

SINAES: DISCUTINDO SOBRE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Paulo Henrique Fernandes Marinho
Camila Batista da Silva Marinho

Resumo

Este artigo aborda os critérios de avaliação docente desenvolvidos e aplicados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES traçando um paralelo histórico entre o advento das Instituições de Educação Superior no Brasil, o início de concepções que dizem respeito à avaliação institucional e a criação de programas específicos para mensurar a qualidade do serviço ofertado. Problematizando o que se busca investigar neste estudo, o seguinte questionamento é levantado: os critérios adotados pelo instrumento de avaliação docente do SINAES condizem com a formação de professores brasileiros? Na diligência de se responder à problemática suscitada foi realizada pesquisa bibliográfica e documental acerca da produção científica que aborda os programas avaliativos desenvolvidos pelo Ministério da Educação – MEC, bem como de instrumentos de avaliação propostos pelo SINAES. Ao final do estudo é possível concluir que os critérios de avaliação do SINAES não contemplam a realidade brasileira no que se refere à formação docente para atuação da Educação Superior.

Palavras-chave: SINAES, Avaliação Docente, Educação Superior, Professoralidade, MEC.

Abstract

This article deals with the criteria of teacher evaluation developed and applied by the National System of Evaluation of Higher Education - SINAES drawing a historical parallel between the advent of Higher Education Institutions in Brazil, the beginning of conceptions that concern the institutional evaluation and the creation of specific programs to measure the quality of the service offered. Questioning what is being investigated in this study, the following questioning is raised: do the criteria adopted by the SINAES teacher assessment instrument match the training of Brazilian teachers? In the effort to respond to the problems raised, a bibliographical and documentary research was carried out on the production that addresses the evaluation programs developed by the Ministry of Education – MEC, as well as evaluation instruments proposed by SINAES. At the end of the study it is possible to conclude that the evaluation criteria of the SINAES do not contemplate the Brazilian reality in what refers to the teacher training for Higher Education.

Keywords: SINAES, Teacher Evaluation, Higher Education, teacherality, MEC.

Introdução

Muito tem se discutido a respeito dos critérios adotados pelo SINAES no que se refere à aplicação de seus instrumentos de análise na Educação Superior. Se tratando da avaliação externa, alguns aspectos envolvendo questões pedagógicas e de infraestrutura são avaliados com vistas a mensurar a qualidade dos serviços oferecidos como, espaço físico, recursos de acessibilidade acadêmica, análise de cursos de graduação e do desempenho estudantil por meio da aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Este estudo traz à luz uma discussão acerca dos critérios adotados pelo SINAES no que diz respeito à avaliação do corpo docente das IES brasileiras enquanto objeto de análise.

Deste modo, problematizando o que se busca analisar por meio de uma construção teórica, o seguinte questionamento é suscitado: o instrumento de avaliação docente proposto pelo SINAES é adequado ao perfil dos professores da Educação Superior Brasileira?

Na incursão pela resolução desta problemática, serão utilizados como fundamentação teórica estudos que tratam a respeito da avaliação da Educação Superior Brasileira e Docência Universitária como, Barreyro e Rothen (2008); Ristoff (2004); Brito (2008); Bolzan e Powaczuk (2009); Alves e Araújo (2009).

Deste modo, constitui-se enquanto objetivo deste estudo investigar se os critérios adotados pelo instrumento de avaliação docente do SINAES atendem à realidade da Educação Superior Brasileira por meio da análise das leis 9.131 e 9.394, bem como do Censo da Educação Superior 2016 e do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância, elaborado pelo Ministério da Educação - MEC e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A partir do levantamento de dados obtidos por meio de análise bibliográfica sobre o início da avaliação institucional na Educação Superior Brasileira e o desenvolvimento e consolidação do SINAES, é possível concluir que, no decorrer dos anos, várias fragilidades foram preenchidas sob influência do contexto histórico cujo qual o país esteve envolvido em determinada época. Isto quer dizer que, conforme, os órgãos reguladores e fiscalizadores amadureciam concepções acerca da avaliação institucional das IES, modificavam e/ou substituíam sistemas ou programas avaliadores com o objetivo de tornar a mensuração da qualidade dos serviços oferecidos mais fidedigna possível.

O ponto fulcral deste estudo é a articulação realizada entre a avaliação institucional e os conceitos sobre prática docente universitária enquanto desenvolvimento da professoralidade, permitindo assim uma análise crítica acerca dos critérios adotados pelo SINAES no que tange a avaliação do corpo de professores das IES brasileiras.

Não obstante, este estudo se faz relevante por oferecer à comunidade acadêmica contribuições acerca dos critérios avaliativos do SINAES, bem como sugerir possíveis revisões para que a avaliação docente contemple de fato a realidade da Educação Superior Brasileira.

