

Cursos seqüenciais: avaliação da profissão professor universitário a luz da teoria de Theodor

Sequential courses: Assessment of the university teacher profession based on Theodor Wiesegrund Adorno's theory in the texts "Taboos on the Profession of Teaching" and "Cultural Industry"

Irene Domenes Zapparoli¹

Resumo

A criação dos cursos seqüenciais é a mais recente inovação na reforma do ensino superior brasileiro. As crises e reformas da universidade na época moderna se pautavam nas acusações de se haverem perpetuado na instituição de ensino superior ensinamentos ultrapassados, baseando-se nas antigas autoridades medievais (CHARLE ; VERGER, 1996). Esses fatores vêm levando à criação de programas internacionais de avaliação. No plano nacional, o Brasil tem sua trajetória de avaliação iniciada no Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), implementado em 1993, que se transformou, em 1996, no Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) e, em abril de 2004, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essas modificações aumentam os problemas que envolvem uma questão tão polêmica, a avaliação. Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo apreender a avaliação do professor universitário de cursos seqüenciais sob a luz da teoria 'A Indústria Cultural' e 'Tabus acerca do magistério' no qual Adorno trata da desbarbarização da humanidade como pressuposto imediato da sobrevivência. Como metodologia, além da fundamentação teórica, foram aplicados 400 questionários e retornaram 227 respondidos pelos alunos dos cursos seqüenciais de uma universidade. O estudo permitiu evidenciar que na comunidade universitária o sistema de avaliação proporciona o que se pode chamar de barbárie, presente nas vendas de cursos e fechamento de outros que não conseguem boa classificação, não havendo mecanismo que considerem a demanda social. Para que a desbarbarização se objetive a universidade precisa libertar-se dos tabus que os alunos possuem quando, nas entrelinhas dos instrumentos de avaliação, são incumbidos de efetuar a avaliação sob cuja pressão se reproduz à barbárie. **Palavras-chave:** Cursos seqüenciais. Professor universitário. Avaliação. Barbárie. Tabus.

Abstract

The creation of the sequential courses is the most recent innovation in the reform of the Brazilian higher education. The university crises and reforms at the modern time were ruled by the accusations of perpetuating, in Higher Education institutions, outdated teachings based on the old medieval authorities (CHARLE; VERGER, 1996). These factors have led to the creation of international programs of evaluation. In the national plan, Brazil began its course on evaluation in the *Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras* (PAIUB), implemented in 1993, and changed in 1996 into the *Exame Nacional de Cursos*

¹ Professora do Departamento de Economia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). zapparoli@onda.com.br

(ENC – Provão) and in April, 2004, into the *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior* (Sinaes). These modifications increase the problems that involve such a controversial subject: the assessment. The purpose of this research is to apprehend the academical evaluation of teachers of sequential courses, based on the theories: “Cultural Industry” and “Taboos on the profession of teaching” in which Adorn deals with the humanity treatment as an immediate presupposition of the survival. First, 400 questionnaires were sent to students of the sequential courses of a university and 227 were answered. The study enabled us to verify that in the academical community the evaluation system provides what is called barbarism, which is present in the effective sale of courses and closing of others that do not reach good classification. The evaluation system involves taboos that need to be better understood as a form of barbarism. In order to get rid of barbarism, the university has to get free from the taboos the students have when, in the implied sense of the evaluation instruments, they are assigned to making the evaluation under the pressure which reproduces the barbarism.

Key words: Sequential courses. University teacher. Evaluation. Barbarism. Taboos.

Introdução e Justificativa

O curso seqüencial, como princípio da flexibilidade conferido aos sistemas de ensino superior brasileiro, vem tendo sua expansão de acordo com a realidade e a necessidade do mercado com o mesmo agenciamento da indústria cultural. Após várias tentativas, a legislação passou a se concretizar com a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) que iniciou estudos a respeito, tendo emitido o Parecer 968/98 (BRASIL, 1998). O referido Parecer deu origem à Resolução CNE nº 01/99, que trata dos cursos seqüenciais nos termos do Art. 44 da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). O Ministério da Educação, ancorado nas Portarias MEC nº 752/97 e nº 612/99 (BRASIL, 1999), fez baixar a Portaria MEC nº 514/01 (BRASIL, 2001), que revogou a nº 482/00, dispondo sobre a oferta e acesso a cursos seqüenciais. A Portaria MEC nº 752/97 dispõe acerca da autorização de cursos fora da sede em universidade e a Portaria MEC nº 612/99 estabelece normas acerca da autorização e o reconhecimento de Cursos Seqüenciais de Ensino Superior. As universidades, atendendo à legislação aplicada ao ensino superior, disciplinam a questão de oferta de cursos seqüenciais. Esses cursos, por sua vez, passam pela avaliação do MEC e das instituições de ensino superior, como se com esse procedimento

procurasse um apoio um tanto tortuoso para os cursos seqüenciais.

Interinamente, esses processos parecem ser explicados pelos textos ‘A indústria cultural’ e, principalmente, ‘Tabus acerca do magistério’ de Adorno² que trata da desbarbarização da humanidade como pressuposto imediato da sobrevivência. A não-objetivação da barbárie deve ser o objetivo da universidade, por mais restritos que sejam o alcance e as possibilidades das instituições de ensino superior. E, para que a desbarbarização se objetive, a universidade precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz à barbárie. Uma das formas de sua objetivação se constitui nas mais diversas modalidades de avaliação usadas pelo ensino superior.

Nesse sentido, o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), implementado a partir de 1993, transformou-se no Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Por último, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep.

