



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina



A ATUAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE NA
QUALIDADE DO ENSINO NO CURSO DE ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO NA UTFPR – CAMPUS LONDRINA

ADILSON CARLOS VIEIRA FILHO

Londrina

2019

ADILSON CARLOS VIEIRA FILHO

**A ATUAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE NA
QUALIDADE DO ENSINO NO CURSO DE ENGENHARIA DE
PRODUÇÃO NA UTFPR – CAMPUS LONDRINA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado na disciplina de TCC 2, do
curso de Engenharia de Produção da
Universidade Tecnológica Federal do
Paraná do campus Londrina

Orientadora: Prof. Dra. Silvana Rodrigues
Quintilhano

Londrina

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

A ATUAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DOCENTE PELO DISCENTE NA QUALIDADE DO ENSINO NO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO NA UTFPR – CAMPUS LONDRINA

POR

ADILSON CARLOS VIEIRA FILHO

Esta Monografia foi apresentada às 16:00 horas do dia 24 de junho de 2019 como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Londrina. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores relacionados abaixo. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho: **APROVADO.**

Prof. Dr. ROGÉRIO TONDATO (UTFPR)
Banca Examinadora

Prof. Dr. JOSÉ ÂNGELO FERREIRA (UTFPR)
Banca Examinadora

Prof. Dra. SILVANA RODRIGUES QUINTILHANO (UTFPR)
Presidente da Banca Examinadora
Orientadora

Dedico esse trabalho a Deus, que me deu o dom da vida e permitiu-me viver todas essas experiências com um segundo dom, o da sabedoria, que me ajudou a discernir e seguir o caminho que me possibilitou chegar à onde cheguei hoje. Agradeço também ao dom do amor, que me tornou um homem capaz de sentir empatia e conseguir batalhar por mim e por outras pessoas.

AGRADECIMENTOS

Chegou um momento muito aguardado, um momento que muitas vezes pareceu distante e impossível de ser alcançado, que possuía um caminho cheio de pedras, empecilhos, pessoas que impediam de seguir, situações que ocasionaram o recuo de alguns passos e tantas outras dificuldades que provavelmente posso contar em uma mão, quantas pessoas sabem o que foi essa etapa em minha vida.

Algo que aprendi ao longo dessa caminhada é que muitas pessoas entraram em minha vida e muitas pessoas saíram da mesma, mas me nego a dizer que foi apenas isso e que elas não possuíram nenhum significado para mim. Quero começar este momento, com meus relacionamentos afetivos (e como elas foram presentes), tantos altos e baixos nos meus dias devido a eles, confesso que os mesmos me fizeram forte para sempre levantar independente da queda, e claro, perceber o quanto sou capaz de superar as adversidades que vão aparecer em minha vida.

Seguindo nesse âmbito de pessoas que chegaram em minha vida, não poderia esquecer dos meus colegas de classe, aqueles que compartilhamos a sala de aula por um semestre ou outro. Apesar do curto período de tempo, sempre tive parceiros na classe que me apoiavam e trabalhavam em conjunto comigo para passar naquelas disciplinas “abençoadas”. Além dos colegas temos amigos que surgiram ao longo do tempo, em especial ao meu time de Engenharia Ambiental, os Forrest Runners, tenho certeza que terei amigos para a vida toda.

Não posso deixar de lado os professores, que ao longo da faculdade sempre foram pacientes, auxiliando sempre que foi preciso. Ressalto grandes professores e mestres que tive, como o Edilson Griffhorn, que foi quem me apresentou à pesquisa, com um projeto de pesquisa voltado à Logística Verde. Em seguida ao professor Diego Martin, que me escolheu como monitor de Mecânica Geral 1, uma grande experiência para um futuro professor. Agradeço também ao atual coordenador do curso de Engenharia de Produção, o professor Rafael Lima, que em conjunto a uma equipe de alunos, gerou a oportunidade de participar de um outro projeto de pesquisa, esse voltado à análise de leiaute e um estudo de tempos dentro do restaurante universitário.

Para concluir a sessão de pessoas que entraram em minha vida durante a universidade e aos grandes professores, dedico esse parágrafo à minha orientadora, professora Silvana Quintilhan. Uma pessoa que sempre foi parceira, desde o projeto de pesquisa direcionado à educação, até toda a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Tenho certeza que tudo teria sido mais difícil se não fosse pelo zelo e pela atenção que ela dedicou a mim.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à minha família, meus pais, Adilson e Eunice, meus irmãos, Marco, José e Emanuelle, cito meu pai, que sempre foi exemplo de um homem trabalhador e que apesar das adversidades, não desistiu para crescer profissionalmente. Mas a pessoa que merece a maior ressalva, é minha mãe, a dona Eunice, aqui dou ênfase de que hoje, não sei a onde estaria se não fosse pela senhora, pelo seu exemplo de fé, de amor, de carinho e principalmente de força. Agradeço a Deus por ter possibilitado ser seu filho. Te amo mãe.

RESUMO

O trabalho apresentado conta uma metodologia quantitativa e qualitativa aplicada, com o objetivo de analisar os resultados obtidos na Avaliação do Docente pelo Discente, no ano letivo de 2018, do curso de Engenharia de Produção na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Londrina. Além dos resultados obtidos, analisou-se também a ferramenta de Avaliação, considerando quais foram os quesitos utilizados na Avaliação do Docente pelo Discente, como o trabalho possui um caráter explicativo, analisa-se também quais foram as ações tomadas pelo DEPED (Departamento de Pedagogia) e DIRGRAD (Diretoria de Graduação e Educação Profissional). Essas análises, caracterizaram o trabalho como um estudo de caso, já que considerou-se diversos fatores que compõem os resultados obtidos na Avaliação dos Docentes pelos Discentes. Tais análises consideraram como base as diretrizes que o Sistema de Avaliação no Ensino Superior no Brasil, SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), CPA (Comissão Própria de Avaliação da UTFPR) e a Lei 10.861/2004. À partir dessas considerações, analisou-se os resultados obtidos nas avaliações realizadas nos semestres 2018/1 e 2018/2 e com a realização de uma entrevista com os responsáveis pelo DEPED e DIRGRAD, esperou-se identificar quais foram às ações tomadas pelos departamentos responsáveis tanto para melhoria no desempenho dos docentes como para manutenção dos mesmos.

Palavras-chave: Avaliação; Análises; Desempenho; Ações; Docentes.

ABSTRACT

The present work applied a quantitative and qualitative methodology to analyze results of the Evaluation of the Teachers by the Student made by the Production Engineering students in the academic year of 2018 at Federal University of Technology - Paraná, Londrina campus. In addition to the results obtained, the evaluation tool was also analyzed. It was considered the used questions at the Evaluation as the actions taken by DEPED (Department of Pedagogy) and DIRGRAD (Direction of Graduation and Professional Education) of the university because the explanatory character of the research. These guidelines characterizes the work as a case study since it considered several factors that compose the obtained results of the Evaluation. For this analyzes it was considered as a base the guidelines of the System of Evaluation in Higher Education in Brazil, SINAES (National System of Evaluation of Higher Education), CPA (UTFPR's Own Evaluation Commission) and the Law 10,861/ 2004. Thereby it was analyzed the results obtained on the evaluations of the 2018/1 and 2018/2 semesters beyond an interview made with the DEPED and DIRGRAD officials. It is expected to identify the actions taken by the responsible departments both to improve teacher's performance and to maintain good practices.

Key-Words: Evaluation; Analyzed; Performance; Actions; Teachers

Lista de Figuras

Figura 1 – Estrutura da Comissão Própria de Avaliação..... 26

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Quantidade de Avaliações Realizadas e Não Realizadas em 2018/1.....	34
Gráfico 2 – Resultados por Categoria de Quesitos - 2018/1.....	35
Gráfico 3 – Quantidade de Avaliações Realizadas e Não Realizadas em 2018/2.....	36
Gráfico 4 – Resultados por Categoria de Quesitos - 2018/2.....	37

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Descrição dos Quesitos de Avaliação.....	32
Tabela 2 – Participação na Avaliação do Docente pelo Discente 2018/1.....	33
Tabela 3 – Participação na Avaliação do Docente pelo Discente 2018/2.....	35
Tabela 4 – Perguntas aplicadas ao DEPED e CPA.....	39
Tabela 5 – Datas dos Planejamentos e Capacitações realizadas em 2018.....	40
Tabela 6 – Ações decorrentes dos processos de Avaliação do Docente pelo Discente.....	42

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Caracterização do Problema.....	13
1.2 Objetivos.....	13
1.2.1 Objetivo Geral.....	13
1.2.2 Objetivos Específicos.....	13
1.3 Justificativa	14
1.4 Estruturação do Trabalho	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 Sistema de Avaliação no Ensino Superior no Brasil	15
2.2 SINAES/MEC: elaboração e diretrizes.....	19
2.3 CPA e Avaliação Docente pelo Discente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	24
2.4 Saberes necessários à Qualificação Docente no Ensino Superior	27
2.5 Qualificação Acadêmica, Profissional, Pedagógica	28
3. METODOLOGIA	31
4. AS VARIÁVEIS DA AVALIAÇÃO DOCENTE PELO DISCENTE.....	32
4.1 Levantamento e Comparativo dos Resultados da Avaliação Docente pelo Discente: 2018/1 e 2018/2.....	33
4.2 Questionário Aplicado ao DEPED e CPA da UTFPR – Campus Londrina	38
5. DISCUSSÕES PERTINENTES	43
6. CONCLUSÃO	45
7. REFERENCIAS	47

1. INTRODUÇÃO

A educação exerce um papel de grande importância na sociedade atual, pois influencia no comportamento do mercado de trabalho, uma vez que, diplomado, o profissional adquire o “poder” do conhecimento amplo, em relação aos demais profissionais da mesma área. Neste aspecto, a educação está interligada ao nível de desigualdade do país, pois, o fato de não ter um curso superior pode limitar as chances de crescimento no mercado.

Tachiabana *et al* (2015) ressalta que a educação no Brasil é uma evidência empírica de que o nível educacional se relaciona diretamente com a desigualdade, pois a educação superior é crucial, considerando tanto a questão de salário, quanto ao desenvolvimento do mercado, tanto em questões tecnológicas quanto na influência social.

Considerando tais pressupostos, a qualidade no ensino superior torna-se eminentemente necessária para a qualificação profissional e atuação no mercado de trabalho em vistas às transformações contínuas e inovações da sociedade. Segundo Polidori (2006), no Brasil, a partir de 2004, foi sancionado o Sistema de Avaliação da Educação Superior Brasileiro (SINAES), onde o mesmo possui a fundamentação na promoção das possíveis melhorias em qualidade da educação superior, orientar o aumento de oferta do mesmo, melhoria da eficiência institucional, desempenho acadêmico, aumento do comprometimento e responsabilidade social.