A avaliação institucional na educação superior brasileira: do PARU ao SINAES

O advento da Educação Superior Brasileira teve início em 1931, na gestão provisória do então presidente da república Getúlio Vargas que, consolidando a Reforma Francisco Campos, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do decreto 19.851. O objetivo da reforma visava a formação de professores secundários para produção de conhecimento e práticas de pesquisa. A reforma propunha duas vertentes: “o sistema universitário oficial, mantido pelo Governo Federal ou Estadual e/ou livre, mantido por particulares” (CACETE, p. 3, 2014).

Embora o advento das IES datasse de meados dos anos 1930, somente no início da década de 1980 seriam elaboradas propostas para avaliação destas. Não obstante, o primeiro instrumento desenvolvido para este fim seria o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, marcando o fim do regime militar e o início da implantação da democracia no Brasil.

O PARU que, segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), priorizava aspectos relacionados à gestão das IES, além da produção e disseminação de conhecimento, originou-se, de acordo com Cunha (1997), em decorrência de discussões no âmbito do Conselho Federal de Educação – CFE acerca das greves ocorridas em universidades federais em anos anteriores, além de críticas relacionadas à legislação da Educação Superior à época.

É relevante ressaltar que anteriormente ao PARU, não existiam quaisquer instrumentos de avaliação para cursos de graduação. O único mecanismo de avaliação de IES era destinado aos cursos de pós-graduação e desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Desta forma, “faltava um instrumento que pudesse apontar se a reforma universitária realmente havia se efetivado” (CUNHA, p. 23, 1997). O PARU buscava mensurar, então, quais os resultados alcançados pela Educação Superior e quais as principais dificuldades enfrentadas. É nesse contexto que, por iniciativa da própria CAPES, o PARU é desenvolvido.

Assim como Cunha (1997) expõe, a aplicação do PARU era fundamentalmente constituída por três etapas: (i) realização de um estudo base com na análise prática das IES que se apresentassem como voluntárias (ii) debates nacionais sobre documentos produzidos pelas IES e (iii) elaboração de subsídios ao CFE que se encarregaria de considerar eventuais alterações na legislação relativa à Educação Superior.

Em decorrência de conflitos entre agentes do MEC, o PARU foi desativado um ano após seu desenvolvimento e, posteriormente, substituído por alguns outros programas de avaliação, dentre eles o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES em 1985.

Segundo Barreyro e Rothen (2008), o GERES inicialmente constituído por um grupo interino de cinco integrantes do MEC, exercia papel executivo com funções voltadas à elaboração de uma proposta para Reforma Universitária e restringia suas propostas de reestruturação da legislação no que se refere à Educação Superior somente a IES públicas, conforme os seguintes apontamentos:

A avaliação, na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior,

especialmente a pública. No caso do setor privado, o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim, nessa lógica, o financiamento da Educação Superior cumpriria, para o Poder Público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado (BARREYRO E ROHEN, p. 145, 2008).

Navegando na contramão da maioria dos mecanismos de avaliação formulados por entidades responsáveis, o GERES não entendia a produção de conhecimento como parte nevrálgica das propostas apresentadas e até então defendidas pelas IES. “Compreendia que o que definiria a universidade não seria nem a pesquisa e nem as universidades do campo do saber, mas, sim, sua autonomia didática, administrativa e financeira” (BARREYRO e ROTHEN, p. 144, 2008).

O GERES defendia a visão de que as IES públicas deveriam ser autônomas e, por esse motivo, foi severamente criticado por movimentos docentes à época que, segundo Cunha (1997), temiam que o estado fosse desobrigado a oferecer recursos para cumprir com as despesas de pagamento de pessoal. Diante da avalanche de críticas às concepções do GERES, o programa foi desativado pelo então presidente da República José Sarney.

A avaliação da Educação Superior Brasileira passaria por um limbo desde o encerramento do GERES até 1991, com a criação do Plano Setorial de Educação pelo então presidente Fernando Collor que defendia a legitimação da autonomia das universidades condicionada ao seu desempenho. A avaliação institucional que, segundo (Cunha 1997), já se fazia realidade em universidades de ponta torna-se um discurso generalizado na comunidade acadêmica. Nascia em 1993 o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira – PAIUB.

Barreyro e Rothen (2006) trazem que os princípios do PAIUB se caracterizavam enquanto auto reguladores:

O programa caracterizava-se como uma proposta de autorregulação e concebia a avaliação como institucional, a adesão era de caráter voluntário e propiciava a participação dos próprios integrantes. Previa a criação de uma comissão de avaliação no interior de cada instituição, que elaboraria um projeto de auto avaliação (p.958).

Nesse contexto, a participação dos agentes educacionais das IES passa a ter importância no que se refere ao desenvolvimento de projetos de avaliação institucional. Muito embora a adesão das IES ao PAIUB fosse voluntária e sua avaliação realizada por livre iniciativa, o MEC, segundo Barreyro e Rothen (2006), era quem financiava e realizava a avaliação dos projetos inspirados no Documento Básico de Avaliação das Universidades Brasileiras.