² É uma tentativa de compreensão do sistema de avaliação dos cursos seqüenciais mesmo tendo conhecimento que Theodor Wiesegrund Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903 e morreu em 6 de agosto de 1969. Viveu a maior parte do tempo na Europa, a não ser pelo período de 1938-1949, que ficou nos Estados Unidos e morreu como professor universitário em Frankfurt - Alemanha, sua cidade natal e berço da universidade contemporânea, época em que as universidades se proliferam por todos os continentes.

Formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno dos três eixos centrais: o ensino, a pesquisa, a extensão. E, como elementos de análise, valem-se da responsabilidade social, do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações e vários outros aspectos. Assim se questiona: Qual a perspectiva teórica empregada pelas IES para avaliação institucional? Como acontece a vigilância epistemológica no sistema de avaliação institucional? Como os alunos se manifestam sobre a avaliação?

O objetivo central deste trabalho, apropriando-se da teoria de Adorno, é apreender os conceitos usados e, como objetivo secundário, identificar no questionário de avaliação institucional, aplicado aos alunos dos cursos seqüenciais, de que forma a avaliação docente se objetiva na reprodução ou não da barbárie em uma instituição de ensino superior.

Entende-se que a violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados (ADORNO, 1995). As leis educacionais brasileiras e a teoria crítica de Adorno permeiam todo o trabalho. Este artigo está dividido em quatro partes. A primeira compreende o contexto universitário, ou seja, as crises e reformas da universidade. A segunda aborda a profissão de professor, especificamente, relaciona o magistério e sua problemática. A terceira estuda a sociedade e força física e, por fim, faz-se algumas considerações para a solução de comportamento.

Métodos

A metodologia consiste na leitura e apreensão dos textos ‘A indústria cultural’ e ‘Tabus acerca do magistério’ de Adorno e em identificar se existe relação dos conceitos dos textos com o questionário (Anexo 1) de avaliação institucional. Esse

instrumento de coleta de dados já foi respondido pelos alunos de cursos seqüenciais de formação específica³, curso superior, em universidade privada localizada no sul do país.

Para a caracterização do estudo, considerou-se a região circunvizinha com onze instituições de ensino superior e, apesar de várias terem ofertado cursos seqüenciais, apenas em três instituições houve demanda para esses cursos. Essa instituição de ensino superior foi escolhida por duas razões: (i) por ser a primeira a ofertar cursos seqüenciais, e a que oferece maior número desta modalidade de cursos no Sul do país e (2) por ter permitido o livre acesso da pesquisadora aos cursos seqüenciais.

Por força das leis educacionais na operacionalização dos cursos seqüenciais, a área na qual está localizado o campo do saber precisa ter um curso de graduação reconhecido pelo Ministério de Educação.

Os procedimentos da pesquisa que resultou neste artigo se baseiam nos moldes de uma pesquisa bibliográfica e documental incluindo arquivos de órgãos públicos e privados, relatórios e tabelas estatísticas, no intuito de estabelecer um aparato teórico-conceitual. Assim, para permitir a triangulação dos dados, utilizou-se, como instrumentos de coleta de dados o estudo observacional, a análise de documentos e questionário.

A observação é necessária quando não existem informações suficientes para iniciar uma pesquisa. Os cursos seqüenciais são ainda novos no Brasil e esse procedimento foi a melhor opção como ponto de partida. Como afirma Robson (1993, p.192), “observation can also be used as a supportive or supplementary technique to collect data”. Durante a observação, investigou-se: como é a vida acadêmica dos alunos dos cursos seqüenciais; qual a reação entre os estudantes que estão fazendo os cursos

³ Para as instituições de ensino superior, estabelecida às finalidades da educação superior no Art. 43, a LDB 9394/96 prevê no Art. 44 que, além dos programas de graduação, pós-graduação e de extensão, este nível de ensino se complementará com cursos seqüenciais. Curso superior com dois anos de duração e desenvolvimento num campo específico do saber.

seqüenciais e os alunos de graduação; como os cursos seqüenciais influenciam a vida profissional dos estudantes e qual era a expectativa dos alunos em relação ao curso seqüencial;

Neste estudo, a observação participativa foi feita de junho de 2002 até agosto de 2003. Os estudantes foram observados de três formas: quando compareciam à sala dos professores, durante o intervalo das aulas, e nos corredores, antes e depois das aulas e durante as palestras que foram realizadas. A pesquisa observacional foi feita em sala de aula do dia 5 de maio de 2003 até o dia 29 de setembro do mesmo ano. Essas observações foram feitas com duração de quatro horas semanais e com permanência na sala durante as aulas.

O segundo instrumento de coleta de dados consistiu na análise de documentos. Tal atividade possibilitou o levantamento da legislação que regulamenta os cursos seqüenciais e dos documentos institucionais da universidade sob estudo. Entre eles, estão as resoluções que derivam das práticas universitárias previstas no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI). Esse documento norteia as ações da Universidade em todas as suas instâncias, além de definir suas relações com o espaço exterior. O projeto político-pedagógico é fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, por meio da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade (PINTO, 1998).

Em relação ao questionário, somente após cinco meses de observação participativa foi possível a elaboração de um instrumento para a coleta de dados. A resposta ao questionário pelos alunos dos cursos seqüenciais compreendeu (BELL, 2001; SCOTT; USHER, 1999; ROBSON, 1993): elaboração do questionário piloto; pré-teste do instrumento de coleta de dados; seleção da amostra; definição de critério para codificação; coleta de dados; tabulação e análise dos dados. O questionário piloto foi elaborado com questões abertas, fechadas, de múltipla escolha e o uso da escala Likert, de acordo com Denscombe

(2000), (CT: Concordo Totalmente; CNT: Concordo, embora Não Totalmente; NO: Não tenho Opinião; DNT: Discordo, embora Não Totalmente; DT: Discordo Totalmente).

