



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE EM
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

MERCIDIO GONÇALVES FILHO

FORTALEZA
Julho/2014

MERCIDIO GONÇALVES FILHO

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE EM
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Política Pública e Gestão do Ensino Superior.

Orientador (a) Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola

**FORTALEZA
Julho/2014**

MERCIDIO GONÇALVES FILHO

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE EM
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Qualificação em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Sivany Bastos Santiago
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

“Qualidade nunca se obtém por acaso; ela é sempre o resultado do esforço inteligente.”

(John Ruskin)

AGRADECIMENTOS

A Deus;

A minha família, Margarida e Livia, pela paciência e muito amor;

À direção da Faculdade Cearense, na pessoa do seu Diretor Geral o Professor José Luís Torres Mota;

Às Professoras: Dr^a. Maria do Socorro de Sousa e da Dr^a. Maria Elias Soares;

Ao meu amigão Júlio Freitas pelo apoio;

Ao meu orientador, o Professor Dr. Wagner Bandeira Andriola, pela dedicação, paciência e incentivo pela conclusão do nosso trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral avaliar a adequação da formação e da prática docente em relação à didática utilizada pelos docentes no ensino superior. Nesta perspectiva fazemos uma incursão sobre o percurso do sistema superior de ensino no Brasil, mais especificamente no Estado do Ceará, como se processa a formação docente em relação a sua realidade e suas aspirações e como realmente se dá esta formação no âmbito do ensino superior. Em seguida fazemos uma reflexão sobre alguns elementos essenciais para a construção das competências fundamentais na formação do professor e como a avaliação destas competências deve ser realizada, levando em conta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, desde 2003. Conscientes de que para a prática da didática existe a necessidade de situá-la e contextualizá-la com os saberes voltados para a área da Educação, da Pedagogia e da própria Didática, decidimos realizar um estudo de caso tomando como base as avaliações obtidas por meio de questionários aplicados pelo setor de avaliação da Faculdade Cearense aos discentes sobre a atuação dos docentes da instituição, tendo como problema o estudo das práticas didáticas adotadas pelos professores, se estão adequadas aos objetivos pleiteados pelo curso de Ciências Contábeis da FAC. Os objetivos específicos deste trabalho visam identificar o perfil da formação inicial dos docentes da Faculdade Cearenses - FAC; identificar como os alunos avaliam a atuação docente nos aspectos relacionados às práticas didático-pedagógicas; pesquisar métodos e técnicas adequadas que promovam a qualificação e/ou aperfeiçoamento dos docentes que lecionam no Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cearense. A linguagem utilizada pelos professores em sala de aula facilita a compreensão do conteúdo programático, conforme atestou 77,54% dos respondentes. O estímulo da livre expressão do pensamento dos alunos em sala de aula, para discussão dos conteúdos programáticos, foi positivamente avaliado por 73,21% dos respondentes.

PALAVRAS CHAVES: Ensino Superior. Prática Docente. Avaliação dos docentes

ABSTRACT

This study has the general objective to evaluate the adequacy of training and teaching practice in relation to teaching used by teachers in higher education. In this perspective we make a raid on the path of higher education system in Brazil, more specifically in the state of Ceará, as teacher training processes in relation to their reality and their aspirations and how this actually gives training in higher education. Then we reflect on some essential elements for building fundamental skills in teacher evaluation and how these skills should be performed taking into account the National Evaluation System of Higher Education - SINAES, instituted by the Ministry of Education and Culture – MEC, since 2003. Aware that in the practice of teaching there is the need to situate it and contextualize it with the knowledge geared towards the area of Education, Pedagogy and didactics own, we decided to conduct a case study on the basis of the evaluations obtained by questionnaires given by the evaluation of Ceará School students about the role of teachers of the institution, with the problem the study of teaching practices by teachers, industry whether they are appropriate to the objectives pleaded by Accounting Course Faculty Ceará - FAC. The specific objectives of this study are intended to identify the profile of the initial teacher training of FAC ; and identify how students assess teacher performance in the aspects related to the didactic and pedagogical practices ; research methods and techniques that promote the qualification and / or improvement of teachers who teach in Accounting Course Faculty of Ceará .The language used by teachers in the classroom facilitates the understanding of the syllabus, as attested 77.54% of respondents. The encouragement of free expression of students' thinking in the classroom to discuss the syllabus, was positively rated by 73.21% of respondents.

KEYWORDS: Higher Education; Teaching Practice; Evaluation of Teachers

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1	Formação dos docentes.....	37
GRÁFICO 1	Tempo como docente no curso de Ciências Contábeis.....	40
GRÁFICO 2	Dinamização da aula.....	41
GRÁFICO 2.1	Dinamização da aula.....	42
GRÁFICO 3	Uso de linguagem acessível.....	43
GRÁFICO 3.1	Uso de linguagem acessível.....	44
GRÁFICO 4	Facilidade para orientar trabalhos.....	45
GRÁFICO 4.1	Facilidade para orientar trabalhos.....	46
GRÁFICO 5	Estímulo para expressar ideias.....	47
GRÁFICO 5.1	Estímulo para expressar ideias.....	48
GRÁFICO 6	Demonstração de segurança e conhecimento.....	49
GRÁFICO 6.1	Demonstração de segurança e conhecimento.....	50
GRÁFICO 7	Responde com clareza às dúvidas.....	51
GRÁFICO 7.1	Responde com clareza às dúvidas.....	52
GRÁFICO 8	Compartilha publicações e pesquisas.....	53
GRÁFICO 8.1	Compartilha publicações e pesquisas	54
GRÁFICO 9	Incentiva o aluno a participar de eventos.....	55
GRÁFICO 9.1	Incentiva o aluno a participar de eventos.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FAC - Faculdade Cearense

FAMEB - Faculdade de Medicina da Bahia

IES – Instituição de Ensino Superior

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NUTEC – Núcleo de Tecnologia Industrial do Ceará

PADETEC – Parque de Desenvolvimento Tecnológico

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	Introdução.....	11
2	O Ensino Superior no Brasil.....	15
2. 1	Percurso do Ensino Superior no Brasil, no Ceará e em Fortaleza.....	15
2. 1. 1	A Educação Superior no Ceará.....	25
2. 2.	Formação do docente do Ensino Superior	28
3.	Contextualização e Estrutura da FAC.....	31
3. 1	Histórico da FAC.....	31
3. 2	Infraestrutura, Cursos e Avaliações Institucionais.....	32
4.	Procedimentos Metodológicos.....	35
4. 1	Natureza e Tipologia da Pesquisa.....	35
4. 2	Universo / Amostra da População Pesquisada.....	35
4. 3	Instrumento de Coleta.....	38
4. 4	Análise dos Dados.....	39
4. 4. 1	Análise dos Dados do Curso de Ciências Contábeis.....	41
5	Apresentação dos Resultados	57
6	Considerações Finais.....	58
	Referências.....	61
	Anexos.....	63

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo que ocorre na sociedade de maneira natural nas ações de seus agentes sociais e que se configura numa sociedade educadora. Entretanto, apesar de ser uma forma natural construída pela sociedade, algumas instituições tomaram para si esta tarefa e assumiram a responsabilidade de desenvolver a educação de uma maneira sistemática e intencional com o intuito de determinar sua finalidade.

Nesta perspectiva, os sistemas educativos que hoje fazem parte da sociedade envolvem as escolas, os órgãos dos sistemas de ensino, as instituições de formação de profissionais, de pesquisa, de desenvolvimento das tecnologias e de todo o universo sustentado pelo conhecimento, pensamento e idéias relacionados à educação.

Hoje, a busca pelo acesso ao ensino superior é incontestável. Cada vez mais ela se intensifica e nesta conjuntura a discussão sobre o assunto se torna de extrema importância. Este nível de ensino necessita de um profissional capaz, não apenas aquela pessoa apta com relação à disciplina específica que será alvo da preparação do discente, mas, sobretudo, este profissional deve estar preparado nas habilidades pedagógicas de aprender a pensar, do saber-fazer, do saber-conhecer e do saber-conviver para que possa melhor transmiti-la para os alunos.

No contexto atual, as autoridades educacionais estão preocupadas e já demonstram seu interesse na preparação e formação dos professores para lecionar no nível superior, que eles atendam à exigência das Instituições de Ensino Superior - IES e tenham competência didática para tal, pois os nossos professores de nível superior são profissionais que têm o nível de formação contábil, mas não têm o nível formação em educação com prática na didática, são os chamados professores de horas vagas, ou “bicos” no magistério.

Percebe-se, desta maneira, que é necessário que políticas sejam implementadas pelos gestores públicos no trato ensino, que é fundamental para garantir as demandas dos discentes do ensino superior.

Convém salientar que as atividades pedagógicas estão em todos os âmbitos, quer seja nas empresas, quando da existência nas ações de supervisão e orientação de estagiários, nos serviços públicos com a disseminação de ações relacionadas de assistência social, de saúde e de promoção social e em todos os locais em que são

desenvolvidos programas de formação continuada, nas universidades e nas escolas, em virtude das novas exigências requeridas aos trabalhadores em consonância com as práticas e configurações do sistema capitalista e do modo de produção exigido aos trabalhadores.

Diante deste contexto tão plural, o reconhecimento da presença pedagógica na sociedade extrapola o âmbito da escola formal e informal.

Portanto, fica claro que é fundamental que o professor conduza sua disciplina com a didática necessária para a construção do saber, de uma forma consciente e correta, a fim de contribuir sem erros na condução das práticas pedagógicas.

Diante desse fato, esses referenciais já vêm sendo reformulados, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas / Ministério da Educação e Cultura - INEP/MEC, na Avaliação de Cursos de Graduação – ACG (2005), ao estabelecer maior valorização dos aspectos pertinentes à formação para a docência, nos atuais mecanismos implantados pelo *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES/2003*, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Existe a necessidade da docência ser estabelecida como profissão, o que faz parte de um movimento nacional e internacional, no qual podem ser destacados estudiosos como Tardif (2002), Anastasiou (2004) e Therrien (2004). Segundo Tardif (2002, pp.247-249), “esta questão tem sido prioritariamente pensada em um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área de educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino”.

A didática na formação docente tem suas origens no século XII e possui como identidade uma perspectiva normativa e prescritiva dos métodos e das técnicas que até os dias de hoje conservam-se nas raízes do imaginário dos docentes. De um modo geral, os professores em quase sua totalidade praticam as técnicas de ensino da mesma forma com que aprenderam a ensinar por meio de suas experiências e dos modelos que aprenderam enquanto alunos.

Neste contexto, vários campos do conhecimento são necessários para fornecer suporte a esta prática, tais como: a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e outras ciências. Diante desta realidade, considera-se que todos estes campos, apesar de diferentes, têm em comum o estudo da educação e suas manifestações.

Como a didática é a arte de transmitir conhecimentos com métodos, os princípios de uma ciência, diante desta prerrogativa, para que se dê a evolução do conhecimento, ela deve estar norteada pelos princípios que a regem.

Diante desta perspectiva, a didática é percebida pelos alunos dos cursos de licenciatura como um espaço para aprender técnicas que possibilitem um bom desempenho ou não da atividade docente, mas para os profissionais que exercem a docência e que não possuem a formação específica para ensinar, e que desconhecem ou não têm suficiente conhecimento sobre didática, este saber-fazer é deficitário e pode prejudicar o ensino-aprendizagem.

Finalmente, contextualizando a importância e relevância deste estudo sobre a “avaliação da formação e da prática docente em instituição de ensino superior privada” é necessário ressaltar que na escola, os agentes pedagógicos (professor, aluno, servidor) não podem efetuar grandes transformações, mas a sua práxis pode de algum modo contribuir para a mudança, pois, de alguma forma, ela se (re) constrói com a participação de todos.

Diante da importância da didática para o ensino-aprendizagem, e conforme o exposto, este trabalho se propõe verificar como o docente aplica a didática conforme os moldes estabelecidos por meio dos teóricos e qual a formação dos docentes do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cearense – FAC. Neste contexto surge o problema foco do trabalho que é como “As práticas didáticas-pedagógicas adotadas pelos professores estão adequadas aos objetivos pleiteados pelo curso de Ciências Contábeis da FAC”, em relação ao desempenho de suas atividades no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho do profissional docente para benefício do aluno e do curso de maneira geral.

Problema: As práticas didático-pedagógicas adotadas pelos professores estão adequadas aos objetivos pleiteados pelo curso de Ciências Contábeis da FAC?

Objetivo Geral: Avaliar a atuação docente no curso de Ciências Contábeis da FAC.

Objetivos Específicos:

- a) identificar o perfil de formação inicial dos docentes do curso de Ciências Contábeis da FAC;
- b) identificar como os alunos avaliam a atuação docente nos aspectos relacionados às práticas didático-pedagógicas.

O presente estudo inicia-se por uma pesquisa bibliográfica para avaliar e comparar a prática didática do docente no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente de Ciências Contábeis e se estas são adequadas e estão sendo

aplicadas na Faculdade Cearense - FAC para que haja um melhor desenvolvimento nas práticas pedagógicas no que se refere ao ensino/aprendizagem.

Na introdução há um breve relato sobre educação e sua prática da didática do ensino superior. Em seguida foi sugerido um problema, com seus objetivos gerais e específicos no tocante à formação das práticas pedagógicas do docente do curso de Ciências Contábeis da FAC.

Em seguida, será comentado como está o ensino superior do Brasil, em uma comparação entre o contexto no Ceará e em Fortaleza, no aspecto da formação do docente de ensino superior, caracterizando as realidades e as suas aspirações, dentro da formação educacional e didática, com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

No capítulo seguinte, será abordada a formação e atuação do docente na instituição de ensino superior Faculdade Cearense - FAC, trazendo um histórico de sua existência, com demonstração da infraestrutura dos seus cursos, tomando como base um instrumento de pesquisa interna de avaliação institucional, concluindo com o comentário sobre a didática dos professores da instituição que atuam no curso de Ciências Contábeis.

Na unidade seguinte, demonstramos os procedimentos metodológicos existentes dentro da instituição e os procedimentos reais existentes em outras instituições do mesmo nível em Fortaleza. Serão focadas a natureza e a tipologia da pesquisa, demonstrando o universo e a população pesquisada e como serão coletados os dados para serem analisados com base nas avaliações.

Em seguida, serão demonstradas as análises dos resultados pesquisados com base nas avaliações e nos questionários aplicados com os docentes do curso de Ciências Contábeis da instituição de ensino superior FAC.

Serão realizadas, em seguida, as devidas conclusões sobre o estudo de caso e apresentadas as referências bibliográficas que deram suporte à pesquisa do referido estudo.

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, para o desenvolvimento da temática proposta no nosso trabalho, iniciaremos com uma breve exposição histórica do ensino superior no Brasil, pois este estudo é circunscrito ao âmbito das instituições de ensino superior, com um enfoque sobre esta modalidade de ensino e como ocorreu a criação e o desenvolvimento das universidades no País.

2.1 PERCURSO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, NO CEARÁ E EM FORTALEZA

Podemos dizer que, desde seu descobrimento, o Brasil teve influências diretas em relação à educação por meio dos trabalhos dos jesuítas que pretendiam educar e catequizar os índios. Tempos depois, esta estratégia foi modificada e os jesuítas passaram a ensinar as classes mais abastadas, ou seja, a elite da época. Como consequência, a educação para a maioria da população se tornou inacessível.

Para corroborar, Piletti (1994) reforça esta afirmação quando diz que todo estudante que concluísse os estudos no Brasil e que pretendia fazer seus estudos de ensino superior, tinha como única opção a Europa, e como o custo era imenso, somente os filhos de famílias ricas podiam cursar o ensino superior, ou seja, poucos eram os que tinham acesso a esta modalidade de educação.

Neste contexto do início do século XIX, a elite brasileira, sem alternativa para concluir o ensino superior no Brasil, mandava seus filhos, após concluírem seus estudos nos reais colégios jesuítas, para a Europa, principalmente para Portugal, a fim de cursarem o ensino superior e conseguirem o diploma de formação acadêmica, cuja preferência recaía na área de direito e medicina.

Segundo Teixeira (1968), a Universidade de Coimbra foi considerada a “primeira universidade” do Brasil, pois, como não havia na época universidades no País, os estudantes, filhos da classe dominante, se deslocavam para Portugal para frequentá-la, o que resultou na graduação pela Universidade de Coimbra de mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil.

Esta realidade começou a mudar com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, que, além de proporcionar desenvolvimento em muitas áreas, desencadeou a criação e implantação do ensino superior brasileiro (PILETTI, 1994).

A princípio, poucas foram as mudanças no que se referiam à ideologia dos jesuítas e também para a população de um modo geral, pois havia ainda muitos

privilégios, haja vista que os primeiros estabelecimentos para o ensino superior criado em nosso país se destinavam praticamente a atender as necessidades do funcionamento do serviço público.

Segundo Sá (1979), era visível que:

Em suma, durante essa fase de transição, 1759-1850 aproximadamente, continua a predominar a estrutura ideológica jesuítica, incrustada em todos os pontos estratégicos da sociedade. “As reformas nessa fase foram exclusivamente localizadas, para reajustar alguns aspectos do sistema educacional às novas exigências sociais dominantes” (SÁ, 1979, p.50).

Teixeira (1970) afirma que os primeiros estabelecimentos destinados ao ensino superior no nosso país se constituíam de instituições isoladas e exclusivas para a formação de oficiais militares, médicos e engenheiros.

É importante ressaltar que, até o final do século XIX, as instituições voltadas para o ensino superior se norteavam pelo modelo de formação profissional e sua criação dependia diretamente do poder central.