Devido à sua adesão voluntária, o PAIUB foi desenvolvido apenas em algumas universidades e conseqüentemente substituído em 1996 pelo Exame Nacional de Cursos - ENC, o Provão.

Enquanto o PAIUB preocupava-se com o papel social das IES, o ENC introduzia a preocupação com os resultados obtidos por meio da aplicação de uma prova aos discentes concluintes de curso. Devido ao caráter objetivista no

desenvolvimento do instrumento de avaliação (prova escrita) e na gestão dos resultados obtidos, a divulgação do desempenho discente no ENC ganhou grande destaque midiático. O instrumento permitia mensurar o desempenho acadêmico das IES gerando competitividade de mercado. Surgiam então os *rankings* das IES brasileiras.

Embora houvesse no escopo de seu projeto punições a instituições que obtivessem desempenho negativo no provão, segundo Barreyro e Rothen (2006), não houve qualquer medida punitiva, sendo estas restritas à divulgação midiática. Em outras palavras, a IES que apresentasse resultados negativos em decorrência da aplicação do exame não sofria sanções impostas pelos órgãos responsáveis, mas por outro lado, tinha seus resultados expostos em veículos de comunicação representando prejuízos imensuráveis na captação e fidelização discente.

O ENC, de fato, proporcionou uma importante revisão e reformulação de planos pedagógicos e medidas que *amplificassem* o desempenho discente no provão, mas “os efeitos negativos sobrepuseram aos positivos” (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO E BARREYRO, p. 429, 2006). Segundo Barreyro 2006, O ENC funcionou como um regulador invisível, não tradicional e, acima de tudo, mercadológico por incitar a competição entre IES e conseqüentemente fazê-las atribuir maior atenção à preparação didática do aluno. Entretanto, os métodos avaliativos, por vezes, não tinham condições de representar a realidade das IES pelo importante número de aspectos influenciadores do resultado discente. Aspectos estes não expostos no resultado final pela impossibilidade de serem quantificados, visto que o método de aplicação do instrumento era quantitativo.

Não obstante, a comunidade acadêmica iniciou debates homéricos adotando como questionamento quais eram os critérios do ENC que avaliavam a IES em sua totalidade, visto que seu instrumento de avaliação permitia apenas a adoção como objeto de análise o desempenho dos estudantes, desconsiderando questões infraestruturais e de organização acadêmica. As várias justificativas dos defensores do provão já não camuflavam mais suas fragilidades e em 2003, o sistema é extinto, sendo substituído posteriormente em 2004 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, vigente até hoje.

SINAES: breve análise conceitual

Para que se entenda a proposta do SINAES é necessário entender o contexto cujo qual foi criado. De acordo com Ristoff e Giolo (2006), em 1995, com a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE, as IES brasileiras passaram a ser avaliadas periodicamente, abandonando o sistema de credenciamento e credenciamento *ad eternum*. Em outras palavras, anteriormente ao advento do CNE, as IES necessitavam apenas de um único credenciamento para ofertarem cursos de graduação. A criação da lei 9.131 traz a suspensão do processo de credenciamento vigente à época e passa a desenvolver processos de credenciamento para as IES brasileiras conforme o art. 3º:

Art. 3º. O Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em 1996, juntamente com o advento do ENC, há a criação da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que, segundo Ristoff e Giolo (2006), faz alusão à mesma questão inicialmente levantada na lei 9.131 que tratava da avaliação das IES realizada pelo poder público.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

O SINAES surge como um instrumento que pudesse, em sua totalidade, atender ao que era exigido na Legislação Educacional entre 1995 com a criação do CNE e 1996 com a criação da LDB, onde cabia a instâncias do Poder Público avaliar a Educação Superior Brasileira.

Segundo dados publicados em 2017 pelo Senso da Educação Superior, sob responsabilidade do INEP, atualmente existem 2.407 IES ofertando 34.366 cursos de graduação em todo o país. Essa franca expansão impulsionou a revisão de instrumentos de avaliação e regulação desenvolvidos pelo MEC com vistas a mensurar e controlar a qualidade dos serviços oferecidos pelas IES brasileiras. Ristoff e Giolo (2006) trazem que, prevendo essa expansão da Educação Superior nos dias de hoje, o Plano Nacional de Educação, criado pela Lei 10.172/2001 defendia que o Brasil deveria expandir o seu sistema educacional em todos os níveis prezando pela qualidade. Tal desenvolvimento só seria possível com a implantação de um sistema de avaliação sistemática.

Atendendo à sistematização das avaliações exigidas à época, o SINAES, como instrumento avaliador, possui três olhares: (i) a instituição; onde aspectos infraestruturais como um todo são observados e avaliados, (ii) o curso; onde se avalia os documentos formais da instituição (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Projeto Pedagógico do Curso – PPC) e (iii) o estudante; por meio da aplicação do ENADE.