Após a aplicação do questionário piloto, o questionário foi reelaborado e dividido em seis partes, de acordo com os objetivos da pesquisa e algumas sugestões de alunos. As questões, então, ficaram distribuídas da seguinte forma: sobre a decisão de fazer um curso seqüencial; informações pessoais; informações profissionais; informações sobre a empresa onde trabalha; informações sobre os órgãos representativos de classe; informações sobre o curso seqüencial.

Os questionários foram aplicados aos 400 alunos no ano de 2003 e 227 foram devolvidos, catalogados e analisados. O instrumento de coleta de dados investigou no alunado a decisão de fazer o curso, dados pessoais, profissionais, informações acerca da empresa na qual os alunos estão empregados e os cursos seqüenciais. As avaliações realizadas nos cursos seqüenciais vêm acontecendo como forma de preparar os alunos para o SINAES.

Num primeiro olhar, a justificativa do SINAES parece convencer a comunidade universitária o quanto é importante à avaliação. Esse sistema terá uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa e instrumentos de informação (censo e cadastro). Com os resultados das avaliações, será possível traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do INEP/MEC.

A justificativa da avaliação nos conduz à indústria cultural remete à massificação, com o argumento de que as informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas instituições de ensino superior para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Essas mesmas informações são

usadas pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas voltada para o estabelecimento de prioridades nas tomadas de decisão. Ao mesmo tempo, orientam os estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, quanto à tomada de decisões a respeito da realidade dos cursos e das instituições de ensino superior.

Como o programa de auto-avaliação, avaliação externa e instrumentos de informação incidem no interior de uma universidade inicia-se pela apresentação do contexto universitário e, a seguir, a percepção do alunado sobre a avaliação institucional.

O Contexto Universitário

As crises e reformas das universidades⁴ na época moderna se pautavam pelas acusações de nela haverem se perpetuado ensinamentos superados, baseando-se nas antigas autoridades medievais, e de elas terem ignorado, por ofuscamento corporativista, todas as correntes inovadoras nascidas fora delas (CHARLE; VERGER, 1996).

Diante da ineficácia universitária, determinados Estados decidiram criar estabelecimentos totalmente independentes das universidades, diretamente submetidos a seu controle, mas também mais abertos às idéias e às novas pedagogias. Esses estabelecimentos de ensino foram classificados em duas categorias, denominadas de excelência e de vocação.

Os estabelecimentos de excelência se constituíam em lugar de sociabilidade erudita e instituições científicas, combinando ensino de alto nível e pesquisa erudita. Já os Estados e as próprias profissões tomavam consciência de que apenas os títulos universitários não garantiam, por si mesmos, uma verdadeira competência fazendo que surgissem as verdadeiras escolas profissionais (CHARLE; VERGER, 1996).

Essas novas características do ensino superior modificam os antigos sistemas universitários. Entretanto, com a transformação de escala das populações implicadas, os modelos universitários encontram cada vez maiores dificuldades de aplicação, “devido à complexidade dos fatores em jogo e às contradições de toda política universitária ligada ao desnível entre as aspirações dos estudantes e as possibilidades finais de inserção profissional” (CHARLE; VERGER, 1996, p.127). As universidades mais conservadoras tiveram várias vezes de reformar suas estruturas universitárias desde a Segunda Guerra Mundial, tornando-se uma palavra de ordem nas décadas de 1950 e 1960.

O crescimento da demanda pelo ensino superior estendeu-se ao conjunto do mundo e representou um desafio para a organização universitária em relação tanto aos novos perfis dos estudantes, quanto às novas demandas objetivas.

Todos os modos de organização levaram a uma diferenciação interna, por exemplo, a abertura disciplinar, a diversificação dos modelos pedagógicos em virtude de novas clientelas e uma crescente complexidade administrativa dos modos de direção das instituições, que passam a gerar tensões entre aquelas que recebem verbas. “A diferenciação dos cursos marca a passagem para a qual o autor americano, Clark Kerr, batizou de “multiversity”, estabelecimentos de utilizações múltiplas com clientelas e demandas heterogêneas” (apud CHARLE; VERGER, 1996, p.128). Outro desafio a ser enfrentado pelas estruturas universitárias é a difícil ligação a ser mantida entre o ensino superior e a pesquisa antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, as instituições de ensino superior passam a fazer parte da indústria cultural.

⁴ Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido de ‘comunidade autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior’, parecer claro que tal instituição é uma criação da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII. Esse modelo perdurou até hoje e disseminou-se mesmo por toda Europa e, a partir do século XVI, principalmente, dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. (CHARLE; VERGER, 1996, p.7-8).

Segundo Adorno (1985), na Indústria Cultural, tudo se torna negócio, seus fins comerciais são realizados por meio de sistemática e programada exploração de bens considerados culturais. A Indústria Cultural traz consigo todos os elementos característicos do mundo industrial moderno e nele exerce um papel específico, qual seja, o de portadora da ideologia dominante, a qual outorga sentido a todo o sistema.

Considerando esse cenário das instituições de ensino superior e reconhecendo a relevância da função de ensinar, acatei a sugestão de Adorno (1998) que seria necessário acrescentar pesquisas ao ‘Tabúes sobre la profesión de enseñar’, sobretudo estudos de casos individuais. O autor se refere ao texto:

Minhas considerações prestam-se no máximo a tornar visíveis algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor, que representam um papel não muito explícito na conhecida crise de renovação do magistério, mas que, talvez até por isto mesmo, são bastante importantes (ADORNO, 1995, p.97).