Desde então, as universidades públicas brasileiras vem assumindo responsabilidades e melhorias suscitadas pelo SINAES. Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR há um sistema de avaliação do ensino-aprendizagem vinculados à avaliação nacional liderada pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sendo o INEP um órgão auxiliar ao MEC, que analisa os dados e informações coletados nas Instituições de Ensino Superior. Onde as avaliações baseiam-se em uma comissão própria em cada instituição e também no sistema de avaliação externo, que é realizada pelo INEP como parte do SINAES, sendo responsável pela avaliação do corpo docente, considerando: ensino, pesquisa e extensão, objetivando identificar um perfil institucional e a qualidade nos cursos. (MATUICHUK, 2013)

Ressalta-se que o sistema avaliativo deve ser consolidado em um sistema que permite a relação entre todas as variáveis que influenciam no desempenho

institucional, desde os discentes até os docentes, maximizando a possibilidade de melhoria no desenvolvimento dos alunos e ensino-aprendizagem, por parte do desempenho do dos professores.

1.1 Caracterização do Problema

A avaliação do Docente pelo Discente é aplicada no final do semestre letivo, de forma a avaliar o desempenho dos docentes periodicamente, visando a qualificação da atuação pedagógica.

Entretanto, percebe-se que, em muitos casos, não há melhoria do desempenho da prática docente nos períodos subsequentes. Ainda, nas engenharias há um grande índice de reprovação, desistência, por conta da dificuldade do acadêmico em acompanhar/desenvolver suas atividades em sala de aula, bem como reter conhecimento. Esta situação também se dá, muitas vezes, pela deficiência na prática docente, que se agrava na atuação do professor-engenheiro, uma vez que não teve formação pedagógica específica, pois sua graduação esteve atrelada ao conhecimento técnico e não pedagógico.

O que nos leva a questionar: Em que medida a Avaliação do Docente pelo Discente auxilia na melhoria da qualidade de ensino do curso de Engenharia de Produção da UTFPR- Campus Londrina?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os resultados da Avaliação do Docente pelo Discente no ano letivo de 2018 do curso de Engenharia de Produção da UTFPR, campus Londrina, evidenciando seu desdobramento no desempenho da prática docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Elaborar um referencial teórico sobre o sistema de avaliação institucional (SINAES) e as diretrizes da Avaliação do Docente pelo Discente, bem como descrever a abordagem da avaliação do Docente pelo Discente no curso de Eng. De Produção da UTFPR – Campus Londrina;

- Levantar e analisar os resultados da Avaliação do Docente pelo Discente no curso de Eng. De Produção no semestre 2018/1;
- Descrever as ações realizadas pela instituição a partir dos resultados da Avaliação do Docente pelo Discente 2018/1;
- Comparar os resultados da Avaliação do Docente pelo Discente no curso de Eng. De Produção no semestre 2018/2 em relação ao semestre 2018/1, evidenciando as ações realizadas;
- Analisar a eficácia a Avaliação do Docente pelo Discente no curso de Eng. De Produção da UTFPR- Campus Londrina.

1.3 Justificativa

Considerando a importância do SINAES para melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil, faz-se necessário a identificação de um referencial teórico a partir de trabalhos já elaborados que abordaram tal tema, realizar uma pesquisa de legislação disponível, analisar os dados históricos a partir das avaliações passadas e a partir do conjunto de dados obtidos, chegar à uma resposta clara a partir dos resultados das ações tomadas por parte da instituição no que concerne a Avaliação do Docente pelo Discente.

Esse trabalho visa validar se a avaliação do Docente pelo Discente, compactua os objetivos propostos pelo SINAES, considerando que a Avaliação do Docente pelo Discente deveria auxiliar na melhoria do desempenho pedagógico do engenheiro-professor.

1.4 Estruturação do Trabalho

Metodologicamente esse trabalho se dividirá em 5 etapas, onde elas serão abordadas da seguinte forma:

Na primeira etapa, será realizada um levantamento de referencial teórico a partir de tudo o que já foi abordado sobre a Avaliação do Docente pelo Discente e também como o SINAES aborda o tema e um detalhamento em conjunto com o DEPED (Departamento de Pedagogia) da UTFPR – Campus Londrina de como funciona a Avaliação do Docente pelo Discente.

Na segunda etapa, será realizada o primeiro levantamento de dados, referente ao semestre 2018/1, e os mesmos serão analisados de forma a identificar uma base comparativa para o próximo levantamento de dados. Em seguida, na terceira etapa, também com o DEPED, serão levantadas as ações a serem aplicadas a partir dos resultados obtidos na Avaliação do Docente pelo Discente no semestre 2018/1. Na quarta etapa será feito um levantamento de dados referente ao semestre 2018/2.

Finalizando, tem-se a quinta etapa, será feito uma análise da eficácia da Avaliação do Docente pelo Discente na melhoria da prática pedagógica dos professores do curso de Engenharia de Produção da UTFPR- Campus Londrina.

O instrumento da base de dados utilizada será: a base de dados da Avaliação do Docente pelo Discente do DEPED.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sistema de Avaliação no Ensino Superior no Brasil

De acordo com Júnior (2009) as metodologias de avaliação dependem intrinsecamente da estrutura, modelo e principalmente dos sistemas educativos de cada instituição. Algumas instituições necessitam do investimento externo a partir de resultados alcançados em avaliações externas e outras instituições estão diretamente ligadas à governos, o que limita a autonomia universitária devido às políticas internas aplicadas pelo Estado.

Júnior (2009) que as outras formas de avaliação, seriam onde a própria instituição aplica ferramentas e formas de avaliação, prezando pela melhora contínua da metodologia educacional, essas instituições não possuem exigências muito grandes em relação aos resultados de avaliações internas, metodologia aplicada em muitos países da Europa.

Júnior (2009) ressalta que, o principal objetivo dos sistemas de avaliação educacional, é a melhora contínua da qualidade de ensino nas instituições analisadas, onde a educação com qualidade será um fator importante para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, pois, a educação deve acompanhar a necessidade de desenvolvimento da sociedade. De tal forma, o mundo acadêmico aplica indicadores e critérios de forma quantitativa para identificar a qualidade de ensino, como por

exemplo as publicações em revistas indexadas, o número de professores doutores, entre outros aspectos.

Conforme esclarece Júnior (2009), quanto aos aspectos históricos, no Brasil, a avaliação da educação superior começou a desenvolver com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), onde o modelo inicial era constituído com os seguintes pontos: avaliação institucional (diretrizes curriculares); avaliação do desempenho dos professores (produtividade, gratificação e desempenho); e a avaliação das habilidades e competências dos estudantes (realização do Exame Nacional de Cursos - ENC). A partir do novo modelo, os discentes tiveram uma participação primordial na avaliação institucional. Entretanto, mesmo com o novo modelo, em um primeiro momento as instituições universitárias ainda possuíam certa resistência à adaptação, isso levou à adaptação de novas metodologias, começaram a considerar o tipo e a natureza de cada instituição.

Assim, pode-se analisar que o programa adotado por Fernando Henrique Cardoso era voltado a controlar e valorar os produtos, com as instituições responsáveis por tarefas instrumentais, onde ocorreu a falta de comprometimento e da responsabilidade geral com o desenvolvimento institucional.

Conseqüentemente, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), substituiu o modelo anterior. Júnior (2009) identifica que o SINAES teve vários desafios, entre eles teve o trabalho de rever e aproveitar as experiências existentes no Brasil, objetivando melhorar, integrar e aprimorar a utilização dos instrumentos de informações disponíveis, além de desenvolver novos métodos. O SINAES está intrinsecamente ligado à integração dos instrumentos de avaliação à informações, as avaliações do MEC, relaciona a à autoavaliação à avaliação externa, de forma a deixar claro tanto a avaliação, quanto a regulação, propiciando uma correta relação entre a avaliação, os objetivos e as políticas para a educação superior. O documento do SINAES elaborado em 2003, diz que as avaliações internas e externas possuem importâncias para a realização de discussões e reflexões a respeito do desenvolvimento institucional, e também utilizado para a tomada de decisões.

Segundo Nunes, *et al* (2017) no decorrer do tempo, o sistema brasileiro de educação foi sofrendo várias reformulações, onde tornou-se necessário um planejamento mais detalhado e acompanhado das instituições de ensino. O Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) disponibiliza uma série de ferramentas para realizar esse acompanhamento, como a autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação institucional, entre outros instrumentos. A partir dessas ferramentas, mapeia-se como é o atual panorama dos cursos disponibilizados nas instituições, os dados obtidos são utilizados para aprimoramento do ensino e dos aspectos sociais disponibilizados nas instituições, para políticas governamentais, auxilia aos jovens e responsáveis na decisão de cursos e direcionamentos a tomar no âmbito acadêmico.

Nunes, *et al* (2017) afirma que a avaliação institucional vem sendo desenvolvida por diversas instituições, pois, ao desenvolver-se, a instituição possibilita a implementação de processos de mudanças e melhorias internas, ou seja, a avaliação deixou de se tornar apenas uma obrigação, mas sim uma forma de melhorar a instituição no geral. Para o desenvolvimento da avaliação institucional, faz-se necessário a definição de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a política institucional, de forma a realizar um acompanhamento e delimitar as ações que serão tomadas.

A avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Tal ocorre, em especial, quando conta com a participação efetiva de toda a comunidade interna e, ainda, com a contribuição de atores externos do entorno institucional. Nestes casos, a instituição constrói, aos poucos, uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidades acadêmica e social (BRASIL, 2004).

Segundo Nunes, *et al* (2017) o Ministério da Educação, em 2004, compôs o SINAES em três diretrizes específicas:

- A avaliação das instituições de Ensino Superior (AVALIES) - processo que utiliza da Avaliação Institucional, tanto interna como externa, como variável de análise;
- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) - utiliza de comissões externas para avaliar os cursos das instituições, comissões que são designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);
- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) - aplicado aos alunos no final do primeiro ano e no final do último ano do curso. Que visa identificar o

desempenho dos estudantes em relação às disciplinas do curso de graduação e às habilidades adquiridas em sua formação. Utiliza de provas e questionários como ferramentas;

Aborda-se o aspecto de Avaliação Institucional, direciona-se a algumas possibilidades de melhoria, sendo elas: qualidade do ensino superior, eficiência acadêmica e social. aumento dos compromissos e responsabilidades a respeito da sociedade a partir das instituições de ensino superior, entre outras. A partir desses pontos, tem-se a Avaliação Institucional dividido em dois pontos: autoavaliação e avaliação externa. A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é responsável pela coordenação da autoavaliação, que possui uma estrutura elaborada pelo INEP e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Segundo a publicação de 2004 do Ministério da Educação, a avaliação externa possui como referências os padrões de qualidade de educação superior, descritos nas avaliações e relatórios de autoavaliações.