A sistematização na avaliação da Educação Superior estava presente na concepção do SINAES. Entretanto, se fazia necessário o desenvolvimento de estratégias em sua aplicação. É nesse ensejo que Brito (2008) faz referência às avaliações internas (por meio das Comissões Próprias de Avaliação – CPA, coordenadores alunos e professores), e avaliações externas (realizadas *in loco* por avaliadores institucionais capacitados pelo INEP nos moldes do SINAES e representantes de outras IES, além da aplicação do ENADE).

O SINAES, através de sua metodologia de aplicação instrumental e análise de resultados, adota caráter sistêmico, transversal e sistematizado, atendendo, *a priori*, as necessidades identificadas anteriormente em propostas de avaliação que priorizavam apenas questões quantitativas. Ribeiro (2015) aponta que esta multiplicidade na avaliação é justificada pela complexidade da Educação Superior que exige a combinação de instrumentos com diferentes objetivos que tornam as metodologias suficientemente flexíveis para atender a todas as demandas envolvidas no contexto das IES.

Seguindo essa lógica, Ristoff (2004) afirma que a ideia do SINAES é a de que avaliar não consiste unicamente na soma de resultados, acúmulo de dados ou mensuração mecânica, mas sim em sua interpretação considerando aspectos sociodemográficos e culturais do universo da análise. Dessa forma, para o autor

supracitado, a avaliação é sim construída em dados, mas jamais deve se esgotar neles.

É relevante destacar que o SINAES, embora obtenha algumas características semelhantes a outras propostas de avaliação desenvolvidas anteriormente (em especial o PAIUB e ENC), possui, de toda forma, diferenças cruciformes, conforme demonstra o quadro 01:

Quadro 01: Diferenças entre PAIUB, ENC e SINAES.

PAIUB	ENC	SINAES
Adesão voluntária por parte das IES	Adesão voluntária por parte das IES	Todas as IES são obrigatoriamente submetidas ao sistema de avaliação
Preocupava-se com o processo pedagógico e com o valor social da IES	Preocupava-se com os resultados obtidos no Provão	Preocupa-se com o caráter sistematizado, transversal, e sistêmico da avaliação das IES.
Possuía características autorreguladoras	Possuía características classificatórias	Possui características autorreguladoras e classificatórias

Fonte: Elaborado pelo autor

O SINAES rompe com a concepção do uso de instrumentos aplicados a objetos isolados adotados por programas de avaliação prévios e passa a considerar a complexidade do contexto no qual as IES brasileiras estão inseridas, tornando fidedigna grande parte de resultados obtidos anteriormente que não abordavam as demandas em sua plenitude, tampouco propunha intervenções coerentes seja de natureza preventiva ou remediativa.

Até aqui, foi construído um breve histórico acerca dos programas de avaliação da Educação Superior criados e instituídos nas Políticas Públicas Educacionais do Brasil. Isto posto, neste próximo momento, é relevante discorrer brevemente sobre aspectos relacionados à construção da identidade docente no Brasil como precessão à análise do instrumento de avaliação de professores proposto e operacionalizado pelo SINAES.

Considerações acerca da identidade docente: o conceito de Professoralidade

Discussões sobre a formação da identidade docente e seu contexto de desenvolvimento vêm sendo criadas na comunidade acadêmica brasileira desde a segunda metade da década de 1990 com a contribuição do professor português Antônio Nóvoa. A obra: *Formação e Identidade Profissional de Professores*, publicada em 1996 pelo também português Carlos Carrolo, constitui-se enquanto um dos marcos teóricos no desenvolvimento de diálogos acerca da identidade do professor no Brasil.

Oliveira e Gomes (2003) trazem que a identidade do docente só pode ser entendida ao se considerar dois conceitos: a identidade é do professor (faz alusão

às características endógenas do sujeito como, desejo, vontade e dedicação) e a identidade está no professor (contempla características exógenas como, formação e condições de trabalho adequadas). Para tanto, sugere-se que a identidade do professor pode ser constituída por meio da combinação entre vocação e formação.

Em contraponto ao que Oliveira e Gomes (2003) afirmam acerca da formação da identidade docente, Pimenta (2000) defende que a questão da identidade está, na verdade, atrelada ao processo de formação do professor; seja ela inicial ou continuada. O docente, por meio do processo de obtenção de conhecimento acerca de práticas educacionais, adquire noções relacionadas às singularidades da profissão permitindo-lhe apontar possíveis caminhos para que o discente transite e supere os desafios eclodidos no decorrer de seu processo de formação. Em outras palavras, a formação docente proporciona ferramentas e instrumentos a serem utilizados pelo professor na mediação do processo de formação do aluno. É permitido entender estas ferramentas e instrumentos como o desenvolvimento da vocação docente.