Concordo plenamente com afirmação de Adorno de que o professor representa um papel não muito explícito na solução das crises do ensino universitário.

Profissão de professor

Adorno (1995) relaciona o magistério e sua problemática, esclarecendo que as duas coisas não podem ser separadas. Entre os universitários que concluíram o exame oficial, Adorno verificou uma forte repulsa dos professores frente à exigência do exame oficial, e em relação ao que se espera deles após este exame. O exercício da profissão de professor é vista como uma imposição, a que se submetem por falta de alternativas, entre elas, de trabalho. Muitos dos motivos de aversão a esta profissão são racionais, por exemplo, motivação imaterial como a antipatia em relação ao que se encontra regulamentado, à escola administrada (HELLMUT; BECKER apud ADORNO, 1995). Tem-se, ainda, um exemplo de motivação material, ou seja, a imagem do magistério como profissão de fome.

Primeiro de tudo, para desbarbarizar a profissão de ensinar, é necessário entender o significado de tabu acerca da profissão de professor. Adorno (1995, p.98) faz a seguinte explicação:

Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que a submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de um modo relativamente rigoroso, no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia [...] em grande parte perderam sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se, porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais .

Dando seqüência ao entendimento do texto, o tabu está presente em várias situações, por exemplo, para os anúncios matrimoniais nos jornais, professores ou professoras salientou que não são tipos professorais, de forma que eles próprios se submetem ao preconceito. Outros exemplos estão ligados a línguas que apresentam uma série de expressões degradantes para o magistério, por exemplo, em alemão é *Pauker* que significa quem ensina com a palmatória, *Steisstrommler* que significa quem malha o traseiro; em inglês, utiliza-se *schoolmarm* para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas. A profissão docente, quando comparada pelo prisma social com outras profissões acadêmicas, como advogado ou médico, transmite um clima de falta de seriedade. Também a sociologia acadêmica pouco se atentou para a distinção que a população estabelece entre disciplinas com prestígio e desprestigiadas. O professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz. O professor universitário representa a profissão de maior prestígio em detrimento ao magistério de primeiro e segundo graus. Na mesma ordem de questões, situa-se a proibição do título de professor, negado na Alemanha pelos docentes universitários aos docentes do segundo grau.

Na Alemanha, a pobreza do professor é uma imagem do passado. Contudo, permanece inquestionavelmente a discrepância entre a posição material do docente e a sua exigência de status e poder. No que se refere aos docentes universitários brasileiros, acreditava que o comportamento subalterno relacionava-se a seus péssimos salários. A longa sobrevida do feudalismo alemão induziu ao

tardio desenvolvimento burguês que gerou a figura do mestre de escola como uma serviçal.

Com respeito aos tratos associados à profissão de professor a Tabela 1 mostra que a avaliação do professor universitário está presente no conteúdo ministrado, no desempenho dos professores e na avaliação da aprendizagem.

Tabela 1. Satisfação dos entrevistados referente conteúdo ministrado, desempenho dos professores e avaliação da aprendizagem – 2003 - %

CONTEÚDO MINISTRADO		CT*	CNT*	NO*	DNT*	DT*
1	Os temas apresentados são relevantes e atuais.	42,3%	46,2%	0%	3,8%	0%
2	Os conteúdos ministrados são aplicáveis em sua atividade.	38,5%	46,2%	3,8%	3,8%	0%
3	O conteúdo da disciplina é importante para o curso.	46,2%	30,8%	0%	11,5%	3,8%
4	A relação entre teoria e prática permite desenvolver habilidade para a solução de problemas profissionais.	34,6%	42,3%	3,8%	7,7%	3,8%
DESEMPENHO DE PROFESSORES		CT	CNT	NO	DNT	DT
5	Apresentou, no início do curso, conteúdo, objetivos, metodologias, critérios de avaliação e bibliografia.	42,3%	23,1%	0%	15,4%	0%
6	Relaciona o conteúdo da disciplina com aplicações práticas e profissionais.	15,4%	50,0%	7,7%	11,5%	0%
7	Demonstra domínio atualizado da disciplina.	26,9%	42,3%	3,8%	11,5%	0%
8	Dá exemplos adequados e atuais.	38,5%	38,5%	3,8%	3,8%	0%
9	Cria um clima favorável à participação dos alunos	30,8%	34,6%	3,8%	15,4%	0%
10	A metodologia de aula utilizada pelo professor é dinâmica e prende a atenção.	19,2%	38,5%	3,8%	19,2%	3,8%
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		CT	CNT	NO	DNT	DT
11	O professor deixa claras as regras da avaliação na disciplina.	38,5%	30,8%	3,8%	0%	7,7%
12	O nível de exigência das avaliações é compatível com as atividades realizadas em sala de aula.	19,2%	38,5%	3,8%	3,8%	19,2%
13	As avaliações valorizam mais a reflexão e a análise crítica do que a memorização de dados e fatos.	30,8%	34,6%	3,8%	7,7%	7,7%

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos.

Quanto ao conteúdo ministrado, 76,9% dos alunos dos cursos seqüenciais não fizeram comentários complementares. Os que os fizeram enfatizaram a importância das disciplinas é demonstrada pela que o curso oferece. Outros fazem restrições quanto à didática dos professores.

Quanto ao desempenho dos professores, 73,1% dos entrevistados não fizeram comentários complementares, no entanto os 26,9% restantes realçaram a falta de didática e de domínio do conteúdo em algumas disciplinas, ao passo que outros simplesmente avaliaram como satisfatório o desempenho dos docentes.