De acordo com as Orientações Gerais para o Roteiro de AutoAvaliação das Instituições do SINAES (2004), a Avaliação Institucional do ensino superior, possui dois nortes de ações, o aspecto formativo e aperfeiçoar os agentes acadêmicos. A ocorrência da avaliação acontece quando tem-se a participação do ambiente interno e participação de alguns elementos externos, de forma a desenvolver uma consciência a respeito da missão e objetivos acadêmicos e sociais. Algumas ferramentas utilizadas na avaliação institucional são:

- Resultados dos componentes do SINAES;
- Avaliação dos Cursos de Graduação;
- Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes;
- Censo da Educação Superior;
- Cadastro da Educação Superior;
- Relatórios e Conceitos da CAPES;
- Documentos da IES;
- CONAES. (BRASIL, 2004, p. 1)

Além dessas ferramentas, a possibilidade de gerar conhecimentos, identificar as atividades e finalidades executadas pela instituição, identificação das limitações da instituição, aprimoramento do corpo docente e técnico-administrativo, melhorar a

cooperação interna, entre outros aspectos, compõem a autoavaliação, que a partir dessas informações, possibilita uma eficiente tomada de decisão, como orienta BRASIL (2004).

Como a segunda parte da Avaliação Institucional, a avaliação externa utiliza de integrantes externos à instituição, utilizando de análises de documentos, as comissões externas (que possuem acesso às informações da instituição) e outros processos, a avaliação externa permite o auxílio às políticas educacionais, que serão aplicadas pela própria instituição ou pelo MEC.

2.2 SINAES/MEC: elaboração e diretrizes

Segundo Ristoff (2006), o SINAES surgiu como uma proposta feita pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de avaliar as instituições, denominada Proposta 12. A proposta veio com o objetivo de levar em conta as experiências de projetos anteriores, assim como suas metas e objetivos, como por exemplo do Programa de Avaliação Institucional das Universidade Brasileiras (Paiub). Ristoff (2006) fala ainda que do Paiub, integrou-se no SINAES características como a formação da avaliação, relação entre a avaliação interna e externa, a comunidade acadêmica mais participativa, identificação da identidade de cada instituição e de cada parte sistema. Entretanto, diferente do Paiub, o SINAES em conjunto da Constituição, do LDB (Lei das Diretrizes Bases da Educação), PNE (Plano Nacional da Educação), todas as IES (Instituições de Ensino Superior) do Brasil participam dos processos avaliativos.

De forma a construir o SINAES, Ristoff (2006) aborda que surgiu a necessidade de novos instrumentos direcionados a integrar às diretrizes do Ministério da Educação – MEC, já que antes da proposta, cada Secretaria realizava suas próprias avaliações. Devido a essa necessidade de integração, os meios de comunicação se fizeram parte do processo avaliativo, considerando o Censo da Educação Superior, Cadastro Nacional de Docentes, a plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Cadastro de Instituições e Cursos, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Avaliação de Cursos de Graduação e Avaliação de Instituições, entre outras.

A constituição do SINAES como um sistema é dado pelos seguintes fatores: integração das ferramentas de avaliação (interna à externa) conforme cita Ristoff

(2009), integração das ferramentas de avaliação aos de comunicação, integração ao MEC, relaciona a avaliação à regulação de forma coerente com as políticas sobre a educação superior. De forma a relacionar todas as avaliações realizadas, integralizando as operações metodológicas e os instrumentos de avaliações e informação. A partir do estabelecimento do SINAES, apenas as avaliações de pós-graduação se tornaram parte da concepção do Inep, sendo orientados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), permitindo que os diversos órgãos do Ministério da Educação utilizem como referência para as atividades de regulação como: autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento e credenciamento.

A partir da lei estabelecida ao SINAES, tem-se que a autoavaliação está relacionada à avaliação externa de forma a ficar mais claro as análises realizadas, de forma que os seguintes fatores compõem a avaliação institucional (interna e externa):

- “I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
 - II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
 - III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
 - IV – a comunicação com a sociedade;
 - V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
 - VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
 - VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
 - VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
 - IX – políticas de atendimento aos estudantes;
 - X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior”.
- (Ristoff, 2006, p. 8).

Segundo Brito, *et al.* (2008) o SINAES começou a ser implantado em meados de 2004, com o objetivo de desenvolver ferramentas de forma a identificar as

peculiaridades de cada uma das instituições de ensino superior do Brasil. Além disso, Brito, *et al* (2008, p. 841) cita que “a avaliação deveria contemplar a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e dos cursos a ela vinculados.”, a partir do detalhamento, cada peculiaridade das instituições devem ser consideradas. Pois, a partir da consideração de cada peculiaridade, é possível realizar a formação de discentes direcionados às suas necessidades e das características essenciais para um bom profissional em cada área em específica.

A partir da premissa de que as instituições devem conter cursos que desenvolvam todos os âmbitos dos discentes, o Parecer CES/CNE 146/2002, de 03/04/2002, coloca que todas as instituições devem esclarecer todas as diretrizes dos seus cursos de forma a avaliar todas as condições ofertadas nos cursos para cada estudante, identificar a relação entre PDI, Projeto Pedagógico de Curso – PPC, currículo, vocação institucional e a inserção regional e a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's. Com sua dada importância, o Projeto Político Pedagógico do Curso relaciona as orientações organizacionais e operacionais, de forma a considerar as práticas pedagógicas, estruturas curriculares, ementas, bibliografia, entre outros fatores que são estabelecidos pelo Ministério da Educação, onde devem ser considerados os diversos fatores descritos nas Diretrizes Curriculares do Curso (DCN).

O autor ainda cita que muitos dos projetos políticos-pedagógicos não descrevem quais seriam as habilidades desenvolvidas e as competências que os discentes teriam ao final de cada curso, possuem apenas uma descrição a respeito das disciplinas do curso. Assim, eles não utilizam de uma ferramenta de suma importância para os futuros egressos do curso, facilitando a identificação do melhor perfil profissional, considerando todo o desenvolver das habilidades e competências da profissão. Brito, *et al*. (2008) considera que o currículo do curso deve abranger fatores além das descritas pelo órgão central, de forma a vincular todo o âmbito social no qual fará parte.

Se considerarmos o ENADE, deve-se levar em conta que ele analisa os itens das DCN, que estão relacionados a todos os cursos, onde o avaliador verifica os fatores de ênfase, âmbito social e perfil dos profissionais formados pela instituição. Se considerarmos a avaliação estatística e a avaliação dinâmica, identifica-se que o

SINAES e o ENADE, direcionam uma nova maneira de realizar a avaliação. Descreve-se as duas formas de avaliação da seguinte maneira:

- Avaliação Estática – provas e testes tradicionais, compostos de problemas escolares sem feedback após a resolução;
- Avaliação Dinâmica – aprendizagem ao longo do intervalo entre testes e provas, de forma a considerar as respostas erradas e realizar um feedback de forma a aprimorar o discente.

A composição da prova do ENADE é de 10 questões gerais e 30 específicos, objetivando identificar as habilidades acadêmicas, competências básicas profissionais de cada área, conhecimento básico e profissional, de forma a avaliar o processo de aprendizagem e não o discente, a partir do resultado é possível realizar as adequações e melhorias necessárias dentro da IES, utilizando de ferramentas que melhorem o potencial e aprendizado do mesmo. Assim, é possível identificar que o ENADE avalia o caminho do estudando ao longo de todo o curso, considerando potencial dos ingressantes e o domínio de conteúdo e competências dos concluintes, nesse caso são consideradas as capacidades e competências, diferente das formas de avaliações citadas (estática e dinâmica).

Hood (2004) cita que existem 3 mecanismos utilizados na regulamentação de atividades do estado, sendo eles: controle, competição e influência horizontal de pares. No caso do SINAES, ela considera um controle diretamente exercido pelo governo, de forma a identificar, influenciar e valorizar comportamentos sociais (BALDWIN; CAVE; LODGE, 2012). O Brasil utiliza de uma relação entre os seguintes fatores: padrões de qualidade, a cobrança e a avaliação dos padrões, empenho de ferramentas de natureza legal, financeira e monitoramento, são formas de regulação governamental (Dill; Beerken, 2013), utilizando desses fatores para realizar ações direcionadas.

Marback Neto (2007) fala que a avaliação pode ser considerada como informações a respeito de um dado processo, onde o processo está sendo analisado visando melhorias em relação ao mesmo. Além da citação anterior, tem-se uma definição feita Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35), onde eles falam que: “avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios”. Tem-se também a

definição a respeito da avaliação de Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 25): “como um procedimento sistemático de análise de atividades, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. A partir dessas definições, tem-se que as decisões que serão tomadas, são a relação entre as avaliações e a regulamentação do governo.

O problema ocorre quando as decisões tomadas por outros atores, afastam-se das decisões tomadas pelo governo, já que segundo Dias Sobrinho (2003) as regulações são mensuráveis, comparáveis e padronizadas, focando em resultados e produtos. Já no caso das avaliações educacionais, tem-se uma função de formação, disponibiliza informações para decisões dentro da instituição, curso, família ou indivíduo, ou seja, são específicos e contextualizados, possuindo uma natureza qualitativa. Identifica-se que os objetivos de cada avaliação, vão determinar a metodologia, ferramentas e os processos a serem aplicados, o que gera a dificuldade de relacionar a avaliação e regulamentação no ensino superior nacional.

Dentro da legislação brasileira, tem-se um forte elo entre as formas de avaliações e a regulação, onde a própria Constituição Federal ressalta a importância do Estado na realização de uma avaliação de qualidade dentro da educação, abrangendo todas as instituições de ensino (Brasil, 1988). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), diz que a União possui o objetivo de assegurar que o processo nacional de avaliação ocorra em todas as instituições de ensino, no Inciso IX ressalta também que a União deve “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. O Artigo 46º da LDB diz que “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”. É possível identificar que nesse âmbito, a LDB trouxe uma consistência à realidade das avaliações, tornando-as diretrizes políticas, orientadoras de ações regulatórias, ações de supervisão e controle por parte dos órgãos do estado.

Segundo por essa linha, tem-se a Lei no. 10.172/2001, que em seu Artigo 4º, dita que “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano

Nacional de Educação.” (BRASIL, 2001b). Ou seja, pode-se afirmar que a tanto a avaliação quanto a regulamentação compõem competências da União, consideração educação como direito social (GRIBOSKI; FUNGHETTO, 2013).

A partir das premissas legais, tem-se que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) se estabeleceu através da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), apesar do sistema considerar três componentes de avaliação (institucional, curso e desempenho estudantil), o foco do SINAES seria as instituições, valorizando aspectos científicos e sociais importantes para a formação ética, social, política e epistêmica do sujeito (DIAS SOBRINHO, 2008).