Carrolo (1997) e Teodoro (1998) vão ainda mais além quando afirmam que a identidade do professor, em suma, é formada pela identidade individual-biográfica e a identidade coletiva-relacional. É fundamental perceber aqui, que a identidade do professor é defendida enquanto sendo produto da história de vida do sujeito; suas crenças e concepções de mundo e o estabelecimento de suas relações interpessoais, sobretudo com colegas de profissão. Esta visão introduz o conceito de professor reflexivo definido por Schön (1988) *apud* Nóvoa (1992) e descrito mais tarde por Alarcão (1996) e Pimenta (1997) como sendo a constante reelaboração de seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Fundamentalmente, os conceitos de identidade docente descritos até aqui culminam na necessidade por parte do professor em estabelecer processos reflexivos acerca de sua prática docente resultantes do acúmulo de experiências anterógradas vivenciadas e no compartilhamento dessas experiências com agentes ligados ao contexto educacional em que está inserido.

Todavia, Carrolo (1997) traz que o processo de desenvolvimento da identidade docente e a adoção do papel do professor reflexivo não são tão simples de se concretizarem, visto que se trata de uma profissão onde existem vários riscos de descaracterização do *eu profissional*.

Segundo Oliveira e Gomes (2003), esses riscos se traduzem em:

Perda do *status* e do reconhecimento social, a falta de definição do papel da escola em relação às novas exigências colocadas para o trabalho do professor e a falta de percepção dos próprios professores da dimensão de seu trabalho e o questionamento do sentido do que faz e como os outros avaliam suas ações (p. 7).

Interessante perceber que já na segunda metade da década de 1990 a classe de professores enfrentava dificuldades que, mesmo na atualidade, ainda são vigentes e objeto de estudo.

Por outro lado, Kuenzer (1999) assevera que por meio de mudanças ocorridas no mercado de trabalho e nas relações sociais, novas demandas de educação surgiram, estabelecendo os contornos de uma nova Pedagogia e exigindo

esforço ainda maior por parte do docente para o desenvolvimento de sua identidade, vez que este se encontra agora inserido em uma sociedade *líquida* e em constante transformação.

Na Educação Superior, o docente em contato com as necessidades de desenvolver sua identidade se depara com um ambiente hostil, onde o domínio de sua área específica em conjunto com noções avançadas sobre práticas pedagógicas é posto à prova em sala de aula. Cabe a este professor a atribuição de formar alunos competentes que não apenas detenham conhecimentos eruditos, mas que saibam aplicá-los em sua prática profissional.

A grande questão é que, por vezes, este professor não tem suas competências relacionadas ao magistério plenamente desenvolvidas e acaba contribuindo diretamente para a formação de outros docentes limitados, desencadeando um círculo vicioso.

Neste sentido, Alves e Araújo (2009) trazem que:

Não há como negar o papel e a responsabilidade que o professor possui diante da educação ofertada pelo país, porque para enxergar as entrelinhas desse processo de ensino aprendizagem ele tem que refletir individual e coletivamente a sua *práxis* para que ao invés de dar continuidade ao processo de alienação ele contribua para o desenvolvimento de um trabalho de crescimento do país (p. 390).

Diante do exposto até aqui sobre a importância da identidade docente e da constante reflexão de sua prática em sala de aula, é relevante discorrer sobre o conceito de professoralidade enquanto produto de identidade, prática e reflexão docente.

Segundo Bolzan e Powaczuk (2009), a professoralidade constitui-se enquanto uma plêiade de elementos que alicerçam a prática docente e são: (i) aprendizagem docente criada por meio do desenvolvimento de experiências a partir de reflexões acerca da experiência vivenciada, (ii) construção de conhecimento compartilhado e (iii) desenvolvimento de redes de interação e mediação.

O processo de desenvolvimento da professoralidade pode ser ilustrado conforme a figura 01:

Figura 01: Processo de construção da Professoralidade.



Fonte: desenvolvida pelo autor a partir dos conceitos de professoralidade trabalhados por Bolzan e Powaczuk 2009.

Em suma, a professoralidade constitui-se enquanto a fusão entre um processo individual e um coletivo relacional. Individual na medida em que por meio da reflexão acerca da situação vivenciada, se permite a aquisição de experiências e coletivo relacional na medida em que essas reflexões são compartilhadas permitindo a ativação do pensamento docente e, conseqüentemente, a produção de conhecimento no contexto educacional.

O professor que contribui satisfatoriamente para o desenvolvimento de competência em seus alunos, bem como para a formação de profissionais capacitados para ingresso no mercado de trabalho é aquele que, em contato com demandas educacionais, reflete acerca de sua prática e compartilha seu discurso com o grupo se preocupando com a formação continuada.

Interessante perceber que, independentemente do campo do saber, as concepções acerca da prática docente ideal convergem na ideia de que o professor necessita abandonar conceitos pedagógicos não diretivos que o constituam enquanto profissional mecânico e estático passando a adotar caráter dinâmico, proativo e empreendedor. Neste modo, a professoralidade está para o professor assim como a alfabetização para os anos iniciais.