Já na avaliação da aprendizagem, que abrange nível de exigência, regras de avaliação e tipos de avaliação, 84,6% não fizeram comentários complementares. Os que os fizeram demonstraram descontentamento quanto ao nível de exigência que é muito baixo.

Adorno (1995), ao tratar do menosprezo pelos professores na Alemanha, trata do que ele chama de deformação profissional, o nome que a sociologia dá ao que resulta na desvalorização profissional. Nesse sentido, as informações obtidas com o SINAES para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições acabam se transformando em avaliação do professor. Com essa herança, a avaliação feita nos cursos sequenciais mostra que, embora os títulos se refiram ao curso, o que mais se procura é avaliar o professor.

Num primeiro momento, consigo identificar que, dar ao alunado o poder da avaliação da profissão de professor, ainda em séries iniciais do curso, parece-me mais um tipo de menosprezo que tem raízes feudais. As raízes do menosprezo consideram o capelão um débil, a influência de antigas referências de professores como escravos. O intelecto encontrava-se separado da força física. Este passado na história ressurge permanentemente.

O menosprezo pelos professores que certamente existe na Alemanha, e talvez inclusive nos países anglo-saxônicos, ao menos na Inglaterra, poderia ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações (ADORNO, 1995, p.102).

Prosseguindo nas raízes feudais, movidos por rancor, os analfabetos consideram como inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social ou do exercício de poder, como acontece com o do alto clero. O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambigüidade que caracterizavam o seu ofício são transferidos para o professor (ADORNO, 1995).

Os juristas e os médicos não se subordinam àquele tabu e são igualmente profissões intelectuais. Mas estas constituem o que se chama hoje de profissões livres, e por causa dessa liberdade gozam de maior prestígio. No entanto, se, com a mesma formação profissional, este exercer a função de professor e for avaliado, cria-se um conflito social, uma ruptura no próprio plano da burguesia. Continuando com Adorno (1995, p.104):

O poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado. Expressões como “tirano de escola” lembram que o tipo de professor que querem marcar é tão irracionalmente despótico como só poderia sê-lo a caricatura do despotismo, na medida em que não consegue exercer mais poder do que reter por uma tarde as suas vítimas, algumas pobres crianças quaisquer.

O professor universitário (como os acadêmicos), na prática, muito raramente desempenha funções disciplinares, são pesquisadores produtivos que não se fixam no plano pedagógico. Nesse sentido, o berço da universidade contemporânea é a Alemanha. Em relação aos professores universitários, ao que tudo indica, o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar e à recusa em convencer.

O preconceito ocorre nos Estados Unidos e também na Alemanha, onde o professor se converte em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material. Uma racionalidade estratégica que reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente.

A função disciplinar está entre os determinantes para o tabu, por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga. Essa imagem representa o professor como aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Isso ocorre também com o professor universitário e também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, pois ele o utiliza sem ter direito para tanto. A vantagem é indissociável de

sua função e, ao mesmo tempo, em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão. É só pensar como o professor universitário pode dispor da cátedra em longas exposições sem qualquer contestação, para se compartilhar este resultado.

Quando a seguir o professor oferece aos estudantes a oportunidade de perguntar, procurando aproximar a aula expositiva de um seminário, ironicamente há muito pouca reciprocidade por parte dos alunos. Estes hoje em dia parecem preferir aulas como preleções expositivas dogmáticas. Mas de um certo modo não é somente a profissão do magistério que impele o professor à *unfairness*: o fato de saber mais, ter a vantagem e não poder negá-la (ADORNO, 1995, p.106).

Sociedade e força física

A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na vida normal. Da mesma maneira, as disposições da chamada integração civilizatória, que deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes apenas com o suporte do potencial da violência física.

Os coordenadores dos cursos seqüenciais fazem o papel que, ao meu ver, corresponde modelo carcereiro de Adorno, mas, como professores universitários não escaparam à avaliação discente e diante da avaliação são punidos com mais rigores. Nesse momento, para a avaliação, os alunos se apropriam dos tabus herdados. O modelo carcereiro corresponde a seguinte explicação:

Esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados. Os executantes são bodes expiatórios para os mandantes. O modelo originário negativo — refiro-me a um imaginário de representações inconscientemente efetivas, e não a uma realidade, a não ser que esta seja referida de modo apenas rudimentar — é constituído pelo carcereiro ou, melhor ainda, o suboficial (ADORNO, 1995, 106).

Uma parte constitutiva essencial deste complexo parece estar em que a sociedade que se apresenta como liberal-burguesa em hipótese nenhuma reconhece a necessidade da força física para uma formação social baseada na dominação. Isto ocasiona tanto a delegação da violência — um senhor jamais castiga — quanto o desprezo pelo professor [...] (ADORNO, 1995, p.106)

Os professores seriam assim como bodes expiatórios para os coordenadores, mas, na avaliação, eles não escapam aos tabus dos quais os alunos se apropriam para dar seus pareceres. A Tabela 2 mostra a satisfação referente à coordenação e sobre o curso seqüencial.

Tabela 2. Satisfação dos entrevistados referente à coordenação e o curso seqüencial - 2003

COORDENAÇÃO DO CURSO SEQÜENCIAL		CT	CNT	NO	DNT	DT
1	O coordenador repassa aos alunos informações importantes do curso.	26,9%	34,6%	0%	7,7%	15,4%
2	O coordenador se empenha em solucionar problemas identificados no curso.	15,4%	46,2%	0%	0%	23,1%
SOBRE O CURSO SEQÜENCIAL		CT	CNT	NO	DNT	DT
3	O curso contribui para melhorias nas atividades profissionais.	50,0%	34,6%	3,8%	0%	0%
4	O curso está satisfazendo minhas expectativas pessoais e profissionais.	26,9%	53,8%	0%	0%	7,7%
5	Tenho todas as informações que preciso sobre meu curso.	23,1%	42,3%	3,8%	3,8%	15,4%

Fonte: Questionários respondidos pelos alunos.