A Lei 10.861/2004 ainda afirma, no seu Artigo 2º, que o SINAES, além de suas obrigações com as avaliações das instituições, deve colaborar com a regulação, de forma a fazer parte de um referencial para a regulação e a supervisão da educação, contendo o credenciamento e credenciamento das instituições, além da autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. E o Artigo 10º, dita que “os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação”. Assim, o Decreto nº 5.773, de 2006, garante que o SINAES realize uma relação entre regular, supervisionar e avaliar as instituições de ensino superior. (Brasil, 2006).

2.3 CPA e Avaliação Docente pelo Discente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Segundo a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, cada instituição constitui uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). Cada CPA possui como finalidade planejar, desenvolver, coordenar e supervisionar toda a Política de Avaliação Institucional. Onde as CPA's, possuem atribuições para conduzir a avaliação interna da instituição, sistemáticas e informativas de acordo com o INEP, seguindo as diretrizes citadas no artigo 11º, como:

- I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II – atuação autônoma em relação à conselhos e aos demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior."Esta Lei

teve sua regulamentação pelo Artigo 7º da Portaria nº 2051, de 09/07/2004, as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), "terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

§ 2º A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior. (BRASIL, 2014, p. 1)

A partir dos fatores estabelecidos legalmente, a CPA teve seu início em dezembro de 2004, com a Deliberação nº 08/2004 – COUNI (Conselho Universitário), após o CEFET-PR se tornar a UTFPR, ocorreu uma atualização em 2009, com a Deliberação 13/2009 – COUNI (UTFPR, 2018).

De tal forma, conforme cita UTFPR (2018) cabe como competência da CPA da UTFPR: Planejar, desenvolver, coordenar e supervisionar a execução da política da Avaliação Institucional; Promover e apoiar os processos de avaliação internos; Sistematizar os processos de avaliação interna e externa; Prestar informações sobre a avaliação institucional ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sempre que for solicitada.

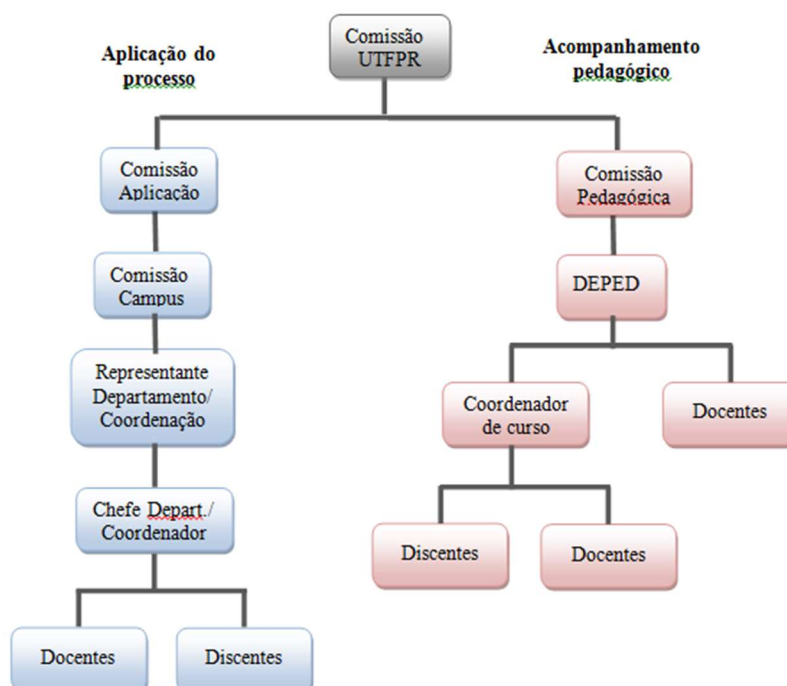
E ainda, contemplar e expor: O cumprimento dos princípios, finalidades e objetivos institucionais; A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); As políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; A responsabilidade social da Instituição; A infraestrutura física e em especial a do ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e biblioteca; A comunicação com a sociedade; A organização e gestão da Instituição; O planejamento e a avaliação, especialmente os processos, resultados e a eficácia da autoavaliação institucional; As políticas de atendimento aos estudantes; e A sustentabilidade financeira.

A Avaliação do Docente pelo Discente é tido como uma ferramenta que afere, acompanha e conhece a qualidade do ensino disponibilizado, onde os alunos participam de forma a objetivar uma melhora no ensino e aos professores é analisado o retorno de suas práticas pedagógicas, utilizando de um questionário-formulário que mensura a relação entre aluno e professor. Alguns dos fatores analisados são: Conteúdo, didática, planejamento, avaliação e relacionamento são os focos deste

formulário, a partir da análise, são aplicadas as ações previstas em lei, como replanejamento e aplicação de novas ações a melhorar a metodologia de ensino.

A UTFPR (2018) cita que a partir de 2012, se tornou composta por 2 comissões de avaliação (Comissão de aplicação e Comissão Pedagógica), onde possui dois representantes da PROGRAD, um de cada campus da UTFPR e um representante da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação (DIRGTI), conforme Figura 1.

Figura 1: Estrutura da Comissão Própria de Avaliação



Fonte: UTFPR, 2019

Conforme a Figura 1, tem-se a Comissão de aplicação, que é responsável por aplicar a avaliação, começando nos primeiros dias do semestre e acabando no último dia de avaliação, ela realiza o acompanhamento diário dos índices de participação dos discentes, de forma a detectar e interagir com os discentes de forma a aumentar a participação dos mesmos com a avaliação. Já no caso da Comissão Pedagógica, ela se inicia após o término da Comissão de aplicação, onde a comissão trabalha em conjunto com os Coordenadores de Cursos objetivando analisar e apresentar os resultados do processo avaliativo, após isso eles visam realizar os reparos e as melhoras necessárias dentro do corpo docente.

Além das duas comissões, conforme cita UTFPR (2018) alguns campus da UTFPR possuem uma Comissão de Avaliação, que é composta por docentes e técnicos administrativos, que visam sensibilizar, aplicar e acompanhar as melhorias dos processos de avaliações.

A partir das informações citadas anteriormente, é possível identificar as duas principais fases:

- Aplicação e aperfeiçoamento – Coordenadores dos Cursos, Chefes de Departamento Acadêmicos e a Diretoria de Graduação e Educação Profissional objetivando conscientizar os discentes a participarem das avaliações;
- Acompanhamento – finalizar a avaliação através do apoio do DEPED (Departamento de Educação) aos Chefes de Departamento Acadêmico e Coordenadores do Curso em relação ao acompanhamento pedagógico dos docentes.

A avaliação é realizada utilizando um questionário que será respondido pelos discentes matriculados nos cursos de cada campus.

2.4 Saberes necessários à Qualificação Docente no Ensino Superior

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), quando os professores se tornam docentes nas instituições de ensino superior, geralmente eles trazem consigo características de professores que fizeram parte da graduação, além disso, um outro fator de suma importância seria o desenvolver de uma identidade como docente da instituição. Tardif (2008) ressalta que o docente após a percepção de limites dentro da Universidade, acabam por desenvolver algumas habilidades pessoais, que auxiliam no desenvolver do seu próprio método de ensino.

Tardif (2008) ainda ressalta que as fundações dos docentes derivam de algumas fontes distintas, sendo elas: formação profissional (Ciências da Educação e ideologia pedagógica); conhecimentos a respeito das disciplinas; conhecimentos referentes aos objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados; e a experiência diária e contínua com o exercer da docência.

Além das características citadas por Tardif (2008), Shulman (apud MIRANDA, 2011, p.62) já apontava pontos como a compreensão a respeito do conteúdo e métodos pedagógicos do mesmo e das disciplinas, além do conhecimento pedagógico geral. Onde o conhecimento a respeito dos métodos pedagógicos do conteúdo seria o ponto de intersecção entre a pedagogia e o conteúdo. Em um posterior trabalho,

Shulman (2005a) aponta que no ambiente de cursos de bacharelado, o método de ensino tende a ser complexo, já que deve intercalar a teoria e a prática, preparando assim, os discentes para o mercado de trabalho.

Assim como Tardif e Shulman, Puentes *et al* (2009) apontou três principais entendimentos à docência, sendo eles os conhecimentos, os saberes e as competências. Ressalta ainda que após analisar os três cenários, as diferenças entre os entendimentos não é significativa, considerando que ao analisar autores de trabalhos anteriores, “(...) a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficiente: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências.” (Puentes *et al*, 2009, p.182)

Assim, é possível perceber que o professor é determinante quando se trata de ensinar e aprender, já que o mesmo desenvolve nos alunos conhecimentos advindos dos níveis citados acima, logo, a necessidade de adaptação metodológica deve existir por parte do professor, já que o processo de ensinar é construído “tijolo por tijolo” ao longo das aulas, o que é possível identificar que cada docente possui suas peculiaridades de ensino, desenvolvidas a partir de suas experiências.

Apesar do fator experiência ser fundamental no desenvolver metodológico, ele não atende todas as necessidades por parte dos alunos, ele precisa de uma fundamentação em conhecimentos a partir da compreensão da realidade. Gauthier *et al* (1998) fala que ao basear o desenvolvimento como professor apenas na experiência, iria gerar em cada docente uma nova metodologia, o que poderia acarretar a efeitos negativos aos discentes.

2.5 Qualificação Acadêmica, Profissional, Pedagógica

Segundo Miranda (2011), as três qualificações que constituem a formação do docente seriam: Qualificações Acadêmicas, Profissional e Pedagógica.

A respeito da Qualificação Acadêmica, Ruff *et al* (2009) *Apud* Miranda (2011) ressalta que parte da academia desenvolver e espalhar conhecimentos, sendo necessário professores que esteja qualificados academicamente (produções relevantes) e para que os docentes estejam qualificados, os programas de doutorados acabam ficando como responsáveis pela formação de uma equipe de qualidade. Outro fator importante é a pesquisa, Kachelmeier (2002) cita que a eficiência no processo

de pesquisa, gera pontos positivos diretos e indiretos para o ensino. Onde os pontos positivos seriam a contextualização social, onde os discentes adquirem conhecimento a respeito daqueles que se interessam pelo ambiente no qual eles estão inseridos, já os pontos indiretos, o autor ressalta que é a onde os docentes buscam aprimorar e desenvolver novas ideias desafiando uns aos outros, ou seja, a pesquisa evita ao professor a obsolescência.

Cunningham (2008) apresenta algumas propostas de como a pesquisa poderia ser utilizada de forma a aprimorar o ensino, destacando os benefícios gerados pela pesquisa-ação, onde a mesma desenvolve uma análise analítica, sistemática e interativa a respeito do que é feito em sala, identificar a nossa capacitação de alcançar os objetivos de ensino e o desenvolver de estratégias futuras que permeiam o ensino que é aprendido. Já Pierre *et al* (2009), afirma que além dos pontos positivos, as pesquisas carregam com si novas perspectivas de conhecimentos gerais, o que traz aspectos de questionar, refletir e aprimorar os docentes.