Muito embora as considerações acerca da professoralidade como peça indissociável do *ser professor* tenham altíssima relevância, não se constituem como parte fulcral deste estudo. Por conseguinte, para o prosseguimento da discussão, serão apresentadas a seguir considerações a respeito da avaliação do corpo docente da Educação Superior desenvolvida e aplicada pelo SINAES.

A avaliação do corpo docente da Educação Superior sob a luz dos critérios adotados pelo SINAES

Como já descrito neste estudo, a avaliação das IES brasileiras ocorre por meio do SINAES que, por sua vez, é operacionalizado pelo INEP e suas ações coordenadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. Esta avaliação é realizada sob duas frentes: (i) avaliação interna; por meio de programas de auto avaliação e (ii) avaliação externa *in loco*; por meio do ENADE e de visitas realizadas por comissões formadas pelo MEC. A avaliação do corpo docente faz parte da avaliação externa e acontece na avaliação de cursos.

De acordo com o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância elaborado pelo MEC e operacionalizado pelo INEP, são adotados enquanto critérios de avaliação docente: titulação, regime de trabalho, experiência profissional, relação entre o número de docentes e o número de vagas, produção científica, artística e/ou cultural e responsabilidade com supervisão de estágios. Todavia, neste estudo, apenas os critérios relacionados à titulação se constituirão enquanto objeto de análise.

O Instrumento para avaliação de cursos de graduação prevê em sua última atualização realizada em 2016 cinco conceitos para indicar o grau de qualidade do curso, sendo que a obtenção do conceito cinco (máximo alcançado) está condicionada à quantidade de docentes com formação em *stricto sensu* (mestrado e

doutorado). Quanto maior a titulação docente, maior o conceito obtido na avaliação do curso.

Traduzindo os critérios de avaliação docente descritos no instrumento em números tem-se que, para o alcance do conceito máximo na categoria *avaliação do corpo docente*, é necessário que o percentual de professores com formação *stricto sensu* seja igual ou superior a 75%.

O quadro 02 ilustra a ênfase que é dada aos programas de mestrado e doutorado na Educação Superior enquanto parte da formação docente:

Quadro 02: instrumento de avaliação do corpo docente

Indicador	Conceito	Critérios de análise
Titulação do corpo docente do curso (para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, bacharelados ou licenciaturas).	1	Quando o percentual dos docentes do curso, previstos/efetivos, com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é menor que 15%.
	2	Quando o percentual dos docentes do curso, previstos/efetivos, com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 15% e menor que 30%.
	3	Quando o percentual dos docentes do curso, previstos/efetivos, com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 30% e menor que 50%.
	4	Quando o percentual dos docentes do curso, previstos/efetivos, com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 50% e menor que 75%.
	5	Quando o percentual dos docentes do curso, previstos/efetivos, com titulação obtida em

		programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é maior ou igual a 75%.
--	--	---

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do modelo disponibilizado no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância, MEC, 2016.

Para tanto, a pontuação *stricto sensu* ainda é ampliada conforme o número de professores doutores. De acordo com o instrumento, se não houver doutores no curso, o conceito equivale a um. Já em casos de cursos que possuam 35% ou mais de doutores em seu corpo docente, a avaliação sobe para conceito cinco.

É evidente que o SINAES, por meio de seu instrumento de avaliação prioriza cursos que possuem elevado número de mestres e/ou doutores em seu corpo docente. O sistema entende que quanto maior for o número de professores com formação *stricto sensu*, maior a qualidade do curso ofertado. Entretanto, o que há de se considerar é o fato de programas de mestrado e doutorado possuírem o viés para a formação de pesquisadores, que, por vezes, não exercerão atividades de docência na Educação Superior, tampouco na básica.

A concepção adotada pelo SINAES de que professores mestres e doutores têm maior relevância no contexto acadêmico é pressuposta por dois aspectos: (i) pode ser baseada em modelos educacionais eruditos, onde o estudante obtém repertório teórico importante relacionado ao *saber saber* ou (ii) é produto do estabelecimento de um sistema meritocrático, onde, em algum momento, se decidiu atribuir maior valor aos professores com formação *stricto sensu* por entender que o nível *lato sensu* não produz conhecimento, mas sim o replica.

Por meio de uma análise sóciohistórica, têm-se o primeiro pressuposto como o mais aceito levando em consideração a influência do Modelo Educacional Humboldtiano sobre as políticas educacionais das universidades europeias e americanas no início do século XIX. De acordo com Sguissardi (2005), o modelo alemão ou Humboldtiano defendia a ideia do livre pesquisar, aprender e ensinar como alternativa para ajuntar seus cacos em decorrência da primeira guerra mundial. A prioridade de Humboldt, Fichte e Schleiermacher enquanto criadores do modelo alemão era o alcance à independência cultural e científica em relação a seus vizinhos.

O modelo educacional de Humboldt foi adaptado para as universidades americanas tendo como base a tríade ensino, pesquisa e extensão, tornando primordial a *práxis* do *stricto sensu* para que se contemplasse o modelo em questão.

