auxílio, pois cenários similares foram enfrentados por mim com adversidades muito maiores. Sigo agora um novo começo, novas rotinas e conhecimentos que terei que adquirir.

#### **4 A construção do conhecimento**

Minha formação inicial não foi pensada para seguir carreira docente, mas, sim, de administrador. Hoje, como um professor profissionalizante, minha preparação tem sido crucial para o desempenho do meu trabalho, para o desenvolvimento dos conteúdos, para o entendimento e a compreensão do que é necessário ensinar para o futuro técnico, que habilidades e competências este egresso vai necessitar. Assim, minha experiência no ramo contribui muito. Mas, para construir esse aprendizado como profissional do ensino, tenho carências, tenho consciência de que tenho necessidades a serem supridas, pois para isso minha formação não atende. Por esse motivo procurei o curso de Mestrado Profissional em Educação, que vem atendendo minha expectativa nessa direção, de me indicar caminhos para que eu entenda o que é esse mundo no ensino. Penso que fiz a escolha certa e me convenço disso, conforme Nóvoa (2009, p. 38), “nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência

lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.”

Posso afirmar, o profissional que sou hoje é bem diferente do professor que eu era há bem pouco tempo, e a mudança se deu devido à oportunidade de entrar nesse programa de Mestrado Profissional. Isso tem me colocado em contato com pessoas, com autores, com métodos, com opiniões contrárias, com visões de mundos iguais e diferentes, ou seja, vem nitidamente tornando o meu fazer, a minha rotina, a minha profissão mais rica e diferente. Portanto o professor que sou hoje, até esse momento, é graças aos professores do curso de Mestrado, que têm me apresentado e me estimulado a pensar sobre o mundo da Educação, bem como aos meus colegas do curso, que têm me apoiado e ajudado com nossos debates.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 42).

Tenho consciência de que o professor que sou hoje trabalha para tornar a escola um ambiente transformador, e este divisor do antes e do agora é o espaço de aprendizado que o Mestrado proporciona.

## **5 Conclusão**

Difícil concluir sobre algo que penso ainda estar em andamento, estou me referindo à minha formação como docente, mas é necessário dar um fechamento a este trabalho – assim dita a norma culta. Para tanto, digo que, ao escrever esta peça e concomitantemente refletir sobre estes momentos, uma coisa é inquestionável no meu ponto de vista: as ações em coletividade proporcionadas pelas professoras do programa de Mestrado têm sido fundamentais para a construção do profissional que sou hoje. Mas não somente; as atividades individuais têm proporcionado também momentos de reflexão. E, nesse ponto em especial, este trabalho que agora me esforço por encerrar, além de me permitir pensar na minha identidade profissional, colaborou mais ainda no aprofundamento sobre os autores que abordam essa temática.

Para finalizar, recorro novamente a Nóvoa (2009, p. 40), que nas palavras que seguem explica o que representou para mim a escrita deste Memorial.

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Deste ponto em diante intensifico meu trabalho de pesquisa para a conclusão do curso, um pouco de mim descrevi aqui, um pouco mais poderá ser conhecido na leitura da dissertação que virá. Até lá.

## Referências

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagem do futuro**. Lisboa: Educa, 2009. 95 p. ISBN:978-989-8272-2-7

ROLDÃO, M.do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.