Sobre o curso seqüencial, 57,7% dos entrevistados optaram por não fazer comentários complementares; no entanto, os 42,3% restantes citaram, entre outras coisas como aspectos positivos: o tempo de duração do curso, o preço, aplicação prática. Entre os aspectos negativos mencionaram-se melhor organização e infraestrutura da instituição, melhoria na didática, qualificação do corpo docente, o curso seqüencial não ser reconhecido como curso superior pela sociedade.

A melhora solicitada pelas respostas na coordenação do curso, exercida por um professor, melhoria na didática, melhor qualificação do corpo docente são sinais de que a avaliação docente está presente em todos momentos da avaliação. O modelo carcereiro se encarrega de executar o que é necessário para tudo funcionar, e, sabidamente, constituiu sabidamente um mal que é duplamente rejeitado pelas pessoas, à medida que elas próprias estão por trás da execução, e, ao mesmo tempo, julgam-se boas demais para executá-la pelas próprias mãos. “A minha hipótese é que a imagem de ‘responsável por castigos’ determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares” (ADORNO, 1995, p.107).

No plano erótico, existe a crença de que o professor não é um senhor, mas um fraco que castiga. Por um lado, ele não tem função erótica; por outro, desempenha um grande papel erótico, para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Mas, na maioria dos casos, apenas como objeto inatingível; basta que se observem nele leves traços de simpatia, para difamá-lo como injusto. Na função erótica, numa perspectiva psicanalítica, esse imaginário do professor relaciona-se à castração. A idéia do professor com a vida inquestionável enquanto modelo para os imaturos o obriga a uma ascese erótica maior do que ocorre em muitas outras profissões.

Na imagem do professor, a *déformation professionnelle* toma-se praticamente a própria definição da profissão. O que é relativo à escola e merece atenção, impõe-se no lugar da realidade, que é mantida à distância por intermédio de dispositivos organizatórios.

Nos dispositivos organizatórios, a questão intramuros como reunião de pais e similares são modos desesperados de romper este isolamento. Este é um forte motivo pelo qual a escola defende suas muralhas. “A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor medida da sociedade dos adultos” (ADORNO, 1995, p.109). “No estereótipo do ‘estar fora da realidade’ fundem-se os traços infantis de alguns professores com os traços infantis de muitos estudantes” (ADORNO, 1995, p.110).

Nexos como esses podem revelar a função das peculiaridades dos professores que constituem alvo da antipatia dos estudantes. Para Adorno (1995, p.110):

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retoma como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estorrecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Triunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional.

Há nisso, evidentemente, uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura.

A dupla hierarquia revela o fracasso observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o conjunto de aptidões prático-físicas, não honradas pela hierarquia oficial, desempenha um papel.

Em síntese:

O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como

todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (ADORNO, 1995, p.112).

Para o professor, é difícil separar trabalho objetivo e plano afetivo

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo — e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo — e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões (ADORNO, 1995, p.112).

Algumas considerações: Solução para mudança de comportamento

A escola é vista como um prolongamento da Indústria Cultural, seja como parte do preceito ou como um setor de resistência. A racionalidade hoje é puramente técnica, padronizada, ou seja, irracional. Tanto os professores universitários, quanto o alunado dos cursos seqüenciais são remetidos à Indústria Cultural, o que impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Nas palavras de Adorno, os valores humanos foram deixados de lado em troca do interesse econômico. O que passou a reger a sociedade foi à lei do mercado, e, com isso, quem conseguisse acompanhar esse ritmo e essa ideologia de vida, talvez conseguisse sobreviver; aquele que não conseguisse acompanhar esse ritmo e essa ideologia de vida ficava à mercê dos dias e do tempo, isto é, seria jogado à margem da sociedade. A ideologia tradicional permitia ao indivíduo ter consciência, hoje a sociedade irracional precisa da razão para sobreviver. Nessa corrida pelo ter, nasce o individualismo, que, segundo o filósofo, é o fruto de toda essa Indústria Cultural.

Para Adorno, a solução pode decorrer da mudança no comportamento dos próprios professores. Os professores deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. O que fazer?

Em primeiro lugar, impõe-se um esclarecimento acerca do complexo em seu conjunto, conversar sobre as questões cheias de tabus. Mas não se deve superestimar a possibilidade de esclarecimento, um esclarecimento, um pouco insuficiente, e apenas parcialmente eficiente, mas ainda é melhor do que nenhum. Em segundo lugar, eliminar limitações e obstáculos existentes na realidade que dão suporte aos tabus com que se cercou o magistério.

Cabe considerar o fato de a universidade permanecer ou não fechada. Certamente, à medida em que as pessoas da universidade não permitem interferências, o fechamento da instituição de ensino superior sempre tende a se enrijecer, sobretudo face à crítica. Esta postura é corrente conforme explicação de Adorno (1995, p.115):

Seria necessário explicar que a escola não constitui um fim em si mesma, que o fato de ser fechada constitui uma necessidade e não uma virtude como a consideram inclusive determinadas formas do movimento da juventude, por exemplo, a fórmula imbecil da cultura jovem como sendo uma cultura própria, atualmente festejada no plano da ideologia da juventude como subcultura.