No Brasil, a influência do Modelo Humboldtiano se materializa por meio da criação da Universidade do Rio de Janeiro – URJ constituindo-se como a primeira Universidade oficial do país. Fávero (2006) assevera que a URJ, segundo seus idealizadores liderados pelo então Presidente da República Epitácio Pessoa, deveria tornar-se um *lugar* que fomentasse o desenvolvimento de cultura, disseminação de ciência adquirida, além da produção de ciência nova. O modelo é reproduzido posteriormente pela criação da Universidade de Minas Gerais – UMG e instituindo-se mais tarde como padrão educacional das Universidades Públicas Brasileiras.

Por meio das contribuições elucidadas até aqui acerca da influência do Modelo Humboldtiano sobre as universidades brasileiras é possível entender os

motivos pelos quais a formação *stricto sensu* é tão enfatizada pelos órgãos reguladores e fiscalizadores da Educação Superior Brasileira.

A Universidade enquanto entidade responsável pela produção de conhecimento e formação científica necessita – de maneira irremediável – da atuação de mestres e doutores. Entretanto, a questão que se levanta a partir do que foi considerado até aqui é: As universidades brasileiras, uma vez imersas no contexto social do país, apresentam modelos de formação que atendam as reais necessidades da docência?

Respondendo a estes questionamentos, Bolzan e Isaia (2006) afirmam que a cultura acadêmica prega o professor universitário embasado em titulação e produção científica (pesquisa), enfatizando a área de conhecimento específico a qual faz parte, desconsiderando assim o *ser professor* e, conseqüentemente, não garantindo um ensino de qualidade ao aluno.

Por conseguinte, Pimenta (2005), buscando clarear a ideia de professor ideal, afirma que a Educação Superior exige do professor domínio técnico tanto em sua área específica quanto na área da docência, para que, de fato, atenda aos requisitos necessários para o desempenho de uma prática coerente com a necessidade de desenvolver competências no corpo docente e contribuir para a produção de conhecimento.

Não obstante, o SINAES, por meio de seus instrumentos de avaliação exige do professor uma figura especialista somente em sua área de conhecimento, quando deveria de fato exigir um especialista multidisciplinar capaz de entrelaçar conhecimentos de sua área com conhecimentos da docência.

Estas concepções incidem ativamente no atual contexto da Educação Superior Brasileira. Atualmente, segundo Bolzan e Powaczuk (2009), os *lugares* que priorizam a formação docente universitária são deficitários e não atendem à demanda de mercado devido ao aumento substancial e gradativo do número de IES no Brasil. As instituições, por terem adotado há tempos um caráter mercantilista, passam a não investir em programas de formação para docência universitária por, infelizmente, não representarem relevância na avaliação do SINAES.

O fato é que, tanto os programas de pós-graduação *lato sensu* quanto os de *stricto sensu*, não garantem que os professores egressos dominem práticas pedagógicas a ponto de desenvolverem a professoralidade. Esta não garantia deve-se ao simples fato de que, raramente, em ambos os programas, as práticas pedagógicas e disciplinas especializadas em docência são trabalhadas no plano de ensino e/ou ementário.

Em resumo, entende-se por meio das considerações realizadas até aqui que os critérios adotados pelo MEC acerca da avaliação docente são prioritariamente influenciados por um modelo estrangeiro que não atende aos requisitos da Sociedade Brasileira. É relevante reiterar que, a qualidade de um curso ofertado por uma IES independe da titulação do docente (*lato* ou *stricto sensu*), sendo necessário a este o desenvolvimento de competências que o faça alcançar reflexão e constante aprimoramento de suas práticas, a saber, por meio de programas de formação continuada.

Considerações finais

É certo que, com o advento do SINAES, a Educação Superior Brasileira sofreu transformações importantes com vistas ao desenvolvimento de melhorias nos serviços oferecidos por IES desde questões infra estruturais até pedagógicas.

Se tratando da sistematização da avaliação da Educação Superior, o SINAES representa um marco no que se refere à transversalidade de sua operacionalização e elementaridade em sua interpretação de dados gerados por meio da aplicação de seus instrumentos. Contudo, há de se concordar que alguns critérios são passíveis de revisões, como os que avaliam o corpo docente dos cursos de graduação.

Mesmo que o SINAES tenha sido criado considerando uma infinidade de elementos contextuais presentes na Educação Superior Brasileira, alguns de seus fundamentos ainda são influenciados por modelos retrógrados ou de outras culturas, suscitando análises incoerentes que, por vezes, não abordam fenômenos em sua totalidade e dão caráter não fidedigno a suas conclusões.

Sugere-se enquanto produto da análise exposta neste estudo a revisão dos critérios de avaliação docente presentes na avaliação de cursos de graduação. Esta revisão seria realizada no sentido de, talvez, direcionar o instrumento de avaliação aos alunos estabelecendo critérios diferentes não relacionados apenas à titulação docente.