Conforme Anísio Teixeira, o ensino brasileiro se encontrava na seguinte situação:

Imobiliza-se, com efeito, durante o período do Império, o desenvolvimento educacional, mantendo-se ao longo do século XIX as condições educacionais da Colônia, com um modestíssimo acréscimo de ensino primário, seguido de escolas vocacionais, um sistema seletivo de preparo das elites reduzido a muito poucas escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial (TEIXEIRA, A. 1970, p.7)

No Brasil colônia, por mais de 300 anos, a autorização para a criação de cursos superiores inexistia, entretanto a vinda da família real portuguesa, em 1808 para o Rio de Janeiro, foi um divisor e uma marca na história do Brasil em todos os setores, inclusive na educação. A transferência da sede do poder para nosso país gerou a necessidade de se modificar o ensino superior da época colonial, surgindo então um novo ensino superior nascido sobre a égide do Estado nacional, o que influenciou e contribuiu para a criação de diversas escolas superiores no Brasil.

Conforme Boas (2004), Dom João VI instituiu o ensino superior no Brasil, quando

Em penadas firmes, então, ele criou a Escola Médica da Bahia (1808), a Escola de Medicina do Rio de Janeiro (1809), a Escola Nacional de Engenharia (1810), um curso de ensino agrícola (1812) e outro de farmácia (1814), ambos na Bahia; em 1816, no Rio, fundava-se a Escola de Belas Artes. Todas essas escolas atraíram cátedras (de química, botânica, filosofia, economia, política e outras). Por isso Dom João VI não poupou suas cartas régias de atos, instruções e

exigências para que essas instituições não existissem apenas no papel, mas que funcionassem efetivamente. (BOAS, 2004, p.14).

A estrutura do ensino superior brasileiro se desenhou efetivamente devido à carência e à necessidade da existência de profissionais qualificados para atender o mercado frente ao desenvolvimento que se delineava, e a engenharia, a medicina e o direito, principalmente nas grandes metrópoles, era essencial para o Brasil da época.

De acordo com Durham e Sampaio (1998)

Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, foram criadas no país. Tínhamos, de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa ao ensino laico, e, de outro, iniciativas das elites locais que buscavam dotar os seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Algumas contaram com apoio estadual, outras foram exclusivas de setores privados. Finalmente, existiram iniciativas do próprio governo Federal (DURHAM, e SAMPAIO, 1998, P.2).

A Escola Politécnica do Rio de Janeiro marcou a inserção na área tecnológica, ao passo que as Escolas de Direito de São Paulo e de Recife formavam bacharéis competentes para lidar com a burocracia do Estado.

Ao comemorar os 200 anos da vinda da família real portuguesa, instala-se a primeira escola voltada para o ensino superior na cidade de Salvador denominada Faculdade de Medicina da Bahia- FAMEB, que foi inaugurada por D.João VI, que veio favorecer os caminhos e o desenvolvimento do ensino superior em nosso país. (Faculdade de Medicina da Bahia faz 200 anos, p.2).

Outro aspecto relevante que deve ser mencionado refere-se à reforma educacional no Brasil Império, promulgada pelo professor da Faculdade de Direito de São Paulo, o Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho. Esta reforma instituiu a liberdade de ensino primário e secundário no município da corte e o ensino superior em todo o Brasil, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.

No período de 1889 a 1930, denominado de República Velha, a proclamação da República, ocorrida em 1889, encetou debates e discussões sobre a Educação, especificamente sobre a criação de universidades e novamente floresceu o antigo anseio sobre sua criação.

Nesta conjuntura o ensino superior se desvencilha do poder e do monopólio Real e se expande e também pôde ser oferecido pela iniciativa privada e pelos governos dos Estados. A influência do positivismo no grupo de oficiais que proclamou a República

concorreu para a demora da criação de universidades no Brasil, pois os positivistas viam a universidade como uma instituição medieval ligada à Igreja Católica.

Em 1911, a Reforma Rivadávia, baseada nas teses positivistas, assegurava autonomia e liberdade de ensino às escolas superiores.

A reforma de 1911, analisada pelo seu liberalismo, se caracterizou por favorecer de maneira explícita uma atitude em favor do ensino superior particular. Segundo Boas (2004), ela revogou a influência do Estado no que se refere ao ensino, mesmo que tenha sido criado o Conselho Superior de Ensino com caráter fiscalizador.

No período, o ensino superior apresentava as seguintes características:

No ensino superior dessa época, a didática se baseava no livro, na confiança, e no autodidatismo. Muitas vezes tal processo era ainda mais empobrecido pelo uso de apostilas, contendo resumos ou textos das aulas, lembrando a universidade medieval, ainda sem livros. (TEIXEIRA apud BOAS, 2004, p. 81).

No ano de 1900, as elites do Estado de São Paulo tomam a iniciativa de estruturar um sistema de ensino superior que rompe a estrutura do modelo central definido, e cria, no ano de 1934, a Universidade de São Paulo.

A reforma, denominada Carlos Maximiliano, em 1915, pouco contribuiu para a definição de diretrizes e melhoria da qualidade do ensino superior, mas oficializou mais uma vez o ensino público e o vestibular e concorreu para reunir três escolas superiores: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro em uma universidade, efetivada somente em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

Segundo Cunha,

A reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil que serviu de modelo para quase todas as outras universidades que se seguiram, ou seja, o procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi replicado para as universidades, ou seja, a reunião de faculdades profissionais preexistentes (CUNHA, 2000, p.163).

Nos demais estados do Brasil, o processo de criação das universidades foi lento, devido à falta de professores habilitados para ministrar as disciplinas.

A educação brasileira, com a Revolução de 1930, surge no Brasil com uma perspectiva mais moderna devido às mudanças manifestadas na República Velha.

O período conhecido como “Da Era Vargas ao Regime Militar” que compreende o ano de 1930 até 1945, foi o início de uma nova era para a história do Brasil, que consolidou mudanças na área da educação com a elaboração do Plano Nacional da Educação para coordenar e supervisionar no país as atividades de ensino em todos os níveis.

Em 1930, por meio do Decreto n.º 19.402, o então presidente Getúlio Vargas instituiu um Ministério chefiado por Gustavo Capanema até o fim do Estado Novo, com a denominação de "Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública", encarregado de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar, que definia a importância dessas áreas sociais como essenciais na construção do novo Estado.

Para Figueiredo (2005), no ano de 1930, concretizou-se a criação do Conselho Federal de Educação, do ensino secundário e do ensino comercial e das universidades e também foi estabelecido um percentual da arrecadação dos impostos para financiar a educação.

Segundo Fávero (1980), a Reforma do ensino em 1931, instituída por Francisco Campos, aprovou o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Foi o primeiro ato administrativo sobre o sistema universitário brasileiro no Brasil e definia que o sistema universitário devia ser preferencial em relação às escolas superiores isoladas (RANIERI, 1994, p.79–89).

Conforme Teixeira (1968), durante a Reforma de Ensino de 1931, que implantou o Estatuto das Universidades Brasileiras, surgiu a primeira grande geração de educadores: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, que lideraram o movimento para implantar os ideais da Nova Escola e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros, em 1932.

Foi uma ampla reforma do ensino, que privilegiou o nível secundário. O Estatuto das Universidades Brasileiras colocava no cerne da universidade a resolução para o problema da educação nacional.

Um fato importante para a educação, que deve ser mencionado, diz respeito à Constituição de 1934, que “foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação” (PILETTI, 1994, p.74). No entanto, a burocracia e o centralismo federal dificultaram a ampliação do ensino superior brasileiro.

Em 1937, o antigo Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública passou a ser denominado Ministério da Educação e Saúde e, nesta nova estruturação, suas atividades ficaram limitadas à administração da educação escolar/educação extraescolar e da saúde pública/assistência médico-social.

No ano de 1940, formaram-se universidades públicas e privadas: a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro, do Paraná e do Rio Grande do Sul. (MORHY, 2004).

Segundo Silva (2003), a Universidade de São Paulo (1940) foi o primeiro projeto sólido de universidade no Brasil, a qual incentivou uma trajetória cultural e científica.

Na época do Estado Novo, ocorreu um processo de industrialização intenso e, desta forma, observa-se um esforço maior relacionado ao ensino profissionalizante, a partir das Leis Orgânicas do Ensino, de Gustavo Capanema, então ministro do Estado Novo.

Nesta conjuntura, ocorreu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e o curso de formação para professores passou a ser regulamentado e fundamentado em diretrizes nacionais, que traçavam um panorama para a valorização da carreira docente (ARANHA, 1996, p. 204).

A promulgação da Constituição Federal de 1946 fixa a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil que substituam aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas. No entanto, o Sistema educacional Brasileiro continua com a organização construída no Estado Novo, ou seja, dualista e discriminatória, a partir do instante em que separa a formação intelectual para uns e formação profissional para outros, instituída no ensino médio (FREITAG, 1977).

A Universidade de Brasília tinha o objetivo de atender às necessidades governamentais da época para formar especialistas qualificados e estabelecer um modelo e um novo paradigma para o ensino superior nas várias áreas de conhecimento (FIGUEIREDO, 2001, op. cit., p. 3).

Em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei para debate e discussão sobre as bases da educação nacional, que, somente 13 anos depois, em 1961, foi promulgada como a primeira LDB. Dourado (2001) assim a define:

Um conjunto de princípios que indicam algumas alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandarizado (DOURADO, 2001, p. 243).

O ano de 1953 foi importante porque o Governo Federal criou o Ministério da Saúde com a responsabilidade de administrar ações de saúde e, conforme a Lei n.º 1.920, de 25 de julho de 1953, cria-se oficialmente o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Getúlio Vargas retorna ao poder (1950-1954) e toma algumas medidas que foram adotadas em contrapartida aos cursos profissionais e secundários para que fosse aceitável o progresso no sistema educacional, sendo tais medidas estendidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de nº 4.024/61 altera a estrutura do ensino médio: o ensino propedêutico é destinado às elites e o ensino profissional fica restrito para a classe trabalhadora de forma discriminatória, porque já decide o destino do estudante, pois favorece o encaminhamento da elite ao ensino superior.

No Art. 80, referente ao ensino superior, a LDB nº4.024/61, preconiza que as universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos.

No golpe de 1964, ocorreu o fechamento da ordem política por um período superior ao período que parecia anunciar-se. Somente vinte anos depois da ascensão dos militares ao poder, um novo governo civil seria eleito pelo voto indireto.

Durante o regime militar, os processos de urbanização e de industrialização, iniciados nos anos trinta e acelerados com o governo Juscelino Kubitschek se desenvolvem aceleradamente. A ditadura militar representou uma estratégia de ajuste entre o modelo político e o modelo econômico com base no capitalismo.

Segundo Cunha, (1985 p. 247-66),

Em 1965, a Diretoria do Ensino Superior “contrata o consultor Rudolph Atcon, para propor alterações estruturais para as Universidades Brasileiras, simultaneamente no primeiro semestre de 1965, realiza-se o 1º acordo entre o MEC e a USAID para organizar a “Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Comissão de Alto Nível)”.

A intenção é planejar o ensino superior brasileiro e propor a modernização da Universidade.

Cunha, (1985 p.246-66) assegura que,

Por proposta de Atcon, é criado em 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com o objetivo de se constituir em agente da reforma universitária, pela via da sua modernização administrativa, tomando como exemplo a Universidade americana.

Fávero (1994), afirma que o desenho organizacional da Universidade brasileira foi norteado pelo modelo empresarial.

A Constituição de 1967, somente depois encaminha as principais propostas de reforma no campo da educação. Primeiro, é instituída a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68). E em seguida é estabelecida a reforma da educação básica que, por meio da Lei nº 5.692/71, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Amparada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que instituiu uma reforma no ensino superior, grande parte das universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais modernizaram-se e criaram condições que propiciaram a realização de atividades de ensino e de pesquisa.

Fernandes (1975) ressalta que a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores: as cátedras vitalícias foram eliminadas e criou-se o regime departamental; a carreira acadêmica foi institucionalizada e vinculou-se o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica.

Novamente a educação brasileira passa por uma reestruturação com a promulgação em 20 de dezembro de 1996, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei nº. 9.394 que, no artigo 19, classifica as instituições de ensino nos diferentes níveis de categorias administrativas, ou seja, as instituições públicas são criadas ou incorporadas e mantidas e administradas pelo Poder Público, e as instituições privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Na concepção de Sampaio (2000), a opção do setor público de articular nas universidades o ensino e pesquisa e institucionalizar a carreira docente de acordo com a Reforma de 1968 promoveu um aumento progressivo do custo para manter o serviço público e contribuiu para limitar sua capacidade de expansão.

Em contrapartida, de acordo com Sampaio (2000), este fato propiciou ao setor privado a oportunidade de atender à demanda de massa, captando para seus negócios esta fatia do mercado de ensino superior.

A criação do Conselho Federal de Educação (CFE), fortalecido pela aprovação da LDB, em 1961, parte do pressuposto de que havia necessidade de se inovar o ensino

privado. O CFE desempenhou um papel relevante quando deixou de ser um órgão de assistência sobre questões educacionais e passou a determinar a abertura e o funcionamento de instituições de ensino superior.

O Conselho Federal de Educação era composto por personalidades ligadas ao ensino privado, com estrutura política para acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares. Entre 1968 e 1972 foram conduzidos ao CFE 938 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas.

Para corroborar com o exposto, segue o seguinte comentário referente às reformas aqui mencionadas:

Antes de tudo, importa pôr em destaque que, no período áureo do Regime Militar, o Estado, numa 'manobra pelo alto', concebeu e começou a empreender uma reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco depois, a reforma do Ensino Primário e Médio (1971). Entendemos tais reformas como fragmentos de uma 'revolução passiva', pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam ainda, como salienta Evaldo Vieira (1984, 47), desmobilizar 'eventuais movimentos neste campo'(GERMANO, 1993, p.104).

O Conselho Nacional de Educação- CNE seguiu uma política flexível diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares.

Segundo Vieira e Farias (2007), a lógica subjacente a essa postura acreditava que o próprio mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições, mediante o sistema de avaliação do Exame Nacional de Cursos (Provão), a partir de 1996, e pela Avaliação das Condições de Oferta, implantada em 1997.

A extinção do Conselho Federal de Educação - CFE, no final do governo Itamar Franco, e a criação do Conselho Nacional de Educação - CNE confiaram ao MEC uma maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino superior.

O Ministério da Educação, em 2004, incentivou as instituições federais a ampliarem suas vagas, a partir dos recursos humanos e físicos existentes, num contexto de significativo aumento de aposentadorias de docentes e de funcionários. Ao mesmo tempo, cessaram os concursos públicos para o preenchimento de novas vagas, acarretando a precarização do trabalho docente por meio de um expressivo recrutamento de professores substitutos.

Promulgada a Constituição Federal, no ano de 1988, teve início o debate sobre a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no final do ano

de 1996. Ela previa variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados.

Essa Lei introduziu o processo regular e sistemático de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior, condicionando seus respectivos credenciamentos e reconhecimentos ao desempenho mensurado por essa avaliação. Uma das diferenças em relação às instituições de Ensino superior se concentra na questão das atividades que a elas competem, ou seja, as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As Universidades Federais Brasileiras são instituições de ensino superior, constituídas como fundações e autarquias educacionais de regime especial e fazem parte da administração pública, e são submetidas às legislações que regem as demais instituições públicas federais.

No Brasil as universidades mantêm vínculo com o Ministério da Educação -MEC, e, de acordo com o artigo 207, da Constituição Federal, de 1988, possuem autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial. São regidas pelo princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e são regidas administrativa e juridicamente pela legislação federal de ensino superior, de acordo com seu Estatuto, Regimento Geral e Regimento Interno de suas diversas unidades, os quais são aprovados pelo Conselho Universitário e publicado em Portaria Ministerial, pelos Regimentos Gerais e por Resoluções emanadas de seus Conselhos Superiores.

No cenário atual em que as Instituições de Ensino Superior são cobradas por mais eficiência e ensino de qualidade, desenvolvimento de pesquisa básica, aplicada e tecnológica em busca de respostas aos desafios e problemas sociais, econômicos, políticos e culturais, de forma concreta e regionalizada, especialmente as universidades federais têm sido vistas com olhos de interrogação sobre seus objetivos, sua estrutura burocrática, da ineficiência no uso dos recursos e da pouca importância social dos serviços prestados (MARRA; MELO, 2005).

Nunes (1998) entende que as universidades federais não possuem um ambiente único, pois a cultura organizacional, os processos decisórios e os seus modelos variam de uma instituição para outra. A diversidade é uma de suas características, normal e desejável em entidades eminentemente criadoras.

O maior desafio da administração universitária é suprir de meios e de recursos necessários para investimento no seu quadro de pessoal de maneira contínua, quer na

capacitação, quer nas condições de trabalho e na avaliação. As universidades são instituições peculiares, complexas e especializadas, que executam múltiplas atividades, relacionadas às suas funções de ensino, pesquisa e extensão (GRILLO, 2001).

Cabe contextualizar a educação superior no Ceará para compreender a sua trajetória em relação à política educacional do país e o processo que determinou os avanços até aqui alcançados.

2.1.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CEARÁ

A primeira instituição de ensino superior do Ceará foi o Seminário Episcopal do Ceará, criada em 1864 por Dom Luís Antônio dos Santos, primeiro bispo do Ceará. Apesar da formação específica, foi relevante, restringindo-se à religião e à política.

Destaca-se o fato de que até o início da década de noventa, a criação e o desenvolvimento de instituições de educação superior–IES caracterizam-se como uma iniciativa pública. Nos moldes do governo brasileiro, a primeira instituição cearense de ensino superior é a Faculdade de Direito do Ceará, fundada em 1903.