Ainda tem-se que Annisette e Kirkham (2007) afirmam que a relação entre a prática e a pesquisa é fraca em alguns casos, onde a universidade em si, acaba sendo ineficiente quando trabalhamos com a relevância de conhecimentos direcionados ao profissionalismo. Há uma profunda ligação que existe na qualidade de ensino quando há pesquisas relevantes por parte dos docentes, devido ao docente conhecer mais a respeito do assunto.

Entretanto, apesar dos pontos positivos observados, ainda existem os pontos negativos, onde, segundo Almeida e Pimenta (2009) em alguns casos a necessidade de publicação rápida e em grande quantidade, acaba por sobrepor a formação dos discentes, se analisar que Gibbs (2004) cita que ao se dedicar à docência, o professor está deixando de se dedicar à novas pesquisas, o que a longo prazo influencia o fator financeiro do professor, permeia os pontos negativos da qualificação acadêmica.

Sendo assim, a partir da afirmação de Severino (2009) de que é preciso discernir que não é a supervalorização da pesquisa em relação ao ensino, já que não é possível apresentar um ensino de qualidade sem a prática da pesquisa, pode-se ressaltar que a pesquisa não é suficiente para uma área alcançar o sucesso.

Dentro da Qualificação Profissional na docência é a interligação entre as práticas profissionais do curso e as práticas acadêmicas, já que as experiências profissionais possibilitam uma contextualização ao que é ensinado em sala de aula.

Vasconcelos (2009) ressalta que um professor que possua experiência pragmática, consegue desenvolver um “corpo” mais concreto para a disciplina ministrada, já que ele possui uma ampla visão a respeito da prática e da teoria da profissão.

Harmer (2009) aborda que a simplificação de conteúdos específicos, acaba por não demonstrar a realidade complexa e orgânica de alguns cenários profissionais, já que um profissional empregado conhece a interligação sutil dos componentes dentro da realidade da empresa. Assim, Kinney (2003) ressalta que como os programas de doutorado possuem predominância de técnicas atuais, os alunos acabam restringindo aos problemas práticos métodos especializados e peculiar para cada um. Volpato (2009) evidencia a junção do conhecimento da ‘boa prática’ com a ‘relação entre teoria e prática’ aos professores, permite com que o docente demonstre a realidade de situações profissionais para a aula, já que os alunos ressaltam que os professores com experiências profissionais, proporcionam um conhecimento prático a respeito dos conteúdos ministrados na disciplina. Já que as experiências adquiridas na profissão, geram um saber e novas habilidades, que quando relacionadas à metodologias de ensinamentos, trazem uma realidade com referências a respeito da disciplina. Sendo assim, Njoku *et al* (2010) concluem que a quando as qualificações acadêmicas ou profissionais, quando sozinhas, não são capazes de formar um docente.

Dentre as qualificações que já foram citadas (acadêmica e profissional) percebe-se o poder sobre o conhecimento que será passado para os alunos. Entretanto, pesquisadores ressaltam que o conhecimento específico não é suficiente, necessitando de uma abordagem didática-pedagógica sistêmica, de forma a aprimorar o conteúdo com os discentes. Vasconcelos (2009) cita que a competência pedagógica gera um compromisso com o ensino e educação, permitindo ao professor uma análise a respeito dos seus objetivos, meios, fins e compromisso com os alunos.

Almeida e Pimenta (2009) ressaltam alguns componentes essenciais aos professores, como planejamento, metodologia, avaliações, entre outros, esses pontos são essenciais, visto que Ezcurra (2009) abrange de que os docentes das universidades não foram preparados através de uma formação sistêmica, exigindo uma intensidade maior em relação à estruturação do ofício. Pimenta e Anastasiou (2002) citam que os professores como adentram dentro de disciplinas já estabelecidas, eles precisam, sozinhos, responsabilizarem-se pelas disciplinas que

serão ministradas. Como essa responsabilidade é feita sem orientação ou avaliação, os docentes utilizam de suas experiências como discentes para a preparação.

Segundo a Lei nº. 9.394/96, os professores precisam participar da elaboração de projetos pedagógicos, elaboração e cumprimento do plano de trabalho, cuidar da aprendizagem dos discentes, utilização de estratégias para alunos de rendimento inferior, cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas e o desenvolver profissional. Assim, é perceptível que a qualificação pedagógica é essencial aos professores para o desenvolver das atividades únicas.

3. METODOLOGIA

Quanto a natureza da pesquisa, denomina-se Pesquisa Qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1982), aborda diretamente o contato direto entre o objeto analisado e o pesquisador, que como instrumento, traz uma concepção acerca dos dados e objetos. De tal forma, após a obtenção dos dados, será feito uma análise do resultado e das ações que são tomadas por parte da instituição, de modo a compreender o contexto da instituição sobre a Avaliação do Docente pelo Discente.

Quanto aos objetivos da pesquisa, é explicativa, porque será feito um registro de dados, análise, classificação e, por fim, a interpretação será detalhada de forma a identificar os fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a partir da Avaliação do Docente pelo Discente. Segundo Gil (2002), a pesquisa explicativa tem como característica principal a identificação e a determinação dos fatores que influenciam determinados fenômenos. De tal forma, os dados obtidos a partir da Avaliação do Docente pelo Discente serão avaliados, identificando a influência dos resultados e ações promovidas pela instituição no semestre subsequente.

Quanto ao método da pesquisa, será abordado o estudo de caso, que, segundo Ventura (2007), a análise do caso deve ser feita de um modo mais amplo, não se restringindo ao caso em análise, considerando todos os fatores que influenciam os resultados obtidos e a formulação das ações que são aplicadas em sequência. Assim, a partir dos dados da Avaliação do Docente pelo Discente, serão analisados e descritos os resultados, objetivos esperados e as ações tomadas em relação aos Docentes.

4. AS VARIÁVEIS DA AVALIAÇÃO DOCENTE PELO DISCENTE

Conforme regulamento da UTFPR (2019), dentro da Avaliação do Docente pelo Discente tem-se algumas variáveis que se fazem necessárias, sendo elas: Quesitos da Avaliação do Docente pelo Discente, Universo Total dos Alunos do Curso, Avaliações Realizadas e Avaliações Não Realizadas. Segue a descrição de cada uma das variáveis:

- a) Quesitos da Avaliação do Docente pelo Discente – são os quesitos considerados na avaliação do desempenho de cada um dos professores, conforme tabela 1.

Tabela 1: Descrição dos Quesitos de Avaliação

Quesitos	Descrição
Didática	Refere-se ao conhecimento demonstrado pelo Professor sobre os Conteúdos Programáticos da Disciplina, bem como, ao relacionamento que o Professor estabelece entre estes Conteúdos Programáticos e aspectos profissionais e sociais;
Conteúdo	Refere-se ao conhecimento do Professor em sala de aula enquanto agente promotor do ensino-aprendizagem, sua maneira de agir, os recursos e as técnicas que utiliza para facilitar o aprendizado, motivar e despertar o interesse sobre os temas tratados.
Planejamento	Refere-se ao cumprimento e Distribuição dos Conteúdos Programáticos ao longo do desenvolvimento da Disciplina. Deve-se levar em conta se o Professor apresenta previamente um planejamento, do semestre e cumpre o estabelecido inicialmente.
Avaliação	Refere-se ao estabelecimento da forma de avaliação, da quantidade e critérios de avaliação. Deve-se levar em conta, também, se o Professor cumpre aquilo que estabeleceu previamente em sala de aula no início do semestre letivo.
Relacionamento	Refere-se à forma como o Professor se relaciona com os alunos dentro e fora da sala de aula. Deve-se, também, avaliar se o Professor manteve o controle da classe durante o semestre priorizando o bom desenvolvimento da disciplina.

FONTE: UTFPR, 2019

- b) Universo Total dos Alunos do Curso – quantidade total de alunos matriculados regularmente no curso;
- c) Avaliações Realizadas – quantidade de alunos que realizaram a Avaliação do Docente pelo Discente;
- d) Avaliações Não Realizadas – quantidade de alunos que não realizaram a Avaliação do Docente pelo Discente.

4.1 Levantamento e Comparativo dos Resultados da Avaliação Docente pelo Discente: 2018/1 e 2018/2

Para análise, será feito um levantamento do universo de possíveis avaliações que poderiam ser realizadas no primeiro e segundo semestre de 2018 no curso de Engenharia de Produção. Nesse cenário, conforme Tabela 2, o item “Universo” é caracterizado como a quantidade de possíveis avaliações que poderiam ser realizadas, nesse caso é a relação entre o número de alunos e as disciplinas que os mesmo estão matriculados no respectivo semestre.

A avaliação do Docente pelo Discente realizada em 2018/1, no curso de Engenharia de Produção na UTFPR – Campus Londrina, teve a participação conforme Tabela 2.

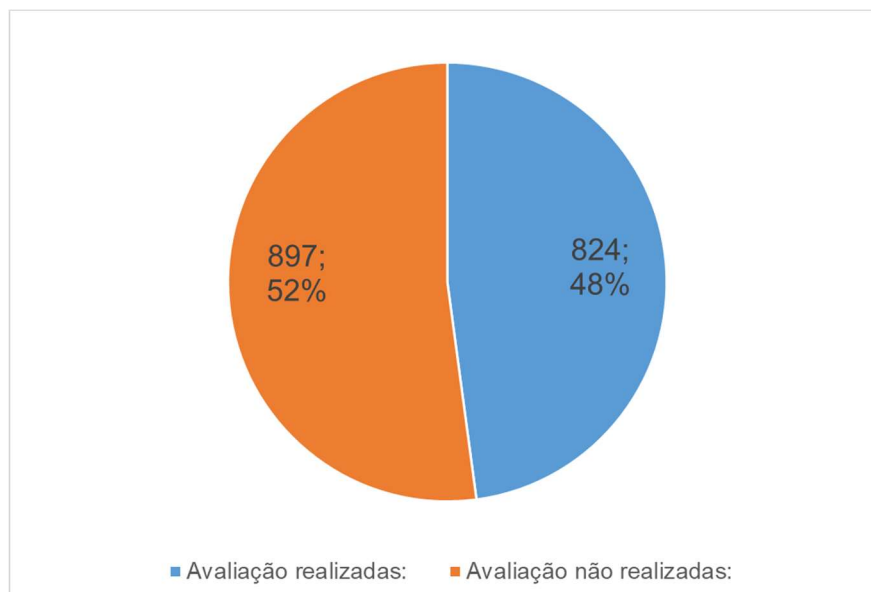
Tabela 2: Participação na Avaliação do Docente pelo Discente 2018/1