Esta revisão tornaria possível a transformação de uma análise unilateral direcionada apenas a um aspecto (titulação) para uma análise inter, trans e multidisciplinar, evidenciando questões relacionadas ao domínio de sala de aula, articulação teórica, titulação e comprometimento com o desempenho do discente.

Em suma, o SINAES representa uma evolução importantíssima no que se refere à avaliação da Educação Superior Brasileira, porém, naturalmente como as outras propostas anteriores, não consegue *mensurar* nem tampouco garantir a qualidade total dos serviços ofertados pelas IES no Brasil. Mesmo que os órgãos reguladores e fiscalizadores realizem todas as revisões sugeridas pelas produções científicas desde a criação do SINAES até o momento da conclusão deste estudo, ainda assim, possivelmente, não se teria à disposição um instrumento totalmente fidedigno, sobretudo pelo fato de se estabelecer mecanismos objetivos para avaliar questões notoriamente subjetivas em sua maioria.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de formação de Professores.** Revista Fac. Educ. V 22. N 02. P. 11-42. Jul/Dez. 1996.

BARREYRO, G. B., ROTHEN, J. C. **Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.** Avaliação. V. 13. N. 01. P. 131-152. Mar. São Paulo, Campinas. 2008.

BARREYRO, G. B., ROTHEN, J. C. **“SINAES” Contraditórios: Considerações sobre a Elaboração e Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Educ. Soc. Vol. 27. N. 96. P. 955-977. Out. Campinas. 2006.

- BOLZAN, D. P. V, ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem Docente na Educação Superior: construção e tessituras da professoralidade.** Educação. Ano XXIX. N. 3 (60). P. 489-501. Set./Dez. Porto Alegre – RS. 2006.
- BOLZAN, D. P. V, POWACZUK, A. C. H. **Docência Universitária: a construção da professoralidade.** Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1. Nº 3. P. 90-104. Dezembro. 2009.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2016.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2016.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.131.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 24 de Novembro. Brasília. 1995.
- BRASIL. **Decreto Nº 9.394.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 20 de Dezembro. Brasília. 1996.
- BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos presencial e à distância.** Ministério da Educação. Abril. Brasília. 2016.
- BRITO, M. R. F. **O SINAES e o ENADE: da Concepção à Implantação.** Avaliação. V. 13. N. 03. P. 841-850. Nov. São Paulo, Campinas. 2008.
- CACETE, N. H. **Breve História do Ensino Superior Brasileiro e da Formação de Professores para Escola Secundária.** Educ. Pesqui. V. 40. N. 04. P. 1061-1076, out-dez. São Paulo. 2004.
- CARROLO, C. **Formação e Identidade Profissional dos Professores.** Edit. Porto Editora. Porto, Portugal. 1997.
- CUNHA, L. A. **Nova Reforma do Ensino Superior: A Lógica Reconstruída.** Cad. Pesq. N. 101. P. 20-49. Jul. 1997.
- FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Edit. UFPR. Educar. N. 28. P. 17-36. Curitiba. 2006.
- KUENZER, A. Z. **As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrance.** Educação e Sociedade. Ano XX. Nº 68, Dezembro, 1999.
- OLIVEIRA, C. A. V., GOMES, A. A. **O Conceito de Identidade Profissional em Professores.** Seminário Internacional de Educação – Teoria e Políticas. São Paulo. 11/2003.
- PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior.** Cortez. 2ª edição. São Paulo. 2005.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo. 2000.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** Nuances. Vol. 03. P. 5-14. Setembro. São Paulo. 1997.
- POLIDORI, M. M., MARINHO-ARAUJO, C. M., BARREYRO, B. G. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da Educação Superior Brasileira.** Aval. Pol. Públ. Educ. v. 14. N.53. P. 425-436. Out/dez. Rio de Janeiro. 2006.
- RIBEIRO, J. L. L. S. **SINAES: O que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino Superior no Brasil.** Avaliação. V. 20. N. 01. P. 143-161. Mar. São Paulo, Campinas. 2015.

RISTOFF, D. I. **O SINAES e seus Desafios.** Revista de Avaliação Institucional da Educação superior. Mar. 2004.

RISTOFF, D., GIOLO, J. **O SINAES como Sistema.** RBPG. V. 3. N. 6. P. 193-213. Dez. Brasília. 2006.

SCHÖN. D. (1988) **Formar Professores como Profissionais Reflexivos.** In. NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação.** Dom Quixote. Lisboa. 1992.

SGUISSARDI, V. **Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?** Seminário Nacional Educação Superior em Mudança: estado do conhecimento, teoria e prática. 03-05 de agosto. Porto Alegre. 2005.

TEODORO, A. **Crise de Identidade nos Papéis e na Formação de Professores: quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica.** 3º Encontro Ibérico e História da Educação. P. 1-8. Junho. Braga. 1998.