Na primeira fase de desenvolvimento da educação superior no Ceará, algumas instituições de ensino superiores (IES) e cursos foram criados até 1950, entre escolas e faculdades, por iniciativas privada e confessional.

A Faculdade de Direito (1903) foi seguida pela Faculdade de Farmácia e Odontologia do Ceará, criadas em 1916, e depois pela Escola de Agronomia do Ceará (1918) e pela Faculdade de Ciências Econômicas (1936).

A partir de 1940, novos cursos e faculdades foram criados: a Escola de Enfermagem (1943); a Faculdade Católica de Filosofia (1947); a Faculdade de Medicina (1948) e a Escola do Serviço Social (1950).

Em 1954, o Estado do Ceará passou a ter uma universidade federal, Universidade Federal do Ceará (UFC), constituída pela Lei federal nº 2.373/54, sendo a primeira do Estado.

A implantação da UFC deveu-se à união das várias instituições de ensino superior, então existentes em Fortaleza. Hoje, a UFC conta com praticamente todas as áreas do conhecimento representadas em seus *campi*, que reúnem quatro centros (Ciências, Ciências Agrárias, Humanidades e Tecnologia) e cinco faculdades (Direito; Educação; Economia, Administração, Atuária e Contabilidade; Farmácia, Odontologia e Enfermagem; e Medicina).

Um dos principais focos dos anos 1960 é a reforma universitária, acompanhada do crescimento da educação superior em todo o país. Anterior ao regime militar, já funcionava em nosso Estado a Escola de Administração do Ceará (1961), que oferecia o curso de Administração Pública, e em 1964 passou a oferecer também o curso de Administração de Empresas. Já a Faculdade de Veterinária foi constituída em 1963. Desta feita, o governo do Estado também criou a Faculdade de Filosofia do Ceará, em 1966, mas oficializada somente em 1967.

A legislação estadual da época quanto à educação superior é escassa, referindo-se apenas à Lei nº 463, de 31 de dezembro de 1948, que deu forma diferente da que já existia ao Conselho Estadual de Educação, sendo assim a educação superior no Estado do Ceará se confunde com a história da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior Brasileira, o ano de 2004 apresentou maior número de IES e é responsável por 47% das matrículas do Ceará. Destaca-se que a expansão da rede educacional superior pública pelo Governo Federal deu-se a partir da ampliação da atuação da Universidade Federal do Ceará – UFC no interior. Ao todo, em 2005, 47 instituições de ensino superior com 6.797 docentes e 99.597 alunos matriculados (INEP, 2006).

A UFC, além dos cursos de graduação e pós-graduação instalados em seus campi, incorpora também outros centros de pesquisas em suas instalações.

O *campus* do Pici, da Universidade Federal do Ceará, é um dos espaços que mais concentra instalações de pesquisa e desenvolvimento tecnológico em Fortaleza. Inclui a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Núcleo de Tecnologia Industrial do Ceará (NUTEC), Parque de Desenvolvimento Tecnológico (PADETEC) e vários laboratórios e cursos das áreas de tecnologia como um dos "Centros Nacionais de Processamento de Alto Desempenho".

Foi instalada a Universidade Federal de Integração Luso-Afrobrasileira na cidade de Redenção. A data de sua fundação foi 20 de julho de 2010.

O Nordeste brasileiro, que se tornara a base de vários movimentos políticos e sociais, estava em acirrada agitação. No Ceará, na década de 1940, surgia um grupo de intelectuais cognominado Grupo Clã-Clube de Literatura e Arte, que tinha a finalidade de dar maior visibilidade à produção intelectual do Ceará (MARTINS FILHO, 1996).

Um dos protagonistas do Grupo Clã, reconhecido pelo seu espírito empreendedor, demonstrou bastante determinação na luta pela criação da Universidade Federal do Ceará, o Professor Antônio Martins Filho (MARTINS FILHO, 1996).

Nesta mesma época, o médico cearense Dr. Antônio Xavier de Oliveira enviou ao Ministério de Educação e Saúde um relatório sobre a ideia de criação de uma universidade com sede em Fortaleza, na expectativa de federalizar a Faculdade de Direito do Ceará (MARTINS FILHO, 1996).

Como professor da Faculdade de Direito, onde surgiu pela primeira vez a ideia de uma universidade para o Ceará, Antônio Martins Filho, com o apoio do governador Faustino Albuquerque, tomou para si a responsabilidade de lutar por este objetivo; e, ao recorrer ao Governo Federal, o Presidente Getúlio Vargas, vinculou-se ao movimento de pró-fundação da Universidade do Ceará (MARTINS FILHO, 1996).

Para o Professor Martins Filho (1996), a pressa em conseguir a fundação da Universidade estava vinculada à visão de que a ela constituía-se em uma necessidade, tendo em vista que daria ao ensino superior uma unidade administrativa e didática; criaria um ambiente favorável para a aprendizagem técnico-científica, como também fomentaria a pesquisa, formando profissionais de mais alta qualificação, gerando e difundindo conhecimentos, preservando e divulgando os valores artísticos e culturais, constituindo-se assim em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste.

Sendo assim, antes de terminada a legislatura de 1954, o projeto de lei para criação da Universidade do Ceará já estava aprovado pelas duas casas do Congresso e encaminhado à redação final.

Em 16 de dezembro de 1954, o Governador Paulo Sarasate e diversos representantes federais no Congresso foram recebidos pelo então Presidente Café Filho que sancionou a Lei nº 2.273, criando a Universidade Federal do Ceará (MARTINS FILHO, 1996).

Nomes importantes foram cogitados para assumir a Reitoria da Universidade do Ceará, no entanto, Martins Filho foi convidado pelo Governador Paulo Sarasate na presença do Presidente Café Filho para exercer a função.

E assim, Antônio Martins Filho tomou posse como primeiro reitor, em 27/05/1955, e permaneceu no cargo durante quatro mandatos (MARTINS FILHO, 1996).

O compromisso e a missão da UFC se fundem ao constituir em seu enunciado a certeza de solução dos problemas locais, a partir da alta qualificação de seus alunos e, conseqüentemente, do desenvolvimento do Ceará e do Nordeste:

[...] buscando centrar seu compromisso na solução dos problemas locais, sem esquecer o caráter universal de sua produção. Tem como missão formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste [...] (MARTINS FILHO, 1996, p. x).

Segundo Martins Filho (1996), a Universidade do Ceará tem a firme concepção filosófica de “Como Universidade cultivamos o saber. Como Universidade do Ceará servimos ao meio. Realizamos assim, o Universal pelo Regional.”

Ao longo de sua existência, a UFC vem contribuindo de maneira decisiva para o desenvolvimento da educação superior do Ceará e do Nordeste.

Os grandes avanços científicos e transformações ocorridas nas últimas décadas exigem flexibilidade nas ações em meio a uma educação democrática e de qualidade, que contribua para reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Este momento exige uma universidade mais inovadora e aberta às mudanças nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, é necessário que a universidade busque um amplo desenvolvimento, correspondendo às expectativas da comunidade interna e da população local.

A Universidade Federal do Ceará, nos dias atuais, coloca-se entre as maiores e melhores instituições federais de ensino superior do País, reunindo o maior contingente de mestres e doutores do meio acadêmico cearense, e assume a liderança em produtividade científica e na abrangência das atividades extensionistas no Estado.

Atualmente, Fortaleza dispõe de 31 instituições de ensino superior, que congrega as seguintes universidades: Universidade Federal do Ceará (UFC); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Além da Universidade Estadual do Ceará (UECE) mantida pelo governo do estado e várias outras faculdades de ensino superior privadas.

2.2 FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Como relata em seu trabalho de pesquisa Vanuis Paiva (2006), orientado por Consuelo Campos: “observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduados separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeito envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar”.

Isso provoca uma reflexão sobre alguns elementos essenciais para a construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação docente nas universidades e principalmente nas instituições de ensino do setor privado, visando à formação docente para atuarem no ensino superior, com a montagem de desafios de questões iniciais de como aprender a ser um bom professor, o que possibilita aos professores a consciência de seus processos formativos, estando cientes de que este é um dos caminhos para aprenderem a ser docentes de nível superior.

É assim que se constrói o conhecimento, sendo essa construção um trabalho pedagógico compartilhado, possibilitando a transmissão de conhecimentos, através de um diálogo com reflexões sobre as idéias e opiniões, advindas de diversos processos interativos, permitindo a produção de um novo e atual conhecimento pedagógico sobre a discussão do ensino superior.

Essa discussão tem o seu fundamento em um espaço interdisciplinar de compartilhamento pedagógico, para o qual convergem os saberes da docência, com a troca de experiências, no sentido de questões trabalhadas no tocante à pedagogia de nível superior.

Ser um professor de ensino universitário tem o seu aprendizado em qual seguimento de ensino? Como é o processo de aprendizagem? Todas essas perguntas têm eco em modificações isoladas no contexto social, político e econômico das instituições de ensino superior em que todos se envolvem.

Essas mudanças vêm ocorrendo no mundo globalizado, provocando a necessidade de pensar em uma formação adequada oferecida aos futuros mestres universitários, sendo, também, compartilhadas com os mestres já existentes que atuam no ensino superior.

Em complementação às alterações e aos questionamentos relacionados pelas mudanças decorrentes da nova ordem mundial, sobre os avanços de uma tecnologia da educação superior, as instituições de ensino vêm contemplando um grande número de mudanças, no tocante ao processo pedagógico dos mestres de ensino superior.

Como cita Silva (2006) em seu artigo,

Vivemos um período de transição em que as crenças absolutistas e de neutralidade da ciências, assim como de diversos pressupostos da modernidade, que vigoram como verdades absolutas durante muito tempo, que passam a ser questionadas.

Essa realidade passa a ser verdade, diante dos olhos, como sínteses provisórias, entre divisão de disciplinas isoladas e muito questionadas, para todo o trabalho realizado dentro das instituições de ensino, passando por uma reestruturação na forma de como se conhece o saber, tendo influência dos aspectos tecnológicos de uma remodelação na organização social, propondo mudanças nas estruturas e nos objetivos do ensino, marcados pelos paradigmas de uma concepção modernista.

O trabalho do professor universitário sofre também alterações, tornando-se necessário que se pense em uma nova forma de ensinar e de aprender que inclua a ousadia de inovar com as práticas de sala de aula, expondo-se a riscos, não se apegando ao poder docente, como medo de compartilhar os conhecimentos com os alunos, pondo em prática outras habilidades que não apenas as cognitivas conhecidas.

Constatamos que as características dos mestres universitários de hoje extrapolam os limites dos seus conhecimentos, de suas disciplinas da sua especialização, promovendo pesquisas em dimensões muito amplas, com argumentação em favor de uma importância da sua formação pedagógica do ensino universitário.

As aspirações da formação do docente de ensino superior passam por alguns questionamentos, segundo Silva (2006):

- ✓ Como estes sujeitos se formam como professores?
- ✓ Qual o processo de aprender a ser um professor?
- ✓ Como se constrói o conhecimento pedagógico compartilhado na docência superior?
- ✓ Qual a importância de uma rede de interações nesse processo?

Assim, tendo em vista as questões formuladas sobre a formação e aspirações do docente de ensino superior, torna-se necessário refletir sobre como se aprende a ser um docente de ensino superior, com uma proposta de reflexão sobre os elementos essenciais para a sua formação, de toda a sua necessidade desejável para adquirir, conquistar ou obter as competências para a sua atuação no exercício da docência universitária.

O docente de ensino superior tem com seus alunos um conhecimento já pré-estabelecido entre diversas ciências, podendo produzir e criar conhecimentos próprios de diversas atividades na docência do ensino superior, sendo isto um feito maravilhoso no exercício e na função de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, como um processo contínuo de aprendizagem.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURA DA FAC

3.1 HISTÓRICO DA FAC

Com o crescimento da economia no Estado do Ceará e o surgimento de várias indústrias e o fortalecimento do comércio, foram gerados alguns milhares de empregos diretos e indiretos, proporcionado por vários investimentos internos e externos.

Levado por este incremento na economia, até os setores mais tradicionais como bebidas, vestuário, calçado e têxtil tiveram a necessidade de mão de obra mais qualificada, com desafios para a formação de recursos humanos com alta qualificação para suprir com certa urgência esta lacuna do mercado profissional.

Foi pensando neste hiato, nicho de mercado, que os empresários da educação com sede na cidade de Manaus, antes era “Centro Universitário Nilton Lins” hoje “Universidade Nilton Lins” criaram e fundaram em Fortaleza o Centro de Ensino Superior do Ceará com o nome de fantasia de Faculdade Cearense.

Para o planejamento de uma futura IES, foram levadas em conta as potencialidades da região, representadas por fatores socioeconômicos existentes e disponíveis, não utilizados em sua plenitude total ou parcial e, com uma população sendo a quinta cidade do País, os investidores expandiram os seus horizontes.

A Faculdade Cearense foi fundada no ano de 2002, com sede em Fortaleza, na Av. João Pessoa, 3884 Damas, tendo como missão:

Contribuir para o desenvolvimento do País, especialmente do Estado do Ceará, por meio da qualidade do ensino ministrado, com base, principalmente, na qualificação de seu corpo docente, nas condições de trabalho e na infra-estrutura física, material e econômica oferecidas à comunidade acadêmica (Plano de desenvolvimento institucional - PDI, FAC 2008).

Com uma demanda reprimida em cursos de graduação superior, formalizando os seus objetivos principais do futuro Centro de Ensino Superior do Ceará, foi definido pelo seu PDI o seguinte:

1. Promover a integração e o progresso do estado do Ceará e construir uma economia para romper com o subdesenvolvimento histórico da região;
2. Contribuir para que o Estado do Ceará se torne um dos principais pólos de desenvolvimento do País, pela via da educação;
3. Exercer a função precípua de garantir, por meio do ensino de qualidade, o desenvolvimento e o progresso das diversas áreas do conhecimento;
4. Ser um instrumento de preservação da cultura regional, nacional e universal;

5. Formar profissionais aptos para a inserção no mercado de trabalho e para a participação ativa na sociedade, promovendo ações para sua formação continuada;
6. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;
7. Estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
8. Constituir-se em núcleo de desenvolvimento e transformação do meio sócio-cultural em que se insere, e
9. Desenvolver com a comunidade uma relação de reciprocidade.

Com as palavras do Diretor Geral da Instituição o Professor José Luiz Torres Mota, reproduzidas no portal da Fac, (www.faculdadescearenses.edu.br).

Em sua trajetória, a instituição tem conquistado cada vez mais a respeitabilidade da sociedade cearense, implantando um novo conceito de desenvolvimento local e regional, através da oferta de cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária. Prima pela produção do conhecimento e aprendizagem competente, buscando a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão para a formação de profissionais competentes e atuantes. (Mota, portal FAC 2012).

3.2 INFRAESTRUTURA, CURSOS E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAIS

A instituição oferece à comunidade acadêmica uma infraestrutura física e de serviços adequada para o bom desempenho das suas atividades. Integram esse espaço, com sede na avenida João Pessoa, número 3884, além das áreas destinadas à gestão acadêmica:

- Salas de aula climatizadas;
- Biblioteca e salas de estudo;
- Auditório;
- Laboratórios de informática;
- Cantinas, Internet e Reprografia.

Essas instalações estão equipadas de acordo com a finalidade e as características de cada ambiente, contemplando ainda os requisitos necessários para o uso por pessoas portadoras de necessidades especiais.

Foram criados inicialmente sete cursos e posteriormente passando para oito cursos de graduação sendo os seguintes:

- Bacharelado em Direito (diurno e noturno);
- Bacharelado em Jornalismo (diurno e noturno);
- Bacharelado em Publicidade e Propaganda (diurno e noturno);
- Bacharelado em Administração (noturno)
- Bacharelado em Ciências Contábeis (noturno);

- Licenciatura em Pedagogia (diurno e noturno);
- Bacharelado em Turismo (noturno), e posteriormente
- Bacharelado em Serviço Social (diurno e noturno).

As suas principais diretrizes pedagógicas para os cursos de graduação são as seguintes, segundo o PDI da instituição:

- a) Produzir conhecimento resultante da experiência e atividade no campo do ensino, pesquisa e extensão que considerem a realidade brasileira e sua inserção no cenário regional e mundial, favorecendo a evolução cultural, científica e tecnológica do país;
- b) Elaborar e implantar um sistema de acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico Institucional (PPI);
- c) Estimular atividades cujo desenvolvimento implique em relações multi, inter ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
- d) Promover a estrutura e oferta de educação continuada;
- e) Implementar e regulamentar as parcerias com a sociedade, preservando a autonomia administrativa e acadêmica, permitindo uma permanente construção, organização e sistematização do conhecimento, possibilitando uma reavaliação do saber numa dimensão crítica e transformadora, avaliada e monitorada pelos Conselhos Superiores, e
- f) Incentivar a presença da comunidade acadêmica nos órgãos de representação institucional, respeitando seus direitos de participação e manifestação política e acadêmica.

Em 1988, a Constituição Brasileira em seu artigo 209, ao consagrar o princípio de que o ensino é livre à iniciativa privada, exige a avaliação de qualidade pelo poder público como condição para assegurar o exercício dessa liberdade. De acordo com o estabelecido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, em seu artigo 46, estabeleceu os parâmetros para a ação do Estado, no intuito de garantir a qualidade desejada, utilizando-se o mecanismo da avaliação. (www.faculdadescearenses.edu.br acesso dia 12.09.12).

Todas as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam elas públicas ou privadas, são organizações extremamente complexas e difíceis de administrar.

Neste contexto a avaliação institucional é uma ferramenta para a gestão de ensino que as diferenciam dos demais tipos de organizações econômica e financeira, sendo este tipo de organização diferenciada das demais prestadoras de serviços, lidando diretamente com a parte pedagógica e com o ensino e aprendizagem, com as complexidades, incertezas das dimensões lógicas do conhecimento e do pensamento com relação aos recursos humanos por elas trabalhadas.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008, da Faculdade Cearense, os objetivos estão constituídos da seguinte maneira:

- Contribuir para o aperfeiçoamento contínuo de sua atividade-fim;
- Servir como ferramenta para o planejamento da gestão empresarial e educacional;
- Permitir a construção de um processo sistemático para a prestação de contas;
- Buscar a excelência do nível educacional como diferencial competitivo, e
- Viabilizar o processo de desenvolvimento institucional.

Através do conhecimento produzido pela Avaliação Institucional, passa a ser um dos mecanismos ou ferramentas de controle que os gestores educacionais têm a sua disposição, para produzir condições de maximizar a qualidade e minimizar suas perdas e reduzir seus custos operacionais, melhorando o seu grau de eficiência e de eficácia.

O Plano de desenvolvimento Institucional-PDI, 2008 cita que,

A avaliação Institucional da Faculdade Cearense deverá ser um processo continuado e planejado que não se encerra num certo dia para, quem sabe, recomeçar mais adiante, os dados obtidos com a avaliação institucional realizada em um semestre deverão refletir o passado e o presente da instituição o que permitirá elaborar metas para o futuro.

A avaliação institucional é o melhor passo para se formatar ou descrever um diagnóstico de uma instituição de ensino superior (IES), sendo um compromisso de toda a gestão, contando com os funcionários técnicos administrativos, corpo docente e com a gestão superior.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Universo e Amostra: considera-se como universo da pesquisa, os docentes (33) do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cearense - FAC.

Com a pretensão de viabilizar um estudo dentro dos critérios de uma investigação científica, leva-se em consideração a didática aplicada pelos docentes e configurada nos relatórios da Avaliação Institucional da Faculdade Cearense - FAC.

Instrumento de coleta de dados, foi a partir dos seguintes recursos:

- ✓ Análise da documentação;
- ✓ Análise dos questionários aplicados.

O instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa será um questionário. Para sua elaboração, serão seguidas as orientações para a formulação da estrutura e o conteúdo das perguntas, que sejam relevantes para a resolução do problema pesquisado.

4.1 NATUREZA E TIPOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo inicia-se por uma pesquisa bibliográfica para avaliar e comparar a prática didática do docente no centro de Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente de Ciências Contábeis.

Quanto à questão da natureza da pesquisa em foco, optou-se por se fazer uma análise quanti-qualitativa, que, segundo Triviños (1987, p. 118), “toda pesquisa pode ser ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa”.

4.2 UNIVERSO / AMOSTRA PESQUISADA

O universo da pesquisa foi composto por 33 docentes do Curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cearense. No entanto, devemos ressaltar que a nossa base de consulta são 33 docentes, mas nossos gráficos apresentam somente em sua base 31 docentes. O motivo da diferença é que dois professores não foram avaliados por não estarem presentes na instituição no dia em que foi aplicado o questionários de avaliação.

No primeiro momento deste trabalho, apresentamos um quadro (quadro 01), onde demonstramos o nível de formação dos docentes que lecionam no curso de Ciências

Contábeis da FAC. Esta explicação responde a um dos objetivos que foi a identificação da formação inicial dos docentes do curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cearense.

Salientamos que o referido quadro atende aos padrões exigidos de avaliação do Ministério da Educação - MEC - em relação à qualificação do corpo docente das instituições de ensino e servirá para subsidiar nossas análises.

A primeira coluna é representativa da formação inicial de nível superior – graduação - de cada docente. A predominância nesta coluna é de bacharéis de ciências contábeis e perfaz um total de 15 docentes, representando um percentual de 45,4 % dos docentes do curso de Ciências Contábeis. Nas colunas relativas à representatividade dos docentes com pós-graduação, estão inseridas as categorias de especialistas, mestres e doutores.

Os docentes com especialização perfazem um total de 22 pessoas e representam em termos percentuais 66,6% do universo da população pesquisada. A área de concentração e atuação de estudo destes docentes se localiza na área contábil financeira. Os docentes com o grau de mestre perfazem um total de 10 docentes e a sua área de concentração e atuação de estudos é a área contábil financeira e administrativa e representam 30,3% do quadro de professores que atuam no curso de Ciências Contábeis. Finalmente, o quadro de docentes do curso de Ciências Contábeis possui apenas 4 professores com a titulação de doutor, o que representa em termo percentual 3,03% do universo/amostra da população pesquisada. A área de concentração de estudos destes docentes não é especificamente voltada para a área contábil.

Portanto, fica claro o compromisso dos gestores, quanto à escolha dos profissionais que desejam para atuar no curso de Ciências Contábeis, ou seja, os gestores entendem que é necessário que a maioria dos docentes possuam uma formação específica na profissão contábil, além de uma qualificação específica em áreas essenciais da contabilidade para que o curso atenda às exigências para a formação de bons profissionais na área contábil. Entretanto, para atender à multidisciplinaridade da educação contemporânea, o curso conta também com professores que atuam em outras áreas.

QUADRO 1- Formação dos docentes do curso de Ciências Contábeis da FAC

		QUADRO DOS DOCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS		
		PÓS – GRADUAÇÃO		
Nº Docente	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADOS	DOUTORADOS
1	Contábeis	Contabilidade Pública	-	-
2	Economista	Análise de Balanço	-	-
3	Computação	Sistema Computação	-	-
4	Sociologia	Psicologia	Filosofia	-
5	Atuarial	Planejamento Tributário	-	-
6	Contábeis	Controladoria	Auditoria e Controladoria	-
7	Contábeis	Controladoria	-	-
8	Contábeis	Análise de Balanço	-	-
9	Contábeis	Auditoria	-	-
10	Contábeis	Análise de Sistema	Administração e Controladoria	-
11	Contábeis	Controladoria	Gestão de Ensino Superior	-
12	Contábeis	Planejamento Tributário	-	-
13	Direito	Contratos Empresariais	Filosofia Contemporânea	-
14	Ciências Sociais	Sociologia	Sociologia	-
15	Contábeis	Contabilidade e Controle	Auditoria e Controladoria	-
16	Letras	Descrição do Português	-	-
17	Contábeis	Planejamento Tributário	Controladoria	-
18	Contábeis	Controladoria e Gerência Contábil	-	-
19	Contábeis	Contabilidade e Controle	Controladoria	Auditoria e Controle
20	Contábeis	Controladoria	-	-
21	Letras	Linguística	Em Linguística	-
22	Economia	Gestão Estratégica Empresarial	Controladoria	-
23	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia
24	Contábeis	Contabilidade Financeira	-	-
25	Contábeis	Gestão Financeira	Mestrado em Economia	-
26	Ciências Sociais	Administração Pública	Geografia Humana	Geografia Humana e Política
27	Letras	Psicopedagogia Institucional	-	-
28	Filosofia	Ética e Política	Filosofia Contemporânea	-
29	Engenharia	Engenharia de Telecomunicações	-	-
30	Direito	Direito Comercial	-	-
31	Direito	Direito Civil	Direito tributário	-
32	Administração	Administração de empresas	Administração de Empresas	-
33	Economia	Administração de empresas	Negócios Internacionais	Administração Financeira

Fonte: Pesquisa Direta

4.3 INSTRUMENTO DE COLETA

O instrumento da coleta de dados utilizado na pesquisa foi 2.528 questionários. Para sua elaboração, foram seguidas as orientações para a formulação da estrutura e o conteúdo das perguntas que seriam relevantes para a resolução do problema pesquisado. A pesquisa tomou como base o questionário aplicado aos discentes do curso de Ciências Contábeis pelo setor de Avaliação Institucional da Faculdade Cearense no ano de 2012, que avalia o desempenho dos docentes nas várias dimensões abaixo mencionadas:

- I. Planejamento e Gestão das Atividades de Ensino;
- II. *Didática Empregada no Desenvolvimento das Atividades de Ensino*;
- III. Formas e uso dos resultados oriundos da Avaliação do Aprendizado Discente; e
- IV. Comunicação e Integração com os Alunos.

Para avaliar o desempenho dos docentes em relação à didática aplicada, o setor de avaliação institucional utilizou o método de questionário direto com respostas pontuadas com valores que variam da seguinte maneira:

- 1- Desconheço
- 2- Não atende
- 3- Atende Insuficientemente
- 4- Atende Suficientemente
- 5- Atende Plenamente

Estes escores serviram para responder as seguintes perguntas dentro das várias dimensões em que foi aplicado o questionário, mas, como foi enfatizado anteriormente, a dimensão que iremos analisar é a dimensão II que explora em seu conteúdo a parte didática do desempenho dos docentes.

As perguntas que seguem encontram-se de acordo com a numeração do formulário (anexo) e correspondem à numeração de 5 a 12:

- 5- Dinamiza a aula, promovendo atividades que estimulem a participação do estudante?
- 6- Faz uso de linguagem acessível para transmitir os conteúdos e conhecimentos?
- 7- Possui facilidade para orientar os trabalhos e atividades propostas?
- 8- Estimula o aluno a expressar ideias e discutir conteúdos?

- 9- Evidencia segurança e conhecimento ao ministrar os conteúdos das disciplinas?
- 10- Responde com clareza e objetividade às dúvidas sobre o conteúdo da disciplina?
- 11- Compartilha sobre publicações, pesquisas e outras produções atuais, de caráter científico, na área da disciplina que ministra? e
- 12- Incentiva o aluno à participação em eventos, seminários e congressos?

Os questionários foram respondidos pelos alunos regularmente matriculados e que estavam em sala de aula na hora e dia da avaliação totalizando 2.548 questionários aplicados com todos os professores que ministravam a sua disciplina nas várias salas de aula do mesmo semestre.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

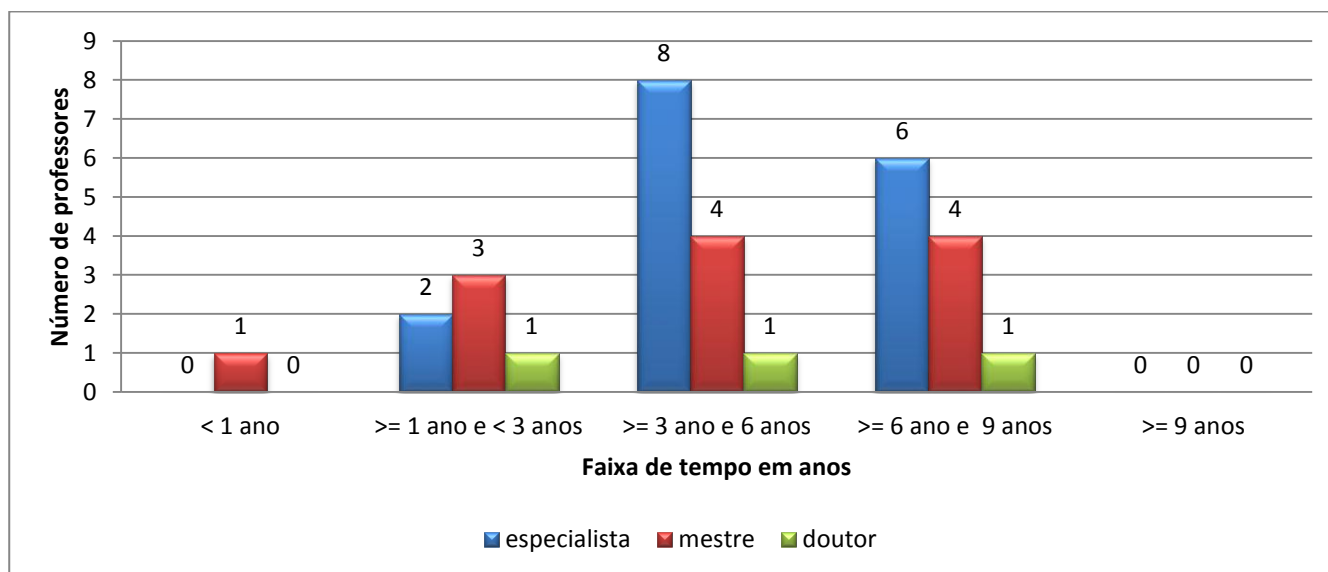
A quantidade de questionários respondidos foi considerada expressiva pelo setor de Avaliação Institucional. Como já citamos anteriormente, foram aplicados de uma vez e totalizou 2.548 questionários, sendo 117 questionários com os docentes Doutores, 905 questionários com os docentes Especialistas e 1.526 com os docentes Mestres, em toda a instituição.

Com base nos dados existentes foi gerada uma nota para cada um dos professores, nos diversos cursos para, em seguida, avaliar o curso de Ciências Contábeis.

Com a aplicação dos questionários, foi gerada uma base de dados extraídos para a nossa pesquisa referente à dimensão II. (Didática empregada no desenvolvimento das atividades de ensino).

Essa nota foi atribuída a partir dos valores 1 “desconheço” até 5 “Atende Plenamente”. Vide questionário anexo. Ficou demonstrado na pesquisa geral, com todos os cursos e professores.

O gráfico a seguir mostra os dados retirados (quadro 1) da formação do docente e informa o tempo que cada docente tem como registro no curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cearense.

Gráfico 1 – Tempo como docente no curso de Ciências Contábeis.

Fonte: Do autor

No gráfico 1 os docentes do curso de Ciências Contábeis com maior “tempo de casa” avaliados na data que o questionário foi aplicado se concentra na área de titulação de especialista. Esta configuração mostra a preocupação da direção na montagem dos seus custos, o que pode, se não houver uma atenção especial por parte dos gestores, ocasionar uma defasagem no nível de qualidade do curso, se estes docentes não avançarem em sua qualificação profissional.

Neste gráfico tem uma informação muito relevante: quase a metade dos docentes, (13) dos (31) estão na FAC, entre 3 a 6 anos, com um percentual de 41,94%, expressando experiência e tempo de docência no ensino superior, demonstrando a preocupação dos gestores em uma formação e dedicação do seu quadro de professores.

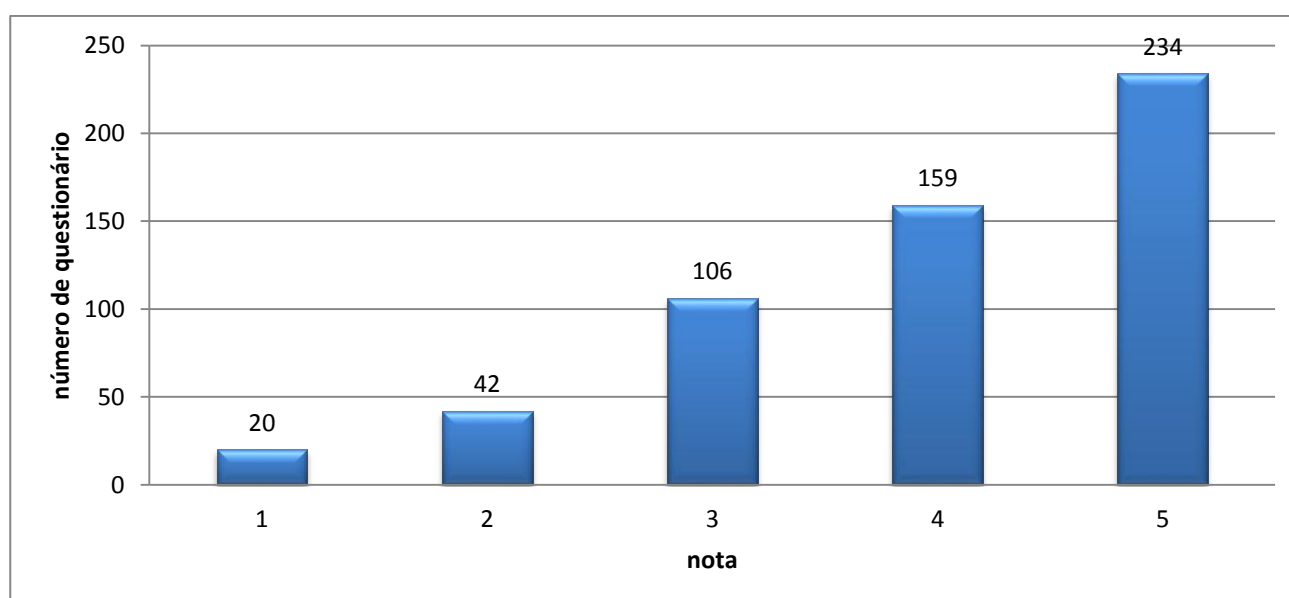
Fortalecendo a informação, temos um percentual de (35,48%) de docentes que estão na FAC há muito mais tempo, entre 6 a 9 anos, no ensino superior, oferecendo dedicação e muita experiência na prática do contexto pedagógico do curso de Ciências Contábeis.

4.4.1 ANÁLISE DOS DADOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Ao analisarmos as questões exclusivas ao processo para a otimização das aulas, pretendemos que esta análise sirva de parâmetro para a visualização de como se encontra a parte didático-pedagógica dos docentes do curso de Ciências Contábeis.

Para compreendermos e termos uma melhor visualização de como se encontra a parte didático-pedagógica dos docentes do curso de Ciências Contábeis e para que possamos com os resultados obtidos nesta análise tecermos algumas considerações de como se encontra e como podemos aprimorar esta questão para a qualidade do ensino na Faculdade Cearense, elaboramos para cada pergunta dois gráficos, sendo o primeiro com as notas obtidas versus o número de questionários respondidos para cada docente, de acordo com os dados obtidos através do questionário aplicado pelo setor de Avaliação Institucional. Procederemos agora às análises das questões com os seus respectivos gráficos:

Gráfico 2: Dinamização da aula



Fonte: Do Autor

Neste gráfico demonstramos as notas atribuídas pelos discentes conforme a atuação do docente relativa à questão proposta. Iniciando com a nota mínima 1 (um) com 20 questionários respondidos para os docentes e com a nota máxima 5 (cinco)

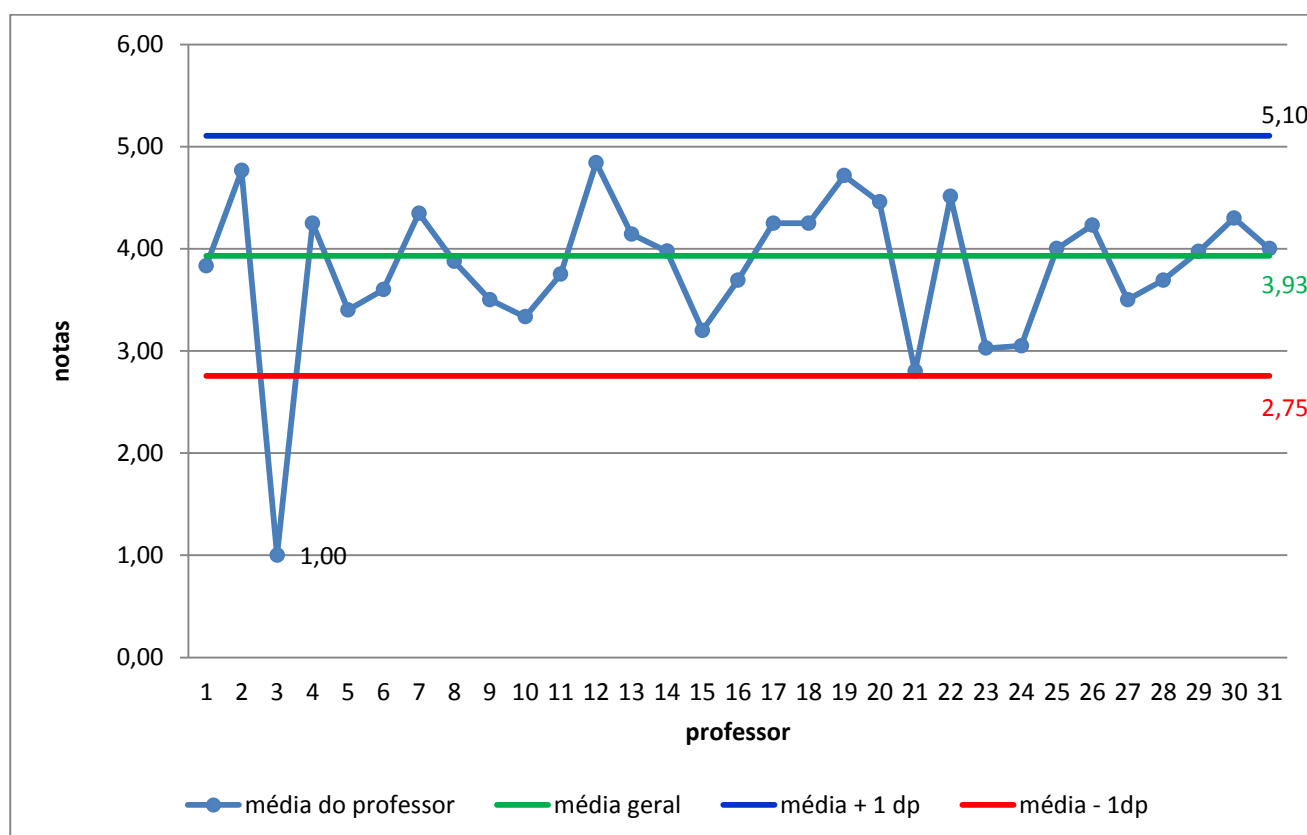
“atende plenamente”, atingindo um total de 234 questionários respondidos, sobre um total de 561, correspondendo a um percentual de (41,7%), que afirma que o docente estimula a participação dos alunos.

Assim, atendemos um dos objetivos propostos pelo trabalho que é o de identificar como os alunos avaliam os docentes na questão da didática.

A participação dos discentes em atividades em sala de aula é extremamente importante para a apreensão do conteúdo das disciplinas e, como está disposto no gráfico acima, a grande maioria dos alunos cerca de (70%), atribuíram notas 4 e 5, reconhece que os docentes dinamizam as aulas promovendo atividades participativas em sala de aula. Fica demonstrado, assim, que a didática dos professores atende às expectativas e se enquadra na difusão da melhoria do conhecimento para os alunos do curso de Ciências Contábeis.

Gráfico 2.1: Dinamização da aula

Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta 5 do questionário aplicado com os docentes de nossa amostra, comparando com as notas.

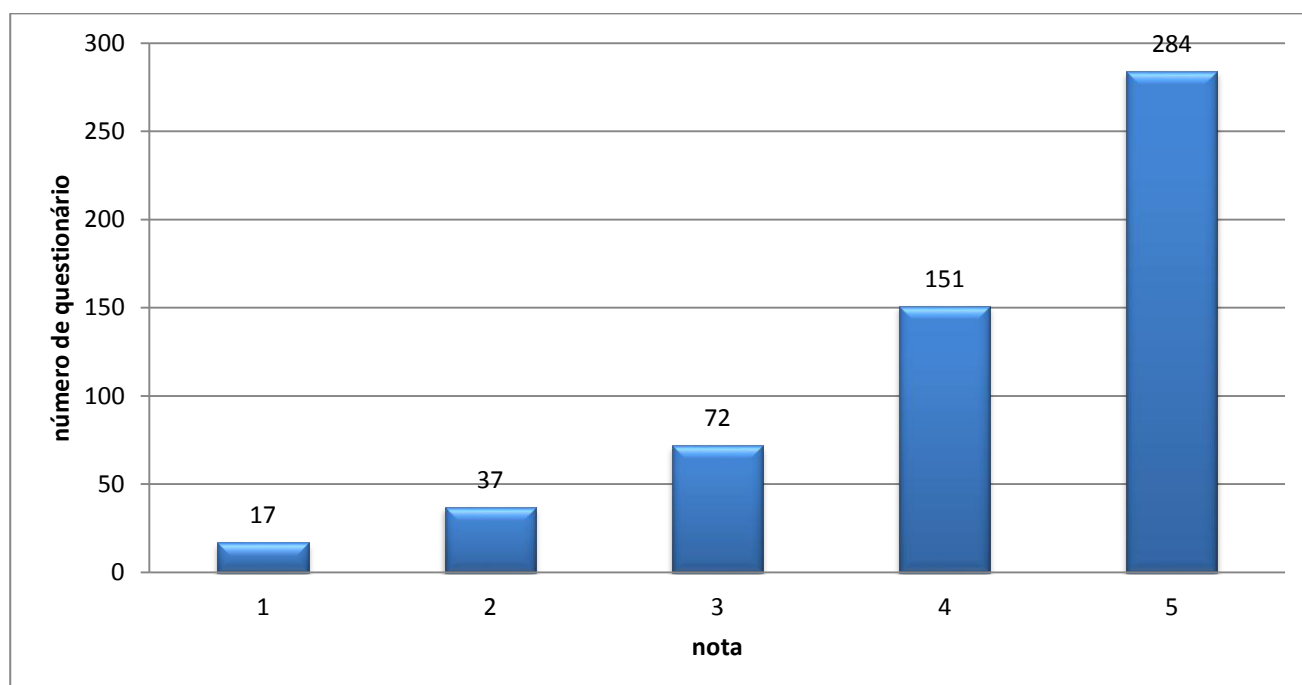


Fonte: Do Autor

Este gráfico demonstra que a maioria dos docentes está dentro da média que gira em torno de 3,93, ficando com um desvio padrão de 1,18 para mais ou para menos, que corresponde as notas que estão entre 2,75 e 5,10.

E que apenas um docente, o (Nº 3), está fora da média com aproximadamente dois desvios padrões para menos, significando que os alunos, ao responderem a questão 5 (cinco), sinalizaram que os docentes de modo geral estão correspondendo às expectativas de dinamização das aulas e promovendo as atividades adequadas à compreensão da disciplina.

Gráfico 3: Uso de linguagem acessível



Fonte: Do Autor

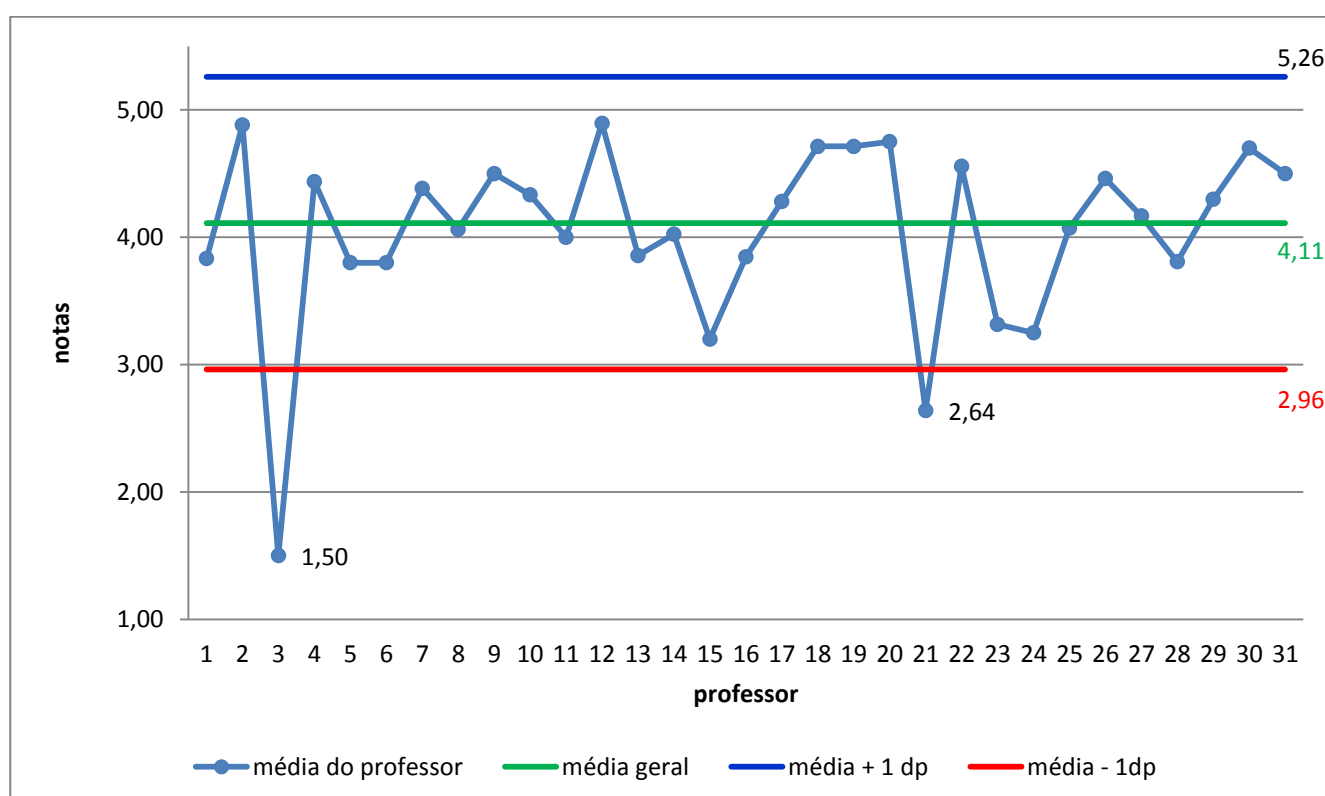
Este gráfico demonstra que os alunos, na sua maioria com (50,6%), avaliaram positivamente por meio de 284 questionários respondidos que a linguagem utilizada pelos docentes na transmissão dos seus conhecimentos em sala de aula não prejudicam a assimilação do conteúdo. Portanto, a avaliação deste item corresponde às expectativas do curso em relação às suas atividades pedagógicas.

Esses docentes, na sua linguagem, em sala de aula, utilizam termos mais usuais e corriqueiros do universo contábil, o que se transforma em uma vantagem ao transmitir

o conteúdo de suas disciplinas, como fica demonstrado no somatório das notas 4 e 5 atingindo um percentual de (77,5%).

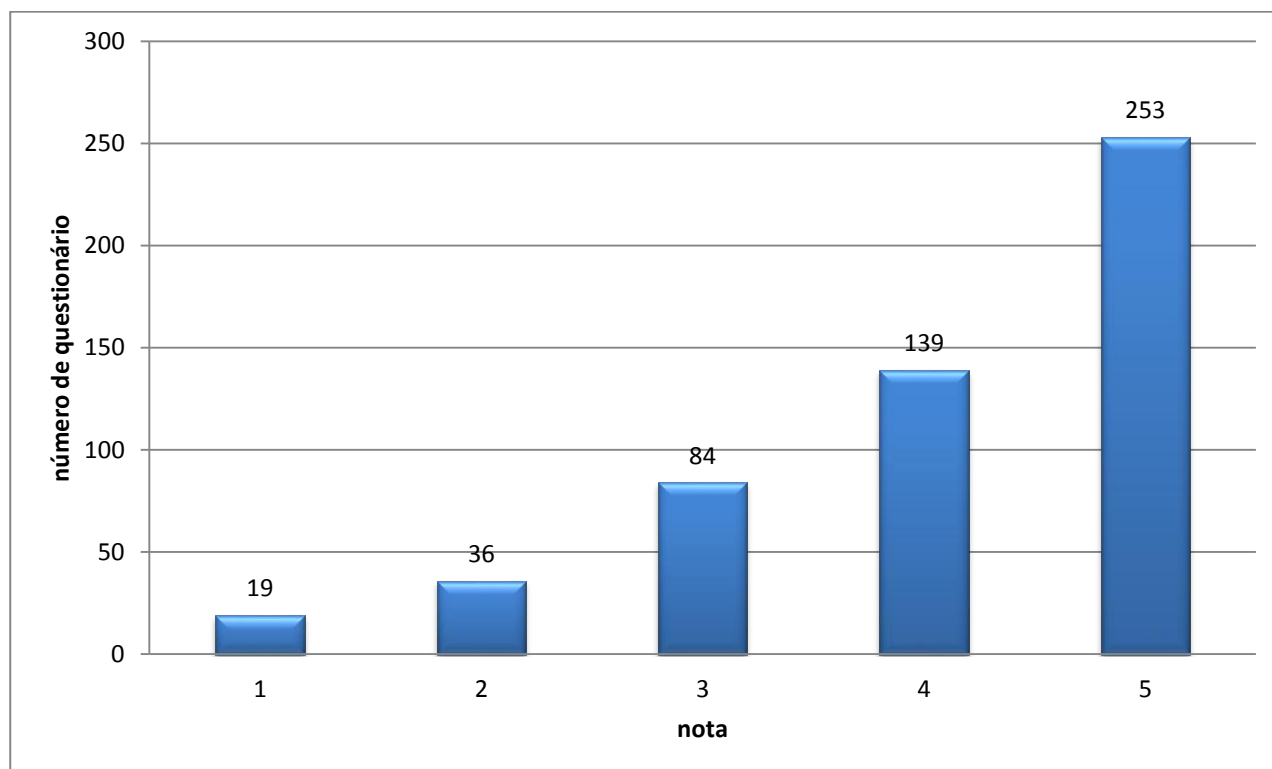
Gráfico 3.1: Uso de linguagem acessível

Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta 6 do questionário aplicado com os docentes de nossa amostra, comparado com as notas.



O gráfico demonstra que os docentes do curso de Ciências Contábeis estão, na sua maioria, acima da média de 4,11; com relação à didática apresentada no uso da linguagem para transmitir seus conhecimentos para os alunos, correspondendo à moda superior à média.

É importante salientar que este gráfico nos permite perceber a existência de dois docentes, os de (Nº 3 e Nº 21), com notas inferiores ao desvio padrão. Um destes docentes possui cerca de dois desvios para baixo, o que demonstra que este docente em relação ao quesito não atende às expectativas dos alunos para a apreensão do conteúdo da disciplina.

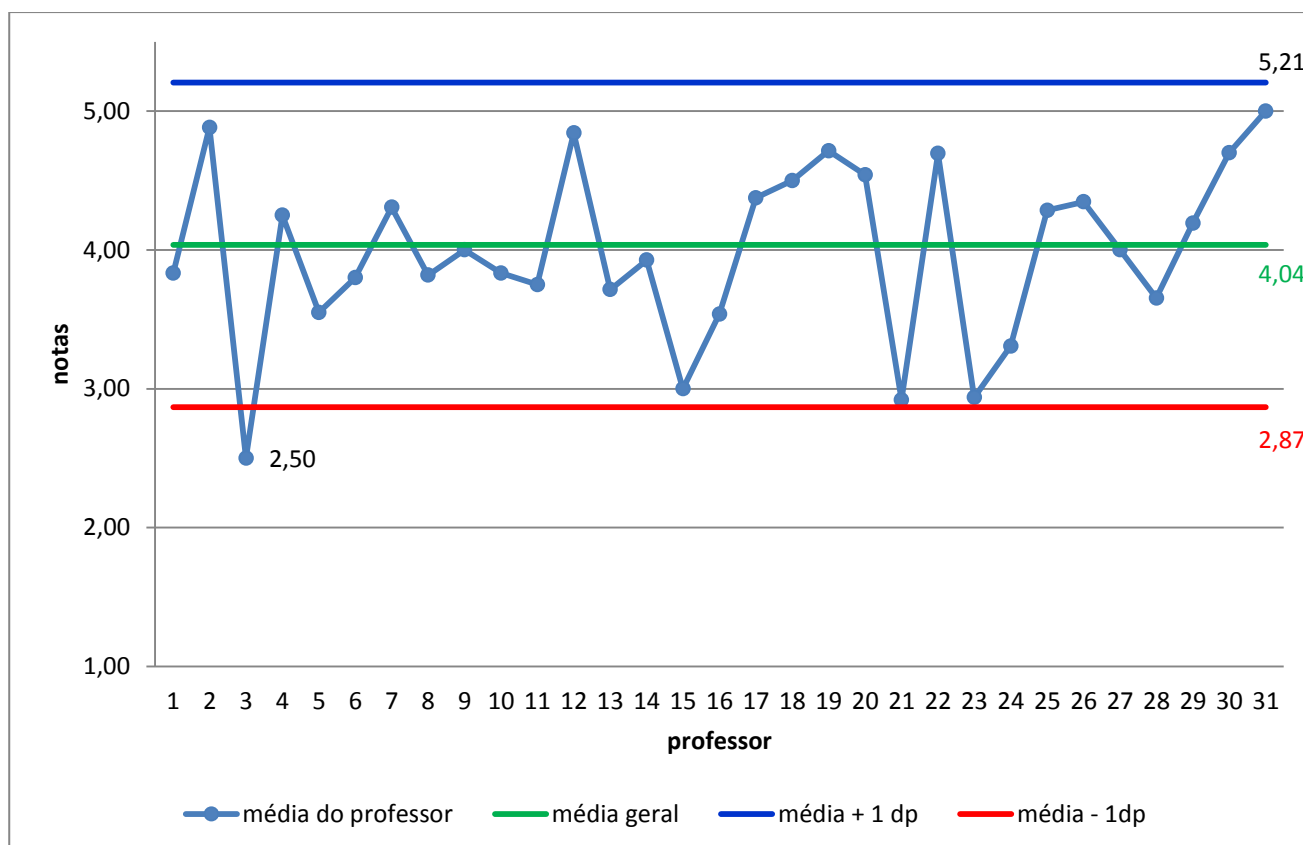
Gráfico 4: Facilidade para orientar trabalhos

Fonte: Do Autor

A demonstração deste gráfico fortalece ainda mais positivamente o questionamento sobre a facilidade de orientação dos trabalhos acadêmicos pela maioria dos docentes com 253 questionários correspondendo a (47,65%). Desta forma, mais uma vez é respondida a pergunta do nosso problema em relação às práticas docentes e se estão sendo aplicadas corretamente por (73,82%), que obtiveram notas 4 e 5.

Gráfico 4.1: Facilidade para orientar trabalhos

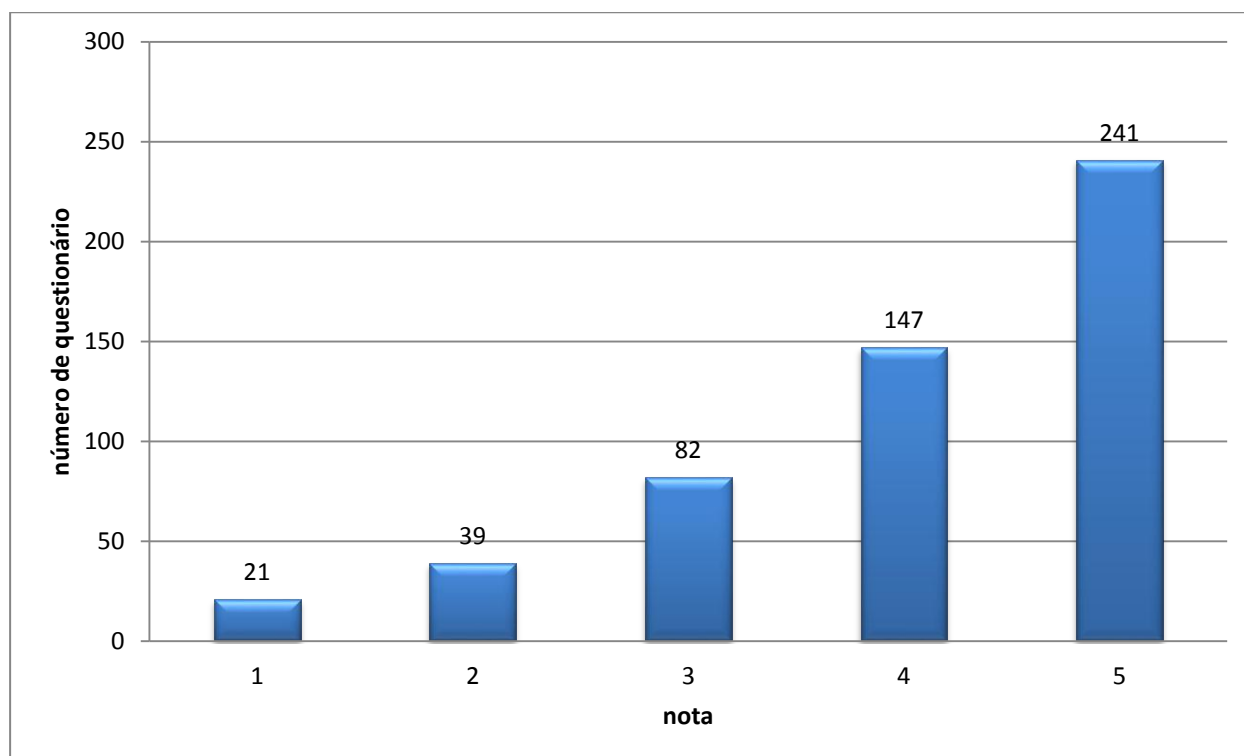
Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta 7 do questionário aplicado com os docentes de nossa amostra, comparado com as notas.



Fonte: Do autor

O Gráfico demonstra que, para os avaliadores, no caso os alunos, os docentes estão em quase sua totalidade dentro da média quando o assunto é a orientação de trabalhos acadêmicos. Existe apenas uma única exceção que se encontra abaixo da média, com um desvio padrão para baixo, um docente, o de (Nº 3), o que confirma a satisfação dos discentes com a orientação de seus trabalhos acadêmicos pelos professores.

Isso faz com que os alunos desenvolvam melhor as suas atividades e conseqüentemente obtenham um maior desenvolvimento da disciplina nas realizações de suas tarefas.

Gráfico 5: Estímulo para expressar ideias

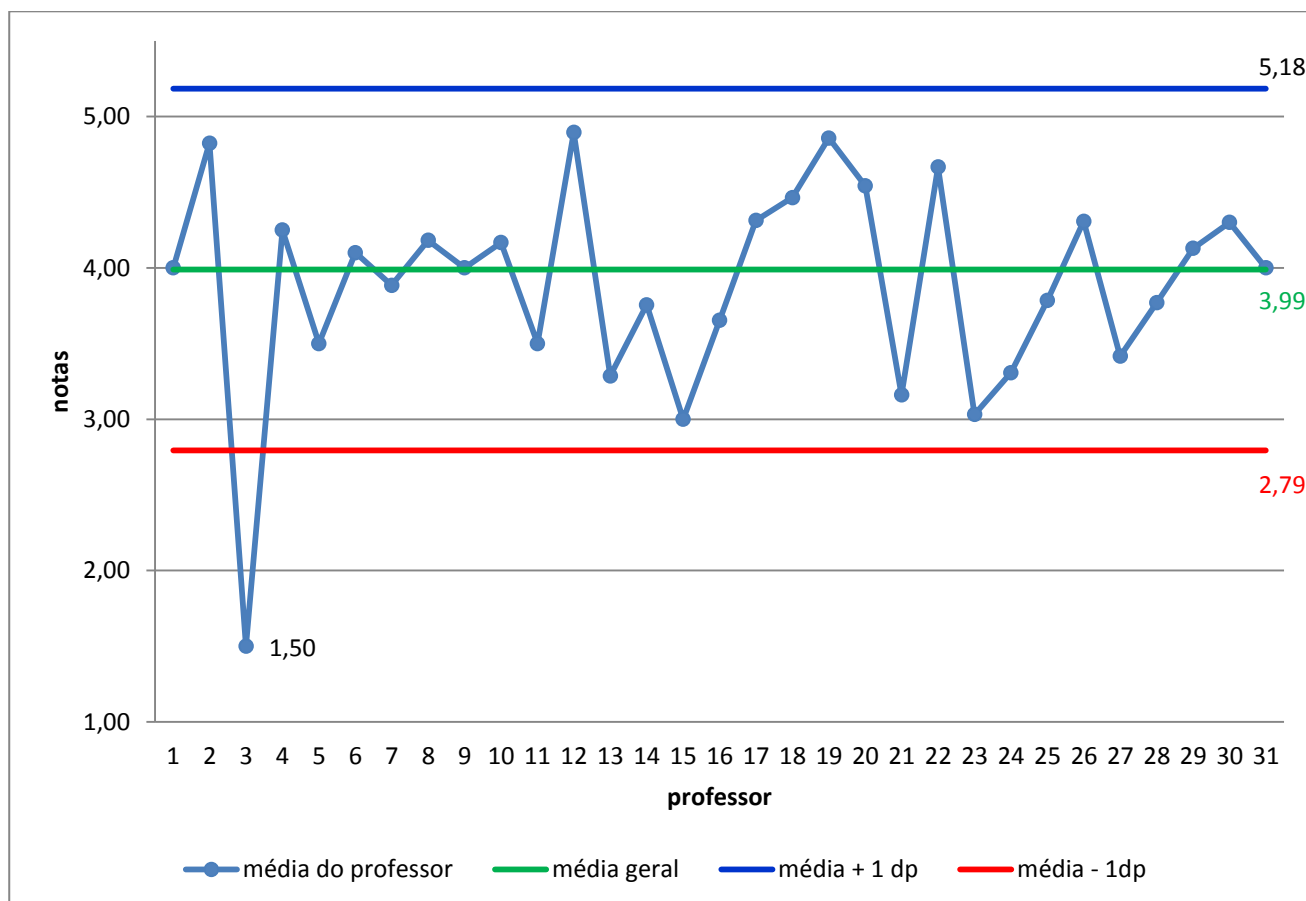
Fonte: Do autor

Novamente fica demonstrada a satisfação dos avaliadores com um número expressivo de notas máximas para os docentes, que, somados às notas 4 e 5, ficam em torno de quase (73,2%) do total dos docentes que estimulam os alunos para a discussão de novas ideias e novos conteúdos dentro do contexto pedagógico pretendido no curso de Ciências Contábeis. Estes resultados respondem os objetivos específicos levantados no trabalho.

Esta postura do docente é um fator que pode motivar o aluno a procurar novas fronteiras do conhecimento na área contábil.

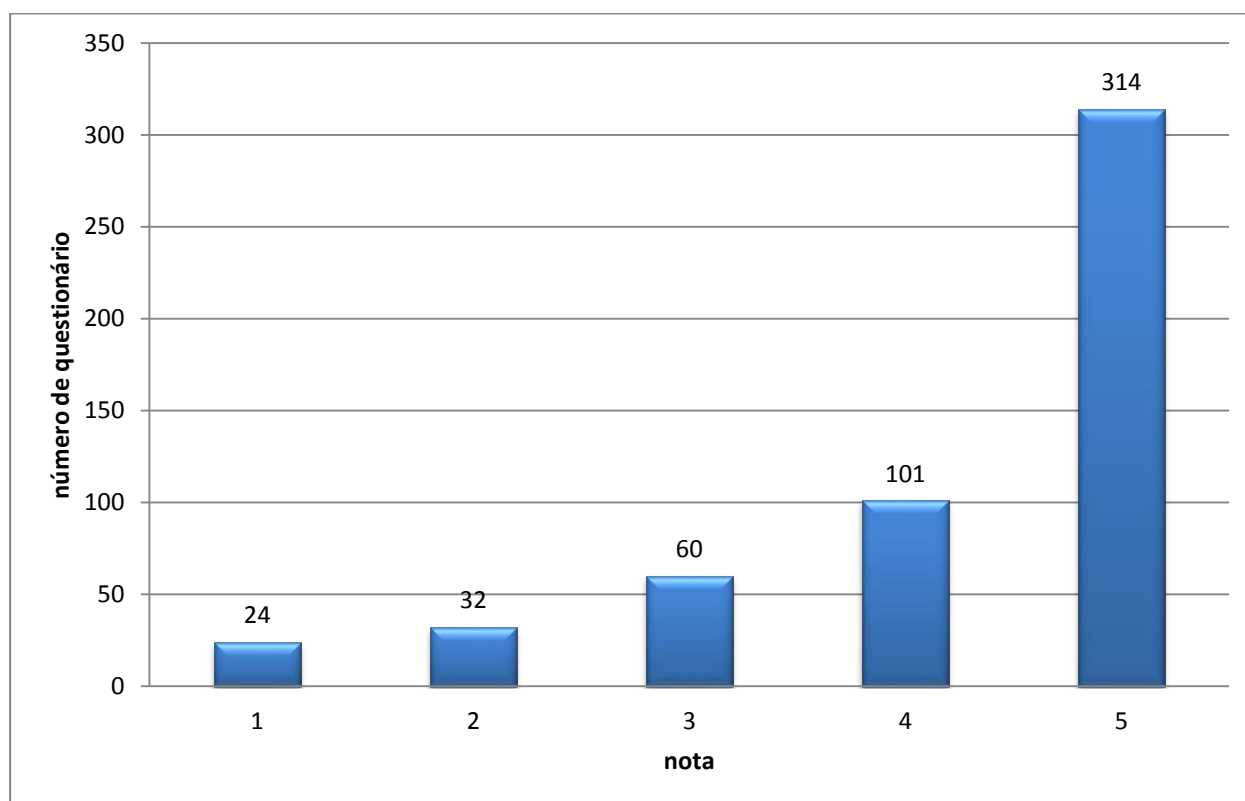
Gráfico 5.1: Estímulo para expressar ideias

Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta 8 do questionário – estimula o aluno a expressar ideias e discutir conteúdos - aplicado com os docentes de nossa amostra, comparado com as notas.



Fonte: Do Autor

Neste gráfico é visível a existência de um docente, o de (Nº 3), cuja atuação está abaixo da média, num patamar de quase três desvios padrões para baixo, enquanto todos os outros docentes estão dentro de uma média satisfatória de acordo com os alunos. Este fato não compromete os resultados, mas deve ser revisto e avaliado para que haja a manutenção ou a melhoria de qualidade do curso, pois um desnível desta magnitude pode desestimular os alunos da disciplina ministrada por este docente.

Gráfico 6: Demonstração de segurança e conhecimento

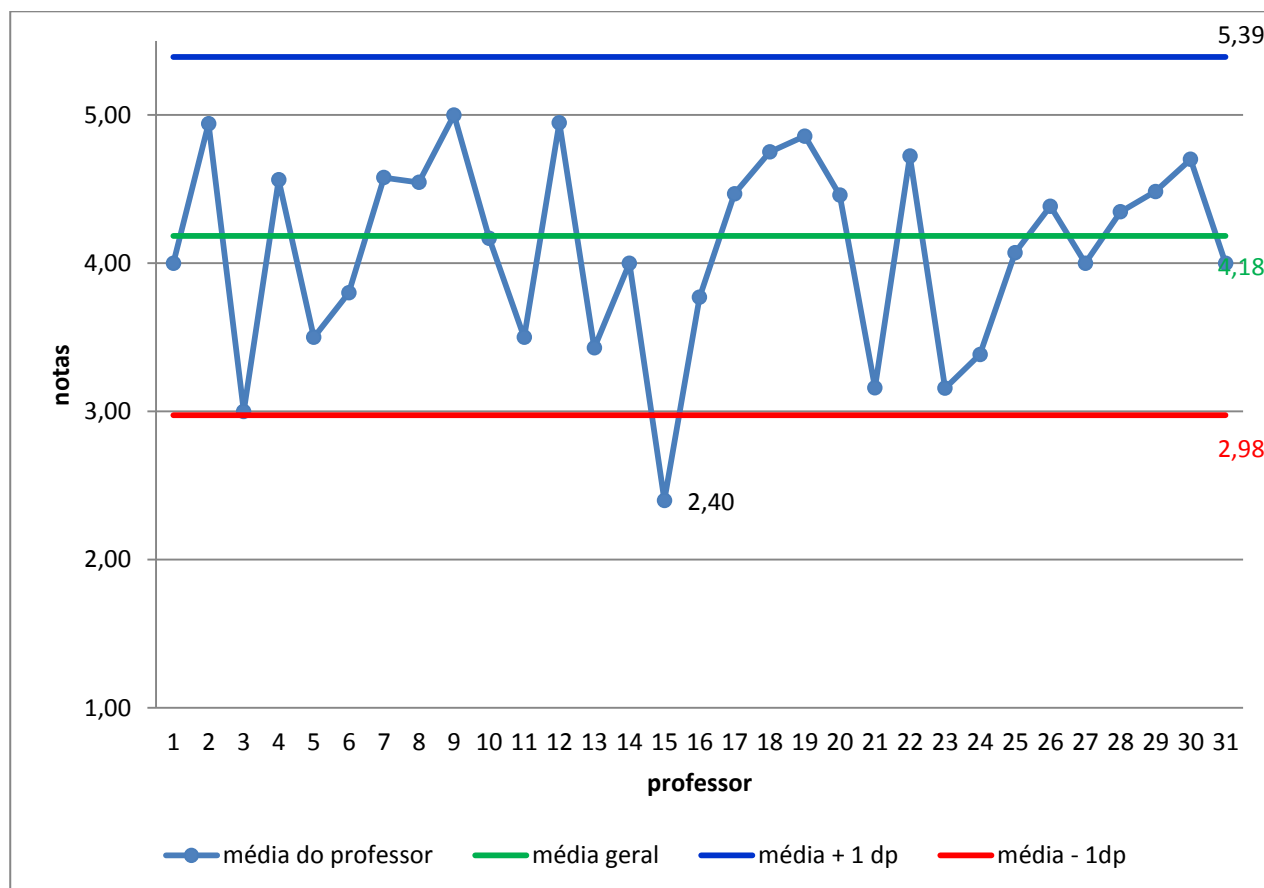
Fonte: Do autor

Na análise deste item fica caracterizado que a satisfação dos avaliadores é marcante. O gráfico aponta para um número bastante expressivo de notas máximas o que enfatiza que a expressiva maioria dos docentes do curso de Ciências Contábeis da FAC com (78,15%), atende às expectativas dos alunos ao transmitir os conteúdos das disciplinas, conforme a aplicação das práticas didático-pedagógicas do Projeto Pedagógico do Curso.

As elevadas notas demonstram que os professores têm segurança sobre o assunto ministrado levando em consideração que muitos destes docentes, além de ter a concentração de sua área de estudo específica na contabilidade, muitos deles ainda trabalham na prática com serviços contábeis em suas atividades profissionais fora do âmbito acadêmico o que facilita a transmissão do conteúdo disciplinar com segurança.

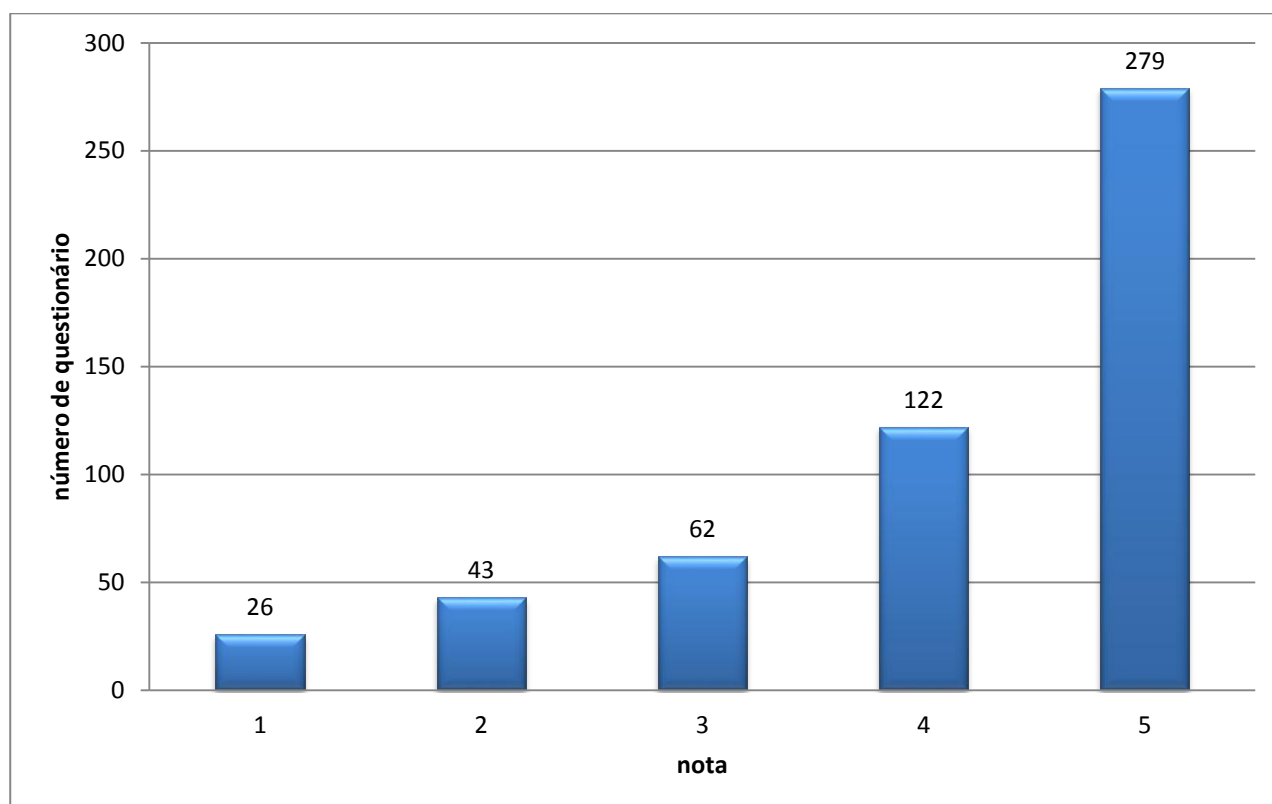
Gráfico 6.1: Demonstração de segurança e conhecimento

Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta 9 do questionário aplicado com os docentes de nossa amostra, comparado com as notas.



Fonte Do autor

Neste gráfico quase todos os professores estão dentro da média, com exceção de um, o de (Nº 15), que está abaixo do desvio padrão, o que não altera o resultado. Os docentes estão transmitindo segurança ao ministrar o conteúdo programático das disciplinas; mesmo aqueles que não têm, na sua área de concentração de estudo, um viés para a contabilidade.

Gráfico 7: Responde com clareza às duvidas

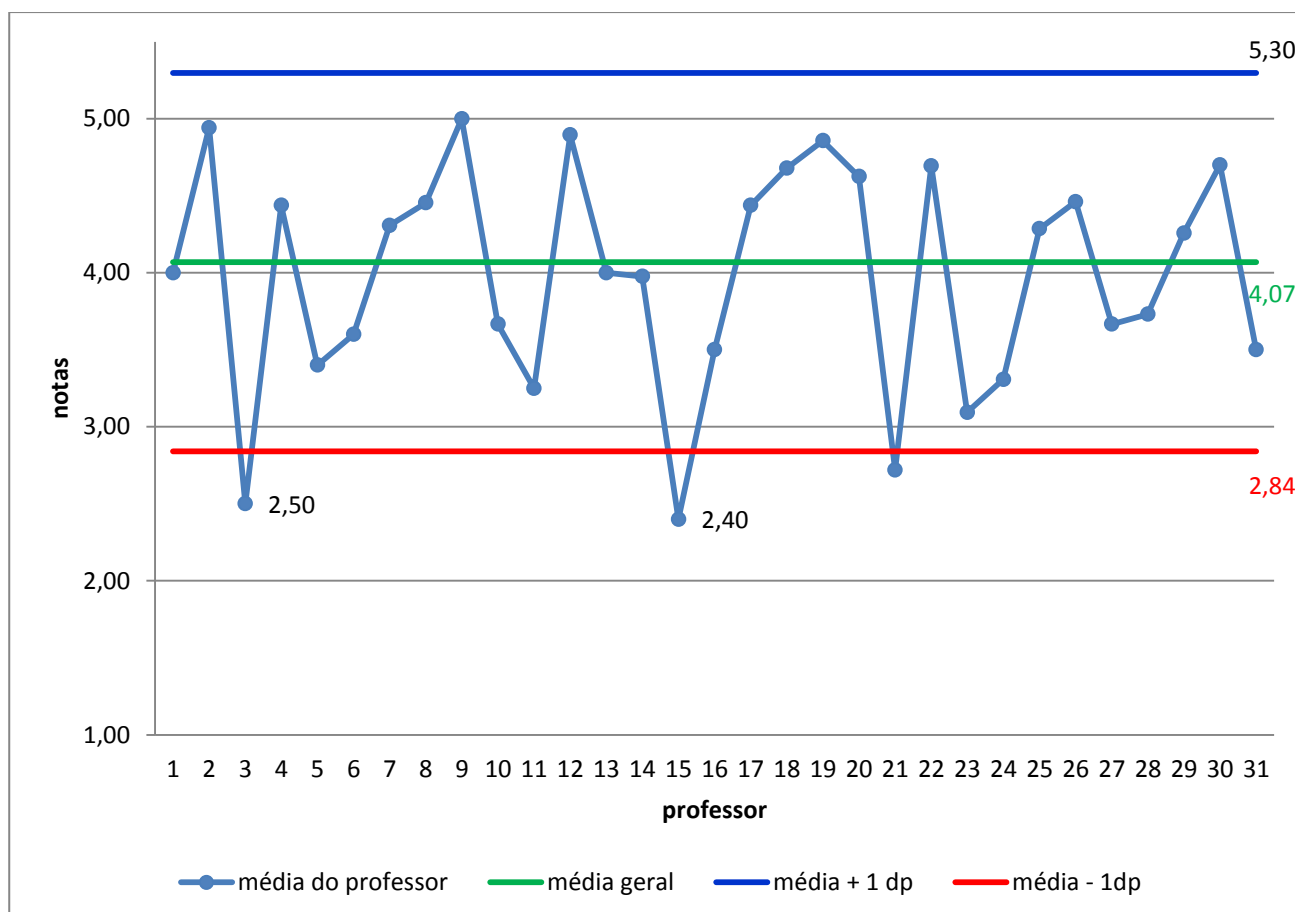
Fonte: Do autor

Neste item vemos a satisfação dos avaliadores representada novamente por um número expressivo de notas máximas com (75,38%), respondendo a pergunta sobre a objetividade em/e clareza dos professores em dirimir as dúvidas sobre o conteúdo programático que os respondentes levam para a prática contábil em que atuam.

Mas, também, com o somatório das outras notas, pode ocorrer é que o tempo disponibilizado para atender á solicitação dos esclarecimentos venha a prejudicar o andamento do cumprimento de expor todo o conteúdo programático conforme o estabelecido no planejamento.

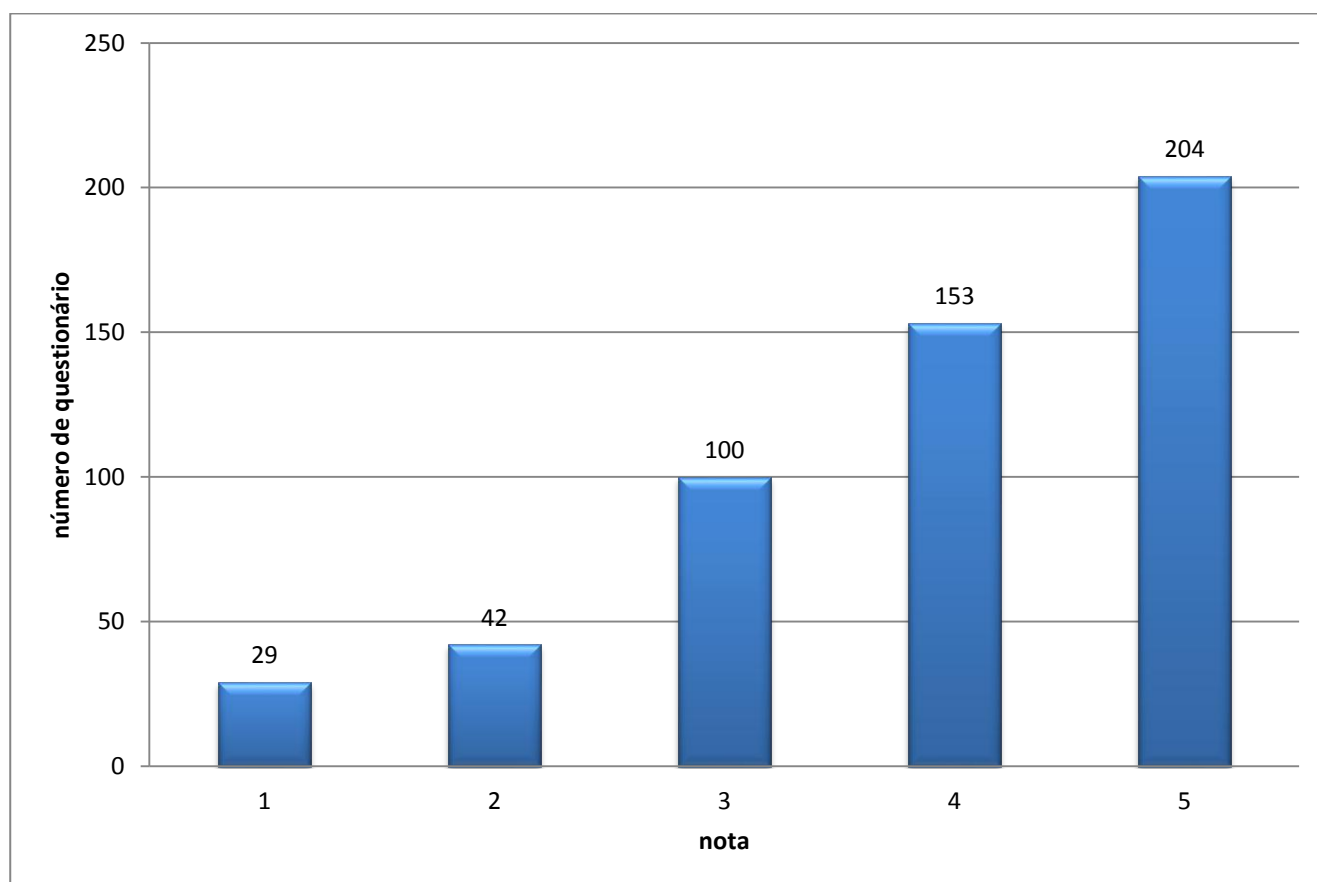
Gráfico 7.1: Responde com clareza às dúvidas

Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta10 do questionário aplicado com os docentes de nossa amostra, comparado com as notas.



Fonte: Do autor

Neste gráfico quase todos os docentes estão dentro da média esperada pelo curso de Ciências Contábeis, entretanto ainda temos professores, os de (Nº 3,15 e 21), que estão abaixo de um desvio padrão. No entanto, a satisfação dos avaliadores ainda está presente pelo fato de que estes docentes estão bem próximos de atingir ou ficar dentro da média esperada pelo curso no que diz respeito à parte didática, atendendo os padrões do Projeto Pedagógico do Curso.

Gráfico 8: Compartilha publicações e pesquisas

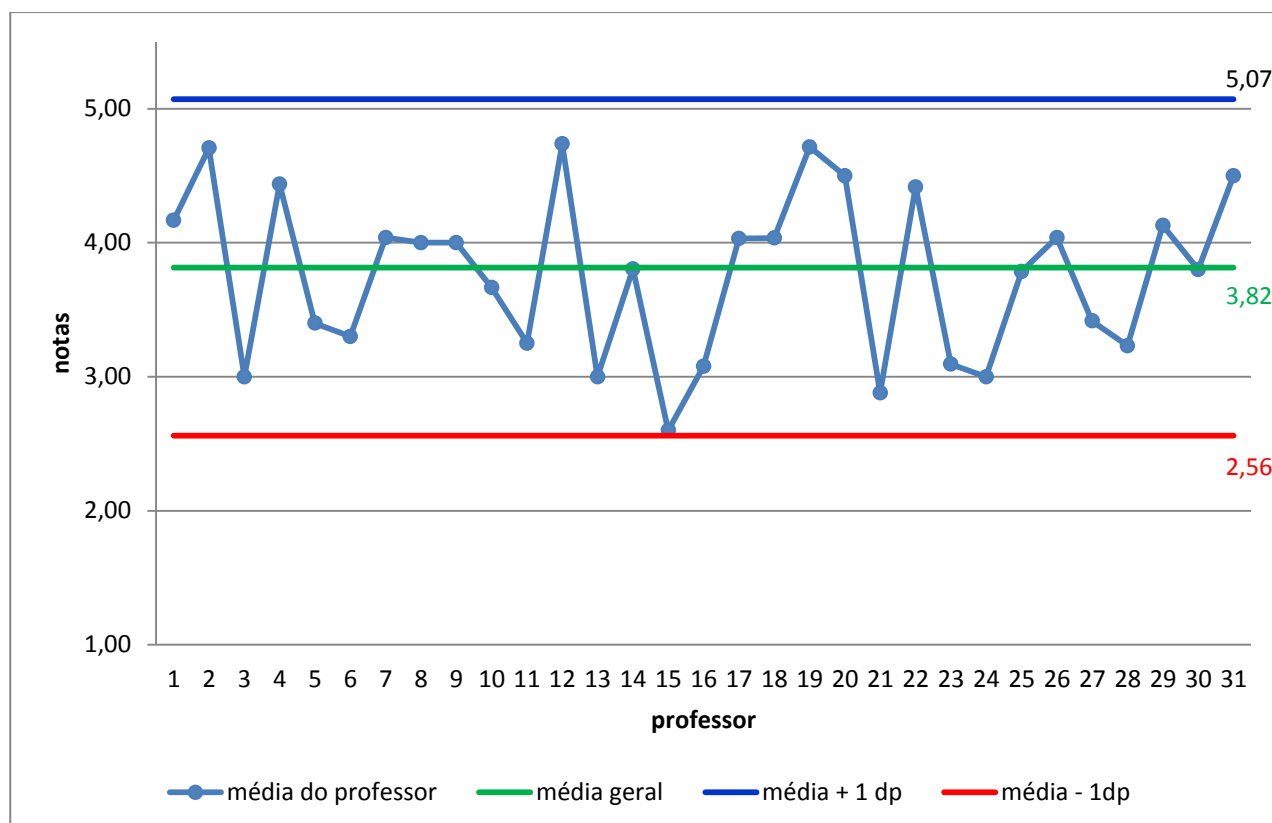
Fonte: Do autor

Fica bem claro neste gráfico que o somatório das notas 4 e 5, com 357 questionários respondidos, representando um percentual de (67,61%), informa que os pesquisados têm muita satisfação com as informações recebidas dos docentes sobre o compartilhamento das informações sobre as publicações, pesquisas realizadas com o caráter científico voltadas para a área de atuação contábil, demonstrando que a satisfação é compartilhada e agrega conhecimentos para os alunos que esperam dos professores as informações recebidas para a sua formação acadêmica.

Mesmo com a formação diferenciada, como podemos constatar no quadro 01 deste trabalho, mas, com a experiência de magistério e tempo de vínculo com a instituição, as informações são repassadas para os alunos, dentro de sua área de estudo.

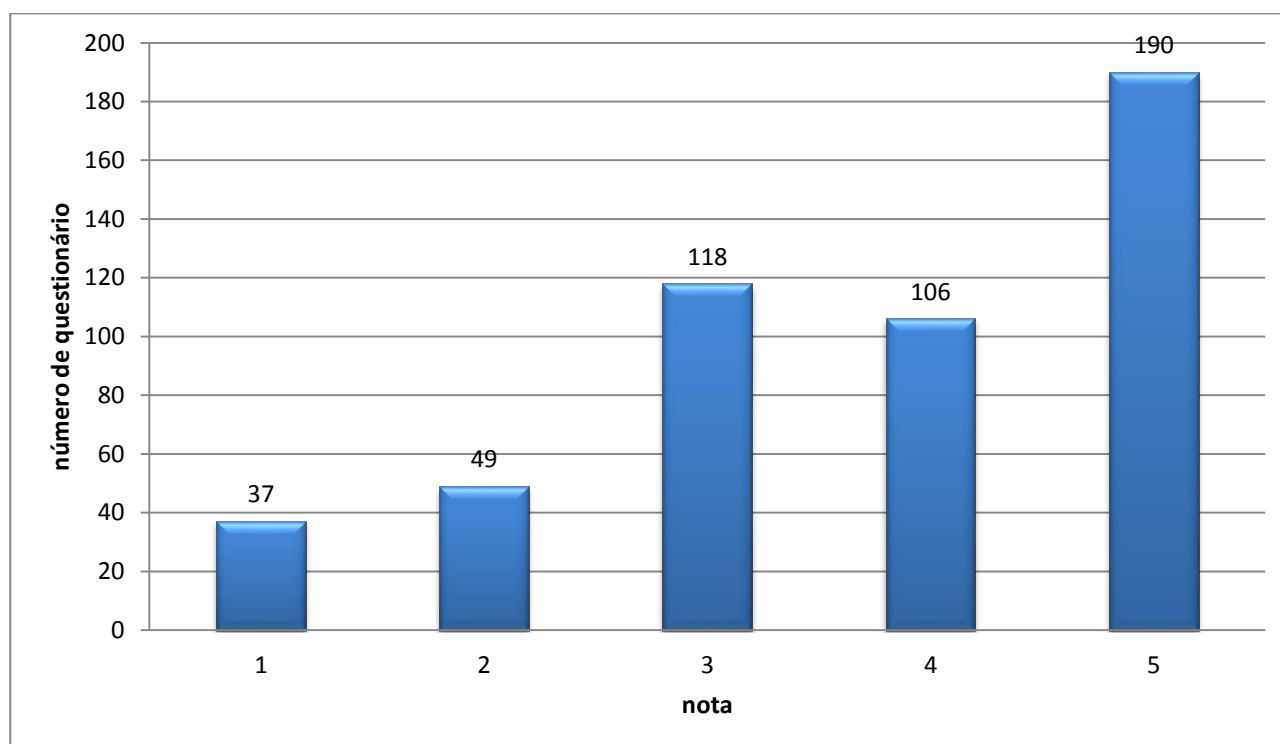
Gráfico 8.1: Compartilha publicações e pesquisas

Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta11 do questionário aplicado com os docentes de nossa amostra, comparado com as notas.



Fonte: Do autor

O gráfico aponta que nesse item todos os professores estão incluídos em uma média de 3,82, com o desvio padrão 1,26, para cima de 5,07 e para baixo de 2,56. Parece ser que os professores compartilham menos informações sobre as publicações, pesquisas e produções científicas. Mas não compromete o desenvolvimento dos alunos em sala de aula no seu contexto do projeto Pedagógico do Curso.

Gráfico 9: Incentiva o aluno à participação em eventos, seminários e congressos

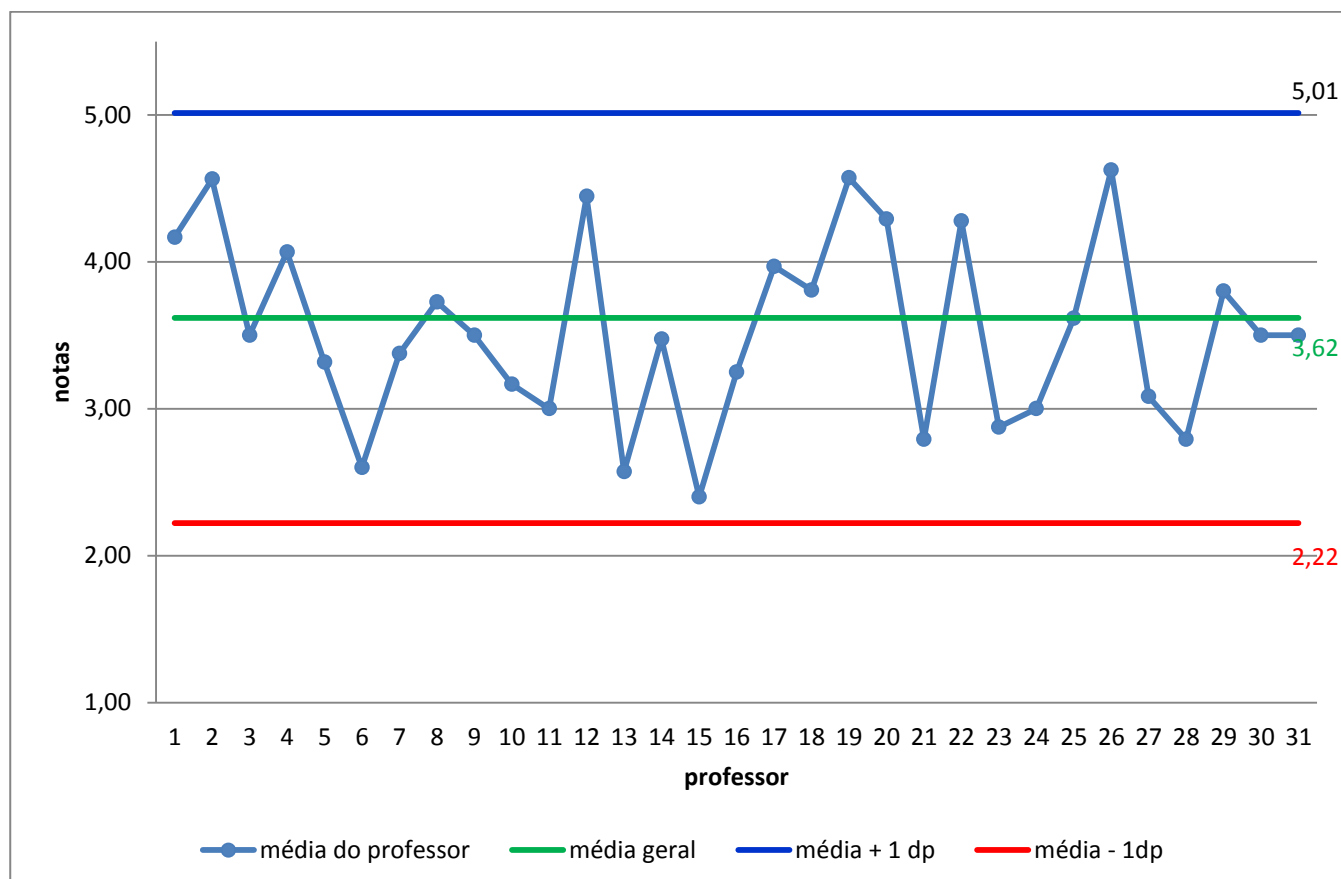
Fonte: Do autor

Com relação à análise deste item, a satisfação dos respondentes informando que são incentivados a participarem de eventos e seminários dentro da classe contábil é muito boa, com um percentual de (59,20%), referente às notas 4 e 5, demonstrando mais uma vez que é respondida a pergunta do nosso problema com relação às práticas docentes aplicadas no curso de Ciências Contábeis.

Neste gráfico temos uma relevância de nota 3, mas isso não invalida a satisfação dos alunos com a informação de que são incentivados à participação no contexto contábil de sua vida acadêmica, com o somatório das notas 3, 4 e 5, perfazendo um percentual de (82,80%). Com isso os alunos esperam que todos os eventos sejam amplamente divulgados entre eles, para que possam participar e adquirir novos conhecimentos dentro da sua área de formação.

Gráfico 9.1: Incentiva o aluno a participar em eventos

Representa a Média, a Moda e o Desvio Padrão, com base na pergunta12 do questionário aplicado com os docentes de nossa amostra, comparado com as notas.



Fonte Do autor

Este gráfico tem uma particularidade. Todos os professores estão dentro da média, mas a moda, eventos que mais se repetem, ficou com média para baixo com a maioria dos professores ficando entre as notas desvio padrão 2,22 com a média de 3,62, significando uma satisfação dos avaliados sobre o item perguntado. Os alunos esperam mais dos professores de todos os níveis, para que possam incentivar uma maior participação deles em eventos dentro da classe contábil.

Percebemos que isto se deve á relação direta que os professores têm com a atuação profissional fora da classe contábil, conforme verificamos no quando 01 deste trabalho.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Diante dos dados apresentados e demonstrados na nossa análise, vimos que, de forma geral, os docentes do curso de Ciências Contábeis da Faculdade Cearense – FAC, preenchem satisfatoriamente, no que diz respeito, à prática didático-pedagógica das necessidades dos alunos e atende ao planejamento pedagógico da FAC e ao seu Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

Ao falarmos do planejamento pedagógico, entendemos que a prática didática dos docentes do curso de Ciências Contábeis é plenamente satisfatória, apesar da existência de algumas falhas encontradas através da análise dos dados e, embora sejam mínimas e de fácil reordenamento, estas pequenas distorções devem ser sanadas.

Como o objetivo da avaliação institucional se constituiu em peça importante, nossa intenção é verificar o que ocorre quanto à formação dos professores e sua prática docente na Faculdade Cearense - FAC no intuito de apontar possíveis correções e recomendar medidas que podem ser tomadas para equalizar e contribuir para a melhoria do ensino na instituição.

Nesse quadro, o que encontramos é uma deficiência do aluno em relação ao seu ensino anterior e suas condições de aprendizagem e também uma seleção cuja exigência talvez não esteja adequada para as pretensões de um ensino de formação superior. Entretanto, mesmo sabendo que o ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla para obtermos uma qualidade aceitável, este assunto não está em pauta em nosso trabalho.

Não podemos deixar de mencionar algumas sugestões para obtermos uma prática didático-pedagógica que cada vez mais se aproxime do nível de excelência que os alunos merecem para que possam obter um aprendizado o mais qualificado possível a fim de obter sucesso em sua profissão.

Elegemos os gráficos 2, 3, 5 e 8 que corresponde no questionário às perguntas de números 05, 06, 08 e 11 aplicado aos alunos sobre os docentes, pelo setor de avaliação institucional. Com isso, procederemos à uma análise mais detalhada. Os itens escolhidos demonstram uma grande satisfação pelos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar o processo de avaliação, vimos que muitas das práticas de ensino e incentivo ao aluno com relação a sua aprendizagem ficam um pouco prejudicadas quando nos detemos na análise da formação acadêmica do professor que leciona a disciplina.

Com base no trabalho realizado pelo setor de avaliação institucional, passamos a explicitar os pontos positivos que elegemos como marco para a nossa análise.

No gráfico (2) a participação dos discentes em atividades em sala de aula é extremamente importante na dinamização de aula, como está disposto no gráfico; apresenta uma grande maioria dos alunos, cerca de (70%) atribuíram notas 4 e 5, reconhecendo que os docentes dinamizam as aulas promovendo atividades participativas em sala de aula.

Na questão do gráfico (3) três, é observado um grande número de questionário que avalia positivamente com o percentual de (77,54%) a linguagem utilizada pelos professores em sala de aula, não dificultando a compreensão do conteúdo programático.

Desta maneira, para os alunos, a aprendizagem da disciplina não fica comprometida, uma vez que a utilização de termos contábeis com os quais eles estão ficando mais familiarizados não dificulta o entendimento dos conteúdos ministrados em sala de aula, dentro do curso de Ciências Contábeis.

Em outro ponto levantado pela pesquisa demonstrado na questão do gráfico (5), verificamos que o estímulo para a livre expressão do pensamento dos alunos em sala de aula, para discussão dos conteúdos programáticos, é cerca de (73,21%) de aceitação pelos alunos, mesmo com a formação não contábil do profissional. Neste quesito os alunos enfatizam que são levados a discutir e debater por que, na opinião deles, os professores não impõem suas ideias e acreditam que elas não são a expressão da verdade absoluta e que estão plenamente abertos ao debate de suas posições sobre o assunto comentado em sala de aula.

Com este pensamento, o professor cria questionamentos e incentiva os alunos a buscarem novos horizontes conceituais sobre a matéria lecionada e conseqüentemente tem uma excelente oportunidade de agregar valor ao ensino, pois o debate enriquece e demonstra as possíveis deficiências dos alunos em relação ao conhecimento da disciplina e que podem ser corrigidas ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

Ao agir desta forma, o professor cria uma aproximação do aluno para com o assunto tema que esteja sendo explicado ou apresentado.

Uma das questões que nos chama a atenção se detém, na questão (11) do gráfico (8), com a quantidade grande de questionários respondidos com nota 3, 4 e 5, encontradas na pesquisa. A pesquisa apontou que os docentes obtiveram 86,55% de satisfação na questão que trata sobre o compartilhamento de publicações e pesquisas realizadas na área contábil.

Para esta indagação, os alunos responderam que o professor que tem o maior envolvimento com área contábil e que já participou de uma ou mais pesquisas e já publicou alguma coisa na área contábil, relacionada com o ensino do curso, na percepção deles, dá ou proporciona maior incentivo e apoio para que os alunos participem das pesquisas e realizem publicações, para a formação acadêmica pretendida,

Portanto, para estes alunos, o comprometimento profissional deste professor, segundo a pesquisa, demonstra tanto interesse nas atividades que congregam ensino, pesquisa e extensão dentro da área contábil.

Ao fazer a análise dos dados, podemos dizer que uma das distorções apresentadas e que visivelmente causa uma discrepância entre o ensino e a aprendizagem de nossos alunos está atrelada à formação, não ligada à área contábil, uma vez que fica evidente, pelas respostas que obtivemos no questionário aplicado pelo setor de avaliação da Faculdade Cearense - FAC, que as notas preocupantes em relação à prática docente concentram-se na dificuldade de aprendizagem do aluno no entendimento do conteúdo ministrado pelos professores que possuem a formação não contábil.

Neste caso, percebemos que precisamos de alguma maneira fazer um reordenamento e um ajuste em relação ao processo de ensino utilizado pelos professores com didática como formação, para que possa ministrar aulas para alunos com dificuldade de aprendizagem em contabilidade, para que possamos atingir um patamar em que todos possam se sentir aptos para aprender sem que prescindamos da formação de cursos extra-classe contábil dos professores, ficando estes aptos a disseminar uma excelente contribuição que advém destes formadores.

Com os docentes de Nº 3, 15 e 21, com problemas de dinamização de aulas, linguagem não acessível, com falta de motivação para novas ideias e segurança sobre o conteúdo programático, sugerimos, à luz dos resultados da avaliação dos docentes, que

estes passem por um processo de treinamento didático-pedagógico, para suprir deficiências neste campo; curso de aperfeiçoamento na área contábil, para aprimorar a confiança e segurança ao transmitir conhecimentos e, em último caso, a substituição do docente por outro melhor qualificado, tanto pedagogicamente quanto contabilmente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. **Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação**. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.) XII ENDIPE – Vol.1 Curitiba: Champagnat, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 196

BOAS, Sérgio Vilas. **Ensino superior particular: Um vôo histórico**. São Paulo:

CUNHA, L.A.; GÓES, M de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

CUNHA, Luis A. Ensino superior e Universidade no Brasil. In: Lopes. E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A reforma da Estado e as Políticas de Formação de Professores nos anos 90**. In: DOURADO, L.F.; PARO. V.H. (Org). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO. Helena. **Ensino Privado no Brasil**, Nupes – Universidade de São Paulo, 1998.

FÁVERO. Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **Universidade e poder: Análise crítica/fundamentos históricos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. **Reforma do ensino superior no Brasil: Um olhar a partir da história**. Revista UFG. Ano VII, n. 2, dezembro de 2005.

GERMANO, José Wilington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

MARTINS FILHO, Antônio. **História abreviada da UFC**. Fortaleza: Casa de José de Alencar, 1996.

PILETTI. Nelson; PILETTI Claudio. **História da Educação**. Ed. Ática. São Paulo. 1994.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) Faculdade Cearense: 2008

RANIERE, Nina. **Autonomia Universitária**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1994.

RELATÓRIO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O VIGÉSIMO PRIMEIRO SÉCULO, presidida por Jacques Delors, UNESCO, 1998.

SÁ, Virginio. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais” Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104>.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: FAPESP/Hucitec, 2000.

SILVA, Vanuis Paiva Zaidem. **Formação didático – pedagógica do professor universitário** (www.fundacaoaprender.org.br)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5ªed. Petrópolis: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.50, n.111, p.21-82, jul./set. 1970.

THERRIEN, J. **Política de formação de professores.** Fortaleza: UFC, 2004. (mimeo.)

SITE DA UFC. WWW.UFC.GOV.BR (acesso em 10/09/2012)

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I.M.S **Política educacional no Brasil.** Brasilia: Líber Livro, 2007.

(www.faculdadescearenses.edu.br) (acesso em 12/09/2012)

(<http://enade.inep.gov.br>) (acesso em 10/09/2012)

(www.inep.gov.br/superior/SINAES).(acesso em 10/09/2012)

ANEXO