Com relação à esperança democrática, o autor referiu-se aos tabus acerca do magistério, e não à realidade da docência e nem à constituição efetiva dos docentes; mas ambos os planos não são inteiramente independentes entre si, mas não se deve esquecer que a chave da transformação está na sociedade e em sua relação com a universidade. Contudo, neste plano, a universidade não é apenas objeto.

Desbarbarização como objetivo da universidade:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência (ADORNO, 1995, p.116).

Desbarbarização é o objetivo deste estudo em particular, por mais restritos que sejam seu alcance

e suas possibilidades. E, para isso, as instituições de ensino superior precisam libertar-se dos preconceitos, sob cuja pressão se reproduz à barbárie. Com barbárie, Adorno (1995) refere-se ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura. Contrapor-se à barbárie, principalmente na universidade, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a instituição de ensino superior cumpra sua função; essa contraposição permite a tomada de consciência do pesado legado de representações que carrega consigo, e não delegue apenas aos estudantes a avaliação da profissão de ensinar.

O governo, quando implementa programas de avaliação como SINAES, e a instituição de ensino superior, quando toma suas decisões sobre a avaliação institucional, delega aos estudantes sua avaliação. Nesse sentido, o alunado quando faz suas avaliações pode tomar por base a imagem negativa do professor principalmente na figura do homem que castiga. No caso do professor universitário, o professor não é caracterizado aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco, mas aquele detém conhecimento e o utiliza como forma de poder. Associa à imagem do professor à de um carrasco que castiga comprovado de maneira drástica no plano erótico. Já na função erótica, desempenha um grande papel erótico para adolescentes deslumbrados, por exemplo. Para uma grande maioria dos alunos como objeto inatingível. A característica de ser inatingível associa-se à imagem de excluído da esfera erótica.

Nesse sentido, os alunos avaliam os professores muito mais pelos tabus do que pela avaliação proposta pela instituição de ensino superior nos moldes determinados pelo SIANES INEP/ MEC.

Referências

- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.97-118.
- ADORNO, T. W. Tabús sobre la profesión de enseñar' In: _____. *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p.65-78.
- BELL, J. *Doing Your Research Project: A guide for first-time researches in education and social science*. 3rd. ed. Buckingham: Open University Press, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n.248, 23 dez.1996.
- BRASIL. MEC.CNE. CES. Parecer 968/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998, que trata dos Cursos Seqüenciais no Ensino Superior. Brasília, 1998.
- BRASIL. MEC/SESu Portaria 514, de 22 de março de 2001. Dispõe sobre a oferta e acesso aos cursos seqüenciais, nos termos do Artigo 44 da Lei 9.394/96. Brasília: MEC, 2001, p.42.
- BRASIL. MEC. CNE. Resolução 01, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre as normas para que as IES ofertem cursos seqüenciais. Brasília, 1999.
- CHARLE, C.; VERGER, J. *História das Universidades*. São Paulo: UNESP, 1996.
- DENSCOMBE, M. *The Good Research Guide: for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press, 2000.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Indústria Cultural: In: _____. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985. p.113-156
- PINTO, J.M. R A acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-757, 2004. Edição Especial.
- ROBSON, C. *Real World Research: a Resource for Social Scientists and practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.
- SCOTT, D.; USHER R. *Researching Education: data, methods and theory in educational inquiry*. London: Cassell, 1999.

Anexo 1: Questionário

I – SOBRE A DECISÃO DE FAZER CURSO SEQUENCIAL

1 Qual Curso Seqüencial você está fazendo?

2 Por que você procurou um Curso Seqüencial?

3 Qual a importância que os itens abaixo tiveram, na escolha do seu Curso Seqüencial? Marque com um X (Favor assinar todos os itens)

	Grande	Média	Peq.	Inexist.
1. O período de 2 anos	()	()	()	()
2. Exigência da Empresa	()	()	()	()
3. Exigência Familiar	()	()	()	()
4. Interesse Pessoal	()	()	()	()
5. Valor da Mensalidade	()	()	()	()
6. Localização da Instituição	()	()	()	()
7. Qualificação/Atualização	()	()	()	()
8. Obtenção de Diploma	()	()	()	()
9. Escolha da profissão	()	()	()	()
10. Mudança de Emprego	()	()	()	()

4 Sua profissão está diretamente relacionada ao seu curso?

1. Sim 2. Não

5 O curso que você está fazendo atende sua expectativa profissional?

1. Sim 2. Não

6 Entre os itens abaixo quais deles auxiliam no dia a dia da sua Profissão (Assinale 3 itens)

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------|
| 1. Aula Expositiva | 7. Seminários |
| 2. Dinâmica de Grupo | 8. Provas |
| 3. Pesquisa | 9. Leitura Específica |
| 4. Visitas Técnicas | 10. Palestras |
| 5. Troca de Experiência entre Colegas | |
| 6. Outros (Especificar) _____ | |

7 Com relação ao seu grau de satisfação, sobre o Curso Seqüencial, você afirmaria que está: (Assinale 1 item)

1. Totalmente Satisfeito
2. Parcialmente Satisfeito
3. Pouco Satisfeito
4. Pouco Insatisfeito
5. Parcialmente Insatisfeito
6. Totalmente Insatisfeito

8 Caso não atenda sua expectativa favor dar sugestões para melhoria do curso.

II - INFORMAÇÕES PESSOAIS

9 Qual a sua faixa etária?

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. De 16 a 25 anos | 4. De 45 a 55 anos |
| 2. De 25 a 35 anos | 5. Acima de 55 anos |
| 3. De 35 a 45 anos | |