Universo:	1721
Avaliações realizadas:	824
Avaliações não realizadas:	897

Fonte: UTFPR, 2019

Na Tabela 2, pode-se observar que no Universo de 1721 possíveis avaliações a serem realizadas no curso de Engenharia de Produção, no primeiro semestre de 2018, teve-se 824 avaliações realizadas efetivamente e 897 avaliações não foram realizadas. Conforme observa-se no Gráfico 1, é possível identificar que a porcentagem de avaliações efetuadas (48%) foi inferior à porcentagem das avaliações que não foram realizadas pelos alunos (52%) da Avaliação do Docente pelo Discente, conforme expressa o Gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de Avaliações Realizadas e Não Realizadas em 2018/1

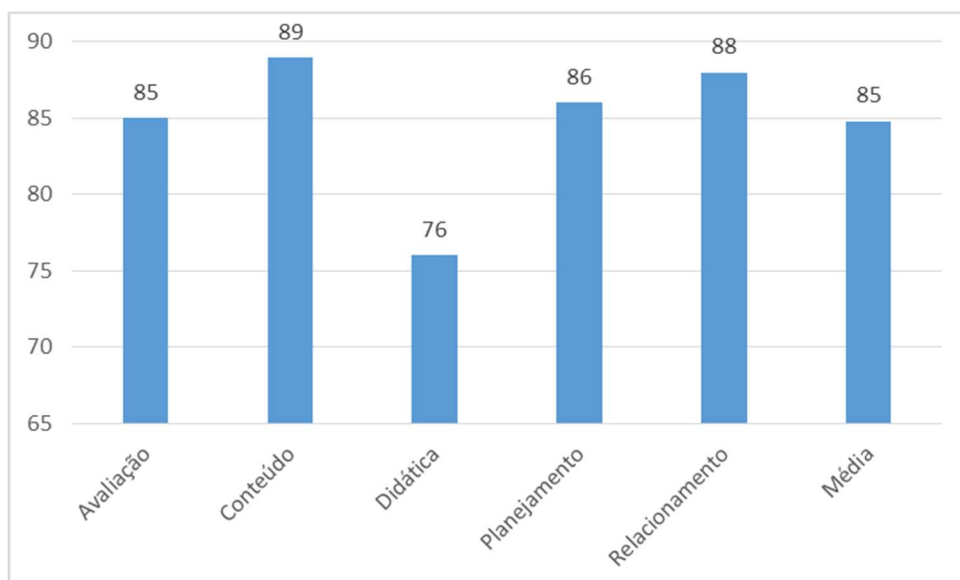


Fonte: UTFPR, 2019

Nesse universo de possíveis avaliações, é identifica-se que mais da metade das possíveis avaliações, não foram efetuadas pelos alunos, identifica-se que os alunos podem não ter demonstrado interesse, ou esqueceram de realizar a avaliação, ou por já ter avaliado um professor em uma dada matéria, não viram a necessidade de avaliar o mesmo professor em outra matéria. O que demonstra que, apesar da divulgação da avaliação pelos professores durante as aulas e o DEPED encaminhar e-mails lembrando da mesma, não há o envolvimento ou comprometimento por parte dos alunos quando considera-se a Avaliação do Docente pelo Discente.

Quanto aos Quesitos avaliados, seguem os resultados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Resultados por Categoria de Quesitos - 2018/1



Fonte: UTFPR, 2019

À partir dos dados computados na Avaliação do Docente pelo Discente em 2018/1, no Gráfico 2, é possível identificar quais foram os resultados obtidos em cada um dos quesitos avaliados (Avaliação, conteúdo, didática, planejamento e relacionamento), identifica-se que o Conteúdo disponibilizado pelos docentes em sala de aula foi o quesito mais bem avaliado, o que comprova o conhecimento/especialidade por parte dos docentes a respeito dos assuntos das disciplinas ministradas. Entretanto, pode-se perceber que a Didática é o quesito crítico, pois ficou bem abaixo da média geral (85), com um valor de 76 de desempenho por parte dos professores.

Considerando a Avaliação do Docente pelo Discente realizada em 2018/2, no curso de Engenharia de Produção na UTFPR – Campus Londrina, teve a participação conforme Tabela 3.

Tabela 3: Participação na Avaliação do Docente pelo Discente 2018/2

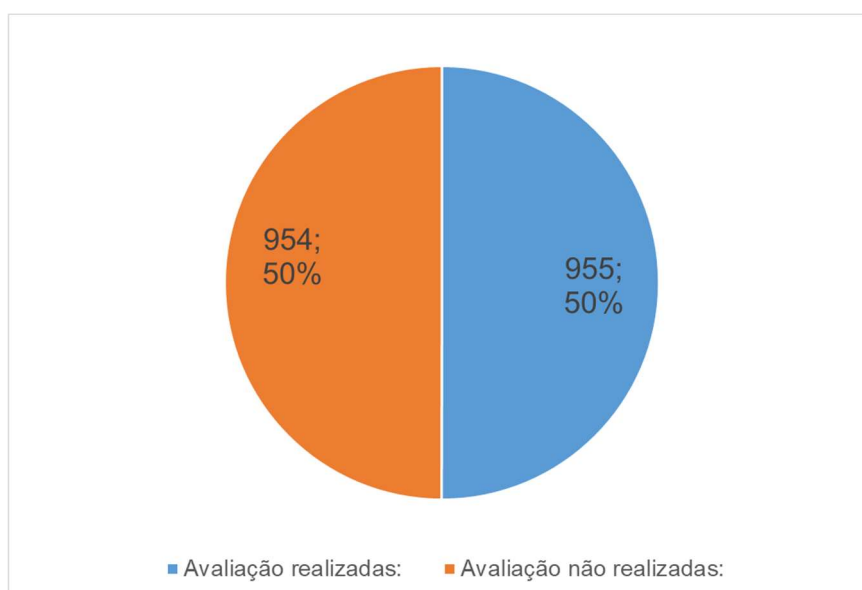
Universo:	1909
Avaliações realizadas:	955
Avaliações não realizadas:	954

Fonte: UTFPR, 2019

Quando a avaliação foi realizada, teve-se um Universo de 1909 possíveis avaliações (alunos vezes a quantidade de matérias matriculado no semestre) percebe-se um aumento de aproximadamente 11% (188 possíveis avaliações) em relação ao semestre anterior. Nesse universo, percebe-se que o número de avaliações em relação ao semestre anterior, teve um aumento de 131 número de

avaliações realizadas (de 824 para 955), já em relação as avaliações que não foram realizadas, ocorreu um aumento apenas de 57 (de 897 para 954) o que representa 30% do aumento de avaliações realizadas no segundo semestre de 2018. Observa-se no Gráfico 3, que na Avaliação do Docente pelo Discente, realizada em 2018/2, ocorre um pareamento entre o número de avaliações realizadas e o número de avaliações que não foram realizadas, perante a Avaliação do Docente pelo Discente, aproximadamente 50% para ambos.

Gráfico 3: Quantidade de Avaliações Realizadas e Não Realizadas em 2018/2



Fonte: UTFPR, 2019

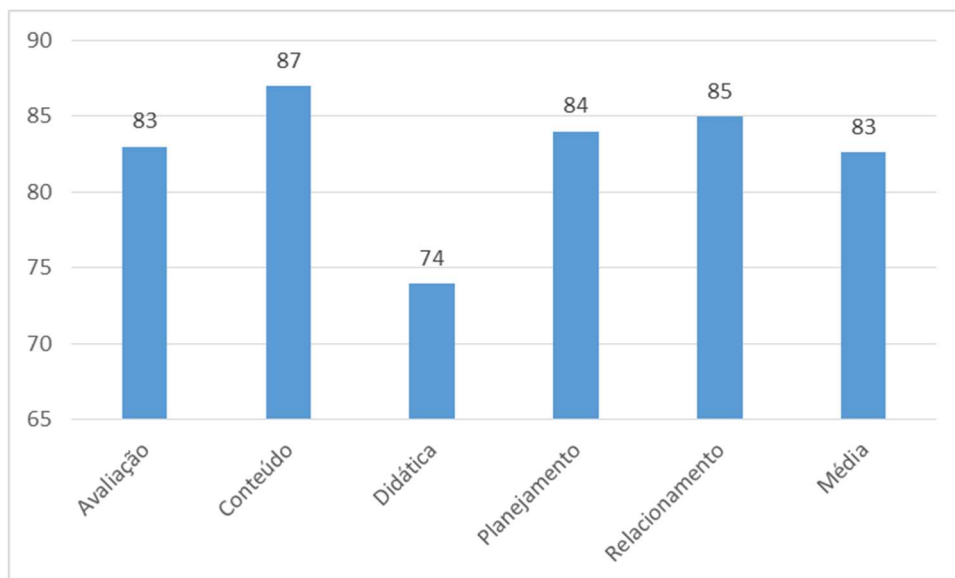
Considerando a participação e a não participação dos alunos na Avaliação do Docente pelo Discente em 2018/2, percebe-se que houve uma participação maior (2% - 131 avaliações realizadas) dos alunos em comparação à avaliação realizada em 2018/1, apesar do aumento das avaliações que não foram realizadas (57), se considerarmos o aumento no Universo de 188 possíveis avaliações no segundo semestre, observa-se que o aumento foi mais representativo no número de avaliações que foram realizadas, aproximadamente 70% das 188 das possíveis avaliações de diferença entre o primeiro e o segundo semestre.

Percebe-se que apesar do aumento de participações e da divulgação por parte dos professores e do DEPED, o número de avaliações que foram realizadas representam aproximadamente 50% dos alunos, o que demonstra desinteresse dos

outros 50%, mostrando que ainda não há um grande número de participação, quando consideramos a importância da Avaliação do Docente pelo Discente.

Quanto aos quesitos avaliados, seguem os resultados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Resultados por Categoria de Quesitos - 2018/2



Fonte: UTFPR, 2019

O Gráfico 4 apresenta o desempenho dos docentes no segundo semestre de 2018, considerando cada quesito. Percebe-se que apesar do número de avaliações ter aumentado, ao comparar o resultado do primeiro semestre de 2018 com o segundo semestre de 2018, houve uma queda média de 2 pontos em todos quesitos.

De forma semelhante ao primeiro semestre, o quesito que foi melhor avaliado foi o Conteúdo; enquanto a Didática se manteve como quesito crítico. Após analisar os dois semestres, percebe-se que o quesito da didática permanece como crítico ao longo do ano de 2018, o que evidencia que apesar dos docentes possuírem conhecimento (conteúdo) a forma como eles transmitem esse conhecimento é essencial para os alunos.

Conforme evidenciado por Vasconcelos (2009), a competência didática pedagógica permite o professor desenvolver uma análise a respeito da melhor abordagem da didática-pedagógica. Pode-se afirmar também, que os docentes dos cursos de engenharias, tendem a ser engenheiros, ou seja, ao longo de sua formação acadêmica / pesquisador (universidade, mestrado, doutorado, ...), o foco é direcionado

no desenvolvimento de conhecimento técnico, de conteúdo e para pesquisas, onde a didática e outras formas de ensino, não são tão bem desenvolvidas.

Dessa forma, percebe a necessidade da aplicação e desenvolvimento de formações direcionadas aos docentes das universidades, afirmação essa que ressalta uma necessidade abordada pelo SINAES. Conforme ressaltou Brito, et al. (2008), o SINAES que se iniciou em 2004, tinha como objetivo desenvolver ferramentas e identificar as peculiaridades das instituições, para aprimorar e direcionar as atividades para desenvolver os discentes com as melhores competências possíveis. Aspecto esse que, ao analisar o desempenho dos docentes através da Avaliação do Docente pelo Discente, fica evidente que a forma como o conteúdo é transmitido (didática) para os discentes pelos discentes, possui uma baixa qualidade quando consideramos os outros quesitos de desempenho dos professores.

4.2 Questionário Aplicado ao DEPED e CPA da UTFPR – Campus Londrina

À partir da identificação dos objetos em análise (Avaliação do Docente pelo Discente – 2018/1 e 2018/2), identificamos a necessidade de aplicar um questionário ao DEPED (Departamento da Educação) e DIRGRAD (Diretoria de Graduação e Educação Profissional) em relação às ações tomadas sobre os resultados obtidos nas Avaliações do Docente pelo Discente dos semestres considerados em análise (1º e 2º semestre de 2018). Conforme Tabela 4, seguem as perguntas pertinentes ao questionário:

Tabela 4: Perguntas aplicadas ao DEPED e CPA

Perguntas	
1 ^a	As capacitações que ocorrem durante o Planejamento Docente (duas vezes por semestre letivo) são elaboradas e/ou pensadas a partir do resultado da Avaliação do Docente pelo Discente? Se sim, como se dá a elaboração dessas atividades?
2 ^a	Os Planejamentos de Capacitação Docente no ano letivo de 2018 buscou atender algum critério específico de insatisfação do discente? Se sim, quais atividades?
3 ^a	Qual percentual mínimo (na escala de 0 a 100) considerado satisfatório para uma boa prática docente? E percentual mínimo (na escala de 0 a 30) satisfatório para desempenho individual do docente?
4 ^a	O DEPED ou a DIRGRAD utiliza alguma ferramenta para o acompanhamento individual dos professores que não atingiram o índice de satisfação mínimo?
5 ^a	Quais medidas são tomadas em relação aos professores, que ao longo das avaliações, não demonstram melhoria nos índices insatisfatórios?

Com o objetivo de entender quais são as ações tomadas por parte da instituição, aplicou-se o questionário para a responsável pelo DEPED, onde a mesma cita que as ações tomadas nos Planejamentos e Capacitações levam em conta a Avaliação do Docente pelo Discente, considerando não apenas o índice individual, mas principalmente o resultado da avaliação geral. Ressalta que no ano de 2018, as atividades propostas ao longo dos planejamentos, buscaram aprimorar e trabalhar a categoria “didática”, por ser o índice com o menor resultado entre as categorias analisadas, onde foram elaboradas atividades relacionadas ao planejamento e metodologias de ensino, e por fim, foram feitas avaliações de aprendizagem.

Quando questionada à respeito dos índices de satisfação mínimos para a prática docente e ao desempenho individual, aborda também, que se considerarmos a avaliação geral, que pode variar de 0 a 100, não tem-se um valor considerado como satisfatório, já que os critérios de avaliação são subjetivos, sendo assim, o índice com resultado mais discrepante em relação à média, seria considerado insatisfatório.

Já quando consideramos o desempenho individual dos docentes, no ano de 2019, foi aprovado na instituição, uma nova modalidade de acompanhamento, onde

tem-se o valor 24 como limite mínimo entre 0 e 30 da avaliação individual, nessa situação, quando o docente fica com uma média igual ou abaixo à 24 (no ano), ele é chamado a realizar uma capacitação de no mínimo 16 horas/aula na área de formação pedagógica, até o ano subsequente, podendo realiza-las em qualquer instituição de ensino, desde que sejam apresentados os devidos comprovantes, ou existe a possibilidade de realizar as formações disponibilizadas pela própria instituição, que buscam melhorias nas práticas docentes, onde tais atividades são disponibilizadas a todos os docentes, entretanto, não são obrigatórias aos que possuem uma avaliação superior a 24.

Caso o valor no próximo ano, permaneça abaixo ou igual a 24 se repita, serão necessárias novas 16 horas/aulas até o próximo ano e assim consecutivamente. Além dos Planejamentos e Capacitações disponibilizadas duas vezes em cada semestre, também é ofertado aos professores que não atingiram o requisito, também é ofertado para cada professor, uma assessoria específica na área pedagógica, mas não se caracteriza como uma capacitação obrigatória, ao contrário da apresentação das 16 horas/aulas de formação acadêmica.

Nesse caso, o DEPED realiza o acompanhamento individual de cada professor considerando o resultado da próxima avaliação que ocorrerá no semestre subsequente.

Considerando o ano de 2018, a UTFPR – campus Londrina, foram realizadas 4 capacitações, conforme tabela abaixo:

Tabela 5: Datas dos Planejamentos e Capacitações realizadas em 2018

Calendário 2018 - Planejamento e Capacitação	
1º	01/02/2018 até 28/02/2018
2º	02/05/2018 até 05/05/2018
3º	26/07/2018 até 01/08/2018
4º	08/10/2018 até 11/10/2018
5º	20/12/2018 até 22/12/2018

Fonte: UTFPR, 2019

No ano 2018, o DEPED informou que não existiam ações obrigatórias, entretanto, conforme citado anteriormente, a partir de 2019, ocorreram mudanças. Por fim, conclui que em todas as 5 (cinco) capacitações, foram aplicadas atividades de inclusão para discentes que possuem algum tipo de deficiência e que todas possuíram

capacitações de metodologias de ensino como formas de avaliação, onde ocorre uma mudança no conceito da avaliação do discente, onde além de estimar o quanto o discente aprendeu, a metodologia auxiliará ao docente a aprimorar seus próprios métodos e planejamentos.

Em específico, além das atividades citadas anteriormente, no 1º (primeiro) e no 3º (terceiro) Planejamento, os docentes realizaram as devidas entregas dos planos de ensino de suas respectivas disciplinas e são orientados a apresentarem esses planos para os alunos. Já no 2º (segundo) e no 4º (quarto), além das atividades já abordadas, tem-se reuniões do núcleo docente estruturante e do colegiado do curso, cada curso com seu específico, apesar de ambos possuírem o coordenador do curso como presidente, possuem objetivos diferentes, já que o primeiro tem como objetivo analisar a matriz curricular do curso e propor melhorias para o mesmo, já o segundo trabalha com questões pedagógicas, atividades complementares, problemas específicos com professores, ou com uma determinada turma e professor, tendo como objetivo um trabalho mais de “conselheiros” da coordenação do curso. Essas reuniões também ocorrem ao longo dos semestres.

Outra entrevista foi realizada com o objetivo de entender melhor as ações tomadas por parte da UTFPR em relação aos docentes a partir da Avaliação do Docente pelo Discente, essa realizada com a atual presidente da CPA na UTFPR – campus Londrina e integrante do sistema geral da CPA da UTFPR.

A presidente do CPA ressalta que a CPA é responsável por dar apoio à coordenação dos cursos, onde a CPA realiza uma pesquisa e análise de todas as avaliações da universidade, não se restringindo à Avaliação do Docente pelo Discentes. Aborda que quando os professores irão ingressar na universidade, eles possuem uma proposta específica de capacitação, já a Avaliação do Docente pelo Discente, auxilia como um identificador dos quesitos que precisam ser aprimorados e melhorados, não com o objetivo de punir os docentes que possuem uma baixa avaliação. Como exemplo, não houve um caso de demissão de um docente devido à um resultado baixo devido à Avaliação do Docente pelo Discente, o que poderia acarretar essa demissão seria um desinteresse por parte do docente, onde o mesmo não venha a realizar as propostas de melhoras disponibilizadas ou se negar a buscar melhorias, o que excede à Avaliação do Docente pelo Discente.

Por sua vez, a presidente cita o Relatório de Auto Avaliação de 2018, disponível no site da UTFPR, onde a CPA elabora um relatório que abrange todos os campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, seguindo as orientações disponibilizadas pelo SINAES/INEP, onde estão descritas ações que tem como base os processos avaliativos e outras atividades da CPA nos campus, sendo as ações direcionadas à Avaliação do Docente pelo Discente, conforme parte da tabela presente no Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR (2018, p. 262), disponibilizada abaixo:

Tabela 6: Ações decorrentes dos processos de Avaliação do Docente pelo Discente

Da Avaliação do Docente pelo Discente:
1- Planejamento realizado em conjunto entre a Comissão Permanente de Avaliação e o Núcleo da CPA dos Câmpus
2- Sensibilização dos coordenadores, docentes e discentes sobre a importância da avaliação do Docente pelo Discente
3- Explicação dos itens da avaliação do docente pelo discente e orientações sobre a realização das avaliações com calouros ou por coordenação para apresentação do sistema de avaliação e esclarecimento de dúvidas
4- Disponibilização de um dos laboratórios de informática para a realização das avaliações
5- Utilização do Facebook e e-mails para a divulgação das avaliações e incentivo à realização destas
6- Desenvolvimento junto com os alunos de um aplicativo de celular para a realização da avaliação e facilitar a divulgação da mesma
7- Uso de camisetas com frases de divulgação da Avaliação do Docente pelo Discente, a serem utilizadas pelos membros do Núcleo da CPA do Câmpus e por demais docentes e técnicos administrativos que aderirem a campanha
8- Confeção de cartazes a serem fixados nas salas de aula e murais onde ocorre maior circulação de alunos, com lembretes sobre a Avaliação do Docente pelo Discente
9- Banners de divulgação dos resultados das avaliações do Docente pelo Discente, por curso, atualizados semanalmente pela equipe de aplicação da avaliação
10- Uso de vídeo e tutorial produzido pela comissão no ano de 2015 para divulgação e instrução da avaliação
11- Visita às salas de aula para divulgação docente pelo discente
12- Conversas individuais com os docentes
13- Cursos na plataforma moodle para formação continuada.

Fonte: UTFPR, 2018

A partir das ações citadas acima, a CPA disponibiliza aos professores suas respectivas avaliações e aos coordenadores a avaliação dos docentes em seu departamento. Com os resultados encontrados nas avaliações, a CPA indica aos coordenadores a exaltação dos índices bem avaliados dos respectivos docentes, já para os docentes que apresentaram desempenhos abaixo do esperado, a coordenação em conjunto do Departamento de Educação, irão realizar formações docentes (citadas pelo DEPED anteriormente).

Por fim, são realizadas devolutivas pelos membros das comissões avaliativas responsáveis em cada curso e também são apresentados os pontos positivos e negativos. Além de atividades de reforço pedagógicos aos professores, auxílio de pedagogos, palestras e treinamentos para os docentes, com o objetivo de entender e aprofundar os discentes e suas necessidades.

5. DISCUSSÕES PERTINENTES

Percebe-se que conforme informado pelo DEPED, a UTFPR tomará ações obrigatórias em relação aos docentes que possuem uma avaliação geral inferior a 24, onde, à partir de 2019, será necessário a apresentação de 16 horas/aulas de formação em didática, seja a formação disponibilizada pela própria instituição nos Planejamentos e Capacitações semestrais, ou em outras instituições que disponibilizam formações direcionadas à didática.

Conforme citado, essas ações começarão a ser aplicadas como obrigatórias, apenas a partir do ano de 2019, nesse aspecto tem-se que a instituição até o momento não considerava como obrigatório o desenvolver dos docentes no quesito crítico, a didática. Tendo como premissa as melhorias abordadas pelos SINAES, o âmbito de aprimoramento e desenvolvimento do profissional como docente foi tomado como algo opcional por parte do docente, considerando que segundo Junior (2009) o SINAES foi desenvolvido e implementado em 2004, com desafios de melhorar, integrar e aprimorar a utilização das ferramentas de informações e desenvolver novas metodologias para melhorias das instituições, considerando que as avaliações internas e externas são de extrema importância no desenvolvimento institucional, desenvolvimento esse que depende da qualidade de ensino, que por sua parte está diretamente ligada aos docentes e suas metodologias de ensino.

Dessa forma, percebe-se que essa ação surgiu devido ao baixo comprometimento dos professores quando consideramos o aspecto de aprimoramento e desenvolvimento de métodos e formas utilizadas nas avaliações realizadas em sala de aula, modelo de aula e principalmente no desenvolver a metodologia de transmissão de conteúdo para os discentes. Afirmação essa que foi possível identificar quando consideramos os valores identificados para cada quesitos nas Avaliações do Docente pelo Discente no ano de 2018 (primeiro e segundo semestre), no caso da didática (quesito crítico – abaixo da média) tem-se o valor de 76 em 2018/1 e 74 em 2018/2.

Ao considerarmos esses dados e aspectos, identifica-se que o atual cenário relacionado à didática dos docentes é agravante, já que hoje, a maioria dos professores do curso de Engenharia de Produção da UTFPR – campus Londrina são engenheiros, onde a formação didática dos docentes ao longo da vida acadêmica (graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado) como professores ainda requer mais atenção. O que comprova que os estudos na área da educação em engenharia são válidos e hoje os engenheiros-professores carecem de práticas e formações pedagógicas.

Segundo ABEPRO (2008), a Associação Brasileira de Engenharia de Produção (ABEPRO), possui um total de 10 (dez) áreas específicas, uma delas é caracterizada como “Educação em Engenharia de Produção”, que possui um total de 5 (cinco) subáreas, sendo elas:

- Estudo da Formação do Engenheiro de Produção;
- Estudo do Desenvolvimento e Aplicação da Pesquisa e da Extensão em Engenharia de Produção;
- Estudo da Ética e da Prática Profissional em Engenharia de Produção;
- Práticas Pedagógicas e Avaliação Processo de Ensino-Aprendizagem em Engenharia de Produção;
- Gestão e Avaliação de Sistemas Educacionais de Cursos de Engenharia de Produção.

Essa área aborda a educação e todos os seus principais quesitos na engenharia, considerando toda a graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, abordando de forma sistêmica toda a gestão dos aspectos educacionais, sendo esses aspectos: “a formação de pessoas (corpo docente e técnico administrativo); a organização didático

pedagógica, especialmente o projeto pedagógico de curso; as metodologias e os meios de ensino/aprendizagem.” (ABEPRO,2008, p.1).

Ficou evidente que quando consideramos uma abordagem em relação a educação no curso de Engenharia de Produção na UTFPR – campus Londrina necessita de uma qualificação mais eficiente quando consideramos os aspectos relacionados ao âmbito da didática, que além de ser caracterizado como crítico no curso e universidade a onde o estudo foi realizado, é uma preocupação geral de todos os cursos de Engenharia de Produção, considerando que a educação é a área onde o docente necessita de uma estrutura adequada de forma a aprimorar seu desempenho como pesquisador e suas metodologias de ensino.

6. CONCLUSÃO

Conclui-se que no curso UTFPR – campus Londrina, até o final do ano de 2018, a UTFPR – campus Londrina, não possuía obrigatoriedade em relação à tomada de ações para melhorar os quesitos avaliados na Avaliação do Docente pelo Discente, onde evidenciou-se que a didática, conforme analisado em outros trabalhos, é o quesito crítico nas avaliações realizadas pelos discentes, assim como o quesito conteúdo é o de melhor avaliação, o qual é caracterizado como o domínio dos assuntos e a quantidade de conhecimento que os professores possuem.

O referencial teórico elaborado comprovou a importância do SINAES e quais as diretrizes que o mesmo possui em relação à Avaliação do Docente pelo Discente no curso. Evidenciando que apesar da implementação do SINAES em 2004, a instituição apesar de já implementar ações disponibilizadas pela CPA e aplicadas nos Planejamentos e Capacitações, objetivando aprimorar e melhorar os quesitos voltados a didática e desenvolvimento dos docentes no trabalho da educação em sala de aula, não possuía obrigatoriedade até o final de 2018, o que ficou evidente quando comparou-se os resultados das avaliações realizadas no primeiro e no segundo semestre de 2018. Por fim, o Departamento de Educação demonstrou que a preocupação da instituição existe, onde à partir de 2019, as ações voltadas a professores que possuem baixa avaliação, se tornarão obrigatórias.

Por fim, comprova-se que a Avaliação do Docente pelo Discente realizada pela UTFPR – campus Londrina, compactua todos os objetivos que foram propostos pelo SINAES, já que na avaliação foi possível identificar qual o quesito crítico (didática) dos

docentes na universidade e qual o quesito mais bem avaliado (conteúdo). O que no caso, permitiu identificar a sinergia com outros trabalhos que abordaram o mesmo tema.

Concluindo que a Avaliação do Docente pelo Discente auxilia na identificação de quais os quesitos a serem capacitadas pelos docentes, de forma a melhorar o ensino dos conteúdos ministrados em sala de aula, mas até o final de 2018, nenhuma ação era tomada como obrigatória, assim, permanecendo com uma baixa qualidade na didática sem aprimorar a forma de levar conhecimento até o alunos, o que ficou evidente ao comparar os resultados das avaliações realizadas em 2018/1 e 2018/2. Apresentando a baixa preocupação da universidade até final de 2018 em relação à capacitação dos engenheiros-professores como docentes capazes de transmitir seus conhecimentos.

7. REFERENCIAS

ABREU JÚNIOR, Nelson de. **Sistema (s) de avaliação da educação superior brasileira**. Caderno CEDES, Campinas, v. 29, n. 78, p. 257-269, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo*. In: _____; _____ (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

ANNISETTE, Marcia; KIRKHAM, Linda M. *The advantages of separateness explaining the unusual profession-university link in English Chartered Accountancy*. **Critical Perspectives on Accounting**, n.18, p. 130, 2007.

Áreas e Sub-áreas de Engenharia de Produção. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/interna.asp?p=399&m=424&ss=1&c=362>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DCOMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES). SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1997.

BRITO, Márcia Regina F. de et al. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 2008.

CUNNINGHAM, Billie M. *Using Action Research to Improve Learning and the Classroom Learning Environment*. **Issues in Accounting Education**, vol. 23, n. 1, pp. 1-30, fev.,2008.

EZCURRA, Ana Maria. Os Estudantes Recém-Ingessados: Democratização e Responsabilidade das Instituições Universitárias. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIBBS, Graham. *Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario Mediante Estrategias Institucionales*. **Educación**, Barcelona, UAB, n.33, p.11-26, 2004.

HARMER, Brian M. *TEaching in a contextual vacuum: lack of prior workplace knowledge as a barrier to sense making in the learning and teaching of business courses*. **Innovations in Education and Teaching International**, vol. 46, n. 1, p. 41-50, 2009.

KACHELMEIER, Steve J. *In Defense of Accounting Education*. **The CPA Journal**. 2002.

Kinney Jr, Willian R. *New Accounting Scholars – Does it Matter What We Teach Them?* **Issues in Accounting Education**, vol. 18, n. 1, February, 2003.

MIRANDA, Gilberto José *et al.* Pesquisa em educação contábil e as preferências dos doutores da área: em casa de ferreiro, o espeto é de pau? In: V Congresso da AnpCONT. **Anais...** Vitória/ES, 2011a.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NJOKU, Jonathan C. *et al.* *Fusiono f expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting*. **Critical Perspectives on Accounting**, n.21, p. 51-62, 2010.

NUNES, Enedina Betânia Leite Pires *et al.* Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 2, p. 373-384, 2017.

PIERRE, Kent St. *et al.* *The Role of Accounting Education Research in our Discipline – An Editorial*. **Issues in Accounting Education**, vol. 24, n. 2, p. 112-130, maio, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. Cortez editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PUENTES, Roberto Valdez *et al.* Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**. Curitiba, n. 34, p. 169-184, 2009.

Relatório de Autoavaliação Institucional da UTFPR – 2018. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/comissoes/permanentes/cpa/documentos/relatorios-de-autoavaliacao/relatorio-autoavaliacao2018final.pdf/view>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006.

RUFF, Michael *et al.* *A Profession's Response to a Looming Shortage: Closing the Gap in the Supply.* **Journal of Accountancy**, vol. 207, n. 3, p. 36-40, March, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para a Integração. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

SHULMAN, Lee S. *Signature pedagogies in the professions.* **America Academu of Arts & Sciences**. Daedalus Summer, 2005a.

SHULMAN, Lee S. *Signature pedagogies in the professions.* **American Academy of Arts & Sciences**. Daedalus Summer, 2005a.

SITE UTFPR. **A CPA**. Disponível em <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/cpa-comissao-propria-de-avaliacao/historico#cima>> Acesso em: 30/10/2018.

SITE UTFPR. **Avaliação do Docente pelo Discente**. Disponível em <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/diretoria-de-gestao-da-avaliacao-institucional/avaliacao-do-docente-pelo-discente>> Acesso em: 30/10/2018.

TARDIF, Maurice *et al.* Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n.4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 3 ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto, 2009.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 3, 2015.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009.