10 Sexo

1. Masculino 2. Feminino

11 Qual é sua formação escolar?

1. 2º Grau completo
2. 3º Grau incompleto
3. 3º Grau completo
4. Pós-graduação completa
5. Pós-graduação incompleta

III - INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

12 Você está empregado?

1. Sim 2. Não

13 Qual é sua renda aproximada?

1. Até 5 Salários Mínimos
2. De 5 a 7 Salários Mínimos
3. De 7 a 9 Salários Mínimos
4. De 9 a 11 Salários Mínimos
5. Acima de 11 Salários Mínimos

14 Qual a sua Profissão?

- | | |
|-------------------------------|------------------|
| 1. Do lar | 4. Estudante |
| 2. Profissional Liberal | 5. Func. Público |
| 3. Assalariado | 6. Empresário |
| 7. Outros (Especificar) _____ | |

15 Em que empresa você trabalha atualmente?

16 Há quanto tempo?

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. Até 5 anos | 4. De 15 a 20 anos |
| 2. De 5 a 10 anos | 5. Acima de 20 anos |
| 3. De 10 a 15 anos | |

17 Qual o Nível de Ocupação que você exerce atualmente?

- | | |
|-------------------------------|----------------|
| 1. Direção | 4. Gerência |
| 2. Supervisão | 5. Assessoria |
| 3. Coordenação | 6. Funcionário |
| 7. Outros (Especificar) _____ | |

18 Você pretende fazer outro curso superior?

- | | |
|--------|--------|
| 1. Sim | 2. Não |
|--------|--------|

19 Qual curso você gostaria de fazer?

20 Você gostaria de fazer curso de Especialização?

- | | |
|--------|--------|
| 1. Sim | 2. Não |
|--------|--------|

21 Em qual área?

IV – INFORMAÇÕES SOBRE A EMPRESA

22 Quais são as habilidades que você precisa no seu trabalho?

23 As habilidades necessárias ao seu trabalho são ensinadas ou desenvolvidas no seu Curso Sequencial?

- | | |
|--------|--------|
| 1. Sim | 2. Não |
|--------|--------|

24 A empresa onde você trabalha sabe que você está fazendo um Curso Sequencial?

- | | |
|--------|--------|
| 1. Sim | 2. Não |
|--------|--------|

25 Qual é a opinião da empresa em que você trabalha sobre o Curso Sequencial que está cursando?

V – INFORMAÇÕES SOBRE OS ÓRGÃOS REPRESENTATIVOS DE CLASSE

26 Qual é o órgão representativo da sua categoria de trabalho? (Sindicatos, Conselhos Regionais, Federações, Confederações, outros)

27 A atividade que você vai exercer/exerce é reconhecida pelos Conselhos de Classe?

- | | |
|--------|--------|
| 1. Sim | 2. Não |
|--------|--------|

VI- INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO SEQUENCIAL

Por favor, assinale com um X a alternativa que melhor expresse sua opinião de acordo com a legenda:

LEGENDA

CT: Concordo Totalmente

CNT: Concordo embora Não Totalmente

NO: Não tenho Opinião

DNT: Discordo embora Não Totalmente

DT: Discordo Totalmente

28 Conteúdo ministrado

01. Os temas apresentados são relevantes e atuais

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

02. Os conteúdos ministrados são aplicáveis às atividades dos alunos

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

03. Os conteúdos das disciplinas são importantes para o curso

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

04. A relação teoria-prática permite desenvolver habilidades para a solução de problemas profissionais

<input type="checkbox"/>	CT	CNT	MO	DNT	DT
--------------------------	----	-----	----	-----	----

29 Conteúdo Ministrado*: (Relevância; Aplicação prática; Importância das disciplinas)

30 Desempenho dos professores

05. Apresenta, no início do curso, conteúdo, objetivo, metodologia, critérios de avaliação e bibliografia

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

06. Relaciona o conteúdo da disciplina com aplicações práticas e profissionais

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

07. Demonstra um domínio atualizado da disciplina

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

08. Dá exemplos adequados e atuais

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

09. Cria um clima favorável a participação dos alunos

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

10. A metodologia da aula é dinâmica e prende a atenção

CT	CNT	MO	DNT	DT
----	-----	----	-----	----

31 Desempenho dos professores*: (Conteúdos teóricos x Aplicação prática; Exemplos; Domínio do conteúdo; Metodologia e ensino)

32 Avaliação da aprendizagem

11. Deixa clara as regras da avaliação na disciplina

CT CNT MO DNT DT

12. O nível de exigência das avaliações é compatível com as atividades realizadas em sala de aula

CT CNT MO DNT DT

13. As avaliações valorizam mais a reflexão e a análise crítica do que a memorização de dados e fatos

CT CNT MO DNT DT

33 Avaliação da Aprendizagem*: (Nível de exigência; Regras da Avaliação; Tipos de avaliação)

34 Coordenação

14. O coordenador repassa aos alunos informações importantes do curso

CT CNT MO DNT DT

15. O coordenador se empenha em solucionar problemas identificados no curso

CT CNT MO DNT DT

35 Avaliação da Aprendizagem*: (Nível de exigência; Regras da Avaliação; Tipos de avaliação)

36 Sobre o Curso Seqüencial

16. O curso contribui para a melhoria nas atividades profissionais

CT CNT MO DNT DT

17. O curso está satisfazendo suas expectativas pessoais e profissionais

CT CNT MO DNT DT

18. Tenho todas as informações que preciso sobre meu curso.

CT CNT MO DNT DT

37 Sobre o Curso Seqüencial *:

