

Simpósio Avaliação da Educação Superior

17 e 18 de setembro de 2015

Porto Alegre – RS - Brasil



Anais 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CARLOS ALEXANDRE NETO

Reitor

RUI VICENTE OPPERMANN

Vice-Reitor

SECRETARIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

DALTRO JOSÉ NUNES

Secretário de Avaliação Institucional

CLÁUDIA MEDIANEIRA CRUZ RODRIGUES

Vice-Secretária de Avaliação institucional

EDITORAÇÃO

Adriano Gebert Gomes

Jordário Reck Behenck

Nara Maria Emanuelli Magalhães

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação:

Simpósio Avaliação da Educação Superior (1. 2015: Porto Alegre, RS, Brasil)

Anais AVALIES 2015. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, setembro de 2015.

Evento organizado pela Secretaria de Avaliação Institucional/UFRGS

ISBN: 978-85-66106-52-7

1. Educação Superior - Avaliação 2. Avaliação Institucional 3. Instituições de Educação Superior - IES

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

Coordenação Geral:

Prof. Dr. Daltro José Nunes - UFRGS

Comitê Diretivo:

Profa. Dra. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues - UFRGS

Prof. Dr. Daltro José Nunes - UFRGS

Prof. Dr. José Luis Duarte Ribeiro - UFRGS

Profa. Dra. Denise Leite - UFRGS

Profa. Dra. Denise Ruschel Bandeira – UFRGS

Comitê Científico:

Adolfo Stubrin - FCJS-Argentina

Adriana Barreiro Diaz UDELAR - Uruguai

Amélia Bastos - UNIPAMPA

Célia Elizabeth Caregnato - UFRGS

Claudia Medianeira Cruz Rodrigues - UFRGS

Denise Leite - UFRGS

Denise Ruschel Bandeira - UFRGS

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT

Geraldo Machado - UFRGS

Gilnei Luis de Moura - UFSM

Glades Félix - UFSM

Graziela Giacomazzi - UNESC

Istefani Carisio de Paula - UFRGS

Comitê Científico (cont.)

Jane Tutikian - UFRGS

José Luis Duarte Ribeiro - UFRGS

Marcelo Cortimiglia - UFRGS

Margareth Guerra dos Santos - UFAMAPÁ

Maria Estela Dal Pai Franco - UFRGS

Maria Izabel Cavalcanti Cabral - UNIPE-UFMG

Maria Peixoto - UFMG

Marília Morosini - PUCRS

Marlis Polidori - UFRGS

Ricardo Cassel - UFRGS

Robert Verhine - UFBA

Rogério Nunes - UFSC

Silke Weber - UFPE

Simone Portella Teixeira de Mello – UFPEL

Organização Local:

Professora Dra. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues (Coordenadora)

Secretária Administrativa Ronise Dias Machado

Estatístico Gilberto Müller Beuren

Analista de TI Jordario Reck Behenck

TAE Claudete Lampert Gruginskie

TAE Flavia Renata Pinto Barbosa

TAE Fernanda Brasil Mendes

TAE Nara Maria Emanuelli Magalhães

Acad. de Pós-graduação Bernardo Sfredo Miorando

Acad. de Pós-graduação Gregório Durlo Grisa

Bolsista da Secretaria de Avaliação Institucional Adriano Gebert Gomes

Bolsista da Secretaria de Avaliação Institucional Amanda Vek Krainovic Vitorino

Bolsista da Secretaria de Avaliação Institucional José Roberto Cruz Junior

Bolsista Voluntário da Secretaria de Avaliação Institucional Gabriel Rolim de Oliveira

Bolsista Voluntária da Secretaria de Avaliação Institucional Ana Danielle Santana Cavalheiro

Realização:



Mensagem da Coordenação Geral

Foi com enorme satisfação que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul recebeu os participantes do Simpósio Avaliação da Educação Superior, entre 17 e 18 de setembro de 2015.

O Simpósio AVALIES teve como objetivos estimular a geração do conhecimento em Avaliação Institucional, debater o seu estado da arte e provocar a interação entre pesquisadores da área, buscando qualificar as instituições de educação superior.

O AVALIES contou com apresentação oral de artigos, conferências internacionais, painéis e exibição de posters.

Diante do sucesso do evento, e do grande interesse nacional e internacional que despertou, confirmou-se a realização da próxima edição do AVALIES, também organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Consolida-se, assim, uma nova série de eventos sobre avaliação da educação superior, visando sua permanente qualificação.

Prof. Dr. Daltro José Nunes

Secretário de Avaliação Institucional


Profa. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues

Vice-Secretária de Avaliação institucional

Sumário

Cultura da Avaliação/Qualidade	8
A Construção da Cultura de Avaliação na Universidade Federal da Paraíba - UFPB	9
A Cultura de Avaliação na URI: Perspectivas para a Qualidade e a Gestão	19
Acreditação como garantia de qualidade: a visão dos atores brasileiros.....	29
Participação de discentes de Pós-Graduação na Autoavaliação Institucional da UFMT: uma reflexão sobre a Cultura de Avaliação.....	36
Educação em Avaliação.....	48
A práxis da Autoavaliação Institucional na formação do Licenciado em Pedagogia	49
Estudos de Casos de Avaliação.....	60
A Prática Profissional dos Egressos do Curso de Administração do DCH-I/UNEB: subsídio para reestruturação curricular	61
Avaliação Da Mobilidade Acadêmica Universitária: A Perspectiva Dos Alunos Intercambistas	77
Avaliação de Cursos na Modalidade a Distância: uma Experiência no Curso de Graduação Tecnológica de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	85
Currículo em movimento: um estudo sobre avaliação	103
Escala de Avaliação Docente (EADoc) - Versão Professores: resultados preliminares da aplicação de um novo instrumento de avaliação do ensino superior	118
Experiências Processuais e Metodológicas na Avaliação de Instituição de Educação Superior: um estudo de caso	131
ProUni: Trajetória acadêmica e significado para o estudante	146
Ferramentas de Suporte à Avaliação	160
Um Instrumento de Autoavaliação da Dimensão Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior.....	161
Interface da avaliação com a gestão.....	173
O PROIES COMO UM INSTRUMENTO DE COLABORAÇÃO: POR ONDE COMPREENDER OS DESAFIOS?	174
Meta Avaliação.....	194
Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES.....	195
Método de Avaliação Qualitativa.....	210
Seguimiento de graduados veterinarios en el Uruguay.....	211
Métricas de Avaliação	220

Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	221
Modelos de Avaliação	236
Categorias do Juízo Professoral e <i>Portafolio Docente</i> : Refletindo sobre uma Experiência de Avaliação da Atividade Docente na Universidade	237
Da <i>capitalização</i> da universidade latina a processos de asseguramento da qualidade “ <i>soy loco por ti América</i> ”	245
La evaluación <i>para</i> los aprendizajes en Formación Docente	257
Quality Assurance and Evaluation System in Japanese Higher Education.....	267
Sinaes ou NeoSinaes? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado.	279
Planejamento da Avaliação	296
Os direitos humanos como o principal critério de avaliação das instituições de educação superior	297
Planejamento da Avaliação Institucional na UFMG a partir da reestruturação da Comissão Própria de Avaliação.....	310
Planejamento Estratégico	322
SIGMEES: <i>software</i> de apoio à operacionalização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	323
Sismetas - Sistema de Meta-Avaliação de Simulados.....	341
Processo de Avaliação	356
Avaliação da Educação Superior: Uma Análise do Processo de Avaliação de uma Unidade Descentralizada da UFSM.....	357
Avaliação participativa como base para a qualidade na educação superior	372
Impactos dos indicadores de qualidade do SINAES na gestão do curso de matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	383
Experiências Processuais e Metodológicas na Avaliação de Instituição de Educação Superior: um estudo de caso	398
Verificação e Validação da Avaliação	413
Análise do Instrumento de Avaliação de Cursos em uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha	414

A large, stylized 3D cube graphic with three visible faces: a light blue face on the left, a light pink face on top, and a light green face on the right. The faces are slightly offset from each other, creating a sense of depth. The text "Cultura da Avaliação/Qualidade" is centered over the cube.

Cultura da Avaliação/Qualidade

A Construção da Cultura de Avaliação na Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Mônica Dias Palitot¹, Chayenne Pereira dos Santos², Luciana Vieira Brito³

¹Presidente da Comissão Própria de Avaliação da UFPB; Professora do Departamento de Psicopedagogia da UFPB

²Departamento de Ciências Jurídicas da UFPB

³Departamento de Psicologia da UFPB

monicadiaspt@yahoo.com.br, chaysanttos@gmail.com, luciana.v.brito@hotmail.com

Abstract: This article aims at presenting the development of the internal institutional evaluation by the committee for assessment - CPA at the Federal University of Paraíba - UFPB over the years, through a meta-analysis. It was observed at the Federal University of Paraíba - UFPB the need to schedule systemic actions, which excitassem the evaluation culture in all spheres that structure the academic community, since the self-assessment is an essential and permanent instrument of positive development in the institutions of Higher Education.

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar o desenvolvimento da avaliação institucional interna realizada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA na Universidade Federal da Paraíba – UFPB ao longo dos anos, através de uma meta-análise. Observou-se na Universidade Federal da Paraíba - UFPB a necessidade de programar ações sistêmicas, as quais fomentassem a cultura de avaliação em todas as esferas que estruturam a comunidade acadêmica, uma vez que a autoavaliação é um instrumento indispensável e permanente de desenvolvimento positivo nas Instituições de Ensino Superior – IES.

Introdução

A avaliação realizada no âmbito das IES configura-se em um instrumento de suma importância para o conhecimento da realidade vivenciada por estas, mas, sobretudo, servirá para o planejamento de intervenções visando à melhoria permanente das instituições, sejam elas públicas ou privadas.

A contribuição da avaliação se configurará em todas as esferas, tendo em vista que irá influenciar positivamente na reestruturação dos pilares universitários que são: o ensino, a pesquisa, a extensão e gestão da instituição, assim como também na sua infraestrutura. Através da Avaliação é possível apreciar quantitativa e/ou qualitativamente um determinado objeto, proporcionando, desta forma, algum processo de mudança que visa trazer positivas modificações ao *status quo*.

A avaliação institucional das IES, classifica-se em duas esferas, a interna e a externa, sendo esta realizada por órgãos ligados à Administração Pública, já aquela,

também denominada de autoavaliação, é realizada pela própria instituição através de sua Comissão Própria de Avaliação – CPA.

O presente artigo tem por objetivo geral apresentar como a avaliação institucional tem sido desenvolvida ao longo dos anos na Universidade Federal da Paraíba – UFPB através da Comissão Própria de Avaliação - CPA.

Como objetivos específicos propostos para alcançar o objetivo geral estão: conhecer a retrospectiva histórica da avaliação no Brasil e na UFPB; verificar os instrumentos utilizados pela CPA-UFPB para avaliar a instituição, desde 2006; avaliar como a comunidade acadêmica da própria universidade tem construído para uma cultura de avaliação.

Para melhor compreensão do tema proposto faz-se mister compreender as características da avaliação, a cultura da avaliação, para, a partir daí, adentrar no contexto mais específico da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

1.1. Características e objetivos da Avaliação Institucional

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES preceitua a avaliação democrática, participativa e informativa. Nessa perspectiva, a autoavaliação institucional é um processo que compreende a participação social, o reconhecimento da pluralidade de concepção dos procedimentos avaliativos e discussão dos significados políticos.

Os resultados das autoavaliações institucionais de cada Instituição de Ensino Superior são meios pelos quais se podem planejar ações para elevar a qualidade do conjunto de suas atividades e, ainda, aprimorar as relações sociais, interinstitucionais.

O objetivo geral da CPA na UFPB é avaliar a própria instituição, de forma que se construa o conhecimento e a reflexão sobre o conjunto de atividades realizadas pela universidade, propiciando, assim, a identificação das carências e fortalecendo a consciência e capacidade crítica da comunidade acadêmica. Lembrando que este processo avaliativo proporciona uma abertura de diálogo entre os diferentes segmentos que integram a UFPB.

Para tanto, se faz necessário seguir alguns objetivos estratégicos para o desenvolvimento institucional da UFPB, sendo estes também abarcados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UFPB 2014-2018, quais são: Consolidar os avanços acadêmicos estruturais e administrativos alcançados pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Ampliar e consolidar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, particularmente no que se refere à internacionalização; Estruturar a UFPB para possibilitar uma ampla inclusão social, especificamente no que diz respeito à acessibilidade, à permanência e à orientação pedagógica; Promover a interação com os setores produtivos; Concluir a implantação dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG-UFPB), disseminando sua utilização em todas as instâncias institucionais; Consolidar as políticas de gestão de pessoas, qualidade de vida, saúde, segurança no trabalho e aperfeiçoamento dos processos de trabalho dos servidores da UFPB; Promover a participação da comunidade na alocação dos recursos, por meio do modelo de universidade participativa; Promover a reformulação do estatuto da UFPB, com vistas a abrigar a nova configuração da instituição.

Na busca do desenvolvimento integral da UFPB, a CPA tem um papel preponderante, porque será através das ações avaliativas dos eixos e dimensões que será propiciado o conhecimento dos principais fatores que impedem o progresso da instituição, bem como a elaboração de propostas para a superação destes.

1.2. A Construção de uma Cultura de Avaliação

Criado em 1930, o Ministério da Educação, inicialmente denominado Ministério da Educação e Saúde Pública, exercia atividades direcionadas a vários ministérios, sendo os assuntos referentes à educação tratados pelo Departamento Nacional do Ensino ligado ao Ministério da Justiça.

Em 1934 a educação ganha seu espaço como sendo um direito de todos, a partir da Constituição Federal que era vigente na época. Em 1953 a área da saúde passa a ter autonomia, então o Ministério passa a ser denominado Ministério da Educação e Cultura (MEC). O modelo educacional era adotado igualmente por estados e municípios até 1960, pois o sistema educacional brasileiro era centralizado. Em 1961 os órgãos estaduais e municipais passam a ter mais autonomia, a partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em 1983 surge o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), sendo este a primeira proposta de avaliação da Educação Superior do país. Tal programa teve como base aspectos da Lei nº 5.540/1968 e realizou a elaboração de questionários que foram aplicados a estudantes, dirigentes universitários e docentes. Os temas tratados pelo Paru foram gestão e produção/disseminação de conhecimentos.

Por volta de 1985, a partir da Nova República, a Comissão de Alto Nível comporta pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres) sugere ao MEC uma proposta de avaliação da educação superior, a qual seus resultados implicariam no repasse de recursos públicos a serem direcionados a centros de excelências ou instituições com padrões de altos níveis de produção acadêmica e de pesquisa.

O Ministério da Cultura é criado em 1985 e uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto em 1992, impulsionando para que em 1995 a instituição passasse a ter responsabilidades referentes apenas pela área da educação. A mais recente LDB é implantada em 1996 a partir de uma nova reforma na educação brasileira. (Brasil/MEC, 2009).

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) surge em 1993, o qual compreendia a autoavaliação como um início de um processo que se difundiria por toda instituição, completando-se com a avaliação externa. Apesar de sua curta duração por falta de apoio do MEC, o que restringiu o processo à avaliação simplesmente interna causando impacto negativo em seu desenvolvimento, o programa desencadeou mudanças perceptíveis na dinâmica universitária.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, objetivando assegurar o, já em construção, processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi instituído em 2004 através da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela Portaria Nº 2.051 de 9 de julho de 2004, sendo, assim, implantado em todo o Sistema Federal de

Ensino Superior. No Art. 4º da Lei 10.861/2004 pode-se observar o objetivo geral da avaliação dos cursos de graduação e algumas especificações:

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

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

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

Assim, tendo em vista a uniformização de parâmetros que proporcionem uma avaliação igualitária das condições do ensino da Graduação, foram propostos padrões de qualidade nacional para as avaliações externas aprovados pela Comissão Nacional de Educação Superior – CONAES e posteriormente referendadas pela portaria ministerial do MEC, sendo elaborado desta forma o que atualmente é reconhecido como Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia do MEC, designar comissões de avaliadores externos.

Quanto ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação este possui três Dimensões, são elas: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura. Essas Dimensões são compostas por indicadores de qualidade que recebem conceitos de um a cinco (1 a 5).

Além das dimensões a serem avaliadas, o instrumento possui também uma série de Requisitos Legais que, mesmo não tendo conceito, norteiam a Secretaria de Regulação da Educação Superior – SERES/MEC quanto à emissão de documentos regulatórios.

A cultura de avaliação é um processo ainda em construção, nota-se que a avaliação, de certo modo, ainda é vista mais como controle do que como um elemento de estímulo ao avanço dos processos de gestão, de ensino, de pesquisa, de extensão e de alteração de práticas docentes. Deste modo, criam-se entraves para a efetiva construção de uma cultura de avaliação nas Instituições de Ensino Superior no país. (Fonseca e Oliveira, 2007)

Metodologia

A metodologia utilizada é do tipo meta-análise, tendo por base os Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAI) e os Planos de Desenvolvimento Institucional da UFPB.

A abrangência temporal deste artigo refere-se aos anos de 2006 a 2013, pois se inicia no ano de divulgação do primeiro Relatório de Autoavaliação Institucional da UFPB, realizado nos moldes do SINAES, e termina em 2014, sendo este o ano de divulgação do Relatório de Autoavaliação Institucional UFPB - 2013.

Para a consecução dos resultados foi utilizada a pesquisa documental, em que foram analisados os seguintes documentos:

- a) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005 - 2008;
- b) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009 - 2012;
- c) Aditivo ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009 - 2012. O estudo dos PDIs dos períodos de 2005 - 2008 e 2009 - 2012 foi realizado para identificar a evolução institucional decorrente da existência de ações consequentes às sugestões apresentadas nos relatórios de autoavaliação institucional até então elaborados e divulgados.
- d) Relatórios de Autoavaliação Institucional dos seguintes anos: 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2013 e 2014.

Análise dos dados

Ao ser realizada análise do PDI - 2005 a 2008 foi possível observar que não existem registros de planejamentos ou de evolução da instituição oriundos de sugestões presentes nos relatórios de autoavaliação. Ressalta-se, no entanto, que o primeiro relatório de autoavaliação institucional publicado na UFPB foi datado no ano de 2006.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) traz o horizonte político-acadêmico da instituição com base na missão de construir, produzir ciência e formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento com qualidade técnica, compromisso social e ético, em razão do desenvolvimento sustentável da Paraíba, do Nordeste e do Brasil.

No Relatório de Autoavaliação Institucional 2006, observa-se que houve participação da comunidade acadêmica e que foi divulgado em forma impressa e em seminários. Mas não são verificadas ações realizadas pela IES em detrimento das sugestões apresentadas nesse relatório.

Posteriormente, o Relatório de Autoavaliação Institucional do ano de 2008 apresenta como objetivo a análise das ações propostas no PDI (2005-2008), mas se observa que a coleta de dados ficou restrita aos dirigentes da instituição e que também não se encontra presente análise ou síntese dos dados coletados.

Posteriormente, no PDI - 2009 a 2012 e ao seu aditivo de 2013, embora tenham sido elaborados e divulgados os relatórios das autoavaliações institucionais dos anos 2006, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2013, não foi possível, mais uma vez, identificar registros de um planejamento institucional elaborado com base nas sugestões apresentadas nesses relatórios. Observa-se, portanto, que não houve evolução institucional decorrente da correlação entre avaliação e planejamento.

Houve ano de 2009 a elaboração de um relatório parcial de autoavaliação institucional, em que foram abordadas as Dimensões 1 (missão e PDI) e 8 (planejamento e avaliação). Contudo, o seu formato não corresponde às recomendações da CONAES e mais uma vez não se observa a participação da comunidade acadêmica em nenhuma etapa da sua elaboração e/ou divulgação.

Com relação ao Relatório de Autoavaliação referente ao ano de 2010, publicado em março de 2011, foi elaborado em um curto prazo de 30 dias, e, embora abrangendo as

dez dimensões, não foram considerados os princípios do SINAES, pois o seu conteúdo meramente burocrático foi resultado apenas da análise do PDI vigente e do Relatório de Gestão 2010 da UFPB.

Em 2011, o Relatório de Autoavaliação procedeu à análise das dez dimensões propostas pelo SINAES, entretanto foi fundamentado exclusivamente nos escritos do PDI 2009-2012 e do Relatório de Gestão 2011 da UFPB.

No que diz respeito ao ano de 2012 não há relatório de autoavaliação correspondente. Já em 2013, o Relatório de Autoavaliação Institucional foi elaborado de maneira participativa, acolhendo sugestões e críticas da comunidade acadêmica presente aos Seminários de Sensibilização realizados nos quatro Campi da UFPB.

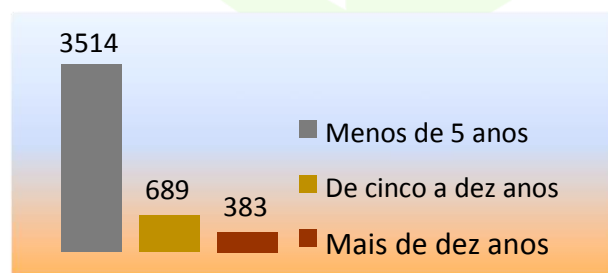
Os Relatórios de Autoavaliação elaborados a partir do ano de 2013 deram sequência ao Projeto de Autoavaliação Institucional da UFPB 2013-2017, o qual considera que todo processo avaliativo exige sensibilização e pactuação, demanda tempo e compromisso de toda a comunidade acadêmica e, ainda, se constitui instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público, sendo esta autoavaliação um grande desafio para toda a instituição. Complementarmente, ela se apresenta como opção capaz de contribuir, de forma efetiva, para o autoconhecimento institucional indispensável à implementação de mudanças de comportamento, de ações consequentes e da cultura da avaliação.

Ainda em 2013 foi realizada ampla pesquisa de campo sobre as dimensões abordadas (Dimensão 4 e Dimensão 7) através de questionários específicos hospedados na plataforma Google que eram acessados pelo corpo acadêmico via Sistema SIGAAdmin-UFPB. Aprovado pela comunidade e, na sequência, pela CPA, esse relatório foi amplamente divulgado através do mencionado sistema, na página da CPA UFPB e na *fanpage* AVALIESUFPB.

Consultando o Relatório de Avaliação Institucional da UFPB, ano 2014, é possível observar o grau de conhecimento dos docentes, servidores e alunos a respeito da autoavaliação institucional e das implicações que esta traz à vida acadêmica.

A seguir o gráfico 01 demonstra o tempo em que os sujeitos da amostra (docentes, servidores e discentes) se encontram na UFPB. Este resultado está intrinsecamente relacionado com as demais questões institucionais, pois pode ser uma das possíveis justificativas para o conhecimento ou o desconhecimento dos PDI's e dos Relatórios de Autoavaliação Institucional.

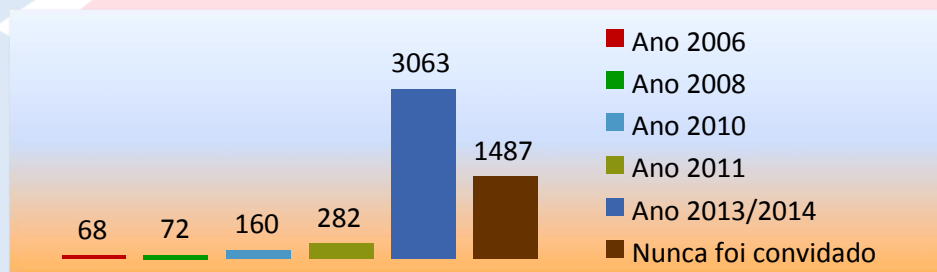
Gráfico 01. Tempo na UFPB



Fonte:RAI UFPB
2014

Quanto ao gráfico 02, este diz respeito a quantos processos avaliativos a comunidade acadêmica participou desde o ano de 2006 e o que se observa é que o processo de autoavaliação institucional na UFPB passou a ser participativo, efetivamente, entre 2013 e 2014, em decorrência do trabalho intensivo de sensibilização da comunidade, que foi realizado nesse período. Corrobora, assim, os dados encontrados nos Relatórios Institucionais em que não estão contemplados nos anos anteriores a 2013 a participação da comunidade.

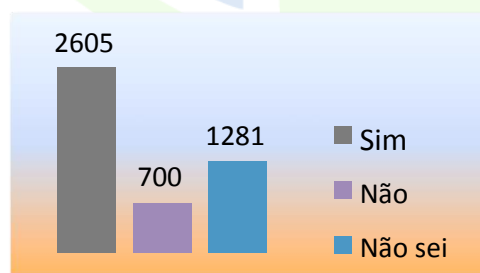
Gráfico 02. Quantitativo de participação da comunidade acadêmica nos processos avaliativos da UFPB



Fonte:RAI UFPB
2014

Como é possível observar no gráfico 03 abaixo, a maioria dos respondentes das avaliações realizadas afirma saber que a UFPB possui processo de autoavaliação implantado. Os que disseram não saber podem estar dentro do grupo de alunos, servidores técnico-administrativos e docentes pouco familiarizados com a terminologia ou com o processo avaliativo em si.

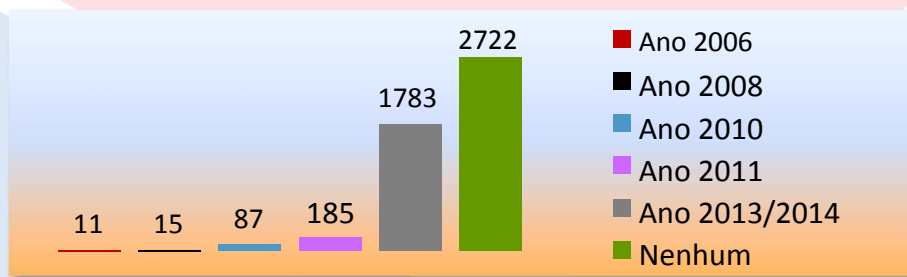
Gráfico 03. Conhecimento acerca da existência do processo de autoavaliação institucional



Fonte:RAI UFPB
2014

Observa-se abaixo, no gráfico 04, que a maioria dos respondentes jamais consultou um relatório de autoavaliação, dado que não há ainda cultura de avaliação na Instituição. Contudo, o relatório de autoavaliação mais consultado foi o de 2013/2014.

Gráfico 04. Consulta aos Relatórios de Autoavaliação



Fonte:RAI UFPB
2014

Por fim o gráfico 05 demonstra uma perspectiva positiva, pois as respostas são muito animadoras para quem trabalha com autoavaliação institucional, demonstrando que começa a despontar, ainda que timidamente, a cultura de autoavaliação na UFPB.

Gráfico 05. Conhecimento geral dos Relatórios de Autoavaliação da UFPB



Fonte:RAI UFPB
2014

Considerações Finais

O intuito da Autoavaliação Institucional não é apenas diagnosticar as possíveis vertentes problemáticas da Instituição, mas também buscar meios para as sanar proporcionando um ambiente cada vez mais livre de descompassos, dentre outros, estruturais, educacionais e comunicacionais.

Cada instituição é responsável por seu processo de autoavaliação e deve incorporar a prática de participação da comunidade interna em seus estudos e discussões, sugere-se que membros da comunidade externa, como ex-alunos e representantes de setores sociais envolvidos de forma mais direta com a instituição, também tenham participação no processo.

É de suma importância reforçar o que preceitua o Manual de Autoavaliação para Cursos de Graduação da UFPB, pois o mesmo propõe que os resultados das autoavaliações de curso possam subsidiar a elaboração das políticas, diretrizes e ações do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e, mais especificamente, o ofertar um aporte financeiro e/ou de pessoas (docentes ou servidores técnico-administrativos), objetivando a uma qualidade elevada a partir do funcionamento adequado do curso.

O enfoque da autoavaliação institucional deve preconizar o caráter educativo, de melhora e de autorregulação, objetivando a compreensão das especificações de cada instituição em suas múltiplas manifestações. Os dados essenciais do processo devem compor relatórios, os quais, após as devidas discussões e aprovação pela comunidade, tornam-se documentos oficiais e públicos.

Através deste artigo foi possível verificar que na UFPB ainda há um longo caminho a percorrer no que tange a uma cultura de avaliação institucional. Infelizmente, até 2013 não houve uma preocupação pelos gestores de se investir na Avaliação Institucional, o que favoreceu a um desconhecimento por parte da comunidade acadêmica dos objetivos e até mesmo da existência da avaliação.

Contudo, este olhar vem mudando e o ano de 2013 foi um marco na construção de uma nova percepção sobre a cultura da avaliação na UFPB, pois a Comissão Própria de Avaliação tem demandado todo esforço e dedicação para que esta seja conhecida e valorizada na instituição cada vez mais.

E para que esse processo de implantação de uma cultura de avaliação seja cada vez mais denso e intensificado é fundamental a continuidade dos Seminários de Autoavaliação que já vem sendo promovidos, em toda a UFPB, pela CPA e CEAI (Comissão Executiva de Avaliação Institucional) desde o ano de 2013 integrando, assim o conjunto de atividades desenvolvidas por essas comissões de avaliação para efetivar a participação da comunidade universitária no processo de avaliação da UFPB. Além destes Seminários de Avaliação, encontra-se em andamento projetos de extensão direcionados aos temas que envolvem a Avaliação Institucional na UFPB.

O processo de sensibilização tem sido permanente e criativo. Além de folders e cartazes, foram criadas páginas nas redes sociais (*facebook institucional, gmail, site próprio institucionalizado*) onde se passou a divulgar informes sobre avaliação institucional, avaliação de curso, ENADE e acerca das atividades cotidianas da comissão.

Referências

- Brasil/MEC. 2009. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – da concepção à regulamentação. 5ª ed. Brasília, DF: INEP.
- Brasil. Decreto-Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES- e dá outras providências.
- _____. Decreto n.5773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – e dá outras providências.
- _____. Portaria n. 2.501, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES, instituída na Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004.
- Oliveira, João Ferreira; Fonseca, Marília. **Avaliação institucional da educação superior**: mecanismos de articulação entre avaliação e gestão universitária. In: XXIII Simpósio Anpae. Rio de Janeiro, RJ: Anpae, 2007.
- Universidade Federal Da Paraíba. Projeto de Autoavaliação Institucional 2013-2017. João Pessoa, 2013.
- Universidade Federal Da Paraíba. Relatório de Autoavaliação Institucional - UFPB 2014. João Pessoa, 2014.

A Cultura de Avaliação na URI: Perspectivas para a Qualidade e a Gestão

Maria Cristina Gubiani Aita¹, Silvana Aparecida Pin²

¹ Departamento de Ciências Humanas – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus Frederico Westphalen) Rua Assis Brasil, 709, 98400-000 – Frederico Westphalen – RS – Brasil

² Departamento de Ciências Humanas – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Campus Frederico Westphalen) Rua Assis Brasil, 709, 98400-000 – Frederico Westphalen – RS – Brasil

maita@uri.edu.br, silvana@uri.edu.br

Abstract. Several reasons justify the use of the institutional evaluation as an essential tool to the planning and management of higher education institutions. This paper aims to present the proposal of evaluation and monitoring of the institutional development of URI. The methodology involved bibliographical and documentary research. Can be seen in the University documents of the focus on developing an internal and external evaluation process, linked to SINAES and PAIUNG, consolidating the evaluation culture, as a permanent practice of rereading, analysis and critical reflection on the actions and developed proposals, constituting the fundamental building block of the university management.

Resumo. Inúmeras razões justificam a utilização da avaliação institucional como instrumento essencial ao planejamento e a gestão de instituições de educação superior. O presente artigo tem como objetivo apresentar a proposta de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional da URI. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e documental. Pode-se perceber nos documentos da IES a preocupação em desenvolver um processo de avaliação interno e externo, vinculado ao SINAES e ao PAIUNG, consolidando a cultura da avaliação, como uma prática permanente de releitura, análise e reflexão crítica sobre as ações e propostas desenvolvidas, constituindo-se no alicerce fundamental da gestão universitária.

Introdução

A avaliação proposta para as instituições de educação superior a partir da Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2004) visa à qualidade do ensino, à supervisão e à regulação dos cursos e das Instituições. As Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES estão vinculadas ao Programa de Avaliação das Universidades comunitárias Gaúchas - PAIUNG/COMUNG, o qual se constitui num fórum permanente de discussão dos processos institucionais de avaliação, objetivando qualificar seu fazer universitário, promovendo entre as ICES, processos avaliativos cada vez mais fortes e comprometidos com sua realidade.

Este artigo apresenta a proposta de avaliação e acompanhamento institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, que pela sua característica comunitária, expressa em seus documentos uma visão de avaliação

institucional em consonância com os objetivos propostos pelo SINAES, que há dez anos iniciou um novo ciclo avaliativo, envolvendo, de forma dinâmica os diversos segmentos institucionais. O referido sistema recupera a função social da educação superior e o comprometimento das instituições ao executar suas funções no ensino, na pesquisa e na extensão. A URI preza pela democracia e pelo diálogo em suas políticas de gestão, bem como evidencia a preocupação com a qualidade do ensino oferecido e dos serviços prestados em prol da comunidade regional em que está inserida.

1 A Avaliação na Uri

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI é uma instituição multicampi, comunitária, reconhecida pela Portaria Nº 708, de 19 de maio de 1992, mantida pela Fundação Regional Integrada - FURI, entidade de caráter técnico-educativo-cultural. Sendo multicampi, a URI está instalada em seis municípios: Erechim, Frederico Westphalen, Santiago, Santo Ângelo, Cerro Largo e São Luiz Gonzaga, atendendo a população que provêm das regiões do Alto Uruguai, Médio Uruguai, Missões, Centro-Oeste do Rio Grande do Sul e de alguns municípios catarinenses próximos às sedes.

Por ser uma Instituição Comunitária de Educação Superior - ICES presta relevantes serviços de interesse público, com destaque para as áreas da educação, saúde e meio ambiente. Através do reconhecimento das instituições como comunitárias, o poder público oportuniza a participação na destinação de recursos orçamentários e em editais reservados para instituições públicas, além de permitir convênios com o governo federal sem a intermediação dos demais entes federados. Recentemente a URI foi qualificada como ICES pela Portaria Nº 665, de 05 de novembro de 2014.

A avaliação institucional na URI, segundo os seus documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Político Pedagógico - PPI e Plano de Gestão, caracteriza-se por uma busca constante de evolução enquanto processo, mediando o diagnóstico da realidade contextual da Universidade Comunitária como uma prática permanente de leitura, análise e reflexão crítica, objetivando o aperfeiçoamento de suas funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O PDI (2011-2015) considera que avaliar é sempre um processo, não tendo um momento único e definido, mas se realiza sobre um tempo, espaço e situações determinados. Para tanto, o ato de planejar o que será avaliado é fundamental.

O Programa de Avaliação Institucional da URI, conforme o PDI, visa consolidar uma cultura de avaliação, pois entende que “avaliação e reflexão caminham juntas, numa tarefa contínua, cujos atores são os sujeitos envolvidos no processo, discutindo e referendando o melhor para a comunidade acadêmica”. (2011-2015, p.126).

No ano de 2015, a Resolução Nº 2012/CUN/2015 aprovou o Programa Permanente de Avaliação Institucional da URI – PAIURI, revisado e reformulado. Este se estrutura para dar continuidade à avaliação implementada pela URI, que foi desenvolvida a partir de 1994, ocasião em que foi apresentada ao MEC para adesão ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. A avaliação na URI está articulada ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas - PAIUNG, do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG e segue o proposto pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino

Superior - SINAES, procurando determinar de forma resumida e clara, o estágio atual da avaliação na URI, explicitando suas potencialidades e realizações, bem como suas dificuldades refletidas, principalmente, no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, aprovado, à luz da coerência com o compromisso institucional, ao atendimento aos padrões de qualidade do sistema universitário brasileiro e à importância específica para o desenvolvimento da comunidade regional.

Conforme estabelecido no Plano de Gestão (2015-2018), no que se refere ao Planejamento e Avaliação Institucional, os processos de autoavaliação e avaliação externa são imprescindíveis para as IES que pretendem atingir níveis crescentes de qualidade, sinalizando que estes devem ser um processo contínuo e gradual de construção e reconstrução. Com o objetivo de fortalecer a avaliação da qualidade de todas as funções e atividades da universidade, o referido Plano propõe as seguintes estratégias: avaliação permanente da qualidade das atividades de Graduação, Pós-graduação, de Educação Básica, de Extensão, de Pesquisa, da Gestão e da Avaliação; utilização dos dados da avaliação externa, visando à melhoria do desempenho institucional; sensibilização e uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, como diagnóstico, bem como sensibilização da comunidade acadêmica para participar do mesmo com comprometimento e responsabilidade; consolidação da autoavaliação; utilização dos resultados da autoavaliação institucional e da Avaliação Externa como material para *feedback* permanente e redimensionamento de ações; qualificação do processo de autoavaliação a partir do diálogo permanente com a Comissão Própria de Avaliação - CPA.

Nessa perspectiva, o processo de autoavaliação na URI é fundamental, pois serve como instrumento de gestão, constituindo-se em um exercício para que a instituição reveja suas metas e projetos, avalie o desempenho dos diferentes segmentos e a qualidade dos serviços prestados e dos produtos gerados.

Na URI, a CPA foi instituída a partir da implantação da Lei do SINAES. A Comissão é designada pela Reitoria através de Portaria específica Nº 1849/CUN/2014, diretamente articulada com a Pró-Reitoria de Ensino – PROEn. É composta por 12 representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada. A CPA é responsável por conduzir os processos internos de avaliação da instituição, pela sistematização e prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

A autoavaliação tem como objetivo o planejamento, a gestão e a promoção de uma cultura de avaliação. Assim, avaliar torna-se um exercício de pensamento reflexivo e ação a partir de diagnósticos obtidos através da autoavaliação para efetivação de metas e estratégias de melhorias. A autoavaliação é contextual, dinâmica, quantitativa e qualitativa, parte integrante do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, tendo como finalidade a verificação da capacidade de domínio do conjunto dos programas propostos e dos serviços prestados pela instituição.

O processo de participação na autoavaliação acontece de forma voluntária, por meio da aplicação periódica de instrumentos próprios, colocados à disposição dos usuários através de sistema online, a todos os segmentos da comunidade interna e externa. Assim, autoavaliar-se se torna um instrumento efetivo de gestão, possibilitando intervenções precisas no conjunto das diversas ações e relações da comunidade acadêmica, a fim de garantir avanços, progressão e inovação no ensino, na pesquisa e na extensão. Proporcionando à comunidade externa olhar para dentro da universidade, pode-

se aferir até que ponto a instituição cumpre com sua missão comunitária de “inserir-se na comunidade regional, construindo conhecimento, promovendo a cultura, o intercâmbio, na busca da valorização e solidariedade humanas”.

A CPA é executora de parte do processo do SINAES e coordena o processo interno de autoavaliação institucional. Segundo determina a Resolução N° 1913/CUN/2014, que dispõe sobre a Reformulação do Regulamento da Comissão Própria de Avaliação da URI, Seção II, a Comissão tem o objetivo de consolidar uma cultura de avaliação num processo reflexivo, sistemático e contínuo e analisar a ação educativa, buscando vê-la com clareza em toda a sua abrangência. A CPA organiza o sistema de informação e divulgação de dados com a participação dos diferentes segmentos da Universidade, garantindo a democratização das ações.

A CPA/URI, de acordo com o PAIURI, prevê etapas de avaliação que interagem entre si e são permanentes:

- **Sensibilização e Mobilização:** essa etapa acontece através de seminários com todos os segmentos da universidade; reuniões com a Direção do Campus, Coordenadores de Cursos e Chefes de Setores; distribuição de material impresso em todos os setores do campus e divulgação online. O objetivo desta fase é mobilizar para a participação voluntária na autoavaliação.
- **Diagnóstico Institucional:** o diagnóstico é global, de base quantitativa. Tais informações permitem uma análise da situação atual da URI, servindo como base, tanto para a autoavaliação, como para a avaliação externa.
- **Autoavaliação:** a partir dos aspectos quantitativos e qualitativos das diferentes dimensões, obtidos pelo diagnóstico, a autoavaliação se constitui em um exercício fundamental para que a URI debata as metas, avalie seus projetos e trace novas possibilidades para atender as demandas necessárias advindas das sugestões dos avaliadores.
- **Avaliação Externa:** a avaliação externa tem como ponto de partida o diagnóstico e os relatórios da avaliação interna.
- **Avaliação da Avaliação:** consiste no estudo e na discussão dos dados, bem como de análise pelos órgãos colegiados da URI e dos seus gestores, aos quais cabe a responsabilidade de tomar decisões e as medidas necessárias para melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

A Avaliação Institucional, em sua amplitude, contribui para o cumprimento competente das metas previstas no PDI, influenciando a criação de novas ações e estratégias e reestruturando e/ou replanejando o já pensado. Dessa forma, a URI insere-se na comunidade regional estimulando e realizando diferentes atividades comunitárias, sugeridas pela comunidade acadêmica dos diversos segmentos através das avaliações e autoavaliações realizadas durante o ano. Segundo Luckesi (2000, p. 80),

O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente.

O processo avaliativo é realizado com liberdade de expressão comportando objetivos claros. É sabido que o compromisso de todos gera a inovação emancipatória e consequentemente uma formação integral de qualidade. Segundo Veiga (2003, p. 279),

[...] a inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas da trilha que a instituição irá seguir. Dessa forma caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe organizadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático, participativo da educação. [...].

A avaliação coletiva dá a oportunidade para todos os segmentos participarem de forma democrática da preocupação com a qualidade da educação. Dessa forma, destaca-se a importância do SINAES, o qual deu início a um novo ciclo avaliativo voltado à instituição como um todo.

Para a efetivação da autoavaliação na URI utilizam-se questionários, com formulários específicos, respondidos através de um sistema online, por professores, alunos, funcionários técnico-administrativos, coordenadores, gestores e comunidade externa. A partir dos dados coletados são organizados relatórios, que posteriormente são divulgados à comunidade acadêmica e externa. Os dados, seguidos de análises e propostas de ações e melhorias constituem o Relatório de Autoavaliação, que é enviado ao e-MEC até o dia 31 de março de cada ano. Os relatórios são colocados à disposição de toda a comunidade acadêmica e externa. Registram-se também os Seminários realizados nas unidades, os quais disponibilizam os resultados obtidos no processo de autoavaliação, a toda comunidade, no cumprimento de sua missão enquanto Instituição Comunitária, conforme determina a Resolução N°1913/CUN/2014, Seção I, Dos Princípios, Art.2°, Inciso VI.

A tabela abaixo apresenta a participação dos segmentos de alunos, professores, coordenadores e técnico-administrativos dos últimos três anos na URI, abrangendo as suas seis unidades.

Tabela 1. Percentual total de participação na autoavaliação em cada semestre

Ano	Aluno - Graduação		Professor		Coordenador		Técnico-administrativo	
	I sem	II sem	I sem	II sem	I sem	II sem	I sem	II sem
2012	53.42%	52.83 %	80.79%	83.39 %	-	92.72 %	-	45.68%
2013	55.35%	51.91 %	78.44%	84.85 %	-	96.19 %	-	45.73%
2014	57.02%	55.03 %	88.26%	85.67 %	-	92.38 %	-	43.04%

Fonte: CPA/URI

A tabela acima demonstra que nas seis unidades da URI, o trabalho realizado pela CPA tem sido focado no aprimoramento da cultura da autoavaliação como um processo contínuo e reflexivo sobre a realidade institucional. Pode-se observar um aumento no percentual de participação no que se refere aos segmentos de alunos, professores e coordenadores, em cada semestre letivo.

Nesse processo, destaca-se a importância do caráter ético e formativo dos condutores da Avaliação Institucional, pois estes influenciam na vida pessoal e coletiva, dos atores da avaliação. A seriedade do trabalho da CPA motiva a uma maior participação no processo avaliativo e esta desencadeia a qualificação da Instituição. Assim, toda a comunidade acadêmica é beneficiada com melhorias e inovações. Segundo Freire (2005, p. 112-113),

Ao reconhecer que nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar, [...] não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a ‘forças cegas’ e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. [...] O que quero repetir com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos [...].

Acima de qualquer outro objetivo está o respeito a cada ser humano que constitui a comunidade acadêmica, por isso, a avaliação tem o intuito de buscar melhorias em vista do bem-estar da totalidade. Cabe ressaltar ainda, que a Comissão vem sensibilizando a participação continuada no processo, mobilizando todos os segmentos acadêmicos, atendendo assim as etapas propostas no PAIURI. Os dados oriundos das avaliações contribuem para a avaliação da avaliação, buscando potencializar os aspectos positivos e estabelecer ações para a superação das fragilidades.

2 Participação da URI no PAIUNG

Conforme Nunes (2009), o PAIUNG surgiu da necessidade de construir uma metodologia de avaliação adequada às ICES/RS, com foco na autoavaliação como um processo indispensável à consolidação da maturidade institucional. Desde a sua criação, no ano de 1994, vem articulando ações relacionadas à avaliação institucional das universidades que dele participam. No ano de 2014, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades do COMUNG – PAIUNG comemorou 20 anos de uma trajetória de encontros e discussões sobre a avaliação institucional, como um processo permanente de melhoria da qualidade da educação superior. Quinze instituições do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG constroem a cada ano processos avaliativos cada vez mais fortes e comprometidos com sua realidade comunitária. O COMUNG, hoje, representa a maior rede de educação superior de atuação no estado, atendendo mais de 50% do total de alunos do Ensino Superior no Rio Grande do Sul.

Como Instituição comunitária e multicampi a URI convive com diferentes realidades, e essa demanda exige que a Universidade busque aperfeiçoar suas ações levando em conta a visão que tem de “ser reconhecida como uma universidade de

referência que prima pela qualidade e ação solidária. ” Assim, a URI é membro do COMUNG, e faz parte do PAIUNG, sendo no biênio 2013/2015 gestora do referido Programa.

Nas duas décadas de existência, o PAIUNG busca a integração das universidades comunitárias, considerando que suas diretrizes trazem explícitas as preocupações com a afirmação do modelo de instituição comunitária de educação superior. Neste contexto, a avaliação institucional assume um compromisso com a sociedade e tem por objetivo a articulação entre o planejamento e a avaliação para a qualificação da gestão das Universidades, tendo como norte o PDI das Instituições, as políticas públicas de educação superior e a legislação interna de cada ICES que regulamenta o SINAES.

O PAIUNG constitui-se como fórum de discussões e socialização de experiências sobre a avaliação institucional, entendida como um processo permanente de melhoria da qualidade da Educação Superior. Ao longo dos anos, o Programa vem promovendo a articulação entre as instituições comunitárias a fim de promover e construir processos avaliativos solidificados para dar conta da missão das universidades comunitárias em seus compromissos com as realidades regionais onde estão inseridas. Cada uma das instituições desenvolve suas próprias iniciativas de avaliação, de acordo com a sua cultura e com a sua trajetória histórica.

Diante do cenário de mudanças das políticas públicas de avaliação da Educação Superior nas últimas décadas, a partir da implementação do SINAES, pode-se afirmar que a articulação entre as Instituições Comunitárias Gaúchas, por meio do PAIUNG, foi relevante para as ICES, na medida em que possibilitou a compreensão e a apropriação da nova Lei, a partir de suas experiências avaliativas, pelo grupo de Universidades que integram o PAIUNG e, até mesmo, propor sugestões às novas legislações que regem a educação superior.

Outro ponto que pode ser evidenciado como contribuição do PAIUNG às ICES refere-se à organização de eventos em âmbito interno, regional e nacional para a discussão de temas que envolvem o conceito de universidade comunitária e a sua responsabilidade e envolvimento com a sociedade/comunidade, por meio de temas que tratam da “avaliação”. Além disso, as universidades participantes do Programa empenham-se na produção de publicações que sistematizam os debates realizados, gerando conhecimento sobre a implementação e consolidação do SINAES em instituições que já realizavam a avaliação, anteriormente à Lei.

Cabe destacar, a participação das IES comunitárias em eventos científicos em âmbito nacional que abordam a temática “Avaliação”, promovidos tanto por Instituições de Ensino Superior, quanto pelo MEC/CONAES/INEP, apresentando suas experiências avaliativas. É importante ressaltar ainda, que as instituições comunitárias em várias ocasiões tiveram a oportunidade de interagir com o MEC/CONAES/INEP para o envio de sugestões às legislações, quer seja por ofícios e documentos, quer seja participando em audiências públicas e eventos ou convidando os integrantes do MEC para a discussão de legislações em vigor.

Assim, o PAIUNG promove sistematicamente encontros com os grupos de trabalho das instituições para estudo e produção de artigos temáticos. Nesses momentos, são realizadas socialização de experiências, reflexões teóricas e planejamento de ações voltadas à disseminação e consolidação da autoavaliação nas Instituições de Educação Superior envolvidas. A Autoavaliação é um processo contínuo de aprendizado, pois

promove a interação dos sujeitos da educação, gerando compartilhamento de experiências, acolhimento de sugestões e abertura aos interesses da comunidade abrangida pelas universidades. Esse processo possibilita a promoção de ações que, a partir da autoavaliação, podem incrementar as políticas de gestão universitária.

Enfim, é possível afirmar que o PAIUNG tem contribuído com as IES comunitárias, pois tem como diretriz auxiliá-las para que sejam reconhecidas como instituições que têm a missão de formar profissionais críticos, humanistas e empreendedores que possam fazer a diferença na sociedade. Os desafios para as ICES continuam e se acentuam cada vez mais, no sentido de discutir sobre os avanços e perspectivas do SINAES; consolidar uma metodologia de avaliação às universidades comunitárias; dialogar acerca das experiências avaliativas existentes nas ICES e contribuir com as Instituições Comunitárias Gaúchas para a obtenção de conceitos positivos nas avaliações do SINAES.

3 Avaliação Externa

O processo avaliativo que é planejado e executado com seriedade é portador de uma grande força de transformação na instituição. Segundo Dias Sobrinho (2000, p. 89),

A avaliação institucional tem uma grande força instrumental e uma considerável densidade política. Em outras palavras, a avaliação institucional é um campo de disputas que ultrapassam as questões mais aparentes e formais da organização e do gerenciamento das instituições educativas. É um campo de lutas em que estão em jogo questões de fundo, pois, se reconhece, ainda que nem sempre se declare, a força da avaliação institucional com ação de grande impacto de transformação da realidade.

A Avaliação enquanto processo, quando bem conduzida potencializa a transformação da comunidade acadêmica e externa, pois as ações traçadas desencadeiam mudanças e melhorias. Segundo o referido autor, a avaliação carrega questões significativas e fundamentais para chegar a conclusões positivas em relação aos avanços no Ensino Superior.

A avaliação significativa nos obriga a levantar as grandes questões sobre os fundamentais temas da universidade e nos impele a respondê-las, atribuindo-lhes juízo de valor. Não podemos nos esquecer de que as perguntas ou as questões realmente significativas estendem campos de dúvidas e significados abertos que nos impulsionam a sobre elas trabalhar. O caráter operativo da avaliação consiste, portanto, e sobretudo, em sua dimensão política e, conseqüentemente, filosófica. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 91).

O fato de levar em conta os questionamentos e respostas atribuídas às questões da avaliação pode traçar outras rotas, ou reforçar a necessidade de continuar os caminhos já traçados, mas sem dúvida, sempre marca a atuação da instituição.

A URI, em relação à Avaliação Institucional Externa, atendendo o dispositivo no Decreto nº 5.773/2006 e a Portaria Normativa nº 40/2007, foi Recredenciada pela Portaria

nº 1295/2012, com o conceito Institucional 4 (quatro), em caráter excepcional, pelo prazo máximo de cinco anos.

Conforme ciclo avaliativo a ICES solicitará pedido de Recredenciamento, atendendo ao novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa, de agosto de 2014, o qual subsidia os atos de credenciamento e recredenciamento presencial de instituições de educação superior e a transformação de organização acadêmica de faculdade para centro universitário e deste para universidade.

O Instrumento apresenta uma nova organização a partir de 5 (cinco) Eixos, contemplando as dez dimensões do SINAES. É importante destacar os critérios de avaliação, que serão atribuídos pelos avaliadores, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada eixo, os conceitos 1, 2, 3, 4, 5, justificando-os de forma contextualizada, abrangente e coerente (MEC, SINAES, CONAES, INEP, DAES, 2014, p.3).

No que se refere à avaliação de cursos de graduação, a URI, no ano de 2014, teve protocolado os seguintes curso para Reconhecimento: 1. Curso Superior de Tecnologia em Agropecuária; 2. Arquitetura e Urbanismo; 3. Ciências Biológicas Bacharelado; 4. Engenharia Civil; 5. Engenharia Elétrica e 6. Letras Inglês. Nas vistas *in loco* já realizadas, em 2015, pelos avaliadores os cursos (2, 3, 4 e 5) obtiveram o Conceito Final 4 (quatro).

Para a Renovação de Reconhecimento foi protocolado em 2014, o curso de Direito. Registra-se que em duas unidades da URI, já visitadas pelos avaliadores o curso obteve o conceito 5 (cinco).

Segundo a Nota Técnica DAES/INEP nº 008/2015, as disposições do Sinaes preveem um acompanhamento sistemático do processo de avaliação, bem como o aprimoramento dos instrumentos de avaliação, com vistas à qualidade da Educação Superior. Atendendo a esta perspectiva, a referida Nota apresenta alterações/revisão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e à distância.

O Novo Instrumento para cursos de graduação (março/2015) atribui conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões citadas: Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica; Dimensão 2: Corpo Docente e Tutorial; Dimensão 3: Infraestrutura. Cabe ressaltar que as alterações passam a vigorar a partir dos formulários eletrônicos abertos em 2015, para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

A URI, pelo seu viés comunitário e pelo desafio constante da busca de excelência e inovação, entende o processo de avaliação (interna e externa) como instrumento de gestão e de ações para a melhoria institucional. As políticas de Gestão (2014-2018) traduzem a necessidade da URI acompanhar e adaptar-se às novas exigências do mundo atual e da comunidade regional na qual está inserida.

Segundo os documentos PPI, PDI e Plano de Gestão, a avaliação caracteriza-se por uma busca constante de evolução enquanto processo, mediando o diagnóstico da realidade contextual da universidade como uma prática permanente de reflexão crítica. A partir de seus resultados, a URI visualiza a eficiência e a eficácia das ações administrativas e pedagógicas implementadas, as implicações e contribuições para os segmentos que são parte da comunidade acadêmica. O grau de envolvimento desta

determina os níveis de compreensão dos processos de avaliação e de legitimação alcançado pela Instituição, cumprindo com sua missão e função social do ensino superior.

Referências

- Brasil. Lei 10.861, de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- Brasil. Lei 12.881, de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.
- Dias Sobrinho, José. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.
- Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica DAES/INEP nº 008/2015. Revisão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação nos graus de tecnólogo, de licenciado e de bacharel para as modalidades presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Brasília, março, 2015.
- Luckesi, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Revista Pátio – ARTEMED. Fevereiro/abril 2000.
- Ministério da Educação. Instrumento de avaliação de curso de graduação Presencial e a Distância. Brasília – DF – 2015.
- Ministério da Educação. Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Brasília – DF – 2014.
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional. 2011 – 2015. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim/RS, 2011.
- Plano de Gestão – 2006-2010 – URI. Erechim, 2006.
- Plano de Gestão – 2014-2018 – URI: Erechim, 2014.
- PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Erechim/RS, 2006.
- Scarton, A.M [et al.]. Avaliação Institucional em IES comunitárias. Porto Alegre: EDIPUCSRS, 2014
- Veiga, Ilma Alencastro Passos. Inovação e Projeto Político-Pedagógico: uma Relação Regulatória ou Emancipatória? São Paulo: Cortez, 2003.

Accreditação como garantia de qualidade: a visão dos atores brasileiros

Marlis M. Polidori¹, Nathan Ono de Carvalho¹

¹Centro Universitário Metodista IPA – Porto Alegre – RS – Brazil

Resumo. *O presente estudo advém de uma pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação e Inclusão que buscou compreender qual o impacto da acreditação para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade na educação superior. O estudo utilizou-se de entrevistas realizadas com gestores e pesquisadores brasileiros na área da avaliação e acreditação. A preocupação com a qualidade do ensino é uma questão latente nos debates relacionados ao ensino superior. Percebeu-se que para a acreditação ter impacto na cultura de qualidade este processo deve procurar adequar aos contextos e modelos das IES respeitando a diversidade acadêmica existente na realidade brasileira da educação superior.*

Abstract. *This study is part of a research and aims at understanding the impact of accreditation for the development of a culture of quality in higher education. The study realized interviews with managers and Brazilian researchers in the field of evaluation and accreditation. Concern about the quality of education is a major issue in the discussions related to higher education. From this we tried to understand ways to utilize the accreditation and Brazil's experience in the thematic evaluation. We conclude that for accreditation have impact on the quality culture has to be an appropriate process in the contexts and models of institutions.*

Introdução

A educação superior, considerada a maneira mais eficaz para qualificar profissionais para as mais diversas áreas do conhecimento, vem passando, nas últimas décadas, por um amplo processo de expansão no cenário brasileiro. A necessidade de expansão caracteriza-se pelo fato do Brasil possuir somente 17% de jovens de 18 a 24 anos frequentando o ensino superior (INEP, 2015).

O cenário atual apresenta-se com 2.391 Instituições de Educação Superior (IES) sendo que em relação à categoria administrativa, 2.090, ou seja, 87,4% são privadas; 106 (4,4%) são federais; 119 (4,9%) são estaduais e 76 (3,17%) são municipais. Ainda, quanto à organização acadêmica, 2.016 (84,31%) são faculdades, 195 (8,15%) são universidades, 140 (5,85%) são centros universitários e 40 (1,67%) são institutos federais. Sobre as matrículas foi constatado que 70,8% estão em universidades, 25,2% em centro universitários, 3,2% em faculdades e o restante em institutos federais e Cefets. O número de estudantes matriculados é de 7.305.977 sendo que 74% encontra-se em instituições privadas e 26% em instituições públicas. (INEP, 2015).

Sabe-se que este número caracteriza-se baixo para a necessidade de qualificar jovens e adultos para o mundo do trabalho num país com mais de 190 milhões de habitantes, 26 estados mais o Distrito Federal ocupando cerca de 50% do território sul-americano. Este quadro mostra o tamanho e o potencial da educação superior no país que se encontra em plena expansão com propostas e políticas públicas educacionais de aumento da democratização da educação superior no país.

O acesso à educação superior no Brasil representa um grande crescimento econômico e necessário para o seu desenvolvimento. Nas políticas educacionais existem várias ações preocupadas para que este acesso também busque a minimização das desigualdades entre etnias, cores e gênero.

Uma das consequências, que pode ser considerada positiva neste cenário, é a necessidade de desenvolvimento de processos avaliativos que permitam verificar e analisar o nível de qualidade da educação superior que está sendo ofertadas nas diversas IES do país. O Brasil possui práticas avaliativas desde a década de 1990, no entanto, somente a partir de 2004 com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é que este processo configurou-se como um sistema e mereceu a devida organização necessária para o seu desenvolvimento. (POLIDORI, 2009).

Vários resultados positivos podem ser registrados deste processo que chegou a uma década de funcionamento, tais como: maior rigor nos diversos elementos que constituem a oferta de curso de educação superior seja ele bacharelado, licenciatura ou tecnólogo; aumento da qualificação do corpo docente apresentando números significativos em termos de titulação e produção; conscientização da seriedade com que deve ser gerida uma IES e o aumento da qualidade de cursos de graduação em diferentes e diversas Instituições de Educação Superior distribuídos pelo país.

No Brasil, como consequência do desenvolvimento deste sistema da educação superior com características específicas, a discussão sobre o que seria um processo de acreditação está se apresentando, inclusive desenvolvendo experiências com programas da América Latina com a presença do Brasil no sistema Arcu Sul. Este processo está sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP/MEC).

O presente estudo é decorrente de uma pesquisa organizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Inclusão do Centro Universitário Metodista IPA que se preocupou em analisar como vem sendo desenvolvido o processo de acreditação no Brasil e em outros países na perspectiva de discutir a real necessidade de ser desenvolvido acreditação na realidade brasileira. A abordagem aqui apresentada traz a visão dos entrevistados brasileiros em relação à acreditação e o impacto de sua inserção no sistema de avaliação no Brasil.

Avaliação e Acreditação no Brasil

A preocupação com a qualidade do ensino é uma questão latente nos debates relacionados ao ensino superior. Nos últimos 20 anos é visível o aumento com a preocupação relacionada à qualidade em diversos países no mundo. Essa preocupação se dá, em grande parte, aos movimentos de globalização e mercantilização do ensino, que transformaram a educação em uma espécie de mercadoria. Além disso, há em vários países um movimento de expansão do ensino superior. (POLIDORI; ARAUJO, 2012).

Em resposta a esses movimentos, muitos países instituíram sistemas nacionais para garantir a qualidade do ensino superior. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n.º 10861/04, é o mecanismo que avalia e regula a educação superior. O SINAES é um sistema de avaliação que tem como uma de suas finalidades, desenvolver um autoconhecimento por parte da instituição avaliada. Muitos países latino-americanos adotaram um modelo de Acreditação para garantir a qualidade de sua educação superior. A acreditação é um modelo que tem como

principal finalidade prestar contas a uma parcela da opinião pública sobre aquelas instituições acreditadas.

Segundo Erichsen (2007) a acreditação e avaliação fazem parte do mesmo universo de garantia de qualidade do ensino, pois ambas tem aspectos semelhantes em vários pontos de vista, são mecanismos que ajudam a diagnosticar a qualidade do sistema de ensino. Entretanto, há diferenças a serem consideradas. Para Dias Sobrinho (2008) acreditação e avaliação possuem características distintas e devem ser entendidas como aspectos que fazem parte do mesmo fenômeno, regulação e auto-regulação. Ele ressalta também que, embora a tendência atual seja de privilegiar-se o controle externo, devem ser valorizados os processos de avaliação e acreditação como forma da promoção de possibilidades.

O autor ainda complementa que o processo de acreditação não deveria somente se limitar ao controle e a fiscalização, mas também, buscar verificar a correspondência entre o realizado e o planejado ou almejado; entre os insumos e os produtos. A qualidade da educação se dá por meio da construção social, com isso os processos de acreditação e de avaliação deveriam ser processos dinâmicos e construídos socialmente.

Tendo em vista esta relação estabelecida entre os processos avaliativos e o de acreditação é possível realizar análises no sentido de conhecer formas de utilizar a ampla experiência do Brasil na temática de avaliação e a inserção de um sistema de acreditação brasileira caracterizando-se como um modelo que considere os já existentes, atuantes e bem sucedidos e a necessidade brasileira numa perspectiva de análise que considere a necessidade de implantação devido à qualificação da educação.

Segundo Polidori (2000) a avaliação pode ser utilizada de diversas formas, sempre definidas pelo objetivo geral da avaliação, por exemplo: a avaliação pode ser utilizada para fins de autoconhecimento com o intuito de melhorar a qualidade de um curso ou IES; também pode ser utilizada por uma instituição com objetivo de marketing; e ainda, pode ser utilizada pelo governo para fins de regulação.

Para a autora o processo de avaliação deve ser realizado levando em consideração a missão e contexto da IES, e não ser realizada por padrões externos de *performance*. Nessa perspectiva a autora, coloca que a acreditação é um processo que verifica se a instituição cumpre padrões mínimos de qualidade, padrões que geralmente são definidos exteriormente à instituição.

O Brasil participa do Arcu Sul, modelo de acreditação de cursos do Mercosul, desde sua concepção. O Arcu Sul é um sistema de acreditação de cursos de graduação desenvolvido por meio de um acordo pelos Ministros da Educação dos países que fazem parte do Mercosul e homologado pelo Conselho de Mercado Comum do Mercosul (CMC) Nº 17/08. O sistema respeita as legislações vigentes de cada país e a autonomia universitária das IES e, é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA). A RANA, a Rede de Agências Nacionais de Acreditação do Mercosul, é responsável pela organização do sistema Arcu Sul. Fazem parte da rede, todas as agências governamentais que realizam as creditações do Arcu Sul.

O Arcu Sul tem o potencial para estabelecer critérios regionais de qualidade para os cursos de graduação e uma possível convergência dos sistemas nacionais de avaliação, embora não seja prevista a substituição das avaliações nacionais. Contudo deve se atentar ao risco de *standardização* caso as avaliações não respeitem a necessidade e a característica dos países participantes. (BARREYRO; LAGORIA; HIZUME, 2015).

Conforme levantamento realizado no *site* do Arcu Sul, o Brasil conta com 66 cursos acreditados no modelo, em um total de 235 creditações realizadas pelo sistema. Os cursos nas áreas de engenharia e agronomia são os que possuem o maior número de

acreditações no país, 31% e 25%, respectivamente. Em números absolutos a participação do Brasil, mesmo sendo o país com o maior número de cursos acreditados pelo Arcu Sul, ainda é pequena ao compararmos ao universo de cursos de graduação do país.

Nesse sentido fica o questionamento se a participação do Brasil no processo de acreditação tem como objetivo o fortalecimento dos processos de garantia de qualidade do ensino superior? Ou a adesão a acreditação acabará por aumentar as diferenciações entre IES, influenciadas pelas questões mercadológicas?

Metodologia

O presente estudo é caracterizado como qualitativo que, além de se ter utilizado de uma revisão bibliográfica sobre as principais temáticas que norteiam o estudo, avaliação e acreditação, também realizou-se entrevistas semiestruturadas com atores do ambiente da educação superior brasileira.

O atual recorte tem como objetivo conhecer a visão de gestores e pesquisadores brasileiros sobre o processo de acreditação no modelo Arcu Sul e o impacto para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade na educação superior brasileira.

A visão dos Especialistas

Nesta análise, foram utilizadas as entrevistas realizadas com gestores e pesquisadores brasileiros que participam dos processos de avaliação e acreditação da educação superior no Brasil. As entrevistas tiveram como um de seus objetivos verificar, na visão dos entrevistados, o impacto do processo de acreditação para promover uma cultura de qualidade na educação superior.

A entrevistada “A”, bolsista de produtividade do CNPq, que possui mais de 25 anos de experiência como pesquisadora na educação superior e com diversas pesquisas na temática da avaliação, o processo de acreditação entra como mais um mecanismo, completando a vasta variedade de elementos que constituem a avaliação e regulação no Brasil. Para esta pesquisadora na área da avaliação:

A acreditação poderia ser mais um elemento na gama variada de processos que enchem a cornucópia da avaliação institucional brasileira, uma parafernália de procedimentos e valores que têm mudado ao longo dos anos com uma constância relativa a cada novo governo que assume o poder, bem como, têm servido ao propósito de dizer ao respeitável público que se está controlando o desenfreado processo de crescimento do sistema privado e a falta de qualidade do sistema público e privado da educação superior.

Segundo esta participante da pesquisa, a acreditação teria como uma de suas finalidades dizer a sociedade se aquela instituição cumpre os requisitos mínimos essenciais para ser reconhecida ou certificada. Nessa perspectiva a entrevistada corrobora com autores que defendem a acreditação como um processo de prestação de contas a sociedade sobre a qualidade das instituições de ensino superior.

Uma segunda participante da pesquisa, gestora do INEP que trabalha diretamente com o Arcu Sul, enfatiza que o processo de acreditação configura um nível de excelência à educação superior e acarretaria em facilidades a estudantes e a IES, principalmente diante da competitividade internacional e facilitando a mobilidade acadêmica. A entrevistada ainda salienta que as IES que investem nos resultados das avaliações se destacam na proposição de investimento da qualidade de cursos. Para esta gestora, a

acreditação contribui com o aumento de uma cultura de qualidade quando no âmbito da internacionalização, a acreditação eleva automaticamente o curso a um patamar de equiparação de qualidade aos cursos dos outros países .

Ainda na temática da internacionalização, para a entrevistada “C”, também gestora do INEP e trabalha com a avaliação de cursos de graduação, o processo de acreditação do Arcu Sul estabelece critérios regionais de qualidade para melhoria permanente da formação de nível superior. Evidencia que:

A implantação do Sistema Arcu-Sul colabora para o desenvolvimento das competências institucionais de cada país em avaliar a educação superior de qualidade no nível da graduação e permite afligir de forma recíproca a afeição da qualidade dos cursos ofertados nos países da região.

Entretanto esta entrevistada salienta que o processo proposto pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) é bem diferente do desenvolvido pelo SINAES no Brasil. A entrevistada complementa que o SINAES tem como um de seus objetivos a valorização da IES, respeitando a diversidade e a identidade institucional, deste modo, o sistema comporta a avaliação em três etapas: a avaliação da instituição, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes.

Para a entrevistada D, pesquisadora na área da avaliação, o processo de acreditação só contribuirá para uma cultura de qualidade do ensino superior, se o mesmo servir para um *empoderamento* da IES, por meio do autoconhecimento, de suas potencialidades, do contrário só será mais uma formalidade permeada na burocracia e em cobranças exageradas.

Nessa perspectiva podemos afirmar que na visão dos entrevistados o processo de acreditação do Arcu sul contribui para estabelecer padrões regionais de qualidade. O processo tem que servir como ferramenta para desenvolver ações que promovam a reflexão por parte das instituições, dessa forma contribuindo para a melhoria do ensino.

O processo tem que ser estabelecido em critérios que respeitem as características locais e a missão de cada instituição. Caso contrário, permeará a burocracia e uma improdutiva competição entre as instituições.

Considerações

A acreditação é um processo de garantia da qualidade do ensino superior que vem tomando grande força no cenário internacional da educação. Hoje devido a fatores, muitas vezes externos a universidade, aparece cada vez mais uma necessidade das instituições atenderem a padrões internacionais de qualidade.

O Arcu Sul, programa de acreditação do Mercosul, é um exemplo de um modelo internacional de acreditação para o ensino superior. O programa tem como um de seus objetivos o reconhecimento de diplomas para promover a mobilidade acadêmica, docente e profissional. No caso da mobilidade profissional, o reconhecimento do diploma de graduação não garante o direito da profissão nos demais países tendo em vista que atualmente, esta prática está dependente de convênios multilaterais para sua aplicação.

O Arcu Sul nasce de uma demanda política, através da Dec. Nº 17/08 do Conselho de Mercado Comum do Mercosul, encaminhado a partir de uma reunião dos Ministros da Educação dos países participantes. É um processo que não parte de uma necessidade da universidade e sim de uma vontade governamental.

O que se pode questionar é a forma de como este processo está ocorrendo, seria para atender a uma necessidade da realidade da educação superior ou somente para

normatizar aquilo que vem acontecendo em outros países? Contudo, embora esta seja uma experiência nova e rica para o país é importante evidenciar que o Brasil tem como elemento norteador dos processos avaliativos para fins de regulação e supervisão do sistema de educação superior, o atual sistema de avaliação, o SINAES.

Importante evidenciar que seja um processo de acreditação ou de avaliação, o que deve ser considerado é se a educação que está sendo ofertada na formação de futuros profissionais, é de qualidade. Qualidade esta que muitas vezes é questionada, pois como se sabe, depende muito de seus objetivos.

Percebe-se que na visão dos gestores governamentais que trabalham com o processo do Arcu Sul, a acreditação contribui para uma cultura da qualidade na educação superior no momento em que ela eleva o curso a um patamar de equiparação internacional. Contudo, destacam se as instituições que investem neste processo e que estão preocupadas com o desenvolvimento do autoconhecimento.

Para as pesquisadoras entrevistadas destaca-se um olhar mais cuidadoso em relação ao processo de acreditação. Ficou evidente, que o impacto vai depender da forma que a acreditação será efetivamente desenvolvida. Caso a acreditação seja mais um processo permeado pela burocracia e a simples prestação de contas a sociedade em relação à qualidade das IES, esta não produzirá o impacto necessário para desenvolver uma cultura de qualidade. Mas se a acreditação for um instrumento que sirva para um *empoderamento* das instituições e que permita o autoconhecimento, será mais um elemento efetivo na garantia de qualidade do ensino superior.

A partir da visão dos atores brasileiros do processo de acreditação e o impacto sobre uma cultura de qualidade podemos afirmar que a acreditação pode ser positiva para a garantia de qualidade do ensino superior brasileiro. Contudo, é preciso ressaltar que a acreditação internacional não pode ser dissociada dos contextos locais das instituições. A acreditação precisa ser um processo que facilite o autoconhecimento por parte da instituição e que a partir disto haja o desenvolvimento de ações que promovam a melhoria da qualidade da educação superior.

Referências

Barreyro, G., Lagoria, S., e Hizume, G. (2015). As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72

Brasil. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 mar 1996c. Seção 1, p. 4686.

Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação da educação superior, riscos e avanços. *EccosS – Revista Científica*. São Paulo, SP, v.10, n. ESPECIAL, P. 67-93

Erichsen, H. (2007). Tendências européias na graduação e na garantia da qualidade. *Sociologias*, Porto Alegre, RS, ano 9, nº 17, p. 22-49

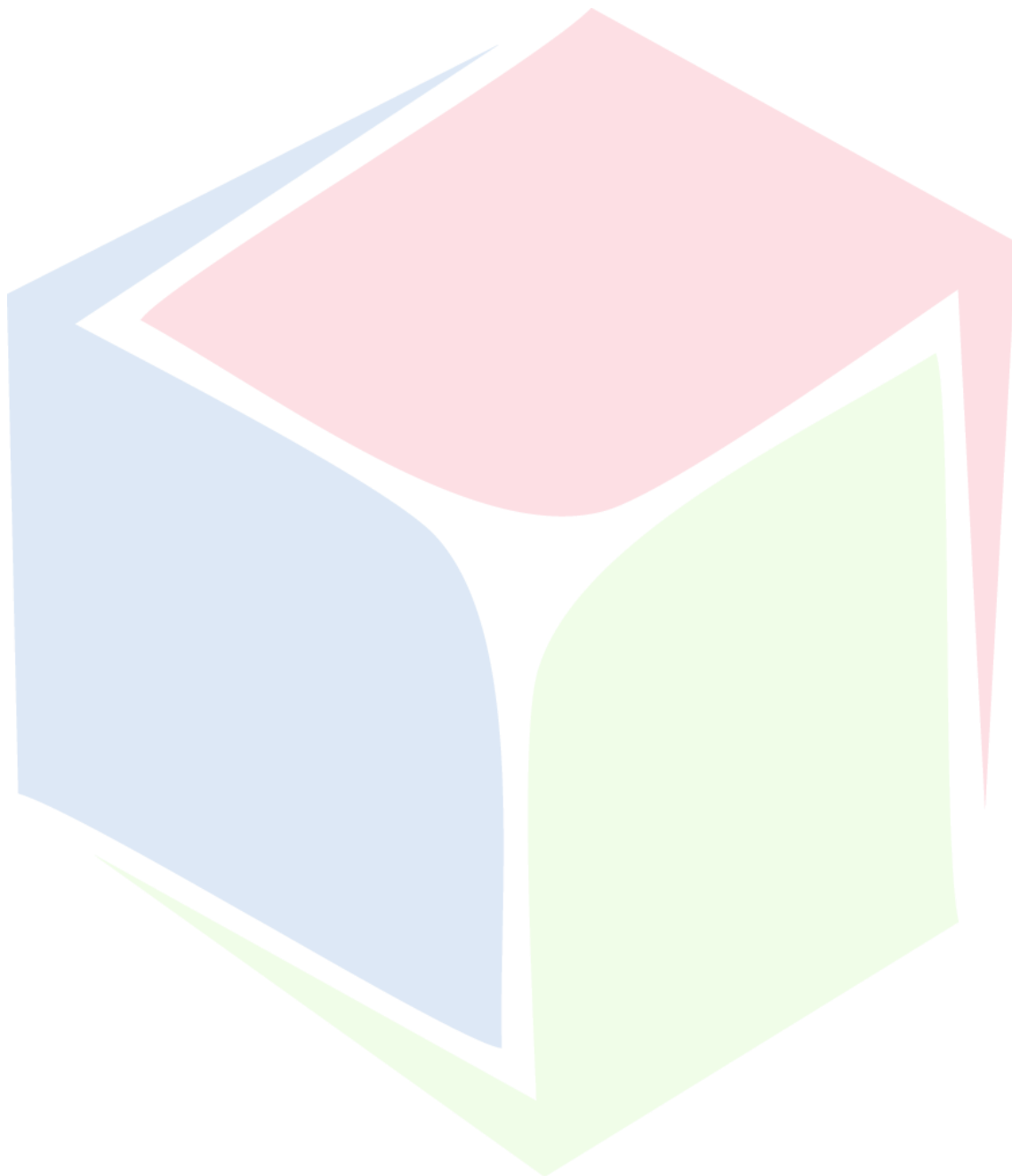
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2015) resumo Técnico. Censo da Educação Superior. 2013. Brasília

Mercosul. Decisão n. 17, de 30 de junho de 2008. *Conselho de Mercado Comum*.

Polidori, M. M. (2000) Avaliação do ensino superior: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. 547 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, PT

Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e...outros índices. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290

Polidori, M. M., e Araújo, C. M. (2012) Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universitária Metodista IPA, 128 p.



Participação de discentes de Pós-Graduação na Autoavaliação Institucional da UFMT: uma reflexão sobre a Cultura de Avaliação

Cíntia L. Branco¹, Andreia M. Zattoni¹, Maria de S. Rodrigues¹, Irenilda A. dos Santos¹

¹Comissão Própria de Avaliação – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. CEP: 78060-900 - Cuiabá - MT - Brasil

cissabranco@gmail.com, andreia.ufmt@gmail.com,
rtmirodrigues@gmail.com, irepanta@gmail.com

Abstract. *This paper try analyze, , the participation of the segment of the Postgraduate in the Institutional Self-Evaluation Research, year 2014, at the Federal University of Mato Grosso, quantitatively and qualitatively, reflecting, responses on their representativeness and involvement in building a self-assessment culture and the use of this tool in the design of a generating institutional identity of self-management actions.*

Resumo. *Este trabalho busca analisar, de forma quantitativa e qualitativa, a participação do segmento representante da Pós-graduação, na Pesquisa de Autoavaliação Institucional, no ano de 2014, na Universidade Federal de Mato Grosso, refletindo, a partir de suas respostas, sobre sua representatividade e envolvimento na construção de uma cultura de autoavaliação e na utilização dessa ferramenta na concepção de uma identidade institucional geradora de ações autogestoras.*

1. Considerações Iniciais

A Avaliação da educação superior ganhou diferenciados contornos estratégicos a partir dos anos 1990. Quanto à Avaliação Institucional, em 1994 surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), concebido pela comunidade acadêmica e organizado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu). Após 1996, por uma série de fatores, inclusive econômicos, o Programa deixou de atuar plenamente na realização de suas propostas. Nesta mesma década, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro 1996, estabeleceu procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Em seu artigo 4º e parágrafo único dispõe que a avaliação individual das instituições de ensino superior será conduzida por comissão externa à instituição, designada pela SESu e levará em consideração a autoavaliação realizada pela própria instituição. Em 1996, surgiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, entre outros mecanismos de avaliação de abrangência nacional.

Cabe ressaltar que tais mecanismos de avaliação geraram e geram ainda o ranqueamento das instituições e cursos, sem, entretanto, discutir a fundo as condições reais de trabalho nas instituições de ensino superior federal e estadual, sendo que depois tais resultados vez são amplamente divulgados pela mídia, criando um ambiente de competitividade, além de promover um caráter fiscalizador. Fruto destas discussões e

experiências de autoavaliação realizadas desde então, e até anteriormente, dado que a avaliação do ensino e de suas instituições é questão intrínseca ao próprio processo educacional, instituiu-se através da Lei n. 10.861 (de 14 de abril de 2004), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), visando corrigir as falhas dos procedimentos adotados anteriormente e expandi-lo de maneira globalizada.

O SINAES constitui-se em avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil, que promovia o ranking e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema. (Polidori; Marinho-Araújo; Barreyro: 2006).

O SINAES tem como objetivos, entre outros, a melhoria da qualidade do ensino superior e a expansão da sua oferta e buscou estender essa avaliação de forma globalizada a todas as IES do país. A avaliação desta qualidade de ensino, visando os compromissos e responsabilidades sociais e os valores democráticos com respeito à diferença e à diversidade, se apresentam na avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes. A avaliação Institucional apresenta-se em duas dimensões: a externa, que se dá por visitas in loco, nos processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais e a interna, pela instituição das CPAs e seus processos de autoavaliação. As avaliações de cursos acontecem no momento de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos mesmos, também externa com visitas in loco. A avaliação de desempenho de estudantes se dá através do Exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) organizado periodicamente em ciclos completos a cada três anos e por cursos. Nota-se que a Avaliação proposta no SINAES está diretamente relacionada aos processos de regulação e supervisão da educação superior, sendo seu referencial básico. É nesse sentido que o SINAES preconiza que a avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos, deve ser assegurada.

No SINAES a Avaliação das Instituições de Educação Superior deve considerar as diversas dimensões Institucionais, devendo observar obrigatoriamente dez delas, as quais estão elencadas no Art. 3º da Lei nº 10.861-2004 (veremos adiante que atualmente estas dimensões foram agrupadas em cinco eixos) a saber:

- I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Cabe ressaltar que tais avaliações são de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) e do INEP, com a orientação da CONAES-Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com representantes do Ministério da Educação (MEC), do Inep, de Instituições de Ensino Superior, entre outros.

Desde a instituição do SINAES a Universidade Federal de Mato Grosso tem se empenhado na realização de sua Autoavaliação Institucional. A UFMT está localizada no Estado de Mato Grosso, terceiro Estado brasileiro em dimensão territorial, com área de 901,4 mil km², representando 10,55% do território nacional. Geograficamente está localizado no centro da América do Sul, possui 145 municípios e uma população de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes. A UFMT foi criada em 1970, através da Lei N° 5.647, de 10 de dezembro de 1970, e desde sua implantação, contribui com o desenvolvimento econômico e social da região, atuando nas áreas de ensino de graduação e de pós-graduação *lato* e *strictu sensu*, pesquisa e extensão. Além do *campus* sede, em Cuiabá conta com outros quatro *campi*: Rondonópolis, Araguaia (Barra do Garças/Pontal do Araguaia), Sinop e Várzea Grande. Atua em 19 polos de apoio presencial de educação a distância, com um total de 1.685 alunos de graduação nesta modalidade, distribuídos em vários municípios do Estado em parceria com os governos federal, estadual e municipal, tendo também polos fora do país, no Japão, ofertando ainda nove cursos de especialização nesta modalidade. Vale destacar que muitos desses municípios apresentam deficiência na infraestrutura de acesso e a UFMT se torna uma via expressiva de formação universitária para esta população, especialmente aquelas localizadas em regiões distantes, muitas vezes a mais de 800 km da capital. No ensino presencial, a UFMT tem 106 cursos de graduação ativos, nas diversas áreas de conhecimento, contando com 20.308 alunos matriculados em 2014, possui, ainda 14 cursos de doutorado com 357 alunos matriculados e 39 de mestrado, com 1.455 alunos.

A missão Institucional da UFMT, exposta no PDI tem sido “formar e qualificar profissionais nas diferentes áreas, produzir conhecimentos e inovações tecnológicas e

científicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento regional e nacional. ” (UFMT, 2012). Como um dos componentes do SINAES, a autoavaliação institucional da UFMT busca contribuir para a realização da sua missão, com autonomia e atuação democrática junto à comunidade acadêmica. No período de 2006-2008, a CPA da UFMT realiza a primeira pesquisa de avaliação institucional após a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o SINAES, cujos resultados estão presentes no relatório da CPA deste mesmo período e este primeiro relatório incorporou as 10 dimensões do SINAES para traçar um perfil Institucional.

O modo de organização interno da CPA vem sendo rediscutido e sua participação e importância para o planejamento e para o autoconhecimento dos meios e fins institucionais têm crescido desde então. A CPA teve sua composição disposta na Resolução CONSEPE 250/2004 e Portaria GR nº 199 de 04 de março de 2010. Seguiram-se outras composições nas Portarias GR nº 668/2010, nº 785/2011e Portaria GR nº 1444/2013. Para a plena realização de seus objetivos como a maior Instituição de Ensino Superior do Estado faz-se necessário integrar todos os segmentos da comunidade acadêmica, respeitando a diversidade e o pluralismo de ideias e concepções. Nesse sentido a autoavaliação como mecanismo, proporciona o autoconhecimento e torna-se elemento imprescindível para compreensão da complexidade conceitual e de valores presentes.

Em 2012, o INEP, por meio da DAES, coordenou os trabalhos de revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional vigentes e instituiu uma Comissão com representantes de Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, da DAES, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), da CONAES e do Conselho Nacional de Educação (CNE), para discutir essa revisão e estabelecer parâmetros e propostas para o novo instrumento, tendo sido disponibilizada no site do INEP para apreciação pública e envio de sugestões. Em agosto de 2014 tem-se a última versão, vigente até então, que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). As dez dimensões institucionais consideradas na avaliação Institucional no marco legal do SINAES foram, nesse novo instrumento, reagrupadas em cinco eixos, visando facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação:

Tabela 1. As 10 dimensões do SINAES reagrupadas em 5 eixos

<p>Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional</p>	<p>Considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.</p>
<p>Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional</p>	<p>Contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.</p>

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas	Abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.
Eixo 4 – Políticas de Gestão	Compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.
Eixo 5 – Infraestrutura Física	Contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES

Neste novo Instrumento aparece como inovação o documento chamado Relato Institucional (RI), criado para ser mais um elemento a subsidiar os atos de credenciamento e reconhecimento institucional e a transformação de organização acadêmica. Este documento deve fazer um relato avaliativo do PDI; uma síntese histórica dos resultados dos processos avaliativos internos e externos da IES e uma síntese histórica do planejamento de ações acadêmico-administrativas decorrentes dos resultados das avaliações. Verificamos que a autoavaliação neste novo Instrumento passa a ser considerada de maneira ampliada no momento da avaliação da IES, na sua interação com os processos de Planejamento e de Gestão, relatados em documento diverso do Relatório de Autoavaliação, o Relato Institucional. Assim, conforme orientações na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 062 de 09 de outubro de 2014 (divulgada via Sistema e-MEC), em sua página 3, o Relato Institucional deverá apontar essa interação:

Deste modo, no RI a instituição deve evidenciar a interação entre os resultados do conjunto de avaliações (externas e internas) e suas atividades acadêmico-administrativas, de forma a demonstrar as ações implementadas e as melhorias da IES. Isto é, no relato deve constar como as avaliações influenciaram ou modificaram o processo de gestão da IES e seus planos de melhoria.

Fica evidente que os resultados e observações apontados na autoavaliação e nas avaliações externas devem ser utilizados na Gestão Universitária, como *feedback* dos objetivos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, bem como orientar a sua atualização e reformulação. Ao focalizar a evolução acadêmica da IES com base na relação entre planejamento de gestão e avaliações institucionais, a elaboração do RI caracteriza uma fase de *feedback* (retroalimentação) e avaliação do alcance dos objetivos propostos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e das ações e metas a eles relacionados. Dessa forma, as ações que tiveram sua origem nos processos de avaliação interna e externa devem visar à execução do PDI, assim como sua atualização ou reformulação. Essa nova apropriação dos resultados da autoavaliação, na elaboração do Relato Institucional, auxiliam a consolidar a cultura de autoavaliação tão necessária no melhoramento dos processos avaliativos.

Na Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065 de 09 de outubro de 2014 (divulgada via Sistema e-MEC), aparecem orientações para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional, baseado no Instrumento de Avaliação Institucional Externa (Publicado no DOU em 4 de fevereiro de 2014, Portaria N° 92, de 31 de janeiro de 2014),

nos estudos dos relatórios de autoavaliação postados no Sistema e-MEC (2011 a 2013) e nos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e CPAs – 2013. Este documento leva em consideração os cinco eixos do novo instrumento de Avaliação externa e orienta a organização do relatório a partir destes, evidenciando que o processo de autoavaliação da IES deve ser explicitado e não somente os seus resultados. A consolidação do processo de autoavaliação, aparece relacionada à criação de uma cultura de avaliação e além de subsidiar a avaliação externa, a avaliação institucional apresenta-se como finalidade de todo o processo de autoavaliação.

2. Ensaio: A Cultura de Avaliação

A avaliação é objeto de reflexões recorrentes no ambiente universitário e transpassa todas as atividades acadêmicas, principalmente se tratando de avaliação de aprendizagem, todavia, embora amplamente discutida, cabe quase que exclusivamente aos docentes e à gestão, essas discussões e o seu planejamento.

Dessa forma, ao discutir Autoavaliação Institucional, a academia se defronta com uma nova perspectiva prática, desvelado a partir de um novo significado, sob novo ângulo, com seus autores assumem novos compromissos e responsabilidades. Ao propor Autoavaliação institucional, não cabe à Academia apenas avaliar, mas sim, ser avaliada, não participam apenas determinados segmentos, como no caso da avaliação de aprendizagem. Ao contrário, se faz necessária à participação de toda a comunidade, interna e externa e tal processo por si só, embora abrangente, dinâmico e contínuo, traz inúmeros desafios e carrega em seu âmago as nuances fundamentais para determinar o seu sucesso ou até mesmo, seu fracasso.

Ao conhecer e reconhecer seus segmentos, planejar e definir metas, produzir instrumentos de autoavaliação, mensurar resultados, apresentar dados e resultados da pesquisa, construir ações para explorar as potencialidades, entender e dirimir as fragilidades, a Autoavaliação Institucional se propõe um exercício de participação coletiva e democrática. Em nenhum momento ela pode ser vislumbrada como um simples ato de atribuir notas ou averiguar instalações, mas sim como um produto de ampla análise e reflexão sobre a *práxis* pedagógica, o enfrentamento dos fatos da realidade comparado com a missão da instituição, revelada no PDI.

Tal procedimento, nada tem de simples e pacífico, ao contrário, é marcado em sua essência por contradições, conflitos e reconstruções, pois consolida a tomada de poder e o assumir de responsabilidades frente ao que pulsa na universidade. Solidifica-se numa ferramenta democrática de construção e de autonomia, desde que traçada uma estratégia que promova a cultura de autoavaliação. Dessa forma, se estabelece três desafios básicos nesse caminhar: promover uma cultura de autoavaliação que possibilite a reflexão crítica da realidade e a busca de soluções de autogestão, conquistar a participação efetiva e representativa da comunidade acadêmica, garantir o empoderamento e a responsabilidade na construção dos saberes universitários em suas várias instâncias.

A CPA da UFMT optou por um modelo de autoavaliação por adesão voluntária, a forma que cremos ser mais democrática, mas isso se constitui em uma decisão ousada, tendo em vista que a cultura da participação foi calada na população após anos de silêncio

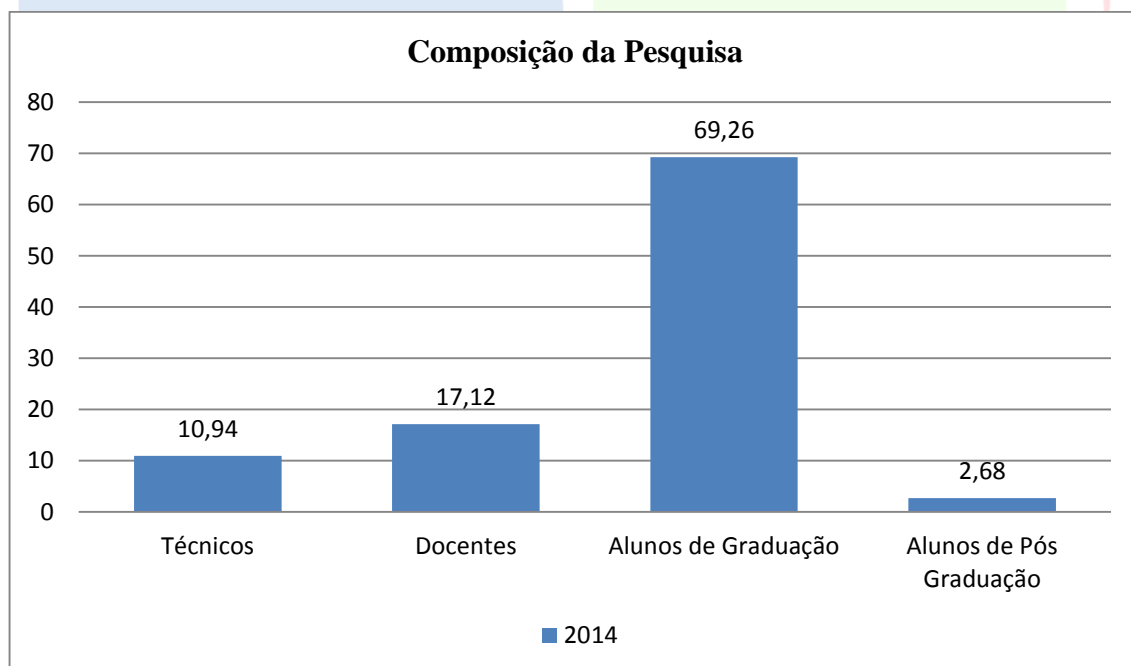
na ditadura militar que ainda pulsa na memória de toda a população do Brasil, assim ainda registramos uma baixa participação ao longo do seu caminhar. Entretanto, cabe registrar que tal fenômeno não é isolado, se alicerça num passado recente de ditadura militar, onde por anos se vivenciou a extinção dos direitos democráticos e cujo fantasma ainda assombra ou ilude o imaginário coletivo, impedindo a participação mais efetiva na vida política do país. Todo esse processo de punição, repressão e opressão, juntamente com uma caminhada educacional ainda embrionária, tem reflexos diretos na concepção de um instrumento de avaliação autônomo e libertador, nada mais natural esse fenômeno, uma vez que o ato de avaliar vem carregado de noções de juízos, controle e punição.

Nesse sentido, segundo Foucault, no ensino, a avaliação se torna um aparelho disciplinador e normalizador, pois:

O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as dá sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é ritualizado. Nele vem se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. (Foucault, 2000).

A CPA da UFMT sabedora da caminhada árdua necessária para eficácia da autoavaliação, planeja ações estratégicas para o envolvimento da comunidade, traça metas de sensibilização e engajamento, através de visitas em salas de aula e em setores administrativos, conversa com os envolvidos para dirimir dúvidas, esclarecer a importância desse instrumento e ouvir as demandas da comunidade. Ao longo dos últimos anos foi possível conhecer a realidade e estabelecer um canal ativo e permanente de comunicação, porém, embora o intenso trabalho, ao analisarmos as participações da comunidade acadêmica, percebe-se claramente o pouco envolvimento com o processo, o desconhecimento e a apatia frente a um elemento tão vital no âmbito acadêmico.

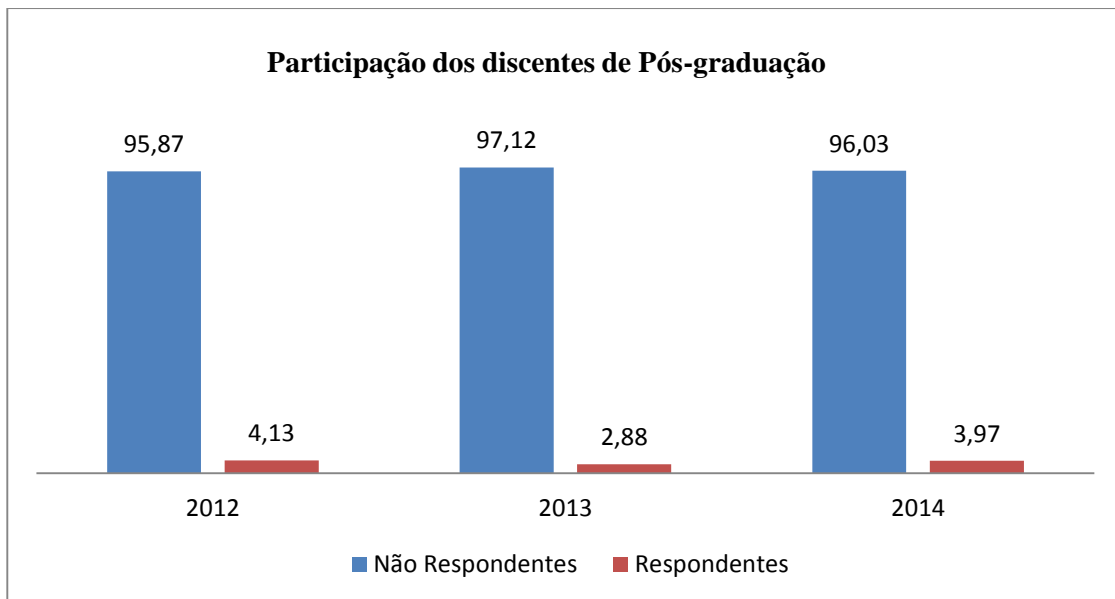
Figura 1. Composição da Pesquisa – Ano 2014



No ano de 2014, 2687 pessoas participaram voluntariamente da pesquisa de autoavaliação, sendo que o maior número de participantes foram os docentes, visto que são 1735 e 460, participaram. Os discentes de graduação tiveram um número baixo de participação, contando com 1861 respondentes, considerando que são 20.308 estudantes assim como os discentes de pós-graduação, onde somente 72 responderam, num total de 1455 estudantes, os técnicos administrativos somaram 294, que participaram da autoavaliação. Cabe lembrar que há sazonalidade entre os alunos da pós, pois geralmente somente vem à universidade todos os dias aqueles que estão ainda fazendo disciplinas nos cursos, visto que após isso a maioria deles sai para atividades de pesquisa e nem sempre acompanham de fato o dia a dia da instituição, o que pode influenciar neste baixo número de discentes que participaram.

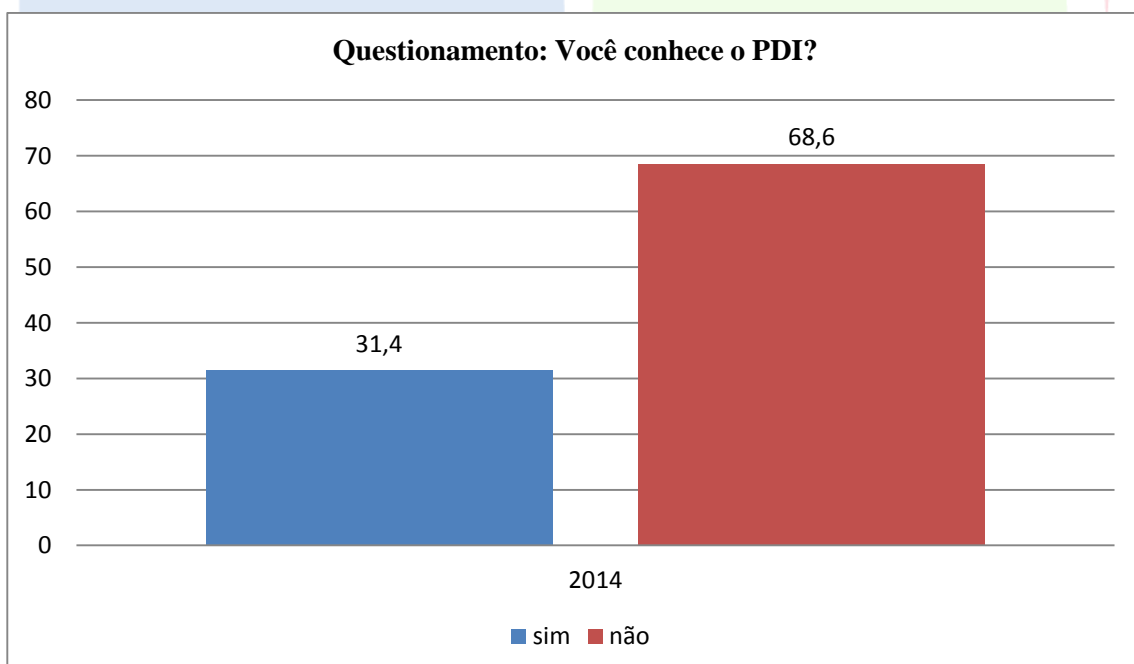
Ainda, considerando a representatividade no total de respondentes, verificamos desse universo 17,12% são docentes, com 460 pessoas, 10,94% são técnicos, com 294 pessoas e 69,26%, são acadêmicos de graduação, com 1861 respondentes. Embora os discentes de graduação apareçam em maior número, 69,26%, quando considerados na totalidade de respondentes da pesquisa, se considerados no seu segmento, 1861 respondentes de um universo de 20.308, representam 9,16% dos alunos de graduação na pesquisa, com menor participação em relação aos docentes e técnicos administrativos. Mesmo se considerados em seu segmento, os alunos de Pós-Graduação representam a menor participação na pesquisa, apenas 3,97% do total de pós-graduandos da UFMT, que somaram no ano de 2014, 1812 alunos. Os docentes fazem parte do segmento com maior participação na pesquisa, 22,1%, 460 respondentes de 2074 docentes. Já os técnicos administrativos ficaram com a segunda melhor participação por segmento representado, somando 18,3% do total de 1603 técnicos na UFMT em 2014. Vale lembrar que entre os professores, qualquer professor, mesmo que venha apenas para um trabalho eventual, ou uma banca, são contados nestes números, para a instituição, o que apresenta também um desvio na realidade do número de docentes que são de fato, concursados e trabalham na instituição, aqui representados por um número maior que o de fato, real e diário na UFMT.

Figura 2. Participação dos discentes de Pós-Graduação



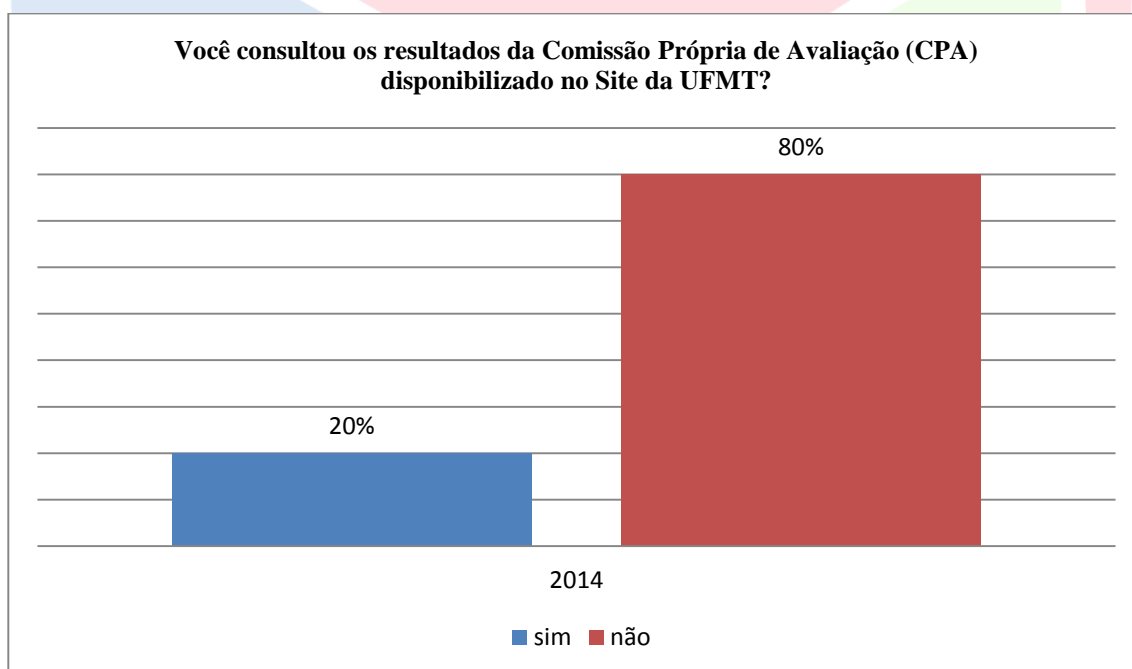
Ao estudarmos a participação dos discentes de Pós-Graduação, da UFMT, nos últimos três anos, percebemos que no ano de 2012, dos 1524 alunos regulares, 63 responderam à pesquisa, totalizando 4,13% dos envolvidos. Em 2013, dos 1872 discentes regulares deste segmento, 54 participaram da pesquisa, num total de 2,88%, o que representa um decréscimo, e no ano de 2014, dos 1812 acadêmicos de pós-graduação regularmente matriculados, 72 participaram, representando 3,97% dos envolvidos. Cabe uma ampla reflexão desses dados uma vez que a baixa participação não demonstra ser um fato isolado, já que se repete por três anos consecutivos e exatamente num dos segmentos que deveria ser um dos mais familiarizados com o cotidiano acadêmico, não apenas por seu tempo de vivência institucional, mas também por seu envolvimento em diversas áreas do saber, por outro lado, resta fazer uma pesquisa mais aprofundada para discutirmos exatamente os motivos que resultam nesta aparente baixa participação.

Figura3. Questionamento aos Discentes de Pós-Graduação – Você conhece o PDI?



Ao avaliarmos os dados do ano de 2014 referentes ao questionamento sobre o conhecimento do PDI, verificamos que aparentemente parece existir uma parcela expressiva e significativa que afirmaram ter conhecimento do documento, 31,14% dos respondentes contra 68,6% que responderam não conhecer. Porém ao se atentar para o universo dos respondentes, 72 acadêmicos dos 1812 matriculados, eles se tornam alarmantes, pois dentre os 72 que responderam a pesquisa, somente 23 conhecem o PDI. Dessa forma, apenas para um exercício lógico, a pesquisa de autoavaliação nos forneceu subsídios para somente, num universo de 1812 regularmente matriculados, afirmarmos, com certeza que 23 alunos, 1,26% deste total, declararam ter o conhecimento do PDI. Estes índices apenas reafirmam a necessidade de se fomentar a cultura de avaliação na ambiência acadêmica. De outra forma, continuaremos nos debruçando sobre dados, muitas vezes inexpressivos da realidade que pretende conhecer. Sabemos que defender a adesão voluntária à participação na pesquisa é acreditar na democracia dos meios e fins institucionais. A CPA da UFMT tem clareza e certeza de que está trilhando um caminho democrático, mas também tem consciência que uma cultura consolidada da inação, do servilismo e do medo precisa ser suplantada.

Figura4. Questionamento aos Discentes de Pós-Graduação – Você consultou os resultados da Comissão Própria de Avaliação (CPA) disponibilizada no Site da UFMT?



Em relação aos respondentes de 2014, quando perguntados sobre a consulta aos resultados da Comissão Própria de Avaliação (CPA), dos anos anteriores, disponibilizado no Site da UFMT, verificamos que 20% consultaram e 80% afirmaram não ter consultado. Essa baixa procura indica o não envolvimento no processo de autoavaliação como um todo, com uma participação fragmentada. Demonstra também uma baixa expectativa e interesse quanto aos seus resultados, podendo indicar um descrédito quanto a real utilização dos dados da autoavaliação pelas instâncias de gestão e de planejamento institucional, não tendo reflexos visíveis na comunidade para além da própria divulgação dos resultados no Relatório de Avaliação. O processo de devolutiva dos resultados da pesquisa de autoavaliação, mecanismo de divulgação presencial aos segmentos

participantes, também se mostrou carente de interlocutores. Assim a devolutiva presencial em diversas instâncias da Universidade, bem como a divulgação do Relatório de autoavaliação no site da UFMT, precisa ser criativamente divulgados e continuamente repensados e reformulados pelos responsáveis por essa divulgação.

3. Considerações Finais

Em 2015, a Comissão Própria de Avaliação da UFMT, completou 11 anos de idade, está quase chegando à adolescência, nesta fase há necessidade de voltar para si mesmo, e estabelecer um olhar reflexivo e traçar caminhos para o futuro.

O presente texto foi elaborado com o objetivo de iniciar um processo de discussão referente à participação da Pós Graduação na Pesquisa de Autoavaliação Institucional da UFMT.

A baixa participação dos estudantes, nível *strictu sensu* na autoavaliação chamou a atenção de membros da CPA no Relatório de 2014 postado no MEC.

A concepção de cultura de autoavaliação adotada para fins deste trabalho é a de incorporação, por parte da comunidade acadêmica, do processo avaliativo no cotidiano universitário, compreendendo a sua dimensão transformadora “que efetivamente vincule a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e justiça social.” [SINAES, 2004], o que ainda não constitui uma realidade na pós-graduação da Instituição.

Apesar de ter incorporado, 1 (um) membro discente representante da pós-graduação na CPA, (confere Portaria GR 1.444 de 22 de outubro de 2013), a participação deste segmento na pesquisa de opinião nº 147/2014 PROPEQ/UFMT ainda não foi significativa.

Sendo assim, construir um instrumento avaliativo e apresentar à comunidade interna e externa, com divulgação por diversos meios, entre eles: banners, vinhetas, faixas, entrevistas na TVU, dar continuidade de visitas aos programas, ouvir os vários segmentos da Universidade por meio de um sistema de representação, realizar e fomentar os programas para realizar pesquisas, são propostas e desafios da CPA, juntamente com a Reitoria e suas Pró-Reitorias com vistas à superação do problema de participação e consequentemente de fomentar a criação da tão sonhada cultura de avaliação, para identificar as fragilidades e potencialidades e se tornar verdadeiramente um processo de construção de conhecimento e elaboração de políticas referentes à Pós-graduação na UFMT.

4. Bibliografia

Brasil. Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 1996a. Seção 1, p. 20545.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, 2004b.

_____. Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Instrumento de Avaliação Institucional Externa – subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica presencial (p.2). Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf. Último acesso em 30 de maio de 2015. Extrato do instrumento publicado na Portaria No. 92 de 31 de janeiro de 2014, no D.O.U. de 4 de fevereiro de 2014.

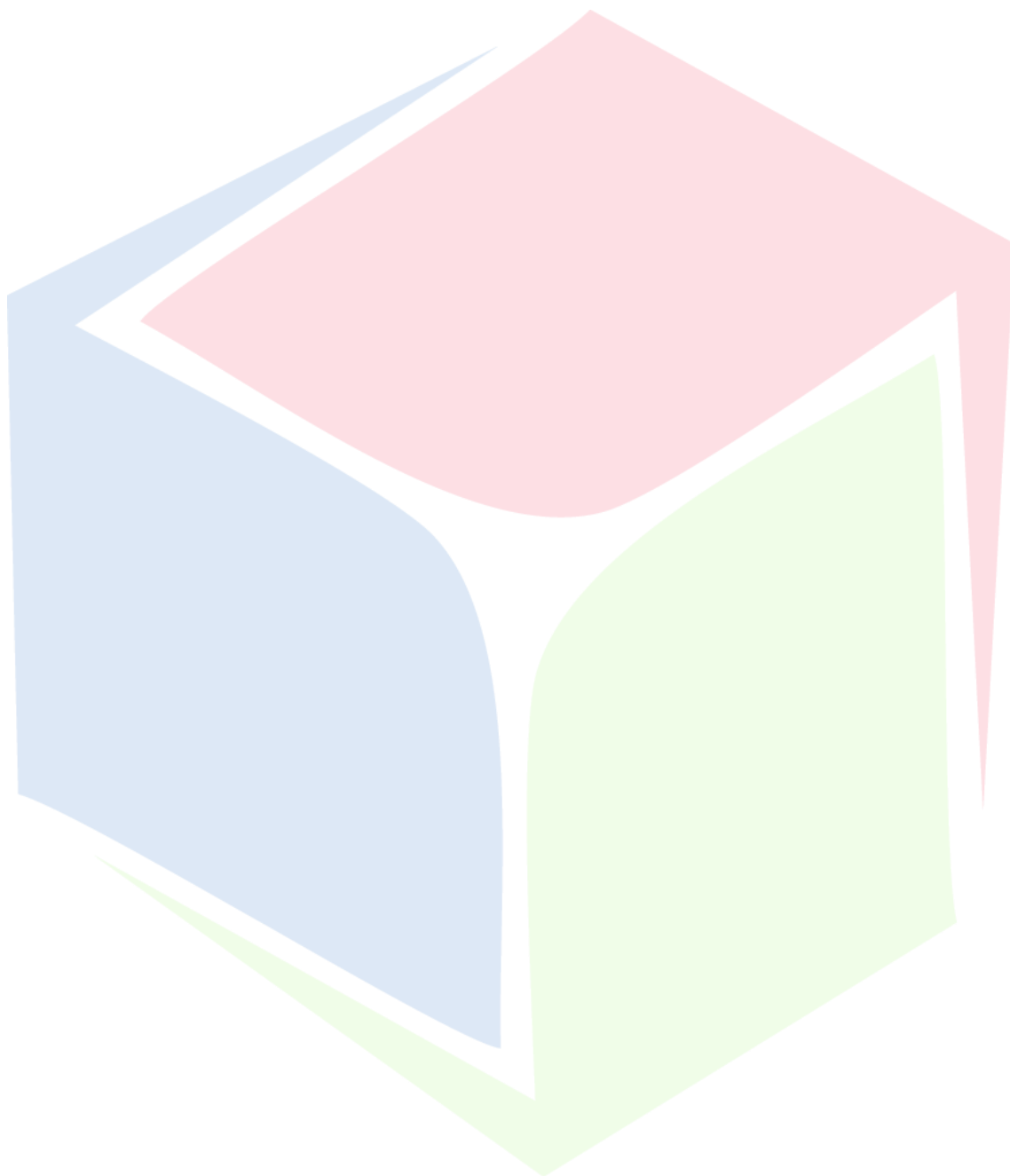
Foucault, Michel. Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Gadotti, Moacir. Avaliação Institucional: Necessidade e condições para a sua realização (p. 8 e 9). Disponível em: http://www.drb-assessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf Último acesso em 30 de maio de 2015.

Polidori, M. M.; Marinho-Araujo, C. M.; Barreyro, G. B. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 - 2018. Cuiabá: UFMT, 2015. Acesso em: 01 jun. 2015. Disponível em: <http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/4df326c111023870f9d4db6c49077e98.pdf>

Educação em Avaliação



A práxis da Autoavaliação Institucional na formação do Licenciado em Pedagogia

Nádia Maria Pereira de Souza¹, Liz Denize Carvalho Paiva², Renan Arjona de Souza³

¹Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) - Instituto de Educação - DTPE – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
CEP 23.897-000 – Seropédica – RJ – Brasil

²Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
CEP 23.897-000 – Seropédica – RJ – Brasil

³Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(UFRRJ)
CEP 23.897-000 – Seropédica – RJ – Brasil

nmpsouza@uol.com.br, lizdepaiva@yahoo.com.br, renanarjona@gmail.com

Abstract. In the teacher training process the university should provide an expanded training, contextual and theoretical and practical. This article aimed to characterize an institutional self-assessment process, mediated in the locus of teachers training at the Federal Rural University of Rio de Janeiro - UFRRJ, from a critical, participatory and integrated approach to higher education everyday actions. The nature of the study was qualitative. The results showed the importance of action-reflection in the context of teacher education, demonstrating through the experiences, the application of theoretical and methodological framework of institutional self-evaluation, critical and participatory design. He excelled in this study evaluating goal of this experience mediated by the students, especially the valuation of shares of this nature in the human and professional training of teachers.

Resumo. No processo de formação de professores, a universidade deve propiciar uma formação ampliada, contextual e teórico-prática. O presente artigo teve por objetivo caracterizar um processo de autoavaliação institucional, mediado no lócus da formação de pedagogos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, a partir de uma perspectiva crítica, participativa e integrada às ações do cotidiano da educação superior. A natureza do estudo foi qualitativa. Os resultados demonstraram a importância da ação-reflexão no contexto da formação de professores, demonstrando através das vivências, a aplicação dos referenciais teórico-metodológicos da autoavaliação institucional, na concepção crítica e participativa. Destacou-se neste estudo a meta avaliação desta experiência mediada pelos educandos, destacando-se a valorização de ações desta natureza na de formação humana e profissional de docentes.

1. Introdução

Na educação faz-se necessário que haja uma permanente discussão coletiva sobre vários temas, dentre eles, destacam-se: o processo ensino-aprendizagem, a metodologia de

ensino e a avaliação educacional, de forma, a recuperar através de estudos sistematizados, a unidade dialética entre estes elementos, discutindo a especificidade de cada um dos processos e integrando-os aos objetivos educacionais mais amplos, referenciados no respeito, na cidadania e na democracia. Ao promover esta reflexão, espera-se reafirmar o valor do aprender a aprender e do ensinar-aprendendo exigidos pelo contexto histórico e social brasileiro.

A prática da avaliação encontra-se presente no dia-a-dia do ser humano e dos grupos sociais, permanentemente avaliamos e somos avaliados. Contudo, tais experiências podem ofertar possibilidades de crescimento e aperfeiçoamento, bem como de engajamento político e social.

É importante refletir que a avaliação faz parte do cotidiano dos indivíduos. Permanentemente pessoas emitem juízos e valores, julgando, apreciando, avaliando e sendo avaliadas. Em consonância com o contexto social mais amplo, o processo avaliativo, na prática pedagógica, também se faz presente nas mais variadas facetas: na definição de políticas e legislações educacionais, na avaliação de instituições de ensino e de cursos, e principalmente, no cotidiano da sala de aula, fazendo parte, inclusive da construção histórica dos processos educacionais em todos os níveis, e em algumas situações expressando relações de poder, de autoritarismo, de status, de classificação e de seletividade.

Dentro deste prisma, torna-se fundamental considerar que a avaliação não deve ser encarada como uma prática ingênua. Esse processo expressa concepções de mundo, de homem, de sociedade e de educação que não são vazias de significado ideológico e político. Pensar em avaliação implica em refletir sobre a própria prática pedagógica, em refletir politicamente sobre: o que avaliar? Como operacionalizar o processo? Por que avaliar? Com que propósitos? Para que avaliar?

A avaliação é um processo historicamente determinado, refletindo os pressupostos do modelo de sociedade que se deseja resgatar, conservar, reformar ou até transformar. Sendo assim, esse processo pode ratificar as relações de poder e de posse, arbitrariedade, de imposição de valores, de autoritarismo; pode levar à autorreflexão, à interiorização; pode refletir um idealismo; pode apropriar-se acriticamente - e as vezes mesmo ingenuamente - de paradigmas estranhos e distantes de nossa realidade social, através da importação de modelos educacionais fragmentados; pode permitir a reflexão crítica, e até a ruptura, a mudança e a criação do novo e/ou do alternativo.

Vale a pena destacar alguns aspectos da cultura da avaliação que marcaram épocas entre os educadores, e que ainda hoje continuam influenciando várias gerações, dentre outros, destacam-se: a cultura da prova, a ênfase na nota, o autoritarismo na prática pedagógica, as heranças das quais o estudo ensina a continuidade, a perda, a ruptura, a tradição e a dificuldade dos sujeitos de se adaptarem às mudanças.

Desde o período Jesuítico, (primeira fase da colonização de nosso país), os nossos primeiros professores (os jesuítas), no processo de catequização do indígena, durante a orientação para os estudos escolásticos já valorizavam a avaliação educacional, concebida principalmente enquanto verificação de desempenhos quantitativos. Eles davam uma atenção especial ao ritual de aplicação de provas e exames. No que concerne à avaliação, Luckesi (1995, p.22), aponta que desde o Período Jesuítico, essa prática era usada como "forma de adestramento e disciplinamento social dos alunos, sob a égide do medo". Eram solenes as ocasiões de aplicação de provas, seja pela constituição das bancas

examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, ou mesmo pela emulação ou acusação daí decorrente. O objetivo principal era a construção de uma hegemonia católica. A pedagogia manifestava-se de forma liberal tradicional, mergulhada nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade burguesa, através de mecanismos de controle e seletividade escolar no âmbito da formação dos educandos. A finalidade principal da educação neste processo era garantir o modelo de reprodução e conservação da sociedade. A prática da avaliação, então, manifestava-se de forma autoritária.

Vale ressaltar, entretanto, que a avaliação não pode ser encarada apenas como forma de controle estatal, de fiscalização, de ranking e de autoritarismo. Deveria ser vista como a possibilidade de o sistema educacional realizar um diagnóstico das práticas acadêmicas e de gestão, de levantamento de deficiências, e também de adoção de medidas que buscassem superá-las, de forma que a principal finalidade da avaliação seja a de conduzir à melhoria da qualidade social do ensino no país, em todos os níveis, consideradas as diversidades regionais, as peculiaridades dos sistemas e o dia a dia dos indivíduos.

Segundo Belloni (2000, p.15) a avaliação no cotidiano dos indivíduos denomina-se avaliação informal. Entretanto, a avaliação pode também constituir-se numa prática formal, e assim possuir características aplicáveis no âmbito institucional, bem como em ações de vulto e de abrangência sociais. Para tanto, a avaliação neste contexto carece de análises mais amplas visando alcançar as diversas dimensões em questão.

Em função das proximidades relacionais entre as temáticas educação e avaliação, diversos enfoques poderiam surgir, no entanto, para este estudo recortou-se aspectos da avaliação institucional, referenciada na autoavaliação institucional que por sua natureza trata de vertentes e de abrangências diferentes na educação.

A avaliação institucional abrange uma dimensão macro da realidade social, pois dado o caráter organizacional de sua natureza, contempla ações de planejamento, gestão, metodologias e avaliação da organização educacional. Assim, este processo deve estar em conformidade com as expectativas e necessidades da comunidade acadêmica, mostrando-se referenciadas na legalidade, mas acima de tudo em práticas de legitimidade.

Um dos desafios da avaliação institucional perpassa pela construção do espírito coletivo, da troca de experiências e da busca por um ideário. Talvez uma dificuldade latente seja a conscientização acerca dos benefícios da prática avaliativa de âmbito formativo para o alcance de objetivos da educação, numa perspectiva emancipatória. Assim, os processos de formação de professores e avaliação educacional e institucional devem caminhar juntos. Para isto, é preciso que os docentes estejam também atentos às adversidades, às constantes mudanças de percursos e de interesses políticos e governamentais que incidem e influenciam direta e indiretamente a trajetória da avaliação educacional e institucional em todos os níveis de ensino.

Com a prática da reflexão crítica acerca do papel da avaliação no âmbito do processo educacional, este estudo propõe a busca e encaminhamentos de diferentes praxés educacionais pelo professor e pela escola, assim como, sugerir possíveis alternativas de práticas avaliativas mais adequadas aos educandos. Repensar tais ações em sua totalidade envolve aspectos como: considerar o perfil socioeconômico do educando, realizar a avaliação visando contribuir para a sua inclusão, bem como aproximar a escola à

realidade social dos estudantes, além da mediação com Projeto Pedagógico e demais documentos institucionais.

Neste estudo defende-se a avaliação educacional numa perspectiva emancipatória, dialógica e mediadora. O resultado dessas ações reflexivas contrasta com um sistema avaliativo reprodutivista a ser superado, parecendo-nos um caminho interessante rumo à construção de uma avaliação libertadora. Um dos desafios que se coloca neste contexto é o de compreender a diversidade e a singularidade presentes em cada educando, no sentido de propor instrumentos e técnicas de avaliação do ensino-aprendizagem de forma diversificada.

O presente artigo tem por objetivo caracterizar um processo de autoavaliação institucional, mediado no lócus da formação de pedagogos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, a partir de uma perspectiva crítica, participativa e integrada às ações do cotidiano da educação superior.

O estudo aborda a inserção da Autoavaliação Institucional nas tessituras da formação de professores, destacando a importância deste processo. O texto analisa também a metodologia do estudo de natureza qualitativa e o contexto de formação do curso de Licenciatura em Pedagogia da referida Universidade no ano de 2014, através de uma experiência concreta de autoavaliação institucional.

2. A inserção da Autoavaliação Institucional: tessituras na formação do Pedagogo e a metodologia do estudo desenvolvido

A avaliação, por suas características intrínsecas, possui elementos que podem ter consonância com a gestão empreendida pelas Instituições, dedicadas à educação. Isto porque a avaliação dentre seus inúmeros significados, pode comportar o medir, o comparar, o analisar. A partir de uma visão ampliada, a avaliação pode ter o sentido de apreciação qualitativa, de autoavaliação e de emissão de julgamentos diversos. Destaca-se, ainda, nesta análise, a relevância da natureza e essência da avaliação, pois esta possui uma íntima relação com a forma com que o homem vive, com sua capacidade de perceber, selecionar, julgar, persuadir e tomar decisão, utilizando para tais, o juízo de valor atribuído a cada objeto em questão.

É preciso destacar ainda a importância de ações com enfoque quantitativo e as que privilegiam a ênfase qualitativa, pois de acordo com Sobrinho (2005, p. 18) nestas abordagens há concepções contraditórias, porém não opostas. Na abordagem quantitativa, mostram-se a face do conhecimento sob o viés da visão do objeto fragmentado, em separado do sujeito que o estuda. Já sob o prisma qualitativo, aproxima-se do conhecimento valorizando a relação entre o sujeito e o objeto investigado, valorizando-se a sensibilidade, a intuição e a reflexão do observador, envolvendo por vezes o contexto referenciado no estudo.

O autor advoga para o fato de que ambos os modos de conhecimentos podem e devem se por em completude, favorecendo assim a possibilidade de desvelar a complexidade intrínseca das práticas humanas, a exemplo os presentes nos processos avaliativos. A prática avaliativa qualitativa prescinde de estudos quantitativos que apresentem dados e informações que somados aos elementos contextuais possibilitem a afirmativa de que:

O grande objetivo da avaliação educativa é melhorar a educação. Como a construção da qualidade educativa é sempre social, a avaliação também deve

ser um processo que requer a participação ativa da comunidade educativa em processos de comunicação e de reflexão conjuntos, que são sempre muito ricos de significação formativa. Então, utilizando-se, sempre que necessário, os procedimentos de quantificação, de medida e verificação, como pontos de sustentação, mas não se limitando a isso, a avaliação educativa deve alimentar as reflexões e debates sobre o valor dos processos e dos produtos e sobre as causalidades e as possibilidades de superação dos problemas. (SOBRINHO, 2005, p.27).

Corroborando à abordagem qualitativa da avaliação, Sguissardi (1997) apresenta alguns componentes que devem ser considerados no processo avaliativo realizado no Ensino Superior, são eles:

a) avaliação e o que se avalia, portanto sua qualidade, ocorrem em condições concretas e específicas de cada instituição; b) avaliar uma instituição não se reduz à soma de escores individuais de desempenho de professores; c) não existe avaliação que mereça esse nome se não se avaliar as condições efetivas oferecidas à e pela instituição para a produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão etc.); e d) a existência de um projeto institucional e de uma política acadêmica é referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação. (SGUISSARDI, 1997, p. 58-59)

Na ênfase do autor sobre a relevância na ocupação de espaços na sociedade por sujeitos formando a coletividade, inscreve-se a autoavaliação institucional, que demonstra ter origens na autoavaliação educacional, quando a prática à autocrítica e reflexão são estímulos visando o aperfeiçoamento das ações e condutas socioeducativas do desenvolvimento do sujeito. Colaborando neste aspecto, Andriola afirma que

[...] a mais viável consequência política da avaliação institucional será o municiamento da comunidade interna, com valioso arsenal de informações, ocasionando, desse modo, maior grau de clareza acerca da instituição educacional e, por conseguinte, maior participação nas discussões que abordem os problemas e as dificuldades da mesma. Caso isso, de fato, venha a ocorrer, terá a avaliação institucional cumprido importante papel educativo, pois terá proporcionado o aumento da consciência política e cidadã dos atores institucionais. Trata-se, portanto, de uma tarefa eminentemente formativa. (ANDRIOLA, 2005, p. 64-65).

Ao refletirmos sobre o processo de autoavaliação na formação de pedagogos, destacamos primeiramente aspectos relevantes das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que apresentam em seu art. 2º. § 1º uma determinada compreensão acerca da docência, imprimindo-lhe ações e relações de convívio coletivo. Tal abordagem vem ao encontro das aspirações da autoavaliação institucional formativa, quando também são estimuladas as práticas democráticas da cidadania plena.

Art. 2º, § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (MEC, DCN 2006).

Ainda no Art. 2º. § 2º das DCNs observa-se que: “O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. Deste modo, a práxis se mostra determinante para a formação do professor, coadunando com o entendimento de que os

estímulos à reflexão da teoria-prática- teoria faz parte da natureza docente, pois revisitar os achados científicos diante de experiências docentes torna o aprendizado mais significativo, tendo em vista a aproximação com a realidade vivenciada.

Partindo deste pressuposto e tentando superar os modelos pedagógicos classificados como conformação, que ora situam-se no nível de consciência intransitiva, que não levam o indivíduo a pensar; e ora se situam na perspectiva da consciência ingênua; esse trabalho relata uma experiência integrada de formação crítica, no curso de Pedagogia da UFRRJ, tentando se aproximar do que Freire (1986) classificaria como consciência transitiva crítica.

O curso de Pedagogia da UFRRJ, Campus Seropédica, na modalidade presencial foi aprovado pelo CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão na reunião do dia 07/08/2006, através da Deliberação nº 142/2006. No dia 14/08/2006 a UFRRJ, através de seu Conselho Universitário (CONSU), autorizou o funcionamento do Curso de Graduação em Pedagogia, no município de Seropédica, através da Deliberação nº 14 /2006 - Conselho Universitário. O referido curso possui em sua matriz curricular um total de 3120 h, no mínimo oito períodos de integralização e quatro anos de formação. Em junho de 2010, o MEC avaliou o mencionado curso com a nota máxima (5), sendo reconhecido posteriormente pelo mesma Instituição avaliadora através da Portaria Ministerial 1.719 de 18 de outubro de 2010.

O ponto de partida para esta investigação foram as atividades de ensino e de pesquisa na disciplina IE367 – Planejamento e Avaliação de Instituições Educativas, ofertada no sétimo período deste curso, com a carga horária de 60 h aulas/ semestrais- 04 créditos. O plano de curso da disciplina contemplou metodologias baseadas em levantamento de dados, observação de campo e debates nos grupos focais, realizados no primeiro semestre de 2014.

O desafio foi discutir no processo de formação dos pedagogos, a temática da avaliação de instituições educativas. Tiveram-se como princípio as concepções da avaliação educacional no processo de formação do docente, trabalhando-se fundamentos, referenciais teórico-metodológicos e práticas na área. Cabe destacar que os conteúdos de avaliação institucional foram apresentados aos estudantes ao longo do curso de Pedagogia, considerando seus conhecimentos prévios e práticas sobre a temática.

No fim do semestre, o desafio que se colocou para os futuros pedagogos foi de contribuir para a realização do processo de autoavaliação institucional da UFRRJ e para a autoavaliação do curso de pedagogia. Este foi o princípio balizador da experiência proposta aos educandos e analisada no bojo desta investigação, o pensar e o fazer docente integrados, conforme propõe Alves (2011).

Uma das atividades proposta foi a organização e realização do IV Seminário de Autoavaliação Institucional da UFRRJ em maio de 2014, tendo como colaboradores 25 docentes do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, além do apoio da Direção do Instituto de Educação. O número registrado de estudantes convidados presentes ao evento foi de 250, todos pertencentes aos cursos de licenciatura da referida Universidade, onde se realizou o encontro.

3. A metodologia do estudo

Os dados da pesquisa de natureza qualitativa foram sistematizados através da observação participante de todas as fases do processo ensino-aprendizagem e também pelas

conclusões do grupo focal realizado no fim do semestre, cujo foco foi avaliar a percepção do grupo sobre a metodologia de ensino apresentada, bem como, analisar os impactos desta vivência prática. Dada a especificidade desta investigação, a pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, pois,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2008, p. 21).

Este estudo assumiu características inerentes à pesquisa exploratória, pois de acordo com Gil (2006, p. 43), “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. A flexibilidade da pesquisa exploratória trouxe também benefícios a este estudo, haja vista a possibilidade de ajustar a pesquisa à realidade do fenômeno investigado.

O propósito da atividade foi conjugar teoria e prática, considerando os princípios da pedagogia crítico social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1986) e dentro de uma concepção emancipatória da avaliação. O trabalho foi realizado em parceria com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRRJ em sua fase de sensibilização da comunidade acadêmica para a importância do processo de avaliação institucional interna.

O processo de avaliação institucional de Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil está inserido no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Dentre suas finalidades busca a melhoria da qualidade da educação superior e a expansão da sua oferta. Nesta perspectiva, a autoavaliação institucional deve estar articulada às finalidades educacionais mais amplas da universidade, sendo este processo conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

De acordo com o disposto na Lei do SINAES, o desenvolvimento institucional deve estar articulado às ações de planejamento, de gestão e de avaliação das IES, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional. A autoavaliação institucional, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, deve ser vista como um processo de autoconhecimento conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), portanto, deve ser um processo participativo, dinâmico e interativo, envolvendo os atores sociais que atuam na instituição, a fim de analisar as atividades acadêmicas desenvolvidas.

Neste processo a instituição deve conjugar os resultados da avaliação externa (de regulação) e interna (realizada pela comunidade acadêmica). O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é a mola propulsora desta análise. Faz-se mister neste processo, uma participação de todos os colegiados institucionais e a necessidade de se estabelecer uma cultura de autoavaliação, de identificação da qualidade social da Instituição, possibilitando assim, o autoconhecimento, a partir dos pressupostos de uma gestão participativa e democrática.

Assim sendo, a UFRRJ criada no bojo político e ideológico dos anos de 1910 teve seu processo de avaliação institucional iniciado com a avaliação de disciplinas. Esta visão tecnicista baseava-se em critérios quantitativos; o objetivo da avaliação era voltado para

uma racionalidade técnica, onde o aluno pontuava os indicadores de avaliação propostos. A avaliação ficava restrita às medidas educacionais e aos índices de rendimentos oficiais. Este processo perdurou por um longo período. No entanto, com o crescimento da instituição, cada vez mais os processos de avaliação precisavam ser aperfeiçoados.

A UFRRJ em princípio contava com campus único situado em Seropédica/RJ, e era alocada em uma grande área que de fato se constituía em zona eminentemente rural, conferindo-lhe uma vocação agrária que a caracterizou durante seu primeiro século de existência. Entretanto, a realidade atual, marcada pela segunda década do século XXI apresenta um cenário completamente diverso, tanto pela expansão da Universidade que se caracteriza como uma Instituição multicampi, quanto pelas transformações econômico-sociais dos espaços no entorno dos seus campi.

Os cursos de licenciatura expandiram-se na UFRRJ nos últimos anos em decorrência das políticas públicas do Estado. No ano letivo de 2014, do total de 56 cursos presenciais, oferecidos pela UFRRJ, 17 cursos eram Licenciaturas, representando um total de 32,14%. Assim sendo, em função deste dado podemos verificar o alcance do processo de formação de professores na instituição.

Com isso, neste mesmo ano, a CPA – Comissão Própria de Avaliação 2013-2014 da UFRRJ nomeada pela Portaria 883 GR/2014 da Reitoria da UFRRJ, fez um desafio à comunidade universitária, propondo discutir o processo e os rumos da avaliação institucional de forma participativa e dialógica. A metodologia consistiu em realizar seminários, fóruns e debates sobre a avaliação institucional, a autoavaliação e sua importância para a concepção da gestão democrático-participativa.

A Comissão Própria de Avaliação da UFRRJ (2013-2014) foi ampliada para atender às demandas e necessidades institucionais passando a ser normatizada pela Portaria 883 GR/2014, que substituiu a Portaria 1812/2013. Deste modo, a comissão passou a ter seguinte composição: um presidente; quatro representantes dos docentes; três representantes dos Técnicos-Administrativos; quatro representantes discente; e um representante da sociedade civil organizada.

Destaca-se que o conhecimento e interpretação da realidade social mostram-se conectados direta e indiretamente a visões sociais de mundo, a uma perspectiva global, social e ideologicamente condicionada. Neste prisma a recém-empossada CPA da UFRRJ optou por privilegiar a concepção responsiva e participativa da avaliação institucional, focada na intersubjetividade, na integração, na negociação, na formulação do juízo de valor e no processo avaliativo, acompanhando os conflitos emergentes e a contextualização do saber.

A base teórico-metodológica apresentada à comunidade universitária teve por base o círculo hermenêutico dialético e o processo de agir comunicativo de acordo com os estudos de Habermas (1968).

Estudiosos da avaliação institucional defendem o diálogo, a participação e a gestão democrática como princípios importantes para a avaliação na perspectiva dialética e interativa, quando os atores sociais são sujeitos construtores da história e podem intervir na realidade modificando-a.

No círculo hermenêutico dialético, as construções são literalmente construídas. Elas não existem fora das pessoas que as criam. Elas nascem da interação do construtor com informação, contextos, ambientes, situações e outros construtores, usando um processo que é enraizado nas experiências anteriores,

sistemas de crenças, valores, temores, preconceitos, esperanças, desapontamentos e realizações do construtor. Usando a terminologia da Filosofia da Ciência, construções surgem em virtude da interação do conhecedor com o já conhecido e com o conhecível e com o ainda a conhecer. (GUBA; LINCOLN, 1989, p.43).

Falar em produtos e produção na universidade parece contraditório, pois muitas vezes envolve uma análise com base na opção economicista, levando os agentes a dificuldades no estabelecimento de critérios de avaliação. Historicamente estes referenciais se basearam na medida educacional, na eficiência do desempenho, na classificação e nas notas. No entanto, estes argumentos não se bastam, pois nem todas as habilidades geradas no interior da universidade podem ser medidas. O produto da universidade nem sempre pode ser mensurado, pois além de uma qualidade técnica e formal, existe uma função social.

Desta forma, o referencial teórico-metodológico que nos inspira é uma avaliação educacional participativa, focada principalmente em processos qualitativos, de forma que se valorize a participação da comunidade acadêmica e que os atores sociais sejam respeitados no processo, se aproximando de uma concepção dialógica e de quarta de geração (GUBA; LINCOLN, 1989: p.43).

Na pretensão de que o processo avaliativo ocorra sob uma perspectiva integradora e crítica no âmbito institucional, a CPA constitui-se, nos termos da Lei, no órgão responsável pela condução dos processos de autoavaliação institucional da UFRRJ, assim como pela sistematização e prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP para fins de avaliação institucional.

O exercício prático realizado com os educandos do curso foi principalmente pensar a própria prática da avaliação na UFRRJ, participando do planejamento, da sensibilização, da organização do seminário de autoavaliação institucional e finalmente, avaliando a atividade realizada. A concepção de avaliação apresentada foi de caráter responsivo, considerando uma perspectiva da avaliação emancipatória, dialógica e dentro dos pressupostos da pedagogia crítica dos conteúdos.

Alves (2011) ressalta a importância de tornar a prática vivida pelos educandos como ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo. Assim, esta experiência descrita foi significativa para a formação dos educandos do curso de Pedagogia, assim como possibilitou a práxis docente em sua interação com o processo de formação docente, no tocante à sua aproximação com a gestão educacional. Tais aspectos foram ainda compreendidos enquanto processos indissociáveis da atuação do pedagogo na sociedade e como um agente transformador.

4. Considerações Finais

Este estudo mostrou a possibilidade de se integrar a prática docente, em especial na formação de licenciandos com as ações planejadas no âmbito da avaliação institucional realizada na Universidade e poderá ampliar-se nas distintas ambiências educacionais.

Assim, todas as etapas de organização, divulgação, coordenação e avaliação do IV seminário de autoavaliação Institucional da UFRRJ em 2014, contaram com a responsabilidade direta dos educandos do curso de Pedagogia desta instituição. Neste sentido, foi possível a discussão conjunta da comunidade acadêmica sobre o papel da avaliação institucional e sua relação com a gestão na universidade. A culminância dos debates entre os presentes ao seminário foi a discussão deste processo nos cursos de

licenciatura da UFRRJ, nas mais diversas áreas, finalizando com a apresentação de propostas e elegendo os pares para comporem o grupo de representantes na CPA/UFRRJ visando futuros trabalhos integradores junto à comunidade acadêmica.

Todo esse processo foi organizado e dinamizado pelos estudantes de pedagogia da UFRRJ, vivenciando uma práxis democrática, autogestionária e exercitando a cidadania de forma emancipatória, como agentes do processo de transformação social. Na percepção dos educandos, esta experiência didaticamente possibilitou um amplo conhecimento da UFRRJ, dos cursos de licenciatura, da gestão e do papel do pedagogo em ações congêneres. Segundo as falas dos educandos ao avaliarem o seminário, a aprendizagem foi significativa e contextual, pois segundo a percepção dos licenciandos teve mais sentido compreender o papel da disciplina na formação no momento em que aplicaram os conhecimentos em uma prática concreta.

Segundo as declarações dos estudantes, esta aproximação da realidade, o aprender a fazer fazendo, pensando e reconstruindo a história, foram de suma importância para a formação profissional e para contribuir na construção de uma consciência transitiva crítica.

A prática pedagógica descrita nesta pesquisa demonstrou um processo dinâmico de estudos, pesquisas, práticas reflexivas e ações políticas de forma integrada no Curso de Pedagogia da UFRRJ em 2014. Com isto, demonstrou-se que estas ações de formação devem ser levadas para o seio das universidades e escolas públicas e privadas, integrando a gestão, o processo ensino-aprendizagem e a avaliação educacional, seja ela, de planos, de programas, de cursos, de instituições e de aprendizagens.

Esse movimento crítico e emancipatório buscou romper com a inércia e com a conformação no processo educacional, possibilitando ao futuro pedagogo ser um agente de transformação na sociedade, por meio de uma consciência crítica e emancipadora da educação.

5. Referências

- Afonso, Almerindo Janela. (2000). *A Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Althusser, L. (1978). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença,
- Alves, Nilda (org). (2011). *Formação de professores, pensar e fazer*. 11ª. ed. SP, Cortez.
- Andriola, Wagner Bandeira. (2005). *Desafios e necessidades que se apresentam às (CPAs) das (IES), visando à implementação do (Sinaes)*. In: RISTOFF, D.; ALMEIDA, Jr. V. de P. (Orgs.). *Avaliação participativa: perspectivas e desafios*. Brasília: INEP.
- Belloni, I, Magalhães, H, Souza, L. S. (2000). *Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas*. SP, Cortez.
- Brasil, MEC. (2006). *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia*.
- Brasil, MEC. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. (2009). *Da concepção a regulação*. 5ª. Ed. revisada e ampliada. Brasília: Inep.
- Brasil, MEC. *Lei nº. 10. 861/2004*. (2004). *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências*.

- Deliberação nº 142/2006. (2006). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em reunião do dia 07/08/2006.
- Deliberação nº 14 /2006. (2006). Conselho Universitário (CONSU) autorizou o funcionamento do Curso de Graduação em Pedagogia, no município de Seropédica.
- Franco, Maria Laura P.B. (1991). Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: Souza, Clarilza Prado de (Org.). Avaliação do Rendimento Escolar. São Paulo: Papirus, p. 13-26.
- Freire, Paulo. (1986). Pedagogia do Oprimido. RJ, Paz e Terra, 14ª. Ed.
- Gil, A. C. (2006). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. 7. reimpressão. São Paulo: Atlas.
- Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. (1989). Fouth-generation evaluation. Newbury Park: CA: Sage.
- Habermas, J. (1968). Ciência e Técnica como Ideologia. Lisboa: Edições 70.
- Hoffmann, J. Pontos & Contrapontos. (1998). Do Pensar ao Agir em Avaliação. 4ª ed.. Porto Alegre: Mediação.
- Luckesi, C. C. (1995). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2ª ed.. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (org.); Deslandes, S. F.; Gomes, R. (2008). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ristoff, Dilvo. I. (2000). Universidade em Foco – reflexões sobre a Educação Superior. Florianópolis: Insular.
- Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. Avaliação. Sorocaba, SP, 2009, v. 15, n. 1, p.324.
- Sobrinho, J. D. (2005). Avaliação como Instrumento da formação cidadã edo desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In Ristoff, D.; Almeida, Jr. V de P. (Orgs.). Avaliação participative: perspectivas e desafios. Brasília: INEP.
- Sobrinho, J. D. e Ristoff, D. I. (orgs). (2000). Universidade Desconstruída- Avaliação Institucional e Resistência. Florianópolis: Insular.
- Stake, R. E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. Teachers College Record, número 68, p. 523-540.
- Libâneo, José Carlos. (1986). Coleção Educar 1. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola.
- Saviani, Demerval. (1983). Escola e Democracia. SP, Cortez.
- Sguissardi, V. (1997). Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In Sguissardi, V. et ali. (Org). Avaliação universitária em questão: reformas de estado e da educação superior. São Paulo: Campinas, Editores Associados.
- Sguissardi, V. (2009). Universidade brasileira no século XXI. São Paulo: Cortez.

A large, abstract geometric shape composed of overlapping translucent polygons in light blue, light red, and light green, with white outlines, serving as a background for the title.

Estudos de Casos de Avaliação

A Prática Profissional dos Egressos do Curso de Administração do DCH-I/UNEB: subsídio para reestruturação curricular

Regina Celi Pires¹, Miriam Medina Velasco¹, Jessé Anderson Machado¹, Gêssica D. Cabral²

¹Departamento de Ciências Humanas, *Campus I*, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Salvador – BA - Brasil

² Egressa curso Administração Departamento de Ciências Humanas, *Campus I*, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Salvador – BA - Brasil

regina.tcheli@gmail.com, miriam.velasco@gmail.com, jesseapm@gmail.com, gessicadamasio@gmail.com

Abstract. *The work presents partial results of a research whose general goal is to examine the relationship between the formation and the professional practice of egresses graduated by the Management course of DCH-I/UNEB. A quanti-qualitative case study was performed, with theoretical-methodological orientation of historical-dialectical materialism, position which allows to evidence the social contradictions and conflicts in which the higher formation process is inscribed. The research population is formed by 378 egresses from period 2001/2008. The information were collected through an electronic survey, processed by the SPSS program and analyzed. The results evidence contradictions between formation and professional practice of the egresses.*

Resumo. *O trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa cujo objetivo geral é examinar a relação entre a formação e a prática profissional dos egressos formados pelo curso de Administração do DCH-I/UNEB. Realizou-se um estudo de caso quanti-qualitativo, com orientação teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, posicionamento que permite evidenciar as contradições e conflitos sociais nos quais se inscreve o processo de formação superior. A população da pesquisa são 378 egressos do período 2001/2008. As informações foram coletadas por questionário eletrônico, processadas pelo programa SPSS e analisadas. Os resultados evidenciam contradições entre formação e prática profissional dos egressos.*

1. Considerações Iniciais

Esse trabalho trata dos resultados parciais da pesquisa - A Prática Profissional do Administrador: atuação dos egressos do DCH-I/UNEB como subsídio para reestruturação curricular. Situa-se no âmbito das políticas públicas para a Educação Superior (Graduação), em um cenário de intensas transformações no ordenamento desse nível de ensino [Leite 2005], assim como, de mudanças no âmbito econômico, social e cultural que alteram as relações e as práticas do mundo do trabalho [Antunes 2006]. A abordagem referencia-se também, nos estudos de avaliação do ensino superior, assimilados como

instrumento necessário para conhecer, compreender, orientar e aperfeiçoar de forma contextualizada as várias dimensões da prática profissional, no caso específico do administrador formado pelo DCH-I/UNEB, com vistas a aprimorar o seu processo de formação.

A fala dos egressos, como instrumento de avaliação dos cursos, é contemplada transversalmente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES [BRASIL, 2004], tanto nos mecanismos de Avaliação Institucional, quanto no próprio processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, considerando a visão de conjunto e a maturidade e objetividade dos egressos, como sujeitos principais do processo de formação. Contudo, pode-se evidenciar ainda que esta demanda e o seu necessário aprimoramento metodológico, está em construção.

O Curso de Bacharelado em Administração do DCH-I foi implantado em 1997, tendo como finalidade principal formar profissionais para conceber, gerir e desenvolver atividades no setor público e privado [UNEB 1996]. Decorridas quase duas décadas, desde a sua implantação, esse Curso atravessou os processos de mudança gerais que atingiram a Universidade, incluindo-se neles, as ações afirmativas, entre as quais se destaca a política de cotas para afrodescendentes, pioneirismo da UNEB [UNEB 2002].

Os efeitos dos programas de ação afirmativa na UNEB já vêm sendo estudados e avaliados, junto aos discentes que ingressaram na graduação e na pós-graduação, por esse sistema [Mattos 2004]. Mas, é necessário que se continue buscando resultados desses Programas, na sociedade.

Por tudo isto, o estudo se propõe a investigar as questões como: Qual tipo de profissional o curso de Bacharelado em Administração do DCH-I está formando? Como se insere esse profissional no mercado de trabalho? Quanto tempo, em média, levou o egresso, após sua formatura, para se colocar em uma prática profissional? A prática profissional do egresso de administração do DCH-I está relacionada ao seu curso de graduação? Como o egresso de administração do DCH-I avalia o curso a partir da sua prática profissional? Quais as contribuições e as deficiências apontadas pelos egressos, para efeito de inserção profissional, relacionadas com o Curso?

Tais perguntas orientaram a elaboração do instrumento de coleta de dados da pesquisa, o questionário eletrônico, contendo questões fechadas e algumas em aberto. Com a coleta desses dados, o estudo pretende alcançar o seu objetivo geral de conhecer, analisar e apontar as contradições, harmonias, correspondências e diferenças existentes entre a formação do administrador realizada pelo Curso de Administração do DCH-I/UNEB e a prática profissional dos egressos desse mesmo curso, no período de 2001 a 2008. Especificamente, foram estabelecidos os seguintes objetivos: a) identificar e localizar os egressos na sua prática profissional; b) observar e caracterizar a relação entre prática profissional com a condição de afrodescendentes; c) avaliar a formação recebida por esses egressos, a partir da sua prática profissional; d) gerar dados reais que embasem a reestruturação curricular do curso de administração do DCH-I, de modo a permitir uma maior qualidade de formação e superar as contradições identificadas; e) contribuir para gerar as bases de uma cultura de valorização e de permanente contato institucional com os profissionais formados na UNEB; f) possibilitar a continuidade desse estudo, aprofundando-o qualitativamente e/ou ampliando-o para outros períodos.

2. Fundamentação Teórico-Metodológica

A perspectiva teórico-metodológica do estudo é o materialismo-histórico-dialético, de abordagem quanti-qualitativa, com o método do estudo de caso, qual seja, o caso dos egressos, 2001-2008, do curso de Bacharelado em Administração do DCH-I/UNEB.

Optou-se por essa perspectiva para entender a *totalidade capitalista* que resulta em uma sociedade fragmentada por classes, cuja principal contradição, a que “move” esse modo de produção e suas relações de produção, é a luta entre aqueles que detêm os meios de produção (capitalistas) e aqueles que vendem a sua força de trabalho, como uma mercadoria (trabalhadores). Estudiosos do marxismo, como João Bernardo (2004), vêm atualizando esta teoria e já reconhecem duas grandes classes sociais capitalistas: os proprietários dos meios de produção (burgueses tradicionais) e a classe dos gestores (tecnocrata; burocrata; administrador), a qual controla o tempo do trabalhador. Além disso, estudos de governança corporativa [Nakasone e Dalmácio 2013; Lima, et al. 2008] têm demonstrado a existência de conflitos de agência, isto é, conflitos ocasionados pela existência de interesses divergentes entre proprietários (acionistas) e administradores (gestores); fato que não faz desaparecer o compartilhamento entre estes atores, quanto à relação de exploração que ambos ajudam a promover. Nessa perspectiva, o gestor compartilha com o capitalista a relação de exploração. No capitalismo financeiro contemporâneo, no qual a contradição entre essas três classes está cada vez mais aprofundada, a sociologia marxiana não nos deixa desconsiderar esse fato, pois isso só teria algum sentido com o advento de uma sociedade sem classes. Também é necessário compreender porque e como tal contradição se sustenta ou se alimenta da ideologia própria de cada classe, sendo que a que prevalece, nos cursos de administração atuais, é a ideologia neoliberal, portanto, a da classe dominante, segundo pesquisa de Gurgel (2003) e análises sobre a ideologia da competência de Chauí (2008).

Pesquisar egressos implica considerar o significado do que se costuma denominar “carreira”, num sentido mais contemporâneo, isto é, como algo associado mais fortemente às sociedades capitalistas, ou então, à chamada “pós-modernidade”, na qual a ideia de oportunidades iguais para todos precisa ser afirmada pelos detentores do capital. Nesse sentido, construir uma carreira individual se torna uma tarefa possível e alcançável por todos aqueles que assim a desejarem, de modo a reforçar a ideologia individual do êxito prevalecente na sociedade industrial capitalista liberal [Chanlat 1995]. Essa ideologia do êxito individual não se sustenta por uma série de razões que podem ser levantadas, e uma delas seria a condição de classe e os condicionamentos sociais que passam a ser determinantes, de algum modo, para o sucesso ou não de um egresso de universidade. Pires (2008) pode constatar isso, em seu estudo sobre os egressos do PIBIC/CNPq-UNEB.

A classe social, conforme propõe Bourdieu (1998), estaria definida não apenas pela posição do indivíduo nas relações de produção (profissão, rendimento e nível de instrução, como indicadores), mas, ainda, por um conjunto de características auxiliares que funcionariam como princípios reais de seleção, ou mesmo de exclusão, ainda que não esteja formalmente enunciado, como seria o caso das condições de gênero e etnia. Enunciada há exatos trinta anos, Bourdieu já se referia ao desajuste entre aspirações produzidas pelo sistema de ensino e as oportunidades reais do mercado de trabalho, sobretudo do que ele denomina de uma fase de “inflação de titulações”. Tal desajuste,

para este mesmo autor, podia ser compreendido como um fato estrutural capaz de afetar em diferentes graus o conjunto dos indivíduos pertencentes a uma geração escolar, cuja origem social deveria ser considerada. Outros aspectos como o investimento em educação e seus respectivos ganhos e/ou retornos - avaliados pela teoria do capital humano - ou os que levam em conta fatores como de tipo *background* familiar e currículo oculto, parecem ter relevância, quando se tenta avaliar os egressos de cursos universitários [Machado e Pires 1997]. Ambas as abordagens deverão ser merecedoras de nossa atenção, visto que a UNEB hoje possui um alunado que não sinaliza ser oriundo de classes de renda alta, ainda que devamos levar em conta que o papel da educação é o de manter a ordem social, embora não possamos desprezar as resistências advindas do seu caráter dialético.

Numa dimensão mais voltada para o caráter estratégico curricular, vale considerar a tipologia proposta por Chanlat (1995), para a qual existem quatro tipos de carreira: Burocrática, Profissional, Empreendedora e Sóciopolítica. A primeira é marcada pelo caráter de progressividade e linearidade, determinado pelas empresas de forma que a carreira seria gerenciada muito mais pela empresa do que pelo egresso, na qual o elemento central de ascensão seria o avanço de uma posição hierárquica à outra; a segunda seria um tipo de carreira identificada com o exercício da profissão de consultor, em que o elemento central de ascensão seria a própria habilidade profissional, a perícia e o conhecimento diferenciado; a Empreendedora, terceira, estaria identificada com a figura do empreendedor, cujos requisitos seriam a capacidade de criação e de inovação e cujo elemento central de ascensão seria determinado pela criação de novos valores e novos produtos e serviços; a última, estaria ancorada fortemente em questões que levam ao pertencimento a uma classe social elevada, de forma tal que o indivíduo já traz, intrinsecamente do seu ambiente familiar, as habilidades sociais e o capital de relações necessários ao seu engajamento, no mercado de trabalho e aonde o elemento central de ascensão estaria determinado pelo conhecimento e pelas relações de parentesco.

Uma pesquisa sobre egressos poderá fornecer elementos capazes de evidenciar até que ponto a UNEB cria as necessárias condições ao desenvolvimento de cada um dos quatro tipos de carreiras.

3. Estratégia metodológica

3.1 Processo de coleta, sistematização e análise de dados

Selecionamos o “estudo de caso”, realizado em ambiente onde se pode verificar a ocorrência do fenômeno sob análise – formação e prática dos egressos do curso de administração do DCH-I/UNEB - compreendendo-o na perspectiva materialista-dialética, onde o “estudo de caso” nunca é o “caso” em si, mas uma “unidade” que se analisa aprofundadamente e que está imerso em uma totalidade [Triviños 1987 p. 133]. Referenciou-se, também, no estudo de caso de Pires (2008).

Como etapa inicial da pesquisa empírica, foi realizado o levantamento de todos os egressos formados no período 2001 a 2008, com base nos sistemas de informação institucional, disponíveis na Secretaria Acadêmica do DCH-I e na Secretaria Geral de cursos da PROGRAD/UNEB, cujo perfil foi construído pela pesquisa, oportunamente. Concomitantemente, foi elaborado um questionário eletrônico com o envolvimento direto da Empresa Júnior (Consult Jr.) do Curso de Sistemas de Informação do Departamento de Ciências Exatas e da Terra do Campus do Campus I/UNEB (DCET-I). Este foi um passo importante e de grande aprendizagem para a equipe executora da pesquisa, seja pelo desafio de sua formatação eletrônica, seja pela pesquisa de dados/informações para

a definição de conceitos, indicadores e parâmetros para a elaboração das questões. Tal processo durou, aproximadamente, doze meses, com reuniões semanais sistemáticas, nas quais se buscava o estudo de textos para aliar o conteúdo das questões aos objetivos e pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

A localização e a sensibilização dos egressos constituíram-se numa árdua tarefa que levou meses para realizá-la. Inicialmente, por telefone; depois, de forma estratégica e simultânea, foram incorporadas as plataformas das redes sociais (*Orkut, Facebook* etc.), observando-se maior eficiência e eficácia na localização dos egressos.

Em paralelo, a equipe executora do projeto realizou o levantamento e revisão da literatura pertinente ao estudo, aprofundando alguns entendimentos, especialmente, na perspectiva das abordagens contemporâneas do marxismo e da sociologia do trabalho.

A análise de documentos teve como principais fontes documentais o Projeto de implantação do curso de Bacharelado em Administração do DCH-I/UNEB (1997), o Projeto Pedagógico e outros documentos institucionais da UNEB. De igual forma, foram identificadas as bases legais necessárias para entender o cenário legislativo da educação no Brasil e os impactos diretos na formação dos administradores.

O questionário ficou estruturado em 6 (seis) eixos de perguntas, conforme a Figura 1. Esse trabalho foca os resultados dos três primeiros.

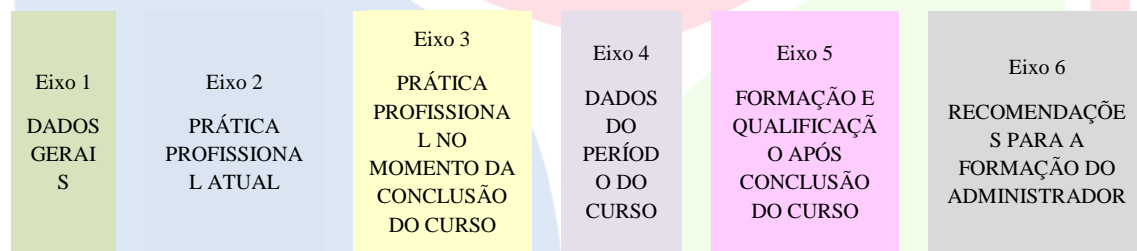


Figura 1 – Eixos do questionário eletrônico dirigido aos egressos do período 2001-2008 do Curso de Administração do DCH-I/UNEB

Uma vez definida a estrutura do questionário, realizou-se o pré-teste do mesmo, durante os meses de outubro a novembro de 2010, junto à própria equipe executora e com alguns recém egressos do curso em estudo, que não integravam a população da pesquisa. O pré-teste, acompanhado pela *Consult Jr.*, visou identificar a adequação das questões e seu ordenamento, assim como, o funcionamento do sistema e o tempo médio necessário para o preenchimento do questionário (aproximadamente meia hora). Com base nesse pré-teste, fez-se os reajustes necessários para a versão final do questionário.

A coleta foi realizada no período de dezembro de 2010 a julho de 2012. O [link](http://www.egressosadmdch1.uneb.br) para acessar o questionário (www.egressosadmdch1.uneb.br) foi encaminhado aos e-mails dos egressos sendo que, para o egresso ter acesso ao questionário, seus e-mails deveriam ser previamente cadastrados, buscando-se garantir a segurança da coleta. As informações coletadas foram armazenadas no site da UNEB, hospedeiro do sistema de informações. A receptividade dos egressos em relação ao questionário eletrônico foi lenta, por isso o tempo de coleta foi extenso, buscando alcançar um número significativo de respostas. Como estímulo, foram feitas visitas ao Conselho Regional de Administração (CRA-BA) que disponibilizou, em seu *site*, uma nota de chamada da pesquisa, durante algum tempo. Ainda assim, as respostas continuaram lentas.

Após a finalização do prazo de envio do questionário, foi realizada a compilação e sistematização das informações em um “banco de dados”, para serem lançadas no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), que gerou a construção do Relatório Preliminar [Pires, Machado, Medina-Velasco 2014], no qual constam todas as tabelas e gráficos obtidos a partir das frequências das respostas às questões fechadas dos três primeiros eixos do questionário.

Na medida do possível, foram assimilados os princípios de Vieira Pinto (1979), mais especificamente, o capítulo XVII, onde o autor trata do método estatístico, explicando as suas possibilidades e limites no pensamento lógico dialético. Assim, nesse trabalho, o método estatístico foi utilizado como apoio meramente auxiliar para a análise e interpretação dos dados coletados e para a identificação da relação existente entre eles, buscando-se compreender as contradições e correspondências das propriedades dos processos de formação e prática dos egressos do curso de Administração do DCH-I/UNEB e as funções que elas cumprem em relação às necessidades materiais e espirituais desses egressos.

3.2 População e Amostra

A população alvo da pesquisa é composta por 383 indivíduos que se enquadram dentro das características estabelecidas no projeto. Alcançou-se, ao final do período de coleta de dados (julho 2012), 210 questionários respondidos, mas, após criteriosa análise de todos os dados/respostas, constatou-se 172 efetivamente completos (válidos). Este número representa 44,91% da população total.

Malhotra (2006), com base em revisão de literatura especializada, abrangendo 497 índices de resposta em 93 artigos de revistas, verificou índices de resposta com médias ponderadas de 81,7%, 72,3% e 47,3%, respectivamente, para levantamentos pessoais, por telefone e por correio. Assim, o índice de respostas alcançado nessa pesquisa está em proximidade do percentual de resposta alcançado pelas pesquisas realizadas por correio identificadas nos estudos de Malhotra. Como a pesquisa empírica foi planejada como uma primeira etapa de um projeto que se pretende ampliar com um estudo de natureza qualitativa, a amostra é suficiente como fase inicial do estudo.

3.3 Equipe executora

A equipe executora do projeto de pesquisa foi constituída, inicialmente, por quatro professores-pesquisadores do DCH-I, da linha de pesquisa “Acompanhamento e Avaliação de Políticas Públicas”, que se reuniram, no segundo semestre de 2009, para elaborarem e apresentarem o Projeto de Pesquisa ao Edital 035/09 - PROFORTE 2009/2010 (Programa de Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa, Atração e Fixação de Pesquisadores da UNEB nos Departamentos do Interior), para financiamento. O projeto foi aprovado e mais da metade dos recursos recebidos (2010) foi investida em bolsas de Iniciação Científica (IC). Assim, o estudo contou, durante todo o processo de sua realização, com 9 (nove) estudantes do curso de Administração, sendo: três na condição de bolsistas de Iniciação Científica (IC) do Projeto Proforte 2009/2010 e, nesse mesmo período, uma discente começou como voluntária e depois foi garantida bolsa com os recursos próprios do projeto; dois como bolsistas do Programa de IC da UNEB (PICIN), selecionados através do Edital 2010/2011; dois como bolsistas de extensão do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) 2011/2012; e um como bolsista PROBEX.

4. Resultados

4.1. Perfil da população da pesquisa

A partir dos dados levantados no sistema SAGRES, gerenciado pela Secretaria Geral de Cursos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da UNEB, é possível caracterizar o egresso formado pelo curso de Administração do DCH-I/UNEB, assim como, ter dados do universo total da pesquisa para poder fazer algumas comparações com os dados específicos levantados pela pesquisa. Segundo os dados do Sistema Sagres, pode-se evidenciar que 54% dos egressos são de sexo masculino, um dos casos especiais no contexto da UNEB, na qual segundo uma pesquisa [UNEB 2010] que avaliou egresso de todos os cursos da UNEB, constatou que a maioria dos formados pela instituição é feminina (64%). Com relação à faixa etária, a idade na qual o egresso desenvolveu o curso de graduação em Administração situava-se, principalmente, na faixa de 25 a 30 anos, ou seja, superior à faixa etária admitida pela taxa de escolarização líquida definida pelo MEC, para a população do ensino superior, que é de 18 a 24 anos. Esses dados refletem a realidade da educação superior na Bahia, cuja taxa de escolarização líquida (8,4%), em 2004, segundo estudo de Franco, Fialho e Pires (2007), situava-se entre as mais baixas taxas do Brasil e, também, da região Nordeste.

Também vale observar que as faixas etárias se comportam de forma diferente quando cruzadas por gênero. Isto evidencia que a faixa mais jovem de egressos (20 a 24 anos) estava constituída por mulheres, enquanto nas faixas de 25 a 30 e mais de 30 anos, estavam cursando predominantemente homens.

Sobre a modalidade de ingresso, quase 70% foi por vestibular, em seguida aparece com quase 20% por transferência externa, depois a transferência *ex-officio* (6,5%), a transferência interna (3,7%) e, o portador de diploma (0,8%).

Em relação à rede de Ensino, onde a população de egressos cursou o Ensino Médio, o maior percentual corresponde à rede particular. Contudo, considerando em um só conjunto a rede municipal, estadual e federal, pode-se verificar a origem predominante na rede pública e, dentro dela, ocupa maior destaque o colégio estadual. Equivale a dizer que quase a metade dos profissionais formados pelo curso de Administração do DCH-I/UNEB é do ensino particular (49,2% dos casos válidos). Em seguida, aparece a Rede Estadual (39,2%), depois os alunos formados pelas instituições federais (10,3%) e, em menor proporção, a Rede Municipal (1,3%). Cabe refletir sobre o significado deste dado, pois revela que, embora esse Curso de Administração seja de uma IES pública, sua clientela, no período 2001 a 2008, tinha um número significativo de origem no ensino médio da rede particular. Estudos mais atualizados poderiam ajudar a verificar a existência de mudanças propiciada pelas políticas de acesso à universidade.

4.2. Caracterização geral do egresso ouvido pela pesquisa

Com base nos resultados dos dados da pesquisa empírica, levantados no período de dezembro 2010 a julho 2012, relativa aos três primeiros eixos de perguntas do questionário - dados gerais do egresso; situação profissional atual; e prática profissional no momento da conclusão da graduação em administração no DCH-I/UNEB ou da primeira ocupação após ela - pode-se caracterizar, de forma geral, o seguinte perfil do egresso do Curso de Administração do DCH-I, formados no período 2001-2008: tem entre 31 e 40 anos (57,6%), a cor da pele é parda (47,1%), pertence ao sexo masculino (57,6%), tem união estável ou é casado (48,8%), de origem ou naturalidade de Salvador/BA (68,6%), os pais possuem ensino médio completo (40,7% para o pai e

49,45% para a mãe), tem como ocupação principal a condição de “empregados” (mais 80%), com vínculo formalizado (95,7%), atuando no setor público (68,8%). Ingressou no emprego por concurso público (63,8%), realizado nos anos de 2004, 2008 e 2009, com posse no período 2005-2010, apresentados para órgãos da esfera estadual (59,1%), em organizações com mais de 100 funcionários, isto é, organizações de grande porte (88,4%), está envolvido em atividades de administração pública (29,7%), atuando na área de administração (59,4%), coordenando pessoas na organização (61,4%), porém, não em situação organizacional estratégica e sim operacional (45,1%), com salário de cinco até menos de dez salários mínimos (37,7%). Foi um aluno trabalhador, pois já exercia atividade remunerada (84,3%) enquanto cursava a graduação na UNEB, mas sua prática profissional atual é diferente daquela na qual estavam atuando, antes de se formar em Administração (62,2%). O egresso que entrou no mercado de trabalho, após a conclusão do curso (77,8%), encontrou seu primeiro emprego em até um ano (57,7%).

Feito esse breve perfil, algumas dessas características serão, agora, analisadas.

Com relação ao primeiro eixo de perguntas, chama atenção as características étnicas informadas pelos egressos, cuja maioria declara-se de cor parda (47,1%), em seguida aparece o conjunto que declara ser de cor branca (35,5%), sendo que os que declaram ser pretos apenas constituem 10,5% dos entrevistados. Estes dados permitem evidenciar que o acesso ao Curso de Administração do DCH-I/UNEB não reflete a realidade étnica da cidade e região na qual se insere, onde o maior número de habitantes é de raça negra e que este dado é importante referência para avaliar o posterior impacto das políticas de acesso à educação superior. Acredita-se que estudos com egressos de períodos posteriores a 2008, poderão mostrar um perfil diferente, com maior número de egressos da raça preta, tendo-se, em vista, a política de cotas para afrodescendentes.

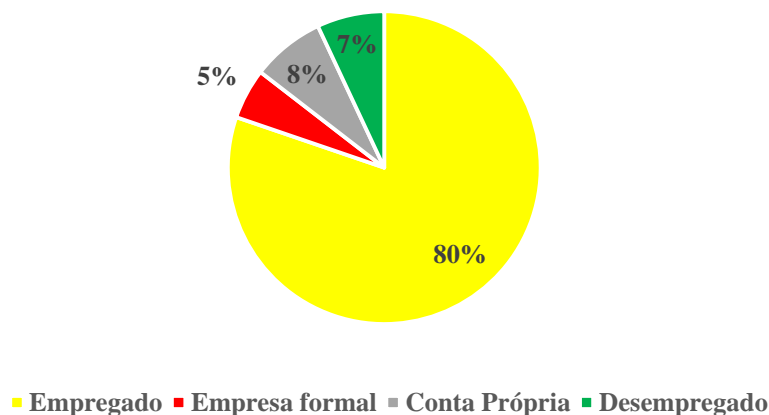


Gráfico 1. Situação ocupacional dos egressos (2001-2008) de Administração DCH-I/UNEB

O gráfico acima mostra a ocupação do egresso (segundo eixo de perguntas), no momento de responder ao questionário. A pesquisa identificou quatro categorias diferenciadas da posição na ocupação dos egressos, segundo as definições utilizadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), que entende por “posição na ocupação” a relação de trabalho existente entre a pessoa e o empreendimento em que trabalhava.

Destaca-se a posição de “empregados”, como a ocupação principal dos egressos, com mais de 80%; em seguida, aparece o trabalho “por conta própria” com 7,6% e, em menor quantidade, os ocupados com “empresa formal” (5,2%). Atenta-se que, embora um pouco acima de 7% de desempregados, o resultado expressa a tendência do cenário de diminuição da taxa de desemprego divulgada pelos organismos oficiais para o Brasil, naquele período, uma vez que, no período 2010/2012, o país registrou baixas taxas de desemprego, se comparadas com a série histórica. Em 2010, a média ficou 6,7%; em 2011 diminuiu para 6,0% e, em 2012, desceu para 5,6% [Martins 2013]. No caso específico dos egressos desempregados, a maioria (66,7%) está nessa condição por menos de um ano; 25% entre 1 e 2 anos; e, apenas um caso, por mais de 5 anos.

Colocando a lupa no grupo de egressos “empregados”, observa-se que quase a totalidade tem vínculo formalizado (95,7%) e a maioria ingressou no emprego por concurso (63,8%): Segue-se o grupo que ingressou por seleção (22,5%), depois aparecem os vinculados por indicação (6,5 %) e por estágio supervisionado (2,9%), como vemos no gráfico 2:

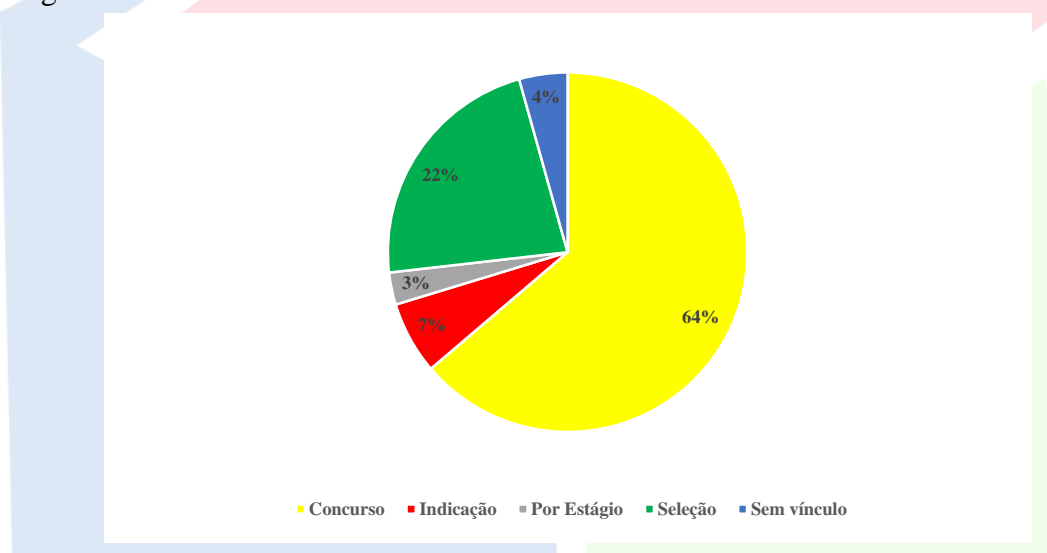


Gráfico 2. Forma de ingresso na organização dos egressos de Administração

Segundo Chanlat (1995, p. 73), os concursos são, geralmente, a base da seleção, do recrutamento e da promoção das carreiras do tipo burocrática, “pouco adaptado à nova

ordem, à concorrência internacional, às mudanças tecnológicas e ao apelo à flexibilidade, que minam pouco a pouco as estruturas burocráticas”.

Com relação à baixa taxa de vinculação por estágio supervisionado é objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma aluna desse curso de Administração, que pretende analisar a função do estágio na formação de profissionais de administração, tomando a expectativa dos egressos, com relação ao estágio profissionalizante, como perspectiva de atuação profissional após formatura.

Sobre o período no qual o egresso prestou o concurso, evidencia-se, de forma especial, o ano de 2004, que apresentou o número maior de concursos: 16 dos 88 concursos apresentados pelos egressos empregados. Seguem-se os anos de 2008 e 2009, quando foram realizados 10 concursos, em cada ano. Em concordância com isto, aparecem com destaque os anos em que se tomou posse do concurso (2005 e 2010, com 15 posses). Observa-se, ainda que mais da metade desses concursos (59,1%) foi apresentado para órgãos da esfera estadual, seguindo-se aqueles para as instâncias federais (26,1%) e apenas 9,1% para as esferas municipais.

Sobre o setor no qual estão empregados os formados do Curso de Administração, a maioria está vinculada ao setor público (68,8%). Já o setor privado ocupa 29,7% dos egressos e o Terceiro Setor apenas 1,4%, conforme gráfico 3:

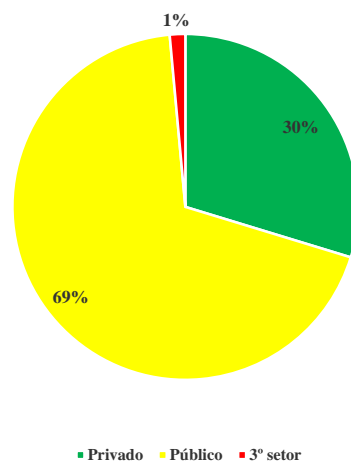


Gráfico 3. Setor de atividade da Empresa/Instituição – Egressos de Administração – DCH-I/UNEB (2001.1 A 2008.2)

Pode-se, então, afirmar que os egressos do Curso de administração do DCH-I da UNEB estão atuando no setor público, buscando a construção de uma carreira “marcada pela relativa estabilidade e progressão linear vertical” [Chanlat 1995 p. 72] e contrariando a lógica do modelo moderno de carreira, que se caracteriza pela instabilidade, flexibilidade e horizontalidade. Resistem, portanto, a essa novidade.

Com relação ao tamanho das organizações nas quais estão atuando os egressos empregados, a maioria tem mais de 100 funcionários, isto é, 88,4% das organizações que empregam egressos são de grande porte, segundo a classificação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social [BNDES 2010] adotada pelo estudo. Nessa perspectiva, observa-se que, em relação à atividade específica, 29,7% dos egressos empregados registram que atuam especificamente com administração pública; em ordem

de predominância, 19,6% estão realizando atividades bancárias ou financeiras; 10,9% em atividades vinculadas à indústria e 10,1% na defesa e segurança.

Nesse cenário, 59,4% dos egressos empregados afirmaram estar atuando na área de administração. Uma porcentagem similar (51,4%) registra que está coordenando pessoas na organização, porém, 45,1% declaram estar assumindo cargos em nível operacional, isto é, em atividades que não coincidem com sua formação de gestor.

Essa contradição gerou grandes inquietações, motivando outra aluna desse curso a investigar, em seu TCC, sobre as possibilidades e limitações desses egressos exercerem, de fato, a atividade profissional de Administrador, seja como profissão liberal ou não, conforme dispõe a legislação específica [Brasil 1965].

A questão do exercício profissional do administrador, em seu campo de atuação, vem sendo o alvo de estudo de muitos pesquisadores, como Pereira (2011) e Goya e Mansano (2012) que focam suas investigações nas habilidades que os cursos devem desenvolver, para atender às necessidades do mercado de trabalho. Compreendem que, grande parte da questão cabe ao próprio egresso/gestor, por não se aperfeiçoar e seguir as tendências do mercado. Assim, o administrador tem dificuldade de conseguir o seu primeiro emprego, em seu campo de atuação, porque, para ser competitivo e considerado um possível candidato a uma vaga, as empresas exigem do profissional vários cursos, de pós-graduação e de aperfeiçoamento, além da experiência mínima de cinco anos na função pretendida.

É uma análise que também pode ser compreendida em outra perspectiva, como a do estudo de Gurgel (2003) que mostra o tipo de consciência coletiva dos cursos de administração contemporâneos, os quais buscam forjar as atuais teorias ou ideologias de gestão, como campo supra-estrutural dessa atual fase do capitalismo. O autor construiu um quadro geral, “Adesão/não adesão ao senso comum neoliberal”, onde constam dezenove formulações que identificam valores neoliberais presentes na linguagem corrente dos cursos de Administração contemporânea e no mundo dos negócios. Assim, algumas das ideias predominantes do mercado são compartilhadas, como ideologia neoliberal, por estudantes dos cursos de administração, como: “Sempre haverá lugar no mercado de trabalho para os bem capacitados” (88,0% dos estudantes concordam com essa ideia); “Há uma saída para conquistar e manter o emprego: a educação e o constante aprimoramento profissional” (85,5% concordam) [Gurgel 2003 p. 171].

De fato, pode-se perceber, no dia-a-dia do curso de administração que estamos estudando, o predomínio de conteúdos teóricos voltados para a iniciativa privada, fenômeno esse também denominado de *managerialismo*, que, segundo Chanlat (2002 p. 2), trata-se de um “sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada”. Chanlat situa o surgimento dessa ideologia após o “surto neo-liberal”, nas décadas de 80 e 90. De fato, a opção preferencial do egresso pelo setor público (68,8%) se insere em um período após o intenso processo de privatizações vivenciado no âmbito brasileiro, podendo evidenciar o reaparelhamento dos órgãos governamentais, como também, a inserção dos formandos estudados dentro de um modelo de divisão internacional do trabalho, na qual a detenção dos meios de produção está longe do alcance dos sujeitos pertencentes ao estudo.

A despeito do que prega essa ideologia, existem contradições significativas entre os pressupostos da teoria da gestão privada ensinados nesses cursos e a prática profissional do egresso de administração do DCH-I/UNEB, como já assinalado.

Sobre a faixa salarial do grupo de egressos que atua como empregado, embora não seja contundente, destaca-se que a maioria dos egressos tem salários entre cinco e dez salários mínimos (SM). Considerando o período da coleta de dados, a variação do SM foi de R\$510,00 (dez. 2010) à R\$622,00 (Jan. a Jul. 2010), com outras variações de valores intercaladas.

Por fim, vale registrar que apenas 38,4% dos egressos afirmam participar de associação ou entidade, entre as quais tem destaque o Conselho Regional de Administração (CRA), que conta com a atuação de 35 dos egressos que estão empregados, outros 16 registram atuar em associações de empregados e 6 em outros conselhos profissionais.

A segunda ocupação exercida pelos egressos é a prática profissional por “conta própria” (13 casos). De acordo com esse resultado, a realidade dos egressos do Curso de Administração do DCH-I/UNEB segue coerente com as análises de Gurgel (2003). A formulação: “A sociedade se encaminha para o fim do emprego e a tendência é que todo cidadão competente e empreendedor tenha seu próprio negócio, sendo patrão de si mesmo”, obteve a concordância de 63,0% dos estudantes investigados por Gurgel (2003 p. 153). Mas, o baixo percentual de 7,6% de egressos do DCH-I/UNEB, nessa ocupação, contradiz essa assertiva, deixando, às claras, o funcionamento da “ideologia da competência” [Chauí 2008 p. 107-123].

A terceira ocupação que se destaca é a atuação profissional em “empresa formal” representado por 5,2% (9 casos) egressos que declaram atuar em empresa formal, 3 deles constituem empresa familiar, 4 são sócios da empresa e apenas 2 egressos são proprietários únicos. Sendo que dessas 9 organizações, o maior número (4) está dedicado ao comércio. As outras apresentam apenas um único caso, entre as quais está indústria, serviços, alojamento, academia, oficinas de reparo e setor imobiliário. A maioria dessas organizações têm até 20 empregados (seis que equivalem a 66,7%), apenas 3 tem entre 20 e 99 empregados.

4.3 Primeiro Emprego

Para complementar a avaliação da prática profissional do egresso, focalizou-se a continuação do seu primeiro emprego, perguntando-lhe, no terceiro eixo de questões, se já exercia atividade ocupacional remunerada, durante o período de sua formação na UNEB. Dos egressos que estavam cursando a graduação 84,3% já exerciam atividade, sendo que 62,2% deles passaram a exercer atividades diferentes daquela na qual estavam atuando, no momento em que responderam o questionário. Isto significa dizer que o aluno do Curso de Administração do DCH-I/UNEB é um aluno trabalhador, que além de estudar, tem compromissos e atividades laborais, questão importante, também, para a definição das demandas dos componentes curriculares.

Os 27 casos (15,7%) de egressos que não exerciam atividade remunerada, durante o curso de graduação na UNEB, observa-se que 77,8% encontraram seu primeiro emprego, após a conclusão do curso, sendo que 55,5% (percentual acumulado) começaram a trabalhar em até um ano e 40,7% com mais de um ano, após se formarem.

Sobre as ocupações do grupo que não exerciam atividade remunerada, durante o curso de graduação na UNEB, em primeiro lugar está a condição de “empregado” (59,3%), em seguida a condição de “empregado por conta própria” (18,5%). A faixa salarial recebida pelos egressos no seu primeiro emprego, após concluir o curso,

chamando a atenção o fato de que 44,4% encontravam-se na faixa salarial “Menos de 01 salário mínimo”, seguindo-se os 14,8% que percebiam “de 01 até menos de 03 salários mínimos” e apenas 2 casos informaram faixa salarial entre 5 e 10 salários mínimos, situação que revela a precariedade e baixa remuneração do início de carreira, especialmente, quando não se tem desenvolvido atividade laboral.

Sobre aqueles que já exerciam atividades remuneradas, durante a graduação na UNEB e que passaram às atividades diferentes, após a conclusão do curso, foi verificado que 92,5% estavam na condição de empregado, sendo 81,8% com vínculo empregatício, podendo-se observar uma reduzida percentagem de empreendedores (2,8%). Nesse conjunto, encontram-se 18 casos sem vínculo empregatício.

Antes de concluir a graduação em administração na UNEB, a maioria dos egressos que exerciam atividades remuneradas (diferentes das informadas no momento de preenchimento do questionário), encontrava-se no setor privado (74,1%), seguido pelo setor público (23,5%). Tal situação se modifica posteriormente, segundo dados da atividade registrada, no momento do levantamento, passando a prevalecer a atuação, no setor público.

5. Considerações Finais

O propósito teórico-metodológico dessa pesquisa foi demonstrar como está se materializando, na prática social/profissional dos egressos, a formação oferecida pelo curso de Administração do DCH-I, antes de se realizar qualquer conclusão sobre como deveria ser o seu novo currículo e respectiva grade, o que já aconteceu, no decorrer do estudo, em 2011, quando vários cursos da UNEB tiveram seus currículos reformulados.

Entre os resultados alcançados pelo estudo, até esse momento, ressalta-se a sua dimensão pedagógica-acadêmico-científica, alcançada por alunos e professores do curso de Administração engajados na pesquisa e o fortalecimento, no âmbito institucional, das atividades de pesquisa da equipe executora, que se materializaram em inúmeras ações registradas no Relatório Preliminar [Pires, Machado, Medina-Velasco 2014].

Os resultados parciais desse estudo já permitem, também, argumentar a favor do aperfeiçoamento curricular do Curso de Administração do DCH-I, assim como, originar questões/problemas para serem desenvolvidos nos estudos de TCC de seus discentes.

Entre as reflexões que se pode registrar nesse relato preliminar, está o fato de que o egresso, na condição de aluno, exerce atividade remunerada no setor privado (74,1%), inclusive, dentro das atividades “extracurriculares”, o estágio não curricular é a atividade que mais se destaca. Todavia, uma vez formado, a sua principal condição de empregado é no setor público (68,8%). Porque, quando já formados, os egressos do curso de Administração do DCH-I/UNEB buscam um modelo de carreira tradicional, pública, se, durante a graduação, atuaram em organizações do setor privado?

Outro indicador que chama a atenção é o fato de que 84,3% dos egressos consultados já exerciam atividades laborais, durante a graduação, evidenciado o perfil do aluno trabalhador, enquanto se verifica uma tendência de orientação do Curso, para a formação de empreendedores e apenas 2,8% dos egressos estão nessa condição.

Questões como essas ganham importância estratégica para os processos de revisão curricular e evidenciam a necessidade de acompanhamento contínuo da atuação dos egressos e compatibilização com os componentes curriculares, para verificar se o perfil

proposto está sendo alcançado, desde que, a perspectiva materialista dialética reconhece a prática social como o critério de verdade científica.

Tais evidências têm sido sublinhadas perante algumas instâncias acadêmicas da UNEB, como o Colegiado do Curso em estudo, atentando para a necessidade de aproximar mais, ou fortalecer o currículo, em coerência com a prática profissional do egresso, como por exemplo, a recomendação de se criar um marco regulatório para se revisar os critérios de seleção dos concursos de professores para o curso de Administração do DCH-I/UNEB, de modo a alinhá-los para a gestão pública.

Por tratar de pesquisa em andamento, a contribuição da atuação dos egressos na reestruturação curricular ainda não está plenamente presente e espera-se que com a análise dos resultados dos demais eixos do questionário, especialmente, as recomendações dos egressos sobre o curso (ultimo eixo, questões abertas), o estudo possa gerar maiores subsídios. Um novo estudo deverá ser iniciado, em 2016, com os egressos do período 2009-2014, não cobertos por essa pesquisa que teve início em 2010.

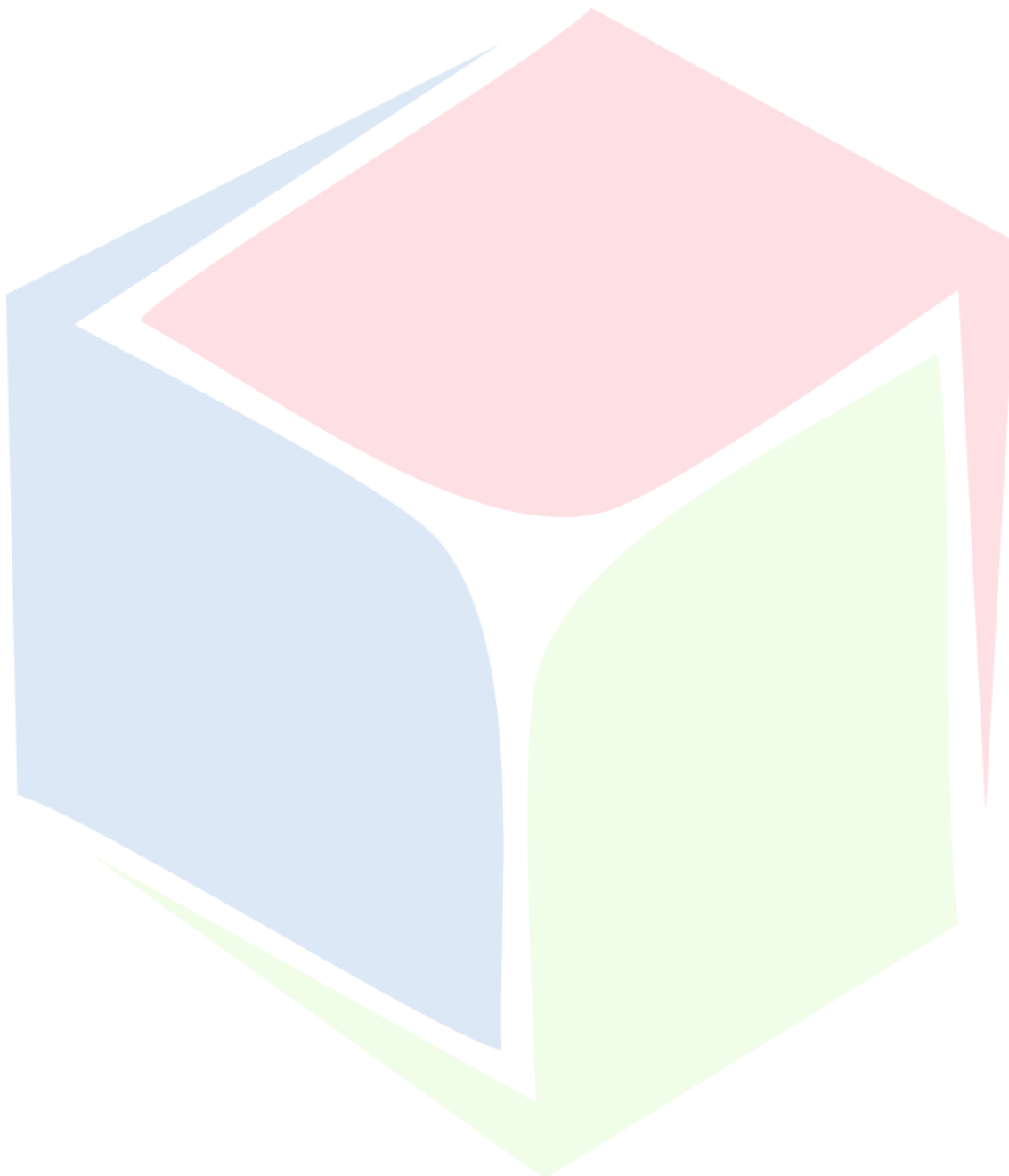
6. Referências

- Antunes, Ricardo. (2006) “Riqueza e miséria do trabalho no Brasil”. In Boitempo, São Paulo.
- Banco Nacional de Desenvolvimento. (2010) “Circular Nº 11/2010: Alterações das normas relativas ao Porte das Beneficiárias.”, http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/produtos/download/Circ011_10.pdf, Abril.
- Bernardo, João. (2004) “Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana”, In Cortez, São Paulo.
- Bourdieu, Pierre. (1998) “La distinción.” Taurus, Madrid.
- Brasil, Presidência da República. (1965) “Lei 4.769 de 09 de setembro de 1965 que dispõe sobre o exercício da profissão de Administrador e dá outras providências”, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14769.htm, Setembro.
- Brasil, Presidência da República. (2004) “Lei Federal 10.861 de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES”, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm, Abril.
- Chanlat, Jean-François. (1995) “Quais carreiras e para qual sociedade?” In ERA, v.35, n. 6, nov/dez.
- Chanlat, Jean-François. (2002) “O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos.” In VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal. 8-11 Oct.
- Chauí, Marilena. (2008) “O que é ideologia”. In Brasiliense, 2. ed.
- Franco, Maria Estela Dal Pai; Fialho, Nadia; Pires, Regina. (2006) “Educação Superior Brasileira- Bahia - 1991-2004”. In INEP, Brasília/DF.
- Galan, J.P.; Vernet, E. (2000) “Versune 4ème génération: lês études de marche”. In On-line. França: Revue Décisions Marketing, n. 19.

- Goya, Bruna Flora Abdala; Mansano, Sonia Regina Vargas. (2012) “Lacunas entre o trabalho prescrito e o trabalho real: uma análise crítica sobre a formação e atuação do administrador de empresas.” In Revista Economia & Gestão. V.12, n. 30, p. 64 – 78, set./dez.
- Gurgel, Claudio. (2003) “A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal”. In Cortez, São Paulo.
- Leite, Denise. (2005) “Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa”. In Vozes, Petrópolis, RJ.
- Lima, Romeu Eugênio de et al. (2008) “Conflitos de agencia: um estudo comparativo dos aspectos inerentes a empresas tradicionais e cooperativas de crédito”. In: V encontro de pesquisadores latino-americanos de cooperativismo, <http://www.bcb.gov.br/pre/microFinancas/coopcar/>, Dezembro.
- Machado, Jessé; Pires, Regina. (1997) “Inserção no mercado de trabalho dos egressos dos cursos de bacharelado do Ceteba.” In Lócus: ciência, tecnologia e cultura, n. 3.
- Martins, Diogo. (2013) “Desemprego médio em 2012 é o mais baixo desde 2003”. In Valor, Rio de Janeiro, 31 Jan, <http://www.valor.com.br/brasil/2990916/desemprego-medio-em-2012-e-o-mais-baixo-desde-2003-diz-ibge>, Abril.
- Malhotra, N. K. (2006) “Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada.” In Bookman, São Paulo, 4ª. ed.
- Mattos, Wilson Roberto de. (2004) “Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia-UNEB.” In: Bernardino, Joaze. Et.al. (orgs.). Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nakasone, Luana; Dalmácio, Flávia Z. (2013) “Governança Corporativa e confiança dos investidores: uma análise no mercado brasileiro.” In: 10º Congresso da USP de iniciação científica em contabilidade. São Paulo, <http://www.congressosp.fipecafi.org/web/>, Setembro.
- Pereira, Aliger dos Santos. (2011) “O administrador baiano: principais atributos do profissional em Salvador (Ba)”. In Relatório preliminar de pesquisa-mimeo.
- Pires, Regina. (2008) “A formação inicial do professor pesquisador universitário no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq e a prática profissional de seus egressos: um estudo de caso na Universidade do Estado da Bahia.” Tese de Doutorado, PPGEduc-UFRGS.
- Pires, Regina; Machado, Jessé; Medina-Velasco, Mirian. (2014) “A prática profissional do administrador: atuação dos egressos do DCH – I / UNEB”. In Relatório de pesquisa-mimeo.
- Triviños, Augusto. (1987) “Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.” In Atlas, São Paulo.
- Uneb. Conselho Universitário. (2002) “Resolução n.º 196/2002. Estabelece sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, nos cursos de graduação e pós-graduação.”, <http://www.uneb.br/atos.jsp>, Julho.
- Uneb. (1996) “Projeto para implantação do curso de Administração.” In Uneb/Prograd, Ceteba, Salvador.

Uneb, Universidade do Estado da Bahia. CPA, Comissão Própria de Avaliação. (2010) "Relatório de Auto avaliação Institucional 2006/2008", <http://www.uneb.br/cpa/files/2010/05/VOL.-III-Relatorio-de-Av.-Institucional-UNEB-2006-2008.pdf>, Setembro.

Vieira Pinto, Álvaro. (1979) "Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica". In Paz e Terra, 2. ed., Rio de Janeiro.



Avaliação Da Mobilidade Acadêmica Universitária: A Perspectiva Dos Alunos Intercambistas

Marilia Costa Morosini¹, Giovanna Marteleto do Amaral²

¹ Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) Caixa Postal 1429 – 90.619-900 – Porto Alegre – RS - Brazil

² Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) Caixa Postal 1429 – 90.619-900 – Porto Alegre – RS – Brazil

marilia.morosini@pucrs.br, giovanna.amaral@acad.pucrs.br

Abstract. *The present requires us to be ever more globalized, flexible and agile. Increasing exchange partnerships reflect this moment in higher education. Faced with this reality it is necessary to hear the exchange students on their perceptions and evaluations on academic mobility that realizes. Through an online questionnaire on exchange students from a community college, we sought to evaluate academic mobility and their contributions and impact on student life, in order to recognize the importance of the advances and challenges of qualification and possible experiences of students in the process. The results allowed us to realize that students positively evaluate the process of selection and mobility as a whole.*

Resumo. *A atualidade nos exige cada vez mais sermos globalizados, flexíveis e ágeis. As crescentes parcerias de intercâmbio refletem este momento no Ensino Superior. Frente a esta realidade faz-se necessário ouvir dos estudantes intercambistas em suas percepções e avaliações sobre a mobilidade acadêmica que realiza. Através de um questionário online aplicado em estudantes intercambistas de uma universidade comunitária, buscamos avaliar a mobilidade acadêmica e suas contribuições e impactos na vida do estudante, com vistas a reconhecer a importância dos avanços e dos desafios da qualificação e das experiências possíveis dos alunos nesse processo. Os resultados nos permitiram perceber que os alunos avaliam positivamente o processo de seleção e a mobilidade como um todo.*

Introdução

A qualidade e a internacionalização estão presentes na vida de diversos alunos universitários, seja em seus anseios, seja por suas experiências. Desde muito tempo, estudar no exterior, principalmente Europa e Estados Unidos, é sinônimo de status e qualificação. Esta experiência povoa o imaginário de muitos e o progressivo aumento das parcerias entre países e entre instituições, assim como o número de alunos que realizam o intercâmbio, tornam esse desejo mais palpável e possível. Tem-se internacionalização da Educação Superior como qualquer esforço sistemático que objetiva tornar a Educação Superior mais respondente aos desafios e requisições de uma sociedade, economia e mercado de trabalho globalizados (MOROSINI, 2006). Nesses movimentos o tema qualidade ganha uma posição de destaque. Esta pesquisa buscou analisar a mobilidade acadêmica através da fala dos alunos intercambistas de uma instituição comunitária. Neste sentido buscou-se também, aspectos da qualidade na dimensão da internacionalização universitária.

Método e Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu de 20 de novembro de 2013 a 24 de janeiro de 2014. O questionário foi enviado aos 707 e-mails de alunos, fornecidos pelo setor de Mobilidade Acadêmica da PUCRS. O intercâmbio destes alunos foi realizado entre o segundo semestre de 2008 e o segundo semestre de 2013.

O questionário foi desenvolvido com base no Questionário do Estudante ENADE 2013, visto ser o instrumento utilizado pelo governo para formação de um perfil socioeconômico dos estudantes universitários. Como nossas intenções incluem analisar os impactos da mobilidade acadêmica e internacionalização no estudante, formulamos questões abertas que pudessem dar conta desse processo. Foram elas: “Como você avalia o processo de seleção para o Intercâmbio Internacional?” “Relate um pouco como era a sua rotina (seu dia a dia) no país destinatário?” “Sua experiência foi válida? Por quê?” “Identifique os impactos sobre a sua formação na área.” “Identifique os impactos sobre a sua visão de mundo.”

Optamos por utilizar o questionário online do Google Docs para a coleta de dados por ser uma ferramenta gratuita, de design agradável, prático e acessível a todos. A escolha pela pesquisa online se deu pela agilidade na coleta de dados, por não gerar custos a ambos os lados, pela possibilidade de atingir um número muito grande de pessoas e ainda por oferecer um padrão que facilitaria a análise dos dados. Couper (2000) explicita algumas vantagens da pesquisa online:

Web surveys offer the research community enormous opportunities for low-cost self-administered surveys using a wide variety of stimulus material (sound, images, video, etc.) that has heretofore simply not been available or has been too costly to implement widely in interviewer-administered surveys.

Em pesquisa semelhante, Van Hoof e Verbeeten (2005, p.44) ressaltam a importância das pesquisas online:

Its most important benefits, though, were the convenience for both the respondents and the researchers and the fact that it was felt that respondents in this particular age group would be more likely to respond to an electronic format than to any more traditional survey tools.

Apesar de o público alvo estar baseado numa lista determinada de e-mails, é comum a pesquisa online apresentar baixo retorno. Os fatores são diversos, entre eles a incapacidade ou indisposição de alguns, para concluir o questionário. (COUPER, 2000, p. 473)

O questionário é composto de 34 questões, sendo 16 fechadas de múltipla escolha e 18 abertas. As primeiras perguntas referiam-se a dados do intercâmbio (país de destino, instituição no Brasil, programa de mobilidade acadêmica, curso de graduação, ano de intercâmbio, período, etc.). O seguinte bloco de questões trata das motivações ao realizar o intercâmbio (quem mais lhe motivou, qual o motivo de realizar o intercâmbio, etc.). Após, concentram-se as questões sobre os impactos do intercâmbio (validade da experiência, impactos sobre área de formação, desafios, etc.). Por fim, as questões demográficas (idade, renda, grau de instrução dos pais, etc.).

Obtivemos 70 respostas ao questionário e selecionamos os 16 alunos que realizaram intercâmbio para Portugal. Uma amostra pequena nos permitiu uma análise

mais aprofundada dos relatos em um contato direto com as falas dos alunos. A histórica ligação do Brasil com Portugal, desde o período colonial, incluindo a absorção do modelo universitário, aproxima os dois países como um laço. Herdamos de Portugal língua, costumes, modos de ser e agir que muitas vezes escapam a percepção cotidiana. Deste modo, torna-se destino preferencial de intercambistas que buscam a experiência formal no exterior. Assim, emerge a importância das considerações feitas sobre o processo de internacionalização e qualidade vivenciado pelos intercambistas brasileiros em Portugal.

A Educação em Portugal entre 1995 e 2000 aos poucos perde o caráter “modernizador” e assume o de “inclusão” (CATANI; OLIVEIRA; Org., 2000). Formam-se parcerias para estimular a inclusão, que se torna frequente nos discursos oficiais. A partir da entrada de Portugal na Comunidade Europeia o Ensino Superior têm a oportunidade de se beneficiar de diversos programas de Investigação & Desenvolvimento e do Sistema Educativo. Com a Declaração de Bolonha, o país se comprometeu a direcionar esforços para em breve tempo estabelecer o espaço europeu de Ensino Superior (ARAUJO; POLIDORI, 2012). Crespo (2003) ressalta a importância do Processo de Bolonha para Portugal:

O Processo de Bolonha tem profundas implicações. É ponto de partida para uma renovação do ensino superior que possa satisfazer as necessidades da atual Sociedade do Conhecimento, quer sejam de natureza cultural e científica quer correspondam a preparação de profissionais qualificados para o desenvolvimento econômico e social.

Neste período há um relativo aumento das políticas sociais e culturais no país. O modelo de Ensino Superior se direciona para um ensino apoiado no trabalho dos alunos e na efetiva aquisição de competências (ARAUJO; POLIDORI, 2012). A tendência à concepção de qualidade como compromisso com o desenvolvimento humano e social marcam as tensões e incertezas da educação superior neste século. O estudo da internacionalização de brasileiros em Portugal busca mostrar a construção de vínculos internacionais fomentando o desenvolvimento, não apenas de conhecimentos técnicos, mas de habilidades, conceitos e valores inerentes ao ser humano.

Análise dos Dados

Dados demográficos

Através da análise das questões fechadas foi possível traçar algumas características de perfil dos alunos que realizaram intercâmbio acadêmico para Portugal. O curso que teve maior participação foi o de Arquitetura e urbanismo com quatro alunos, seguido de Ciências Biológicas com três. Administração, História e Psicologia enviaram dois alunos cada enquanto os cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Química e Medicina enviaram apenas um aluno cada.

A maior procura dos alunos foi pelo programa de Mobilidade Acadêmica da PUCRS, nove dos dezesseis intercambistas. Os alunos de Ciências Biológicas realizaram o intercâmbio pelo Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI. Os outros programas tiveram uma baixa procura, dois alunos pelo PGIDT, um pelo Bolsas Ibero Americanas Santander e um pelo Ciências Sem Fronteiras. O período de permanência foi bastante variado, cinco alunos ficaram até 6 meses, a maioria dos alunos ficou um ano (seis alunos), um ficou por um ano e meio e quatro alunos permaneceram no exterior por dois anos.

Há uma queda na procura dos alunos pelo intercambio para Portugal quando analisamos o ano de início de intercambio. Em 2010 seis alunos iniciaram o intercambio, em 2011 cinco alunos, em 2012 quatro e finalmente em 2013 apenas um. Supomos que a queda na procura por Portugal se pela maior procura dos alunos pelo Programa Ciências Sem Fronteiras que desde 2013 não possibilita mais aos alunos a escolha de Portugal.

A idade dos alunos se concentra entre 22 e 24 anos, com dez dos dezesseis alunos nesta faixa. Os outros alunos variaram dos 20 aos 26 anos.

O que mais chamou atenção neste perfil de alunos é que de todos os respondentes do questionário, Portugal foi o destino escolhido pela maioria que não se declarou Branco(a). Dos três alunos que se autodeclararam Pardo(a)/mulato(a), dois foram para Portugal e o único que se declarou Indígena ou de origem indígena escolheu como destino Portugal. Apesar de haver uma crescente mudança no padrão de étnico dos alunos que tem oportunidade de realizar intercambio a maioria ainda é de Brancos(as).

Uma das perguntas questionava os alunos sobre a renda familiar. Obtivemos respostas muito divergentes. Apenas seis alunos responderam e as rendas informadas variavam de 615 reais a 20 mil reais. Esta variedade impossibilita relacionar a renda familiar dos alunos com outras variáveis. Dez alunos não quiseram ou não souberam responder qual era a renda familiar. Os desafios enfrentados pelos alunos em questão de autonomia e gestão financeira, de tempo e de suas novas residências, sugerem que estes alunos não participavam nem tinham conhecimento da gestão e custos da casa. Estes desafios serão mostrados mais adiante.

Outro dado importante levantado pelas questões fechadas nos mostra que uma parte significativa dos alunos é oriunda de escolas públicas, cinco dos dezesseis intercambistas. Dez informaram ter estudado em escola particular e um aluno não respondeu. Cinco dos respondentes alegam serem os primeiros em suas famílias a se formar. Desta forma vemos que o intercâmbio acadêmico não esta mais tão restrito às elites. No caso de Portugal vemos o acesso de alunos de escolas publica, rendas inferiores e minorias étnicas.

Impactos do intercambio

A análise das questões abertas foi realizada profundamente sobre as respostas dos alunos. Buscamos identificar as respostas que mais se repetiam, apesar de cada respondente se expressar de forma distinta. Citações dos alunos seguem as análises das seguintes perguntas; “Como você avalia o processo de seleção para o Intercâmbio Internacional?” “Relate um pouco como era a sua rotina (seu dia a dia) no país destinatário:” “Sua experiência foi válida? Por quê?” “Identifique os impactos sobre a sua formação na área.” “Identifique os impactos sobre a sua visão de mundo. ”

A rotina de estudos é visivelmente maior, devido a uma maior exigência, os alunos intercambistas têm de aumentar as horas diárias que dedicam aos estudos para acompanhar. A qualidade de vida mostra-se maior, visto que os alunos tem a oportunidade de realizar programas culturais com maior frequência. A soma destes fatores leva a um aproveitamento maior dos estudos e desenvolvimento pessoal dos alunos.

Em média 4h diárias de aulas. Passava as tardes estudando para acompanhar a matéria e provas no ritmo dos portugueses. Haviam eventos para intercambistas organizados pela associação europeia ESN Erasmus, bem como viagens e festas de integração onde podia-se conhecer estudantes de várias culturas; Ir pelo menos uma vez ao dia a faculdade para as aulas, ler/estudar uma média de 3 a 4 horas por dia, e

o tempo livre era gasto basicamente com tarefas domésticas, quando possível algum programa cultural oferecido pela cidade; Bastante agitado, com muitos passeios, viagens e trabalhos da faculdade. O objetivo era não desperdiçar nenhum segundo!

A experiência mais impactante foi a aquisição de conhecimento propiciada pela qualidade de vida no país de destino, das universidades e dos professores. É nítido a importância do crescimento pessoal e amadurecimento que os alunos conquistaram no intercâmbio, sendo citado por eles o contato com uma nova cultura, a criação de uma rede de contatos e ampliação de perspectivas.

Sim, tive a oportunidade de estudar em uma universidade renomada e obtive um crescimento tanto pessoal quanto profissional; Sim, ampliei meus conhecimentos, convivi com excelentes professores, fiz contatos, amadureci, hoje tenho maior entendimento e gosto pelo meu curso e pelas áreas de interesse; Muito! Além da qualidade da universidade que eu frequentei ser muito melhor, a própria estrutura da cidade fez com que minha qualidade de vida, o meu tempo, fosse muito melhor aproveitado.

O maior impacto afirmado pelos alunos, novamente é a aquisição de conhecimento na área. Amadurecimento profissional também é mencionado, a experiência garantiu uma visão internacional da profissão e mercado de trabalho. Os alunos relatam que a intercâmbio propicia um diferencial curricular e uma visão crítica da metodologia nos dois países.

Volto para o Brasil com um conhecimento diferenciado e que contribuiu muito para minha evolução pessoal e profissional; Aprendizado diferenciado, contato com outras formas de educação; Primeiramente só ir para outro lugar já torna meu currículo diferenciado, como a universidade que frequentei ter sido muito importante para a história do nosso país, como, também, poder participar de outra perspectiva do estudo da história. Acredito que estes sejam os pontos essenciais.

O maior impacto apresentado nas respostas veio do contato com diferentes culturas, trazendo um amadurecimento pessoal refletido em conceitos como aceitação e respeito ao outro. São claras as mudanças na visão que os intercambistas têm sobre o Brasil e sua relação com outros países. As respostas mostram que o intercâmbio abriu novas oportunidades, tanto no Brasil quanto no exterior.

Sempre digo que aprendi muito mais sobre o Brasil lá do que qualquer outro lugar. Soube compreender mais sobre a nossa diversificação cultural, que eu acho que é essencial para a minha formação, o ato de compreender e aceitar o diferente; Morar em outro país, com outra cultura, exige que sejamos flexíveis e aprendemos a respeitar os outros; O mundo tornou-se um lugar menos e com mil possibilidades, todas ao meu alcance; Impactos muito grandes, o intercâmbio propicia uma imersão cultural e uma visão de mundo muito ampla, mostrando como existem tantas coisas a se preocupar além do bairro em que se vive; Geralmente julgamos diferentes pessoas e culturas sem conhecê-las. Percebi que é uma das coisas mais erradas que podemos fazer.

Em geral os intercambistas demonstram a variedade de possibilidades que a experiência de intercâmbio lhes trouxe. Grande parte das respostas avalia o diferencial curricular como amplificador da empregabilidade. São notáveis também as aspirações em continuar os estudos no exterior e os impactos nas relações pessoais, resultado dos contatos com outras culturas.

Destaque profissional, Vantagem de obter fluência em língua inglesa, Facilidade nos relacionamentos interpessoais, Maior networking,...; Fluência em outros idiomas. Conhecimento de diferentes culturas. Possibilidade de retornar para realizar pós-graduação; Pretendo realizar uma especialização ou doutorado fora do Brasil, viajar mais, aprender mais; Saber da minha capacidade de ir além, de me adaptar e aprender muito com os outros; Me ensinou muito sobre a vida, sobre respeitar as diferenças dos outros

Muitos alunos apresentaram desafios relacionados à autonomia e amadurecimento, sugerindo que, na ausência dos pais se viram obrigados a assumir questões para as quais não haviam se preparado. Apesar disto, superaram os desafios que foram encarados positivamente para seu crescimento pessoal. A mobilidade acadêmica impulsiona os estudantes a se colocarem como condutores do rumo de suas próprias vidas (Marginson, 2014).

Desde desafios básicos como cozinhar e cuidar de atividades domésticas diariamente, até em situações imprevistas, como saúde, em que tive que me virar sozinha. Enfrentei como desafios que surgiram para o meu crescimento pessoal; Maior exigência nos estudos que exigiram maior dedicação; solidão no início, saudade da família e dos amigos do Brasil, mas isso foi fácil de solucionar através da internet, Skype e Facebook.

Questionados sobre o que poderiam sugerir para melhoria dos programas de intercâmbio, grande parte revela que a falta de uma rede de apoio e assistência se fez sentir durante a experiência internacional, dado presente em 70% das respostas. Os alunos também sugerem uma flexibilização das disciplinas cursadas no intercâmbio, tanto para que possam cursar disciplinas diferentes das oferecidas na IES de origem, quanto para que possam aproveitar essas disciplinas em seu retorno em equivalência com sua grade curricular original. São ainda relevantes sugestões sobre troca de experiência entre os intercambistas, como palestras e aproximação de estudantes com o mesmo destino.

Maior atenção da universidade de origem e de destino com o aluno em intercâmbio; Um melhor estudo das disciplinas que serão cursadas no exterior para que o aluno não tenha que ficar mudando a matrícula durante o processo. Um sistema único de equivalências para que sejam atribuídas de forma mais rápida na volta do Brasil. Parcerias com programas para acompanhar os estudantes na chegada a universidade internacional para resolver questões simples como, onde se matricular, como abrir uma conta bancária etc e já encaminhar o aluno etc; Mais assistência no exterior e mais informação do local de intercâmbio, melhor organização e preparo dos estudantes pré-intercâmbio; Que fossem previamente fortalecidos os laços das pessoas que fossem para a mesma cidade, para que assim elas tivessem um apoio maior na

chegada.

Conclusões

Os resultados alcançados nos mostram que os alunos retornam com a consciência de terem participado de uma experiência ímpar em sua formação. Os desafios enfrentados neste processo, mesmo o linguístico vivenciado por alunos que tiveram aula em outro idioma ou conviveram com intercambistas de outros países, contribuem para formação de profissionais maduros, diferenciados, capazes de integrar sua cultura a outras e com conhecimento avançado. Embora haja questões a serem desenvolvidas pelos programas de intercâmbio e entre as Universidades receptoras e de origem para um melhor aproveitamento do intercâmbio, quase todos os alunos afirmam que indicariam a realização da mesma ou de outra experiência internacional curricular a outras pessoas. Os alunos demonstram através de suas falas, o desejo e a capacidade de retornar ao exterior para prosseguir seus estudos. Percebe-se que esta vontade foi fortemente influenciada pela experiência internacional.

O Governo de Portugal assume a Educação como serviço público universal e defende como princípios o esforço, a disciplina e a autonomia. Os alunos intercambistas demonstraram integrar-se a estes princípios, vencendo os desafios que se apresentaram no exterior. É importante ressaltar o crescimento pessoal apresentado pelos alunos, a maturidade advinda da experiência internacional. Não apenas o ganho de conhecimento acadêmico, mas a formação humana dos alunos merece destaque. As identidades cada vez mais atravessam as fronteiras nacionais através da globalização e da mobilidade (Marginson, 2014), os alunos demonstram formar-se com o contato e tensão com as diversas culturas.

Considerando que a internacionalização é um meio para um fim maior, que poderíamos sintetizar numa integração cidadã, que constrói laços, redes científicas entre nações, que nos leva a entender que existem culturas diferentes, modos de vida, de compreensão, a presente pesquisa demonstra que isto pode ocorrer. Na medida em que os depoentes afirmam:

Soube compreender mais sobre a nossa diversificação cultural, que eu acho que é essencial para a minha formação, o ato de compreender e aceitar o diferente; Morar em outro país, com outra cultura, exige que sejamos flexíveis e aprendemos a respeitar os outros; O mundo tornou-se um lugar menos e com mil possibilidades, todas ao meu alcance; Impactos muito grandes, o intercâmbio propicia uma imersão cultural e uma visão de mundo muito ampla, mostrando como existem tantas coisas a se preocupar além do bairro em que se vive; Sim, ampliei meus conhecimentos, convivi com excelentes professores, fiz contatos, amadureci, hoje tenho maior entendimento e gosto pelo meu curso e pelas áreas de interesse; Saber da minha capacidade de ir além, de me adaptar e aprender muito com os outros; Me ensinou muito sobre a vida, sobre respeitar as diferenças dos outros;

Tais considerações nos levam a afirmar que a internacionalização, assim compreendida corrobora com a qualidade do curso de formação. A experiência internacional alcança seu objetivo na tendência a conceber Qualidade como “compromisso com o desenvolvimento humano e social”, garantindo este desenvolvimento aos alunos intercambistas.

Referências

- Araujo, Claisy Maria Marinho; Polidori, Marlis Morosini (Org). (2012) “Análise dos Sistemas de Educação Superior no Brasil e em Portugal: o que apontam as políticas educacionais” Porto Alegre: EDIPUCRS: Editora Universitária Metodista IPA.
- Catani, Afrânio Mendes; Oliveira, Romualdo Portela de. (Org). (2000) “Reformas educacionais em Portugal e no Brasil” Belo Horizonte: Autentica.
- Couper, M. P. (2000). “Web surveys: A review of issues and approaches” Public Opinion Quarterly, 64(4), 464-494.
- Crespo, Vítor. (2003) “Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro: O Ensino Superior no Espaço Europeu” Lisboa: Gradiva.
- Marginson, Simon. (2014) “Student Self-Formation in International Education” Journal of Studies in International Education, Vol 18(1), 6-22.
- Morosini, Marília Costa (Editora-Chefe). (2006) “Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário” Vol. 2 Brasília: Inep/MEC.
- Google Docs. <<https://docs.google.com/?hl=pt-BR>> Acesso em: 15 Set. 2014
- Governo de Portugal. Ministério da Educação. <<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>> Acesso em: 02 Set. 2014
- Questionário Internacionalização e Qualidade do Curso de Graduação <https://docs.google.com/a/acad.pucrs.br/forms/d/1cMVruW8TP_6oZXfkH5e4StQFWmKSwVcw2C51Wuj5z0M/viewform> Acesso em: 15 Set. 2014.
- Van Hoof, Hubert B.; Verbeeten, Marja J. (2005) “Wine is for drinking, water is for washing: student opinions about international exchange programs” Journal of Studies in International Education, Vol 9, Nº 1, 42-61.

Avaliação de Cursos na Modalidade a Distância: uma Experiência no Curso de Graduação Tecnológica de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Manoel do Nascimento Filho¹, Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues², Istefani Carísio de Paula³, Bernardo Sfredo Miorando⁴

¹ Mestre em Administração (PPGA/UFRGS), Doutorando em Engenharia de Produção e Transportes (PPGEP/UFRGS).

² Doutora em Engenharia de Produção, Vice-Secretária de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Professora do Departamento de Engenharia de Produção e Transportes.

³ Doutora em Engenharia da Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Engenharia de Produção e Transportes/UFRGS.

⁴ Mestre em Educação (PPGEDU/ UFRGS)

manoel.nascimento@ufrgs.br; claudia.rodriques@producao.ufrgs.br,
istefani@producao.ufrgs.br; bernardo.sfredo@ufrgs.br

Abstract. The article presents the application of undergraduate courses assessment tool in distance mode in the validation process, the Technology Undergraduate Program Planning and Management for Rural Development (PLAGEDER/UFRGS), the distance mode in nine poles located in the state of Rio Grande do Sul. The instrument assesses the dimensions (i) faculty, (ii) didactic-pedagogic organization and (iii) physical facilities, as it is envisaged in the National Higher Education Evaluation System (SINAES). They show the results for polo and there is a quantitative treatment of the 174 instruments answered by students in relation to the constructs.

Resumo. O artigo apresenta a aplicação de instrumento de avaliação de Cursos de Graduação na modalidade à distância, em processo de validação, no Curso de Graduação Tecnológica de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLAGEDER/UFRGS), modalidade a distância, em nove polos localizados no Estado do Rio Grande do Sul. O instrumento avalia as dimensões (i) corpo docente, (ii) organização

didático-pedagógica e (iii) instalações físicas, tal qual está previsto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Estão apresentados os resultados por polo e há um tratamento quantitativo dos 174 instrumentos respondidos pelos estudantes com relação aos constructos.

1. INTRODUÇÃO

Os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2012), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, evidenciam o crescimento da graduação na modalidade à distância (EAD) no País. O número de matrículas em Cursos de Graduação, perfazendo um total de 7.037.688, 5.923.838 (84,17%) refere-se a modalidade presencial e 1.113.850 (15,83%) na modalidade à distância. Especificamente, 4.703.693 (66,84%) são bacharelados, 1.366.559 (19,42%) são licenciaturas, 944.904 (13,43%) são cursos tecnológicos e 22.532 (0,32%) não aplicáveis.

O artigo pretende contribuir, ao testar um instrumento de avaliação de cursos de graduação específico para EAD (Rodrigues *et al* 2013; Rodrigues & Miorando 2012) já utilizado para verificar a opinião de estudantes em duas modalidades: Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFRGS) e Curso de Bacharelado em Administração (UFSC), nas respectivas modalidades. Este artigo possui o objetivo de aplicar tal instrumento em um curso de graduação em nível tecnológico (UFRGS), a fim de verificar a sua consistência, nesta modalidade em específico.

O curso em questão é o Projeto Piloto, acesso universal, denominado Curso de Graduação Tecnológica de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLAGEDER) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, que teve o primeiro ingresso em 2007, com 600 vagas, iniciada em outubro deste ano e finalizada no segundo semestre de 2011, tendo sua implementação em estreito vínculo com a realidade e a problemática local e regional do entorno do município polo, em nove municípios do Rio Grande do Sul: Hulha Negra, Constantina, Quaraí, Camargo, Itaquí, Picada Café, Balneário Pinhal, Três Passos, São Lourenço do Sul e Araranguá. Uma nova edição foi aberta em agosto de 2009, com término no segundo semestre de 2013, com 500 vagas. Para a terceira edição, houve uma adaptação para ser oferecido na formatação bacharelado, com início previsto para 2014.

A aplicação do instrumento ocorreu com alunos que concluíram a graduação no ano de 2011. Distribui-se entre nove dos doze pólos em que foi oferecida a primeira edição do curso, não se obtendo respostas do pólo de Arroio dos Ratos, Santo Antônio da Patrulha e São Francisco de Paula. Da população de 284 alunos que se formaram nos nove pólos, 63,2% participaram da pesquisa, totalizando uma amostra de 174 respondentes.

Este artigo está dividido 5 seções. A primeira apresenta a introdução com o objetivo do trabalho; a seção 2 apresenta o referencial teórico do presente estudo abordando a educação à distância e sua contextualização, uma abordagem sobre os cursos de graduação tecnológica e avaliação da qualidade na educação à distância no ensino superior; a seção 3 aborda os procedimentos metodológicos, na seção 4 os resultados e, por último na seção 5, as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir apresenta-se a base teórica que permitiu dar sustentação ao entendimento do contexto que envolve o ensino superior, de modo específico, a modalidade tecnológica e a distância e o sistema de avaliação.

2.1 Educação a Distância

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP(2013), órgão de pesquisa ligado ao Ministério da Educação - MEC, registra que entre 2011 e 2012 houve um número considerável de matrículas nas IES, sendo que nos Cursos a Distância, as matrículas avançaram 12,2%, tendo 992.927 matriculados no ano de 2011 e no 1.113.850 no ano de 2012 na modalidade EAD. Desses estudantes que optaram pela modalidade a distância, 72% estão matriculados em universidades e, 23% nos Centro Universitários (INEP 2013).

Ressalta-se que o setor da educação, mais precisamente a modalidade educação a distância (EAD) brasileira, possui mais de cem anos de existência, sendo conduzida em uma forma secundária de educação, nesse período destacou-se os cursos profissionalizantes, como: cursos por correspondência, rádio, televisão e vídeos. (ALMEIDA, 2002; CLEMENTINO, 2008; GUARANY & CATRO 1999; MOORE & KEARSLEY, 2007; NUNES, 2009; VITAL & MAIA 2012).

O conceito de EaD previsto na legislação brasileira, de acordo com o Diário Oficial da União, (Decreto nº 5.622, de 19/12/2005), pode ser assim descrito: Modalidade educacional na qual a mediação-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologia de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Como a literatura é vasta ao definir a EAD, alguns autores ressaltam alguma característica em especial em suas conceituações como: Peters (1973), que a define como uma forma industrializada de ensinar e aprender. Riano (1997) descreve como sendo a relação professor/aluno ou ensino-aprendizagem mediada pedagogicamente e mediatizada por diversos materiais instrucionais e pela orientação tutorial. A ABED (2013), afirma ser a modalidade educacional em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e, em bom número de casos, exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar, na mesma hora..

Quanto a Educação Superior Tecnológica, assunto do próximo tópico, ela vem constituindo-se em outra possibilidade de educação, seja a distância ou presencial, em

encontro as necessidades do mercado de trabalho e, para uma sociedade em constante mudança no que se refere ao perfil acadêmico.

2.2 Curso de Graduação Tecnológico

Na década de 90, tem um novo cenário configurando-se na Educação Superior, delineado pela criação dos Cursos Tecnológicos, implantados pela LDB 9394/96. As transformações da sociedade exigem da educação tecnológica mudanças e adaptações, pois mercado de trabalho exige profissionais competentes na técnica e nas interações humanas (BRASIL, 2005).

Conforme o INEP (2012), alguns dados importantes e relevantes sobre os cursos tecnológicos:

O Censo da Educação Superior, mostra também a expansão do número de matrículas nos cursos tecnológicos. Entre 2011 e 2012, o total cresceu 8,5%. Nos cursos de bacharelado, o aumento foi de 4,6% e nos de licenciatura, de 0,8%. Os cursos tecnológicos representam 13,5% das matrículas na educação superior. Os de bacharelados e de licenciatura participam com 67,1% e 19,5%, respectivamente, sendo os cursos tecnológicos o segmento que mais cresce em número de matrículas.

Verificou-se no Brasil, um aumento significativo na oferta de cursos de educação superior em geral Mello (2009) destaca que muitos cursos e Faculdades foram criados, mas paralelamente a essa expansão, necessitou e necessita de buscar esforços para a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros, portanto, a seguir será abordado aspectos relevantes do processo de avaliação da qualidade dos cursos EAD.

2.3 Avaliação da Qualidade na Educação a Distância no Ensino Superior

A avaliação das instituições de educação superior, no Brasil, constitui um processo que vem se desenvolvendo desde os anos 70. Contudo, a diversidade do sistema de educação superior brasileiro, dificultou a manutenção de um processo unitário de avaliação. A educação superior no Brasil abarca, hoje, um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação lato e *stricto sensu* (OLIVEN *et. al.*, 2002).

Para os cursos de graduação a distância, objetivo deste artigo, o Ministério da Educação – MEC (2001), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) elaborou um conjunto de diretrizes específicas para os cursos de graduação a distância, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - Diretrizes do MEC para EAD

1. Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;	6. Infraestrutura de apoio;
2. Desenho do projeto (planejamento de programas, cursos, disciplinas, ou mesmo conteúdos oferecidos a distância);	7. Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
3. Equipe profissional multidisciplinar;	8. Convênios e parcerias;
4. Comunicação/interatividade entre professor e aluno;	9. Edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
5. Recursos educacionais;	10. Sustentabilidade (custos de implementação e manutenção da graduação a distância).

Fonte: MEC (2001).

Essas diretrizes, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC, 2001) têm caráter geral e seu objetivo principal é orientar alunos, professores, técnicos e gestores de instituições de ensino superior, que podem usufruir dessa modalidade de educação em crescimento no Brasil, a empenhar-se por maior qualidade em seus processos e produtos.

Lachi *et.al.*, (2006) diz, existem inúmeras agências de certificação de educação. No Brasil, especificamente, existe o MEC que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse sistema é formado por três componentes principais: (i) a avaliação das instituições, (ii) dos cursos e, (iii) do desempenho dos estudantes (ENADE). O SINAES avalia aspectos relacionados aos seguintes elementos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Ele possui uma série de instrumentos complementares que auxiliam a traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país: a) Autoavaliação; b) Avaliação externa; c) Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade); d) Avaliação dos cursos de graduação; e) Instrumentos de informação (censo e cadastro). Como processo de avaliação de curso:

(...) avaliar um curso é diagnosticar o desempenho de cada um de seus componentes – professores, alunos, equipe de apoio, material didático, projeto pedagógico, ambiente virtual – avaliando sua contribuição e adequação para realizar os objetivos propostos. E o mais importante, detectar as alterações necessárias, a forma e o momento adequados para realizá-las. (CARLINI; RAMOS, 2009, p. 163)

A garantia da qualidade dos cursos de graduação é feita no Brasil a partir de regulação por parte do Estado que deve (1) autorizar seu funcionamento, (2) reconhecê-los oficialmente e (3) renovar seu reconhecimento. Tais processos são definidos no âmbito do SINAES (BRASIL, 2004). Ganhando significância e sendo palco de práticas e paradigmas emergentes, a EAD demanda formas de avaliação novas e condizentes com as particularidades de suas realidades.

Assim, conduzir a autoavaliação de seus cursos EAD, verificando sua qualidade e buscando sua melhoria é, portanto, uma responsabilidade da universidade no contexto da virtualização. Este contexto abarca elementos e dimensões que não são características do ensino presencial. Faller (2009) ressalta os seguintes grupos de peculiaridades da EAD: (i) as tecnologias; (ii) a estrutura dos polos, assim como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); (iii) as pessoas que oportunizam que o PPC seja colocado em prática, conforme apresentado na Figura 1.

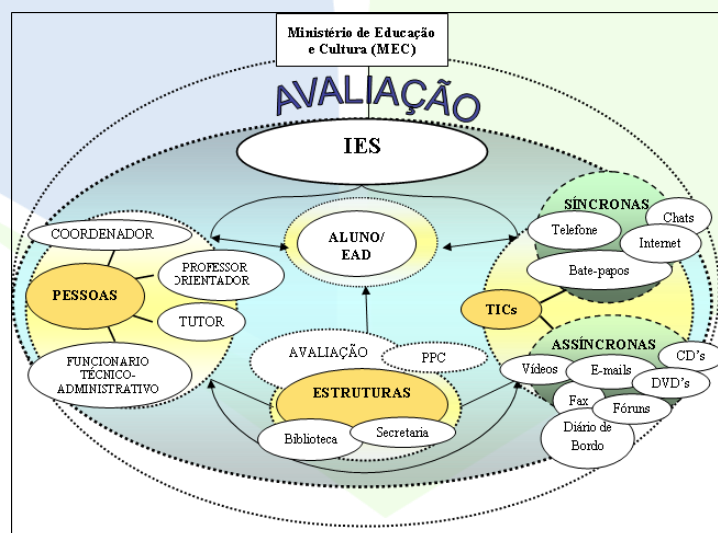


Figura 1 - Ambiente da educação a distância

Fonte: Faller (2009)

Os elementos do ambiente de EAD, proposto por Faller (2009), batizaram o desenvolvimento do instrumento de avaliação neste trabalho para ser aplicado em cursos EAD, juntamente com os critérios propostos pelo SINAES para avaliação de cursos (RODRIGUES *et.al.*, 2013; RODRIGUES, 2014; RODRIGUES & MIORANDO, 2012) e serão apresentados na próxima seção que trata dos procedimentos metodológicos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é caracterizado como sendo estudo de caso que, na concepção de Yin (2007, p. 32), “*é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos*”. O estudo foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e teve como objeto de pesquisa o Curso de Graduação Tecnológica de Planejamento para o Desenvolvimento Rural a distância (PLAGEDER).

A coleta de dados foi efetuada em três etapas. Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica, a partir dos instrumentos e da legislação relacionada à educação a distância disponibilizada pelo Ministério da Educação, assim como da literatura disponível sobre o tema. Esta etapa permitiu a construção da versão preliminar do instrumento de avaliação. Na segunda, foi realizada uma pesquisa de campo para aplicação de um pré-teste do instrumento de avaliação junto aos alunos do Curso de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLEGEDER), modalidade Curso à Distância da UFRGS, modalidade Graduação Tecnológica ofertado em dez polos no Estado do Rio Grande do Sul: Hulha Negra, Constantina, Quaraí, Camargo, Itaqui, Picada Café, Balneário Pinhal, Três Passos, São Lourenço do Sul e Ararangua. A terceira etapa consistiu na consolidação do instrumento através de sua validação junto à amostra considerada.

A escala adotada no instrumento de coleta é de concordância, onde 1 refere-se a *Discordo Plenamente* e 5 a *Concordo Plenamente*. O instrumento possui 67 itens que avaliam o grau de concordância geral do aluno em relação às seguintes dimensões e constructos:

- (1) *Corpo docente, corpo de tutores e coordenação*: compreende Professores, Tutores Presenciais, Tutores a Distância e Coordenação de Curso e Polo;
- (2) *Organização didático-pedagógica*: compreende Sistema de Ensino, Participação em Atividades Acadêmicas, Organização do Curso e Expectativas referentes à Conhecimento e Empregabilidade;
- (3) *Instalações físicas*: compreende Condições do Polo, Suporte Acadêmico/Técnico e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Todas as análises estatísticas foram realizadas no software estatístico IBM SPSS versão 20 e considerou-se o valor- $p \leq 0,05$ como nível de significância. A análise estatística dos dados deu-se inicialmente pela estatística descritiva, através da utilização de tabelas de distribuições de frequências dos diferentes polos pesquisados. No estudo da

consistência interna foi calculado o *Alfa de Cronbach* (α) para cada um dos constructos do questionário. Na comparação múltipla entre as médias dos polos para os diferentes constructos, foi utilizado o teste não-paramétrico *Kruskal Wallis* (com teste post hoc de Dunn). Na identificação de associação entre os diferentes constructos, foi calculado o coeficiente de correlação linear de Pearson (r).

4. RESULTADOS

O instrumento foi aplicado nos meses de junho a dezembro de 2010 e os resultados analisados nos meses de outubro a dezembro de 2013. Houve 174 estudantes respondentes ao instrumento, que foi inserido e disponibilizado através da plataforma de aprendizagem utilizada pelo Curso.

4.1 Descrição da Amostra

A população é formada pelos estudantes que concluíram o curso, de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLEGEDER), modalidade EAD da UFRGS, no ano de 2011 (1ª edição), ofertado nos polos de: (1) Hulha Negra. (2) Constantina. (3) Quaraí. (4) Camargo. (5) Itaqui, (6) Picada Café. (7) Balneário Pinhal. (8) Três Passos e, (9) São Lourenço do Sul. Tal numeração será utilizada na análise de dados, referentes aos polos.

Da população de 284 alunos que se formaram nos nove pólos, 63,2% participaram da pesquisa, totalizando uma amostra de 174 respondentes. Dessa forma, a origem dos participantes está caracterizada na Tabela 1.

4.2 Perfil dos Entrevistados

A primeira parte do instrumento buscou caracterizar os respondentes. Basicamente, são do sexo masculino (58,400%), sem filhos (39,70%), casados (55,60%), trabalham como funcionário do governo federal, estadual ou municipal (36,00%) e possuem renda familiar entre 4 e 10 Salários Mínimos (43,70%). A Tabela 1 apresenta a descrição do perfil.

Tabela 1 - Descrição geral da amostra, distribuição % das diferentes categorias

Variáveis	Polo	Polo	Polo	Polo	Polo	Polo	Polo	Polo	Polo	%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
Sexo										
Feminino	20,0	44,4	60,0	30,0	27,3	50,0	52,9	31,2	42,9	41,6

Masculino	80,0	55,6	40,0	70,0	72,7	50,0	47,1	68,8	57,1	58,4
Número de filhos										
Nenhum	60,0	55,6	38,1	70,0	45,5	50,0	29,4	25,0	28,6	39,7
Um	20,0	11,1	33,3	20,0	18,2	50,0	11,8	31,2	28,6	27,0
Dois	20,0	11,1	9,50	10,0	27,3	0,00	41,2	31,2	14,3	20,6
Três	0,00	22,2	19,0	0,00	9,10	0,00	17,6	9,40	14,3	11,1
Quatro	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,10	14,3	1,60
Estado Civil										
Casado	80,0	55,6	33,3	30,0	63,6	50,0	64,7	65,6	71,4	55,6
Solteiro	20,0	33,3	38,1	60,0	36,4	35,7	23,5	18,8	28,6	31,0
Viúvo	0,00	0,00	0,00	10,0	0,00	0,00	5,90	0,00	0,00	1,60
Outro	0,00	11,1	28,6	0,00	0,00	14,3	5,90	15,6	0,00	11,9
Ocupação										
Funcionário do Governo	60,0	22,2	38,1	10,0	0,00	28,6	52,9	46,9	42,9	36,0
Agricultura, Campo, Fazenda ou Pesca	40,0	44,4	9,50	40,0	40,0	14,3	0,00	21,9	0,00	20,0
Profissional Liberal, Professor ou Técnico de Nível Superior	0,00	11,1	19,0	30,0	20,0	14,3	17,6	0,00	0,00	12,0
Não Trabalha	0,00	11,1	4,80	0,00	20,0	0,00	0,00	6,20	14,3	5,60
Comércio, Banco, Transporte, Hotelaria ou Outros Serviços	0,00	11,1	4,80	0,00	0,00	21,4	23,5	3,10	42,9	10,4
Outro	0,00	0,00	23,8	10,0	10,0	7,10	5,90	15,6	0,00	11,2
Indústria	0,00	0,00	0,00	10,0	10,0	14,3	0,00	6,20	0,00	4,80
Renda										
R\$0 a R\$1020,00 (até 2 S.M.)	20,0	33,3	23,8	20,0	27,3	14,3	11,8	9,40	28,6	18,3
R\$1020,00 a R\$ 2040,00	20,0	11,1	52,4	20,0	27,3	50,0	11,8	21,9	28,6	28,6
R\$2040,00 a R\$ 5100,00	60,0	44,4	14,3	50,0	18,2	35,7	58,8	62,5	42,9	43,7
R\$5100,00 a R\$	0,00	11,1	9,50	10,0	27,3	0,00	11,8	0,00	0,00	7,10

10200,00											
Acima de R\$10200,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,90	6,20	0,00	2,40	

4.3 Análise da Consistência Interna

Foram realizados testes *Alfa de Cronbach* (α) para a validação dos fatores, analisando a consistência das variáveis e confiabilidade dos constructos, considerando o critério de *Alfa* superior a 0,7 como definidor de fidedignidade aceitável (Hair et al., 2005). O valor do *Alfa de Cronbach* obtido foi de $\alpha = 0,967$ em todos os constructos, resultando numa ótima consistência interna do instrumento. As variáveis correspondentes a cada constructo, com os respectivos valores de *Alfa*, estão na Tabela 2:

Tabela 2 - Alfas de Cronbach dos constructos

Constructos	Variáveis	Alfa de Cronbach (α)
Professores	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09	0,902
Tutores Presenciais	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	0,890
Tutores a Distância	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	0,927
Coordenação de Curso e Polo	27, 28, 29	0,897
Sistema de Ensino	30, 31, 32, 33, 34, 35	0,856
Participação em Atividades Acadêmicas	36, 37, 38, 39, 40	0,796
Organização do Curso	41, 42, 43, 44	0,798
Expectativas referentes à Conhecimento e Empregabilidade	45, 46, 47, 48, 49, 50	0,906
Condições do Polo	51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59	0,899
Suporte Acadêmico/Técnico	60, 61, 62, 63	0,720
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)	64, 65, 66, 67	0,846

A Tabela 2 evidenciou que o constructo Tutores à Distância obteve o maior valor do *alfa de cronbach* ($\alpha = 0,927$), enquanto que o constructo Suporte Acadêmico/Técnico obteve o menor valor, ($\alpha = 0,720$).

4.4 Análise Descritiva e Comparativa das Dimensões

A seguir, foi aplicado o instrumento com os constructos organizados em diferentes variáveis nos polos em que ocorreu a oferta. Uma síntese dos resultados está na Tabela 3.

Tabela 3 - Médias dos Polos para cada um dos Constructos e Média Total

Constructo	Polo1	Polo2	Polo3	Polo4	Polo5	Polo6	Polo7	Polo8	Polo9	Média Total
Professores	4,54*	4,15	4,06	4,09	4,41	3,97+	4,30	4,13	4,02	4,16
Tutores Presenciais	4,84*	4,44	4,64	4,29	4,56	4,34	4,53	4,17+	4,55	4,43
Tutores a Distância	4,57*	4,05	3,94+	4,06	4,29	4,06	4,18	4,20	4,08	4,13
Coordenação de Curso e Polo	4,67	4,59	4,68	4,20+	4,44	4,42	4,71*	4,51	4,52	4,54
Sistema de Ensino	4,43*	4,28	4,14	3,78	4,06	3,93	4,05	3,95	3,05+	3,98
Participação em Atividades Acadêmicas	4,00	4,18*	4,14	4,06	3,93	3,88	3,92	3,78	2,91+	3,89
Organização do Curso	4,65*	4,31	4,45	4,30	4,51	4,35	4,22	4,25	3,75+	4,31
Expectativas Referentes à Conhecimento e Empregabilidade	4,76	4,81*	4,25	4,20	4,18	4,31	3,87	4,09	3,21+	4,16
Condições do Polo	4,44	4,12	3,65+	4,47	4,13	4,47	4,51	4,33	4,52*	4,25
Suporte Acadêmico/Técnico	4,67*	4,14	4,24	4,26	4,18	4,04	4,31	4,23	4,00+	4,22

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)	4,55*	4,50	4,13	4,35	4,07	4,17	4,35	4,14	3,75+	4,20
---	-------	------	------	------	------	------	------	------	-------	------

*Maiores médias +Menores médias

Nos constructos, da tabela 3, é possível observar:

- **Professores:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Hulha Negra** (4,54) e **Picada Café** (3,97);
- **Tutores Presenciais:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Hulha Negra** (4,84) e **Três Passos** (4,17);
- **Tutores à Distância:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Hulha Negra** (4,57) e **Quaraí** (3,94);
- **Coordenação de Curso e Polo:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Balneário Pinhal** (4,71) e **Camargo** (4,20);
- **Sistema de Ensino:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Hulha Negra** (4,43) e **São Lourenço do Sul** (3,05);
- **Participação em Atividades Acadêmicas:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Constantina** (4,18) e **São Lourenço do Sul** (2,91);
- **Organização do Curso,** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Hulha Negra** (4,65) e **São Lourenço do Sul** (3,75);
- **Expectativas Referentes à Conhecimento e Empregabilidade:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Constantina** (4,81) e **São Lourenço do Sul** (3,21);
- **Condições do Polo:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **São Lourenço do Sul** (4,52) e **Quaraí** (3,65);
- **Suporte Acadêmico/Técnico:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Hulha Negra** (4,67) e **São Lourenço do Sul** (4,00);
- **Tecnologias de Informação e Comunicação:** os Polos que apresentaram maior e menor valor para a média foram respectivamente, **Hulha Negra** (4,55) e **São Lourenço do Sul** (3,75).

Para a comparação múltipla entre as médias dos polos nos diferentes constructos, foi utilizado o teste não-paramétrico *Kruskal Wallis* (com teste *post hoc* de *Dunn*). Não foi observada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos polos nos constructos Coordenação de Curso e Polo ($\chi^2 = 11,86$; $p=0,158$) e Suporte Acadêmico/Técnico ($\chi^2 = 11,50$; $p=0,175$).

Com relação aos demais constructos, temos:

- **Professores:** A maior média obtida pelo polo de Hulha Negra difere significativamente apenas da menor média obtida pelo polo de Picada Café ($p=0,000$). A média do polo de Picada Café também é significativamente menor do que as médias dos polos de Itaquí ($p=0,000$) e Balneário Pinhal ($p=0,000$). A média do polo de Itaquí é

significativamente maior do que a média do polo de Três Passos ($p=0,001$), com exceção dos demais polos.

- **Tutores Presenciais:** A maior média obtida pelo polo de Hulha Negra difere significativamente da menor média obtida pelo polo de Três Passos ($p=0,000$), assim como também dos polos de Camargo ($p=0,000$) e Picada Café ($p=0,000$). A média do polo de Três Passos é significativamente menor do que a média dos polos Balneário Pinhal ($p=0,000$), Itaqui ($p=0,000$) e Quaraí ($p=0,000$), e com exceção dos demais polos. A média do polo de Quaraí é significativamente maior do que a média dos polos de Camargo ($p=0,000$) e Picada Café ($p=0,000$), com exceção dos demais polos;

- **Tutores à Distância:** A maior média obtida pelo polo de Hulha Negra difere significativamente da menor média obtida pelo polo de Quaraí ($p=0,000$), assim como também dos polos de Picada Café ($p=0,000$) e Camargo ($p=0,000$), e com exceção dos demais polos.

- **Sistema de Ensino:** A maior média obtida pelo polo de Hulha Negra difere significativamente da menor média obtida pelo polo de São Lourenço do Sul ($p=0,000$), assim como também dos polos de Camargo ($p=0,000$), Três Passos ($p=0,001$) e Picada Café ($p=0,001$). A média do polo de São Lourenço do Sul também é significativamente menor do que as médias dos polos de Constantina ($p=0,000$), Quaraí ($p=0,000$), Itaqui ($p=0,000$), Balneário Pinhal ($p=0,000$), Três Passos ($p=0,000$), Picada Café ($p=0,000$) e Camargo ($p=0,001$). A média do polo de Camargo é significativamente menor do que a média dos polos de Constantina ($p=0,000$) e Quaraí ($p=0,001$), com exceção dos demais polos;

- **Participação em Atividades Acadêmicas:** A menor média obtida pelo polo de São Lourenço do Sul difere significativamente de todos os demais polos. A média do polo de Três Passos é significativamente menor do que a média dos polos de Quaraí ($p=0,000$), com exceção dos demais polos;

- **Organização do Curso:** A menor média obtida pelo polo de São Lourenço do Sul difere significativamente da maior média obtida pelo polo de Hulha Negra ($p=0,000$), assim como também dos polos de Itaqui ($p=0,001$) e Quaraí ($p=0,001$), e com exceção dos demais polos;

- **Expectativas Referentes à Conhecimento e Empregabilidade:** A maior média obtida pelo polo de Constantina difere significativamente da menor média obtida pelo polo de São Lourenço do Sul ($p=0,000$), assim como também dos polos de Camargo ($p=0,000$), Três Passos ($p=0,000$) e Quaraí ($p=0,000$), Picada Café ($p=0,000$) e Itaqui ($p=0,000$), com exceção dos demais polos. A menor média obtida pelo polo de São Lourenço do Sul difere significativamente dos demais polos, com exceção do polo de Balneário Pinhal. A média do polo de Balneário Pinhal é significativamente menor do que a média dos polos de Quaraí ($p=0,000$), Hulha Negra ($p=0,000$) e Constantina ($p=0,000$), com exceção dos demais polos. A média do polo de Hulha Negra é significativamente maior do que a média dos polos de Três Passos ($p=0,000$) e Camargo ($p=0,000$), com exceção dos demais polos;

- **Condições do Polo:** A menor média obtida pelo polo de Quaraí difere significativamente dos demais polos, com exceção dos polos de Itaqui e Constantina.

- **Tecnologias de Informação e Comunicação:** A menor média obtida pelo polo de São Lourenço do Sul difere significativamente da maior média obtida pelo polo de Hulha Negra ($p=0,000$), assim como também dos polos de Constantina ($p=0,000$), com exceção dos demais polos;

4.5 Influência dos Construtos na Avaliação do Curso

A fim de verificar a existência de relação entre os constructos, calculou-se o Coeficiente de Correlação de *Pearson*, cujos resultados são apresentados na Tabela 16. De acordo com Pestana e Gageiro (2003, p. 189), o “coeficiente de correlação *R* de *Pearson* é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1”. A existência da correlação indica que a intensidade de um fenômeno é acompanhada tendencialmente por outro, embora eles não sejam indissolúvelmente ligados. Por convenção, os autores sugerem que $R < 0,2$ = associação muito baixa; R entre 0,2 e 0,39 = associação baixa; R entre 0,4 e 0,69 = associação moderada; R entre 0,7 e 0,89 = associação alta; e R entre 0,9 e 1 = associação muito alta (PESTANA; GAGEIRO, 2003).

Tabela 4 - Matriz de correlação entre os constructos

Constructo	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0,341 *	0,619 *	0,408 *	0,336 *	0,258 *	0,272 *	0,214 *	0,148*	0,177 *	0,228 *
2	1	0,386 *	0,386 *	0,284 *	0,291 *	0,409 *	0,297 *	0,510	0,247 *	0,327 *
3		1	0,273 *	0,380 *	0,317 *	0,318 *	0,288 *	0,135*	0,212 *	0,320 *
4			1	0,287 *	0,202 *	0,351 *	0,790	0,153*	0,234 *	0,258 *
5				1	0,396 *	0,315 *	0,382 *	0,085*	0,176 *	0,392 *
6					1	0,222 *	0,366 *	0,009	0,248 *	0,314 *
7						1	0,442 *	0,520	0,258 *	0,322 *
8							1	0,088* *	0,316 *	0,418 *

9								1	0,266 *	0,236 *
10									1	0,405 *

*Correlação é significativa ao nível de 0,01.

**Correlação é significativa ao nível de 0,05.

Legenda: (1) Professores, (2) Tutores Presenciais, (3) Tutores à Distância, (4) Coordenação de Curso e Polo, (5) Sistema de Ensino, (6) Participação em Atividades Acadêmicas, (7) Organização do Curso, (8) Expectativas referentes à Conhecimento e Empregabilidade, (9) Condições do Polo, (10) Suporte Acadêmico/Técnico e (11) Tecnologias de Informação e Comunicação.

A associação entre os constructos Professores e Tutores à Distância foi alta ($r=0,619$; $p=0,01$), indicando que quanto melhor a percepção referente aos professores, melhor será a percepção referente aos tutores à distância. Já a associação entre os constructos Sistema de Ensino e Condições do Polo foi muito baixa ($r=0,085$; $p=0,005$).

Quatro correlações não significativas ao nível de 1% ou de 5%, foram entre os constructos Tutores Presenciais com Condições do Polo ($r=0,510$; $p=0,113$), Coordenação de Curso e Polo com Expectativas referentes à Conhecimento e Empregabilidade ($r=0,790$; $p=0,133$), Participação em Atividades Acadêmicas com Condições do Polo ($r=0,009$; $p=0,833$) e Organização do Curso com Condições do Polo ($r=0,520$; $p=0,252$). Portanto, entre estes constructos, não necessariamente quanto melhor a percepção de um, também melhor será a percepção do outro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apurados através da aplicação do instrumento junto aos polos do Curso de Graduação Tecnológica em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLEGEDER), modalidade Curso à Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul permitiram validar o instrumento proposto na modalidade curso de graduação tecnológico. As dimensões pessoas, organização didático-pedagógica e instalações físicas e os constructos inerentes a cada dimensão permitiram apurar o grau de concordância e/ou discordância dos estudantes em relação aos mesmos.

Quanto à dimensão Corpo Docente, Corpo de Tutores e Coordenação, verificou-se que as médias atribuídas para todos os constructos foram superiores a 4,0 (considerando a escala de 1 a 5), que indica que os estudantes estão satisfeitos com esta dimensão como um todo (média geral= 4,32). Ressalta-se que o constructo referente a Coordenação de Curso e Polo recebeu a maior avaliação, entre todas as demais (4,54), destacando a importância percebida pelos acadêmicos em suas respostas, sendo avaliadas nessa dimensão: as avaliações, esclarecimentos de dúvidas, interesse no aprendizado, retorno das atividades nos prazos previstos, acompanhamento da pontualidade, relacionamento interpessoal, domínio teórico e domínio prático relacionando-se a realidade.

Os constructos que compõem a dimensão Organização Didático-Pedagógica apresentaram ao todo média geral de (4,09), estando acima de (4,0) na avaliação geral, podendo ser consideradas como satisfatórias. Com médias inferiores a 4, os acadêmicos apontaram em suas respostas o Sistema de Ensino (3,98) e a Participação em Atividades Acadêmicas (3,89), percebendo-se que médias muito próximas a 4 ambas, mas essas duas médias, obtiveram as com menores pontuações gerais. Os dois outros itens: a Organização do Curso (4,31) e as Expectativas Referentes à Conhecimento e Empregabilidade (4,16), apresentaram respostas satisfatórias.

Por fim, a dimensão referente às Instalações Físicas também apresentou média superior a 4,0 em todas as suas avaliações. As condições do Polo (4,25), Suporte Acadêmico Técnico (4,22) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) (4,20).

Destaca-se, ainda, que os estudantes do polo de Hulha Negra apresentaram as maiores médias de satisfação em relação aos demais polos, os outros polos apresentaram: Constantina (4,32), Balneário Pinhal (4,26), Itaqui (4,25), Camargo (4,18), Picada Café (4,17), Três Passos (4,16) e São Lourenço do Sul (3,85).

De um modo geral, é possível concluir que, no entender dos estudantes em todas as dimensões: Corpo Docente, Corpo de Tutores e Coordenação; Organização Didático-Pedagógica e, Instalações Físicas os estudantes avaliaram como satisfatórias todas as dimensões avaliadas e na maioria de seus constructos.

Tem-se, assim um instrumento que vem auxiliar as instituições com uma ferramenta útil que permite a avaliação das condições de oferta dos cursos ministrados na modalidade a distância, apresentando coerência interna e adequação às recomendações do Ministério da Educação. O embasamento do referencial teórico e a aplicação prática permitiram concluir que o instrumento proposto é abrangente e possui potencial para ser utilizado na avaliação da educação a distância em Instituições de Ensino Superior, tanto as de natureza pública quanto privada.

REFERÊNCIAS

ABED- "Associação Brasileira de Educação a Distância". Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/abed.asp>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

BRASIL. "Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001". Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. "Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004". Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. "Portaria n.º 4.361, de 29 de dezembro de 2004". Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port4361.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2014.
- _____. "Decreto lei nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005". Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Carlini, A. L.; Ramos, M. P. (2009) "A avaliação do curso". In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education.
- Clementino, A. (2008) "Didática intercomunicativa em cursos online Colaborativos". Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.
- Faller, L. P. (2009) "Estudo de parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância (EAD)". (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria.
- Guaranys, L. R.; Catro, C. M. (1999). "O ensino por correspondência": uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil. Brasília, IPEA.
- Hair Jr., J.F. *et al.*, (2005) "Análise Multivariada de Dados". 5. ed. Porto Alegre: Bookman.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. "Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação: 2012". Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2001/Superior/Sinopse_Superior_2001.zip>. Acesso em: 04 dez.2013.
- Lachi, R. *et al.*, (2006) "Avaliação de cursos a distância": uso de indicadores para assegurar qualidade. XVI Simposio Brasileiro de Informática na Educação. SIBIE - UNB/UCB.
- LEI 9.394/96 – "Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus aspectos relacionados a EAD" (1999) . Apresentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A.
- Mello, S. P. T. (2009) "Tecnólogo": competências e mercado de trabalho. Pelotas/RS:Ed. Gráfica Universitária da UFPel.
- Olivem, A. C. *et al* (2002) "A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil". Em Soares, M. S. A. (coord.) – A Educação Superior no Brasil. (p.81) Porto Alegre – Brasil. Unesco – Iesalc – Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe – Unesco – Caracas. Disponível em

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

Peters, O. (1973) "A estrutura didática da educação a distância". São Paulo: Olho d'Água.

Riano, M. B. R. (1997) "La evaluación em educación a distancia in Revista Brasileira de Educação a Distância". Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisas Avançadas. Ano IV, N° 20.

Rodrigues, C. M. C.; Miorando, B. S. (2012) Instrumento de Avaliação para Cursos de Educação a Distância. In: LEITE, D.; FERNANDEZ, C. B.; BROILO, C. L.(Orgs.). "Qualidade da Educação superior": avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 45-50.

Rodrigues, C. M. C. (2013) "Avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância": uma experiência no curso de graduação em administração da Universidade Federal de Santa Catarina. In: XIII Colóquio de Gestión Universitaria em Americas. Argentina / Buenos Aires.

Rodrigues, C. M. C. *et. al.*, (2014) Uma proposta de instrumento para avaliação da educação a distância. "Ensaio": avaliação e política pública em educação. Rio de Janeiro, vol.22, n.82 jan/mar.

Yin, R. K. (2007) "Estudo de caso": planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: *Bookman*.

Currículo em movimento: um estudo sobre avaliação

Cíntia Bueno Marques¹, Rubiane Falkenberg Zancan², Rogério da Cunha Voser³,
Luiz Fernando Calage Alvarenga⁴

^{1,2,3,4}Núcleo de Avaliação da Unidade da Escola de Educação Física (NAU-ESEF) -
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre - RS - Brasil

cbmarques@hotmail.com, rubianezancan@hotmail.com, rogerio.voser@ufrgs.br
, lfcalvarenga@gmail.com

Abstract. *Increasingly emerges the need to evaluate the pedagogical practice, the curriculum in its broader perspective, namely, actions, perceptions and intentions that present themselves in everyday educational spaces. This text deals with the curriculum evaluation conducted by the ESEF-NAU and their contributions in studies that gave opportunity changes in the Dance degree's curriculum at the UFRGS. Therefore, reflections are presented about evaluation and curriculum, dance course context at UFRGS, methodological tracks taken during the way, results and motivation for changes. Such processes, assessed collectively by the subjects of the curriculum, provide the effective restructuring of the institutional make.*

Resumo. *Cada vez mais emerge a necessidade de avaliar o fazer pedagógico, o currículo em sua perspectiva mais ampla, ou seja, ações, percepções e intenções que se apresentam no cotidiano dos espaços educativos. Esse texto trata da avaliação curricular realizada pelo NAU-ESEF e suas contribuições nos estudos que oportunizaram as mudanças no currículo do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Para tanto são apresentadas reflexões sobre avaliação e currículo, contextualização do curso de dança na UFRGS, trilhas metodológicas adotadas no decorrer do percurso, resultados e motivações para as mudanças. Tais processos, avaliados de modo coletivo pelos sujeitos do currículo, proporcionam a efetiva reestruturação do fazer institucional.*

Reflexão sobre a avaliação e currículo

A educação é o elemento da vida social responsável pela organização das experiências dos indivíduos, pelo desenvolvimento da sua personalidade e pela garantia de condições para o funcionamento das coletividades (FERNANDES, 2001). Assim, pode-se afirmar que a educação está *a serviço* da sociedade, sendo que sua finalidade e suas estratégias estão atreladas ao momento político, histórico e cultural vivenciado pelos sujeitos. Afinal, as concepções de mundo, os valores, as ideias que as pessoas compartilham entre si e ensinam aos seus filhos e alunos são construções sociais.

Neste sentido, para compreender a educação, é indispensável refletir sobre alguns questionamentos: Educar quem? Para quê? Desses questionamentos decorrem o que será ensinado e de que forma, como resultado das tensões cotidianas inseridas num dado momento histórico em torno dos mais diversos interesses.

Nessas reflexões vale destacar análises sobre as práticas educacionais em diferentes contextos, que trouxeram importantes contribuições para a compreensão da educação na contemporaneidade.

Durkheim conceituou a educação como um processo de socialização. Bourdieu, a partir dele, demonstrou o peso exercido pelo sistema sobre as práticas educacionais, entendendo que toda a ação pedagógica é uma espécie de violência simbólica, visto que impõe arbitrariamente a cultura dos grupos dominantes a toda a sociedade.

Marx argumentou que a educação é um mecanismo que, conforme o conteúdo de classe, pode oprimir ou emancipar o homem. Gramsci, nessa direção, destacou o quanto a educação na sociedade está ligada às lutas pelo poder. Salienta que a conquista pela hegemonia política e ideológica se dá através de batalhas de ideias, nas quais os intelectuais, formados pela educação formal têm papel decisivo. Entretanto, pondera que a educação não é de igual qualidade para todos e que aqueles que têm acesso a um currículo de formação integral são privilegiados.

Weber, a partir da ideia da racionalização, afirmou que a educação é o modo pelo qual determinados homens são preparados para exercerem determinadas funções. Para isso, seriam empregadas a pedagogia do cultivo - ligada a despertar, carisma e valores - e a pedagogia do treinamento - relacionada à transmissão do conhecimento especializado. Mannheim, baseado em Weber, propôs um modelo educacional que conciliasse as duas pedagogias e que fosse democrático numa perspectiva de promover mudanças sociais.

Se olharmos para a Educação hoje, a partir de cada uma das perspectivas mencionadas, veremos um cenário pouco otimista. Podemos ver as Instituições de Ensino como espaços de socialização, ou ainda aprofundando neste sentido, territórios de práticas de socialidade (aprendizagens que ocorrem a partir do livre convívio entre os sujeitos) e sociabilidade (aprendizagens propostas pela instituição escolar). Entretanto, como instituições legitimadas a ensinar, nem sempre têm se mostrado tão competentes na direção da emancipação dos sujeitos ou mesmo na formação de sujeitos preparados para debates intelectuais que resultem em conquistas ideológicas. A pedagogia do treinamento parece prevalecer, denotando imensa diferença quanto ao nível de conhecimento, entre escolas de classes populares e de grupos dominantes. A pedagogia do cultivo pouco figura nas salas de aula, refletindo dentro da escola uma crise de valores que ultrapassa seus muros. Tal crise consiste em característica marcante da pós-modernidade. Observamos, em geral, não só um currículo formal, mas também um currículo oculto bastante arbitrário, que mantém como referência valores que reproduzem desigualdades sociais.

Bauman (2008, 2007, 2003, 2001) usa o termo “modernidade líquida” para nomear o momento no qual estamos vivendo, de borramento das fronteiras de tempo e espaço, da reconfiguração dos conceitos de público e privado, da busca da satisfação instantânea, do consumo exacerbado, chegando o sujeito a transformar-se em mercadoria. Nesse contexto, temos uma sociedade voltada ao consumo, numa dinâmica incessante de

descartabilidade e busca do novo, onde a exposição da vida privada tomou o espaço público e tornou-se foco do interesse coletivo. Maffesoli (2006, 2005, 2004), emprega a ideia de “tribalização” do mundo, referindo-se a um novo modo de pertencimento, o “estar-junto” no individualismo, resultante do processo de fragmentação das instituições, transfiguração do político, implosão das normas e significativas mudanças de valores. Segundo o autor, essa crise é necessária para que se possa iniciar algo novo em resposta ao que já não está adequado a esse tempo.

As Instituições de Ensino, ainda estruturadas nos moldes da modernidade, apresentam um certo desencaixe em relação ao contexto que se apresenta, mas, ao mesmo tempo, mostram as marcas desse novo tempo expressas através das práticas cotidianas dos sujeitos. Tornaram-se assim, espaço de constantes negociações, em pleno processo de reconstrução. Cada vez mais emerge a necessidade de avaliar o fazer pedagógico, o currículo em sua perspectiva mais ampla, as ações, as percepções e as intenções que se apresentam no cotidiano institucional. O acelerado ritmo do trabalho realizado, seja como aluno, como docente ou como técnico nas instituições educacionais quase inviabiliza a necessária parada sistemática para refletir sobre as questões aqui elencadas. Se os momentos de reflexão propostos forem coletivos, a dificuldade é ainda maior. O esforço para que isso aconteça é fundamental, pois somente a partir do pensar coletivo é que se pode reestruturar o fazer institucional. Nesse sentido é que o Núcleo de Avaliação da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) propôs-se a oferecer momentos de encontro para a reflexão coletiva e a registrar cada detalhe capturado a partir de diferentes olhares.

Nesse texto, compartilhamos a experiência de uma das etapas avaliativas realizadas pelo NAU da ESEF/UFRGS e suas contribuições nos estudos que oportunizaram as mudanças no currículo do Curso de Licenciatura em Dança. Para tanto são apresentadas reflexões sobre avaliação e currículo, contextualização do curso de dança na UFRGS, trilhas metodológicas adotadas no decorrer do percurso, resultados e motivações para as mudanças.

Avaliação do curso de Dança na Escola de Educação Física

A criação do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) proposto pela Escola de Educação Física foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUN) no dia 18 de julho de 2008. O Curso foi criado a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI¹), que oportunizou, entre seus objetivos, a expansão de vagas no ensino superior por meio da criação de novos cursos de graduação.

O Curso de Dança está identificado na área das Artes, mas não está inserido no Instituto de Artes da UFRGS. Para compreender a sua implantação na escola de Educação Física é importante contextualizar brevemente, alguns nomes significativos da história da dança de Porto Alegre e sua relação com a história da Escola de Educação Física da UFRGS.

¹ O REUNI foi criado a partir do Decreto nº 6096/2007 pelo governo Federal, tendo como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Se quisermos percorrer desde o início a história do movimento teatral em Porto Alegre, deveremos recorrer à primeira manifestação de espetáculo teatral coreográfico de que se tem notícia na cidade. Segundo Antônio Corte Real, foi em 1920, no Theatro São Pedro, com um conjunto artístico amador chamado Troupe Regional, apresentando Conto de Fadas, sendo regente da orquestra João Carlos Dreher Sobrinho. A montagem, figurinos e direção cênica era de Nenê Dreher Bercht e coreografia de Mina Black. Nenê e Mina dirigiam então o Instituto de Cultura Physica, de onde surgiram alguns nomes como Lya Bastian Meyer, Tony Petzhold e Salma Chemale (FREIRE, 2002, p.21).

De acordo com Freire (2002), Lya Bastian Meyer ministrou aulas na Escola de Educação Física da UFRGS durante trinta e três anos. Tony Seitz Petzhold foi aluna da primeira turma e docente do curso de educação física da UFRGS.

Outro nome da dança porto-alegrense é o de Morgada Cunha, que no ano de 2015 foi homenageada pela Escola de Educação Física, por iniciativa do Curso de Licenciatura em Dança ao identificar uma sala de prática de dança com seu nome. Em entrevista cedida para Soares (2013), Morgada Cunha relata que criou um grupo de dança da UFRGS na Escola de Educação Física, grupo do qual foi diretora e coreógrafa de 1976 a 1983.

Para além dessa relação histórica, podemos afirmar que outros aspectos como o acolhimento da proposta da direção e maioria dos docentes da Escola de Educação Física, a possibilidade de expansão do espaço físico e o programa REUNI favoreceram a criação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS.

Optou-se pelo curso de licenciatura por entender que ele poderia ampliar o mercado de trabalho do profissional da dança, pois a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) - que torna o Ensino de Artes uma disciplina obrigatória na educação básica - abre um campo na educação formal para os licenciados em música, teatro, artes visuais e dança.

Para atuar nesse campo, é fundamental que o egresso do curso de Licenciatura em Dança perceba a produção artística como forma de produção do conhecimento humano, articulando-a à prática docente e à realização de pesquisas em dança. O docente de Dança planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes à prática da dança mediadas pelo fazer artístico. Esse profissional elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares pertinentes ao ensino da dança no contexto da Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos e nos diversos espaços de ensino da dança existentes na sociedade. Elaborar, analisa e coordena projetos artísticos e culturais, coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas no campo da dança. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento das pessoas, incluindo sua formação ética, o aprimoramento de sua sensibilidade artística, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

O curso de licenciatura em dança inicia suas atividades em março de 2009 e dois anos depois, o Núcleo de Avaliação da Escola de Educação Física (NAU/ESEF) faz a avaliação do currículo dos três cursos da unidade: Educação Física (curso de bacharelado e curso de licenciatura), Fisioterapia e Licenciatura em Dança.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança (2012), na sua implantação o curso contava:

(...) com duas professoras com formação na área de dança. Entre 2008 e 2010 foram realizados quatro concursos públicos, através dos quais ingressaram seis novos professores para atuarem no quadro docente da Licenciatura em Dança. A chegada desses professores permitiu a diversificação das concepções e experiências sobre a dança, tanto no que se refere à prática docente quanto à produção artística e científica. Iniciou-se, então, um processo de avaliação do atual currículo e do projeto pedagógico que o sustentava. Esse processo foi subsidiado, em 2009 e 2010 pelas ações do Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU/ESEF). (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, p.3, 2012).

Nessa primeira avaliação evidenciou-se um descontentamento entre docentes e discentes do curso em relação ao currículo. Por meio desses processos avaliativos, foram identificadas carências na antiga estrutura curricular do Curso de Dança, que impulsionaram a elaboração Projeto Pedagógico que se encontra em vigor.

Trilhas Metodológicas

O presente relato de experiência refere-se à terceira etapa de trabalho do Núcleo de Avaliação da ESEF, realizada no período de julho de 2010 a julho de 2011, num recorte específico do Curso de Licenciatura em Dança. Para tanto, vamos iniciar contextualizando a pesquisa.

Na primeira etapa de trabalho, que compreendeu o período entre março de 2009 e maio de 2009, o NAU elaborou uma caracterização inicial da Unidade a partir do *mapeamento* dos diferentes setores, cursos, recursos físicos, humanos e interfaces estabelecidas. Este Núcleo de Avaliação entendeu que seria adequado ampliar o olhar sobre os processos de funcionamento interno. Analisando os dados coletados através de formulário preenchido pelos coordenadores e/ou responsáveis de cada setor, percebeu que esse levantamento, inicialmente quantitativo, poderia ser enriquecido pelas contribuições das pessoas que desenvolviam suas atividades diariamente nos setores, vivenciando progressos e dificuldades.

Assim, a segunda etapa, realizada no período de junho de 2009 a junho de 2010, teve por objetivo dar voz às pessoas que trabalham na Unidade, nos diversos segmentos, em diferentes funções, analisando os processos de organização das rotinas de trabalho, as condições para o desempenho das atividades profissionais, bem como as políticas e relações interpessoais que se estabelecem no âmbito institucional. Para isso, foi empregada a técnica de grupos focais abarcando a escuta de 15 grupos, num total de 64 pessoas (coordenadores, representantes docentes, representantes discentes, secretários, funcionários da UFRGS, funcionários terceirizados e bolsistas). Nesses grupos foram abordados quatro temas como eixos norteadores das discussões: planejamento, estrutura, valorização profissional e comunicação. Foi aberto ainda um espaço para discutir o próprio processo de avaliação institucional e para que fossem destacados aspectos positivos e pontos a melhorar em cada um dos setores.

Na terceira etapa de trabalho, considerando o momento de reestruturação curricular iniciado em 2010 nos cursos de Educação Física e o momento de avaliação externa prevista para 2011 nos cursos de Fisioterapia e de Dança, o NAU se propôs a

avaliar os cursos oferecidos pela ESEF, envolvendo os recursos físicos, os recursos humanos e o currículo desenvolvido a partir da estrutura vigente. Tais aspectos foram definidos a partir da compreensão de currículo como uma práxis - não como um objeto estático - e, desse modo, a expressão da função socializadora e cultural da educação por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Nessa perspectiva, avaliar o currículo significa analisá-lo no contexto em que se configura e no qual se expressa em práticas educativas: um contexto marcado pela diversidade de experiências, saberes, ideias e objetivos, pelas limitações estruturais, pela dinâmica dos acontecimentos e, sobretudo pela complexidade em todos os aspectos envolvidos.

A etapa de avaliação curricular foi dividida em dois momentos. Num primeiro momento foram colhidos dados quantitativos através de questionários aplicados junto aos alunos e professores de cada curso. Além dos aspectos considerados foco da avaliação – recursos físicos, recursos humanos e currículo – foram solicitados nos questionários dados pessoais e profissionais dos sujeitos, visando a construção de um perfil dos mesmos.

Pensando em garantir a participação do maior número de alunos possível neste momento, o NAU selecionou uma disciplina obrigatória de cada etapa dos cursos e formou, dentre os membros da Comissão, duplas de trabalho para a aplicação e recolhimento dos questionários em sala de aula. Para oportunizar a participação dos alunos que estavam ausentes em sala de aula na data da aplicação, foram realizados plantões no pátio da ESEF durante dois dias (turnos manhã, tarde e noite), em local próximo ao Diretório Acadêmico. Além disso, foi enviado e-mail aos alunos, através da COMGRAD, abrindo a possibilidade de preenchimento do questionário (enviado em anexo) para entrega diretamente no NAU, dentro de um prazo preestabelecido.

Com o auxílio do programa SPSS, foi dado tratamento estatístico aos dados, a partir do qual puderam ser realizadas análises preliminares.

Num segundo momento, foram realizados grupos focais com alunos, professores e coordenadores dos cursos, visando o aprofundamento das questões verificadas como destaques positivos ou negativos a partir da análise dos questionários. A entrevista com grupos focais é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutirem sobre assuntos de interesse comum, sem perguntas estruturadas, se apresentando na forma de um debate aberto. A reunião conta com a presença de um moderador, que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão, e um observador, que complementa a ação do moderador na medida em que observa comportamentos, expressões e reações que não estão expressas nas falas. As entrevistas são gravadas e transcritas para posteriores análises.

Os participantes foram escolhidos a partir de determinados critérios, conforme o grupo do qual faziam parte: alunos, professores ou coordenadores.

No segmento dos alunos, foram sorteados nomes por etapas, na tentativa de contemplar alunos de diferentes semestres do curso. Considerou-se ainda a importância de manter-se uma equilibrada distribuição de participantes do sexo masculino e feminino. A listagem com os nomes para sorteio teve como referência os alunos matriculados em disciplinas obrigatórias de cada etapa do curso. A partir dessas listagens, os alunos foram sorteados e convidados a participar, confirmando presença ou passando a oportunidade para o próximo aluno suplente. As datas e horários de realização dos grupos foram

definidas pelo NAU, buscando contemplar diferentes dias e turnos e assim possibilitar a participação de todos os alunos sorteados, ou seus suplentes.

Os coordenadores, coordenadores substitutos das COMGRADs e chefe de Departamento foram entrevistados em grupo único, visando compartilhar a visão dos diferentes cursos, na área da gestão do currículo. A data e horário do grupo foram definidos a partir da disponibilidade dos participantes, o que não foi tarefa fácil, considerando suas rotinas atribuladas de trabalho.

No segmento dos professores dos cursos de Dança e Fisioterapia, todos foram convidados a participar dos grupos focais, considerando que, por tratar-se de cursos novos, o número de integrantes deste segmento ainda é bastante reduzido. Os grupos foram agendados em datas e horários já reservados pelos professores destes cursos para as reuniões regulares. Nos cursos de Educação Física, devido ao grande número de professores, os participantes foram selecionados a partir de três critérios: o tempo de atuação como docente na UFRGS (menos de cinco anos, de cinco a vinte anos, mais de vinte anos), a área de concentração da docência (saúde, esporte ou escola) e a distribuição numericamente equilibrada entre o sexo masculino e feminino. A partir dessa classificação os professores foram agrupados.

Uma vez agrupados os nomes, foram identificados os professores que já haviam participado de outras etapas de avaliação da ESEF e os que ocupam cargos de coordenação. Estes professores não foram chamados para a participação nos grupos focais. O objetivo da delimitação foi proporcionar a participação daqueles que ainda não haviam tido tal oportunidade em outras ocasiões. A partir dos nomes que permaneceram nos agrupamentos, foram verificadas as disponibilidades de cada um e feitos os possíveis cruzamentos de horários para a realização dos grupos. Foram escolhidos os dois horários que concentraram maior disponibilidade dos professores, sendo um grupo utilizado para avaliação do curso de licenciatura e o outro para o curso de bacharelado.

Após a realização dos grupos, verificou-se que não havia subsídios suficientes para a avaliação do tema “currículo” a partir das falas coletadas na dinâmica da licenciatura. Assim, foi chamado, com base nas disponibilidades oferecidas pelos professores, um novo grupo, com professores que ainda não haviam participado dos grupos anteriores, para a discussão específica do tópico em questão. Vale salientar que o fato de os cursos de Educação Física não terem a prática de reuniões sistemáticas e, portanto, não reservarem os professores horários para o encontro entre si, foi um ponto de dificuldade para o agendamento da técnica do grupo focal.

Além dos grupos já mencionados, o NAU havia planejado a realização de um grupo focal dos técnicos que atuam na COMGRAD de cada curso e Departamento. Infelizmente o planejamento não foi efetivado devido à greve dos técnicos, que perdurou até a conclusão desta etapa de trabalho.

Como a Comissão de Avaliação da Unidade é formada por diferentes segmentos – alunos, professores e técnicos – entendemos que todos deveriam participar na condução dos grupos focais. A partir dessa premissa, foram organizadas duplas de trabalho, reunindo sempre dois diferentes segmentos (aluno/professor; aluno/técnico; professor/técnico) para a aplicação das entrevistas. Optamos por manter como mediador um professor ou técnico que fosse já experiente na realização dos grupos e como observador o outro integrante da dupla, que poderia ser do segmento dos alunos ou alguém menos experiente para familiarizar-se com a dinâmica.

Todas as entrevistas foram gravadas. Um termo de consentimento foi assinado pelos participantes após tomarem ciência da metodologia que seria empregada e do uso posterior do material coletado. Foi esclarecido que as entrevistas seriam transcritas e os nomes dos participantes preservados, sendo expressa apenas a função ou o cargo do entrevistado.

Após a transcrição, os dados foram organizados em quadros-resumo, conforme o tema abordado. Dessa forma, foi possível visualizar as contribuições de diferentes segmentos e setores sobre cada um dos assuntos propostos. A partir da leitura dos quadros, foram verificadas recorrências, discordâncias e posicionamentos individuais, subsidiando a construção dos textos analíticos.

As análises apresentadas restringiram-se a apontar as questões trazidas pelos participantes dos grupos atreladas ao contexto geral e aos temas propostos nas entrevistas. Embora tenhamos, muitas vezes, enfrentado o ímpeto de elaborar sugestões ou vislumbrar caminhos, entendemos que a função do NAU é essencialmente avaliar processos, dando voz à comunidade Esefiana e subsidiando reflexões que poderão resultar no aprimoramento da Instituição, conforme os encaminhamentos dados pelos seus sujeitos.

A elaboração dos questionários aplicados junto a alunos e professores dos diferentes cursos oferecidos pela Unidade – Educação Física (Bacharelado e Licenciatura), Dança e Fisioterapia – foi feita a partir de reuniões do NAU nas quais discutiu-se acerca dos dados necessários para a elaboração de um perfil dos alunos e dos professores e para o levantamento de questões preliminares sobre a avaliação dos cursos. A partir de tais discussões foi elaborado e aplicado o instrumento.

Utilizando a estratégia do convite aos professores e aos alunos dos cursos, foram realizados grupos focais, da seguinte forma:

Curso de Dança:

- ✓ dois grupos, totalizando 11 alunos de diferentes semestres, na forma de amostragem;
- ✓ um grupo com todos os professores do curso (10 professores).

Curso de Fisioterapia:

- ✓ dois grupos, totalizando 6 alunos de diferentes semestres, na forma de amostragem;
- ✓ um grupo com todos os professores do curso (8 professores).

Curso de Educação Física - Bacharelado

- ✓ dois grupos, totalizando 14 alunos de diferentes semestres, na forma de amostragem;
- ✓ um grupo, totalizando 5 professores de diferentes componentes curriculares, na forma de amostragem;

Curso de Educação Física - Licenciatura

- ✓ dois grupos, totalizando 10 alunos de diferentes semestres, na forma de amostragem;
- ✓ dois grupos, totalizando 11 professores de diferentes componentes curriculares, na forma de amostragem;

Resultados e motivações para as mudanças

A partir da tabulação e análise dos questionários foram verificados os resultados preliminares da terceira etapa de avaliação. Tais resultados, expressos de forma quantitativa, ofereceram subsídios para a elaboração do roteiro de condução dos temas nos grupos focais. Apresentamos a seguir um apanhado geral dos resultados obtidos por curso.

De um modo geral, os alunos avaliaram o curso de Dança como *REGULAR* (60%).

O número de disciplinas obrigatórias oferecidas foi avaliado entre *BOM* (44,8%) e *REGULAR* (37,9%), assim como a qualidade das mesmas (*RUIM* - 43,3%, *REGULAR* - 36,7%) (Figura 1).



Figura 1. Qualidade das aulas nas disciplinas obrigatórias oferecidas.

O número de disciplinas eletivas, em contrapartida, foi avaliado na faixa entre *REGULAR* (56,7%) e *RUIM* (20%) (Figura 2). Na qualidade das aulas oferecidas a avaliação *REGULAR* foi a mais citada (50%) (Figura 3).

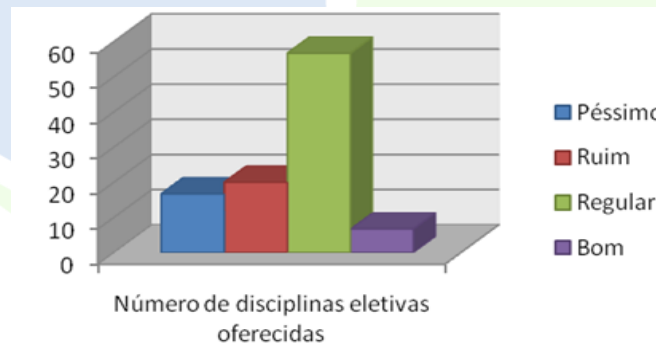


Figura 2. Número de disciplinas eletivas oferecidas.



Figura 3. Qualidade das aulas nas disciplinas eletivas oferecidas.

Os horários oferecidos para as disciplinas foram considerados *REGULARES* (36,7%) ou *PÉSSIMOS* (30%) pela maioria dos alunos. Já o número de vagas oferecidas nas disciplinas foi avaliado entre *BOM* (35,7%) e *REGULAR* (35,7%).

A carga horária das disciplinas ficou entre o conceito *BOM* (46,7%) e *REGULAR* (33,3%). Já a duração do curso foi avaliada como *BOA* por 60% dos alunos

Em relação à sequência das disciplinas no currículo (Figura 4), os alunos indicaram conceito *BOM* (40%) ou *REGULAR* (33,3%).



Figura 4. Organização da sequência de disciplinas do curso

Os estudantes da Dança consideram que o cumprimento dos planos de ensino das disciplinas é *REGULAR* (40%) ou *BOM* (30%).

Quanto ao conteúdo abordado nas disciplinas, 36,7% dos alunos consideram *BOM*. O nível de aprofundamento é considerado *REGULAR* (40%) e *RUIM* (26,7%). E a metodologia empregada nas aulas foi avaliada entre as faixas *REGULAR* (33,3%), *RUIM* (30%) e *BOA* (30%).

A opinião dos alunos se concentra entre *REGULAR* (36,7%), *RUIM* (20%) e *PÉSSIMO* (20%), quanto à relação estabelecida nas aulas entre a teoria e a prática.

A integração entre as disciplinas é avaliada como *REGULAR* (41,4%), *RUIM* (37,9%), ou *BOA* (13,8%), sendo que a adequação das disciplinas de outros

Departamentos é considerada *REGULAR* pela maioria dos estudantes (37,9%), *RUIM* para 24,1% dos alunos e *BOA* para 20,7%.

Quanto à relevância das práticas e estágios desenvolvidos (Figura 5), 41,4% dos alunos consideram que é *BOA* e 20,7% que é *REGULAR*. A distribuição das práticas e estágios curriculares ao longo dos cursos (Figura 6) é avaliada na faixa entre *REGULAR* (39,3%) e *BOA* (28,6%).



Figura 5. Relevância das práticas/estágios curriculares para a formação profissional do curso.

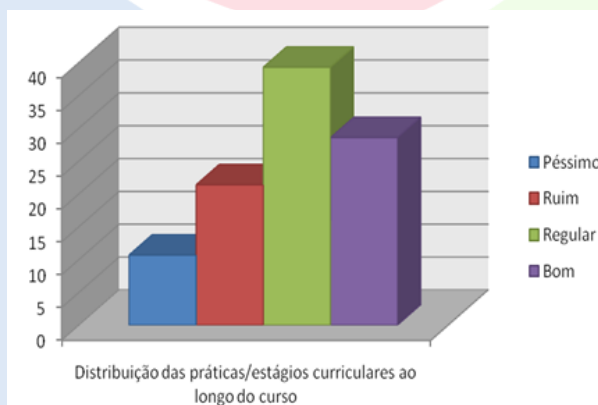


Figura 6. Distribuição das práticas/estágios curriculares ao longo do curso.

As oportunidades para participação em monitorias foram consideradas *RUINS* (46,7%) e *REGULARES* (23,3%); em projetos de extensão as oportunidades foram consideradas *RUINS* (34,5%) ou *BOAS* (31%) e, em projetos de pesquisa, foram consideradas *REGULARES* (34,5%) ou *BOAS* (31%).

Os estudantes entendem que os instrumentos e critérios de avaliação (Figura 7) utilizados são *REGULARES* (46,7%) e *BONS* (36,7%). E *BOA* (40%) ou *REGULAR* (33,3%) a abertura para opinarem nas aulas (Figura 8).

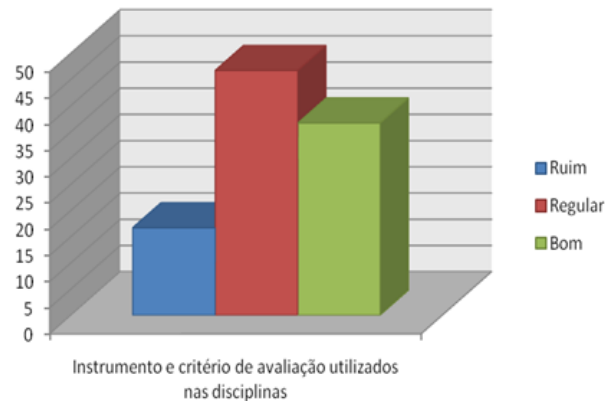


Figura 7. Instrumento e critério de avaliação utilizados nas disciplinas.

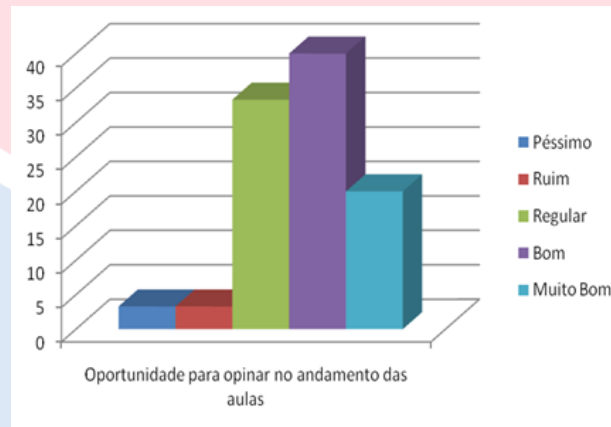


Figura 8. Oportunidade para opinar no andamento das aulas.

O relacionamento entre os alunos foi avaliado como *BOM* (50%) ou *MUITO BOM* (33,3%). Em relação aos alunos de diferentes cursos da ESEF, o relacionamento foi avaliado como *REGULAR* (46,7%) ou *BOM* (26,7%). O relacionamento dos alunos com o DA foi avaliado como *REGULAR* (46,7%) ou *BOM* (30%). O relacionamento dos alunos com os professores foi avaliado como *BOM* (46,7%) ou *REGULAR* (33,3%).

O relacionamento dos alunos com os técnicos administrativos foi avaliado como *REGULAR* (46,4%), ou *BOM* (28,6%). Entre os alunos da graduação e da pós-graduação, o relacionamento foi avaliado como *RUIM* (61,9%) e *PÉSSIMO* (23,8%).

Num segundo momento, com a realização dos grupos focais foi possível chegar a novos resultados, com maior nível de aprofundamento em relação aos resultados iniciais, visto que esses foram o ponto de partida para a construção das questões abordadas posteriormente.

A partir da análise das transcrições, destacamos sobre o Curso de Dança, os seguintes aspectos:

- ✓ valorização da iniciativa da UFRGS em oferecer o Curso de Dança;

- ✓ sentimento de “falta de identidade própria”, considerando as semelhanças do currículo do curso com o currículo da Educação Física oferecido na Unidade.
- ✓ grande insatisfação de alunos e professores em relação ao currículo do Curso – disciplinas oferecidas, disciplinas eletivas, carga-horária e áreas de estágio, distribuição de disciplinas entre os professores, etc;
- ✓ falta de clareza dos alunos em relação ao plano do Curso, seus objetivos e sua organização curricular.

As mudanças

A avaliação realizada pelo NAU retratou um estado de descontentamento entre estudantes e professores em relação ao currículo do Curso de Dança. A problematização dos aspectos positivos e negativos levantados na avaliação aceleraram o processo de mudança, que se confirmou já ser um desejo desse grupo.

As críticas quanto ao currículo mobilizaram os professores do curso, que organizaram reuniões para discutir um novo Projeto Pedagógico. Os estudantes participaram desse processo recebendo a proposta dos professores e apontando para reflexões sobre o novo currículo. Esse processo de debate e organização curricular ocorreu durante o ano de 2011 e 2012.

O Projeto Pedagógico do Curso foi reelaborado, a partir de reuniões entre os professores, em que era projetado o texto e os docentes discutiam o tema e criavam coletivamente uma nova concepção para o curso. Além disso, eram agendadas reuniões com os estudantes que contribuía no debate das novas propostas. Tais processos resultaram em uma organização curricular por campo de saberes.

(...) a proposta curricular se constitui a partir de três campos de saberes considerados primordiais para a formação do licenciado em dança: teórico-epistemológico, experiência artística, experiência docente. Entende-se que um campo de saber pode se organizar a partir de elementos de mais de uma das áreas do conhecimento, de mais de uma de suas aplicações ou de mais de uma das áreas técnico-profissionais. A proposta curricular considera que cada campo de saber media interações entre diferentes áreas, visando a produção de conhecimento em dança (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA, p.7-8, 2012).

Os três campos de saberes são atravessados por um conjunto de atividades de ensino que buscam suavizar os limites e articular os conhecimentos específicos de cada campo. Estas atividades são reunidas num campo denominado intersecção de saberes. Esta organização permite que os conteúdos sigam uma progressão lógica e encadeada, traçando relações entre os diferentes campos de saberes.

Ao entender que os estágios supervisionados são uma parte importante da formação do aluno, pois nele se efetiva o aprendizado das outras várias disciplinas do curso, na reformulação curricular, os estágios de docência passam de quatro para seis estágios, com um total de 495 horas. Essa proposta parte da problematização do perfil do egresso.

Com o objetivo de aproximar os estudantes com a realidade da prática docente, os estágios articulam os conhecimentos voltados à metodologia de ensino da dança e o espaço de atuação. No currículo anterior, existiam disciplinas que abordavam os aspectos teóricos da prática pedagógica de dança e ficavam distante de sua ação nos diferentes

espaços de ensino (Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e espaços não formais). Com a organização de seis estágios esses temas são inseridos no debate e na experiência prática na perspectiva do fazer pedagógico de dança.

Outra crítica destacada na avaliação do NAU/ESEF foi em relação ao pouco número de eletivas oferecidas pelo curso. Em relação a isso, foi realizado um levantamento das disciplinas oferecidas nos cursos do Instituto de Artes (IA), e houve um aumento significativo no banco de disciplinas eletivas. O Curso de Dança também passou a oferecer mais vagas em suas disciplinas para os cursos do IA. Essa mudança tem proporcionado uma experiência de trocas artísticas e produção de conhecimento, principalmente entre os estudantes de dança, música e teatro.

No currículo atual, existe a possibilidade de cursar disciplinas eletivas em diferentes unidades da UFRGS, num total de 600 horas, que expressa a flexibilidade da estrutura curricular. Esse banco de disciplinas eletivas contribui para que o estudante possa optar por campos de aprofundamento na sua formação específica.

Portanto, o Projeto Pedagógico do curso passou por mudanças significativas, fruto de avaliações constantes, que foram valorizadas durante o reconhecimento do curso – em que recebeu conceito (máximo) 5 - pelo Ministério da Educação. O Projeto Político-Pedagógico passa por revisões e atualizações periódicas necessárias para acompanhar as transformações do contexto da produção de conhecimento. Processos de avaliação oportunizam uma mobilização dos grupos envolvidos e promovem, em maior ou menor escala, a transformação do fenômeno analisado.

Considerações Finais

Podemos apontar como principais mudanças no Curso de Licenciatura em Dança, a partir da avaliação do currículo, a ampliação do quadro docente, a reorganização das disciplinas por campos de saber, o desdobramento dos quatro momentos de estágio em seis, a inclusão de novas disciplinas eletivas em parceria com o Instituto de Arte e o aprimoramento das práticas de sala de aula.

No entanto, entendemos que os maiores ganhos para o Curso não foram as mudanças em si, mas o estabelecimento de uma cultura avaliativa, de um diálogo constante com os estudantes e de seminários mensais, dirigidos pelo Núcleo Docente Estruturante, com participação de todos os professores.

A avaliação é, sobretudo, uma oportunidade de refletir sobre as práticas desenvolvidas no currículo e na organização de um curso. Ao avaliar, percebemos bem mais do que dados concretos. Os discursos que circulam, são impregnados de sentimentos, apegos, contentamentos, descontentamentos e limitações, que para serem superadas, precisam ser tratadas nesse contexto complexo e em certa medida, subjetivo.

O grande desafio que se apresenta, não é superar o caráter subjetivo da avaliação, mas sim, compreendê-lo como uma expressão viva do currículo e interpretá-lo na direção de motivar as mudanças produtivas.

Referências

- Bauman, Z. (2013). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: v.134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.
- Freire, A. L. G. (2002). *Tony Petzhold: uma vida pela dança*. Porto Alegre: Movimento.
- Maffesoli, M. (2004). *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Atlântida.
- Maffesoli, M. (2005) *A transfiguração do político: a tribalização do mundo*. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- Maffesoli, M. (2006). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 4º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Projeto pedagógico do curso de licenciatura em dança. (2012). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Soares, L. S. (2013). Entrevista com Morgada Cunha. In *Revista Cena*. n.13. Periódico do programa de pós-graduação em artes cênicas.

Escala de Avaliação Docente (EADoc) - Versão Professores: resultados preliminares da aplicação de um novo instrumento de avaliação do ensino superior

Mônia Aparecida da Silva; Luciane Maria Pilotto; Rebeca Veras de Andrade Vieira; Renata Giuliani Endres; Wagner de Lara Machado; Denise Ruschel Bandeira

Resumo

O objetivo desse estudo é apresentar a Escala de Avaliação Docente (EADoc) – Versão Professor ” e descrever resultados preliminares do uso do instrumento em uma amostra de professores de diferentes regiões do Brasil. A escala possui 46 itens respondidos em uma escala *Likert* de 5 pontos, que descrevem o quanto o professor se identifica com as afirmações propostas. O presente estudo apresenta os primeiros resultados da utilização da EADoc para a autoavaliação de professores. Os resultados indicaram que os docentes mais velhos fizeram avaliações mais positivas em relação à própria prática docente. Não foi encontrada associação entre o tempo de docência e a autoavaliação. São apresentados resultados comparando as médias nos itens individuais da EADoc por sexo, tipo de vínculo e tipo de instituição (pública ou privada). Pelos resultados encontrados, considera-se que esta escala pode auxiliar na avaliação de práticas da educação superior no Brasil.

Palavras-Chave: Ensino superior, avaliação, autoavaliação docente, instrumentos de medida

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas para a educação superior no Brasil têm enfatizado a avaliação das instituições de ensino superior, bem como dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Com o objetivo de assegurar esse processo, em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Dentre os instrumentos utilizados para este fim, o SINAES propõe a implementação do sistema de autoavaliação, realizada no interior das instituições, através de Comissões Próprias de Avaliação. Esse processo é efetuado de forma autônoma, porém, segue um roteiro geral proposto em nível nacional (Ristoff & Giolo, 2006).

Apesar de seguir um roteiro pré-determinado, a autoavaliação institucional é operacionalizada por instrumentos distintos em que as instituições de ensino superior podem adicionar outros itens que julgarem pertinentes (Ristoff & Giolo, 2006). Um dos componentes mais usuais e constantes dos processos autoavaliativos é a avaliação realizada pelo aluno acerca do trabalho docente (Gomes & Borges, 2008).

O professor tem um papel importante no desempenho dos alunos e na garantia de uma educação de qualidade (Dourado *et al.*, 2007). Os instrumentos de avaliação docente pelo discente são bastante parecidos e compostos por itens objetivos que procuram mensurar as diversas dimensões do trabalho desse profissional. Porém, estes instrumentos têm sua validade questionada, uma vez que não distinguem a percepção coletiva e a percepção individual dos estudantes a respeito do trabalho docente e, porque, tais dispositivos de avaliação docente não têm conseguido avaliar adequadamente a percepção dos estudantes a respeito do trabalho do professor. Ao invés disso, acabam por mensurar o julgamento do aluno acerca desse trabalho (Gomes & Borges, 2008).

Além disso, poucas instituições e professores utilizam os resultados das avaliações como possibilidades de retomada que os auxilie a compreender melhor a sua trajetória no processo de construção do conhecimento e na sua formação (Chaves, 2011). Nesse sentido, algumas instituições de ensino superior também têm utilizado mecanismos de autoavaliação docente. Esses permitem refletir sobre a própria prática, bem como possibilitam aprimorar ou desenvolver as competências necessárias para a docência.

Os instrumentos de avaliação ou autoavaliação docente precisam contemplar vários aspectos relacionados com a prática docente e a definição do que consiste um bom

professor. De acordo com Korthagen (2004), a definição de um bom professor concerne a um construto complexo, que envolve tanto aspectos objetivos quanto subjetivos. Conforme o autor, a partir da década de 1950 houve um esforço significativo por parte dos pesquisadores em compreender esse construto com base nas competências desse profissional. Na década de 1970, pesquisadores passaram a basear seus estudos em uma nova perspectiva intitulada “Formação de Professores com Base Humanística” (*Humanistic Based Teacher Education*). Essa abordagem assume que, além de suas competências, o professor possui características pessoais capazes de influenciar sua conduta profissional (Zeichner, 1983).

A fim de compreender o que define o bom professor de forma mais holística, Korthagen (2004) propôs um modelo envolvendo diferentes fatores: ambiente, comportamento, competências, crenças, identidade e missão. O ambiente envolve elementos como a sala de aula e os estudantes; o comportamento refere-se à conduta do próprio professor frente, por exemplo, a suas atividades e seus alunos; as competências abrangem o conhecimento e as habilidades do professor em relação a sua prática docente. Essas competências são diretamente influenciadas por suas crenças, mais especificamente, aquelas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Já o aspecto identidade refere-se a como o professor percebe seu papel enquanto profissional e está diretamente relacionado ao aspecto missão, que concerne ao propósito de ser professor, e à inspiração para exercer essa profissão.

Dessa forma, a partir de uma conceitualização ampla sobre as características do bom professor, apresentam-se três dimensões que buscam sintetizar os níveis descritos por Korthagen (2004): (1) quem é o bom professor, (2) o que sabe o bom professor e (3) como faz o bom professor. Essas dimensões embasaram a construção da Escala de Avaliação Docente (EADoc), instrumento destinado a professores de ensino superior que está sendo apresentado neste artigo e serão descritas a seguir.

A dimensão denominada “Quem é o bom professor” envolve, principalmente, as noções de identidade profissional e autoconceito (Korthagen, 2004). Esse construto pode ser entendido como o significado pessoal das aptidões, interesses, valores e escolhas, indicando características únicas de cada indivíduo no desempenho de determinado papel (Super, Savickas, & Super, 1996). Trata-se, portanto, de uma dimensão que envolve habilidades de relacionamento, tipos de personalidade e estados emocionais. Dentro dessa dimensão, cabem os seguintes aspectos: gostar do que se faz, valorizar a profissão, possuir

comprometimento com o processo de aprendizagem, demonstrar profissionalismo, valorizar o relacionamento entre os alunos, construir um ambiente de apoio, demonstrar respeito e consideração positiva incondicional pelos estudantes, estar aberto às diferenças, possuir um senso de identidade da profissão, ser empático, compreensivo e respeitoso com os outros, possuir um bom senso de humor, ser flexível e responsável (Korthagen, 2004; Osmun & Copeland, 2011; Pachane, 2012; Sutkin *et al.*, 2008).

Em relação à dimensão “O que sabe o bom professor”, Shulman (1987) destacou que o conhecimento do professor é caracterizado pelo domínio da disciplina, como o conteúdo propriamente dito, pelo conhecimento curricular e pelo conhecimento dos contextos educacionais. Segundo Harden e Crosby (2000), é responsabilidade do professor transmitir conhecimentos novos e relevantes de forma adequada. Esses autores destacam que o bom professor deverá ser capaz de compartilhar pensamentos e reflexões pessoais com os alunos, tornando clara a sua linha de raciocínio e a sua visão particular acerca do campo do conhecimento. Ressalta-se, com isso, que ele deverá ter conhecimento do conteúdo da disciplina e também a habilidade para refletir profundamente sobre aquilo que ele se propõe a ensinar. Desta forma, pode-se entender que essa dimensão envolve atributos relacionados ao domínio do conteúdo, experiência, embasamento teórico e empírico, formação continuada, atualização teórica e prática (Azer, 2005; Feitoza, Cornelsen & Valente, 2007; Pachane, 2012).

Por fim, a terceira e última dimensão intitula-se “Como faz o bom professor”. Nesse sentido, Reed (1989) mencionou que o conteúdo a ser transmitido não é o mais importante, mas sim a preparação deste e a forma como ele é apresentado. Para isso, o bom professor pode utilizar algumas técnicas como realizar perguntas exaustivas que engajem os alunos em discussões, saber dosar supervisão e independência, desenvolver um relacionamento de apoio com o seu aluno, enfatizar a solução de problemas, dar *feedbacks*, ter clareza na exposição dos conteúdos, ter controle da sala de aula, saber relacionar a teoria com a prática, utilizar linguagem adequada, estimular habilidades de pensamento crítico de alto nível, apresentar conceitos difíceis de forma compreensível, utilizar estratégias de ensino diversificadas, enfatizar o trabalho em equipe e a aprendizagem colaborativa (Azer, 2005; Feitoza, Cornelsen & Valente, 2007; Osmun & Copeland, 2011; Pachane, 2012).

Assim, tendo em vista a variabilidade e a complexidade dos aspectos apresentados nas dimensões anteriores, é importante lançar mão de medidas psicometricamente válidas

capazes de mensurar esse construto. Nesse sentido, Avrichir e Dewes (2006) desenvolveram um dos instrumentos existentes para autoavaliação do desempenho docente para professores de graduação destinado a avaliar 1) o interesse do professor e desafio e 2) o relacionamento com o aluno e avaliação. Já em relação à eficácia docente, Tschannen-Moran e Hoy (2001) desenvolveram um instrumento denominado “*Ohio State Teacher Efficacy Scale*”, composto por 24 itens divididos em três fatores. Esses fatores englobam: (1) eficácia para estratégias instrucionais, (2) eficácia para o manejo em sala de aula e (3) eficácia para o envolvimento dos estudantes. Harden e Crosby (2000) desenvolveram um questionário para avaliar a percepção dos professores acerca da importância das principais funções envolvidas no ensino da medicina e de seu compromisso com cada uma delas. Stone *et al.* (2002) administraram entrevistas semi-estruturadas com docentes de escolas de Medicina nos Estados Unidos, das quais emergiram os seguintes fatores: (1) humanitarismo subjacente, (2) familiaridade com princípios e práticas educacionais, (3) apreço por ambos os benefícios e desvantagens de ensino e (4) autoimagem como professor. Em um estudo de caso qualitativo, dados de um programa de dois anos de desenvolvimento universitário foram explorados e analisados. A análise resultou em fatores acerca da formação docente, agrupados em três domínios: (1) pessoal (fatores cognitivos e emocionais únicos de cada indivíduo), (2) relacional (conexões e interações com outras pessoas) e (3) contextual (o programa em si e ambientes de trabalho externo) (Lieff *et al.*, 2012).

No Brasil, existem vários instrumentos de avaliação e autoavaliação docentes construídos para uso próprio em instituições de ensino, principalmente naquelas de ensino superior. Esses instrumentos, de forma geral, são elaborados pela própria instituição, não sendo prioridade o seu estudo psicométrico. Gomes e Borges (2008), após verificar psicometricamente um instrumento de avaliação docente pelo aluno de uma instituição de nível superior, destacaram a necessidade de elaborar um instrumento de avaliação mais adequado, capaz de identificar uma ampla variedade de ações e comportamentos docentes, a partir da percepção dos estudantes. Instrumentos de autoavaliação são menos utilizados no contexto brasileiro. Observa-se, portanto, que a área de avaliação e de autoavaliação docente no contexto nacional necessita de mais dispositivos que avaliem a prática do professor, considerando as diferentes facetas desse construto. Por isso, Silva *et al.* (artigo submetido) objetivaram construir uma escala de autoavaliação da prática docente de professores da graduação no sistema de ensino

brasileiro, dadas as peculiaridades e especificidades de atuação nesse campo. Neste artigo, pretende-se apresentar esse novo instrumento de autoavaliação docente denominado “Escala de Avaliação Docente (EADoc) – Versão Professor” e descrever os resultados preliminares do uso do instrumento em uma amostra de professores de diferentes regiões do Brasil.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 179 professores do ensino superior, predominantemente da região sul do Brasil ($n = 118$; 65,9%). Os professores tinham média de idade de 41,5 anos ($DP \pm 10,7$), a maioria era do sexo feminino ($n = 107$; 59,8%), possuía título de doutor ($n = 102$; 57,0%) e atuava em instituições privadas de ensino superior ($n = 100$; 55,9%), em regime de dedicação exclusiva ($n = 105$; 58,7%). A Tabela 1 apresenta os principais dados descritivos da amostra de professores.

Tabela 1. Dados descritivos da amostra de professores (N=194)

VARIÁVEL		
Categorias	n	%
SEXO		
Feminino	107	59,8
Masculino	72	40,2
MAIOR TITULAÇÃO		
Especialização	6	3,4
Mestrado	71	39,6
Doutorado	102	57,0
INSTITUIÇÃO DA MAIOR TITULAÇÃO		
Pública	129	72,1
Privada	50	27,9
TIPO DE UNIVERSIDADE EM QUE LECIONA		
Pública	79	44,1
Privada	100	55,9
REGIÃO DO BRASIL		
Sul	118	65,9
Sudeste	47	26,3
Centro Oeste	7	3,9
Nordeste	7	3,9
TIPO DE VÍNCULO		
Dedicação Exclusiva e 40 horas	105	58,7

Instrumentos de Medida

Escala de Autoavaliação Docente (EADoc, Silva et al., artigo submetido) – Esta escala avalia a percepção do professor acerca de suas próprias habilidades relacionadas à prática de ensino em cursos de graduação.

A escala foi construída por onze alunos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, em duas disciplinas de Psicometria, oferecidas no primeiro e segundo semestres de 2014. Os autores do instrumento são doutorandos e doutores dos cursos de Psicologia, Odontologia e Informática. O processo de construção da EADoc iniciou com a revisão da literatura, descrita anteriormente. Os itens foram derivados dessa revisão e de entrevistas com 22 estudantes de graduação, conhecidos dos autores, que apontaram aspectos que definem o bom professor. Os estudantes frequentavam universidades públicas e privadas dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará. As entrevistas foram finalizadas quando os estudantes começaram a repetir as descrições de bons professores. A primeira versão da escala possuía 71 itens.

Esta primeira versão da escala foi submetida à avaliação de 10 juízes para a análise de evidências de validade de conteúdo, conforme sugere Pasquali (1998). Os juízes eram professores e tinham experiência docente na graduação e alguns possuíam conhecimento em psicometria e educação. Os juízes avaliaram a lista de itens, já separados nas três dimensões do instrumento, em relação à compreensão, bem como a relevância e pertinência à dimensão do instrumento pré-estabelecida. Os juízes tinham também um espaço para apontar problemas de redação ou sugerir exclusão ou acréscimo de itens.

O grupo de doutores e doutorandos analisou os comentários dos juízes e realizou modificações e exclusões de itens. Seguir, foi feito um estudo piloto dessa versão da escala com 32 professores de universidades públicas e privadas. Após a análise das respostas do estudo piloto, foram excluídos itens que apresentaram alta correlação com outros itens (acima de 0,60) e que, por esse motivo, foram considerados redundantes. A versão da EADoc resultante após o estudo piloto foi constituída de 53 itens.

Para o estudo de evidências de validade baseadas em construto e de fidedignidade, o instrumento, que nesta etapa continha 53 itens, foi respondido por 194 professores

atuantes em cursos de graduação em diferentes regiões do Brasil, especialmente Sul (63,9%) e Sudeste (26,8%). Após todas as análises estatísticas com os dados desta amostra, a versão final da EADoc foi composta por 46 itens. Os itens são respondidos em uma escala *Likert* de 5 pontos, que descrevem o quanto o professor se identifica com as afirmações propostas, sendo os extremos (1) nada a (5) totalmente. Os estudos de validação indicaram que a EADoc é um instrumento unidimensional, com adequado nível de fidedignidade (0,96) Silva *et al.* (artigo submetido).

Questionário de dados sociodemográficos – Elaborado para descrever a amostra de participantes do estudo. Contempla informações como características pessoais dos professores, região do Brasil onde residem, áreas de formação e de atuação e tipo de instituição de ensino.

Procedimentos

Os professores foram convidados a preencher os instrumentos da pesquisa exclusivamente *online* através da plataforma *Survey Monkey*[®]. Os convites para participação foram enviados por *e-mail* para pessoas conhecidas pelos autores ou postados em redes sociais de instituições de ensino superior do país. A participação dos docentes foi voluntária.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS (parecer número 450.393 de 04/11/2013). Os respondentes tiveram que confirmar a sua participação por meio da aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado antes do preenchimento da escala.

Análises de Dados

Inicialmente, foram conduzidas análises estatísticas descritivas – média, desvio-padrão e frequência relativa – das variáveis investigadas (Field, 2009). A consistência interna da EADoc foi estimada pelo índice alfa de Cronbach (sendo adequados valores iguais ou superiores a 0,70). Empregou-se análises correlação de *Pearson* para estimar a associação linear entre idade dos professores, o tempo de docência e os escores de autoavaliação dos professores na EADoc. Posteriormente, foram realizadas análises de diferenças de média na autoavaliação dos docentes por item entre algumas variáveis de

interesse. Por fim, foi conduzida uma Análise de Covariância (ANCOVA), controlando-se o efeito da variável idade, tendo em vista a existência de correlação significativa entre esta variável e os escores na EADoc.

Resultados

A EADoc apresenta um excelente nível de consistência interna (0,94), indicando que na média a maior parte da variância dos itens é explicada pela dimensão de medida. As médias da escala foram comparadas entre sexo, maior titulação, tipo de instituição de origem e em que leciona (Pública ou Privada) e nível de vínculo (Dedicação Exclusiva ou 40 horas versus Horista: 30 horas ou menos). Em todas essas análises, não foram encontradas diferenças significativas. Foi encontrada uma correlação positiva modesta, porém significativa, entre idade e uma autoavaliação mais positiva da prática docente ($r = 0,18$; $p = 0,02$). Não foi encontrada associação entre o tempo de docência e a autoavaliação.

Em seguida, foram comparadas as médias dos itens individualmente entre os professores em função das variáveis sexo, instituição em que trabalhavam e regime de trabalho. Para essas análises, foi controlado o efeito da variável idade por meio de ANCOVAs. Todos os itens da escala foram analisados, mas foram mantidos na tabela apenas aqueles que apresentaram diferenças significativas por grupos.

Tabela 2. Comparação das médias das autoavaliações de professores por sexo, instituição e regime de trabalho, mantida constante a variável idade

ITENS	SEXO		INSTITUIÇÃO		REGIME DE TRABALHO	
	Masc	Fem	Pública	Privada	DE	Horista
3. Aprofundo o conteúdo de acordo com o interesse dos alunos	4,39*	4,08*				
5. Mantenho a atenção dos alunos sobre a aula			4,12*	3,89*		
7. Permito momentos de descontração/humor em sala de aula			4,39*	4,12*	4,07**	4,44**
9. Expresso ideias encadeadas em meu discurso	4,65*	4,40*			4,62*	4,43*
17. Incentivo a apreciação crítica dos conteúdos ensinados			4,46*	4,13*		
21. Respeito as combinações feitas com os alunos	4,76**	4,51**				

25. Dou <i>feedback</i> negativo aos alunos quando necessário	3,99*	3,68*
26. Tenho uma postura crítica em relação aos conteúdos das aulas que ministro	4,11*	4,41*
35. Incentivo os alunos a participarem da aula	4,67**	4,37**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,02$

Discussão

Os resultados preliminares indicaram que a EADoc - Versão Professor apresenta uma boa consistência interna indicando bons índices de fidedignidade. Ademais, a não diferença de escores da EADoc entre os grupos de interesse (sexo, maior titulação, tipo de instituição de origem e em que leciona e nível de vínculo) mostraram certa uniformidade nos dados. Essas evidências indicam que a escala pode ser utilizada nas mais diversas situações de avaliação dos professores. Também se ressalta que não houve diferenças entre grupos para a maioria dos itens, e isso demonstra que o instrumento é menos suscetível a vieses de características que podem interferir nos resultados.

A correlação entre idade e autoavaliação docente mostrou que os professores mais velhos respondem de forma mais positiva ao seu próprio desempenho na atividade docente. Por outro lado, não houve relação da autoavaliação com o tempo de docência. Isso parece indicar que a autoavaliação sofre efeito da idade, mas não da experiência. Talvez, com a maturidade, o nível de exigência quanto ao desempenho como professor diminua, gerando avaliações mais positivas.

Com relação às diferenças entre os sexos, pode-se concluir que os homens parecem ter uma avaliação mais positiva com relação a itens que envolvem os alunos como protagonistas. A análise dos itens individuais trouxe dados interessantes quanto ao tipo de instituição para a qual o professor leciona. Nesta amostra, professores de universidades públicas, quando comparados aos professores de escola privada, pareceram se preocupar mais em fazer os alunos participarem de suas aulas e a terem uma postura mais crítica em relação aos conteúdos. Talvez o fato de ter a garantia de que não serão demitidos facilite esse tipo de postura no qual é possível estimular habilidades de pensamento crítico e promover a aprendizagem colaborativa (Azer, 2005; Feitoza, Cornelsen & Valente, 2007; Osmun & Copeland, 2011; Pachane, 2012).

Já com relação ao tipo de vínculo, não houve uma uniformidade entre DE ou 40 horas e horistas com 30 horas ou menos. Em alguns itens, o primeiro grupo pontuou mais

alto e em outros o segundo. Chama a atenção o fato de o primeiro grupo avaliar de forma mais positiva o aspecto de *feedback* negativo. Os resultados apontaram que os horistas não se sentem tão autorizados a dar este retorno aos alunos. É possível que o fato de professores DE serem mais comuns em universidades públicas esteja enviesando este resultado.

Considerações Finais

O presente estudo pretendeu contribuir com a avaliação docente no Brasil, apresentando um instrumento construído para nosso contexto, a Escala de Avaliação Docente (EADoc) – Versão Professor, bem como apresentar resultados preliminares de seu uso. A utilização da EADoc pode ser útil para professores no monitoramento das atividades que a docência demanda, bem como para reflexão e melhoria da própria prática. Além disso, esta nova medida apresenta potencial para atuar como instrumento valioso na avaliação de práticas da educação superior no Brasil, tendo sido construída com rigor teórico e metodológico.

Um aspecto relevante deste estudo foi o envolvimento de professores de vários estados do Brasil, com representantes de quatro das cinco regiões do país. Contudo, tornam-se necessários mais estudos com participação de uma amostra maior e representativa. Além disso, seria importante a comparação da autoavaliação docente com medidas de avaliação do professor pelo aluno. Para facilitar a comparação, a EADoc – Versão Estudante, está sendo desenvolvida pelo mesmo grupo de pesquisa.

A participação de professores em processos de avaliação do seu próprio desempenho poderá refletir na efetividade do seu fazer docente (Darling-Hammond, 2010). A avaliação é um processo diagnóstico que pode fundamentar mudanças necessárias, tanto na atuação, quanto na formação desses profissionais. Os professores que avaliam de forma contínua o seu próprio desempenho tendem a adotar novas e mais eficazes metodologias de ensino. Nesse contexto, a EADoc surge como um instrumento de qualidade para facilitar a avaliação sistemática da prática docente no Brasil.

Referências

- AVRICHIR, Ilan; DEWES, Fernando. Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação do Desempenho Docente. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, Campo Largo (PR): Faculdade Cenecista de Campo Largo; Autores Associados, v. 5, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm/index>. Acesso em: 23 set. 2013.
- AZER, Samy A. The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? *Journal of the Royal Society of Medicine*, Londres: The Royal Society of Medicine, Washington, DC: Sage Publication, v.98, n. 2, p. 67-69, fev. 2005.
- CHAVES, Sandramara. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Realidade, complexidade e possibilidades. UFG: Didática/n.04. Disponível em: <http://www.estef.edu.br/zugno/wp-content/uploads/2011/03/avaliacao1.pdf>
- DARLING-HAMMOND, Linda. *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington: Center for American Progress, out. 2008. Disponível em < https://scale.stanford.edu/system/files/teacher_effectiveness.pdf > Acesso em 24 Jan. 2015.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604 ; 24)
- FEITOZA, Leonina A.; CORNELSEN, Julce M.; VALENTE, Silza M. P. Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 12, n. 2, p. 158-167, mai./ago. 2007.
- GOMES, Cristiano Mauro Assis; BORGES, Oto. Limite da validade de um instrumento de avaliação docente. *Avaliação Psicológica*, 2008, 7(3), pp. 391-401.
- HARDEN, Ronald M.; CROSBY, Joy. AMEE Guide N° 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, Dundee, UK: An International Association for Medical Education, Scotland, UK: University of Dundee, v. 22, n. 4, p. 334-347, 2000.
- KORTHAGEN, Fred A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam: Elsevier, v. 20, n.1, p. 77-97, jan. 2004.
- LIEFF, Susan *et al.* Who am I? Key influences on the formation of academic identity within a faculty development program. *Medical teacher*, Dundee, UK: An International Association for Medical Education, Scotland, UK: University of Dundee, v. 34, n. 3, p. 208-215, mar. 2012.
- OSMUN, William E.; COPELAND, Julie. The occasional Teacher – Part 2: the good Teacher. *Canadian Journal of Rural Medicine*, Shawville, QB: The Society of Rural Physicians of Canada, v. 16, n. 1, p. 23-24, jan./mar. 2011.

- PACHANE, Graziela G. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. *Educação. Revista do Centro de Educação*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 307-319, maio/ago. 2012.
- REED, Christopher. What makes a good teacher? *BioScience*, California: University of California Press, v. 39, n.8, p. 555-557, set. 1989.
- RISTOFF, D.; GIOLO, J. (Org.). Educação superior brasileira: 1991-2004. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.
- SILVA, Mônia et al. Construção e estudo de evidências de validade da escala de avaliação docente (EADoc). Artigo Submetido à Revista Brasileira de Educação.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group, v. 57, n. 1, p. 1-22, fev. 1987.
- STONE, Sarah *et al.* Identifying oneself as a teacher: the perceptions of preceptors. *Medical Education*, Edinburgh, UK: Association for the Study of Medical Education, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., v. 36, n. 2, p. 180-185, fev. 2002.
- SUPER, Donald E.; SAVICKAS, Mark L.; SUPER, Charles M. The life-span, life-space approach to careers. In BROWN, D.; BROOKS, L. (Org.), *Career choice and development*. 3. ed., San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 121-178.
- SUTKIN, Gary *et al.* What makes a good clinical teacher in medicine? A review of the literature. *Academic Medicine*, Washington, DC: Association of American Medical Colleges, v. 83, n. 5, p. 452-466, mai. 2008.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam: Elsevier, v. 17, n. 7, p. 783-805, out. 2001.
- ZEICHNER, Kenneth. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, Washington, DC: Sage Publication, v. 34, n. 3, p. 3-9, mai. 1983.

Experiências Processuais e Metodológicas na Avaliação de Instituição de Educação Superior: um estudo de caso

Neide Aparecida de Souza Lehfeld¹, Edilson Carlos Caritá¹, Manoel Henrique Cintra Gabarra¹

¹Comissão Própria de Avaliação – Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
Av. Costábile Romano, 2201 – 14.096-900 – Ribeirão Preto – SP – Brazil

{nlehfeld,ecarita,hgabarra}@unaerp.br

Abstract. *The objective of this study is contextualize the experiences, strategies and methodologies for the development of actions of self-evaluation of a Institution of Higher Education (IHE) private certified as of social care, in São Paulo. This is a descriptive study that includes the self-evaluation activities developed by Committee Self-Evaluation of an IHE; examples of internal evaluations are presented as well as the data collection methodologies, analysis and dissemination of results. It concludes by discussing the importance of the process of the Committee Self-Evaluation for the academic and administrative management of an IHE and the profile that the members of the Committee Self-Evaluation should have.*

Resumo. *O objetivo do estudo é contextualizar as experiências, estratégias e metodologias utilizadas para o desenvolvimento de processos de avaliação de uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, certificada como entidade beneficente de assistência social, do interior paulista. Trata-se de um estudo descritivo que contempla os processos avaliativos desenvolvidos por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma IES; são apresentados exemplos de avaliações internas realizadas, bem como as metodologias de coleta de dados, análise e divulgação dos resultados. Finaliza discutindo-se a importância das atividades da CPA para a gestão acadêmico-administrativa de uma IES e o perfil que os membros de uma CPA devem possuir.*

1. Introdução

As Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras realizam autoavaliações ou passam por avaliações externas conduzidas pelo Ministério da Educação (MEC), observando-se o Inciso II do artigo 209 da Constituição Federal de 1988. O propósito é analisar de forma qualitativa os processos de ensino-aprendizagem, os atores envolvidos nesses processos, bem como a infraestrutura disponível para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, como indicado nos instrumentos de avaliação *in loco* elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC.

Segundo Belloni (1999), a Avaliação Institucional em Educação é um instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, com vistas ao aprimoramento da qualidade. Ela visa à melhoria da educação – da sua qualidade e democratização – com impacto no processo de transformação social.

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social [Dias Sobrinho 2010, p. 195].

Lehfeld et al. (2010, p. 177) relatam que avaliar é tarefa das mais difíceis. Mesmo levando-se em conta o sentido mais usual de avaliação em uma instituição universitária - a avaliação da aprendizagem - é certo que haverá pontos discordantes quanto ao melhor meio de realizá-la e à aferição dos resultados. Tais características também se aplicam ao processo de autoavaliação, que requer um olhar interno para avaliar as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos. No caso de uma autoavaliação institucional, a magnitude da tarefa torna-a ainda mais complexa, porém não inexecutável.

Ainda conforme Gomes (2002), o estudo de uma política de avaliação não deve caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos e instrumentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional.

Atualmente, as IES que fazem parte do Sistema Federal de Ensino devem realizar processos de autoavaliação para atender aos dispostos constitucionais e da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nessa lei, havia a previsão da necessidade das IES implantarem uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que passou a ser o órgão responsável pela implementação e pelo acompanhamento dos processos avaliativos institucionais.

A IES contemplada nesse estudo de caso, pautada na sua missão e visão, desde a década de oitenta, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), realiza avaliações de seus processos de ensino-aprendizagem. A primeira ação concreta resultante do reconhecimento da importância da Avaliação Institucional foi um estudo comparativo realizado com docentes e discentes da Universidade que avaliou a estrutura didático-organizacional dos cursos, formação acadêmica do corpo docente e percepção avaliativa dos cursos pelos dois segmentos, por meio de questionário, entrevista e grupos focais de discussão. A constituição de uma CPA na Universidade deu-se em 2004, congregando representantes de todos os segmentos acadêmicos e da sociedade civil. Essa comissão tem contribuído, efetivamente, para que processos institucionais de autoavaliação sejam sistematicamente realizados e seus resultados monitorados e utilizados pela gestão acadêmico-administrativa, para o fortalecimento das potencialidades da Instituição.

Destaca-se que a cultura organizacional pré-existente na Instituição, desde décadas anteriores sobre processos avaliativos, conforme já citados, colaborou muito para que a CPA fosse implementando procedimentos avaliativos em conjunto com o Centro de Informática e Tecnologia existente na IES, desenvolvendo um sistema de informação que foi aos poucos se aperfeiçoando.

Lehfeld et al. (2013) citam que o trabalho da CPA, em sua atuação múltipla no âmbito da universidade, trouxe para a instituição uma contribuição significativa e reconhecida pela comunidade acadêmica para o planejamento estratégico de ações,

particularmente, na área de graduação em sua mais ampla concepção. Os resultados obtidos nos processos avaliativos têm dado base para o trabalho organizativo e pedagógico dos cursos de graduação e para a Instituição como um todo na definição de metas, diretrizes e ações em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A IES iniciou suas atividades no ano de 1924 e, foi reconhecida como Universidade em 1985, e está consolidada como uma das mais importantes do Estado de São Paulo. Conta com 27 cursos de graduação, vários cursos de pós-graduação *lato sensu* e programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 5 mestrados e 3 doutorados, um colégio tecnológico, cursos superiores de tecnologia e cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), nos campi Ribeirão Preto e Guarujá. Participa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e possui programas de iniciação científica com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa Ciência sem Fronteiras.

Trata-se de uma IES privada, certificada como entidade beneficente de assistência social, sem fins lucrativos, que possui cursos nas três áreas do saber: saúde, exatas e humanas. Ela possui dois campi, com aproximadamente 12.000 alunos, um na cidade de Ribeirão Preto e o outro, em Guarujá, no estado de São Paulo. Visa manter um diálogo constante com a sociedade do seu entorno, busca estabelecer parcerias com grupos de excelência das regiões de seus campi e do país para incentivar e fortalecer suas pesquisas e atividades de extensão, objetivando cada vez mais cumprir suas metas de desenvolvimento para melhor formar profissionais integrados à realidade regional e nacional.

Vale ressaltar que a Universidade, desde 2002 está cadastrada na Secretaria Municipal de Assistência Social – Seção de Atendimento e Assessoria as Entidades Sociais por executar projeto socioassistencial, serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e ações, na sua área extencionista de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência e a promoção de sua integração à vida, conforme inscrição apresentada no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) do município de Ribeirão Preto.

Portanto, o objetivo do estudo é contextualizar as experiências, estratégias e metodologias utilizadas para o desenvolvimento de processos de avaliação de uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, certificada como entidade beneficente de assistência social, do interior paulista.

2. Estudo de Caso

Nasio (2001) sugere que o estudo de caso tem uma função didática, uma vez que, por meio dele pode-se transmitir a técnica e a teoria. Sobretudo, é uma das formas aceita e muito utilizada para o desenvolvimento do conhecimento científico.

A CPA da IES de natureza privada, ora apresentado como um estudo de caso foi construindo ao longo de seu percurso conhecimento científico e propostas mais completas de trabalho para a Instituição.

Após a sua formalização, a CPA buscou um aprofundamento nos conceitos sobre avaliação formativa na educação superior e suas contribuições para o aperfeiçoamento e adequação de processos de ensino-aprendizagem numa linha cognitivista e construtivista. Essa avaliação interessa-se fundamentalmente pelos procedimentos do que pelos

resultados. Relacionou-se o conhecimento teórico com os princípios do SINAES e da legislação vigente no país.

Atualmente, são realizadas diversas avaliações institucionais internas e externas instituídas pelo INEP/MEC. Na Figura 1 tem-se uma representação gráfica das interações das avaliações com o contexto institucional.

Assim, as experiências, estratégias e metodologias utilizadas pela CPA que serão apresentadas nesse estudo são: internas - Avaliação Institucional, Avaliação Docente, Avaliação de Curso, Avaliação da Pós-graduação, Ouvidoria e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) - e, externas - Avaliação Institucional Externa e *Rankings* nacionais e internacionais nacionais e internacionais.

Toda avaliação interna ou externa instituída e/ou participada, tem o protagonismo da CPA, que acompanha a coleta dos dados, analisa-os, sumariza-os em tabelas e gráficos e apresenta/divulga os resultados para os envolvidos em cada processo avaliativo. Cabe ressaltar ainda que a CPA é responsável pela sensibilização dos participantes de cada avaliação. Exerce o papel de órgão interlocutor com todas as instâncias institucionais, principalmente, reitoria e conselho universitário, acompanhando a inserção dos resultados dos processos avaliativos, caracterizados como diagnósticos nos planejamentos estratégicos, como por exemplo, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

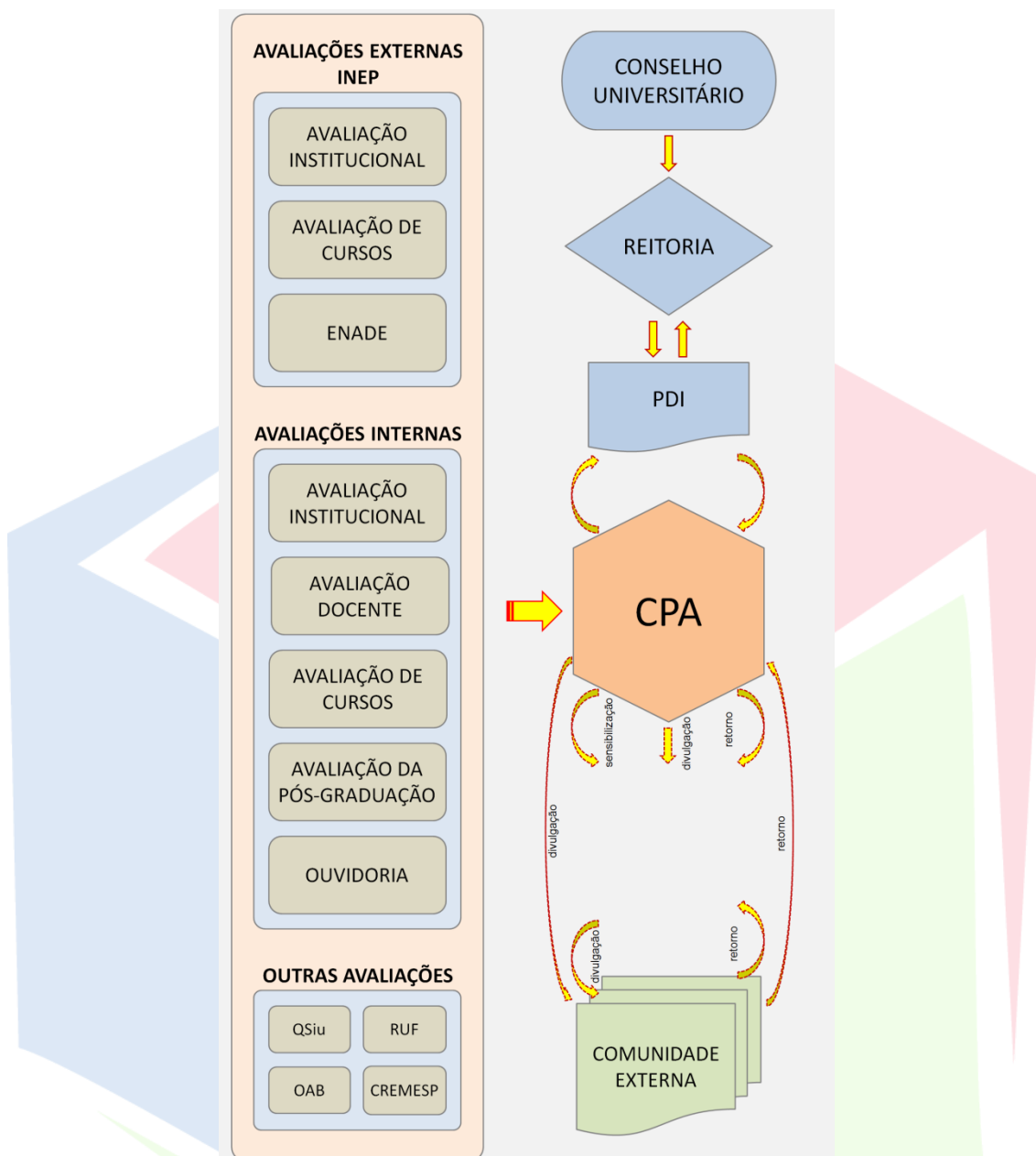


Figura 1. Integração entre avaliações e comunidade acadêmica

2.1 A Avaliação Institucional

Em 2004, por ocasião da implantação do SINAES, o roteiro de Avaliação Institucional, já validado pela nossa CPA, contemplava 10 (dez) dimensões que se desdobravam em aproximadamente 300 (trezentos) itens obrigatórios ou opcionais, ou seja, abrangendo itens indicados pela comunidade acadêmica como importantes de serem avaliados. A CPA debruçou-se sobre esses trezentos itens e elaborou um formulário que contemplou a abordagem de cada um dos itens.

Os aspectos que exigiam consultas à comunidade acadêmica foram resumidos em questões para composição do formulário de autoavaliação. Alguns com possibilidade de observação direta, ou manifestação de áreas específicas foram encaminhados às áreas apropriadas para validação. Foram elaborados três modelos, um para cada segmento da comunidade acadêmica (docentes, discentes e colaboradores). Esses questionários foram

disponibilizados em um sistema de informação com acesso pela Internet, e toda a comunidade interna foi convidada a respondê-los. A comunidade externa foi ouvida através de representantes que participam de atividades de extensão que se realizam, na instituição de ensino, com regularidade diária e/ou semanal.

Todas as sugestões foram compiladas, analisadas, resumidas em tabelas e gráficos interpretados e divulgados amplamente no âmbito da IES e seus integrantes. Para maior eficácia desse processo de socialização foram realizados *workshops* para discutir os resultados e definir as políticas para implementar as melhorias indicadas. Esse processo foi iniciado no segundo semestre de 2004 e terminou no primeiro semestre de 2007.

Um segundo processo de Avaliação Institucional com consulta à comunidade acadêmica foi iniciado no segundo semestre de 2007 e finalizado no primeiro semestre de 2009. Esse processo seguiu o manual de Avaliação Institucional do INEP/MEC vigente na época que simplificou o instrumento original de 2004. Todos os demais passos efetivados seguiram o realizado anteriormente, observando sempre a reavaliação de todos os processos e procedimento adotados.

O terceiro processo com consulta à comunidade foi iniciado no segundo semestre de 2013 com a previsão de finalização nesse ano em curso. Este está sendo desenvolvido segundo o Instrumento de Avaliação Institucional do INEP/MEC instituído em 2013. Para a Autoavaliação Institucional (2013-2014) a CPA revisitou todos os instrumentais desenvolvidos anteriormente com base em revisão teórico-científica e operacional para as adequações necessárias, tais como: simplificação e agrupamento das questões em temáticas semelhantes, sem, contudo, perder sua essência e objetivos iniciais. Essa prática vem sendo adotada também pelo MEC em seus novos instrumentos de avaliação.

Com a revisão, obtiveram-se questionários com menor número de questões, porém mais objetivas e simples e, em alguns casos, mais abrangentes. O instrumental para docentes passou a ter 24 questões, o de colaboradores 14 questões e o de discentes 19 questões. Em todos eles, manteve-se a possibilidade de manifestação aberta (comentários) para cada questão. Acredita-se que com um questionário menos extenso, a qualidade das respostas deva ser aprimorada.

Os questionários dos docentes e funcionários foram avaliados por um grupo piloto. O resultado da análise de confiabilidade utilizando o Alfa de Cronbach² foi de 0,793 para o questionário dos docentes e 0,862 para o dos colaboradores, indicando boa consistência em ambos os questionários. O questionário para discentes foi validado com os representantes de sala dos cursos de graduação da Universidade no início de abril de 2014.

Enfatizando-se o trabalho de construção coletiva, todas sugestões encaminhadas, quanto ao texto e a ordem de algumas questões foram analisadas pela CPA e quando consideradas pertinentes e não repetitivas foram acatadas e a sequência alterada.

Os docentes e colaboradores realizaram o acesso ao instrumento de avaliação através do sistema de informação já utilizado por eles para consultas e registros diversos,

² O coeficiente α de Cronbach é uma das estimativas utilizadas para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados quando todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição. O coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e das covariâncias entre os itens. Em geral, considera-se satisfatório um instrumento de pesquisa que obtenha $\alpha \geq 0,70$. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003).

denominado Docente *Online* e Colaborador *Online*. O *link* foi incluído no sistema de informação da Universidade (Figura 2) e ficou acessível durante o período estabelecido para a realização da avaliação.

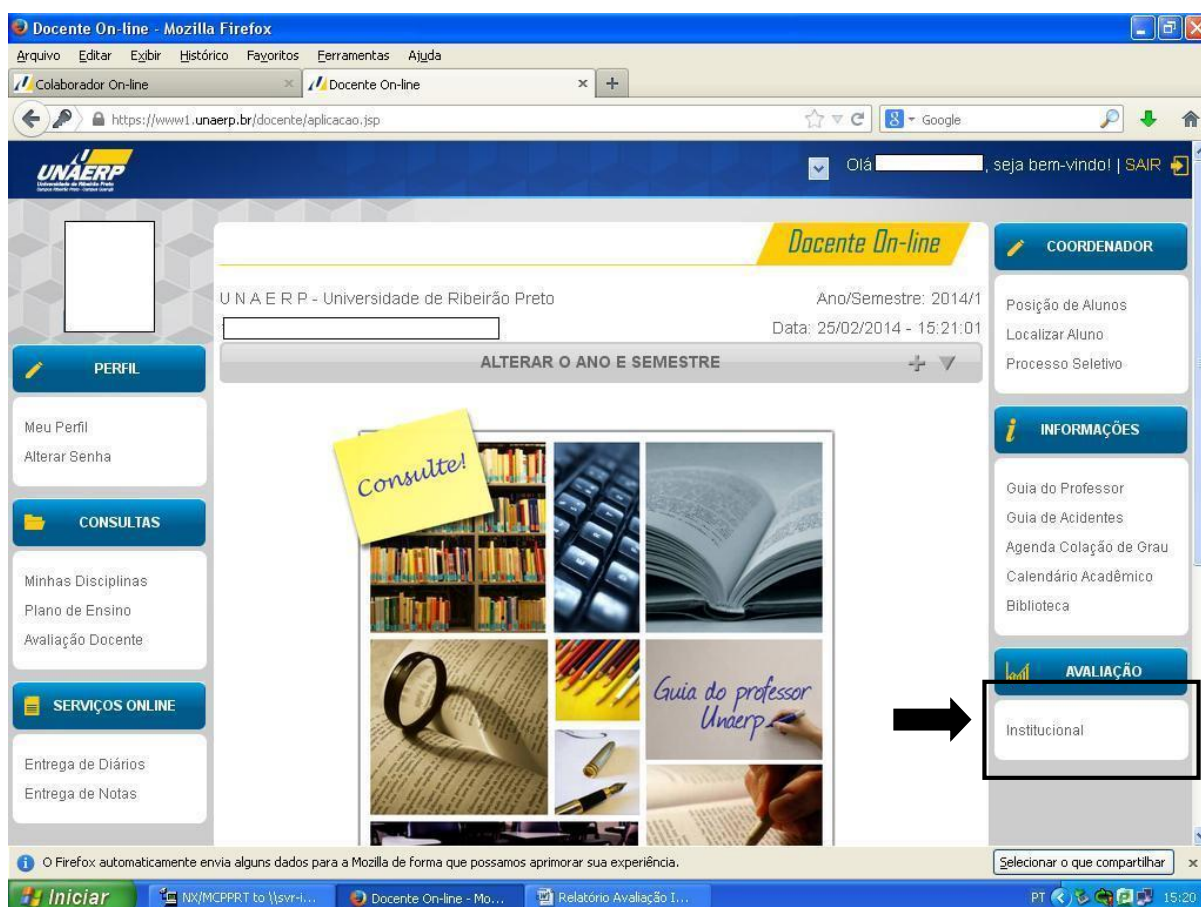


Figura 2. Interface do Sistema Docente Online

Ressalta-se que as avaliações são anônimas, ou seja, o sistema de informação garante o sigilo do respondente, sem a identificação das respostas por usuário. Apenas é permitido gerar estatísticas para verificar quantos docentes/colaboradores participaram da avaliação, sendo possível realizar esse levantamento separadamente em cada campus. Também assegura que um docente / colaborador realize uma única avaliação.

A divulgação do processo da Autoavaliação Institucional ocorre através dos meios institucionais de comunicação interna. São afixadas faixas com as informações sobre o processo nos principais pontos de circulação de docentes e colaboradores (sala dos professores, refeitório, áreas de convivência e locais de registro de ponto). Ocorre também divulgação interna pelo Portal Institucional, assim como, mensagens enviadas por *email* a todos os possíveis participantes da avaliação. A campanha de divulgação é realizada em parceria com a Divisão de *Marketing* e inclui ainda informações sobre a importância da participação consciente e responsável de todos nesse processo.

2.2 Avaliação Docente

Até o ano de 2003, os cursos de graduação da Instituição realizavam processos de Avaliação Docente independentes. Os formulários utilizados eram elaborados coletivamente dentro do âmbito de cada curso, que também se responsabilizava pela

aplicação do questionário, análise dos resultados e acompanhamento das ações a serem implementadas.

Em reflexões realizadas nos Colegiados de Área com participação da então Comissão Executiva de Avaliação Institucional (CEAI), denominação anteriormente dada a Comissão Própria de Avaliação (CPA), chegou-se ao consenso de que a Avaliação Docente deveria ser unificada no âmbito da Instituição, podendo cada curso realizar avaliações independentes para abordar especificidades não contempladas na avaliação unificada. O instrumento unificado foi construído coletivamente buscando avaliar características comuns aos professores de todas as áreas e cursos.

O resultado foi uma proposta com 12 questões abordando elementos sobre o nível de conhecimento, didática, relacionamento e comprometimento do professor. Após cada pergunta foi disponibilizado um espaço para manifestação livre do aluno sobre o assunto abordado. No final, há um espaço para depoimentos sobre qualquer aspecto desejado pelo aluno, englobado ou não na avaliação. O número de questionamentos, relativamente pequeno, embora não englobando em detalhes a atividade docente, buscava alcançar maior adesão do alunado que, em experiências anteriores, não os respondia integralmente.

A avaliação foi implementada em sistema de informação, com acesso pela Internet, denominado Aluno *On Line*, onde o discente pode consultar notas, frequência, disciplinas, grade de horário, entre outras informações acadêmicas importantes. A participação não é obrigatória, mas estimulada por meio de campanhas motivacionais nos campi e também pelos coordenadores de curso. Constantemente há adesão do acadêmico ao processo quando a atuação da coordenação de curso é efetiva e de acompanhamento próximo das avaliações.

Os resultados quantitativos de todos os docentes de um curso, resumidos em indicadores estatísticos pelo próprio sistema de informação, e os comentários disponibilizados em arquivos textos podem ser visualizados pelo coordenador do respectivo curso. Cada docente tem acesso a sua própria avaliação pelo portal Institucional, em área restrita ao docente.

Na Figura 3 apresentam-se os resultados de uma avaliação por meio do sistema de informação acessado pelo docente.

Esse processo, com alterações menores da formulação das questões, foi aplicado semestralmente até o ano de 2013. Neste ano, a CPA optou por um trabalho mais intenso de sensibilização dos alunos, focando alguns cursos em cada ciclo de avaliação, iniciando pelos cursos da área da saúde. Uma subcomissão na CPA foi criada para implementar essa ação. O questionário foi reformulado, tendo o número de questões aumentado para 23, incluindo espaço aberto para cada questão. Todas as turmas de cada um desses cursos foram conduzidas individualmente, em horários pré-agendados, aos laboratórios de informática da Instituição, sendo que, após sensibilização sobre importância de uma avaliação consciente e responsável, eles puderam acessar e responder ao questionário. Os alunos dos demais cursos tiveram horários agendados, mas o comparecimento foi facultado, isto é, não foram conduzidos aos laboratórios de informática da instituição por membros da CPA.



Figura 3. Visão Docente dos resultados da Avaliação Docente

Como nos demais processos, os resultados da avaliação foram compilados, analisados e resumidos pela CPA em gráficos representativos e análises subjacentes e encaminhados aos respectivos cursos com solicitação de elaboração de um Plano de Ação para implementar aspectos considerados pertinentes. No final de 2014, a CPA solicitou relatórios sobre o andamento desses planos de ação. Vale destacar, que uma dificuldade encontrada nesse procedimento, é o intervalo de tempo relativamente longo entre a aplicação da avaliação e o envio ao curso do relatório com os resultados já analisados pela CPA, particularmente, referente aos dados qualitativos.

Em 2015, continuando a analisar todos os processos de avaliação institucional, decidiu-se por reformular o processo da avaliação docente, reduzindo o número de questões e ampliando a sensibilização a todos os cursos. As questões foram reduzidas para 10, com apenas um espaço aberto para sugestões e depoimentos. O novo instrumento também foi validado nas reuniões colegiadas realizadas com a presença de todos os segmentos da comunidade universitária.

2.3 Avaliação de Cursos

As avaliações de curso têm sido conduzidas regularmente pelos Colegiados de Curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE)³ através de discussões internas e reuniões com representantes de alunos. As questões relevantes são tratadas no âmbito do próprio curso.

No primeiro semestre de 2011, a CPA realizou uma avaliação de curso em caráter piloto em dois cursos da IES, com número menor de discentes. Essa avaliação foi constituída de seis questões abertas, não incluindo questões objetivas. O formulário foi disponibilizado em sistema de informação, com acesso pela Internet, e todos os alunos desses cursos foram convidados a opinar. A análise dos resultados utilizou metodologia quantiquantitativa, sendo que as sugestões foram distribuídas em categorias e quantificadas dentro de cada categoria. Os resultados foram discutidos junto ao NDE e Colegiado dos

³ Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES n° 1, de 17/06/2010).

respectivos cursos e um Plano de Ação foi elaborado pelo curso. A CPA acompanhou a implementação desse plano de ação que resultou em algumas alterações no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

No primeiro semestre de 2012, essa avaliação foi aplicada a outros cinco cursos da IES, com número intermediário de acadêmicos. A mesma metodologia foi empregada e os mesmos procedimentos de acompanhamento foram utilizados.

É propósito de a CPA retomar a avaliação de curso independente, focando a cada ano os cursos que compõem o ciclo do ENADE daquele ano (triênio dos SINAES), relacionando-se esses processos àqueles que o aluno é obrigado a preencher quando presta o ENADE. Os resultados serão analisados juntamente com os resultados do ENADE, particularmente, aqueles divulgados no Relatório de Curso disponibilizado pelo INEP/MEC.

2.4 Avaliação da Pós-Graduação

A avaliação dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da Instituição é feita em caráter interno pelos próprios cursos com o apoio da CPA. A partir de 2011, a CPA realizou, em caráter piloto, uma avaliação de cinco cursos de pós-graduação *lato sensu*, complementar à avaliação interna dos cursos. O formulário, construído coletivamente em conjunto com os responsáveis por esses cursos, continha 37 questões objetivas e 2 questões abertas. Esse instrumento foi disponibilizado por sistema de informação, com acesso pela Internet e os procedimentos de análise seguiram as mesmas etapas dos já instituídos pela comissão em nível de graduação.

Nas avaliações realizadas os questionários contempla as perguntas fechadas (quantitativas) e abertas (qualitativas). As quantitativas são sumarizadas e resumidas em tabelas e gráficos utilizando-se como ferramenta o *software* Excel da empresa *Microsoft Corporation* e as qualitativas são analisadas de acordo com a metodologia descrita por Freire (1990), assim, após a leitura dos apontamentos, eles são categorizados e, posteriormente, agrupados em temas geradores.

2.5 Interface de Articulação da CPA e Ouvidoria

A Ouvidoria nas IES é um canal de comunicação que atende pessoas das comunidades interna e externa. No nosso estudo de caso, em especial, abrange o atendimento aos dois campi – Ribeirão Preto e Guarujá, no interior do estado de São Paulo, recebendo e esclarecendo dúvidas, críticas ou sugestões relacionadas aos assuntos em geral sobre a Universidade. Para acessar a ouvidoria, pode-se encaminhar um *e-mail* para os endereços específicos de cada campus ou depositar os comentários nas caixas de coleta espalhadas pelos campi, todavia, o *e-mail* é a principal ferramenta utilizada pela comunidade acadêmica para se chegar à ouvidora.

A função de ouvidoria é desempenhada por um grupo de funcionários treinados e especializados no atendimento das demandas recebidas pessoalmente, por telefone e por meio eletrônico. Esse grupo recebe, avalia, encaminha e acompanha o trâmite junto aos setores competentes, sob a supervisão, orientação e acompanhamento do ouvidor. No caso específico da nossa Universidade, o ouvidor também faz parte da CPA, o que facilita a articulação e interface entre esses dois órgãos.

Os procedimentos referentes à ouvidoria são levados a conhecimento da CPA que, semestralmente, analisa os relatórios consolidados pelo referido setor, utilizando seus

resultados como indicadores a serem trabalhados no planejamento institucional nas dimensões didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura e atendimento a normativas legais referentes à segurança do campus, acessibilidade, entre outros.

2.6 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): análise de insumos e resultados

Os resultados dos processos avaliativos promovidos pelo INEP/MEC são acompanhados pelos cursos desde 1996, com a instituição do Provão (Exame Nacional de Cursos - ENC). Em 1999, a então CEAI (Comissão Executiva de Avaliação Institucional), iniciou o acompanhamento sistemático dos resultados do Provão/MEC, a cada edição com foco particular em alguns cursos da IES.

A partir de 2004, a CPA passou a analisar todos os insumos que compõem a avaliação do curso, tanto em seus valores brutos quanto em seus valores padronizados: médias na prova (Formação Geral e Componentes Específicos) e Índice de Diferença de Desempenho (IDD) nas primeiras edições do ENADE (2004 a 2007).

Com a instituição do Conceito Preliminar de Curso (CPC), em 2008, essa análise ampliou-se a todos os indicadores que formam esse conceito: além da nota da prova e do IDD, a porcentagem de docentes com titulação de mestre e/ou doutor, a opinião dos estudantes sobre o plano de ensino das disciplinas e a infraestrutura dos laboratórios e, a partir de 2013, também um indicador de “oportunidades de ampliação”.

Até a presente data coube a CPA retificar ou ratificar os insumos, encaminhando ao INEP/MEC as considerações atendendo a legislação.

Quando da divulgação dos resultados oficiais do ENADE, a CPA procede uma análise detalhada dos insumos de cada curso da IES, inclusive em relação aos demais cursos da área no contexto nacional. Os resultados, resumidos em relatórios contendo tabelas e gráficos são encaminhados aos respectivos coordenadores de curso e, posteriormente, apresentados e discutidos em reuniões de colegiado, com o objetivo de subsidiar a condução dos processos internos visando à melhoria de aspectos apontados por essa análise e também dos resultados de cada curso nessa avaliação.

Após a divulgação, pelo MEC/INEP do Relatório de Curso, de IES e de Área, a CPA analisa as respostas do estudante no questionário socioeconômico, as respostas a cada questão da prova, individualmente e agrupa-as por área de conhecimento/conteúdo dentro do curso, resumindo esses resultados em gráficos. Esses resultados também integram a avaliação global em relação ao desempenho dos alunos no ENADE. Essas análises propiciam subsídios para gestão acadêmico-administrativa dos cursos.

2.7 Avaliação Institucional Externa

Desde a implantação do SINAES, a CPA tem trienalmente realizado os procedimentos necessários para implementação e execução da avaliação externa. Esse processo de avaliação se orienta como nas demais tipologias, aqui indicadas, dos princípios filosóficos que fundamentam as avaliações formativas e emancipatórias, mesmo sem haver a visita *in loco* dos avaliadores do INEP/MEC para a sua realização. A última avaliação foi realizada no primeiro semestre de 2009 e seguiu o manual de Avaliação Institucional do INEP/MEC vigente na época, que simplificou o instrumento original de 2004.

A busca constante da qualidade na educação superior não é privilégio da ação governamental brasileira, mas, do mundo como um todo. Não se realiza avaliação *per se* para obtenção de credenciamentos e/ou renovação de processos regulatórios do MEC, mas sim de aplicar com êxito políticas educacionais de qualidade na Instituição.

A ideia da qualidade como equidade vem se construindo, ou seja, quando os resultados da educação e da formação do alunado não dependerem de fatores geradores de características iniciais e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um. Desta forma, os processos instituídos nessa tipologia de avaliação focalizam as condições necessárias para que os processos de formação profissional em cada curso de graduação e pós-graduação alcance esse conceito de qualidade [Morosini, 2001, Felicetti; Morosini, 2009].

2.8 Ranking Externos: RUF e QSiu

Além de realizar avaliações internas e utilizar os resultados de avaliações oficiais externas, a CPA acompanha anualmente as avaliações (*rankings*) não oficiais externas, como os *rankings* da Folha de São Paulo (RUF), Quacquarelli Symonds Intelligence Unity (QSiu) e ainda o *ranking* Leiden de pesquisas (2014) e o *ranking* Thompson (2012). Mundialmente esses *rankings* são utilizados para definir o *k-economy* (economia do conhecimento) [Marginson, 2009 apud Morosini, 2009], e servem para valorar as IES, ou seja, ilustram a concepção da educação enquanto bens do conhecimento, no Brasil essa metodologia ainda é incipiente, mas conforme Morosini (2009) há um predomínio de *rankings* universitários mundiais que constituem em um sistema com credibilidade para comparar o desempenho das IES.

Os resultados detalhados desses *rankings* podem auxiliam a IES a determinar sua posição entre as demais em termos de indicadores utilizados em cada um deles, como por exemplo, a posição da IES em relação ao contexto de visibilidade e credibilidade de suas pesquisas e/ou a empregabilidade dos egressos.

3. Considerações Finais

Desde os primeiros passos para a implantação dos processos avaliativos preconizados pelo SINAES, a CPA da IES desse estudo de caso tem, quando da formulação do seu relatório anual a ser encaminhado à CONAES, efetivada uma reflexão e avaliação das ações realizadas referentes à avaliação institucional, docente e de cursos de graduação e pós-graduação, fundamentada nos preceitos filosóficos e pedagógicos de uma avaliação formativa sem deixar de contextualiza-la com o contexto educacional nacional.

Além de constatar o que já avançamos nesses onze anos, o nosso enfoque maior relaciona-se às dificuldades ainda enfrentadas para a concretização dos processos avaliativos em níveis institucionais, do corpo docente e discente, comparados às ações de outras CPA de IES de porte semelhante à nossa e a historicidade dos processos ali concretizados.

Dentre estas, vale dar destaque:

- a busca constante de suporte teórico e técnico-científico e de legislação educacional que os membros da CPA devem ter, em virtude dos inúmeros editais, portarias e notas técnicas que são editados constantemente pelo MEC, resguardando-se de um viés puramente burocrático-administrativo.

- às relacionadas à participação dos discentes nos processos avaliativos que ainda necessitam estrategicamente ser superadas, apesar dos processos de sensibilização por nós concretizados, curso a curso, com a presença dos integrantes da CPA. As avaliações são explicadas e, permanentemente, procura-se demonstrar o valor delas para o alcance de melhorias dos processos de ensino-aprendizagem. O descompromisso dos discentes em participar desses processos, pode ser interpretado como: a percepção do acadêmico de que as avaliações realizadas não trouxeram as mudanças esperadas no curso e nas dimensões estabelecidas no formulário de investigação ou por não se caracterizar, a sua participação, como um determinismo legal;
- os resultados dos processos avaliativos não serem utilizados em sua totalidade, pelas coordenações de curso e pela própria instituição como base para tomadas de decisão ou como elemento orientador da gestão técnico-acadêmica. As coordenações de curso recebem uma gama significativa de dados e de análises por meio de relatórios finais dos processos avaliativos que deveriam ser melhores analisados e discutidos com os NDE para a revisão do projeto pedagógico do curso ou, pelo menos, da adoção de novas metodologias de ensino nos planos de ensino das disciplinas. Não se trata de falta de credibilidade das metodologias de coleta e de interpretação dos dados da CPA, mas de resistência da mudança do que já está padronizado no curso por décadas ou pelo comportamento mais cristalizado da coordenação, principalmente, nos cursos de graduação reconhecidos, no sistema educacional, como tradicionais em suas áreas de conhecimento;
- em nível institucional, depara-se com as solicitações imediatistas dos gestores mais graduados na escala hierárquica organizacional que interrompem processos de avaliação em andamento. Ou seja, quando há a urgência de tomada de decisão em razão de resultados desfavoráveis dos cursos no ENADE ou em exames de classe profissional como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (CREMESP), e outros.
- dificuldade de se efetuar os processos avaliativos com o egresso - *learning outcomes*; faltam informações institucionais atualizadas sobre endereço eletrônico do ex-aluno, bem como ainda não há uma política interna para o acompanhamento do egresso, de forma a manutenção de um contato permanente.

A CPA é procurada para organização e execução de avaliações junto aos cursos para se buscar as variáveis que interferem, negativamente, nesses processos aqui referenciados. Apesar de se entender que a CPA tem seu valor reconhecido pelas instâncias institucionais superiores, pela sua competência já adquirida nos processos de investigações e tratamento quantitativo dos dados, há impactos nos cronogramas estabelecidos anteriormente para o planejamento de trabalho da Comissão e o perigo de dispersão de esforços e de foco de ações. Ou seja, em termos de não se conseguir finalizar os ciclos avaliativos e chegar à meta-avaliação por meio da projeção de planos de melhoria dos setores envolvidos.

Para manter a legitimidade de seu papel e sua importância, a CPA, busca continuamente esclarecimentos e compreensão dos processos avaliativos do SINAES e dos indicadores para a regulamentação e supervisão dos cursos da Instituição. Isso faz com que ela mantenha *status* e valoração, fazendo-se importante no planejamento da Universidade, passando a ser referência para análises estatísticas e de conhecimento da posição da Universidade no contexto da educação superior do País e internacionalmente.

Ressalta ainda que nossa experiência permite comentar que os membros de uma CPA devem ter conhecimentos de legislação e gestão educacional, bem como *expertise* e gosto pela pesquisa, estatística e também facilidade com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A atualização permanente dos seus componentes em termos de compreensão de paradigmas teórico-científicos sobre avaliação, educação e processos de ensino-aprendizagem, metodologia científica e de tecnologia, faz-se necessária.

Finalizando, não poderíamos deixar de salientar que a CPA da IES em estudo se rege por um princípio fundamental de revisitar, periodicamente, os processos avaliativos efetivados, avaliando-se criticamente a metodologia, as ferramentas de operacionalização dos processos, bem como os resultados alcançados. Outro princípio é do respeito ao sentido da horizontalidade do trabalho compartilhado, participativo e coletivo com os coordenadores de curso, representantes estudantis e administrativos, e sempre que possível, da inserção dos NDE para a definição de procedimentos, modelos de questionários e a discussão dos processos relacionados para o sucesso da avaliação.

Referências

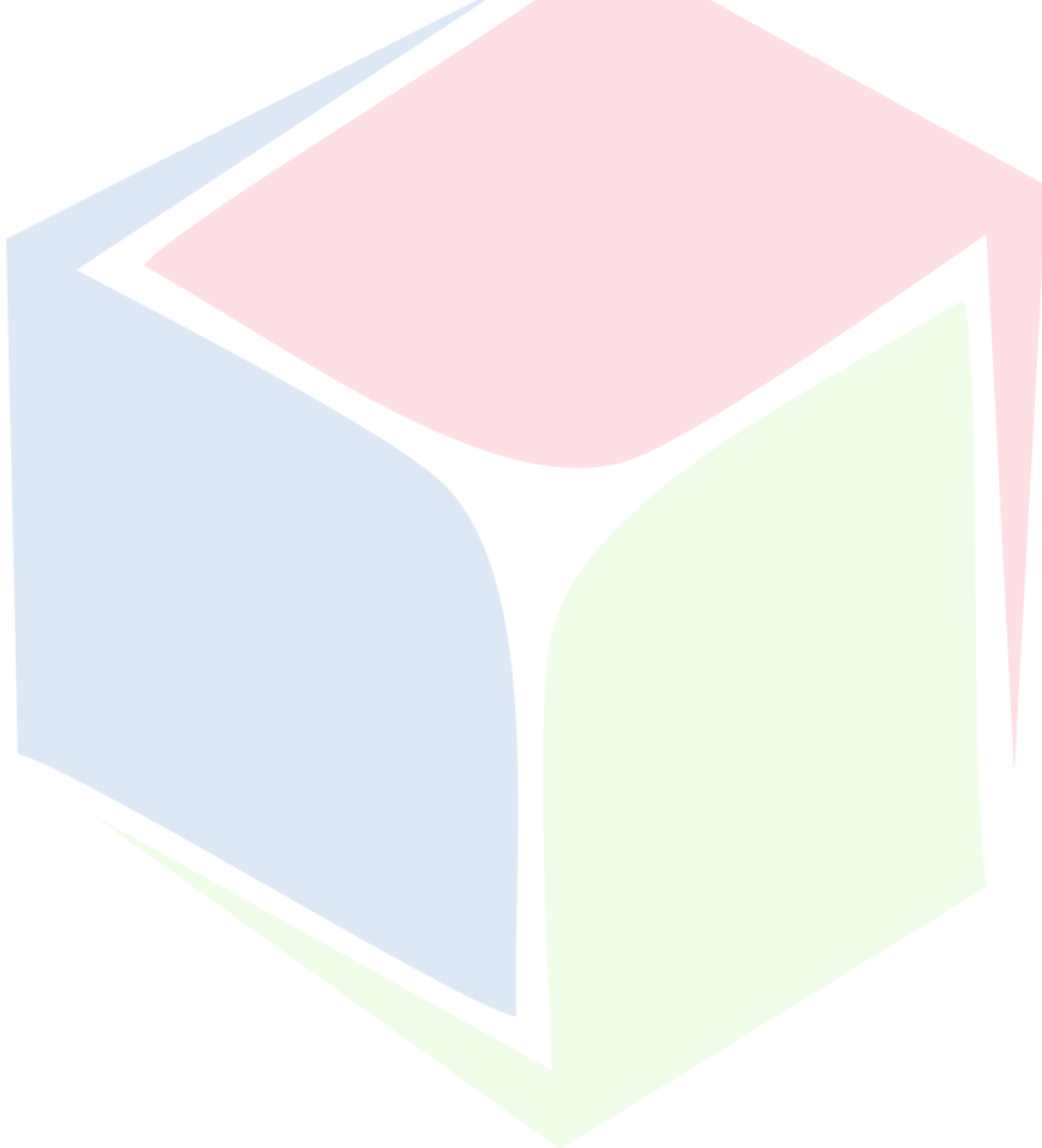
- Belloni, I. (1999) "Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação", *Linhas Críticas*, v.5, n.9, p. 31-58.
- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (2010). *Resolução nº 01*, de 17 de junho de 2010.
- Dias Sobrinho, J. (2010) "Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes", *Avaliação* (Campinas), v. 15, n. 1, p. 195-224.
- Gomes, A. M. (2002) "Política de avaliação da educação superior: controle e massificação", *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 275-298.
- Felicetti, V. L., Morosini, M. C. (2009) "Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão", *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 17, n.62, p. 9-24.
- Freire, P. (1990) "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação". In: Brandão, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, p. 34-37.
- Lehfeld, N. A. de S., Gabarra, M. H. C., Costa, C., Souza, Y. T. C. S. (2010) "Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação", *Avaliação* (Campinas), v. 15, n. 1, p. 177-194.
- Lehfeld, N. A. S., Caritá, E. C., Gabarra, M. H. C., Souza, Y. T. C. S. (2013) "Experiências Estratégicas da Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Ribeirão Preto", *Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/sudeste/eixo_1/experiencias_estrategicas_comissao_propria_avaliacao_uni_ribeirao_preto.pdf>. Acesso em: 28/05/2015.

Morosini, M. C. (2001) “Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade”, *Interface: comunicação, saúde e educação*, v. 5, n. 9, p. 89-102.

Morosini, M. C. (2009) “Qualidade na educação superior: tendências do século”, *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 165-186.

Nasio, J. D. (2001) “Os grandes casos de psicose. Rio de Janeiro: Zahar.

Streiner, D. L. (2003) “Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter”, *Journal of Personality Assessment*, v. 80, p. 217-222.



ProUni: Trajetória acadêmica e significado para o estudante

Marion Creutzberg¹, Alam de Oliveira Casartelli², Carmem Sanson³, Hélio Radke Bittencourt⁴, Marcos Pereira Diligenti⁵, Mariany Zimpel de Lima⁶, Valéria Lamb Corbellini⁷

¹ Faculdade de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Comissão Própria de Avaliação.

Av. Ipiranga, 6681 – 90619-900 – Porto Alegre – RS - Brazil

² Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Assessoria de Planejamento e Avaliação.

³ Faculdade de Informática – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenação do ProUni/PUCRS

⁴ Faculdade de Matemática – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Assessoria de Planejamento e Avaliação.

⁵ Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

⁶ Estudante de Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de Iniciação Científica.

⁷ Faculdade de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenação de Projetos Especiais.

marionc@pucrs.br, alam.casartelli@pucrs.br, carmem.sanson@pucrs.br
heliorb@pucrs.br, mdilig@pucrs.br, mariany.lima@acad.pucrs.br,
vlamb@pucrs.br

Abstract. *The aim was to describe the academic career of students who entered the PUCRS, through the Program University for All - ProUni. The study was conducted in the context of institutional evaluation. It was a descriptive research, data collection occurred with online questionnaire with spontaneous adherence. Qualitative data were analyzed by analysis of the data content and closed questions were analyzed using descriptive statistics. The categories were identified: meaning of ProUni for entry; importance in the professional, personal and social development; choice and experiences in the University. The study has evidenced the importance of the program for successful inclusion in higher education.*

Resumo. *O objetivo foi descrever a trajetória acadêmica de alunos que ingressaram na PUCRS, por meio do ProUni. Estudo realizado no contexto da Avaliação Institucional. Pesquisa do tipo descritivo, coleta de dados on-line, por adesão espontânea. Os dados qualitativos foram analisados por meio de*

análise de conteúdo e os dados de questões fechadas, por estatística descritiva. O estudo foi aprovado pelo CEP, os alunos participaram após leitura do TCLE. Foram identificadas as categorias significado do ProUni para o ingresso; importância no desenvolvimento profissional, pessoal e social; escolha da IES; experiências na IES. Evidencia-se a importância do programa para a inclusão bem-sucedida na Educação Superior.

1. Introdução

O Programa Universidade para Todos (ProUni), do Governo Federal, destina-se à concessão de bolsas de estudo integral e parcial para estudantes de cursos de graduação em Instituições de Educação Superior (IES) privadas. A pré-seleção dos estudantes a serem beneficiados pelo ProUni tem como base o resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo do ProUni para ingresso em curso de graduação. A bolsa é destinada ao estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral e aos estudantes portadores de deficiência, desde que atendidos os critérios de renda familiar estabelecidos. Também é destinada a professores da rede pública de ensino para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independente da renda familiar. [Brasil, 2005]

O sistema de seleção do ProUni é informatizado e impessoal, conferindo transparência e segurança ao processo. Há ações de incentivo à permanência dos estudantes nas Instituições, como a Bolsa Permanência e o Convênio de Estágio MEC/CAIXA.

A PUCRS participa do ProUni desde a sua criação e, no período deste estudo (de 2010 a 2012), contava com mais de 5.000 alunos bolsistas, incluindo alunos com bolsa integral e parcial.

O foco desse estudo consistiu em investigar a trajetória acadêmica do aluno ProUni na PUCRS, com a finalidade de ampliar a compreensão da participação da Universidade nesse programa e subsidiar ações que possam contribuir no processo de intensificar a integração do aluno na comunidade universitária. O estudo foi desenvolvido em 2010 e em 2012, no contexto da avaliação institucional, sendo essa, uma das avaliações conduzidas pela Comissão Própria de Avaliação com a participação da Coordenação do ProUni na Universidade. O artigo aqui apresentado refere-se, prioritariamente, à segunda edição da mencionada avaliação, embora faça algumas referências à primeira edição.

2. Objetivo

A pesquisa teve como objetivo descrever a trajetória acadêmica de estudantes bolsistas ProUni na PUCRS, no período de 2010 a 2012.

3. Procedimentos Metodológicos

A investigação foi de natureza descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa. Os alunos incluídos na pesquisa foram todos os alunos bolsistas do ProUni, matriculados em 2012/2, totalizando 5.349 alunos.

O convite para a participação foi enviado por e-mail, contendo o *link* para o instrumento a ser respondido *online*. A participação foi por adesão espontânea. A coleta de dados foi realizada no período de 30 de agosto de 2012 e 30 de setembro de 2012 e obteve a resposta de 2.348 alunos, representando 43,90% dos bolsistas da PUCRS.

Destaca-se que o instrumento elaborado para o estudo em 2012 foi readequado, a partir de estudo realizado em 2010. Algumas questões que em 2010 foram formuladas de forma aberta, foram transformadas em questões fechadas, com base na análise dos resultados anteriores.

Os dados quantitativos, provindos das questões fechadas, foram analisados por estatística descritiva.

Os dados provenientes dos comentários foram analisados por análise textual, utilizando-se um programa próprio para esse fim, desenvolvido para o Sistema de Avaliações Institucionais da PUCRS. No total, foram analisados os 8.939 comentários inseridos pelos estudantes.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da PUCRS, por meio do Parecer 1295/09. O aluno, ao acessar o instrumento, era dirigido para a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, portanto, tinha conhecimento de seu consentimento na participação.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Apresenta-se na sequência os resultados oriundos da análise quanti e de conteúdo, foram oriundos das respostas dos alunos, por meio do questionário preenchido. Alguns dos comentários foram transcritos ao longo do texto, com o intuito de ampliar a compreensão acerca das categorias de análise estabelecidas *a priori* e seus respectivos temas, bem como temas emergentes.

4.1 Caracterização dos respondentes

Quanto à origem dos respondentes, houve participação de alunos de todos os cursos da Universidade. Os cursos em que houve maior percentual de participação foram Serviço Social, Farmácia, Física, Ciências Aeronáuticas e Medicina, com mais de 50% de respondentes. Nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Psicologia, Enfermagem, Nutrição, Fisioterapia, Ciências Biológicas, Arquitetura e Urbanismo, Odontologia, Comunicação Social, Química, Engenharia, Direito e Informática, houve entre 40 e 49% de respondentes. Já nos cursos de Filosofia, Matemática, Ciências Sociais, História, Geografia, Educação Física, Pedagogia, Letras, Teologia, a participação foi de até 39%.

A Tabela 1 indica que a maior parte dos alunos estava matriculada no segundo, terceiro ou quarto nível. Observa-se que nesses semestres, em geral, os alunos são mais receptivos aos processos avaliativos internos, ao contrário do que ocorre nos níveis finais dos cursos.

Tabela 1. Nível de matrícula dos alunos respondentes. PUCRS, 2012

Nível	n	%
1	139	5,9
2	468	19,9
3	483	20,6
4	452	19,3
5	229	9,8
6	112	4,8
7	74	3,2
8	219	9,3
9	67	2,9
10	101	4,3
12	4	0,2
Total	2348	100,0

4.2 Preparo para o ingresso à Educação Superior pelo ProUni

O ENEM tem ampliado, progressivamente, a adesão dentre os alunos que se preparam para entrar na Educação Superior, uma vez que significa a oportunidade de acesso a diversos programas públicos. Dentre outros, o Exame é utilizado como referência em processos seletivos, como o SISU (Sistema de Seleção Unificada) e o ProUni, assim como para o acesso a programas de financiamento, como o FIES. Com base nessas possibilidades, muitos alunos buscam preparar-se para essa prova, que obteve mais de 8 milhões de inscritos em 2014.

Questionados a respeito da motivação para a realização do ENEM e sua relação com o ProUni, 80% dos participantes relataram que sua inscrição no Exame se deveu à possibilidade de ingresso na Educação Superior (Tabela 2). Tal resultado é coerente com o percebido pelo histórico de inscrições no ENEM, e reforçado em estudos com alunos do Ensino Médio, a exemplo de Nascimento, Coutinho e Pinheiro (2013) que identificaram o ENEM como um instrumento prioritário na escolha para um possível ingresso em um curso superior.

Tabela 2. Motivação para o ProUni por meio da realização do ENEM. PUCRS, 2012

	n	%
Com vistas à bolsa ProUni e me preparei especificamente	1000	42,7
Com o intuito de obter bolsa, mas não me preparei	963	41,1
Para testar meus conhecimentos e decidi pela bolsa após o resultado	342	14,6
Para concluir o Ensino Médio e decidi pela bolsa após o resultado	88	3,8
Outro (s)	38	1,6
Base	2344	

Resposta múltipla

Não respostas = 4

Tratou-se de uma questão fechada, mas com espaço para a especificação na variável “outros”. Nos comentários os alunos reforçaram o ENEM como porta de entrada para a Educação Superior por meio do PROUNI, e seu preparo para o exame,

com objetivo de conseguir a bolsa do ProUni e aproveitar a nota para o vestibular da UFRGS; para ingressar no ensino superior.

Observou-se que a finalidade de possibilitar a utilização do resultado do ENEM “como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior”, prevista em Portaria [Ministério da Educação, 2010] foi assimilada pelos estudantes.

4.3 Significado do ProUni para o ingresso na Universidade

O questionamento sobre o significado da bolsa PROUNI gerou 2.323 comentários dentre os participantes. Após análise das unidades de significado, foram identificados os temas: a possibilidade de ingresso na Educação Superior; as perspectivas de melhoria de qualidade de vida; a escolha de uma universidade de qualidade; a escolha do curso almejado.

A possibilidade de ingresso na Educação Superior foi a ênfase dos respondentes, reafirmando a constatação de que o ProUni “vem desempenhando um papel fundamental na sociedade, pois faz valer o direito à educação superior para pessoas oriundas de grupos minoritários” [Felicetti, Cabrera e Morosini 2014]. Destacar o acesso à graduação foi unanimidade dentre os participantes. É possível afirmar que este é o tema de maior relevância nessa categoria e que os demais são decorrentes e articulados a essa perspectiva. Segundo um estudante: A realidade expressa pelos estudantes do estudo

Sem clichês, mas se não fosse a bolsa do ProUni com certeza eu não estaria em um curso universitário.

A possibilidade de acesso à Educação Superior e o consequente alcance da meta do Plano Nacional de Educação, de 30% dos jovens de 18-24 anos neste nível de ensino, está na origem do Projeto, que identificava que a criação de vagas em IES privadas significaria um custo inferior ao montante necessário para gerar o mesmo número de vagas em IES públicas [Amaral, Oliveira 2011].

O ingresso na Educação Superior pelo ProUni é resultante dos esforços e conquistas pessoais por meio do estudo e da preparação e, além disto, como uma forma de superação das desigualdades sociais:

É tudo, hoje cursando uma universidade me sinto alguém com princípios e um guerreiro tentando vencer essa guerra da indiferença onde dizem que os pobres não têm chance, quero provar que sim podemos e vou conseguir, basta acreditar!

Seria a única forma de eu conseguir ingressar na faculdade e obter o nível superior já que sou negro e de origem humilde, seria impossível para quem sempre trabalhou para ajudar no sustento familiar desembolsar esta quantia.

A perspectiva de melhoria de qualidade de vida a partir da oportunidade de ingresso na Educação Superior foi mencionada por muitos estudantes:

Acredito que o ProUni é um programa exemplar e que ajudou a melhorar minha qualidade de vida.

Sem ele não teria condições de cursar uma graduação e, conseqüentemente, ter mais qualidade de vida.

Frequentemente, os alunos bolsistas do ProUni são a primeira pessoa do núcleo familiar a ingressar numa Universidade, fato que na opinião dos respondentes, traz possibilidade de ascensão social para todo o grupo familiar:

A bolsa ProUni foi a única possibilidade de concretizar diversos sonhos. Em primeiro lugar estudar e ser a primeira da família a me formar, em um local reconhecido e de qualidade.

A bolsa ProUni é o meu passaporte para um futuro melhor para mim.

O fato de estar em uma Universidade contribui com a melhoria da qualidade de vida, pois há como enxergar novos significados para planos pessoais e profissionais futuros:

A bolsa do PROUNI mudou minha vida em todos os sentidos, me fazendo enxergar melhor o caminho que eu iria seguir na minha futura profissão, e me abrindo os horizontes para que eu pudesse, enfim, escolher o que eu realmente quero para minha vida.

A realidade expressa pelos estudantes reforça o evidenciado por Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) que afirmam que “a ascensão socioeconômica, cultural e consequentemente a melhora de suas vidas, de suas famílias, o entorno no qual estão inseridos, a sociedade em geral, logo a realidade brasileira.”

A oportunidade de, além do ingresso na Educação Superior, poder escolher uma Universidade de qualidade, ou seja, utilizar o critério da imagem, do conceito e da qualidade percebida para a sua escolha foi citada. De alguma forma o aluno expressa, com isso, que busca não somente a formação, mas o desejo de que a Bolsa seja investida em qualidade de ensino:

Foi primordial, tendo em vista que se não fosse a bolsa eu não teria condições de fazer um curso superior, não no nível da PUCRS. Sem a bolsa não ingressaria em uma universidade tão boa. Provavelmente juntaria dinheiro para pagar o curso em uma universidade privada de nível inferior.

Na mesma linha, poder escolher o curso almejado foi aspecto destacado pelos estudantes. Isto foi mencionado especialmente em algumas áreas em que as mensalidades são mais elevadas e a concorrência é muito alta nas IES públicas. Os respondentes afirmaram que não teriam como ingressar naquele curso – ou encontrariam mais dificuldades e levariam mais tempo - se não fosse por meio do ProUni. De acordo com um estudante:

Uma oportunidade única para realizar o meu sonho de me formar em um curso que sempre desejei, muito concorrido e com custo elevado.

A despeito do que o Programa significa para a trajetória de cada participante, observa-se reflexos de uma sociedade ainda em desenvolvimento, em que o acesso e o direito à educação – assim como a outras áreas – não é universalizado. Em consequência, tal Programa é visto como benefício, como favor. Como dito, o ProUni surgiu, como um meio de democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. Com ele, muitas oportunidades apareceram para estudantes provindos de famílias de baixa renda. Saraiva e Nunes (2011), referindo-se à efetividade de programas sociais de acesso à educação superior, citam que no caso do ProUni, um dos fatores mais ressaltados pelos alunos, é a inclusão. No entanto, muitas vezes, os alunos não a concebem como “algo a que se tem direito por ser cidadão, tal como refletido na legislação, mas como uma espécie de dádiva, a quem é contemplado.” Essa posição, ainda não amadurecida pelo estudante, expressa-se em falas como:

Sinto-me muito grato todos os dias a PUC-RS, ao governo e a Deus pela oportunidade.

Para mim foi um grande presente, muito importante, acredito que sem ela não chegaria a universidade.

A bolsa ProUni é uma mãe que o governo disponibilizou para alunos que como eu não teriam como pagar a faculdade ou manter-se numa instituição federal.

4.4 Escolha pela Universidade e pelo Curso

O motivo da escolha por universidades não é tema frequente na literatura nacional, embora seja, certamente, objeto de estudo de consultorias e de setores de marketing das IES. O Questionário do Estudante, no ENADE, também inclui questão semelhante. Saber o motivo pelo qual o aluno faz a escolha pela Universidade pode ser elemento interessante para a autoavaliação. Mund, Durieux e Tontini (2001) identificam, por exemplo, que alunos escolhem mais a IES por estar localizada próxima ao local de moradia ou de trabalho, e menos por aspectos apresentados no marketing como produto, promoção e investimento. A compreensão de uma perspectiva mais aprofundada é processual e, portanto, passível de progressiva conscientização. Nesse sentido, os processos de avaliação externa, além de subsidiar a qualificação permanente das IES, têm, ainda, nacional e internacionalmente, potencialidade de crescente influência nas escolhas dos estudantes. Tanto os resultados das avaliações oficiais do INEP/MEC, quanto rankings e estudos privados, a exemplo do Guia do Estudante ou o Ranking Universitário da Folha (RUF), acabam por motivar as opções dos estudantes.

Como os alunos candidatos à bolsa ProUni podem escolher as universidades e também os cursos, houve o interesse de conhecer motivos que os levaram à opção pela PUCRS, bem como pelo curso. Trata-se de dados que contribuem para os processos autoavaliativos conduzidos pela CPA. A questão e as variáveis foram definidas a partir do primeiro estudo, em que as respostas haviam sido apenas qualitativas. Ainda assim, foi mantida a opção “outros” e a possibilidade de explicitar sua resposta.

Observa-se que o reconhecimento social da Instituição, bem como a sua infraestrutura de ensino foram os fatores que mais pesaram na escolha (Tabela 3).

Tabela 3. Escolha pela PUCRS. PUCRS, 2012

	n	%
Pelo seu reconhecimento e prestígio	1597	68,2
Pela infraestrutura	1074	45,9
Pela busca da qualificação permanente em seus cursos	840	35,9
Pela sua tradição	696	29,7
Pela localização	510	21,8
Pelo comprometimento com a sociedade	280	12,0
Outros	114	4,9
Base	2342	100,0

Resposta múltipla

Não respostas = 6

No espaço para a explicitação de “outros”, os participantes inseriram comentários. Os comentários tanto reforçaram a resposta dada à questão fechada, como acrescentaram outras perspectivas que influenciam a escolha. Os aspectos relacionados ao

reconhecimento social e ao prestígio da Universidade, bem como ao conjunto de suas qualidades é destacado nos comentários dos participantes:

Porque considero a melhor Universidade do Estado.

Pelo conjunto de uma série de qualidades como infraestrutura, qualificação dos cursos e reconhecimento da instituição.

De alguma forma, os candidatos demonstraram que levaram em conta diferentes fatores para escolher a IES, expressando, inclusive, aspectos que determinam a escolha diante de especificidades. Conhecer diferentes realidades ou analisar resultados de avaliações externas podem contribuir nessa definição. Turno do curso e percepções anteriores sobre o mesmo, influenciaram a escolha:

Na Universidade Federal, o curso que escolhi é diurno o que tornaria inviável cursar.

Essencial, pois sem a bolsa eu não estaria cursando o curso que escolhi, pois não tenho condições para pagar uma faculdade desde nível, e em outra o curso não é tão bom, como é na PUCRS.

Observa-se que os candidatos à bolsa ProUni são pragmáticos, à medida que mencionam como determinantes na escolha a disponibilidade de bolsa, o número de vagas oferecidas, a oferta do curso desejado, o fato de ter sido selecionado e a possibilidade de aproveitamento de disciplinas para quem já havia iniciado um curso na Universidade. Eles comentaram:

Porque era a universidade que deu mais bolsas em meu curso.

Porque além de todas estas qualidades, é a que oferece mais oportunidades de vagas.

Por ser uma das únicas do estado a ter o curso que eu desejava.

Foi a universidade que obtive resultado positivo.

A dúvida da escolha do curso é frequente entre os estudantes diante da inscrição em processos seletivos para um curso superior. Valore e Cavallet (2012) no estudo sobre escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular, identificaram que “embora os alunos estivessem a seis meses da inscrição para o vestibular da universidade apontada como preferida, 71% dos jovens ainda não haviam definido uma escolha profissional, e dos 29% que se declararam como já tendo feito uma escolha, 76% revelavam a presença de dúvidas”. A despeito dessas dúvidas, no caso dos participantes do estudo aqui apresentado, a escolha já tinha sido feita. Observou-se que esta é muito pautada pelo mundo do trabalho, de forma que metade dos estudantes apontaram esta motivação em sua resposta. A proposta curricular e a qualidade do ensino vêm na sequência, como importantes aspectos considerados na escolha (Tabela 4).

Tabela 4. Escolha pelo curso. PUCRS, 2012

	F	%
Pelo mercado / mundo do trabalho	1166	50,0
Pela proposta curricular	599	25,7
Pela qualidade de ensino	571	24,5
Pela minha nota no ENEM	286	12,3
Pela infraestrutura (laboratórios)	229	9,8
Pela nota do curso na avaliação do MEC (Enade CPC)	122	5,2
Outro	533	22,8
Base	2333	100,0

Resposta múltipla

Não respostas = 15

4.5 Experiências e atividades vivenciadas na Universidade

Em relação às experiências vivenciadas na Universidade e no curso foram identificados os temas Experiências acadêmicas e Vida universitária. Nesta categoria foram classificados 2.987 comentários, essenciais na compreensão da trajetória do aluno na PUCRS.

Quanto às experiências acadêmicas, destacam a diversidade de oportunidades de desenvolvimento acadêmico que encontraram na Universidade, para além da sala de aula e referem-se basicamente àquelas mencionadas no contexto das atividades curriculares não obrigatórias: estágios, pesquisa, extensão, mobilidade acadêmica, educação continuada, trabalho voluntário, dentre outros.

É indispensável que o conhecimento dos estudantes vá muito além do que é ensinado em uma sala de aula e que as experiências transcendam o mero enriquecimento do seu currículo. São diversas as atividades que ampliam a compreensão de sala de aula, proporcionam crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional e atendem à proposição da flexibilidade curricular, das atividades complementares, da autonomia do aluno, previstas nas Diretrizes para os cursos de Graduação.

Os alunos bolsistas têm razoável participação em atividades curriculares não-obrigatórias (Tabela 5).

Tabela 5. Participação em outras atividades. PUCRS, 2012

Participação	F	%
Sim	925	39,4
Não	1423	60,6
Total	2348	100,0

Um dos motivos para o percentual médio aparentemente baixo, uma vez que todos os cursos preveem em torno de, pelo menos, 120 horas de atividades complementares, parece ser o fato de que, na maioria, os respondentes são estudantes de início de curso e, é do meio para o final do curso, que esta participação se amplia, como se observa na Figura 1.

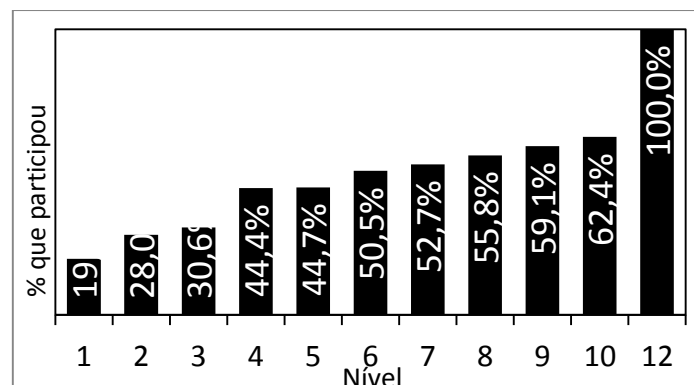


Figura 1. Participação em outras atividades, por nível. PUCRS, 2012.

Quanto ao tipo de atividades, os estudantes que a realizam citaram, com maior frequência, o estágio não-obrigatório (Tabela 6), mas também há um percentual significativo de estudantes envolvidos em projetos de pesquisa e de monitoria. Segundo Estacia (2009), alunos do ProUni relatam que devido a estágios voluntários, realizados nos finais de semana e nas férias, conseguiram adquirir um desenvolvimento e o aprimoramento de algumas habilidades, tais como responsabilidade e disciplina. Observou-se também que esses acadêmicos já conseguem desenhar a continuidade da sua trajetória. Os participantes do presente estudo reforçaram tal percepção ao afirmarem:

Percebi que a PUCRS abre um leque de oportunidades para seus alunos, e isso acaba proporcionando maior interesse pelos próprios estudos.

A Universidade nos oferece um mundo de oportunidades e é impossível sair tal qual entramos, sem que nada em nós seja modificado (e para melhor)!

Tabela 6. Experiência curricular não-obrigatória. PUCRS, 2012

Outras atividades	n	%
Estágio não obrigatório	412	44,5
Projetos de pesquisa	276	29,8
Monitoria	248	26,8
Projetos de extensão	156	16,9
Pastoral Universitária	70	7,6
Mobilidade acadêmica	35	3,8
Atividades do Programa + Saber	20	2,2
Outra	257	27,8
Base	925	

Resposta múltipla. A base se refere apenas àqueles que participaram ou participam de alguma atividade. Não respostas = 2

Os resultados denotam a importância que a oferta das atividades curriculares não obrigatórias tem para os alunos. É importante destacar que o ingresso dos alunos bolsistas na Universidade fomentou, de forma mais incisiva, a oferta de atividades gratuitas para todos os estudantes, proporcionando a ampliação da formação prevista no Projeto Pedagógico Institucional e nas matrizes curriculares dos cursos.

Ainda no que diz respeito à experiência acadêmica, foram ressaltadas nas respostas a excelência acadêmica em função, principalmente, da qualidade do corpo docente, da infraestrutura e recursos disponíveis para o ensino e a aprendizagem:

É uma excelente universidade, dispõe de laboratórios bem equipados, infraestrutura e professores capacitados, isso proporciona experiências positivas e conhecimento de um novo mundo, seja acadêmico ou até mesmo no mercado de trabalho.

As disciplinas são muito difíceis, porém os educadores são bem capacitados o que torna tudo muito interessante. A PUCRS proporciona o que muito poucas universidades conseguem, a infraestrutura é ótima e com certeza os professores são bem qualificados.

Os alunos entendem que estudar em uma Universidade amplia as perspectivas de sua formação, permitindo que convivam em um ambiente que os motiva para a educação continuada em nível de pós-graduação:

Estou no início do curso, mas já penso em um mestrado e doutorado, para me qualificar o máximo possível, aproveitando o espaço na PUCRS.

Para além das experiências acadêmicas, identificaram que a vida universitária, o cotidiano no campus, adiciona aspectos essenciais ao período de formação. Ressaltaram as relações com a diversidade social e cultural:

A convivência diária com outros universos que quase nunca se cruzam (camadas sociais) um aprendizado maravilhoso!

O convívio com as mais diferentes pessoas me fez perceber o quanto somos insignificantes se não respeitarmos / valorizarmos o outro. É imprescindível para o aluno acadêmico não necessitar deslocar-se de um campus para outro, utilizando esse período para usufruir das qualidades da instituição de ensino.

Em diversos momentos os respondentes relataram a sua experiência como bolsistas na PUCRS. São praticamente unânimes em dizer que se sentem acolhidos e sem qualquer percepção de desigualdade. Esta percepção alinha-se aos princípios e valores da Universidade, sendo independente da implantação do Programa em seu meio. Ainda assim, é fundamental que tenha sido evidenciado pelos seus alunos bolsistas. Em dois mil comentários foram identificados apenas três que referiram não se sentir completamente à vontade em algum momento de sua trajetória:

Ressalto que a PUCRS não cria rótulos de bolsistas e promove a integração de maneira equitativa aos demais estudantes da universidade.

4.6 Importância do ProUni no desenvolvimento de seu futuro profissional

Nesta categoria de análise foram incluídos 2.434 comentários, demonstrando o quanto se permite construir a sua trajetória a partir desta experiência. Abordam as temáticas da dimensão profissional e acadêmica, da dimensão pessoal e da dimensão social.

Na dimensão profissional e acadêmica, apontaram para o ingresso e a ascensão na carreira profissional, possibilitada por meio do acesso à educação superior:

Sem ele não teria conseguido alavancar na minha carreira, pois estava sempre como técnico dentro da área e hoje já sou reconhecido como analista.

Também levou a fomentar minha vontade de fazer mestrado e seguir minha carreira acadêmica.

Na dimensão pessoal, retomaram os aspectos relativos à melhoria da qualidade de vida. Na dimensão social incluíram aspectos como a questão da igualdade de oportunidades e o comprometimento com o desenvolvimento da sociedade:

E essa igualdade que alcançamos diz respeito às oportunidades, porque em capacidade nunca fomos inferiores.

Romper com um ciclo de desigualdades de acesso ao ensino superior.

É com programas de educação para todos que podemos mudar o cenário deste país. E ver o mundo com outros olhos é saber o quanto o conhecimento e o estudo são importantes, e ter vontade de mudar o que está errado no mundo.

Em suas falas articularam, repetidamente, as três dimensões, como se pode perceber:

Deu a oportunidade de mudar meu presente, poder desenvolver minha carreira profissional buscando meu crescimento profissional, pessoal e o auxílio de uma sociedade mais igual.

O conhecimento, como ponto de partida (portal de acesso) para um espectro mais abrangente na vida do estudante é assim pensado por Gomes, Tavares e Moraes (2012), ao afirmarem que se constitui em “trampolim para a conquista de vários objetivos. Dentre estes, a conquista da formação, da educação, da formação profissional, do acesso e aceitação pelo mercado de trabalho, são algumas das *recompensas* almejadas. O conhecimento para além uma bagagem, mas também, um portal de acesso.” Reafirma-se, portanto, o aspecto processual na repercussão da implementação do ProUni, fato esse, que sinaliza para significativas transformações futuras nas histórias de vida daqueles que dele participam.

4.7 Temas emergentes

No espaço para outros comentários, em que os estudantes inseriram mais 1.195 comentários, foram identificados outros temas, não incluídos diretamente no instrumento. Destacaram-se os temas sugestões, limites e avanços do ProUni, a qualidade da educação básica e a meta-avaliação do estudo.

Os alunos comentaram acerca dos limites das regras do Programa, como por exemplo, não poder acrescentar mais disciplinas eletivas aquelas já previstas na carga horária do curso. Mencionaram a necessidade de obter outros benefícios, como a gratuidade de transporte público e o acesso aos serviços de alimentação subsidiados por verbas públicas. Reconheceram a importância do Programa para ampliação da Educação Superior, mas ainda se ressentem de não observar os mesmos investimentos na Educação Básica. Manifestaram-se positivamente a respeito da avaliação realizada. Referiram ser:

Bem interessante essa pesquisa, é bom saber que a Instituição procura saber como os bolsistas se sentem em relação à bolsa, aos estudos e à carreira.

5. Considerações

O estudo evidencia a importância do ProUni na democratização do acesso à Educação Superior. Os estudantes percebem na formação de nível superior uma oportunidade de

ampliar novos conhecimentos, receber qualificação e, em consequência, vislumbrar a ascensão social. Reconhecem a importância de universidades como a PUCRS terem aderido ao ProUni, oferecendo não somente o acesso à Educação Superior, mas acesso à excelência na formação, por meio da qualidade dos cursos e dos professores, da infraestrutura, da diversidade de atividades que ampliam e complementam a formação.

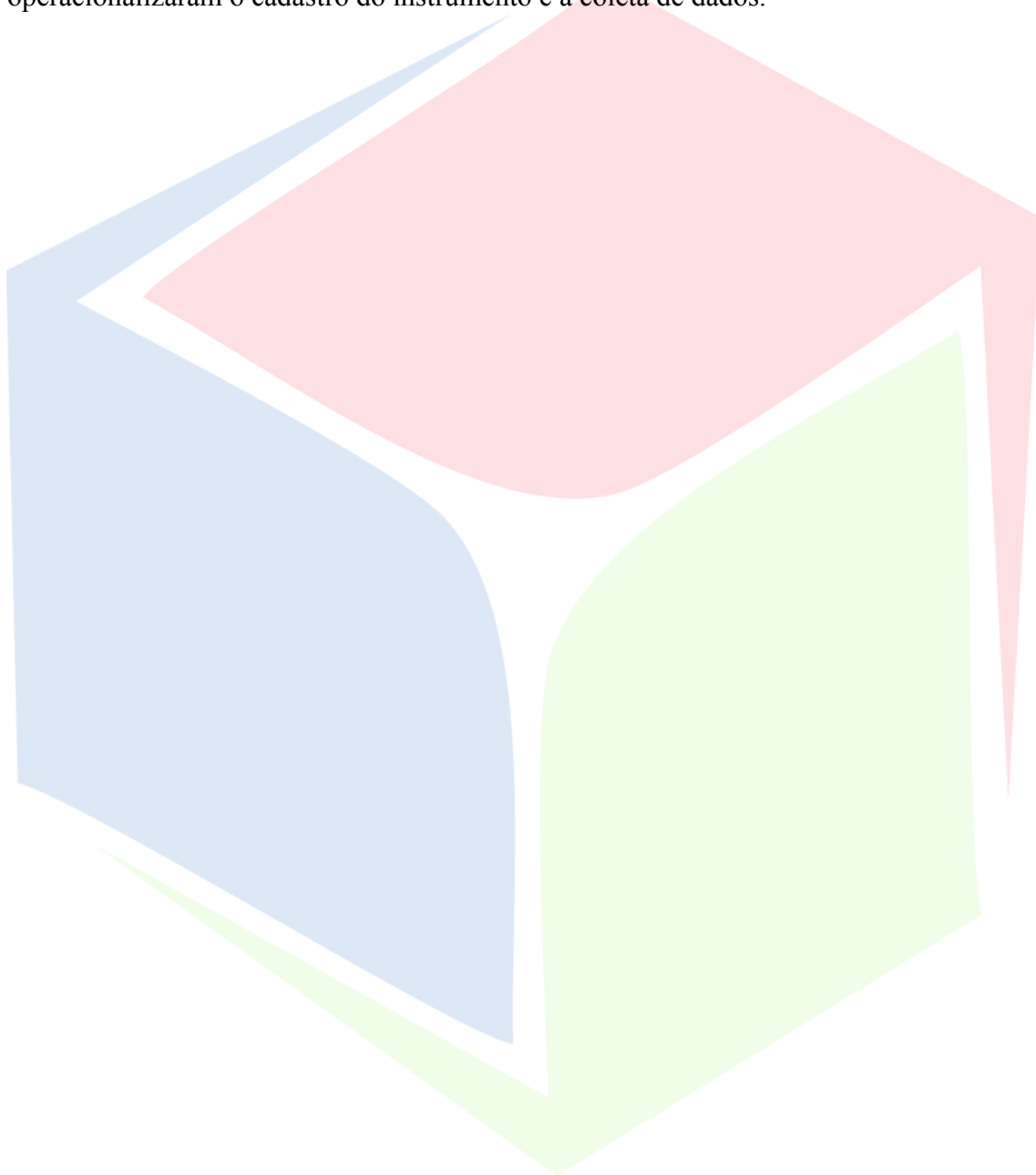
Ressalta-se a consciência social demonstrada pelos alunos do ProUni em relação ao seu papel como futuros profissionais engajados na transformação da sociedade, ao propor explicitamente em seus depoimentos a superação abrangente da estratificação excludente por uma realidade fundada em valores de igualdade de oportunidades e justiça social. O reconhecimento desses alunos perante a oportunidade que se apresenta, permite, a nosso ver, prefigurar na educação, o ponto nevrálgico de ruptura que pode alavancar um progresso sustentável para a sociedade brasileira.

Referências

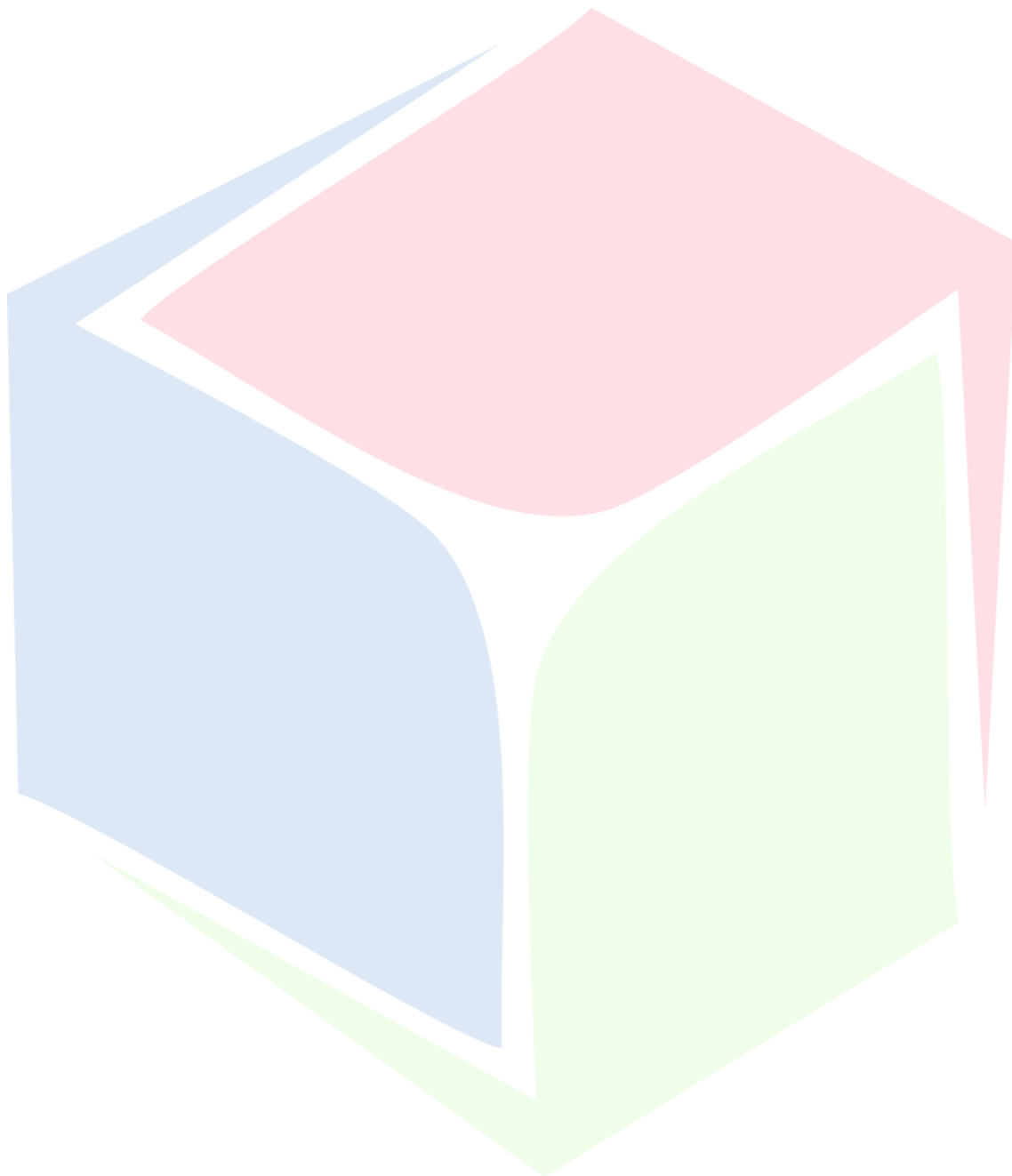
- Amaral, D.P., Oliveira, F.B. (2011) O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. In *Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, volume 19, número 70, páginas 21-42. Rio de Janeiro.
- Brasil. (2005) “Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Lei do ProUni”, In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/1/2005, página 7. Presidência da República, Brasília.
- Estacia, M. (2009) “Alunos do ProUni da universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico.” In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis.
- Felicetti, V.L., Cabrera, A.F. e Costa-Morosini, M. (2014) Aluno ProUni: impacto na instituição de educação superior e na sociedade. In: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, volume 5, número 13, páginas 21-39. Madrid.
- Gomes, T., Tavares, A., e Morais, P. (2012) O Ensino Superior sob a Ótica de Alunos Contemplados pelo ProUni. In: *Holos*, volume 28, número 2, páginas 206-224.
- Ministério da Educação. (2010) “Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada”, In: Diário Oficial da União, Seção 1, 25/02/2010, página 13. Gabinete do Ministro, Brasília.
- Mund, A.L., Durieux A. e Tontini G. (2001) “A influência do marketing na opção do aluno pela Universidade Regional de Blumenau.” In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Campo Grande.
- Nascimento, F. S., Coutinho, T. C. e Pinheiro, J. A. (2013). Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: um olhar dos discentes do 3º ano do Ensino Médio e sua preparação para o ingresso no Ensino Superior. *Educação em Revista*, volume 14, número 2, páginas 69-92, Marília.
- Saraiva, L. e Nunes, A.S. (2011). A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. In *Revista de Administração Pública*, volume 45, número 4, páginas 941-964. Rio de Janeiro.

Valore, L.A. e Cavallet, L.H.R. (2012). Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. *Psicologia e Sociedade*, volume 24, número 2, páginas 354-363. Minas Gerais.

Agradecimentos: Alexandre Zart e Eduardo Bortoluzzi (Gerência de Tecnologia de Informação e Telecomunicação) e Edison Faller Pereira (Secretaria CPA), que operacionalizaram o cadastro do instrumento e a coleta de dados.



Ferramentas de Suporte à Avaliação



Um Instrumento de Autoavaliação da Dimensão Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior

Maria Izabel C. Cabral e Nuno P. F. M. de Araújo

Assessoria de Qualidade Acadêmica do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)
BR 230 – Km 22- Água Fria – CEP 58053-000– João Pessoa – PB – Brasil

{izabel,nuno}@unipe.br

Abstract. *Higher education institutions are presented as active elements in the dissemination of sustainability and in the process of promoting sustainable development. It is expected, based upon their basic activities of teaching, research, extension and management, effective contributions to policy formulation grounded in sustainability. This article introduces a questionnaire for evaluating the sustainability dimension in higher education institutions. This instrument builds up a framework that can be easily modified and extended, making it possible to identify and organize existing initiatives and those yet to come aimed at consolidating the sustainability dimension in the academic community.*

Resumo. *As instituições de ensino superior apresentam-se como elementos ativos na disseminação da sustentabilidade e no processo de fomentar o desenvolvimento sustentável. Esperam-se, nas suas atividades básicas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, contribuições efetivas para formulações de políticas alicerçadas na sustentabilidade. Este artigo apresenta um instrumento de autoavaliação da dimensão sustentabilidade em instituições de ensino superior. Este instrumento constitui-se um framework que pode ser facilmente modificado e estendido, possibilitando identificar e organizar as iniciativas existentes e aquelas almejadas que visem à consolidação da dimensão sustentabilidade na comunidade acadêmica.*

1. Introdução

Nas últimas décadas o tema sustentabilidade tem sido abordado no entendimento de que os recursos naturais devem ser preservados de forma a não comprometer as necessidades das gerações futuras. Este tema também tem sido discutido em grandes eventos internacionais envolvendo os setores públicos e toda a sociedade. Nas abordagens ao tema, muitos são os desafios apresentados, entre eles, como transpor barreiras impostas pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais tendo em mente que os recursos naturais são limitados e o equilíbrio ambiental deve ser preservado.

Entre os eventos internacionais destacam-se a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), realizada em 1992, na Cidade do Rio de Janeiro; a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92); a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10) realizada em 2002, em Joanesburgo, África do Sul e mais recentemente, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), realizada em 2012, também na cidade do Rio de Janeiro.

No Portal Rede de Sustentabilidade (REDE DA SUSTENTABILIDADE, 2013), o conceito de sustentabilidade é “transversal aos diversos aspectos que alicerçam a sociedade”. A definição para a sustentabilidade apresenta-se como:

“...um conceito sistêmico, relacionado com a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana. Propõe-se a ser um meio de configurar a civilização e atividade humanas, de tal forma que a sociedade, os seus membros e as suas economias possam preencher as suas necessidades e expressar o seu maior potencial no presente, e ao mesmo tempo preservar a biodiversidade e os ecossistemas naturais, planejando e agindo de forma a atingir pró-eficiência na manutenção indefinida desses ideais.”

A definição, bem conhecida, é apresentada no Portal Catalisa (CATALISA, 2013), e resume o conceito de sustentabilidade:

“...um modelo econômico, político, social, cultural e ambiental equilibrado, que satisfaz as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades”.

A definição de desenvolvimento sustentável foi proposta em 1987 pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização Nacional dos Estados Unidos (ONU e o Meio Ambiente). Esta comissão ressalta: “o desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades”. O relatório final apresentado no *Forum for the Future* (OECD, 2006), aborda a importância das contribuições da educação superior para o desenvolvimento sustentável, descrevendo boas práticas e contribuindo para a definição de políticas para os próximos anos.

A área educacional assume papel fundamental à conscientização e às práticas de iniciativas sustentáveis. Nesse contexto, as instituições de ensino superior apresentam-se como elementos ativos na disseminação da sustentabilidade e no processo de fomentar o desenvolvimento sustentável. É de se esperar que nas atividades básicas de ensino, pesquisa, e extensão e nas atividades de gestão de uma instituição de ensino superior, estabelecidas no contexto de liberdade acadêmica, que sejam estimulados o pensamento crítico e a cidadania ativa, sob a égide do compromisso com a sustentabilidade, para que possam contribuir, efetivamente, nas formulações de políticas e práticas de desenvolvimento sustentável na sua região de inserção e no País (CABRAL 2013).

Na conferência Mundial sobre Ensino Superior no ano de 2009, promovida pela UNESCO (2009), o seu comunicado de 08 de julho aflora o compromisso social do ensino superior ressaltando:

“a educação superior leva a sociedade a gerar conhecimento global para atingir os desafios mundiais, com relação à segurança alimentar, mudanças climáticas, uso consciente da água, diálogo intercultural, fontes de energia renovável e saúde pública.”

Na Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), 260 instituições de ensino superior assinaram uma declaração comprometendo-se com a realização de práticas sustentáveis em suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e

gestão. Nessa declaração é reconhecida a responsabilidade dessas instituições quanto à busca internacional por desenvolvimento sustentável.

A conscientização da relevância de sustentabilidade em âmbitos universitários abre espaço para que se invista na formulação de instrumentos com critérios definidos que possibilitem conhecer e avaliar o grau de envolvimento dessas instituições quanto ao tema.

Esforços nesse contexto estimulam a discussão e a atitude de abraçar a sustentabilidade como tema transversal, propondo ações efetivas, exige um olhar interno à própria instituição de ensino superior para identificar aquelas ações em andamento e outras possíveis de realização, de forma a fomentar práticas de sustentabilidade com foco no ambiente de inserção da instituição.

A autoavaliação institucional apresenta-se como um mecanismo que propicia este olhar interno, como forma de autoconhecimento e para se buscar uma maior aproximação dos serviços educacionais oferecidos com as necessidades regionais e nacionais. Como instrumento de gestão, esta pode subsidiar os gestores nos processos de tomadas de decisão para a definição de políticas de sustentabilidade institucionais.

Este artigo apresenta um instrumento de autoavaliação da dimensão sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior (IES) que vem contribuir para o preenchimento de uma lacuna de instrumentos de avaliação para fins de autoconhecimento e de novas contribuições para as práticas e políticas de sustentabilidade.

Este projeto faz parte do Programa “Medição e Avaliação em Sustentabilidade”, que reflete o compromisso do Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), em alavancar seus ativos e suas capacidades institucionais na dimensão sustentabilidade e no atendimento à sua missão, comprometida como o desenvolvimento regional.

As demais seções deste artigo apresentam aspectos mais relevantes do projeto do instrumento de autoavaliação, voltados para as dimensões acadêmica e gestão - governança. Segue, um primeiro ensaio de aplicação do instrumento no UNIPÊ e os resultados da autoavaliação realizada. Finalmente, apresentam-se programas referentes à sustentabilidade no UNIPÊ e os direcionamentos para uma segunda autoavaliação de sua dimensão sustentabilidade, que deve exigir novos requisitos e atualizações no instrumento, dando continuidade ao ciclo avaliativo desta dimensão neste Centro Universitário.

2. O Instrumento de Autoavaliação da Dimensão Sustentabilidade em IES

O instrumento de autoavaliação, objeto deste artigo, foi inicialmente proposto visando o autoconhecimento institucional sobre as ações realizadas e as aspirações do segmento acadêmico e de gestão do UNIPÊ, para fins de definições de políticas de sustentabilidade e consolidação desta dimensão na instituição.

Para viabilizar a construção de um primeiro instrumento, foram levantados requisitos necessários à realização do projeto e consultadas metodologias voltadas à avaliação da sustentabilidade em instituições de ensino superior que fossem bem conhecidas internacionalmente. Entre elas, as preconizadas pelos órgãos: *Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE)* (www.aashe.org); *Campus Environment 2008* (www.campusecology.org); *College Report Card*

(www.campusecology.org) e *Sustainable Endowments Institute (SEI)* (www.endowmentinstitute.org).

2.1. Requisitos

Os seguintes requisitos embasaram o projeto do instrumento de autoavaliação:

- Permitir registrar, organizar e avaliar as ações existentes, as ideias e as projeções de novos insumos para a dimensão sustentabilidade em uma IES, de forma a organizar as práticas institucionais nas dimensões acadêmicas e de gestão – governança, voltadas para a consolidação da dimensão sustentabilidade.
- Propor uma metodologia de autoavaliação de sustentabilidade para instituições de ensino superior, fundamentadas em práticas internacionalmente bem sucedidas.
- Atender o sistema educacional superior no país no que se refere às exigências relacionadas à dimensão sustentabilidade.
- Construir um instrumento facilmente estendido e atualizado devendo permitir adequação de dimensões e indicadores conforme tipo e identidade da IES (Faculdade, Centro Universitário e Universidade).
- Realizar um primeiro ensaio com o instrumento de autoavaliação no UNIPÊ para explorar aspectos relevantes para o fortalecimento de sua política de sustentabilidade.

2.2. O Modelo

O modelo proposto, mostrado na figura 01, constitui-se um framework de um instrumento de autoavaliação, organizado por dimensão, que engloba indicadores que expressam traços mais relevantes das dimensões acadêmicas e de gestão – governança. Outras dimensões e indicadores poderão ser adicionados em versões estendidas deste framework. Para cada indicador, itens (questões) foram associados de forma a identificar aspectos relevantes dos indicadores.

Nesse modelo, a dimensão acadêmica engloba 04 indicadores: currículo, aprendizagem continuada para o corpo docente e pessoal de apoio, pesquisa e extensão comunitária. A dimensão gestão reporta-se à governança, englobando 06 indicadores: políticas de sustentabilidade, conselhos e assessorias em sustentabilidade, formulação de metas, participação, infraestrutura institucional e planejamento.

Outras facilidades foram acrescidas no instrumento de forma a possibilitar ao avaliador inserir novos itens aos indicadores, ou mesmo novos indicadores, personalizando sua avaliação visando obter insumos específicos aos propósitos da avaliação. A figura 02 mostra as dimensões, com seus indicadores e questões associadas.

Figura 1. Dimensões do Instrumento de Autoavaliação de Sustentabilidade.

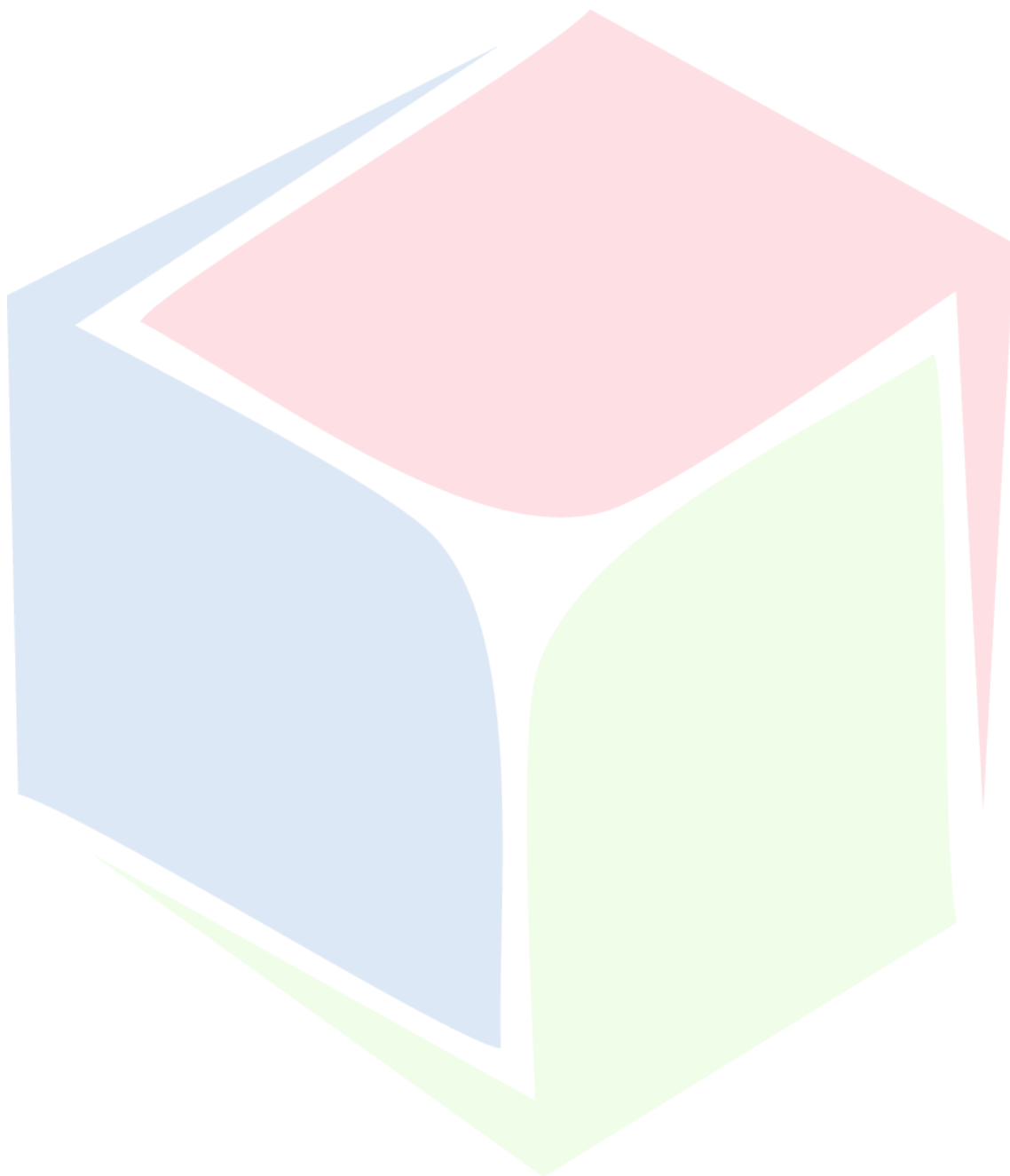


Tabela 1. Dimensão Acadêmica

Dimensão	Indicadores	Questões
1.Acadêmica	1.1 Currículo	1.1.1 Existem orientações sobre sustentabilidade para os alunos? Se sim, descreva-as.
		1.1.2 Está explicitado o tema sustentabilidade na formação do aluno?
		1.1.3 Existem programas de ensino internacionais relacionados à sustentabilidade. Se sim, quais?
		1.1.4 Existem disciplinas de graduação com foco em sustentabilidade? Se sim, quantas?
		1.1.5 Existem disciplinas de graduação relacionadas com a sustentabilidade? Se sim, quantas?
		1.1.6 Existem disciplinas de pós-graduação com foco em sustentabilidade? Se sim, quantas?
		1.1.7 Existem disciplinas de pós-graduação relacionadas com a sustentabilidade? Se sim, quantas?
	1.2 Aprendizagem continuada para o corpo docente e pessoal de apoio	1.2.1 Existem oportunidades para a atualização do corpo docente em temas sobre sustentabilidade? Se sim, quais?
		1.2.2. Existem incentivos para o corpo docente propor cursos ou outras atividades sobre sustentabilidade? Se sim, quais?
		1.2.3 Existem oportunidades para a atualização do pessoal técnico-administrativo em temas sobre sustentabilidade? Se sim, quais?
	1.3 Pesquisa em sustentabilidade	1.3.1 Existem linhas/investimentos de pesquisa em sustentabilidade junto aos cursos/departamentos do UNIPÊ? Se sim, quais?
		1.3.2 Quantos cursos estão envolvidos?
		1.3.3 Quantos são os pesquisadores docentes envolvidos?
		1.3.4 Quantos são os alunos envolvidos? Quantos alunos estão em programas de Iniciação Científica?
		1.3.5 Existem incentivos internos para as pesquisas?
		1.3.6 Existem incentivos externos para as pesquisas? Quais fontes?
		1.3.7 Existem pesquisas interdisciplinares?
		1.3.8 Existem pesquisas multidisciplinares? Se sim, quais?
	1.4 Extensão Comunitária	1.4.1 Existe compromisso do UNIPÊ na sua área de atuação com as políticas públicas de sustentabilidade?
		1.4.2 Existem infraestruturas físicas e de pessoal na sua área de atuação para o serviço junto à comunidade?
		1.4.3 Existem parcerias em atividades de extensão do UNIPÊ na sua área de atuação com entidades de atuação local, regional, nacional, ou internacional? Se sim, quantas?

Tabela 2. Dimensão Gestão – Governança

Dimensão	Indicadores	Questões
2. Gestão – Governança	2.1 Políticas de sustentabilidade	2.1.1 Existem compromissos institucionais quanto à adoção de políticas de sustentabilidade? (Se sim, quais?)
	2.2 Conselhos e assessorias em sustentabilidade	2.2.1 Existem grupos/conselhos/assessorias institucionais na área de sustentabilidade? (Se sim, quais?)
	2.3 Formulação de metas	2.3.1 Existem metas institucionais no que se refere: - à conservação de energia; - à redução de lixo; - à promoção de reciclagem; - ao uso controlado/reuso de água; - à redução de emissão de carbono e de outros elementos que contribuem para o efeito estufa. (Se sim, quais?)
	2.4 Participação	2.4.1 Existem mecanismos institucionais que incentivem a participação dos alunos na tomada de decisões sobre assuntos de sustentabilidade? (Se sim, Informar os dados)
		2.4.2 Explora-se o portal da Web da Instituição para promover a participação da comunidade universitária em iniciativas de sustentabilidade?
		2.4.3 Existem mecanismos de interação da instituição com seus egressos quanto às atividades de sustentabilidade? Se sim, de que forma? (Se sim, Informar os dados)
	2.5 Infraestrutura Institucional	2.5.1 Existem cargos institucionais relacionados à sustentabilidade da Instituição? (Se sim, quais?)
		2.5.2 Existem mecanismos para reconhecer Iniciativas na área de sustentabilidade na instituição? (Se sim, Informar os dados)
		2.5.3 Existem mecanismos para promover interação da Instituição com outras instituições (públicas, privadas, sociedade civil e organizada) na área de sustentabilidade? (Se sim, Informar os dados)
	2.6 Planejamento	2.6.1 Existe um plano estratégico de sustentabilidade?
2.6.2 Existem ações de sustentabilidade nas atividades relacionadas ao compromisso social da Instituição?		



2.3. Critérios de Autoavaliação

No instrumento de avaliação, para cada questão de um indicador, o participante deve preencher os seguintes campos:

- Inventário: descrever resumidamente o que faz no UNIPÊ no contexto da questão, e
- Potencialidades: descrever o que poderia e gostaria de fazer a mais no UNIPÊ no contexto da questão.

Para cada indicador, cada participante deve atribuir uma nota numa escala entre 0 (zero) e 10 (dez) observando como se autoavalia em cada indicador, comparando, subjetivamente, “Inventário” com “Potencialidades”.

Nota	Critério
0	Nenhuma atividade
1-3	Atividade nascente recentemente
4-6	Atividade emergente com pouca experiência
7-8	Atividade corrente (mais de dois anos)
9-10	Atividade institucionalizada em forma coordenada eficaz pela Instituição

3. Primeiro Ensaio

Em 2010 um primeiro ensaio foi realizado com o instrumento de autoavaliação. O universo da pesquisa para a dimensão acadêmica envolveu 11 coordenadores de cursos de graduação, os coordenadores de pesquisa e de extensão, um aluno representante de cada curso de graduação e a diretora da Biblioteca.

Na dimensão gestão – governança participaram os pró-reitores de ensino, pós-graduação, pesquisa e extensão, o pró-reitor administrativo e gestores da área administrativa.

O participante foi também convidado para apresentar sugestões de alteração de teor de questões e de sugerir a inserção de novas questões e de novos indicadores, conforme necessário, para maior autoconhecimento na sua área de atuação.

3.1. Resultados

Os resultados da autoavaliação realizada permitiram criar uma base de conhecimento comum e compartilhada entre gestores acadêmicos e administrativos e representações estudantis sobre a sustentabilidade institucional, como também estimular novas iniciativas na dimensão sustentabilidade nos diversos setores acadêmicos.

Os resultados da avaliação permitiram identificar projetos existentes e sinalizar novas propostas reforçando a dimensão sustentabilidade no UNIPÊ. Cabe destacar:

Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação foram reformulados abordando a sustentabilidade em unidades curriculares obrigatórias e também nas atividades complementares que incluem cursos, projetos de iniciação científica e atividades de extensão com foco na sustentabilidade.

Em 2012 foram criados o curso superior em tecnologia em Gestão Ambiental e o curso bacharelado em Engenharia Civil, que tem a sustentabilidade como um dos seus pilares. Um dos objetivos desse curso é formar um profissional generalista sob a égide dos preceitos de economicidade, segurança, durabilidade e sustentabilidade. Foram também criados cursos *lato sensu* (Auditoria Ambiental, Educação Ambiental e Sustentabilidade) e o curso *stricto sensu* de Direito que estabelece duas linhas de pesquisa: Direito e Desenvolvimento Sociopolítico Sustentável e Direito e Desenvolvimento de Mercado Sustentável;

A pesquisa e a extensão no UNIPÊ alicerçam-se na sustentabilidade. Entre as Linhas de Pesquisa abrangentes a todos os cursos destacam-se: “Cidadania e Desenvolvimento”, englobando “Sustentabilidade Ambiental e do Patrimônio Social” e “Boa Governança, Democracia e Cidadania a interação entre o Estado e a Sociedade Civil”. Projetos entre cursos foram estimulados, a exemplo do curso de Design de Moda que recicla artefatos de computadores em seus projetos de Moda.

Nos planejamentos institucionais políticas de reciclagem de lixo orgânico e de lixo eletrônico foram fortalecidas. “Na Biblioteca projeto o projeto “Educando para Práticas Sustentáveis da Biblioteca do UNIPÊ” tem como promover o crescimento da consciência ambiental para a promoção de práticas sustentáveis” (HENRIQUES, 2012).

4. Considerações Gerais

O Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ) é uma instituição privada, sem fins lucrativos. Com cerca de 11.000 alunos, atualmente oferece 24 cursos de graduação, 01 Curso *stricto sensu* e cerca de 30 cursos *latosensu*. O seu campus, na cidade de João Pessoa, ocupa uma área de trinta hectares, privilegiando o verde e a construção de prédios em espaços ecologicamente corretos. Está localizado próximo à Mata do Buraquinho - reserva urbana de Mata Atlântica. No campus, existem mais de mil árvores de várias espécies, entre elas ipês e pau-brasil . A figura 2 mostra uma visão do campus.



Figura 2. Campus UNIPÊ

O Programa UNIPÊ Sustentável evidencia a afirmação do compromisso do UNIPÊ para o Séc. XXI em alavancar suas capacidades institucionais para contribuir com o desenvolvimento regional, formando profissionais capazes de se ajustar às ameaças e oportunidades que surgem em função do novo contexto mundial, provocado por mudanças econômicas e climáticas.

O UNIPÊ prioriza programas para fortalecimento na dimensão sustentabilidade ao mesmo tempo em que firma seu compromisso com o desenvolvimento sustentável na região. Destacam-se:

O programa UNIPÊ Aprendizagem: visa o fortalecimento da dimensão sustentabilidade em todos os componentes curriculares nas diversas áreas do conhecimento dos cursos de graduação e pós-graduação, através de atividades interdisciplinares entre os cursos, projetos integrados, nas pesquisas e projetos aplicativos.

O programa UNIPÊ Sustentável Campus Verde: por meio da Unidade de Negócios Inovadores e Sustentáveis (UNIS), a indústria-escola é a representação de uma inovação pedagógica, que tem como objetivo aumentar em forma significativa as oportunidades de aprendizagem e práticas por parte de alunos e professores, que se envolvem na construção de um campus eco eficiente.

Esta unidade é responsável pela coleta, gerenciamento e destinação de resíduos recicláveis gerados no âmbito do campus do UNIPÊ e também de parceiros que têm dificuldades em destinar seus resíduos. Na UNIS, os alunos – de diferentes cursos de graduação e pós-graduação – têm a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, auxiliando no gerenciamento da UNIS ou realizando pesquisas sobre sustentabilidade.

Nesse programa uma oficina de compostagem foi implantada atendendo a todo o campus e o projeto Apoio à Inclusão Digital, mantido por alunos e professores dos cursos da área de Computação, recicla lixo eletrônico, permitindo doar equipamentos computacionais reciclados a adolescentes, oriundos de famílias de baixa renda que participam do projeto Inclusão Digital, mantido pelo UNIPÊ, desde 1999.

O Programa UNIPÊ Sustentável Ação Social, abrangendo projetos e práticas eco eficientes em suas operações, busca contribuir para a redução da miséria, na melhoria na qualidade de vida e na promoção e prevenção da saúde pública e na institucionalização de uma cultura de sustentabilidade na Paraíba e na Região Nordeste.

O Programa “Medição e Avaliação em Sustentabilidade”, no qual se insere o presente trabalho, investe no aperfeiçoamento de metodologias para mensurar e avaliar aspectos relevantes na dimensão sustentabilidade fornecendo subsídios ao diagnóstico e ao planejamento institucional.

Este programa tem o suporte da Assessoria de Qualidade Acadêmica, órgão vinculado à mantenedora do UNIPÊ, que atua junto à Coordenadoria de Avaliação Institucional, com atribuições para propor novos modelos para os instrumentos de avaliação institucionais visando à melhoria da qualidade acadêmica.

O Instrumento de Autoavaliação de Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior deve ser atualizado e novamente aplicado junto à comunidade acadêmica, neste ano em curso, devendo ser estendido para contemplar outras dimensões e indicadores, face às novas demandas institucionais. Esta segunda autoavaliação permitirá conhecer os

avanços nesses últimos cinco anos e estimular novos programas e projetos rumo ao fortalecimento da dimensão sustentabilidade no UNIPÊ.

Agradecimentos: agradecemos a Robert A. Vitro pelas suas contribuições na definição da proposta da metodologia de avaliação de sustentabilidade mencionada neste trabalho.

Referências

Ambiente Gestão. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - ECO-92. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/gestao/artigos/conferencia_das_nacoes_unidas_sobre_meio_ambiente_e_desenvolvimento_-_eco-92.html/> Acesso em: 23 jan. 2013.

Brasil Escola. Rio + 10. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/rio-10.htm>> Acesso em: 23 jan. 2013.

Catalisa. O Conceito de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<http://catalisa.org.br/textoteca/30-o-conceito-de-sustentabilidade-e-desenvolvimento-sustentavel/>> Acesso em: 23 jan. 2013.

Conferência Das Nações Unidas Sobre Desenvolvimento Sustentável. Do Rio à Rio + 20. Além da Rio+20: avançando rumo a um futuro sustentável. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/alem-da-rio20-avancando-rumo-a-um-futuro-sustentavel/>> Acesso em: 23 jan. 2013.

Instituto Paulo Freire. Inter-Transdisciplinaridade e Transversalidade. Disponível em: <http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm> Acesso em: 23 jan. 2013.

Rede Da Sustentabilidade . O que é sustentabilidade?. Disponível em: <<http://www.sustentabilidade.org.br/>> Acesso em: 23 jan. 2013.

ONUBR Nações Unidas No Brasil. A ONU e o Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/>> Acesso em: 23 jan. 2013.

Rio + 20 Conferencia Das Nações Unidas Sobre Desenvolvimento Sustentável. Compromisso com práticas sustentáveis das Instituições de Ensino Superior por ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<http://www.uncsd2012.org/rio20//content/documents/HEI%20Declaration%20Portuguese%20version.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2013.

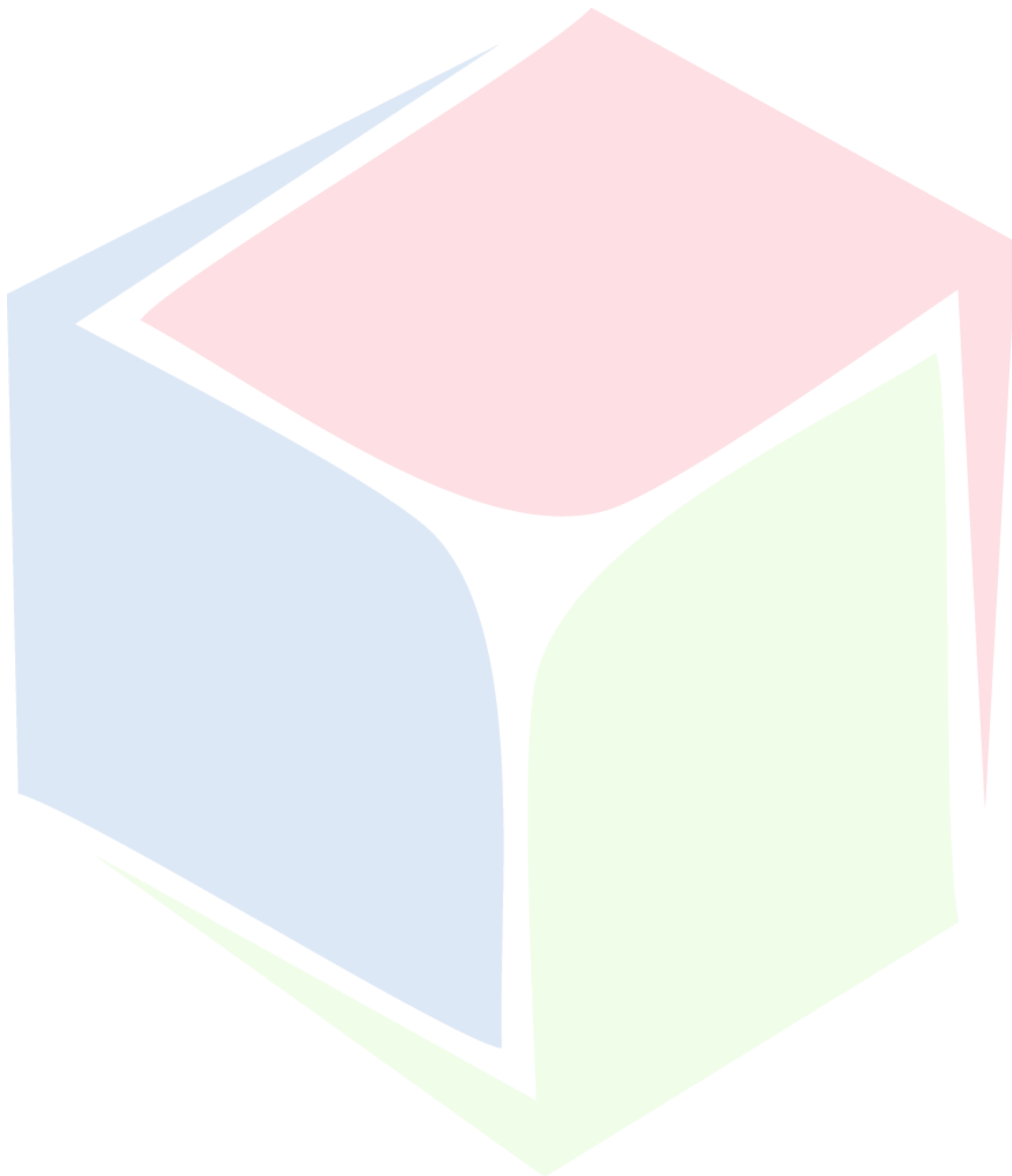
UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2013.

Ambiente Gestão. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - ECO-92. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/gestao/artigos/conferencia_das_nacoes_unidas_sobre_meio_ambiente_e_desenvolvimento_-_eco-92.html/> Acesso em: 23 jan. 2013.

Brasil Escola. Rio + 10. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/rio-10.htm>> Acesso em: 23 jan. 2013.

- Cabral, Maria I.C. : “Construção de um instrumento de autoavaliação da dimensão da sustentabilidade em instituições de ensino superior”. Trabalho apresentado ao curso MBA em Gerência de Projetos, Pós-Graduação Lato Sensu, da Faculdade Anglo Americano como requisito parcial para a obtenção do Grau de Especialista em Gerência de Projetos. 2013.
- Catalisa. O Conceito de Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<http://catalisa.org.br/textoteca/30-o-conceito-de-sustentabilidade-e-desenvolvimento-sustentavel/>> Acesso em: 23 jan. 2013.
- Conferencia das Nações Unidas Sobre Desenvolvimento Sustentável. Do Rio à Rio + 20. Além da Rio+20: avançando rumo a um futuro sustentável. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/alem-da-rio20-avancando-rumo-a-um-futuro-sustentavel/>> Acesso em: 23 jan. 2013.
- Henriques, A. (2012). Educando para Práticas Sustentáveis em uma Biblioteca Universitária: O Caso da Biblioteca do UNIPÊ. XVII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias. Gramado - RS.
- Instituto Paulo Freire. Inter-Transdisciplinaridade e Transversalidade. Disponível em: <http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_48.htm> Acesso em: 23 jan. 2013.
- Rede da Sustentabilidade. O que é sustentabilidade?. Disponível em: <<http://www.sustentabilidade.org.br/>> Acesso em: 23 jan. 2013.
- ONU Nações Unidas no Brasil. A ONU e o Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/>> Acesso em: 23 jan. 2013.
- RIO + 20 Conferencia das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Compromisso com práticas sustentáveis das Instituições de Ensino Superior por ocasião da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<http://www.uncsd2012.org/rio20//content/documents/HEI%20Declaration%20Portuguese%20version.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2013.
- UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>> Acesso em: 23 jan. 2013.
- World Commission on Environment and Development (1987). Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.

Interface da avaliação com a gestão



O PROIES COMO UM INSTRUMENTO DE COLABORAÇÃO: POR ONDE COMPREENDER OS DESAFIOS?

Thiago Henrique Almino Francisco¹, Marina Keiko Nakayama², Izabel Regina de Souza³, Tiago Comin Colombo⁴

1 Departamento de Administração – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. Brasil.

2 Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Brasil.

3 Departamento de Administração – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. Brasil.

4 Departamento de Administração – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma. Brasil.

{tfrancisco@unesco.net, marina@egc.ufsc.br, izabel@unesco.net, tiagocolombo@unesco.net}

Abstract. Article aims contextualize the impacts, challenges and opportunities that membership brings to PROIES pair some Community universities Santa Catarina. The methodological procedures, highlighted by a bibliographic study, considered the institutional documents in line with the evaluation of three Community institutions Santa Catarina. The results support the view that the PROIES is severe in regulatory issues and motivate the entire understanding of SINAES, which shows that the challenges, impacts and opportunities should be observed to consolidate the sustainability of institutions opting for membership.

Keywords: PROIES. Community Universities. SINAES

Resumo. O artigo em tela busca contextualizar os impactos, desafios e oportunidades que a adesão ao PROIES traz para algumas universidades comunitárias catarinenses. Os procedimentos metodológicos, com destaque para um estudo bibliográfico, considerou os documentos institucionais alinhados com a avaliação de três instituições comunitárias catarinenses. Os resultados fortalecem o entendimento de que o PROIES é severo nas questões regulatórias e enseja o entendimento integral do SINAES, o que permite concluir que os desafios, impactos e oportunidades devem ser observados no sentido de consolidar a perenidade das instituições que optam pela adesão.

Palavras-chave: PROIES. Universidades Comunitárias. SINAES

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação superior brasileira, a qual é notadamente estruturada por um forte arcabouço regulador, surgem diversos desafios que estão circunscritos à promoção da perenidade dos diversos modelos institucionais. Pelas especificidades de cada um, amparados devidamente nas questões de regulação, os desafios distintos que se apresentam devem ser compreendidos para que, quando superados, se torne possível ampliar a abrangência e, de acordo com as bases destacadas pelo SINAES, ampliar sua oferta de maneira orientada.

Na pauta dessa reflexão, surge o Programa de Estimulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instruído por instrumento legal e que promove uma relevante contribuição à instituições que estão buscando maneiras de alavancar e continuar sua expansão. O programa, em sua estrutura técnica, demanda uma relação importante com a avaliação preconizada pelo SINAES, já que é amparado em documentos institucionais que dão base para o processo de avaliação. Além disso, na convergência desses dois aspectos (PROIES e SINAES), há também uma forte relação de controle, já que os atos regulatórios demandam um impacto substancial às instituições que aderem ao programa, notadamente demandando o conhecimento profundo desses dois aspectos.

Na esteira dessa discussão, ao identificar as universidades comunitárias catarinenses como sendo instituições beneficiadas por esse programa, o artigo que se apresenta busca produzir uma reflexão que possa se tornar continua e, porque não afirmar, pioneira no estudo desses dois construtos. Para tanto, por meio de um estudo de base teórica, três instituições comunitárias catarinenses foram analisadas a partir dos documentos publicados sobre a avaliação, com a intenção de identificar de que maneira elas estão encarando os impactos, desafios e oportunidades que a adesão ao PROIES traz à algumas universidades comunitárias catarinenses.

Pelo apresentado, o artigo se segmenta em cinco capítulos. No primeiro, o introdutório, encontram-se os detalhes do estudo e um pano de fundo que encaminha a reflexão. No segundo estão as contribuições teóricas que são bases para a utilização dos procedimentos metodológicos; destacado no terceiro capítulo. No quarto capítulo, seguem as análises que consideraram três instituições comunitárias catarinenses que aderiram ao PROIES, com foco nos impactos, desafios e oportunidades que essa adesão trouxe à auto-avaliação e à gestão institucional. Por fim, no quinto capítulo, os encaminhamentos conclusivos sugerem a aplicação de estudos empíricos para identificar de que maneira o PROIES tem alterado a cultura dessas instituições, voltando-as para o entendimento profundo do SINAES como uma ferramenta de gestão que pode assegurar a perenidade dessas instituições.

2. O SINAES COMO UM SISTEMA: DISCUSSÕES, DEBATES E QUESTIONAMENTOS EM 10 ANOS DE EXISTÊNCIA

Enquanto sistema, o SINAES se estabeleceu de modo a promover um ajuste significativo nos processos de avaliação da educação superior no Brasil, proporcionando a oportunidade de construção da identidade institucional e de práticas de avaliação por meio da utilização de um conjunto diversificado de instrumentos. Essa dinâmica, na visão de

Pinto (2015), permite que o sistema possa se constituir como um grande diferencial competitivo, quando aplicado a educação superior brasileira, fomentando possibilidades de um alinhamento estratégico com base nas premissas sistêmicas dos processos preconizados pelo SINAES. Há que se destacar, contudo, que essa proposta, após os dez anos de implementação, tem sido tema de debate em uma série de instâncias que congregam posicionamentos convergentes e divergentes na educação superior brasileira, ensejando uma visão crítica da atual conjuntura das atividades relacionadas com esses aspectos.

O trabalho de Ristoff e Giolo (2011), no momento em que buscam definir o SINAES enquanto sistema, apresenta uma série de proposições que emanam do, até então, novo conjunto de instrumentos aplicados ao processo avaliativo. Em função da complexidade do processo avaliativo, os autores salientavam que o SINAES poderia se estabelecer como um robusto sistema de avaliação, sendo, inclusive, considerado um dos principais modelos em nível mundial. Ainda com base nos que discutem os autores, os grandes pontos dessa proposta estariam relacionados as diversas possibilidades convergentes de promover discussões entre os diversos segmentos da comunidade acadêmica que se alinham com os diversos modelos institucionais, determinando, entre outros aspectos, a valorização de princípios e objetivos pré-estabelecidos.

No que se refere as discussões, os trabalhos de Ristoff (2011), Francisco (2012) e Dantas (2013) apresentam pontos que devem ser esclarecidos em função da gênese epistemológica do sistema. Para Ristoff (2011), o SINAES perdeu parte de sua essência ao longo dos anos de sua implementação, o que causou um certo prejuízo a sua estrutura no momento em que os indicadores marginais previstos pela Portaria Normativa No 23, de 29 de dezembro de 2010, foram promulgados. O estabelecimento do CPC e do IGC, mesmo sob a égide de boas intenções (Francisco, 2012), impediu que reflexões mais acuradas sobre o sistema pudessem se estabelecer em meio a um dos ciclos previstos por sua estrutura.

Entretanto, mesmo com o estabelecimento desses indicadores, o Francisco (2012) e Dantas (2013) encontraram base para a continuidade de discussões que tinham o objetivo de valorizar o sistema. Francisco (2012) identificou, por meio de uma análise estruturada do IGC, que pode haver convergência entre a gestão dos indicadores e do Plano de Desenvolvimento Institucional, enquanto Dantas (2013) destaca que a relação desses indicadores com o processo regulatório traz a possibilidade de uma consensualidade entre as administrador público e o administrado. Em geral, ainda no contexto atual, as discussões pairam no sentido de promover uma compreensão sobre os caminhos pelos quais o SINAES percorre, já que o sistema é notadamente um dos grandes diferenciais do sistema nacional de educação superior

Aos debates, cabe destacar que no decurso de sua implementação, dois aspectos puderam ser notados em função da relevância que foi proposta ao sistema. Um deles, estruturado na discussão proposta por Weber (2010), reforça um dos itens pelos quais o

sistema ganhou notoriedade ao longo de sua implementação. O processo interdependente de regulação-avaliação-supervisão, integrado em uma série de instrumentos, fortaleceu as competências gerenciais das instituições e orientou a expansão da oferta dos diversos modelos institucionais, facilitando a consecução de um dos objetivos do sistema. Isso pode ser reforçado a partir da contribuição apresentada pelo trabalho de Rangel (2012), que destacou a construção e o desenvolvimento de um sistema regulador alinhado com os objetivos delineados pelos órgãos reguladores da educação superior

O forte arcabouço regulador do sistema, além de ser considerado um indutor de qualidade tal como é previsto no trabalho de Francisco, Nakayama e Souza (2015), foi também um diferencial que auxiliou na consolidação de uma proposta de educação superior vinculada aos objetivos do País. O SINAES, enquanto base para o processo avaliativo, permitiu um olhar crítico para o sistema de educação superior brasileiro, fomentando competências de gestão, quando compreendido em sua essencial, determinaram a consolidação de uma estrutura institucional plenamente alinhada com as atividades finalísticas da educação superior, notadamente reconhecidas como o ensino, a pesquisa e a extensão.

O segundo ponto é relacionado ao aumento vertiginoso das publicações relacionadas com o sistema de avaliação da educação superior no Brasil. É possível identificar, consultando as principais bases de dados que congregam estudos sobre a educação superior brasileira, que desde 2004 os estudos sobre o SINAES, em todos os âmbitos acadêmicos, vem aumentando de maneira significativa. Os trabalhos de Silva (2008), Santos (2008), Dias Sobrinho (2010), Ristoff (2011), Schlickmann, Melo e Alspertad (2012) e tantos outros, fortalecem ainda mais as discussões sobre a avaliação da educação superior brasileira, tendo-a como parte da cultura estabelecida no contexto nacional em se tratando de avaliação. Um destaque é para o trabalho de Pinto (2015), que traz à luz uma reflexão sobre o processo de meta-avaliação do SINAES, temática que pode ser explorada em novas publicações.

Aos questionamentos, cabe ressaltar os itens relacionados com o conjunto de instrumentos que estão aportados ao sistema, de maneira que novos desafios possam se estabelecer já no início do segundo decênio do sistema. No que tange essas discussões, o trabalho de Silva e Gomes (2014) trazem a luz algumas dessas discussões, ensejando um ajuste no sistema que possa trazer o SINAES de volta ao seu curso. Ao analisar essas discussões, os questionamentos propostos seguem a linha do que é apresentado a seguir:

- Porque o SINAES tem se resumido ao ENADE enquanto principal mecanismo relacionado com a avaliação?
- De que maneira o PDI vem sendo considerando nas instituições após o estabelecimento dos indicadores marginais ao SINAES?
- Como os órgãos reguladores estão percebendo as disfunções no SINAES, especialmente na avaliação interna desenvolvida pela CPA, e quais ações estão sendo desenvolvidas para ajustar esses aspectos?

- De que modo as instituições que aderiram ao PROIES estão compreendendo os ajustes ensejados pelo sistema de regulação alinhado ao SINAES?

Em linhas gerais, é possível identificar que esses questionamentos se fundamentam em função de um registro histórico legitimado nas publicações que se apresentam até esse momento, destacando uma série de oportunidades que podem ser exploradas por pesquisa futuras que se interessem em discutir a avaliação da educação superior. A seguir, destarte, duas dessas questões serão melhor exploradas nessa pesquisa.

2.1 A AVALIAÇÃO INTERNA EM RECONSTRUÇÃO: UMA OPORTUNIDADE APÓS A REVISÃO DE INSTRUMENTOS

Um dos pontos de reflexão ensejados ao processo de avaliação proposto pelo SINAES, foi o resgate da relevância do processo de avaliação interna como parte da cultura gerencial da instituição, de maneira a promover a participação da comunidade acadêmica na construção de um ambiente de discussão e reflexão coletiva. Ao longo dos 10 anos de implementação do sistema, recupera-se uma “hegemonia” estabelecida à época do PAIUB, assentando a avaliação interna como uma das principais ações das Comissões Próprias de Avaliação.

Em nível internacional essa discussão também ocorre. De maneira análoga ao SINAES, Kushimoto (2010) também salienta que os resultados da avaliação interna são substanciais para a gestão institucional no Japão. Eles vem sendo utilizados desde os anos 1990, para fortalecer as competências gerenciais dessas instituições, de modo que possa ser possível prospectar cenários e antecipar tendências a partir desse aspecto.

Ao analisar o arcabouço que regulamenta o processo de avaliação interna, INEP (2009) destaca que o processo deve coadunar-se com a estratégia institucional, de maneira a fornecer subsídios para a reforma, a gestão e o acompanhamento do PDI. Para tanto, o processo que foi estruturado no PAIUB, e ganhou contornos regulatórios com o SINAES, deve observar a participação da comunidade acadêmica e, sobretudo, um envolvimento e comprometimento com o uso dos resultados, de forma a permitir que se torne possível a construção de uma cultura que possa inserir as instituições em um contexto gerencial, tal como está previsto nas contribuições de Santos (2008).

Pinto (2015), ao estabelecer um conjunto de proposições sobre a meta-avaliação do SINAES, levanta uma discussão sobre a importância do processo em função da dinâmica que a CPA promove no âmbito estratégico da instituição. Nessa mesma linha, Francisco (2012) também apresenta contribuições semelhantes, no momento em que estabelece a avaliação interna como forma de alinhar o CPC e o IGC, de modo que o PDI possa se articular com esses dois indicadores. No trabalho, que procurou analisar as relações entre os indicadores de qualidade e o arcabouço estratégico de faculdades isoladas, materializados no PDI, encontram-se direcionamentos sobre a utilização da

avaliação interna, sobretudo de seus resultados, como forma de promover um programa permanente de gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Da forma como a avaliação interna se estabeleceu, embora ela seja notadamente reconhecida como um importante mecanismo para o processo de gestão das instituições de educação superior, ao longo dos dez anos de implementação do SINAES o que se viu foram diversos esforços no sentido da criação de uma cultura favorável a esse processo. Entretanto, com a implementação dos indicadores de qualidade que foram sistematizados pela Portaria Normativa No 23, de 29 de dezembro de 2010, o que se viu foram esforços divergentes, ora dissonantes, que impediram o fortalecimento da avaliação interna como parte de um construto cultural da instituição.

O trabalho de Barreyro (2008) apresenta uma reflexão sobre o estabelecimento dos indicadores e índices de qualidade, proporcionando uma discussão que incitou um novo olhar ao processo de avaliação interna. Na mesma linha apresentada pela autora, Bittencourt, Bittencourt et. al. (2010), apresentaram um direcionamento que tentou refletir sobre um possível esgotamento do processo, em detrimento do exacerbado cuidado atrelado aos índices. É bem verdade, entretanto, que o processo de avaliação interna pode ser integrado aos indicadores, sobretudo no momento em que é percebido como um aspecto altamente estratégico para as instituições, como está previsto nas discussões de Francisco (2012).

Sob esse complexo pano de fundo, tendo como alicerce as discussões promovidas pro Pinto (2015), é possível perceber um ajuste realizados pelos órgãos reguladores, no momento em que estabelecem possibilidades de reforço do processo de avaliação interna, integrando-o fortemente aos aspectos regulatórios. Isso pode ser percebido como um esforço proeminente, no sentido de fortalecer ainda mais o processo e consolida-lo como parte de uma cultura voltada para a gestão coerente e permanente do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Nesse sentido, analisando esse breve histórico e as oportunidades que pairam sobre o processo, o primeiro esforço empreendido foi a revisão do instrumento de avaliação externa, discutido exaustivamente em audiências públicas com o objetivo de estabelecer critérios que redefiniam a avaliação interna como um instrumento estratégico, permitindo, entre outros aspectos, o resgate do processo como base para o fortalecimento de uma cultura de avaliação. No novo instrumento, o aspecto que confirma esse fato está descrito em um dos seus indicadores, mais especificamente como pano de fundo para um dos eixos mais importantes do instrumento. Seu referencial máximo de qualidade é estabelecido de maneira “excelente às necessidades institucionais, como instrumento de gestão e de ações acadêmico-administrativas de melhoria institucional” (INEP, 2014, p.5).

Ainda no mesmo documento, por meio do Relato Institucional, confirma-se uma das grandes oportunidades apresentadas pelos órgãos reguladores para o processo de

avaliação interna. No momento em que a regulação passa a exigir um histórico sistemático do processo avaliativo, identifica-se como fundamental o resgate da experiências da CPA ao longo dos anos de processo de avaliação, fazendo com que o panorama geral da avaliação interna seja percebido de maneira holística. Invariavelmente, isso traz maior notoriedade à comissão, especialmente em função do peso que essa inovação apresenta ao processo.

Outro ponto de destaque, e que configura possibilidades emergentes para a reconstrução do processo de avaliação interna, está no instrumento de avaliação de curso, que passa a considerar como documento norteador os relatórios de avaliação produzidos pela CPA e requer a integração sistemática do processo com as avaliações de curso. Em uma de suas novas exigências, o instrumento requer o registro das ações para alavancar os indicadores de avaliação, previstos nos ordenamentos legais e regulatórios da educação superior brasileira, incitando a inclusão desses aspectos no arcabouço estratégico das instituições, tal como o trabalho de Francisco (2012) destaca.

Por meio desse breve resgate, destarte, é possível identificar que a avaliação interna, reconstruída a partir dos novos instrumentos promulgados no ano de 2014 e 2015, respectivamente responsáveis por conduzirem o processo de avaliação institucional e avaliação de cursos de graduação, despartam boas oportunidades que podem fortalecer o processo como ponto forte da cultura institucional. O foco, nas justificativas de ambos os instrumentos, trazem esses termos para a discussão e apresentam outras ações que podem contribuir para que o movimento que se estabelece para a reconfiguração da avaliação interna como base para a tomada de decisão nas IES possam apresentar os resultados ao longo dos próximos anos. Nesse sentido, cabe ainda o destaque para as seguintes oportunidades

- Uma possibilidade de envolver ainda mais os membros da comunidade acadêmica no processo.
- A possibilidade de revisitar o projeto de avaliação interna e alinhá-lo com os direcionamentos estratégicos da instituição.
- A possibilidade de construir novas ações para a integração dos instrumentos diversificados de avaliação que são propostos pelo SINAES.
- A oportunidade de desenvolver um processo de meta-avaliação nos projetos de avaliação interna.
- A possibilidade de reconstruir o processo em instituições que aderiram ao PROIES.

Com base na última oportunidade apresentada, é possível perceber que o PROIES, como um mecanismo responsável pela perenidade de determinados modelos institucionais, também depende de um alinhamento com o processo de avaliação interna, já que é um mecanismo de impacto nas estratégias das instituições que aderiram ao programa. A seguir, ele será discutido com mais detalhes.

2.2 O PROIES: REFLEXÕES GERAIS SOBRE UM NOVO MOMENTO À EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES

A produção científica na área da gestão da educação superior pode ser percebida a partir de dois marcos distintos ao longo dos últimos 15 anos, já que o SINAES foi fato gerador de um abrupto aumento no número de publicações que versavam sobre a temática da “gestão da educação superior”. Desde 2004, pelo menos de maneira geral, o que se percebeu foi um aumento de produções, eventos e revisas, especializados em discutir e publicar materiais relativos ao entendimento do campo da educação superior, com uma ênfase mais específica ao processo de gestão.

Com o surgimento desse aspecto, considerando o que Machado (2008) aponta quando destaca que essa tendência se estabeleceu pelo campo da administração da educação superior se constituir em um segmento novo, as especificidades das instituições começam a se constituir em temáticas que poderiam ser exploradas de modo que promovam reflexões indutivas aos demais modelos. Esses aspectos enriqueceram a busca pela epistemologia do campo, destacada no trabalho de Schilickmann (2009) como um dos grandes desafios do campo da administração da educação superior.

Nessa trajetória, surgem os desafios do campo e dos diversos modelos institucionais que o compõem, estruturando caminhos para o fortalecimento de competências e para o entendimento dos padrões ideológicos que o movimentam. Ao longo dos últimos anos, com base nesse pano de fundo, uma *práxis* identificada nesse contexto é a exploração dos desafios que surgem a partir de publicações. Retrato disso está no número de trabalhos que versam sobre o IGC, o CPC e os critérios regulatórios do ENADE.

Porém, em função de ser um aspecto recente, o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) ainda é pouco explorado na literatura e pode ser um caminho a ser explorado pelos pesquisadores do campo da educação superior, já que é um mecanismo que pode trazer um severo impacto na perenidade das instituições que aderiram ao programa. De acordo com a Lei No. 12.688, de 18 de julho de 2012, o programa tem como objetivo a oferta de uma proposta que permite a condição de viabilidade das instituições que aderem, assentada a um plano de recuperação tributária e de concessão de moratória de dívidas tributárias federais.

Na visão de Covac (2012), o PROIES é um mecanismo que auxilia no processo de democratização do acesso em função da concessão, por parte do governo, de moratória em função dos débitos fiscais que determinadas instituições possuem, causadas por diversos aspectos. Em linhas gerais, o programa fortalece e viabiliza os níveis de matrícula, a qualidade de ensino em função da exigência de indicadores positivos na regulação. O PROIES, da forma como foi posto,

permite a recuperação dos créditos tributários da União e a possibilidade da continuidade das atividades com atenção especial a regulação.

Uma das características do programa é a sua relação com documentos formais da instituição que garantem a adesão e que fomentam a expansão institucional, já que a lei que estabeleceu o PROIES exige um plano de recuperação tributária e um cauteloso planejamento prévio (COVAC, 2012, p.4). Isso se dá, sobretudo, pelo forte aporte regulatório que o PROIES traz, sobretudo às universidades que encontram-se sob os cuidados dos respectivos conselhos estaduais de educação. A migração para o sistema federal, desse modo, passa a fazer parte dos tramites operacionais dessas instituições, inclusive no segundo momento da adesão que ocorre em 2014, por meio das orientações da Lei No. 12.989, de 6 de junho de 2014.

Um dos pontos polêmicos do instrumento legal, destacado por Covac (2012), é a considerável perda de autonomia gerencial da instituição e, no caso de exclusão do programa, um sério risco de inviabilização operacional da instituição. No que se refere a autonomia, identifica-se que a restrição imposta pelos órgãos reguladores da educação superior, mesmo que maleável, infere diretamente no planejamento e, por que não afirmar, no Plano de Desenvolvimento Institucional das instituições que caminharam para a adesão. Essa perda de autonomia, motivo de discussão em uma série de instancias institucionais nos modelos que optaram pela adesão, faz com que as competências institucionais aplicadas ao processo de gestão acadêmica possam se fortalecer, já que um dos caminhos para a manutenção da autonomia é a observância de indicadores muito acima dos referenciais mínimos de qualidade.

Dessa forma, à expansão das universidades que aderiram ao PROIES, cabem algumas reflexões que podem alimentar a continuidade dos estudos sobre a temática e fortalecer ainda mais a produção científica sobre o tema. Esse processo, portanto, deve observar os seguintes direcionamentos:

- Um acompanhamento sistemático dos planos de recuperação submetidos à adesão.
- O fortalecimento das competências alinhadas com a regulação, já que essa prática torna-se mais incisiva na medida em que há o que se chamou de “migração de sistema”.
- A adequação dos documentos institucionais para encaminhar corretamente todo o processo e, sobretudo, para atuar de maneira alinhada com a possível perda de autonomia.
- Uma preocupação importante da CPA em acompanhar os critérios indutores de qualidade dessas instituições, fortalecendo o processo de avaliação interna e alinhando-o fortemente com a regulação prevista pela SERES/MEC.

A partir desses aspectos listados, o artigo considera a exploração do último item destacado, alinhando em sua problemática as possibilidades de compreender os impactos, desafios e oportunidades que a adesão ao PROIES traz ao processo de avaliação interna de uma universidade comunitária catarinense, encabeçando um dos estudos pioneiros sobre o tema e permitindo o entendimento do que pode vir a ser o conjunto de diferenciais competitivos que podem surgir da adesão ao PROIES.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos enquadram-se como uma estrutura sistemática que permite à pesquisa uma coerência no que se refere ao problema elencado e, sobretudo, ao caminho necessário para consolidar os resultados esperados. Por esse aspecto, tendo as bases centradas nas orientações de Taylor e Bogdan (1984), Miles e Huberman (1994) e Creswell e Plano Clark (2013), a pesquisa é um movimento substancial que deve valorizar a visão dos sujeitos no processo, criando um movimento dinâmico estruturado sob bases epistemológicas, ontológicas, e por que não dizer ideológicas, de uma determinada comunidade científica.

É por esse aspecto que o artigo aborda o problema de forma qualitativa, tendo também as contribuições de Morgan (1980) como um aspecto estruturante da pesquisa de modo a posicionar o artigo no contexto da visão de mundo interpretativista. Em convergência com as dinâmicas da investigação qualitativa, a visão de mundo escolhida permite que seja valorizada a percepção dos sujeitos, permitindo que o fenômeno possa ser interpretado a partir da vivência do indivíduo em seu contexto. Dessa forma, os resultados seguem a lógica de uma abordagem indutiva, permitindo que as conclusões se refiram apenas ao objeto estudado, mas não impedindo que sofram adaptações à outros contextos.

No contexto das taxonomias, a pesquisa segue a abordagem destacada por Souza, Fialho e Otani (2007), já que o estudo é exploratório; pois busca traduzir uma afinidade entre dois construtos que ainda não foram profundamente explorados, buscando também fortalecer a literatura relacionada com a temática; descritivo, já que descreve os desafios e os resultados de um alinhamento que se constrói de maneira sistêmica e partir dos objetivos propostos no artigo.

Para a coleta de dados, utilizaram-se técnicas específicas relativas a pesquisa bibliográfica e documental; seguindo a proposição de Souza, Fialho e Otani (2007), pelo fato de buscar em ambas plataformas as lacunas para o alinhamento da proposição e para consolidar os resultados. Para tanto, foram utilizados os documentos públicos (PDI e relatório de Auto avaliação) de universidades comunitárias catarinenses que aderiram ao PROIES nos últimos períodos pelos quais a adesão foi possível. De forma complementar, há também a contribuição do relato de experiências de um dos autores do artigo que é parte do Corpo Docente de uma instituição que procedeu a adesão ao programa, no intuito de apresentar informações que possam contribuir com a pesquisa. Os dados que surgem do campo, serão tratados a partir da análise de conteúdo, estruturando as respectivas mensagens que emanam das contribuições (Bardin, 1979).

4. AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARIENSES: AS OPORTUNIDADES A PARTIR DA ADESÃO AO PROIES

Um dos grandes desafios apresentados ao longo do estabelecimento do marco regulador da educação superior, mais especificamente os que surgiram a partir da LDB, tornaram o

ambiente da educação superior em um campo fértil para diversos modelos metodológicos e de muitas investigações compartilhadas em diversos contextos. Os trabalhos de Garcia (2006), Monteiro (2011) e Pinto (2015), mostram que a competitividade nesse campo aumentou vertiginosamente ao longo dos últimos 20 anos, ensejando ações que pudessem fortalecer as competências de todos os modelos institucionais que militam no segmento privado.

As universidades comunitárias, que ganharam notoriedade e legitimidade a partir da Lei No 12.881, de 12 de novembro de 2013, sobretudo no estado de Santa Catarina, são mecanismos de interiorização da educação superior e notadamente reconhecidas como instrumentos de inclusão e integração social no contexto onde estão inseridas. É possível perceber que esses modelos institucionais, a partir da lei que regulamentou a identidade desse tipo de universidade, uma série de oportunidades para a continuidade dos processos de ensino, pesquisa e extensão, ampliando as possibilidades, inclusive, de parcerias com o poder público. Isso fortaleceu a estrutura desses modelos institucionais e consolidou as diversas parcerias mantidas no sentido de consolidar uma sociedade empreendedora (ETZKOWITZ 2013).

Com o advento do surgimento das instituições com finalidades lucrativas, em consonância com o processo de mercantilização da educação e das crises da universidade que são caracterizadas por Groppo (2011), os esforços de diversos modelos institucionais, inclusive os que eram empreendidos pelas universidades comunitárias catarinenses, se exaurem. Invariavelmente o campo da educação superior sofre severos impactos, principalmente pelas atividades de modelos institucionais que não realizam, com a competência necessária, as ações de ensino, pesquisa e extensão. Esses impactos, além de prejudicarem a educação superior como mecanismo de inclusão, interferiram abruptamente na identidade de uma série de instituições, principalmente às comunitárias de Santa Catarina.

Por esse pano de fundo constituído, reconhecendo o impacto social e a contribuição desses modelos institucionais, os órgãos reguladores passam a oferecer possibilidades que ampliam e fomentam o desenvolvimento desses modelos institucionais e de todos os outros. O PROIES, nesse sentido, se apresentou como um mecanismo profícuo a essa instituição, que optou pela adesão para que sua continuidade pudesse galgar outros níveis mais elevados. Dessa forma, no ano de 2012 e influenciada pela lei que estabeleceu o programa, a universidade comunitária catarinense que é objeto deste estudo, aderiu ao PROIES e passou a se reestruturar para observar os direcionamentos legais impostos pelo programa.

Notadamente, a partir dessa adesão, a CPA passa a assumir um forte papel associado a estratégia institucional, tendo na avaliação interna um processo dinâmico e que, fundamentalmente, é relacionado com sua perenidade. Desse modo, portanto, surgem impactos, desafios e oportunidades a partir dessa profícua relação.

4.1 EM TEMPOS DE PROIES: UMA VISÃO A PARTIR DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS RELACIONADOS COM O SINAES

Com o advento do PROIES, pressupõe-se que a Comissão Própria de Avaliação assuma maior notoriedade em função de sua adequação técnica, tendo em vista, inclusive, as proposições do instrumento de avaliação externa que foi aprovado no ano de 2014. Sob esse aspecto, esta pesquisa faz um recorte no âmbito de três universidades comunitárias catarinenses que aderiram ao PROIES, entretanto o fizeram em momentos distintos. O processo se deu por meio da análise documental e de conteúdo, considerando os direcionamentos que foram encontrados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Relatórios de Avaliação Interna dessas instituições, já que ambos os documentos consideram desafios importantes dessas instituições ao longo da vigência pressuposta pelo Programa.

A primeira análise realizada considerou uma universidade do sul catarinense que realizou a adesão no ano de 2014, tendo em vista as possibilidades que estão fortalecidas no contexto dos atos legais apresentados por Brasil (2014). A instituição, de acordo com o ambiente institucional que trata da avaliação, considera o processo como um instrumento de gestão que deve estar alinhado também com a auto-avaliação, realizada pela CPA. O ambiente ainda faz menção da CPA da instituição e apresenta os objetivos do processo, entretanto não apresenta o seu projeto nem mesmo o relatório, o que, notadamente, contradiz proposições que são consagradas no estudo de Pinto (2015) e que se referem aos princípios do *Joint Commite*.

Ao analisar as informações dispostas pela instituição, é possível ainda perceber que a dinâmica de trabalho da avaliação prevê a disseminação dos resultados, entretanto restringe o acesso aos documentos da avaliação, limitando-os apenas a comunidade interna da universidade. Outro ponto que aparece com evidência é o fato de que a instituição cita que a avaliação tem o condão de prestar informações aos órgãos reguladores, onde destaca o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Vale ressaltar, entretanto, que o Art. 3º da Lei No. 12.989, de 06 de junho de 2014, estabelece que as instituições que aderem ao PROIES devem requerer a migração ao sistema federal de ensino e, portanto, passam a se reportar apenas aos órgãos reguladores que dele fazem parte.

A segunda instituição considerada também restringe seus documentos institucionais, sendo que muitos deles não são de domínio público, fato que requer um estudo mais aprofundado do processo de avaliação interna desenvolvida por essa instituição. Essa instituição, um Centro Universitário localizado na região sul do estado de Santa Catarina, atua em uma área que é estratégica para o desenvolvimento socioeconômico de sua região e por isso a manutenção e a expansão de suas atividades são de fundamental importância para o entorno. Entretanto, no período de realização

dessa pesquisa a página institucional da CPA e de toda universidade encontrava-se fora do ar, impedindo o acesso aos documentos institucionais. Além de limitar a investigação e a análise dos dados dessa instituição, é possível identificar que tal fato, notadamente, impede o acesso aos documentos institucionais que devem ser publicados, pelo menos nas partes que interessam a comunidade do entorno. É, portanto, possível inferir que há algum desajuste no processo, já que a auto-avaliação enquanto processo alinhado com a gestão deve ter seus atos públicos, pelo menos nas partes que interessam a comunidade acadêmica.

A terceira instituição avaliada, no extremo sul catarinense, é notadamente reconhecida pelo seu processo de adesão ao PROIES, assumindo um compromisso destacado com os cuidados inerentes ao processo. A Revista Ensino Superior, no mês de Novembro de 2014, faz menção a esse aspecto e destaca que a *expertise* que se desenvolveu na instituição tem sido referência durante toda a migração. Porém, assim como as demais instituições, não há documentos públicos em seu ambiente institucional que destaquem a adesão ao PROIES, mas há documentos que apresentam o retrato da avaliação na universidade.

Um ponto positivo é que o Relatório de Auto-Avaliação institucional do ano de 2014 destaca que há oportunidades e desafios na instituição a partir da aderência ao PROIES, sendo que estes são diretamente relacionados as oportunidades de expansão. Por meio do documento, é possível perceber que a comunidade interna da instituição tem ciência da nova dinâmica da universidade e, sobretudo, dos impactos que o programa tem proporcionado na estrutura da instituição. Nesse sentido, outro ponto que se desataca é o fato de que a universidade vem realizando diversos movimentos internos que tem o objetivo de socializar a dinâmica do PROIES e assim fortalecer ainda mais a estrutura institucional em função das demandas que o programa traz à universidade.

O PDI da instituição, contudo, ainda não apresenta nenhum direcionamento concreto sobre o PROIES, a não ser quando faz menção das exigências do plano de recuperação tributária, mais especificamente no Demonstrativo da Capacidade e Sustentabilidade Financeira da instituição. Isso deixa margem para possíveis interpretações no sentido de tentar compreender de que forma a avaliação interna e os demais processos alinhados com o SINAES estão subsidiando a construção do PDI da instituição e de que forma esse documento vem sendo disseminado pela comunidade acadêmica.

Ademais, pela contribuição de um dos autores dessa pesquisa, que ofereceu seu relato de experiências em função de fazer parte do corpo docente dessa instituição, é possível perceber que há um movimento estruturado em função das demandas que o PROIES vem trazendo à instituição, sendo que ao longo de todo o processo as evidências de um novo aporte regulador determinam uma série de novas competências à universidade, as quais estão diretamente relacionadas com a compreensão do SINAES

em sua totalidade. Por esse aspecto, é possível identificar que há uma série de impactos, desafios e oportunidades atreladas à adesão ao Programa.

4.1.1 Os impactos, desafios e oportunidades convergentes: A influência do PROIES

Pelas análises realizadas no corpo de universidades escolhidas para a investigação, é possível perceber que há um conjunto de ações convergentes que podem tornar a adesão ao PROIES um movimento menos traumático e, por conseguinte, encaminhar uma alteração cultural que possa ser devidamente compreendida pela comunidade acadêmica. Em função de uma transposição de sistema, no que considera o processo regulatório nas universidades comunitárias catarinenses que aderiram ao programa, é possível identificar que as demandas preconizadas pelo INEP, pela SERES e pelos demais órgãos reguladores, sobretudo nas questões ideológicas e políticas vinculadas ao processo de avaliação, são mais incisivas e demandam, até mesmo, um conhecimento técnico mais apurado.

Os impactos podem ser severos no caso da não observância dos padrões estabelecidos pelo programa, já que podem existir sérios entraves no que se refere ao processo de emissão, validação e legitimidade dos atos regulatórios. Pelo que indica o primeiro edital promulgado no ano de 2012, sistematizado pelo Informe Jurídico do SEMESP (2012), é possível identificar que se a instituição não comprovar as condições estabelecidas para a adesão ao PROIES e sua capacidade para atuar nas bases definidas pelo programa, corre um real risco de descredenciamento. É salutar, considerando o momento econômico atual, especialmente com os ajustes realizados no Fundo de Financiamento Estudantil, que as universidades analisadas nessa pesquisa possam acompanhar, sistematicamente, a dinâmica do programa.

Ainda no que diz respeito aos impactos, pela análise dos documentos que compõem essa investigação, é possível identificar que estes podem incorrer em nível de avaliação interna e de regulação, requerendo ajustes em todas as estruturas que compõem o processo de auto-avaliação e os insumos dos indicadores de qualidade (CPC e IGC).

Por não identificar nenhum indicio de adesão ao programa nos documentos institucionais analisados em duas, das três universidades pesquisadas, infere-se que o impacto na avaliação interna vai ocorrer em função de uma demanda ativa pela alteração do projeto, dos instrumentos e, principalmente, do uso dos resultados. Isso, considerando o que foi identificado nos documentos, é de substancial contribuição à essas instituições em função da necessidade de revisão do PDI e dos ajustes que o processo de auto-avaliação enseja. Na terceira instituição, onde um dos autores atua como docente, identifica-se um movimento ativo e de ajuste cultural, com eventos sistemáticos que visam sensibilizar a comunidade acadêmica e consolidar uma dinâmica alinhada com o processo de adesão.

Nos indicadores os impactos podem ser fortes e relacionados a um ajuste estrutural na instituição em função de uma adequação técnica pela qual elas devem passar. O

PROIES prevê a perda da autonomia e, portanto, uma alta dependência dos indicadores marginais ao SINAES. Por isso, invariavelmente, devem se institucionalizar políticas, ações e indicadores relacionados a toda a estrutura do CPC e, conseqüentemente, do IGC no âmbito dessas instituições.

Aos desafios, considerando todas as instituições que tiveram seus documentos analisados nessa pesquisa, impõem-se questões que vão além do entendimento da estrutura legal que abarca o programa. Em função da restrição da autonomia, é fundamental que essas instituições busquem uma competitividade maior por meio do gerenciamento correto dos indicadores, estabelecendo políticas relacionadas com o ENADE, com a contratação de docentes titulados, com o aumento da produção científica (no caso dos cursos de mestrado e doutorado) e no acompanhamento do perfil social do estudante, além de tudo o que é parte da estrutura do Conceito Preliminar de Curso (CPC).

Em alinhamento aos desafios, um dos que se aponta como principal é o processo de migração de sistemas, orientado pelo Edital SERES 01/2012 e consagrado na Nota Técnica 730/2015, da mesma instância. Essa migração traz um novo momento no contexto regulatório, já que essas instituições passam a estar submetidas ao que determina a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e os outros órgãos reguladores da educação superior brasileira. Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade de se construir estudos empíricos que possam legitimar esse processo de migração e orientá-lo, de modo que o conhecimento responsável pelo encaminhamento desse processo possa ser disseminado no âmbito dessas instituições.

Às oportunidades, é possível identificar que surge um novo momento para as instituições que aderiram ao programa em função da necessidade de adequação de competências para a gestão, pois o momento é de competitividade, ajustes econômicos e de adequação estrutural. Em alguns casos, tendo a perenidade e a continuidade da expansão como pano de fundo, ações de reformas estruturais podem ser desenvolvidas para atender o plano de recuperação financeira submetido no momento da adesão. Além disso, a adesão traz também uma oportunidade de criar uma cultura alinhada com a avaliação, que é um dos grandes desafios destacados por Ristoff e Giolo (2006), Dias Sobrinho (2010) e Pinto (2015). Outra grande oportunidade que se destaca está no fato da criação de ações que permitam a construção de um modelo de gestão diretamente relacionado com o SINAES, transformando o sistema em um parâmetro para a tomada de decisão e construindo dinâmicas ativas de revisão, acompanhamento e gestão do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Em paralelo, considerando a importância do pleito avaliativo para as instituições que aderiram e que compõem essa investigação, é possível observar oportunidades de profissionalização da CPA, propondo a notoriedade que a comissão requer e adequando as ações desenvolvidas ao novo instrumento de avaliação. Isso vai permitir que a CPA possa atuar de modo a complementar o planejamento e as ações estratégicas dessas instituições, fomentando uma cultura voltada para a construção de ações dinâmicas de

gestão acadêmica e de utilização dos documentos institucionais, em articulação com o PDI, para a tomada de decisão.

Em meio a sua complexidade, portanto, o PROIES deve ser compreendido em sua essência regulatória e observado no momento de produzir ações que possam estar vinculadas a uma mudança cultural, trazendo oportunidades, desafios e recomendações as instituições que aderem. No caso das que foram base para esse estudo, é possível vislumbrar impactos, desafios e oportunidades que estão vinculadas a socialização do programa junto a cada comunidade acadêmica, aos desafios e as oportunidades que se alinham com o processo de gestão, já que o programa restringe e autonomia (pelo menos em Lei) e determina um cuidado importante com os indicadores de qualidade, por conseguinte, com o PDI e com todo o processo de avaliação interna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios que estão postos ao contexto da educação superior brasileiro são cada vez mais passíveis de um entendimento sistêmico, sobretudo por estarem diretamente relacionados com a perenidade dos diversos, e complexos, modelos institucionais que marcam a trajetória da educação superior no Brasil. Invariavelmente, pelo impacto social que pode ser causado pelo encerramento das atividades de uma instituição, é fundamental que a gestão institucional considere todas as variáveis que estão atreladas a manutenção do crescimento e a expansão das instituições, pois é, pelo menos no momento atual, uma ação altamente estratégica.

Consagrada na regulamentação da educação superior brasileira, a avaliação institucional, acompanhada da regulação e da supervisão, é um processo que contribui para o fomento de uma estrutura pautada em decisões coerentes com um projeto institucional e, principalmente com o advento do SINAES, alinhadas a um contexto competitivo. O processo, de acordo com sua profundidade técnica, deve ser compreendido profundamente para promover os ajustes necessários ao escopo gerencial dos diversos modelos institucionais brasileiros. Por meio da avaliação, além das questões acadêmicas vislumbradas, é possível acompanhar sistematicamente todas as ações que são desenvolvidas interna e externamente, permitindo que a instituição se resguarde e observe, integralmente, os atos legais alinhados ao seu modelo.

Ao incitar essa reflexão, o artigo buscou atrelar uma política pública para a manutenção da perenidade institucional, nesse caso o Programa de Estimulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), e um processo altamente relevante para a manutenção das atividades institucionais, a Avaliação Interna, de modo a buscar convergências e divergências no âmbito de três universidades comunitárias. Pela análise dos documentos institucionais disponibilizados em seus ambientes virtuais, foi possível identificar que em duas, das três instituições pesquisadas,

o PROIES e a Auto-Avaliação ainda parecem não guardar as relações substanciais para a consolidação do programa.

Nessas instituições, o que se percebeu foi uma dissonância entre a documentação disponível e as atividades realizadas, já que o PROIES demanda um ajuste profundo na estrutura técnica das instituições e, principalmente, nas dinâmicas do processo de avaliação. Não foi possível identificar nos documentos dessas instituições qualquer tipo de informação que pudesse posicionar a comunidade acadêmica sobre a importância dessa adesão, nem mesmo algo referente a migração para o Sistema Federal, consagrado como algo obrigatório à essas instituições pela Nota Técnica 730/2015, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

Na terceira instituição investigada, uma universidade comunitária da qual um dos autores faz parte como docente, é possível identificar que há um movimento concreto de sensibilização das informações relacionadas com a migração. O PROIES, nessa instituição, está se tornando um mecanismo de alteração de uma cultura para a avaliação, entretanto os documentos relacionados ao processo de avaliação ainda requerem ajustes de modo que a articulação entre o PROIES, a avaliação e o PDI se tornem explicitamente convergentes. Nessa instituição é possível perceber que a universidade em questão é, pela comunidade interna, notadamente reconhecida por ter o PROIES como um instrumento de sensibilização voltada para a avaliação interna, mas requer uma ação mais sistematizada para explicitar tudo isso nos documentos institucionais.

Por consequência, ao realizar a análise dos documentos das universidades escolhidas para a investigação, é possível inferir, à guisa de conclusão, que o PROIES traz desafios, impactos e oportunidades a essas instituições. Pela análise dos documentos institucionais de avaliação analisados, além das informações disponibilizadas pelas instituições, identifica-se que é fundamental a escolha de métodos que possam promover a sensibilização da comunidade acadêmica para o pleno entendimento das contribuições que o PROIES proporciona e, portanto, visitar e reconstruir uma cultura voltada para a avaliação, utilizando-a como base para a gestão institucional.

Aos trabalhos futuros, com a intenção de criar mais evidências sobre a contribuição do PROIES, e de suas relações com o SINAES, sugere-se a construção de pesquisas empíricas que possam mapear as diversas oportunidades que o programa traz às instituições de educação superior brasileira, principalmente no sentido de promover o crescimento e a manutenção de um processo de expansão.

REFERÊNCIAS

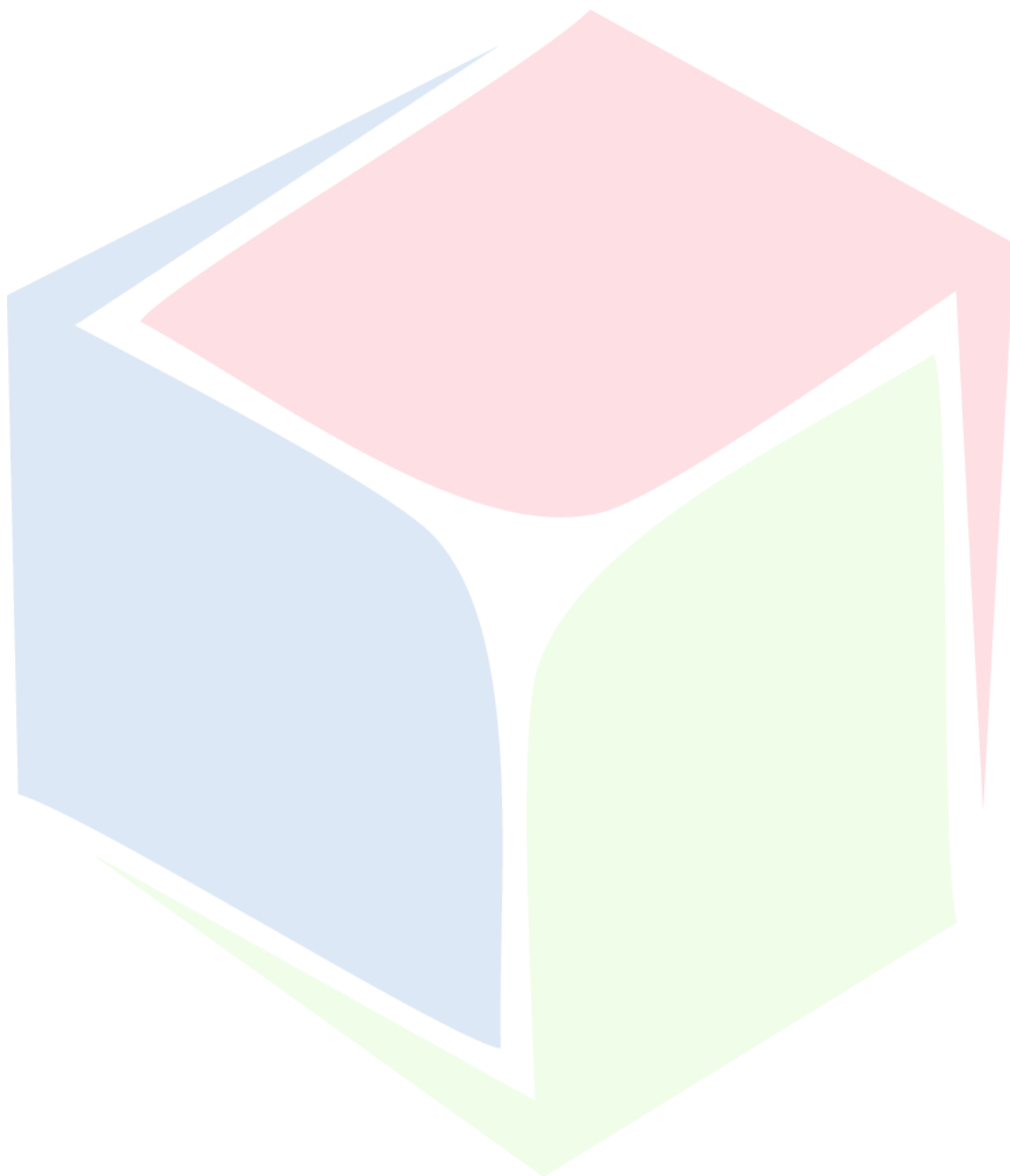
- BARDIN, Laurence. (1979). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70,
- BARREYRO, Gladys Beatriz. (2008). De Exames, rankings e mídia. IN: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov.

- BITTENCOURT, Hélio Radke; VIALI, Lori; RODRIGUES, Alziro Cesar de Moraes; CASARTELLI, Alam de Oliveira. (2010) Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 147-166, nov.
- BRASIL. **Lei No 12.881, de 12 de novembro de 2013.** (2013) Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em 05/05/015.
- BRASIL. **Lei No. 12.688, de 18 de julho de 2012.** (2012). Autoriza a Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobras) a adquirir o controle acionário da Celg Distribuição S.A. (Celg D); institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies); altera as Leis nos 3.890-A, de 25 de abril de 1961, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.887, de 18 de junho de 2004, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.128, de 28 de junho de 2005, 11.651, de 7 de abril de 2008, 12.024, de 27 de agosto de 2009, 12.101, de 27 de novembro de 2009, 12.429, de 20 de junho de 2011, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 12.546, de 14 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/112688.htm. Acessado em: 04/05/2015.
- BRASIL. **Lei No. 12.989, de 6 de junho de 2014.** (2014) Reabre o prazo para requerimento da moratória e do parcelamento previstos no Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) e altera as Leis nos 12.688, de 18 de julho de 2012, e 5.537, de 21 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/Lei/L12989.htm. Acesso em 04/05/2015.
- BRASIL. **Portaria normativa Nº 23 de 29 de dezembro de 2010.** (2010). Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Acesso em: 12/04/2011. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>. Casa Civil.
- COVAC, José Roberto. (2012) **Seminário ABMES: Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior— PROIES.** Covac Sociedade de Advogados. São Paulo.
- CRESWELL, John W; PLANO CLARK, Vicki L.(2013) **Pesquisa de métodos mistos.** Métodos de Pesquisa 2ª edição. Porto Alegre. Penso.

- DANTAS, Renata Perez. **A Consensualidade na Educação Superior.** (2013) Dissertação. 119 fls. Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC. São Paulo.
- DIAS SOBRINHO, José. (2010) Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar.
- ETZKOWITZ, Henry. (2013) *Anatomy of the entrepreneurial university. Studies of science/Etudes sur la science.* 52: 486.
- FRANCISCO, Thiago H. A; NAKAYAMA, Marina K; SOUZA, Izabel R. (2015). A regulação da educação superior como mecanismo indutor de qualidade: Desafios e oportunidades no contexto brasileiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração.** Florianópolis.
- FRANCISCO, Thiago Henrique Almino. (2012). **Análise das ações que confirmam a relação entre IGC e o PDI: Um estudo em Faculdades Isoladas no sul de Santa Catarina.** Dissertação 186 fls. Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- GARCIA, Mauricio. (2006). **Gestão Profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior:** um “guia de sobrevivência” para mantenedores, acionistas, reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores, gerentes e outros gestores institucionais. Brasil: Hoper,
- GROPPO, Luís Antonio. (2011). Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP. vol.16, n.1, pp. 37-55.
- INEP. (2014). **Instrumento de avaliação institucional externa:** Subsidia os atos de credenciamento e transformação de organização acadêmica. Brasília.
- INEP. (2009). **Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação.** 5ed. revisada e ampliada – Brasília: Editora INEP.
- KUSHIMOTO, Takeshi. (2009). *Outcomes assessment and its role in self-reviews of undergraduate education: in the context of Japan higher education reforms since the 1990s.* **Springer Science+Business. Media B.V.**
- MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michel A. (1994). **Qualitative data analysis. An expanded sourcebook.** SAGE Publications. 1994.
- MONTEIRO, Carlos. (2011). **O desafio de colocar 10 milhões de estudantes no ensino superior. Estudos e projeções:** panorama e propostas. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular. Salvador.
- MORGAN, Gareth. (1980). **Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory.** *Administrative Science Quarterly.* Vol. 25. No 4.
- PINTO, Rodrigo Serpa. (2015). **Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES.** Tese (209 fls). Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

- RANGEL, Susana Salun. (2012). **Educação superior: o papel da união e a garantia de qualidade do ensino**. Tese (413 fls). Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Direito da Universidade de São Paulo. USP. São Paulo.
- RISTOFF, Dilvo. (2011). **Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira**. Editora Insular. Florianópolis.
- RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. (2011). O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6,
- SANTOS, Sérgio Ricardo Bezerra dos. (2008). **O *Balanced scorecard* como instrumento de gestão à luz dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Dissertação (Mestrado).182fls. Programa de Pós-Graduação Multiinstitucional e Inter-regional em Ciências Contábeis. Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. João Pessoa,
- SCHLICKMANN, Raphael. (2009). **Administração universitária: em busca de uma epistemologia**. Anais do IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, CD ROM.
- SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de; ALSPERTAD, Graziela Dias. (2008).Enfoque da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. IN: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar.
- SEMESP. (2012).**PROIES - Orientações aos associados**. Comunicado jurídico. Sindicato das Mantenedoras Particulares do Estado de São Paulo. São Paulo.
- SERES. (2015). **Nota Técnica 730/2015**, Educação Superior, vinculação das IES aos sistemas de ensino, migração de sistemas. Dúvidas mais frequentes. Secretaria de Regulação e Supervisão do Ministério da Educação. Brasília.
- SILVA, Assis L; GOMES, Alfredo M. (2014). Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas, v. 16 n. 3, p.573-601, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05.pdf>>. Acesso em: 10 dez.
- SILVA, Renato. (2008). **Balanced Scorecard – BSC– Gestão do Ensino Superior – Gestão Profissionalizada e Qualidade de Ensino para Instituições de Ensino Superior Privado**. Jurua – Curitiba.
- SOUZA, Antonio C.; FIALHO, Francisco. A. P.; OTANI, Nilo. (2007). **TCC Métodos e Técnicas**.1ª Ed. Florianópolis: Visualbooks.
- TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert.(1984) **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. John Wiley & Sons. 2. ed.
- WEBER, Silke. (2010). Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out.-dez.

Meta Avaliação



Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES

Rodrigo S. Pinto¹, Simone P. T. de Mello¹, Pedro A. Melo²

¹Faculdade de Administração e de Turismo - Universidade Federal de Pelotas (FAT/UFPel) – Caixa Postal 354 – 96.010-610 – Pelotas – RS – Brasil

²Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária

Universidade Federal de Santa Catarina (INPEAU/UFSC) – Florianópolis, SC – Brasil
serparg@hotmail.com, sptmello@gmail.com, pedro.inpeau@gmail.com

Abstract. *This research presents the metaevaluation of Brazilian Superior Education Institutes' Institutional Evaluation Process, from 2004 to 2014, regarding keeping the system up as well as its revision. It has been chosen to study the 66 Universities – public and private – that had their reaccreditation publicized in the Federal Official Press in 2014. The results indicated that private universities haven't had any grade above the satisfactory level of quality at all the Dimensions. On the other hand, the public ones got grades under satisfying level of quality on the First Dimension – Mission and “PDI” – and also on the Eighth Dimension – Planning and Evaluation. The metaevaluation is opportune and necessary as from an appreciative view.*

Resumo. *O estudo apresenta a meta-avaliação do Processo de Avaliação Institucional das IES Brasileiras via SINAES, de 2004 à 2014, considerando o acompanhamento e a revisão do sistema. Foram analisadas as IES que finalizaram o seu Processo de Avaliação Institucional e que tiveram seu credenciamento publicado no Diário Oficial da União em 2014, totalizando 66 universidades. Resultados indicam que as privadas não tiveram média conceitual abaixo do nível satisfatório de qualidade em nenhuma Dimensão. As públicas obtiveram média conceitual insatisfatória na Dimensão 1 – Missão e PDI e na 8 – Planejamento e Auto-avaliação. A meta-avaliação é oportuna e necessária, qualificando o processo numa perspectiva somativa.*

1. Introdução

A avaliação traz em sua essência uma concepção diagnóstica. Por meio da avaliação é possível saber se os objetivos traçados foram atingidos de forma parcial ou integral, se as ações realizadas e os serviços prestados promoveram resultados satisfatórios às demandas dos envolvidos ou beneficiados; enfim, se o objeto avaliado revelou seu mérito e seu valor (SCRIVEN, 1991). Em outras palavras, busca-se saber se o objeto avaliado atende aos critérios estabelecidos pelos avaliadores, ou ainda, sugeridos pelos interessados nos resultados da avaliação (ELLIOT, 2011).

Luckesi (2010) avança no conceito e define a avaliação como um julgamento de valor sobre a realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. O julgamento de valor refere-se a uma afirmação qualitativa, a partir de critérios pré-estabelecidos, sendo a realidade delimitada pelo nível de qualidade efetivamente esperada.

Quando se trata de avaliar instituições, a avaliação torna-se mais complexa, abrangendo todas as dimensões institucionais de forma sistemática. Nessa perspectiva, Belloni (2003, p. 15) entende a avaliação como “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento”. Para a autora, a avaliação institucional deve acontecer de modo global, onde processos, ações e resultados são analisados de forma histórica e socialmente contextualizada. Sendo assim, envolve múltiplas observações e a utilização de instrumentos e critérios coerentes com o objeto examinado ao longo do processo, levando em conta suas características e particularidades.

Portanto, à luz dessas considerações e conceitos, compreende-se a avaliação institucional como um processo que tem por objetivo contribuir para a elevação do nível de qualidade da educação superior. E no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior o momento parece propício, diante dos recentes dez anos de criação do Sistema.

Sendo assim, este estudo apresenta uma meta-avaliação do Processo de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, promovido pelo SINAES, no período de 2004 à 2014, considerando o acompanhamento e a revisão do sistema. Inicialmente faz-se considerações sobre a avaliação da educação superior e sobre Meta-avaliação. Após, apresenta-se os caminhos metodológicos traçados na pesquisa e as respectivas categorias analíticas. Na sequência, os resultados são apresentados por IES e por dimensões institucionais. Após, conclui-se com considerações finais para o aperfeiçoamento deste sistema. Por fim, as referências relacionam as principais fontes de consulta deste estudo.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Avaliação da Educação Superior no Brasil

A expansão da educação superior, sobretudo a partir da década de 90, com a criação de milhares de instituições de caráter privado (BARREYRO, 2006), colocou em evidência a qualidade do ensino, a função e o papel das Instituições, tornando-se oportuno e necessário uma análise das mesmas, dado o seu relevante papel no desenvolvimento do Brasil.

A avaliação, uma vez reconhecida pela sua relevância como instrumento de apoio à gestão, passou a ser institucionalizada nas universidades brasileiras, transferindo a discussão inicial a respeito da necessidade de sua realização, para a discussão sobre como executá-la, ou melhor, sobre qual seria a metodologia que melhor retratasse o desempenho das universidades na promoção do desenvolvimento social, cultural, político, econômico e tecnológico do país (FREITAS; SILVEIRA, 1997).

Das propostas iniciais até aos dias de hoje, o assunto ganhou profundidade, ampliou-se o número de especialistas no tema e a avaliação tornou-se um instrumento necessário para o processo sistemático de análise, acompanhamento e orientação das atividades desenvolvidas.

Contudo, a avaliação não é tema recente no Brasil. A mais antiga experiência de avaliação da educação superior no país é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES. No âmbito da graduação, as primeiras iniciativas de avaliação no país tiveram início nos anos 80, até se constituírem como pilar principal da agenda política educacional nos anos 90 (PEIXOTO, 2011).

Os anos de 1993 e 1994 foram históricos no tocante à avaliação, visto que nesse biênio foram criadas propostas concretas. Sob a coordenação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, diversas Instituições elaboram um projeto de interesse do Ministério da Educação - MEC, denominado Programa Nacional de Avaliação. No ano de 1993, ocorreu a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB e a adoção do Documento Básico de Avaliação das Universidades. Em 1994, iniciou o processo de avaliação do PAIUB, estabelecendo uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação, fixando um diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade (BARREYRO, 2006).

Em 1995, por meio da Lei nº 9.131, deu-se o fim do apoio efetivo ao PAIUB e a criação, pelo MEC, de um novo mecanismo de avaliação: o Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido como Provão, realizado por concluintes de cursos de graduação. Essa fase marcou o início da crescente ampliação do poder regulador federal para o controle das atividades de ensino superior. Os resultados do Provão foram amplamente divulgados na mídia impressa e televisiva, funcionando como instrumento de classificação das Instituições de Ensino Superior e de estímulo à concorrência entre elas (BRASIL, 2009).

Em 2003, uma proposta de avaliação foi apresentada pela Comissão Especial de Avaliação - CEA. O documento possuía o seguinte subtítulo: “Bases para uma proposta de avaliação da educação superior” e nele estava a idéia de que não era uma proposta pronta, acabada, mas a base para a construção do sistema que temos hoje, o SINAES (CEA, 2003).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), formulado pelo CEA, foi resultado de amplo debate no MEC, no fórum de reitores e pró-reitores, nos sindicatos, nas sociedades científicas, na mídia, na academia, no parlamento e na sociedade em geral, surgindo daí contribuições significativas (BRASIL, 2009). As consultas e audiências públicas resultaram em tensões entre os defensores de paradigmas conflitantes: avaliação emancipatória e formativa *versus* avaliação de resultados e de controle externo. Segundo Silva e Gomes (2011), esse momento foi o reflexo das disputas entre modelos de avaliação implementados na década de 90 – PAIUB e ENC.

Em 14 de abril de 2004, institui-se o SINAES por meio da Lei nº 10.861. No artigo 1º (§1º) desta legislação aparece como finalidade do sistema a melhoria da qualidade da educação superior por meio da: integração, participação, promoção de valores democráticos, respeito à diversidade, busca da autonomia, afirmação da identidade e dimensão formativa (BRASIL, 2004a). O SINAES, então, apresenta uma concepção de avaliação que se constitui em instrumento de política educacional, voltada para a construção e consolidação da qualidade, da participação e da ética na educação superior, respeitando às diferentes identidades institucionais e regionais.

A proposta do SINAES imprime coerência em um conjunto de pressupostos e premissas que lhe serve de fundamentação conceitual e política. Os princípios, segundo

o SINAES (BRASIL, 2009), que norteiam o atual sistema de avaliação são: educação como um direito social e dever do Estado; reconhecimento dos valores sociais historicamente determinados; aspectos da regulação e controle; preocupação com a prática social e com objetivos educativos; respeito à identidade e às diversidades institucionais; visão e preservação da globalidade; importância da legitimidade; e, continuidade do processo.

Conforme Ristoff (2011), o Sistema incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do PAIUB, tais como o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da auto-avaliação com a avaliação externa, a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema.

Para Dias Sobrinho (2010) com o advento do SINAES, a educação transcendeu o desempenho estudantil em forma de provas estáticas, como era o caso do Provão, e passou a buscar significados amplos da formação humana integral, pondo em debate a responsabilidade social da IES. Vislumbra-se no entendimento do autor um outro paradigma de avaliação onde o foco central está na instituição como um todo, recuperando o conceito mais complexo da educação superior, cuja finalidade essencial é a formação de cidadãos com capacidade de reflexão crítica e cuja referência central é a sociedade.

Nessa perspectiva, a referência é a sociedade, e a educação deixa de ser concebida como mercadoria, haja vista que o objeto de sua avaliação vai muito além da capacitação para o mercado de trabalho. Assim, o objetivo principal da educação superior passa a ser o cumprimento do mandato social, no que se refere à formação de cidadãos dotados de qualidades ético-políticas e de competências profissionais demandadas pela sociedade. Sendo assim, “o foco central da avaliação da educação superior é “jogar luz” sobre o trabalho de formação de sujeitos e da produção e socialização de conhecimentos de cada IES, tendo em vista o avanço da ciência, da democracia e da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Dessa forma, opondo-se a perspectiva meramente reguladora, controladora e articulada com os princípios mercadológicos, o SINAES abriu espaço para uma avaliação formativa, propôs uma avaliação emancipatória, comprometida com o desenvolvimento autônomo das instituições, no sentido de efetivar mecanismos e processos que garantissem a promoção do ser humano na constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

A sistemática de avaliação estabelecida pelo SINAES é baseada em três processos:

1. Avaliação das Instituições de Educação Superior - AVALIES
2. Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG
3. Avaliação do Desempenho dos Estudantes - ENADE

Estes processos, na perspectiva de constituírem um Sistema, estão ligados e articulados entre si. Buscam captar indicadores de qualidade, em distintos níveis e enfoques, cujos resultados são analisados de modo sistemático e integrado, oferecendo elementos fundamentais para a avaliação das instituições e do sistema de educação superior.

Como elemento central e integrador desse conjunto tem-se a Avaliação Institucional, cujo foco principal do processo avaliativo são as Instituições de Educação Superior. A avaliação desse processo é pautada em três aspectos (BRASIL, 2009):

- a) o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES;
- b) os sujeitos da avaliação são o conjunto de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa; e,
- c) os processos avaliativos, interno e externo, são realizados em perfeita sintonia, seguindo os procedimentos e instrumentos de avaliação institucional.

Diante do exposto, percebe-se que em relação à educação superior, a avaliação institucional é um instrumento imprescindível, pois envolve a aferição da realidade e a revisão das políticas e práticas administrativas e pedagógicas.

2.2 Considerações sobre Meta-avaliação

Ao considerar-se a avaliação como um processo que favorece a tomada de decisão, e, especificamente no caso da avaliação institucional, com o intuito de assegurar o nível de qualidade desejado para a educação superior, entende-se a necessidade de uma reavaliação contínua desse processo. Nesse sentido, Gimenes (2007, p. 227) contribuiu quando destaca que “os diferentes processos avaliativos não se encerram nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados”. E ao corroborarmos com este autor, entendemos que a meta-avaliação pode contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento das políticas e ações institucionais por meio de um acompanhamento e de uma revisão permanente e sistemática do objeto avaliado.

Meta-avaliação foi definida por Scriven (1991), como sendo a avaliação de uma avaliação. Na realidade, é a verificação do nível de qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios. Segundo Cotera e Matamoros (2011), a meta-avaliação avalia o nível de qualidade com que se desenvolveu o processo de avaliação e a suficiência do sistema de avaliação. Num primeiro nível, determina forças e fraquezas que não foram detectadas pela avaliação primária. Num segundo nível, ratifica ou não os princípios em que se inspira a política avaliativa: a pertinência, a justiça e o caráter participativo da avaliação.

Os procedimentos apropriados para a realização de meta-avaliações podem variar de acordo com o tipo da avaliação realizada e das possibilidades para a sua execução. Talvez o marco de referência conceitual mais conhecido seja o produzido pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Essa obra, referência na área, desde 1975, oferece padrões não só para a elaboração e execução de avaliações, como também para a realização de meta-avaliações. De acordo com o *Joint Committee* (JCSEE, 2011, p. xxii), os Padrões de Avaliação “identificam e definem a qualidade da avaliação e guiam os avaliadores e usuários a perseguir essa qualidade”.

Cabe salientar que, por definição, a meta-avaliação que ocorre após o término da avaliação, é caracterizada dentro de uma abordagem somativa, ou seja, depois que todo o processo avaliativo já ocorreu (DIAS SOBRINHO, 2003). Nesse tipo de abordagem, o meta-avaliador lida com relatórios prontos e pode também utilizar bancos de dados

coletados, documentação analisada, registros feitos e depoimentos obtidos; enfim, todo o material disponível que retrate a avaliação desenvolvida.

A avaliação de natureza formativa, por sua vez, é aquela que ocorre durante o processo avaliativo, por meio de um acompanhamento contínuo e sistemático, possibilitando revisão e aperfeiçoamento do método e dos instrumentos em tempo real, assim como identificação dos problemas e utilização dos resultados (DIAS SOBRINHO, 2003).

No caso da meta-avaliação somativa, que focaliza a avaliação já concluída e seus relatórios, o meta-avaliador poder precisar julgar toda a avaliação realizada por meio de documentos e/ou relatórios e também buscar outras informações suplementares com os participantes ou envolvidos no processo avaliativo. E esta foi a metodologia adotada neste estudo.

3. Procedimentos Metodológicos

Segundo Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa científica é dimensionada em três aspectos: histórica, descritiva e experimental. As autoras afirmam que a pesquisa descritiva está baseada em processos de descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais. Logo, este estudo pode ser considerado descritivo, visto que discorre sobre o Processo de Avaliação Institucional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira, considerando uma década de existência do SINAES, visando realizar uma meta-avaliação do mesmo, com o intuito de julgar o seu mérito e o seu valor.

A operacionalização dos objetivos desta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido em duas etapas. A primeira se constituiu de uma pesquisa teórica e a segunda de uma pesquisa empírica.

A pesquisa teórica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como exploratória e descritiva e teve a finalidade de construir o quadro teórico-conceitual deste estudo. Pelos seus procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa empírica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como avaliativa e, pelos seus procedimentos, como documental, com delineamento analítico-interpretativo baseado em análise de conteúdo, visto que realizou uma contextualização da realidade e uma descrição detalhada do objeto de estudo.

3.1 - Configurando o Campo

Por meio do Sistema Eletrônico do MEC é possível obter um mapeamento das Instituições de Educação Superior no Brasil. O *link* que dá acesso ao Sistema e-MEC possibilita a consulta por tipo de IES, classificando-as por Organização Acadêmica, ou seja, faculdades, centros universitários e universidades. Para fins deste estudo optou-se por analisar o Processo de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

A consulta foi realizada no *site* do Ministério da Educação (MEC), pelo acesso dos *links* Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES). A busca foi feita nos Relatórios do CNE/CES, no período de 2004 a 2014, por meio das seguintes palavras chaves: “credenciamento + universidade” e “recredenciamento + universidade”, tendo em vista que o “credenciamento” e o “recredenciamento” são os dois produtos oriundos da avaliação institucional e a “universidade” foi o tipo de IES

escolhida, de acordo com a classificação por Organização Acadêmica, para fazer parte desta pesquisa. Também se buscou as seguintes palavras-chave: “descredenciamento + universidade”, pois entendeu-se que essa possibilidade existia e que seria interessante relatá-la, embora nenhum Relatório tenha resultado da busca.

A seguir relaciona-se a classificação destas por Categoria Administrativa.

Tabela 1. Quantitativo de Universidades no Brasil por Categoria Administrativa

Tipo de Universidade	Nº IES	%
Pública Federal	63	32%
Pública Estadual	38	19%
Pública Municipal	1	1%
Privadas sem fins lucrativos	64	33%
Privadas com fins lucrativos	21	10%
Privada Especial	10	5%
Total	197	100%

Fonte: e-MEC, consultado em 14.04.2014 (BRASIL, 2014).

Cabe salientar que o Sistema Federal de Ensino Superior compreende todas as Instituições Públicas Federais e Privadas com ou sem fins lucrativos, estando, portanto, as IES Públicas Estaduais ou Municipais isentas da avaliação imposta pelo SINAES, sendo conduzida pelos respectivos Conselhos de Educação.

Sendo assim, a população deste estudo constitui-se das 63 (sessenta e três) Universidades Públicas Federais e das 95 (noventa e cinco) Universidades Privadas, totalizando 158 (cento e cinquenta e oito) IES, o que corresponde a 80% das Universidades Brasileiras, as quais compõem o Sistema Federal de Ensino Superior.

Todavia, a pesquisa revelou que nem todas as IES finalizaram o seu Processo de Avaliação Institucional e tiveram a sua Portaria de Recredenciamento publicada no Diário Oficial da União até o dia 14/04/2014, data em que a Lei do SINAES completou 10 anos. Essa data foi utilizada como limite para a coleta dos dados deste estudo. Observa-se, então, que para atingir o objetivo central deste estudo o recredenciamento é uma condição essencial que traz confiabilidade e valida a continuidade da pesquisa.

Sendo assim, destaca-se que na data referida, 25 (vinte e cinco) Universidades Públicas Federais e 41 (quarenta e uma) Universidades Privadas encontravam-se na situação acima descrita, totalizando 66 (sessenta e seis) Universidades Brasileiras. Este foi o total de IES investigadas nesta perspectiva de meta-avaliação.

4. Resultados da pesquisa

Para fins de análise é conveniente esclarecer as dez dimensões avaliadas e seus respectivos pesos, conforme apresenta-se a seguir.

Quadro 1. Quantidade de Indicadores e Pesos referentes às Dimensões Institucionais

Dimensão	Peso
----------	------

1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional	5
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	35
3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural	5
4. A comunicação com a sociedade	5
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	20
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	5
7. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	10
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto avaliação institucional	5
9. Políticas de atendimento aos estudantes	5
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior	5

Fonte: Brasil, 2010c

O Conceito Institucional é obtido por meio da média ponderada dos conceitos atribuídos às dimensões, visto que as dimensões possuem pesos distintos. Os quadros, a seguir, elucidam os resultados da avaliação institucional por IES e por dimensão. Foram elaborados de modo a facilitar a visualização e a análise comparativa que o SINAES proporciona, não tendo nenhum interesse na classificação e tampouco no *ranqueamento* das IES.

Os Quadros 2 e 3 mostram os resultados da Avaliação Institucional, por IES e por dimensão, forma de avaliação utilizada pelo SINAES, pautada na hierarquia das dimensões, construída em virtude dos seus respectivos pesos. Para fins deste estudo considera-se CI como Conceito Institucional arredondado e C*P como Conceito atribuído a Dimensão vezes o peso da Dimensão.

Quadro 2. Avaliação Institucional das Universidades Públicas. Conceito Institucional definido pela média ponderada, cfe. avaliação do SINAES

IES	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	C*P	CI
UFRJ	3	5	4	5	5	5	5	2	4	5	4,65	5
UFF	3	5	5	4	5	3	5	2	5	5	4,60	5
UFRN	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4,55	5
UFU	4	5	4	5	5	3	3	3	4	4	4,40	4
UFV	1	5	5	2	5	4	5	2	3	4	4,30	4
UFSC	3	5	5	4	3	4	5	5	3	4	4,25	4
UTFPR	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4,10	4
UFPE	4	4	5	3	4	4	3	4	5	5	4,00	4

UFRRJ	4	5	4	3	4	4	2	3	4	3	4,00	4
UFSCAR	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	3,80	4
UFMG	3	4	4	3	4	3	4	3	3	2	3,65	4
UFRPE	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3,55	4
UFJF	3	4	4	3	3	3	4	2	4	4	3,55	4
UFBA	3	4	4	3	4	3	2	2	3	3	3,45	3
UFAM	3	3	4	2	4	4	2	4	4	4	3,30	3
UFPI	2	3	4	2	4	3	4	2	4	4	3,30	3
FURG	3	4	3	2	3	3	3	3	2	3	3,25	3
UFSM	2	3	4	2	4	4	3	2	4	4	3,25	3
UFES	2	4	4	3	3	3	3	1	2	4	3,25	3
UFGD	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3,10	3
UFS	3	3	3	2	4	3	3	3	2	3	3,10	3
UFMT	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2	3,05	3
UFTM	2	3	4	2	4	2	2	2	3	4	3,00	3
UFMS	2	3	2	3	4	3	2	3	2	2	2,90	3
UFCG	2	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2,70	3
	2,96	3,92	4,00	3,04	3,84	3,52	3,36	2,80	3,36	3,64		

Fonte: os autores

Quadro 3. Avaliação Institucional das Universidades Privadas. Conceitos Institucionais definidos pela média ponderada, cfe. Avaliação do SINAES

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	C*P	CI
UNISC	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4,95	5
UNICSUL	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4,95	5
PUC-RJ	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4,90	5
PUC-PR	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4,65	5
MACKENZIE	4	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4,50	5
PUC-SP	4	5	5	4	4	5	3	4	4	3	4,30	4
UVA	4	4	5	4	5	3	3	4	3	5	4,10	4
USF	4	4	4	3	4	5	4	4	5	5	4,10	4
UNISINOS	4	4	5	4	4	3	5	4	4	3	4,05	4
PUC-MG	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	4,05	4
UNIFENAS	3	3	4	4	5	4	5	3	5	5	3,95	4
UNISANTA	4	4	4	4	4	3	4	3	3	5	3,90	4
UPF	4	4	4	5	3	4	5	4	3	3	3,85	4
UMC	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	3,80	4
UCB	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3,80	4
PUC-RS	3	3	4	4	5	3	5	4	3	4	3,80	4

UNICAP	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3,70	4
PUC-GO	4	4	5	4	3	3	4	3	3	3	3,65	4
UNIFRAN	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3,60	4
UNIJUI	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3,60	4
UMESP	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3,60	4
UNISO	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	3,55	4
UNICASTELO	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3,50	4
URI	5	3	5	5	2	4	4	5	4	5	3,50	4
UCP	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3,45	3
PUC-CAMPINAS	3	4	3	4	2	4	4	4	3	4	3,45	3
UNIMEP	3	3	3	3	3	4	5	3	4	3	3,30	3
UNESA	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	3,30	3
UNIT	4	3	5	4	2	4	4	4	4	4	3,30	3
UNISA	3	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3,20	3
UCSAL	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3,20	3
UNICRUZ	3	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3,20	3
UAM	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3,10	3
UNIPAR	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3,05	3
UNIVALE	3	3	5	3	2	3	4	3	4	3	3,05	3
UCDB	3	3	4	4	2	3	4	3	3	3	3,00	3
UNIC	3	3	4	4	2	3	3	3	4	4	3,00	3
UNP	4	2	3	4	3	4	3	4	3	5	2,95	3
USC	3	2	4	3	3	3	4	3	3	4	2,85	3
UNIVAS	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	2,70	3
UNIGRANRIO	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2,50	3
	3,59	3,56	4,17	3,73	3,41	3,59	3,98	3,68	3,56	3,80		

Fonte: os autores

A análise se deu com base nos conceitos atribuídos às Dimensões Institucionais, extraídos dos Relatórios de Avaliação Institucional, o que resulta no Conceito Institucional. No tocante às avaliações realizadas, foram analisados o desempenho das Universidades e o desempenho das dimensões de forma comparativa entre as Universidades Públicas e as Universidades Privadas.

4.1 Por Instituição de Ensino Superior - IES

As Universidades Públicas UFRN, UFU, UFSC, UTFPR, UFPE, UFRPE e UFGD não obtiveram, na avaliação, conceito em nenhuma Dimensão Institucional. Essas IES representam 28% das IES Públicas analisadas, ou seja, 7 (sete) das 25 (vinte e cinco). Se não fosse o arredondamento do conceito final, a UFMS e a UFCG não atingiriam o Conceito Institucional = 3, pois obtiveram 2,90 e 2,70, respectivamente, na média ponderada das dimensões institucionais.

Devido aos diferentes pesos das Dimensões Institucionais, houve casos de IES Públicas que obtiveram conceito 1 em alguma dimensão (que representa um nível de qualidade muito aquém do satisfatório) e conceito 2 em outras dimensões (que representa um nível de qualidade aquém do satisfatório), e, ainda assim, obtiveram Conceito Institucional = 3 ou 4. Este é o caso da UFV, que obteve conceito 1 na Dimensão 1 e conceito 2 na Dimensão 4 e na Dimensão 8, e, ainda assim, Conceito Institucional = 4; e, também, da UFES, que obteve conceito 1 na Dimensão 8 e conceito 2 na Dimensão 1 e na Dimensão 9, e, ainda assim, Conceito Institucional = 3.

As Universidades Privadas UNISC, UNICSUL, PUC-RJ, PUC-PR, MACKENZIE, PUC-SP, UVA, UFS, UNISINOS, PUC-MG, UNIFENAS, UNISANTA, UPF, UMC, UCB, PUC-RS, UNICAP, PUC-GO, UNIFRAN, UNIJUI, UMESSP, UNICASTELO, UCP, UNIMEP, UNESA, UNISA, UAM, UNIPAR não obtiveram, na avaliação, conceito insatisfatório em nenhuma dimensão institucional. Essas IES representam 69% das IES Privadas, ou seja, 28 (vinte e oito) das 41 (quarenta e uma). Se não fosse o arredondamento do conceito final, a UNP, USC, UNIVAS e UNIGRANRIO não atingiriam o nível satisfatório de qualidade, pois obtiveram 2,95, 2,85, 2,70 e 2,50, respectivamente, na média ponderada das Dimensões Institucionais.

A tabela 2 apresenta a relação entre o percentual de Universidades Públicas e Privadas e o número de Dimensões Institucionais avaliadas com conceito insatisfatório.

Tabela 2. % de Universidades versus quantidade de Dimensões Institucionais com conceito insatisfatório

Quant. Dimensões	0	1	2	3	5	Total
% Universidades Públicas	28%	24%	20%	16%	12%	100%
% Universidades Privadas	69%	29%	-	2%	-	100%

Percebe-se que nas Universidades Privadas, 69% não obteve nenhum conceito insatisfatório, ao passo que nas públicas 28% receberam conceito insatisfatório. E ainda, 29% das Universidades Privadas obtiveram conceito insatisfatório em apenas 1 (uma) Dimensão Institucional, e nenhuma obteve conceito insatisfatório em mais do que 3 (três) dimensões. Esta realidade muda nas Universidades Públicas, pois 12% obtiveram conceito insatisfatório em 5 (cinco) Dimensões Institucionais.

4.2 Por Dimensão Institucional

A Tabela 3 apresenta uma comparação entre as médias das Dimensões Institucionais das Universidades Públicas e das Universidades Privadas:

Tabela 3. Média das Dimensões Institucionais das Universidades Públicas e Privadas

Media das Dimensões	Públicas	<>	Privadas
Dimensão 1	2,96	<	3,59
Dimensão 2	3,92	>	3,56
Dimensão 3	4,00	<	4,17
Dimensão 4	3,04	<	3,73
Dimensão 5	3,84	>	3,41
Dimensão 6	3,52	<	3,59

Dimensão 7	3,36	<	3,98
Dimensão 8	2,80	<	3,68
Dimensão 9	3,36	<	3,56
Dimensão 10	3,64	<	3,80

No geral, percebe-se que as Universidades Privadas obtiveram melhor avaliação em quase todas as Dimensões Institucionais. Das 10 dimensões, duas foram melhores avaliadas nas Universidades Públicas (Dimensão 2 e Dimensão 5). Nas Privadas, a média de nenhuma dimensão institucional ficou abaixo do nível satisfatório de qualidade, ao passo que nas Públicas, duas dimensões institucionais (Dimensão 1 e Dimensão 8) obtiveram média insatisfatória.

Em relação à Dimensão 2, que trata das Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, as Universidades Públicas têm a tradição, no cenário da educação superior brasileira, de desenvolver essas políticas com melhor desempenho em relação as Privadas.

Em se tratando da Dimensão 5, Políticas de Pessoal, as Universidades Públicas possuem em seu quadro funcional servidores concursados, cujas relações de trabalho são regidas por legislação específica.

A Dimensão 1 – Missão e PDI, “identifica o projeto e/ou missão institucional, em termos de finalidade, compromissos, vocação e inserção regional e/ou nacional da IES” (BRASIL, 2004b, p. 6). É crucial avaliar o que foi proposto por seus membros, por meio do PDI, comparando-se com o que foi realizado. Portanto, uma Universidade que não atinge o referencial mínimo de qualidade nessa Dimensão compromete todo o processo de avaliação institucional, pois, desconhece a sua própria vocação e finalidade. Dentre as Universidades analisadas neste estudo, houve o caso da UFV, que obteve conceito 1, ou seja, “muito aquém” do nível satisfatório de qualidade.

A Dimensão 8 – Planejamento e Avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional, considera o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo processo de gestão da educação superior. “Esta dimensão aposta no papel da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional, a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucionais” (BRASIL, 2004b, p. 7). O processo de avaliação institucional deve ter seu ápice na autoavaliação ou avaliação interna, o que implica salientar seu aspecto crítico-transformador, e não o tecno-burocrático. A preocupação com a clareza dos propósitos permite tornar o processo mais motivador do que ameaçador.

A Dimensão 3, que trata da Responsabilidade Social, especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, foi a que obteve a maior média conceitual dentre todas as dimensões institucionais, tanto nas Universidades Públicas como nas Universidades Privadas. Conforme a CONAES (BRASIL, 2004b, p. 6), “a responsabilidade social contempla o compromisso social da instituição enquanto portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independente da configuração jurídica da IES”.

Em relação à Dimensão 4 – Comunicação com a Sociedade, espera-se que as IES apresentem formas de aproximação efetiva com a sociedade. As Universidades analisadas

obtiveram média conceitual satisfatória nesta Dimensão. A expectativa é que as IES tenham uma Ouvidoria que funcione segundo padrões de qualidades claramente estabelecidos e disponha de pessoal e estrutura adequada, e os seus registros e observações sejam efetivamente levados em consideração pelas instancias acadêmicas e administrativas.

A Dimensão 6 – Gestão e Organização, também obteve média conceitual satisfatória nas Universidades analisadas. Esta Dimensão contempla a forma de participação dos órgãos colegiados nas decisões institucionais, apostando nas escolhas democráticas e no respeito às diversidades.

A Dimensão 7 – Infraestrutura Física, apresentou média conceitual satisfatória tanto nas Universidades Públicas como nas Privadas. Essa dimensão é de extrema importância para o funcionamento de uma IES, sendo considerada atividade finalística, pois trata da iluminação, ventilação e conservação dos ambientes institucionais.

O que se espera da Dimensão 9 – Políticas de Atendimento aos Estudantes, é a integração dos estudantes à vida acadêmica e aos programas de assistência por meio dos quais a IES busca atender aos princípios inerentes à qualidade da vida estudantil, bem como o incentivo aos alunos para participação de eventos e congressos científicos.

Em relação à Dimensão 10, que trata da Sustentabilidade Financeira, a média conceitual foi satisfatória nas Universidades Públicas e Privadas. Esta dimensão “avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas” (BRASIL, 2004b, p. 7).

5. Considerações Finais

A meta-avaliação se caracteriza por ter a avaliação como objeto de interesse. É de natureza qualitativa e pretende estabelecer um julgamento de valor, a partir de critérios pré-definidos, com base em informações existentes ou construídas sobre uma determinada avaliação (em curso ou já realizada) para subsidiar eventuais tomadas de decisão. Assim, temos os componentes essenciais da avaliação – informação, estabelecimento de critérios, julgamento e tomada de decisão – aplicados sobre a própria avaliação.

Embora contínua e crescente, a inserção da meta-avaliação na agenda nacional da educação superior não é garantia de sua efetiva utilização nem de que venha, de fato, a qualificar o processo avaliativo. Tudo dependerá de como e sob quais paradigmas irão operar as categorias que se propõem a avaliar as avaliações. Por isso, quando se avalia a avaliação, deve-se considerar importantes aspectos ligados à democratização do processo avaliativo, como atores diretamente ou indiretamente afetados pelo programa e a efetividade do processo participativo. Assim, para que a avaliação seja, predominantemente, um meio de aperfeiçoamento das instituições, e não um fim em si mesma, o que a transformaria num instrumento demagógico, torna-se imperiosa a sensibilização e o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo.

Acredita-se que o grande entrave para um maior desenvolvimento da avaliação institucional é o tratamento dos resultados do processo avaliativo, que deveriam subsidiar decisões que promovessem a melhoria das atividades institucionais. Há, também, certo receio na divulgação os resultados que não são satisfatórios, tanto pelos impactos que podem vir a resultar, como pela possibilidade de comparações em forma de *ranqueamento*

com outras IES, desgastando bastante a imagem e as relações internas e externas da Instituição.

Outro ponto crucial na avaliação do processo avaliativo (meta-avaliação) decorre do universo de Instituições de Educação Superior, pela complexidade do seu campo, que abrange IES de diferentes naturezas administrativas e organizações acadêmicas. Essas IES são, inclusive, diferenciadas dentro de sua própria categoria, tendo em vista que atuam em realidades regionais e sociais específicas. Disso decorre, também, o dilema de configurar indicadores padronizados para aferir realizações tão distintas, ao mesmo tempo em que se deve considerar as diferentes realidades e identidades institucionais.

A meta-avaliação apresentada nesta pesquisa foi de caráter externo; e, embora realizada dentro de uma concepção somativa (quando ocorre ao final do processo avaliativo), acredita-se que tenha contribuído significativamente com o Processo de Avaliação Institucional do SINAES, tendo em vista que possibilitou garantir a sua legitimidade e julgar o seu mérito e o seu valor.

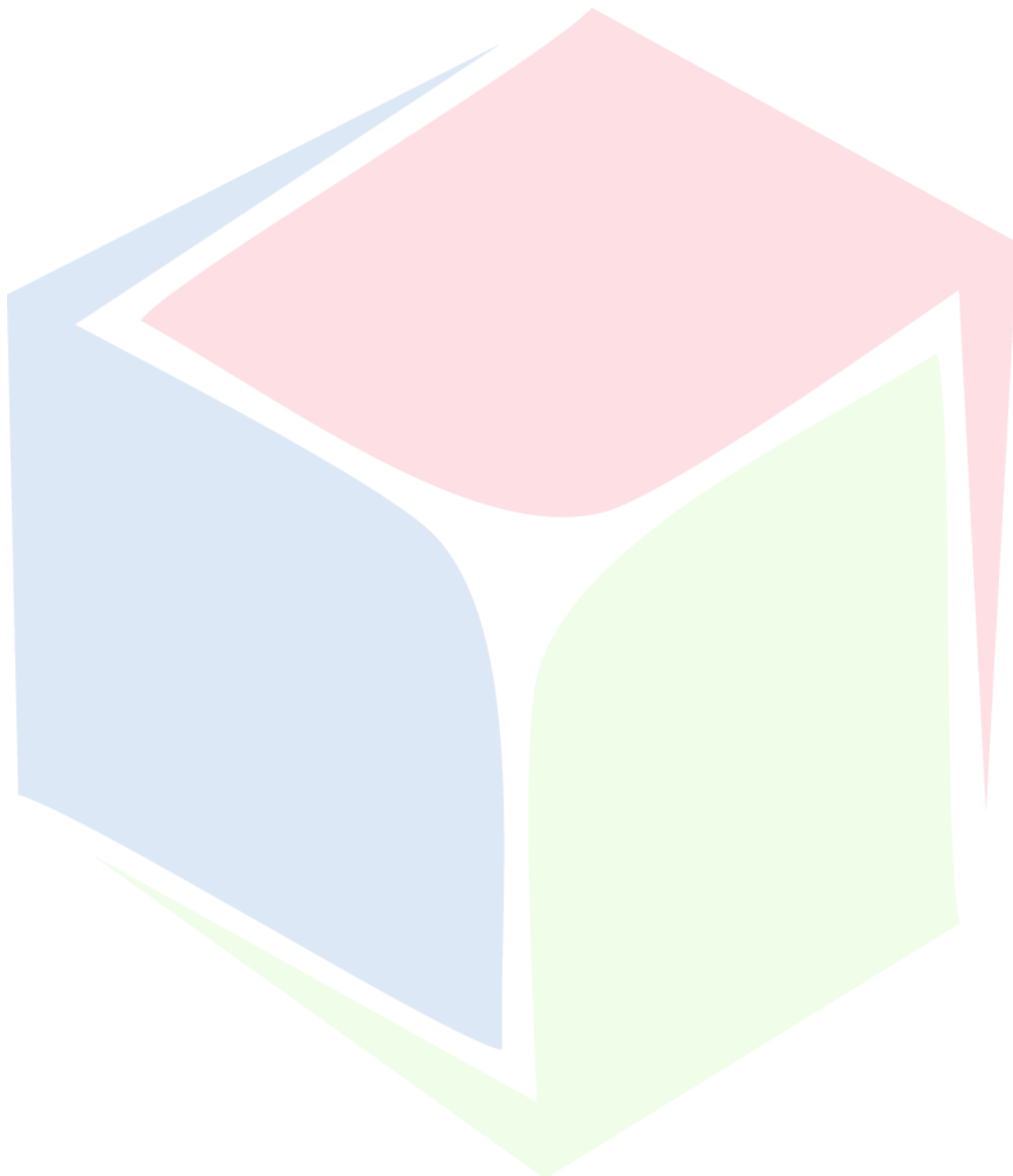
Por fim, ao considerar-se a qualidade do desempenho institucional há de se considerar os processos de tomada de decisão decorrentes desse. Embora atinjam um conceito satisfatório há dimensões que ficam abaixo do esperado, por isso, acredita-se que de alguma forma a melhoria desses conceitos deva ser pactuada com as IES numa perspectiva formativa, sistêmica e contínua, visando o aperfeiçoamento e a melhoria do desempenho das instituições, numa perspectiva muito além do satisfatório três.

6. Referências

- Barreyro, Gladys Beatriz (2006) “Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES”, Revista de la Educación Superior, México, v. 137, jan. /mar.
- Belloni, I. (2003) “A educação superior na nova LDB”, In: Brzezinski, I. (Org.), LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam, São Paulo, Cortez.
- Brasil. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e da outras providências (2004) “Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil”, Brasília, DF, 14 abr.
- Brasil. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES (2004) “Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior”, Brasília, MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2009) “Sistema Nacional de Educação Superior: da concepção à regulamentação”, 5. ed. Brasília, INEP.
- Brasil. Ministério da Educação. E-MEC. (2014). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.
- CEA - comissão especial de avaliação (2003) “Sistema nacional de avaliação da educação superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior”, Brasília, INEP/MEC.
- Cotera, Aurora Trujillo; Matamoros, Ariana Acón (2011) “Propuesta para implementar la Metaevaluación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal”, Revista Calidad en la Educación Superior, Costa Rica, ed. III, v. II, n. 1, p. 247-265, nov.

- Dias Sobrinho, José (2003) “Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior”, São Paulo, Cortez.
- Dias Sobrinho, José (2010) “Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009) do Provão ao SINAES”, Avaliação, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>.
- Elliot, Ligia G (2011) “Meta-avaliação: das concepções as possibilidades de aplicação”, Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out. / dez.
- Freitas, Iêda M. A. C; Silveira, Amélia (1997) “Avaliação da educação superior”, Florianópolis, Insular.
- Gimenes, Nelson A. S. (2007) “Estudo meta-avaliativo do processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior no Brasil”, Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 18, n. 37, maio/ago.
- JCSEE - joint committee on standards for educational evaluation (2011) “The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users”, 3rd. ed. Thousands Oaks, CA, Sage.
- Luckesi, Cipriano C. (2010) “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições”, 21. ed. São Paulo, Cortez.
- Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria (2007) “Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados”, 6. ed. São Paulo, Atlas.
- Peixoto, Maria C. L. (2011) “Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente”, Avaliação, Campinas, v. 16 n. 1, p. 11-36, mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a02.pdf>>.
- Ristoff, Dilvo (2011) “Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira”, Florianópolis, Insular.
- Scriven, M. (1991) “Evaluation thesaurus”, 4. Ed. Newbury Park, CA, Sage. Disponível em: <http://books.google.co.nz/books/about/Evaluation_Thesaurus.html?id=koL0Fs_ZSvQC>.
- Silva, Assis L; Gomes, Alfredo M. (2011) “Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão”, Avaliação, Campinas, v. 16 n. 3, p.573-601, nov. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05.pdf>>.

Método de Avaliação Qualitativa



Seguimiento de graduados veterinarios en el Uruguay

José Passarini¹, Claudia Borlido¹, Brasiliano Rodríguez¹, Paola Cabral¹, Angelina Porro¹

¹Departamento de Educación Veterinaria – Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República (UdelaR)

Av. Lasplacas 1620, Montevideo, Uruguay

josepasa@gmail.com, claudiaborlido@gmail.com

Abstract. *Facultad de Veterinaria, part of the Universidad de la República, is the only Educative Institution that trained professionals in this discipline in Uruguay, with little information on the performance of its graduates. We surveyed 46% of graduates from the last five years. Findings show among the most important results that all the surveyed veterinaries are employed with a high degree of satisfaction with their jobs as a veterinarian and believe they can significantly apply their veterinarian knowledge in their jobs. We considered the major curricular innovations successful. This work positively evaluates the curriculum reform, in addition to providing elements for: improving the curriculum; the accreditation of the career at the MERCOSUR level; the creation of an updated database and a communication system with recent veterinary graduates.*

Resumen: *La Facultad de Medicina Veterinaria de la Universidad de la República es la que la única que forma a los profesionales en esta disciplina en Uruguay, contando con pocos antecedentes sobre estudios sobre el desempeño de sus egresados. Se encuestó al 46% de los graduados de los últimos cinco años. Entre los resultados más importantes se encuentra que todos los entrevistados están trabajando, con un alto grado de satisfacción en su empleo como veterinario y cree que puede aplicar sus conocimientos de manera significativa en el trabajo que realiza. Las principales innovaciones curriculares son bien evaluadas. El trabajo permite evaluar positivamente la reforma curricular realizada, además de proporcionar elementos para: mejorar el plan de estudios, apoyar la acreditación de carrera a nivel del MERCOSUR e instrumentar un sistema de comunicación con los profesionales recién formados.*

Introducción

El creciente valor del conocimiento ha posicionado a la Educación Superior como principal generadora y difusora del mismo, con particular relevancia en América Latina, estrechándose el vínculo entre la educación y el desarrollo social. Por ello existe un creciente interés de estudiar de manera sistemática la relación entre los procesos de formación de profesionales y su inserción y desempeño laboral (principalmente en los primeros años de graduado), para la mejora continua de la calidad de la Educación Superior.

En el año 1998 la Universidad de la República integró un grupo de trabajo sobre Evaluación Institucional (Comisión Central de Evaluación Institucional), el que comenzó a generar lineamientos generales para todos los servicios que se adherían al proceso voluntario de evaluación institucional. Esta línea de trabajo se reforzó con la inclusión de los proyectos institucionales en los Planes de Desarrollo de los siguientes quinquenios (Universidad de la República 2000, 2005).

La Facultad de Veterinaria realizó una primera Evaluación Institucional durante los primeros años del siglo XXI, en la que se indagó sobre el cumplimiento de la misión institucional, principalmente en lo que hace la formación de grado y postgrado, la investigación, la extensión, la asistencia, la gestión y la infraestructura. Este proceso involucró el relevamiento de opinión de estudiantes y docente principalmente (Facultad de Veterinaria, 2005), ya que no existían egresados del plan 1998 en el momento que se realizaron las encuestas. La Facultad de Veterinaria terminó su proceso de Evaluación Institucional con la visita de los Evaluadores Externos en diciembre del año 2005, los que subrayaron la necesidad de conocer la opinión tanto de los egresados sobre su formación así como sobre el mercado laboral en el que se encuentran insertados.

En la historia de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República (Uruguay) las propuestas curriculares han respondido a las diferentes necesidades de formación profesional como consecuencia de los cambios económicos, políticos y sociales que se sucedieron en el país y buscaron adecuarse al avance científico y tecnológico que experimentaron las ciencias veterinarias. El perfil profesional fue evolucionando desde uno principalmente médico hacia uno más completo y más complejo, sometido a permanentes tensiones que le impulsan a avanzar hacia nuevos paradigmas (Kuhn, 1962) y metas que involucran la necesidad y el afán de alcanzar cada vez más altos y pertinentes niveles, de forma tal que se incremente el impacto de los profesionales veterinarios en el desarrollo nacional.

La propuesta curricular actual (Facultad de Veterinaria, 1997) ha marcado una gran diferencia con las anteriores, pasando del Médico Veterinario a un concepto amplio de Ciencias Veterinarias donde la Producción Animal y la Tecnología de los Alimentos de Origen Animal también ocupan un lugar muy importante en la formación profesional.

Este Plan de Estudios plantea un Ciclo Común Obligatorio de 4 años, y un Ciclo Orientado Optativo (llamadas Orientaciones) de 1 año, planteándose por primera vez flexibilizar el currículo y permitir que el estudiante elija los cursos que más le interesan y realizar una Orientación en el área que supone podrá insertarse laboralmente. Para el Ciclo Orientado se proponen tres opciones: Medicina Veterinaria, Producción Animal e Higiene, Inspección-Control y Tecnología de los Alimentos de Origen Animal. El Título emitido por la Institución es el mismo independientemente de la Orientación elegida, pero el graduado cuenta con una documentación anexa que documenta que profundizó sus conocimientos en una rama de la veterinaria, pero eso no le impide trabajar en otras áreas sino que le permite (en teoría) acceder con mayor facilidad en aquellos trabajos vinculados al área de su profundización.

Por otra parte, por primera vez también se plantea la formación del veterinario como investigador, fundamentándose en el hecho de que los logros científicos de las Ciencias Veterinarias tienen en el mundo un cambio vertiginoso y es necesario *“un profesional de Ciencias Veterinarias con sólidos conocimientos científicos y tecnológicos y la capacidad de contribuir a la resolución de los problemas concretos con versatilidad, creatividad, reflexión crítica, eficiencia y excelencia”* (Facultad de Veterinaria, 1997:8). En este sentido el Plan de Estudios muestra una impronta positivista, ya que se incorporan varias actividades obligatorias con una alta carga horaria dedicada especialmente al trabajo de investigación, enmarcado en el Método Científico. En segundo año el estudiante realizará un Seminario de investigación y para poder obtener el título realizará un trabajo final a manera de Tesis de Grado. La propuesta de Tesis de grado (o trabajo final) *“tiene como objetivo la culminación de un proceso de adquisición de metodología científica, con nivel de exigencia de pregrado”* (Facultad de Veterinaria, 1997:13). Desde su puesta en práctica se evidenció la necesidad de conocer si efectivamente se cumplen los objetivos del Plan de Estudios y principalmente las Orientaciones y la Tesis de Grado inciden en la inserción laboral de los profesionales.

Justificación

La Facultad Veterinaria, en el año 1992, solicitó a la empresa Equipos Consultores Asociados realizar un trabajo con el objetivo de conocer la situación y perspectiva de la profesión veterinaria. Este estudio se basó en encuestas realizadas principalmente a los egresados de la Facultad, aunque también se encuestaron estudiantes y empleadores de la profesión. Este trabajo permitió conocer que el 35% de los veterinarios trabajaba en la esfera privada y el 30% en la pública, y que existía un predominio del empleo de los veterinarios en las grandes ciudades y que la mayoría se dedicaba a la atención de pequeños animales.

Algunos trabajos para profesión veterinaria a nivel internacional tienen aspectos similares:

- Medina Cervantes (1999) realizó el seguimiento de los veterinarios egresados de la Universidad Autónoma de Baja California Veterinaria (México),

identificando varios aspectos relevantes en el empleo de los veterinarios que se verán en este artículo.

- Chadderdon et al. (2000) encontraron que los veterinarios de Estados Unidos carecían de formación para la práctica de negocios, política arancelaria, visión integral de la problemática del mercado laboral.

La Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de Uruguay, ha formado la casi totalidad (hay algunos formados en el extranjero) de profesionales veterinarios que trabajan en el país, por lo que las competencias adquiridas por los estudiantes en nuestra casa de estudios, son las herramientas con las que cuentan para insertarse en el mercado laboral. Se debería suponer que la formación obtenida es suficiente para un buen desempeño en el mismo, aunque debemos mencionar dos elementos recientes que dejaron evidencia que existen otros requerimientos más allá de culminación de la carrera y la obtención del título. Estos elementos son:

- Cursos de capacitación obligatorio para todos los veterinarios que realizan el libre ejercicio, principalmente referidos a actualización técnica y legislativa sobre enfermedades que afectan la salud humana o la comercialización de productos de origen animal (carne y leche principalmente) desarrollados por el Sistema Nacional de Acreditación de Veterinarios de Libre Ejercicio.
- El Programa Ganadero (PG) del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca ha incorporado veterinarios con perfil sanitarista en los últimos años. El PG estableció una experiencia piloto de capacitación de recursos humanos con el objetivo de desarrollar capacidades en tareas de Policía Sanitaria, Seguridad Alimentaria y de Educación Sanitaria de la comunidad (Rodriguez et al., 2007). Este plan de capacitación implícitamente plantea un cambio de perfil del veterinario oficial, donde el rol de agentes de desarrollo y promoción en salud animal en la comunidad convive con el de vigilancia sanitaria tradicional. En este marco se le solicitó al Departamento de Educación Veterinaria (DEV) y el Área de Extensión Veterinaria la realización de un Curso-Taller de Educación Sanitaria y Extensión para profesionales veterinarios de reciente ingreso a la Institución que realizan tareas de apoyo a la Dirección General de los Servicios Ganaderos, en la división Sanidad Animal y Dirección de Laboratorios Veterinarios.

Estas dos experiencias oficiales, que involucran directamente a la Facultad de Veterinaria evidencian que además del título de Veterinario se han comenzado a exigir otros requisitos para el desempeño del profesional en algunas tareas específicas y podríamos deducir que en estos casos las Instituciones han asumido parte de estos costos. ¿Pero qué sucede con las nuevas exigencias en la órbita privada, y cómo los veterinarios pueden adecuarse a los nuevos requerimientos?

Por otra parte, la descentralización de los controles de calidad estatales en los productos de origen animal, el crecimiento y la mayor complejidad de la industria de productos de origen animal, la diversificación de productos, la necesidad de exportar, las rigurosas exigencias de calidad y la ausencia de riesgos de los productos para los

consumidores y el ambiente, determinan la activa e indispensable participación de la profesión veterinaria. Si ella no se apresura a fortalecer este espacio, y si no lo hace con la mayor idoneidad, otras profesiones lo harán, a pesar de que potencialmente las ciencias veterinarias tienen ventajas competitivas (Facultad de Veterinaria, 2006).

Esta afirmación ya identificaba claramente un área de desempeño profesional que podríamos nombrarlas genéricamente como salud pública (incluiría bromatología, tecnología e inocuidad de los alimentos y otros aspectos relacionados), donde la Facultad evidenciaba carencias, de igual forma existen otras áreas donde también hay profesionales y técnicos que pueden desempeñar actividades similares a las de los veterinarios (producción animal, diagnósticos patológicos, etc.) y que compiten en el mercado laboral.

La no existencia de la colegiación de la carrera de veterinaria, ni otra regulación que reserve las actividades de forma exclusiva (existen algunas excepciones en normativas de vigilancia sanitaria, control y erradicación de enfermedades) para los veterinarios o bien las actividades donde el veterinario tiene injerencia compartida, puede dificultar la inserción de los jóvenes veterinarios en el mercado laboral. Por ejemplo, en Argentina además de existir colegiación de la carrera, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria a través del Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCT) al momento de convocar a la acreditación de las carreras de veterinaria aprobó conjuntamente contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria y la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido los respectivos títulos (Resolución 1034/05 del MCT). El hecho que los indicadores de acreditación se aprueben de forma conjunta con las actividades reservadas para cada carrera determina límites para el ejercicio profesional, pero al mismo tiempo exige a las instituciones que formen para cumplir cabalmente con todas las actividades mencionadas.

En el marco de la acreditación regional de carreras de Veterinaria en el MERCOSUR, se incluyeron indicadores concretos que indicaban la necesidad de realizar el seguimiento de sus egresados. Si bien no hay duda de la necesidad de conocer la calidad del desempeño de sus egresados para saber (entre otras cosas) si la formación de los veterinarios es adecuada a los requerimientos actuales, son muy pocas las experiencias que apunten a tener información sistematizada de esta información. Es necesario destacar que conocer estos elementos no indica que la Institución deba formar a los profesionales exclusivamente para un mercado, ya que estaría realizándose una conceptualización utilitaria de la educación. Pero sin lugar a dudas, la Institución debe conocerlos para trabajar en una realidad concreta en la que está inmersa ineludiblemente. La Facultad de Veterinaria incorporó, entre otros instrumentos de recopilación de información para el proceso de Acreditación de la Carrera, encuestas a los egresados de los últimos cinco años de la carrera del Plan de Estudios 1997.

Objetivos

- Caracterizar el empleo de los veterinarios en general y los egresados de la carrera de grado Dr. en Ciencias Veterinarias en particular.
- Analizar la relación entre cambio curricular y la mejor inserción de los profesionales veterinarios.
- Diseñar una base de datos y un canal de comunicación con los jóvenes veterinarios.

Materiales y Métodos

Se elaboró una encuesta para los egresados de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República del Plan de Estudios vigente, conteniendo preguntas estructuradas donde el encuestado debía seleccionar uno de los enunciados o bien calificar una afirmación con una escala de 1 a 5 (donde 1 es menor satisfacción y 5 mayor satisfacción). La encuesta se realizó a través de la Plataforma Moodle (plataforma virtual de acceso gratuito), proporcionándole a cada egresado un usuario y contraseña, informándole previamente por correo electrónico la existencia de la investigación y la importancia que le asignaba la Institución a la misma. Las áreas de interés consideradas en el formulario eran: identificación del veterinario, situación laboral al momento de titularse, situación laboral al momento de responder el formulario, características de su empleo y valoración de la formación brindada por la Facultad de Veterinaria. Se realizaron 114 encuestas a egresados de los últimos 5 años. El análisis estadístico es de carácter descriptivo y se realizó con el programa Excel.

Resultados

Ante la pregunta sobre cuál fue el aspecto más importante para ingresar al trabajo actual, los motivos apuntaron a la capacitación (33%), las recomendaciones personales (31%) y la experiencia (20%). Este resultado es predecible desde el sentido común, ya que la formación general como veterinario y la específica dentro alguna de sus ramas, pone muchos candidatos en condiciones de desempeñar el cargo; sin embargo Medina Cervantes (1999) reportó como principales factores para el ingreso al mercado laboral: 38% experiencia y 19% contactos personales. La diferencia encontrada entre los resultados de Uruguay y México, puede estar dada por la alta tasa de empleo de veterinarios en Uruguay, ya que cuando el empleador selecciona entre varios postulantes que cuentan con la misma capacitación (en este caso veterinario) el papel de la experiencia y las recomendaciones personales juega un rol más importante.

La falta de experiencia laboral suele ser una condición que los ubica en desventaja frente a otros grupos que llevan más años en el mercado (CEPAL, 2004). La importancia de las recomendaciones personales aparece con una creciente significación, lo que plantea un desafío para los jóvenes profesionales, porque conseguir buenas recomendaciones o recomendaciones de personas reconocidas no necesariamente responde a adecuados desempeños profesionales. Al abordar este tema también la academia encuentra un

desafío, ya que con mejorar la formación de sus estudiantes, ofrecerles prácticas pre-profesionales (para contar con experiencias laborales previas) y adecuada oferta de formación permanente parece muchas veces no ser suficiente para que sus graduados consigan adecuados empleos. Un elemento que refuerza este postulado son los resultados de la pregunta referida a ¿Cuáles considera usted que son los tres elementos más importantes para el progreso de un joven veterinario?, ya que fueron considerados en el mismo nivel de importancia: Conocimientos generales de las Ciencias Veterinarias, Conocimientos Específicos de las Ciencias Veterinarias y Vinculaciones Personales; quedando muy relegadas otras opciones como: las calificaciones obtenidas en la carrera, la experiencia en docencia universitaria o investigación científica; planteándose entonces la necesidad de profundización en las ciencias veterinarias, la especialización en alguna de sus ramas y establecer buenos vínculos personales para mejorar sus empleos o salarios.

La amplitud de las ciencias veterinarias siempre plantea la necesidad de conocer en qué área específicamente se desempeñan los graduados, en este caso se encontró que el 46% se dedica principalmente a especies pecuarias (bovinos y ovinos), 23% se dedica a especies de compañía (caninos y felinos), 16% a ciencia y tecnología de los alimentos de origen animal, 3% en empresas vinculadas a servicios veterinarios y 3% a equinos, identificando la producción animal como el área de mayor inserción y sobre la que la Institución debe continuar poniendo particular atención. Estos resultados dan cuenta de la relación entre el crecimiento de la agropecuaria principalmente por su especialización y el aumento significativo del valor de los commodities (carne, lana y leche), demostrando un cambio sustantivo al constatado por Equipos Consultores (1992) donde la clínica en animales de compañía era preponderante, debiendo aclarar que ese trabajo no se restringió a recién egresados. El área agropecuaria normalmente representa un espacio de desempeño de un importante porcentaje de veterinarios, Medina Cervantes (1999) reporta un 47% y Rocha y Ávila (2009) menciona que el 42 % de sus encuestados realiza funciones exclusivamente técnicas propias de la medicina veterinaria como pueden ser la salud animal, reproducción animal.

Con respecto a las innovaciones curriculares de la propuesta académica actual, se encuentra que el 79% de los veterinarios realiza su actividad laboral vinculada a su Orientación de Pregrado (Producción Animal o Salud Animal o Tecnología de los Alimentos) y el 56% de los veterinarios realiza actividades relacionadas a su Trabajo Final de Grado; ambos resultados parecen un respaldo muy bueno a los cambios implementados, ya que se verifica una correspondencia entre el desempeño laboral y los aspectos profundizados por los graduados en su proceso de formación. Además, si se tiene en cuenta que la Orientación y el Trabajo Final de Grado son elegidos por los estudiantes de acuerdo a sus motivaciones, se podría inferir que un importante número se encuentra trabajando en la rama veterinaria de su mayor interés. Esto también puede explicar que el 71% afirma tener un alto grado de satisfacción con su trabajo como veterinario y el 67%

de los encuestados considera que puede aplicar de forma significativa sus conocimientos como veterinario en el trabajo que realiza.

Consideraciones Finales

La información relevada permitió evaluar positivamente las principales innovaciones curriculares que lleva adelante la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República: las Orientaciones de Pregrado y las Tesis de Grado, posibilitando una mejor inserción laboral; existiendo un elevado grado de satisfacción de los egresados con su trabajo como veterinarios. Se observa que se valora la especialización disciplinar y las recomendaciones personales con igual importancia para lograr el progreso como joven profesional. Casi el 70% de los encuestados trabajaba al momento de graduarse pero el 62% de ellos cambió de trabajo luego de graduarse. Se encontraron cantidades similares de veterinarios dependientes de empleos públicos, privados y ejercicio liberal. Un resultado llamativo es que casi la mitad de los encuestados se dedica principalmente a especies pecuarias (bovinos y ovinos) y solo la cuarta parte a especies de compañía (caninos y felinos), lo que marca una gran diferencia con los antecedentes encontrados. El 74% de los encuestados tiene un solo empleo y el 64% dice tener un empleo estable; el 79% de los veterinarios realiza su actividad laboral vinculada a su Orientación de Pregrado y el 56% de los veterinarios realiza actividades relacionadas a su Tesis Final de Grado. El 71% afirma tener un alto grado de satisfacción con su trabajo como veterinario y el 67% de los encuestas considera que puede aplicar de forma significativa sus conocimientos como veterinario en el trabajo que realiza. Este relevamiento pone de manifiesto el acierto del cambio curricular de la Facultad de Veterinaria, además de que permite contar con la información valiosa para mejorar la propuesta académica de la Institución, proporcionar información para la acreditación de la carrera a nivel del MERCOSUR este trabajo permitió construir una base de datos actualizada y un canal de comunicación con egresados recientes de la carrera.

Referencias Bibliográficas

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2004), *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, CEPAL-Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2004.

Chadderdon, Linda; King, Lonnie; Lloyd James (2001) The skills, knowledge, aptitudes and attitudes of successful veterinarians: A summary of presentations to the NCVEI Subgroup, *J Vet Med Educ*, 28, 2001, pp. 28–30.

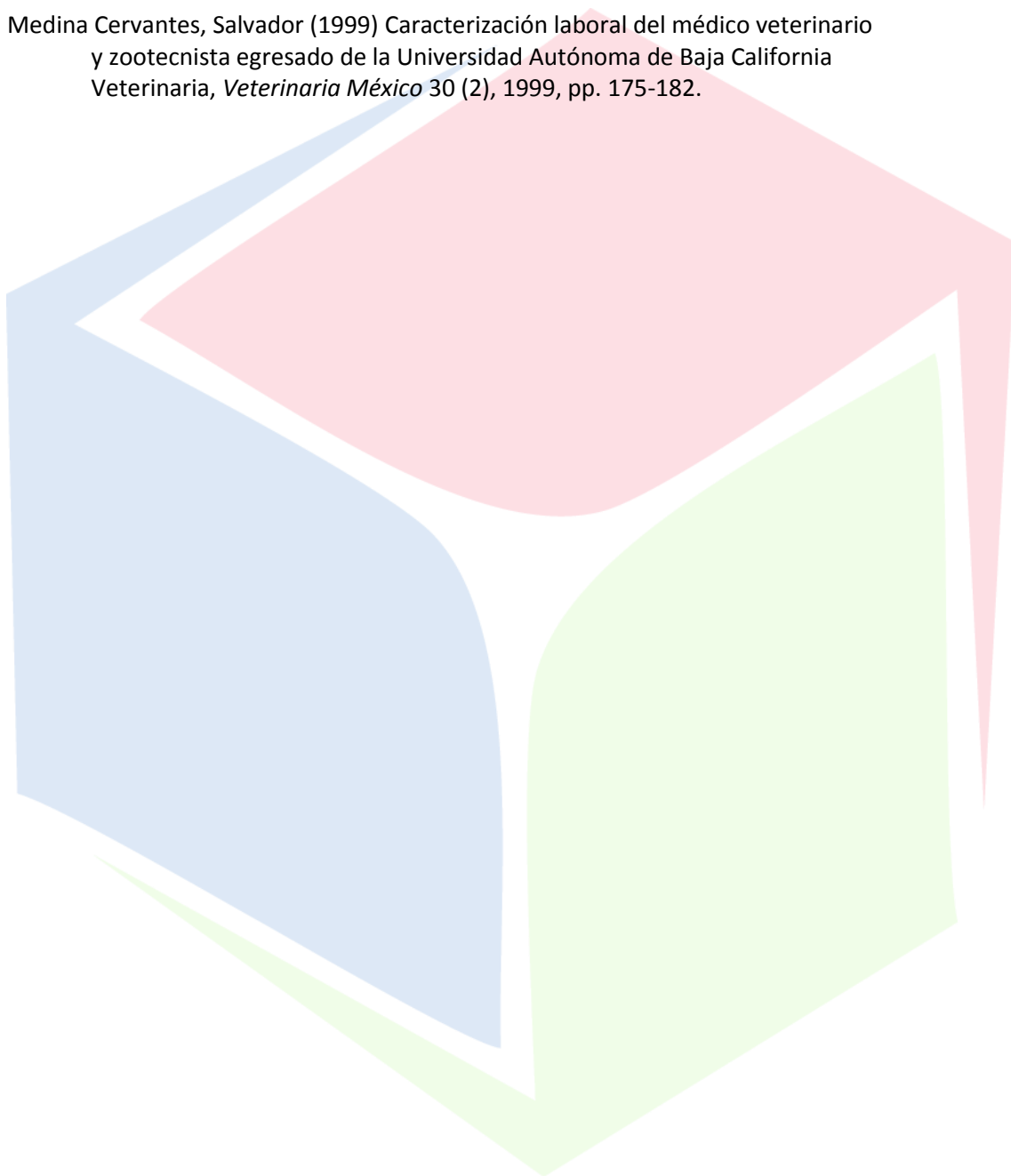
Facultad de Veterinaria (1997) *Plan de Estudios de la Facultad de Veterinaria*, Montevideo.

Facultad de Veterinaria (2005) *Informe de Autoevaluación Institucional*, Montevideo.

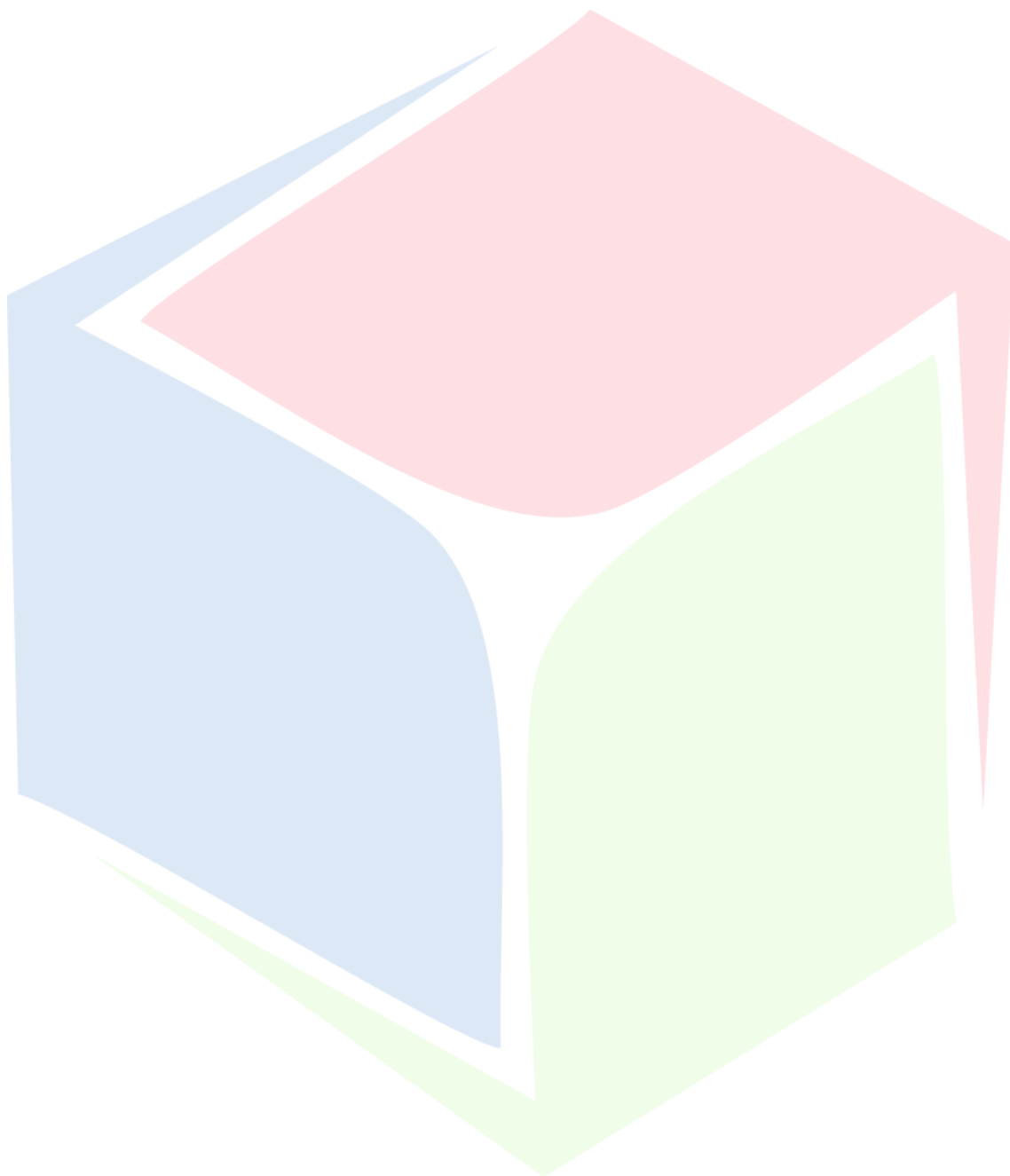
Facultad de Veterinaria (2006) *Informe de Evaluación Externa de la Facultad de Veterinaria, Montevideo*, Montevideo.

Kuhn, Thomas (1962) *La Estructura de las revoluciones científicas. 2ª ed.* Fondo de Cultura Económica, México.

Medina Cervantes, Salvador (1999) Caracterización laboral del médico veterinario y zootecnista egresado de la Universidad Autónoma de Baja California Veterinaria, *Veterinaria México* 30 (2), 1999, pp. 175-182.



Métricas de Avaliação



Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Tiago Tresoldi¹, Luciene J. Simões¹, Edilson Nabarro¹, Marlis M. Polidori¹

¹ Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas –
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Rua Paulo Gama, 110 – 91.501-970 – Farroupilha – Porto Alegre – RS – Brazil

{tiago.tresoldi, caf_coordenador, edilson.nabarro}@ufrgs.br

Abstract. *This paper presents and discusses the results of a research conducted by the Coordination for the Monitoring of the Affirmative Action Program (CAF), the institutional body of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in charge of surveys on the impact of the quota system adopted by the University. Besides reporting essential data concerning admission, socioeconomic status and student performance, we discuss methodological issues concerning our research.*

Resumo. *Este artigo apresenta e discute resultados das pesquisas da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), órgão institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) responsável por levantamentos quanto ao impacto da política de reserva de vagas adotada na Universidade. São reportados dados essenciais referentes a ingresso, perfil socioeconômico e desempenho discente, bem como discutidas questões metodológicas relativas a esta investigação.*

7. Contexto de atuação

Alinhando-se a políticas públicas já adotadas em outras universidades federais brasileiras, em 2008 a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) instituiu seu “Programa de Ações Afirmativas”, cuja ação mais visível, sujeita a profundo debate interno e externo, foi a reserva de vagas (as “cotas”) para estudantes oriundos de escolas públicas, inclusive com vagas reservadas especificamente para autodeclarados negros e indígenas.

Em consonância com decisões judiciais que reconheceram sua constitucionalidade e com a promulgação da “Lei de Cotas” (Lei 12.711/12), em 2012 o Programa foi prorrogado pelo Conselho Universitário da UFRGS após a avaliação positiva dos resultados alcançados. Estes foram estudados em dois relatórios iniciais, concernentes ao período 2008–2012, que apontaram um aumento significativo de egressos de escola pública entre os classificados no Concurso Vestibular, progredindo de 31,5% do total em 2007 (último ingresso sem cotas) para 49,9% já no ano seguinte. Os mesmos levantamentos assinalaram uma evolução também quanto ao ingresso de autodeclarados negros oriundos de escola pública, com aumento de 3,3% para 11,0% no mesmo período⁴.

⁴ Cf. [UFRGS 2013].

Considerando a importância estratégica destes relatórios no debate acerca do Programa e na decisão a favor de sua extensão, a deliberação do Conselho Universitário também se preocupou com a instituição de um órgão de gestão responsável pelo acompanhamento dos estudantes cotistas, a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF). Suas atribuições incluem a disponibilização de dados às Comissões de Graduação e a elaboração de relatórios de acompanhamento do Programa e de desempenho dos alunos, cujas avaliações, em virtude da natureza transitória desta política de inclusão, são indispensáveis para o domínio institucional das ações necessárias para alcançar as metas estabelecidas.

Na condição de equipe técnica desta Coordenadoria, neste trabalho reproduzimos os dados fundamentais do *Relatório* apresentado ao Conselho Universitário em outubro de 2014, explorando impasses e soluções, de ordem tanto técnica quanto teórica, relativos à análise de desempenho. Também adiantamos alguns dados de interesse público que serão explorados em maior detalhe no relatório a ser divulgado este ano. Nosso propósito é divulgar este trabalho, explicando-o do ponto de vista da metodologia e das escolhas e inserindo-o no mais amplo debate acerca da avaliação da Educação Superior como área de conhecimento científico.

A pesquisa se justifica pelo momento histórico, no qual verificamos a evolução do debate acerca da legalidade e das formas de execução das ações afirmativas no ensino superior brasileiro (veja-se, em especial, [Santos 2013] e [Bayma 2012]) para questionamentos e análises sobre os efeitos e a eficácia das mesmas. Trata-se de um movimento análogo àquele verificado nos Estados Unidos, país cuja política majormente inspira aquela brasileira, no qual a discussão pública e a investigação acadêmica também têm se preocupado com a análise das consequências destas políticas. Cabe sinalizar, por sua representatividade, o trabalho de [Bowen et al. 1998], que recentemente mereceu uma edição brasileira.

2. Alterações no perfil de ingresso

Em sua preocupação quanto às diferenças provocadas pelo Programa no perfil socioeconômico dos ingressantes, o relatório relativo ao primeiro ciclo⁵, anterior à instituição da Coordenadoria, refletia um específico contexto político-institucional, ainda caracterizado pelas incertezas sobre os efeitos iniciais desta política e por inconformidades quanto à redução das vagas de acesso universal. Este trabalho foi amplamente divulgado e debatido; deste modo, preocupamo-nos aqui com os dados posteriores à Lei de Cotas e com aqueles obtidos após a divulgação do *Relatório* de 2014, evitando a mera reprodução dos primeiros⁶. Também não apresentamos os dados referentes a 2015 devido à adoção parcial do Sistema de Seleção Unificada (SiSU, seleção que não havia sido concluída até o fechamento deste trabalho e que, por ser um processo seletivo de coordenação externa, dificulta a obtenção de dados.

A Tabela 1 ilustra as alterações no perfil escolar de ingresso segundo as categorias de “Escola Pública” e de “Escola Não Pública”, conforme classificação decorrente da Lei 12.711/12, que limita a reserva de vagas a quem tenha cursado o Ensino Médio integralmente

⁵ Cf. [UFRGS 2013].

⁶ Todos os relatórios podem ser obtidos eletronicamente no site da Coordenadoria ou junto à mesma.

em escola pública⁷, com dados compilados a partir do questionário socioeconômico preenchido pelos candidatos. Os dados indicam como, apesar de não haver alterações significativas em termos de inscrição ao Vestibular, o Programa proporcionou o aumento do número de ingressantes oriundos de escola pública. Cabe salientar que nesta tabela, como na seguinte, não consideramos alunos sem informação ou com informação inválida; também é importante recordar que, em ambas as tabelas, os números absolutos e relativos não se referem apenas a alunos cotistas, pois, em conformidade aos termos do Programa, alunos inscritos em reserva de vagas que obtenham um argumento no Concurso Vestibular suficiente para o ingresso na categoria Universal migram para esta última.

Tabela 1. Quantidades absolutas e relativas de alunos oriundos de escola pública nos termos da Lei 12.711/12 na inscrição ao Concurso Vestibular e na matrícula após classificação no mesmo, por ano (2004–2014, ver nota sobre os dados relativos às três primeiras séries).

	Inscrição no Vestibular				Matrícula após classificação			
	Escola Pública		Escola Não Pública		Escola Pública		Escola Não Pública	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2004	20.733	48,4%	22.082	51,6%	1.740	40,2%	2.587	59,8%
2005	20.991	49,0%	21.773	51,0%	1.763	41,3%	2.506	58,7%
2006	18.750	46,4%	21.598	53,6%	1.589	38,0%	2.601	62,0%
2007	14.678	39,0%	22.904	61,0%	1.345	32,0%	2.865	68,0%
2008	13.791	39,6%	21.022	60,4%	2.133	49,5%	2.172	50,5%
2009	13.602	39,6%	20.780	60,4%	2.169	47,7%	2.378	52,3%
2010	13.560	42,0%	18.714	58,0%	2.324	47,8%	2.539	52,2%
2011	15.170	42,3%	20.666	57,7%	2.409	49,0%	2.506	51,0%
2012	17.379	42,9%	23.150	57,1%	2.508	48,2%	2.700	51,8%
2013	21.138	46,1%	24.672	53,9%	2.580	48,0%	2.799	52,0%

⁷ Cabe notar que o perfil de ingresso se altera com a entrada em vigor da referida Lei, pois no período 2008–2012, inclusive, o Programa da UFRGS exigia não apenas o Ensino Médio integralmente em escola pública, bem como, ao menos, metade do Ensino Fundamental. Também é necessário notar que o questionário socioeconômico da UFRGS alterou a formulação de suas questões em 2007, substituindo a distinção binária “escola pública/escola particular” por uma gradual com categorias quais “majoritariamente em escola particular” e “integralmente em escola pública”. Esta diferença é sinalizada pela ênfase aos dados entre 2004 e 2007, inclusive, na referida tabela; na compilação destes dados, consideramos apenas esta última categoria como “escola pública”. As dificuldades metodológicas e interpretativas causadas por estas condições serão exploradas em nosso próximo relatório.

2014 18.992 45,5% 22.755 54,5% 2.694 49,1% 2.790 50,9%

A Tabela 2 ilustra as alterações no perfil racial de ingresso segundo as categorias “PPI” (“Preto, pardo ou indígena”) e “Não PPI”, conforme a classificação decorrente da Lei 12.711/12. É importante salientar que este recorte foi introduzido pela referida Lei, sendo empregada, até 2012 (inclusive), a denominação “Negro”. Os dados indicam que o Programa proporcionou um leve aumento na população de autodeclarados inscritos no Vestibular, bem como um expressivo aumento da taxa de ocupação de vagas pelos mesmos. Há indícios deste aumento ser progressivo e ainda não ter finalizado em 2014, último ano em análise.

Tabela 2. Quantidades absolutas e relativas de alunos autodeclarados “Preto, pardo ou indígena” e não autodeclarados, nos termos da Lei 12.711/12 na inscrição ao Concurso Vestibular e na matrícula após classificação no mesmo, por ano (2004–2014).

	Inscrição ao Vestibular				Matrícula após classificação			
	PPI		Não PPI		PPI		Não PPI	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2004	3.950	9,3%	38.657	90,7%	269	6,2%	4.043	93,8%
2005	4.662	11,0%	37.995	89,0%	341	7,9%	3.982	92,1%
2006	4.231	10,5%	36.041	89,5%	311	7,4%	3.864	92,6%
2007	3.663	9,8%	33.858	90,2%	285	6,8%	3.912	93,2%
2008	3.971	11,4%	30.805	88,6%	579	13,5%	3.714	86,5%
2009	4.133	12,0%	30.217	88,0%	595	13,1%	3.953	86,9%
2010	3.777	11,7%	28.403	88,3%	577	11,9%	4.267	88,1%
2011	4.334	12,1%	31.405	87,9%	608	12,4%	4.289	87,6%
2012	5.223	13,0%	35.162	87,0%	787	15,2%	4.404	84,8%
2013	6.671	14,6%	38.965	85,4%	942	17,6%	4.411	82,4%
2014	6.186	14,8%	35.416	85,2%	956	17,5%	4.496	82,5%

Não analisamos aqui as variações no perfil econômico de ingresso por sua recente introdução (instituído após a Lei 12.711/12) e pelas diferentes formulações adotadas ao longo

dos anos nas questões relativas a renda pessoal e familiar nos questionários socioeconômicos do Vestibular da UFRGS.

Apesar de ainda haver uma migração dentro das categorias de reserva, preponderantemente a partir daquelas sociais e raciais, a ocupação das vagas reservadas tem sido praticamente total desde o primeiro ano do Programa; as exceções, pontuais, se referem quase exclusivamente a cursos com prova de ingresso específica (como Música e Artes Visuais), nos quais ocasionalmente não há candidatos suficientes para o preenchimento de todas as vagas. Estes dados de ocupação são detalhados na Tabela 3, discriminados segundo as categorias empregadas pela UFRGS⁸.

Tabela 3. Candidatos inscritos, vagas disponíveis e candidatos classificados, por categoria de ingresso (2013-2014).

Categoria	2013				2014			
	Inscritos	Vagas	Classificados		Inscritos	Vagas	Classificados	
			Abs.	%			Abs.	%
Universal	25.309	3.476	3.754	108,0%	23.851	3.771	3.801	100,8%
Ra	4.008	444	526	118,5%	6.588	446	522	117,0%
Rb	1.017	444	296	66,7%	1.708	446	335	75,1%
Rc	13.825	395	495	125,3%	8.291	399	476	119,3%
Rd	2.195	395	353	89,4%	1.606	399	323	81,0%

3. Desempenho discente

A solicitação do Conselho Universitário de análises relativas ao desempenho discente motivou debates internos desde os primeiros ciclos de análise, tanto pela necessidade de se definir “desempenho” (especialmente frente à expectativa por dados numéricos, passíveis de análise estatística) quanto pelo cuidado necessário, vistas as tendências interpretativas do público, de se reduzir diferenças neste âmbito a um binômio “bom aluno/mau aluno” a partir de concepções, pedagogicamente questionáveis mas ativas, acerca de “nota” ou “conceito”. Trata-se de riscos que exigem uma constante atenção tanto estatística quanto discursiva,

⁸ Ou seja, em atenção à Lei 12.711/12, com as subcategorias racial (para candidatos autodeclarados “preto, pardo ou indígena”) e social (para candidatos com renda familiar mensal *pro capite* de até 1,5 salário mínimo). A saber: *Ra* (cota de escola pública, social), *Rb* (cota de escola pública, social e racial), *Rc* (cota de escola pública) e *Rd* (cota de escola pública, racial).

especialmente em diálogo com a área da Educação, confirmando o caráter multidisciplinar deste tipo de pesquisa.

Partindo da compreensão de que o objetivo basilar do Programa, detalhado nos debates que o antecederam e conforme exposto na legislação pertinente, é propiciar o ingresso e a diplomação de determinadas categorias sociais, decidiu-se empregar como indicador fundamental a taxa de diplomação. Não se trata, obviamente, de preterir demais indicadores necessários para medir e fazer inferências quanto a outras questões relevantes (especialmente a retenção e a evasão), entre os quais a transposição numérica dos conceitos acima citada, mas a Coordenadoria e sua Comissão continuam afirmando a preponderância das análises de ingresso e diplomação.

A investigação também teve de fazer frente à escassez de estudos amplos acerca do desempenho discentes anteriores à reserva de vagas, tópico geralmente restrito a amostras estatisticamente limitadas ou a recortes, inclusive pela dificuldade de se obter dados confiáveis, e por vezes de tramitação apenas interna, inclusive pela atenção à confidencialidade dos dados. Alegações de alteração no desempenho costumavam, assim, se sustentar apenas em experiências anedóticas e impressões gerais subjetivas, evidenciando imediatamente a necessidade de prolongarmos a análise em latitude (a todos os alunos, não apenas cotistas) e em longitude (ao histórico da UFRGS anterior à implementação das cotas).

Estes fatores motivaram uma metodologia de análise elaborada em atenção às situações acadêmicas de todos os estudantes⁹, simplificada em quatro categorias: “evadido”, “afastado”, “ativo” e “diplomado”. O quadro geral é apresentado na Tabela 4 abaixo. Cabe notar que, pelos limites aqui impostos, esta tabela mescla categorias diversas, como as já lembradas nomenclaturas de “Negro” e “Preto, Pardo ou Indígenas”, categorias que foram introduzidas após o início do Programa (aquelas de baixa renda, introduzidas em 2013), e, especialmente, cursos com perfis bastante diferenciados em termos de tempos mínimos e médios para diplomação.

Tabela 4. Situação acadêmica em 2014/1 para ingressantes a partir de 2008, por categoria de ingresso.

	Reserva de vagas						Universal	
	Escola pública, global (todos os cotistas)		Cotas Raciais (Negro e PPI)		Cotas Sociais (Baixa Renda)		Abs.	%
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
Evadido	1.683	17,7%	313	15,0%	43	3,9%	4.924	17,2%

⁹ Estes dados se referem à extração realizada no dia 13/06/2014, apresentados no *Relatório* ([CAF-UFRGS 2014]).

Afastado	434	4,6%	98	4,7%	40	3,7%	1.772	6,2%
Ativo	6.765	71,3%	1.590	76,0%	1.008	92,4%	19.348	67,4%
Egresso	610	6,4%	92	4,4%	0	0,0%	2.651	9,2%
Total	9.942	100,0%	2.093	100,0%	1.091	100,0%	28.695	100,0%

Percebe-se como, apesar da diplomação ser mais alta no acesso universal, o índice é de modo geral baixo, em confirmação à experiência subjetiva de vários atores da Universidade, os quais já confiavam que os tempos médios para diplomação fossem significativamente superiores àqueles recomendados. Dada esta constatação, bem como a já lembrada escassez de dados anteriores ao Programa, decidiu-se construir um contexto mais informado, proporcionado pela análise dos dados históricos de diplomação, dentro ao qual avaliar estes indicadores. A Figura 1 mostra a situação geral de diplomação na UFRGS a partir de 1978, quando a confiabilidade dos dados passa a ser suficiente, com uma queda abrupta a partir do ingresso de 2007 confirmando os longos tempos para diplomação, incluindo integralmente a política de reserva de vagas (implementada, recordamos, em 2008). A Figura 2 ilustra, por meio das taxas de diplomação em quatro diferentes cursos até o ingresso de 2006, o espectro de variação entre os cursos.

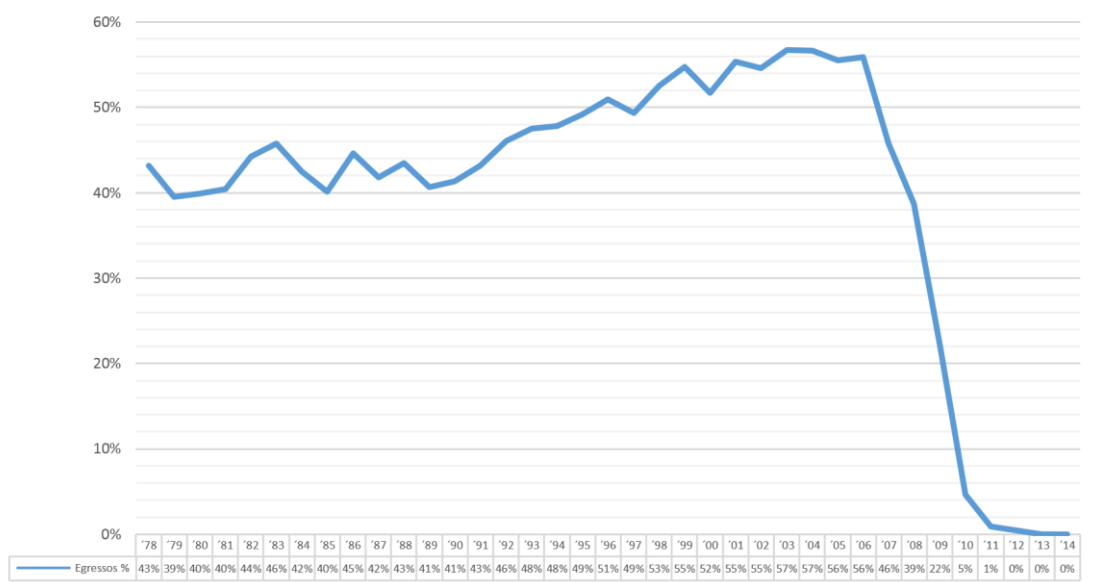


Figura 1. Porcentagem global de egressos na UFRGS por ano de ingresso (1978-2014/1)

Como afirmado no último *Relatório*, estes dados sugeriam duas importantes conclusões para esta série histórica: que “os alunos desta universidade demoram considerável número de anos para integralizarem seus cursos e [que] a variação nas taxas de diplomação

entre cursos é considerável, podendo-se identificar cursos com alta, média e baixa taxa de integralização¹⁰.

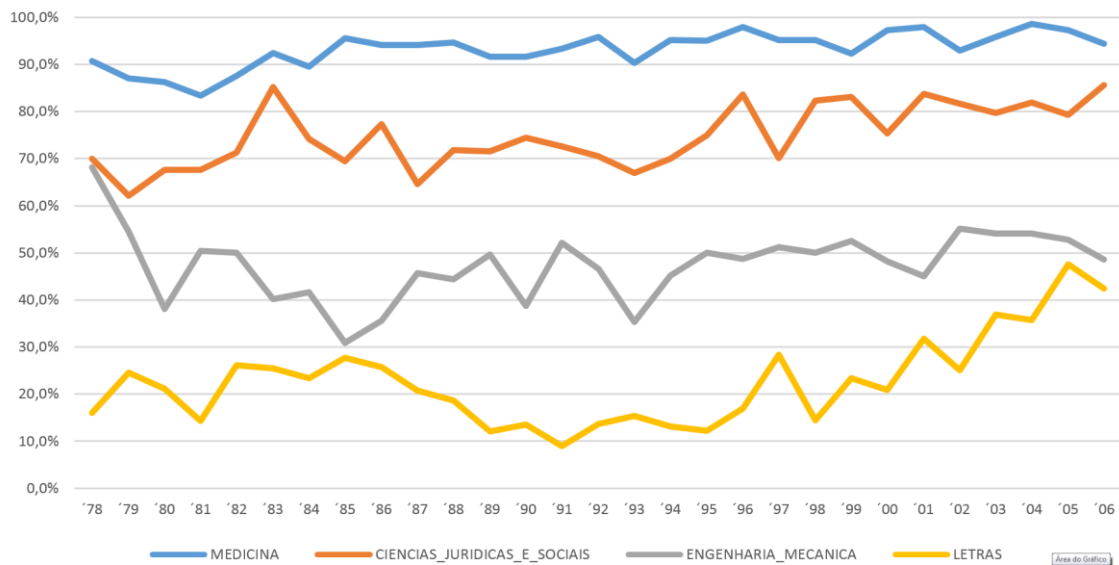


Figura 2. Porcentagem de egressos em quatro cursos, por ano de ingresso (1978-2006).

Estas conclusões, aliadas à necessidade de verificar as condições de retenção e evasão, evidenciaram a necessidade de se medir a progressão dos alunos em seus cursos e de considerar as especificidades dos currículos. Também era necessário considerar a já lembrada questão da transposição numérica dos conceitos (“notas”), inclusive em atendimento a demandas internas e externas.

Devido às impossibilidades técnicas para a elaboração de índices neste sentido, ainda não estando disponíveis os dados para tal, optou-se por refinar a análise realizando um estudo das taxas de diplomação em um recorte selecionado pelo emprego de um índice informado pela Secretaria de Avaliação Institucional (SAI) da UFRGS, relativo ao tempo médio de permanência no curso dos alunos egressos no semestre anterior. Adotando este índice como tempo médio de diplomação, selecionamos apenas aqueles alunos, ingressantes a partir da instituição da reserva de vagas em 2008, para os quais, até o momento da extração dos dados no período letivo de 2014/1, os tempos médios de seus cursos já haviam sido superados. Como informado em análise ao Conselho Universitário, essa decisão analítica

prende-se ao contexto acima descrito e ao desejo de se contar com um número razoável de estudantes diplomados para uma análise que separasse os cursos em grupos que pudessem evidenciar mais claramente os impactos do programa nesse indicador, diante dos contextos diversos que cada curso da UFRGS oferece para avaliação por indicadores¹¹.

¹⁰ [CAF-UFRGS 2014, p. 20]

¹¹ [CAF-UFRGS 2014, p. 20-21]

Na Tabela 5 apresentamos as situações acadêmicas dos estudantes selecionados nesta população (3.496 alunos, 9% do total de ingressantes no período). Percebe-se tanto não haver diferença significativa em termos de afastamento e evasão entre as categorias de “cotistas” e “não cotistas”, quanto uma maior taxa de egressos entre os “cotistas” ser compensada pela taxa de ativos dos “não cotistas”, contrariando algumas objeções ao Programa e sugerindo que as diferenças entre as categorias são relativas especialmente à retenção, e não à evasão.

Tabela 5. Situação acadêmica em 2014/1 para alunos com ingresso a partir de 2008/1 que superaram o tempo médio de diplomação de seus cursos (conforme o índice da SAI/UFRGS), por categoria.

	Reserva de vagas		Acesso universal		Global	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Evadido	250	31,0%	868	32,2%	1.118	32,0%
Afastado	13	1,6%	69	2,6%	82	2,3%
Ativo	232	28,8%	545	20,3%	777	22,2%
Egresso	311	38,6%	1.208	44,9%	1.519	43,4%
Total	806	100%	2.690	100%	3.496	100%

Como detalhado na mesma análise, para fazer frente às particularidades dos currículos sem considerá-los individualmente, mesmo porque em alguns casos a população seria extremamente reduzida após este recorte,

procurou-se estabelecer um agrupamento dos cursos que possibilitasse uma visada mais refinada. Para tanto, três dimensões foram consideradas relevantes. A primeira delas foi a concorrência no concurso vestibular, manifesta pela [...] densidade, publicada anualmente pela COPERSE [Comissão Permanente de Seleção], na qual se pode saber quantos candidatos houve em cada curso para vaga oferecida. A segunda foi a razão de egressos, obtida para as análises acima comentadas; ou seja, a razão entre o número de estudantes ingressantes e o número de diplomados. Para o objetivo de realizar este agrupamento de cursos, foi considerada a taxa de egressos [com ingresso] no período compreendido entre os anos de 1996 e 2006 [inclusive]. Por fim, calculou-se um índice que refletisse de algum modo a retenção, ou o tempo de permanência dos estudantes para conclusão de curso. Esse índice, chamado índice de integralização, confronta o tempo médio de permanência em curso, tal como

calculado e divulgado pela SAI, ao tempo aconselhado para integralização do curso, conforme as grades curriculares de cada curso¹².

A partir destas três dimensões, os cursos foram agrupados estatisticamente (*k-means clustering*, algoritmo de Lloyd) em quatro grupos, cuja posterior análise revelou as seguintes características, condizentes com as expectativas pedagógicas:

Grupo A Cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no Concurso Vestibular alta e razão de egressos alta;

Grupo B Cursos assemelhados por terem densidade de concorrência no Concurso Vestibular alta, razão de egressos média-alta e índice de integralização médio-alto;

Grupo C Cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no Concurso Vestibular média-baixa e índice de integralização alto;

Grupo D Cursos assemelhados especialmente por terem densidade de concorrência no Concurso Vestibular média-alta e índice de integralização médio-alto.

As diferenças em termos de situação acadêmica foram então verificadas em cada grupo, determinando sua significância segundo critérios estabelecidos internamente na Comissão de Avaliação. No grupo A, não foi verificada significância estatística em nenhuma situação acadêmica entre as categorias de cotista e não cotista (χ : *p-value* = 0,564; Cramér V 0,0654; 498 alunos). No grupo B, a diferença em “Egressos” foi considerada significativa, com mais alta diplomação entre alunos do ingresso universal; a diferença em “Ativos” foi muito significativa, com mais alunos da reserva de vagas entre alunos ativos; não havendo significância na diferença em “Afastados” e “Evadidos” (χ : *p-value* = 0,00204, Cramér V 0,161, 566 alunos). No grupo C, só foi verificada significância, pequena, na diferença da situação acadêmica “Ativos” entre as categorias de “Reserva” e “Universal”, com maior percentual de ativos entre alunos da reserva de vagas (χ : *p-value* = 0,0864, Cramér V 0,0622, 1701 alunos). No grupo D, a diferença em “Egressos” foi considerada significativa, com maior percentual de egressos entre alunos do ingresso universal, mas de baixo efeito; a diferença em “Ativos” foi considerada muito significativa, com maior número de ativos entre os alunos da reserva de vagas; não se identificando significância nas demais situações acadêmicas (χ : *p-value* = 0,00121, Cramér V 0,147, 731 alunos).

As situações acadêmicas globais, por grupo de cursos, são representadas nas figuras de 3 a 6; os dados completos, inclusive com discriminação por categoria de ingresso, constam do *Relatório*.

¹² [CAF-UFRGS 2014, p. 22]

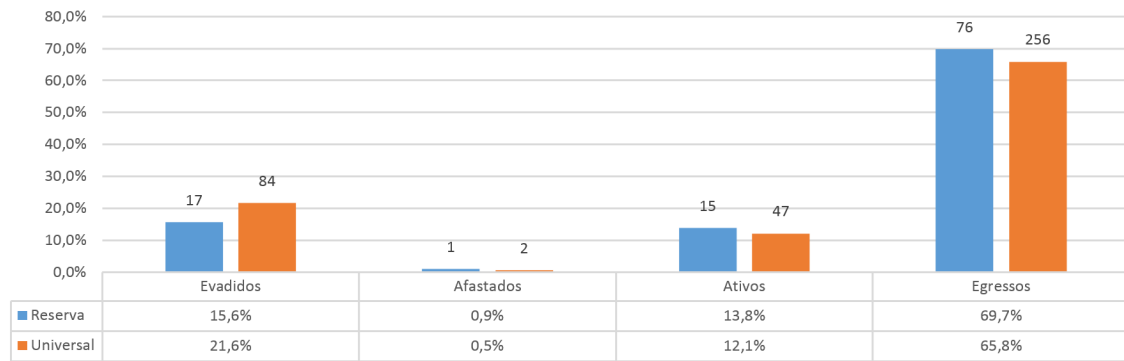


Figura 3. Situação acadêmica em 2014/1 para alunos do Grupo A com ingresso a partir de 2008/1 que superaram o tempo médio de diplomação de seus cursos.

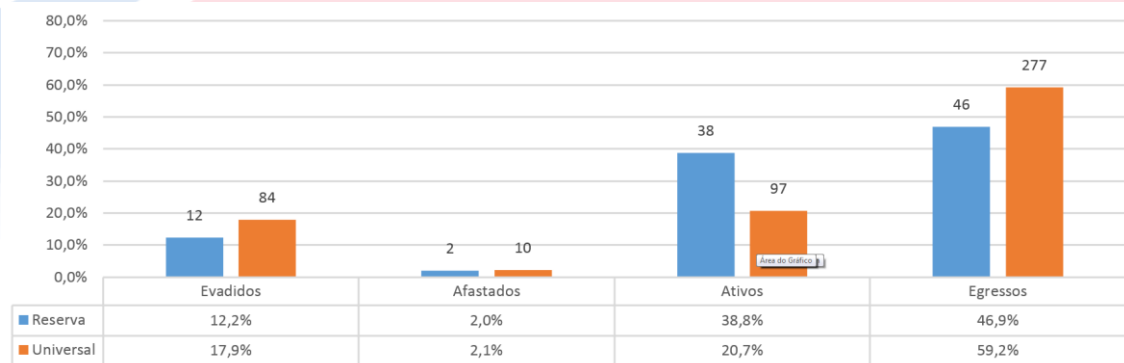


Figura 4. Situação acadêmica em 2014/1 para alunos do Grupo B com ingresso a partir de 2008/1 que superaram o tempo médio de diplomação de seus cursos.

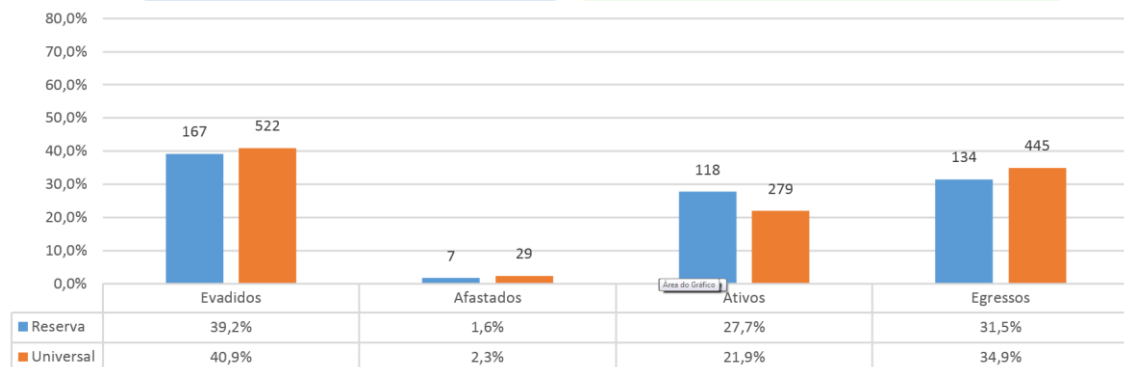


Figura 5. Situação acadêmica em 2014/1 para alunos do Grupo C com ingresso a partir de 2008/1 que superaram o tempo médio de diplomação de seus cursos.

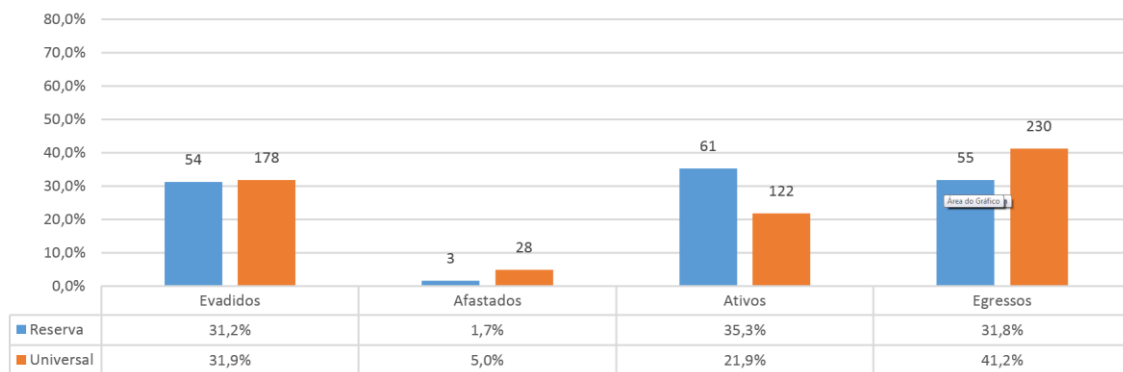


Figura 6. Situação acadêmica em 2014/1 para alunos do Grupo D com ingresso a partir de 2008/1 que superaram o tempo médio de diplomação de seus cursos.

3.1. Ensaio relativo ao desempenho por conceitos

As diferenças entre os grupos e o baixo percentual de alunos incluídos após o recorte pelo índice da SAI confirmou a necessidade de desenvolver indicadores que permitissem um retrato dos alunos ativos. Além do interesse do público, este tipo de análise é altamente relevante para que órgãos da UFRGS, como as Comissões de Graduação e a Pró-Reitoria de Graduação, possam promover ações de apoio à permanência qualificada dos estudantes.

Não sendo então ainda possível o acesso aos dados globais, foram selecionadas turmas em quatro cursos não incluídos na análise da seção acima, um para cada grupo, a saber: Medicina (grupo A), Medicina Veterinária (grupo B), Química (grupo C) e Engenharia Civil (grupo D). Optamos inicialmente por realizar análises com base em índices já disponíveis na Universidade, empregados para fins de ordenamento durante o período de matrícula. Após uma seleção entre os índices disponibilizados em nosso sistema, decidimos considerar os índices I1, relativo ao semestre da seriação aconselhada em que o aluno se encontra, I3, calculado a partir dos conceitos do histórico escolar do aluno, e I5, relativo ao argumento obtido pelo aluno no concurso vestibular.

A análise por meio destes indicadores, especialmente o I3, mostrou-se infrutífera em função de sua característica de penalização dos alunos por conceitos insuficientes (justificada por seu emprego no ordenamento de matrícula, mas inadequada para esta análise) e pela sua indisponibilidade na maior parte dos casos, não sendo informado para alunos inativos. Diante disso, optou-se por

uma análise que considerasse os conceitos obtidos pelos estudantes para aprovação em disciplinas e o número de créditos do curso já integralizados pelo aluno, de modo que, para fins de visualização da retenção, fosse examinada a taxa de créditos não integralizados. Para a extração de um número que refletisse

o aproveitamento em disciplinas, foi utilizado um [...] *grade-point average*, ou GPA, [com variação] de 0,0 a 4,0¹³.

Esse método permitiu a elaboração de gráficos de dispersão referentes às primeiras turmas de ingressantes sob a vigência do Programa, as de 2008, na comparação entre a Taxa de Créditos Integralizados (que permite medir a retenção) e o GPA (que permite medir o desempenho sem as penalidades do I3)¹⁴.

Na análise do curso de Medicina, não foi verificada diferença significativa entre a situação de cotistas e não cotistas. Na comparação entre cotistas e não cotistas ingressantes no segundo semestre de 2008, a taxa de créditos integralizados é superior entre os ingressantes não cotistas, respectivamente 92,3% e 91,3%; diferença, contudo, que não foi considerada estatisticamente significativa após testes de χ . Em essência, percebeu-se que neste curso os alunos tendem a se diplomar independentemente da categoria de ingresso; apesar do desempenho, em termos de histórico escolar, ser na média um pouco superior para o acesso universal, a variabilidade é muito grande e não permite rejeitar ou sustentar as hipóteses levantadas.

Na análise do curso de Engenharia Civil, foi verificada uma diferença significativa entre a situação de cotistas e não cotistas. Após testes de χ , foi verificada uma diferença significativa entre os dois perfis tanto em termos de retenção quanto em termos de conceitos obtidos, devendo-se citar também as diferentes taxas de evasão: 28 evadidos sobre 124 ingressantes entre os não cotistas, equivalente a 22%, e 12 evadidos sobre 46 ingressantes entre os cotistas, equivalente a 26%. Há uma clara redução das diferenças à medida que os alunos avançam no curso. Na comparação entre cotistas e não cotistas ingressantes no segundo semestre de 2008, a taxa de créditos integralizados é superior entre os ingressantes não cotistas, respectivamente 63,9% e 72,4%. Cabe mencionar que a variabilidade de desempenho entre os estudantes cotistas é menor, em termos de desvio padrão. Em essência, percebeu-se que apenas os alunos com um bom desempenho em termos de histórico escolar tendem a se diplomar, e que estes costumam ingressar pelo acesso universal; entre os alunos com médio ou baixo desempenho, contudo, não parece haver diferença significativa entre cotistas e não cotistas, inclusive com taxas de desempenho um pouco superiores em favor dos primeiros, apesar de dificilmente poderem ser consideradas significativas.

O índice GPA permitiu estudar correlações entre argumento (“nota”) no exame de ingresso (vestibular) e posterior desempenho acadêmico, um dado frequentemente solicitado pelo público. Devido a limitações do acesso ao banco de dados, não foi possível repeti-lo para as turmas analisadas acima, e não pudemos considera-lo para alunos já evadidos, mas pudemos manter a seleção de cursos ao empregar os dados de 2012. A análise revelou que a correlação entre os dois fatores é geralmente muito baixa ou inexistente.

¹³ [CAF-UFRGS 2014, p. 26]

¹⁴ Por questões de espaço, reproduzimos aqui os pontos essenciais de apenas dois cursos, Medicina e Engenharia Civil. Uma análise completa, com todos os cursos da UFRGS, está sendo preparada para o Relatório de 2015.

Também para estas análises é importante recordar os casos de alunos que se inscreveram no concurso vestibular como cotistas mas que, em função de seu alto argumento, ingressaram na universidade na categoria universal. Durante este estudo não era possível distingui-los dos demais alunos com ingresso universal, limitação que já foi solucionada para o próximo relatório.

4. Desenvolvimentos futuros

A análise realizada para o relatório de 2014 permitiu estender a pesquisa, já para o relatório deste ano, ao inteiro conjunto de cursos da Universidade, especialmente devido à boa recepção que o material obteve. Além disso, a prática possibilitou em nossa equipe a conscientização sobre fatores que necessitam ser considerados em análises deste tipo, os quais talvez possam ser empregados em uma análise nacional sobre o impacto da política de cotas¹⁵. Especialmente com relação à análise de desempenho discente, foram tomados os devidos cuidados para a superação de argumentos que creditam o sucesso destas políticas à demonstração de um desempenho positivo, quando não favorável, dos estudantes cotistas.

A mesma prática nos assegurou a importância da obtenção, para os ciclos de análise seguintes, dos dados socioeconômicos de ingresso da inteira população, inclusive para anos anteriores, de modo a verificar o impacto da política também em atenção à demografia que está sendo atendida. Esta tarefa, que exigiu uma profunda interface com o Centro de Processamento de Dados e significativo empenho de ambas as partes, já foi concluída.

Frente às respostas, reações e hipóteses levantadas quanto aos dados apresentados, mormente questões referentes a evasão, optou-se também por iniciar um projeto de análise qualitativa para os casos nos quais vislumbramos limites na pura pesquisa quantitativa. Para as avaliações futuras, os dados e resultados obtidos permitirão uma efetiva análise estatística, para além da coleção de estatísticas descritivas, como análises multivariadas para a identificação dos fatores, se existem, que mais contribuem para eventos como ingresso, evasão e diplomação. Análises sempre orientadas ao contexto de ações de permanência geral dos estudantes da Universidade, sejam aquelas de natureza pedagógica, sejam aquelas associadas aos suportes de assistência estudantil. Com efeito, ao preferir a promoção de melhorias ao anúncio de fracassos, o objetivo das avaliações futuras é satisfazer as atribuições da Coordenadoria e promover um debate mais fundamentado sobre a política, confirmando ou rejeitando muitas hipóteses sobre o ensino superior e sobre a reserva de vagas em especial.

Referências

Bayma, F. (2012). Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20:325 – 346.

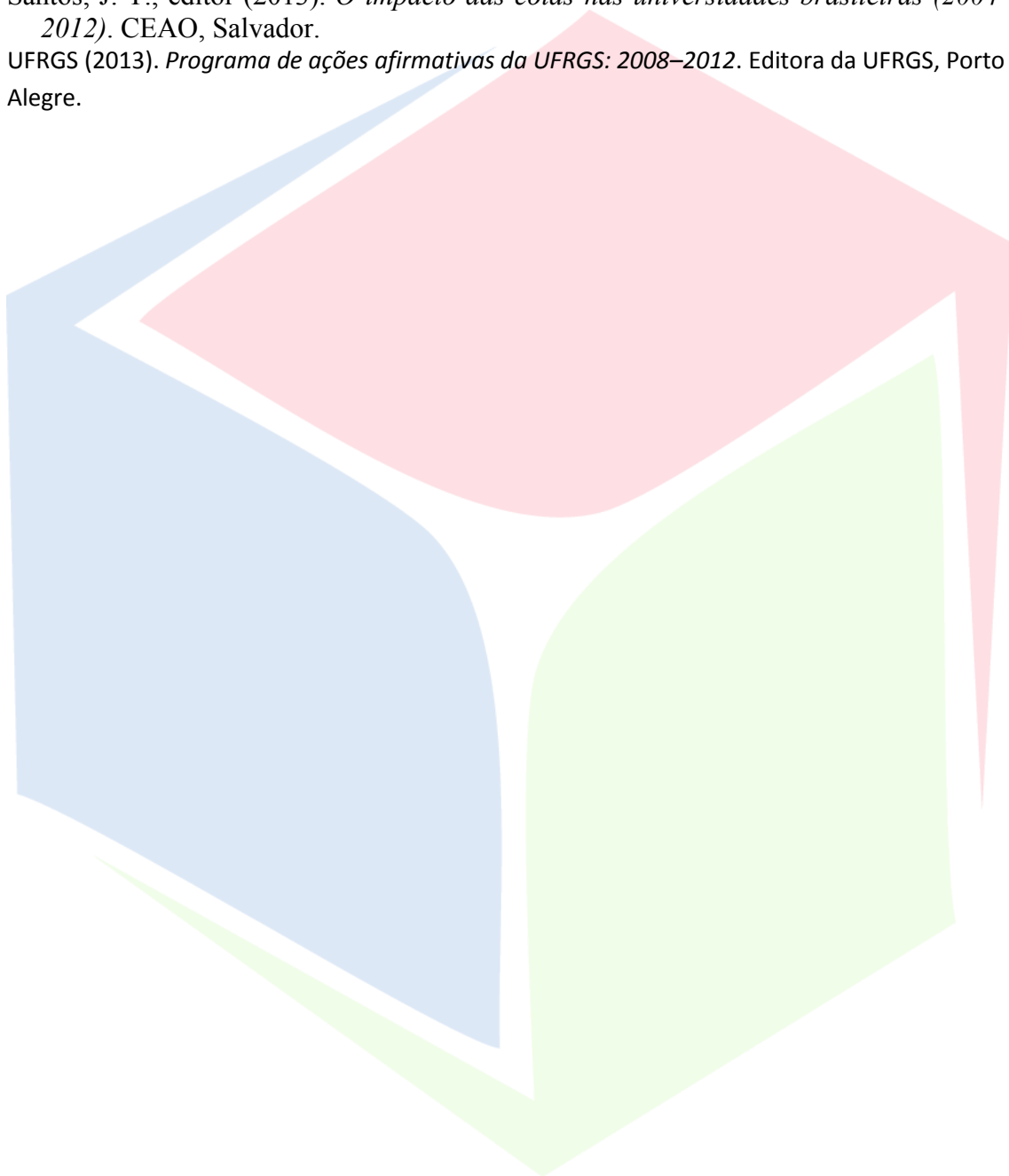
¹⁵ Cabe recordar que, quando da promulgação da Lei de Cotas, havia previsão, inclusive legal, da instituição de um grupo de trabalho nacional neste sentido. Contudo, este grupo nunca foi formalizado, inclusive devido ao restrito número de instituições federais de ensino superior que, como relevado em nossas tentativas de contato, mantém um grupo ou órgão especialmente instituído para fins de avaliação de desempenho de alunos cotistas e impacto da política de cotas.

Bowen, W., Bok, D., and Shulman, J. (1998). *The Shape of the River: Long-term Consequences of Considering Race in College and University Admissions*. Princeton University Press.

CAF-UFRGS (2014). *Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas (2013/2014)*. UFRGS, Porto Alegre.

Santos, J. T., editor (2013). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004–2012)*. CEAO, Salvador.

UFRGS (2013). *Programa de ações afirmativas da UFRGS: 2008–2012*. Editora da UFRGS, Porto Alegre.



A large, stylized 3D cube graphic in the center of the page. The top face is pink, the left face is light blue, and the right face is light green. The text "Modelos de Avaliação" is centered over the cube.

Modelos de Avaliação

Categories do Juízo Professoral e *Portafolio Docente*: Refletindo sobre uma Experiência de Avaliação da Atividade Docente na Universidade

Maria Alexandra Clavijo Loor¹, Priscila Bier da Silveira¹

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS – Brasil

mclavijoloor@gmail.com priscilabiers@gmail.com

Abstract. *This article connects the concept of the professorial judgment categories in Bourdieu and Saint-Martin with the Teaching Portafolio development experience, proposed by Peter Seldin and conducted by a university professor. The evaluation criteria are present in the exercise of the teaching profession implicitly and explicitly, being applied to all types of evaluation in the case of the Teaching Portafolio these criteria and type converge into a single document that enables growth, learning, reflection and professional maturity. The objectives of ownership and promotion by Seldin, can transcend to a more complex critique of education in general and teaching in concret. This paper analyzed the document preparation process, content and activities or related conditions, the relevant aspects in the process and the uses and impacts from this experience can be achieved as a professional in education.*

Resumo. *Este artigo conecta o conceito das categorias do juízo professoral em Bourdieu e Saint-Martin com a experiência de elaboração do Portafolio Docente, proposta por Peter Seldin e realizada por uma professora universitária. Os critérios de avaliação estão presentes no exercício da profissão docente de maneira implícita e explícita, sendo aplicados a todos os tipos de avaliação no caso do Portafolio Docente esses critérios e tipo convergem num só documento que possibilita crescimento, aprendizagem, reflexão e maturidade profissional. Os objetivos de titularidade e ascensão, propostos por Seldin, podem transcender a uma crítica mais complexa sobre a educação em geral e o ensino em particular. Neste trabalho é analisado o processo de elaboração do documento, os conteúdos e atividades ou condições conexas, os aspectos relevantes ao longo do processo e os usos e impactos que a partir desta experiência se pode atingir como profissional da educação.*

1. Introdução

O presente artigo tem seu embasamento teórico em Pierre Bourdieu e sua relação à proposta metodológica de Peter Seldin sobre *El Portafolio Docente* (2013), alimentada também por outros profissionais da educação. O trabalho inicia com esta parte, na qual gostaríamos de trazer um trecho da introdução do livro *El Portafolio Docente*, na quarta edição em espanhol, realizada pelo Professor Wilbert J. McKeachie da Universidade de Michigan: “*Creo que la docencia universitaria ha mejorado desde que comencé a*

enseñar en 1946. Uno de los mayores factores que ha contribuido para este mejoramiento es el desarrollo de los portafolios docentes.” [Seldin 2013, p. xi].

O artigo contém a metodologia onde colocamos os principais aspectos sobre as decisões tomadas para o processo do estudo, além disso, nosso posicionamento como base de interpretação dos referentes teóricos em relação à análise da experiência prática, objeto de este trabalho.

Seguidamente consta a parte de análise da experiência (discussão teórico-prática do objeto de estudo) onde desenvolvemos as questões centrais do trabalho, fazendo a conexão entre a experiência de elaboração do *Portafolio Docente* e o diálogo com as categorias do juízo professoral, além de conceitos propostos na teoria de Pierre Bourdieu.

Depois de termos refletido a experiência geral de fazer este trabalho de análise, apontamos considerações finais deste breve estudo, as quais representam as ideias de maior destaque além das questões que abrem as portas para continuar alimentando, desde outros olhares, caminhos ou posicionamentos, assuntos que contribuam à profissão docente.

2. Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como um estudo documental o qual entendemos como:

Uma outra leitura e aplicação do método documentário foi desenvolvida por Ralf Bohnsack [et al, 1989 e 2007]. Com base na diferenciação dos três “níveis de sentido” apresentados por Mannheim, Bohnsack atualizou a interpretação documentária, tanto do ponto de vista do método como da metodologia, e a transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo. [Bohnsack e Weller 2010, p. 72].

Ao propor-nos a realização deste artigo decidimos analisar uma experiência de avaliação da atividade docente através do *Portafolio Docente* no ensino superior estabelecendo um diálogo com os conceitos de avaliação propostos por Pierre Bourdieu e Monique de Saint-Martin, que publicaram em 1975 o capítulo intitulado “As categorias do juízo professoral”. Trabalho que foi desenvolvido a partir de uma pesquisa que fizeram os autores estudando 154 fichas de avaliação individual de meninas, elaboradas por um professor de filosofia de um curso superior em Paris, do registro avaliativo pelos anos de 1960. Os autores revelam nessa pesquisa os critérios impostos implícitos no juízo professoral, na qual encontraram relação entre a nota e a origem social da pessoa avaliada.

De outro lado, o *Portafolio Docente* é uma proposta de avaliação do ensino que tem origem no Canadá desde 1991. O principal referente nesta metodologia é o Professor Peter Seldin. Fundamentalmente foi criado com os objetivos de: melhorar o ensino, melhorar a professora ou o professor na sua atividade profissional e avaliar o ensino. O *Portafolio Docente* não é um formato para preencher, na sua história, tem se transformado em relação aos conteúdos, à preparação, o tempo de trabalho para fazê-lo e para sua apresentação. Surgiu como uma necessidade de evidenciar o trabalho de ensino que se faz na sala de aula, e muitas vezes fora dela. Pois, no espaço acadêmico a pesquisa e a extensão têm evidências, mas qual é o documento que

evidencia o ensino como processo em constante construção? A resposta é: o *Portafolio Docente*.

Desta maneira nosso trabalho consistiu em conectar a experiência de realização do *Portafolio Docente* e a teoria das categorias do juízo professoral em Bourdieu e Saint-Martin. A experiência de *Portafolio Docente*, objeto deste estudo, foi realizada pela Professora María Alexandra Clavijo Loor na *Universidad Tecnológica Equinoccial* (UTE), localizada no Equador, em condição de docente de tempo integral. Este *Portafolio Docente* foi preparado durante o primeiro trimestre do ano 2014 e aprovado para publicação no site da instituição no dia 05 de maio de 2014, em Clavijo Loor (2014), disponível para consulta online.

Este trabalho também tenta ir além do documento publicado como *Portafolio Docente*, busca recuperar o processo de realização do mesmo, encontrando nesse caminho o diálogo com as categorias do juízo professoral entre outros conceitos de Bourdieu como *habitus*, capital cultural, capital escolar, o conceito de raiz aristotélica “*hexis*”, desenvolvido em Bourdieu como a *hexis* corporal e outros.

Nosso posicionamento se apoia com a teoria de Bourdieu no momento em que ele conceitua as práticas, as experiências da realidade desde a construção social das mesmas. Reforçamos a ideia que os critérios de avaliação não são neutros:

No hay objeto que no conlleve un punto de vista, por más que se trate del objeto producido con la intención de abolir el punto de vista, es decir, la parcialidad; de sobrepasar la perspectiva parcial que está asociada a una posición en el espacio estudiado. [Bourdieu 2008, p. 17].

Este artigo não pretende abranger todas as formas de entender essas conexões entre o *Portafolio Docente* e as categorias do juízo professoral, estamos fazendo uma reflexão de uma experiência concreta. Então, o caminho fica aberto para novas reflexões a partir de muitas outras experiências desde distintos espaços e tempos.

Consideramos esse exercício de análise relevante para a docência assim como para seus pares após a construção do *Portafolio Docente*, porque a construção e reflexão deste documento além de possibilitar um processo de aprendizagem também pode ser um esforço significativo em relação ao tempo de dedicação e outras atividades para além da sala de aula. Respeito à construção do documento é preciso considerar que paralelamente ao fazê-lo se lida com outras responsabilidades do trabalho, outros encargos da vida laboral e profissional em geral.

3. Análise da Experiência: discussão teórico-prática do objeto de estudo

Nesta parte do trabalho analisamos a experiência do *Portafolio Docente* em diálogo com as categorias do juízo professoral.

A avaliação educacional tem uma relação historicamente marcada por práticas tradicionais de avaliação. Nesse sentido, as práticas docentes ainda estão muito incorporadas por uma educação tradicional com uma postura autoritária e seletiva, na qual não existe espaço para quem não se enquadra nos conhecimentos considerados legítimos. Na postura dos professores também permanece marcada a avaliação para fins de

classificação. Além disso, nas avaliações escolares ainda hoje é possível perceber os alunos sendo julgados por seus comportamentos.

No exemplo do *Portafolio Docente* existe a possibilidade do professor ou professora manter uma postura tradicional em que pode usá-lo como instrumento classificatório dos alunos, dos pares e de si mesmo. Questão que consideramos relevante a partir desta experiência analisada como possibilidade de inovação da prática docente onde os múltiplos impactos possíveis envolvem a configuração da profissão docente, mencionamos alguns deles: crescimento da experiência profissional na organização do trabalho pedagógico, especificamente no ensino, mas também o enriquecimento do trabalho com os pares docentes através de trocas de experiências, pressupostos teóricos do trabalho interdisciplinar além do melhor desenvolvimento didático em sala aula e a relação com os estudantes, e com isto o desenvolvimento da instituição educativa.

Nos estudos de Bourdieu e Saint-Martin (2007) são apresentadas as formas e critérios escolares de classificação, os autores revelam que as avaliações transformam classificações sociais em classificações escolares. Desta maneira, é possível evidenciar os mecanismos sociais de construção das categorias do juízo professoral em relação aos alunos e em relação aos próprios professores. Nas palavras dos autores:

O sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz. [Bourdieu e Saint- Martin 2007, p.195].

Bourdieu e Saint-Martin (2007) revelaram a seletividade que acontecia dentro da escola, pois as avaliações dos alunos aconteciam de forma distinta e essa diferença estava relacionada com as suas origens sociais. Os autores mostraram que o rendimento dos alunos e os bons julgamentos eram melhores se a posição social dos alunos fosse mais elevada. O sistema de ensino está marcado por princípios de classificação e reprodução da organização social. Os professores usam adjetivos para avaliar seus alunos e dissimulam um julgamento social apontando como um julgamento escolar.

Os autores revelam que o julgamento professoral também está baseado por critérios exteriores, assim as características de aparência provenientes do meio social que o aluno está envolvido tem influência sobre a avaliação. Os autores utilizam o conceito de *hexis* corporal no qual as maneiras e a conduta do aluno, o corpo socialmente tratado, compõem os critérios avaliativos.

Os professores, muitas vezes, ignoram que esse julgamento que se anuncia como estritamente escolar está vinculado às condições sociais do aluno e sua relação com o capital cultural. Cláudio Marque Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002) nos ajudam a compreender esse conceito de Pierre Bourdieu. A educação tradicionalmente trabalha com os conhecimentos socialmente valorizados. Então a educação está intimamente relacionada com a cultura considerada legítima. Sendo assim, os alunos que já se relacionam em um ambiente com capital cultural terão naturalidade para responder aos ensinamentos e avaliações da escola.

Outro conceito de Bourdieu que consideramos relevante para o estudo, foi o de *habitus* como “uma subjetividade socializada”, no qual podemos pensar que o indivíduo é um ator construído socialmente. Assim, o *habitus* está relacionado com as percepções, socialização e ações do sujeito. Maria da Graça Setton (2002) explica esse conceito de Bourdieu:

Habitus não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. É possível vê-lo, pois, como um sistema de disposição que predispõe à reflexão e a uma certa consciência das práticas, se e à medida que um feixe de condições históricas permitir. [Bourdieu 2002, p.64].

Embora consideramos que qualquer ação avaliativa se fundamenta e executa sobre a base e pressupostos que o *habitus* professoral constrói ao longo da trajetória profissional, no caso do *Portafolio Docente* onde o professor e a professora não só participa do processo avaliativo senão que é o protagonista do mesmo, podendo-se visualizar e refazer numa dinâmica de reflexão e diálogo permanente sobre a função social da educação, e este espaço como o campo científico no qual se faz profissional.

No entanto, os usos do *Portafolio Docente* confirmam a postura que envolve os papéis e as relações no ensino sejam estas verticais ou horizontais. Portanto defendemos o uso do *Portafolio Docente* como possibilidade de democratização do ensino entendendo a transcendência dos usos sociais do mesmo que vão além dos usos acadêmicos, institucionais e individuais.

A partir das reflexões sobre os conceitos mencionados anteriormente da teoria de Pierre Bourdieu, relacionamos a experiência prática na elaboração do *Portafolio Docente*. As motivações para a realização do documento analisado iniciaram com uma capacitação realizada pelo Professor Peter Seldin no Equador em 2013, sendo isto um elemento central para a compreensão clara da proposta por parte da Professora que elaborou o *Portafolio Docente* objeto de estudo. Posteriormente ela fez parte de uma comissão para capacitar na sua instituição universitária sobre esta temática, e desta maneira aprofundou ainda mais as questões da proposta.

Dos principais aspectos para destacar como positivos desta primeira fase da experiência de elaboração do *Portafolio Docente*: sistematização do processo de elaboração, compressão dos objetivos pedagógicos, análise da relação entre a necessidade do sistema de ensino superior da elaboração deste documento e a realidade na construção e contribuição dele.

No ano 2014 a Cordenadora da Carreira de Educação Inicial da UTE, entregou a responsabilidade à Profa. María Alexandra de fazer o *Portafolio Docente* e contribuir nesse processo de construção com outras e outros docentes do curso, papel que nesta metodologia se chama de “*mentoria*”, questão importante desde o ponto de vista profissional e institucional de trabalho coletivo.

Seguidamente, detalhamos alguns momentos que escolhemos como os de maior destaque para a análise:

Respeito à organização do *Portafolio Docente*, podemos mencionar que um dos aspectos mais positivos é a liberdade da tomada de decisões no que tem a ver com a ordem, os conteúdos, a forma de mostrar no documento a atividade docente. Mas, nesse processo também se encontram algumas limitações para conseguir fazer o registro das fontes que apoiem a escrita do documento, pois depende da organização institucional e do trabalho docente individual para o registro das avaliações de todo tipo, pois a análise comparativa da evolução avaliativa das disciplinas em cada um dos cursos só pode ser apresentada a medida de que os registros sustentem os dados apresentados na parte narrativa, no caso do *Portafolio Docente* analisado os dados proporcionados apresentam limitação pela forma em que são registrados no sistema institucional, podendo isto ser melhorado para fins da elaboração do *Portafolio Docente*.

Num primeiro momento a proposta para a elaboração do *Portafolio Docente* sugere refletir assuntos através de perguntas, com isto aprofundar nas questões que depois podem ser organizadas como parte narrativa e as quais no final serão justificadas com anexos.

Na filosofia do ensino, as perguntas refletidas foram as seguintes: *¿Cuál es mi creencia con respecto al rol docente? ¿Cuál es mi creencia respecto al rol estudiantil? ¿A quién enseñas? ¿Por qué enseño? ¿Qué significa para mí una buena enseñanza? ¿Qué pueden esperar de mí mis estudiantes?* Consideramos que esta parte é fundamental na elaboração do *Portafolio Docente*, na experiência estudada foi colocada no início uma extensa narrativa, com uma citação do campo da pedagogia e argumentações sobre o posicionamento teórico. Pensamos que a elaboração desta mesma parte para um/uma docente sem bases pedagógicas, como ocorre em ocasiões na educação superior, teria maiores dificuldades em responder todas as questões.

Ao analisar as responsabilidades do ensino e a experiência de trabalho durante os anos 2013 e 2014, mostram-se as disciplinas e os trabalhos de orientação na graduação e pós-graduação, e a modalidade de estudo.

Respeito às metodologias de ensino nos perguntamos: O que mesmo a/o docente avalia? A arte como uma das questões que Bourdieu e Saint-Martin colocam nas categorias do juízo professoral coincide com a área acadêmica trabalhada no *Portafolio Docente* estudado, assim nos parece importante refletir sobre a avaliação da cultura geral:

O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados. [...] O estilo e a 'cultura geral' são explicitamente tomadas em conta, mas em graus diferentes e com critérios variados segundo as disciplinas. [Bourdieu e Saint-Martin 2007, p.192].

No caso das avaliações estudantis e retroalimentação de colegas docentes, consideramos que as fontes de registro quantitativas podem melhorar com a finalidade de contribuir com a criticidade desde o olhar histórico da evolução das disciplinas em relação ao ensino. As colocações narrativas, ou seja, as avaliações qualitativas destacamos como um esforço que se deve manter documentado como um exercício de criticidade e maturidade profissional que não signifiquem pactos de benefícios mútuos entre pares.

5. Considerações Finais

De acordo com a experiência analisada:

- O *Portafolio Docente*, pode atingir os objetivos propostos por Peter Seldin, mas dependendo das categorias do juízo professoral de cada docente e seu contexto esses podem-se ampliar, mudar, ou até ser trocados por outros totalmente diferentes. No caso do *Portafolio Docente* analisado, e o processo de elaboração, encontramos neste uma experiência de crescimento, afirmação e transformação que aportaram significativamente ao pensamento aprofundado sobre a profissão docente em geral e o ensino em particular.
- O objetivo do *Portafolio Docente* de melhorar o ensino não pode ser entendido nem cumprido desde o ponto de vista mecanicista, a dizer, se faz o *Portafolio Docente* e automaticamente melhorou o ensino. Depois da escrita deste artigo, entendemos que a experiência de fazer o *Portafolio Docente* deve estar acompanhada de análises teórico-conceituais que permitam interpretar, repensar, consolidar, em geral, mergulhar nos pressupostos de toda ordem que estão inscritos tanto no *Portafolio Docente* como na nossa prática profissional.
- Gostaríamos de assinalar a principal contribuição do *Portafolio Docente*, entre muitas outras que este possa ter, achamos o exercício de documentar a prática docente. Peter Seldin propõe contar com uma evidência do ensino, do trabalho pedagógico. Com isto, assumimos que as decisões que se possam tomar a partir desta evidência sirvam ao melhoramento do ensino, da profissão docente e da democratização da educação para além da titularidade e ascensão.
- Por outro lado também destacamos duas limitações na elaboração do *Portafolio Docente*. A primeira: as fontes que alimentam as partes da narração e dos anexos, a coleta operativa destes pode ser uma dificuldade mas não impossibilita o trabalho. A segunda: a incipiente formação pedagógica que não permite refletir sobre a educação, a filosofia, o trabalho, as relações e papeis no processo de ensino-aprendizagem, e além desse olhar micro, a função social da educação. Esta segunda, está colocada como limitação porque a elaboração do *Portafolio Docente* exige bases pedagógicas para conseguir refletir com profundidade. Porém, o *Portafolio Docente* analisado conta com esse aprofundamento, isto nos fez refletir: O que acontece com docentes, que no caso da educação superior, não têm essas bases? Mesmo sendo especialistas nas áreas do conhecimento que implicam a docência, esta ausência ou fraqueza de bases pedagógicas podem incidir na construção do *Portafolio Docente* e o cumprimento dos seus principais objetivos.

Refletimos a afirmação de Peter Seldin ao assinalar o *Portafolio Docente* como uma descrição histórica das fortalezas e logros do ensino docente, sendo esta pessoa que ao mesmo tempo faz o documento de avaliação e também está envolvida no processo de registro dessa descrição histórica, então, se encontra na disjuntiva da contradição entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito, nas palavras de Pierre Bourdieu ao começar o capítulo “*Un Libro para quemar?*” do livro *Homo Academicus* (2008):

Al tomar por objeto un mundo social en el que uno se halla comprendido, se obliga a tropezar, bajo una forma que podría llamarse dramatizada, con una cierta cantidad de problemas epistemológicos fundamentales, ligados todos ellos a la cuestión de la diferencia entre el conocimiento práctico y el conocimiento erudito, y especialmente a la dificultad particular de la ruptura con la experiencia nativa, originaria, y de la restitución del conocimiento obtenido al precio de dicha ruptura. [Bourdieu 2008, p.11].

É claro que o *Portafolio Docente* como ferramenta de avaliação do ensino e da atividade profissional de docência não significa nada por si só, são as funções e os usos que lhe dão sentido, e é nesta concepção que cada profissional da educação assume escolhas e posicionamentos respeito à educação e à sociedade.

Finalizamos destacando que a experiência de elaboração do *Portafolio Docente* permite que antes, durante e após da escrita do documento se abram muitas possibilidades de crescimento profissional no que se refere à condição individual do professor ou professora, mas também existe o desafio de abertura de espaços coletivos para o diálogo com outras experiências de trabalho pedagógico e outras áreas acadêmicas.

Referências

- Bohnsack, R.; Weller, W. (2010). “O método documentário na análise de grupos de discussão”. In: Weller, W.; Pfaff, N. Metodologias de pesquisa qualitativa em educação. Editora Vozes.
- Bourdieu, P. and Saint-Martin, M. (2007). “As categorias do juízo professoral”, In: Nogueira, Maria Alice; Catani, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, p.185-216.
- Bourdieu, P. (2008). “Homo academicus”. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- Clavijo Loor, M. (2014). “*Portafolio Docente*”. Quito, Universidad Tecnológica Equinoccial. Disponível em:
<http://uio.ute.edu.ec/Portal/uea/Potafolio%20Docente%20MARIA%20ALEXANDRA%20CLAVIJO%20LOOR%202014.pdf>
- [Nogueira, C. M. M.; Nogueira, M. A. \(2002\). “A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites E Contribuições”. Educ. Soc, Campinas , v. 23, n. 78, abr.](#)
- [Seldin, P. Miller, E. Seldin, C. \(2013\). “El Portafolio Docente: Guía Práctica para un mejor Desempeño y para la toma de decisiones relacionadas con la Titularidad y Ascensos.” CODEU: Cuarta edición. Quito.](#)
- [Setton, M. G. J. \(2002\). “A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea”. Rev. Bras. Educ, Rio de Janeiro, n. 20, ago.](#)

Da *capitalização* da universidade latina a processos de asseguramento da qualidade “*soy loco por ti América*”

Margareth Guerra dos Santos¹

¹ Departamento de Educação – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Cep.: 68.903-419 – Macapá – Amapá – Brasil

Margareth.guerra@uol.com.br, margarethguerra@unifap.br

Abstract: This article entitled **The capitalization of Latin University to quality assure processes "Soy Loco porti America"**, I present what I called kaleidoscope of Higher Education configuration of the XX – XXI century, marked by the scenario set by the search for Autonomy (public logic), fight the free market (private logic) and the inclusion of quality assurance systems (national logic), Transnational Education (international alliances) Education as a commonweal and the State appraiser – **Civilization of Capital**. I empower the theme of the evolution of higher education process in Latin America, the left leads to the emergence of the Higher Education Quality Assurance Systems in Latin America.

Keywords: Assessing the quality of higher education, Policies for Higher Education, Civilization of Capital.

Resumo: Este artigo intitulado **Da *capitalização* da Universidade latina a processos de asseguramento da qualidade “Soy Loco por ti América”**, apresento o que denomino *Caleidoscópio* da configuração da Educação Superior do século XX - XXI, marcados pelo cenário configurado pela busca de Autonomia (Lógica pública), luta pela liberdade de mercado (Lógica privada) e a inserção de Sistemas de asseguramento da qualidade (Lógica nacional), Educação Transnacional (alianças internacionais), Educação como um bem público e o Estado avaliador – **Civilização do Capital**. Potencializo a temática do processo de evolução da Educação Superior na América Latina, deixando os fios condutores ao surgimento dos Sistemas de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior na América Latina.

Palavras-chave: Avaliação da qualidade da Educação Superior, Políticas para Educação Superior, Civilização do Capital.

1 Da capitalização da Universidade latina à crise da modernidade

Civilização Contemporânea do Capital constitui um modo de organização econômica, política, cultural e existencial que alimenta a produção de desigualdades /assimetrias e exclusões... (CARVALHO,2015, p.4)

Em tese, o tema da modernidade deveria estar diretamente ligado ao do progresso, mas na América Latina, citando o sociólogo português Martins (2008 p. 17), “ainda é confundido, por alguns, com o tema do moderno em oposição ao tradicional”. O discurso de uma modernidade de possibilidades, com desenvolvimento econômico e social, é uma realidade exclusiva de países ricos.

A temática de que trato neste artigo envolve discutir a evolução da universidade latino-americana sob a bandeira da modernidade. A modernidade apresenta propostas de superação, possibilidades de transformação das sociedades, de melhorias de vida social. Essas possibilidades são postas diante dos indivíduos, mas não lhes são realmente acessíveis, e nem sempre respostas de solução para os problemas.

O projeto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário. As suas possibilidades são infinitas, mas por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit do seu cumprimento. (SANTOS, 2008b)

As mudanças paradigmáticas pelas quais a Educação Superior está passando estão diretamente relacionadas às mudanças que propiciam a fragilidade dos pilares que fundamentam o paradigma científico moderno, pela sua exaustão. As sociedades, em consequência, passam por transformações profundas, criando grande distanciamento entre países centrais, semiperiféricos e periféricos.

As possibilidades da modernidade se associam às do capitalismo e como tal deixam de ser cumpridas, gerando um estado que Santos (2008b) denomina *crise do paradigma da modernidade*. O contexto atual da realidade da Educação Superior na América Latina atravessa, necessariamente, um momento em busca de qualificar suas instituições. Esse é, sem dúvida, a questão imposta à Educação Superior no cenário de inserção de políticas para avaliação da Qualidade da Educação Superior.

1.1 A Universidade sob a ótica do processo de mundialização do Capital

DAS UTOPIAS AO MERCADOO *que significa ser moderno?* É possível condensar as interpretações atuais dizendo que quatro movimentos básicos constituem a modernidade: um projeto emancipador, um projeto expansionista, um projeto renovador e um projeto democratizam dor(CANCLINI, 2013 p. 31).

A Terceira Reforma da Educação Superior na América Latina consolida-se no limiar do século XXI, sob forte orientação da ótica capitalista, portanto, utilizo a metáfora “soy loco por ti América” para simbolizar o tipo de afeto destinado à América Latina por parte dos países que impulsionam o neoliberalismo educacional sob a bandeira da Modernidade Tardia. Boaventura de Sousa Santos destaca que o papel da Universidade no **processo de globalização neoliberal** urge reformas, considerando que para o neoliberalismo não cabe uma Universidade transmissora da alta cultura, ao neoliberalismo cabe transformar a Universidade. O “Consenso de Washington” passa a discutir a Universidade Pública na América Latina, alegando que seu modelo Humboldtiano — de busca pela ciência através da pesquisa que nunca está pronta —, assume, na América latina, um custo muito alto para seus países que se encontram em crises financeiras, fruto de endividamentos.

O relatório da OCDE, de 1987, já continha sugestões para a reformulação do papel desempenhado pela Universidade na América Latina, indicando função de: “1. Educação geral pós-secundária; 2. Investigação; 3. Fornecimento de mão-de-obra qualificada; 4. Educação e treinamento altamente especializado; 5. Fortalecimento da competitividade da economia [...]”. As funções pensadas pela OCDE para a Universidade, no caso latino, excetuando-se algumas instituições, não atendia aos novos paradigmas da globalização neoliberal, criando um estado de crise que, segundo Boaventura de Sousa Santos, revelou a impotência da Universidade latino-americana diante das necessidades da Sociedade globalizada do século XXI.

O **processo de globalização neoliberal** da Universidade impõe mudanças nas políticas voltadas para a Educação Superior latino-americana. Um quadro de mudanças passou a conduzir essas políticas: Terceira Reforma da Educação Superior latino-americana, marcada pelo processo de internacionalização, diversidade do modelo de

Universidade (modelo público-privado/ Nacional-Internacional), Educação como um bem público (Estado Avaliador) e a inserção de Sistemas de Asseguramento da qualidade da Educação Superior. A Universidade do século XXI revela comportamento bilateral. Em seu interior travam-se lutas entre seus objetivos que, mesmo voltados para atender a sociedade, se dividem em produção do conhecimento culturalmente elaborado, necessário à formação intelectual, e a produção de um conhecimento instrumental exigido também pela sociedade, com claro objetivo de atender o paradigma capital-expansionista(SANTOS, 2008b).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), não há uma zona de convergência para a produção de conhecimentos intelectuais e instrumentais dentro da Universidade, em razão de que esse processo de estado de **crise de hegemonia, de legitimidade e de crise institucional** se desencadeia na Universidade. Nesse caso da ausência de **legitimidade**, fruto da ausência de convergência entre os conhecimentos a produzir, fica a pergunta: *A quem se destina o conhecimento produzido na Universidade do século XXI?*

A Universidade assume papel de relevância e complexidade diante do desenvolvimento das sociedades modernas, mas também de extrema frustração diante das necessidades que penetram seus muros, conclamando-a para novos tempos. Os novos tempos clamam por um “Conhecimento **Universitário**” que concilie uma formação de pesquisa e construções epistemológicas com atividades essenciais à formação de profissionais para o comércio, a indústria, dentre outras funções.

O projeto global da modernidade para a Universidade Latino-americana é o incentivo ao desinvestimento nesse setor por parte de seu grande mantenedor – o Estado, e a inserção da instituição na globalização do mercado universitário, gerando transformações nos seus fins sociais, tornando a Educação Superior um bem comerciável. Carvalho (2008, p.177) traduz esta questão quando afirma que se está a viver momentos de expansão da lógica do Capital “seu padrão de dominação abstrata se expressa, concretamente, na economia, na política e na cultura, afirmando novas formas de organização social e novos parâmetros de sociabilidade”.

As políticas públicas voltadas para a Universidade latino-americana estão entrelaçadas nas decisões de organismos externos à realidade de seus países. Ao Conhecimento Universitário tem sido atribuído valor de mercado, e o cenário mundial no século XXI aponta para o fato de que quem detém o conhecimento tem o poder, sua posse, seu valor de Capital. Para Boaventura de Sousa Santos, o Conhecimento não está distribuído de forma equitativa socialmente. Na dinâmica da globalização neoliberal da Universidade suas intervenções tendem a servir a determinados grupos sociais. É possível identificar uma heterogeneidade de conhecimentos distribuídos pelos diversos continentes na tese sobre a **Ecologia de Saberes**, em que Santos (SANTOS, 2008) defende o confronto com a monocultura do saber- Conhecimento Hegemônico, assumindo alternativas de busca de outras experiências sociais, não desprezando o conhecimento científico:

Numa ecologia de Saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica (SANTOS, 2008 pp. 106-107)

A valorização do conhecimento produzido nos países latinos potencializaria seu poder de validação e reconhecimento, como já foi dito. O conhecimento é um bem precioso no desenvolvimento das sociedades, as quais lutam para se desenvolverem fortes e inabaláveis. Na visão de Dias Sobrinho (2005 p. 75), “[...] a sociedade do conhecimento não é uma sociedade da e para a maioria da população. É, sobretudo, uma sociedade dos e para os que têm capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter benefícios.”

A Universidade, sob a ótica do processo de mundialização do Capital, tem seu conhecimento universitário concretizado na relação Universidade-indústria, criando a metáfora do **Conhecimento mercantil**. Santos (2005) traduz, assim, essa metáfora quando analisa os níveis de mercadorização da Universidade: “[...] eliminar a distinção entre Universidade pública e privada, transformando a Universidade, no seu conjunto, numa empresa [...]”. A Universidade passa a ser um campo vasto de valorização do Capitalismo, mas uma valorização às avessas, em que o Conhecimento Universitário torna-se meio para o alcance do crescimento das Sociedades da Informação a serviço do Capital e não da sociedade.

O Conhecimento Universitário, sob a ótica da mundialização do Capital, cada vez mais se torna essencial ao crescimento da economia, dentro da lógica do mercado. Muitas instituições têm adotado a bolsa de valores como referência para sua valorização dentro da ótica do Capital. As Reformas na Universidade do início do século XXI privilegiam a produção de conhecimentos para a formação de profissionais voltados para a máquina econômica, e são valorizadas as instituições que estão conectadas aos princípios de “excelência” do Capital.

Refletir sobre a Universidade do século XXI não é fazê-lo através da lupa do pessimista, mas compreender as tramas que levam governos a abandonar suas bandeiras nacionalistas em prol de filosofias do Capital. Pensar a Universidade do século XXI fez-me refletir e concordar com o que diz Zygmund Bauman(1998 p. 61): “Num mundo em que os principais atores já não são estados nações democraticamente controlados, mas conglomerados financeiros não eleitos, desobrigados e radicalmente desencaixados, a questão de maior lucratividade e competitividade invalida e torna ilegítima todas as outras questões, antes que se tenha tempo e vontade de indagá-las”.

No próximo tópico discuto os efeitos dessa **globalização neoliberal da Universidade**, destacando a inserção de Sistemas de Avaliação da Qualidade da Educação Superior a partir da ideia da internacionalização da oferta da Educação Superior – Transnacionalização neoliberal da Universidade, com o alerta de Santos (2005)— *o fim do projeto de país*.

1.2 Sistemas de Asseguramento da qualidade da Educação Superior na América Latina

As reformas nas políticas para Educação Superior na América Latina, no início do século XXI, apontam para uma Universidade marcada pela internacionalização e diversidade, modelo público-privado / Nacional-internacional, Educação transnacional com alianças internacionais, regularização pública - ESTADO AVALIADOR e a inserção de Sistemas de Asseguramento da qualidade. É sobre esses Sistemas de Asseguramento da Qualidade da Educação Superior que passo a discutir a Educação

Superior na América Latina no limiar do século XXI e em pleno processo de globalização neoliberal da Universidade – Universidade/Mercado.

As reformas, sob a égide da globalização neoliberal, provocam uma excessiva abertura da oferta da Educação Superior à iniciativa privada, e os baixos investimentos na Universidade pública provocam indagações de confiabilidade da oferta da Educação Superior na maioria dos países. O bloco latino-americano, experimentando as mesmas diretrizes de políticas neoliberais para Educação Superior, passa a ter as mesmas preocupações com a confiabilidade.

Desde os anos 1980, as experiências de Sistemas de Asseguramento, através da Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior, expandiram-se por diversos continentes, por exemplo, o Europeu, o Asiático e o norte-americano, consistindo na criação de Agências destinadas a executar programas de Avaliação e Acreditação e a formação de especialistas na área da Avaliação do Ensino Superior. A experiência dos Estados Unidos da América, segundo Rama (2006), tem raízes em experiências datadas do final do século XIX. “No que se refere à experiência Europeia Teichler”, a maioria dos países europeus havia estabelecido uma agência de Avaliação, com regras específicas em um processo por etapas de autoavaliação e de avaliação externa [...] (2006 p. 201)

Os termos atribuídos — Avaliação e Acreditação — são reconhecidos como processos de legitimação reconhecida. Na enciclopédia de pedagogia universitária é possível consultar os seguintes conceitos dos termos ACREDITAÇÃO e AVALIAÇÃO da Educação Superior mais reconhecidos:

Acreditação: processos externos de revisão de qualidade empregado para examinar em profundidade os *colleges*, as Universidades e os programas de educação superior, visando à garantia e desenvolvimento da qualidade, resultante do mesmo, uma *Acreditedinstitution*(USA) ou *Recognizedbodies*(UK). (LEITE, 2006 p. 490)

Avaliação da Educação Superior: designa a avaliação que tem por objeto a supervisão e o controle do sistema de educação superior no seu conjunto e de cada uma das instituições e programas e políticas que o constituem. (LEITE, 2006 p. 462)

Na América Latina começam a surtir efeito a criação em escala de agências nacionais de Avaliação e Acreditação da Qualidade da Educação Superior: no México, a CONAEVA (1989); no Chile, a CSE (1990) e a CNA (2006); na Colômbia, a CNA

(1992); no Brasil, o PAIUB (1993) e a CONAES/SINAES(2004); em El Salvador, a CDA/ME (1995); na Argentina, a CONEAU(1995/96); no Uruguai, a UDELAR e a CCETP/ME (1995); na Costa Rica, o SINAES (1999); no Equador, a CONEA(2002); no Paraguai, a ANEAES (2003); na Nicarágua, a CNAE (2006) e no Peru, a SINEACE (2006). (LAMARRA, et al., 2005).

Passa a vigorar um conjunto de normatizações que apresenta modos múltiplos, com diversidade de termos e mecanismos, mas com um propósito comum: a Avaliação e a Acreditação da Qualidade da Educação Superior. A diversificação dos termos e mecanismos atribui-se ao fato da dificuldade de executar um processo de Avaliação e Acreditação, pois alguns mecanismos, com o objetivo de reunir informações, podem ser muito subjetivos, com elevados custos, e essas variações impactam a funcionalidade das agências que têm crescido em número na América Latina.

Os processos de Avaliação revelam-se dentro das contradições apontadas por Santos (2008b) ao destacar que a questão da modernidade está na tentativa de convivência passiva entre REGULAÇÃO e EMANCIPAÇÃO, e é possível perceber essas contradições nos Sistemas de asseguramento da Qualidade da Educação Superior na América Latina. A preocupação latino-americana em qualificar e dar reconhecimento à qualidade do conhecimento universitário produzido nas suas instituições impõe práticas reguladoras sob a mão forte do Estado.

As sociedades, atravessadas pelo credo neoliberal, levam ao extremo o campo da regulação, cujas transformações parecem indicar uma lógica de regulação mundial, na qual são inseridas as políticas para Educação Superior. Nesse contexto de contradição, considerado por Santos (2008b) a maximização regulatória e emancipatória, é que a Universidade se constitui enquanto instituição de conhecimento. Focalizando esta ambiguidade é que processos de Acreditação e Avaliação da qualidade da Educação Superior se formalizam na América Latina, sob o símbolo desta dualidade.

É possível, destacar dentre as tendências que tem se revelado no estado da arte da avaliação da qualidade da Educação Superior na América Latina, uma tendência de perspectiva formativa/emancipatória; e outra ligada ao controle, com concepções regulatórias. Contera (2002) problematiza as bases da avaliação da qualidade da

Educação Superior latino-americana, pois esta dualidade tem inclinado tendências às estratégias de controle na perspectiva de organismos como o Banco Mundial. O quadro analítico abaixo ilustra a tendência dual da avaliação da qualidade da Educação Superior na América Latina que define os modelos:

Modelo Regulatório	Modelo Democrático
1. Interesse técnico	1. Interesse Emancipatório
2. Racionalidade instrumental	2. Racionalidade valorativa
3. Enfoque quantitativo	3. Enfoque quanti/qualitativo
4. <i>Accountability</i>	4. Responsabilidade Social
5. Indicadores de rendimentos	5. Indicadores de qualidade
6. Avaliação com critério punitivo e de controle	6. Avaliação como aperfeiçoamento e transformação
7. Processos baseados em linha ética competitiva	7. Processos baseados na colaboração e participação
8. Avaliação “retroativa” e pontual	8. Avaliação “proativa” e permanente

Quadro 1 – Comparativo Entre os Conceitos de Avaliação

Fonte: CONTERA (2002, p. 137, tradução da autora)

Este quadro reflete o perfil que sustentam a maior parte de Sistemas de asseguramento da qualidade da Educação Superior na América Latina, impulsionados por contextos neoliberais, onde indicadores fixados sob a orientação de órgãos externos que privilegiam a política de prestação de contas (*Accountability*). As políticas voltadas à Qualidade da Educação Superior, sob os pilares da maximização da Regulação, impõem novas preocupações ao bloco de países latino-americanos para que possam manter padrões de qualidade em níveis dos países desenvolvidos, até mesmo como forma de garantir financiamentos externos de órgãos monetários, entre os quais o Banco Mundial.

Processos de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior passaram a simbolizar desenvolvimento para a Educação Superior, no caso latino-americano representou o *desenvolvimento rumo à Sociedade do Conhecimento*, permitindo fazer frente às transformações impulsionadas pela Civilização do Capital na economia e na sociedade. A educação transformada em mercadoria, com valor de mercado, tem sua *qualidade* posta em Avaliação. Para Lemaitre (2008, p.153) é tácita a preocupação com a qualidade como consequência “da centralidade que tem adquirido a educação superior no marco do que passamos a chamar de Sociedade do Conhecimento ou Era da informação, que é um componente essencial para o desenvolvimento dos países”.

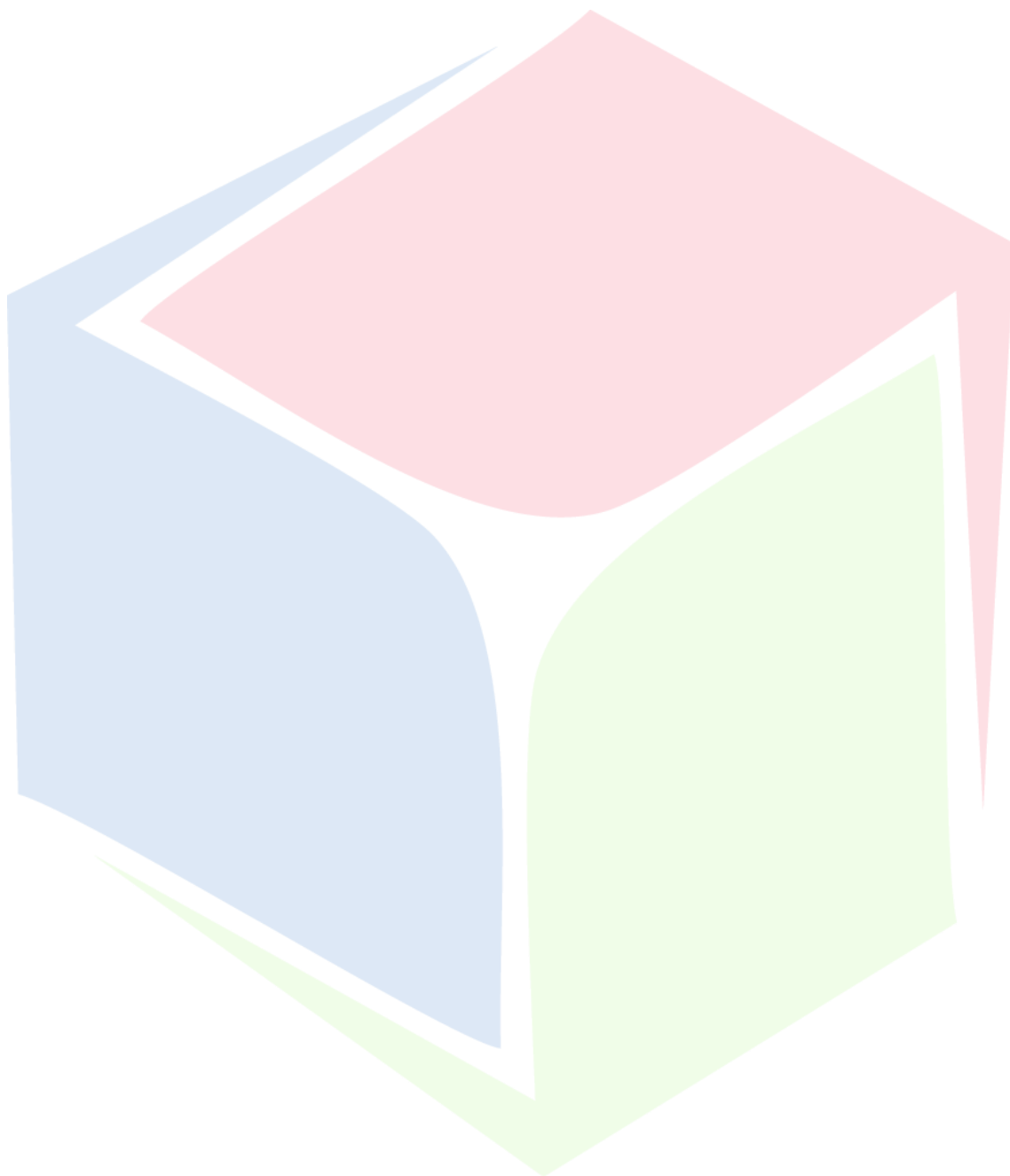
No documento base da *Conferencia Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe – CRES (2008)* pode-se observar a preocupação, no discurso dos participantes e representantes de agências de asseguramento da qualidade da Educação Superior Nacional, com as concepções acerca das finalidades desses sistemas, havendo uma posição que subordina seus conceitos a critérios de produtividade que buscam a unificação dos modelos nacionais com modelos e políticas da comunidade internacional e, por outro lado, uma posição divergente que defende a independência dos Sistemas Nacionais.

O documento-base da CRES/2008, encaminhado à Conferência Internacional para Qualidade da Educação Superior, em Paris, em 2009, destaca a preocupação com a ambiguidade de concepções, ressaltando a necessidade de Sistemas Nacionais se corresponderem, com a organização social e política de seus países ou região latino-americana.

Essa questão ideológica encontra ressonância na questão abordada por István Meszáros(2014 p. 206) quando destaca: “a ideia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos”.

Nesse sentido, os Sistemas de asseguramento da Qualidade da Educação Superior na América Latina instalam-se entre os dilemas da civilização do capital que Carvalho (2015, p.4) considera a “democracia domesticada pela lógica do capital, democracia

liberal, limitada às formalidades das regras e normas, circunscritas do campo do político”.



Referências

- Amaral , N.C.(2003), Financiamento da educação superior.Piracicaba-sp : Cortez.
- Bauman , Z. (1998), o mal-estar da pós-modernidade .Rio de janeiro : zahar.
- Canclini , N. G. (2013), Culturas híbridas. São paulo-sp : edusp, vol. 4ª edição.
- Contera, C. (2002), Modelos de avaliação da qualidade da educação superior, In: Avaliação democrática: para uma universidade cidadã /Sobrinho,JoseDdias e Ristoff, Dilvo i.. - florianopolis-sc : insular/raies.
- Harvey,D.(2014), O neoliberalismo: historia e implicações.São paulo-sp : loyola, vol. 5ª edição.
- Lamarra, N. F. e Mora , J.G.(2005), Educación superior convergencia entre america latina y europa : procesos de evaluación y acreditación de la calidad,Caseros-ar : eduntref , vol. 1ª edição.
- Leite, D.(2006),Avaliação da educação superior [seção do livro] // enciclopédia de pedagogia universitaria . In: Morosini, M.C,Brasilia-Df : Inep/Ries, vol. 2.
- Martins, J.S. (2008), A sociabilidade do homem simples .São paulo-sp : contexto.
- Mészáros, I. (2014),) , O poder da ideologia . São paulo : Boitempo.
- Mollis, M.(2003), Las universidades en américa latina: reformadas o alteradas? La cosmética do poder financeiro . Buenos Aires-ar : clacso.
- Rama, C. (2006), La tercera reforma de la educacion superior en américa latina . Buenos Aires-ar : fondo de cultura económica.
- Santos, B. de S. (2008), A gramática do tempo: para uma nova cultura política .São Paulo-SP : cortez.
- Santos, B.de S. (2008b), Pela mão de alice: o social e o político na pós-modernidade , São Paulo-SP : Cortez.
- Santos, B.de S. (2005), A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatoria da universidade. São Paulo : Cortez.
- Sobrinho, J. D. (2005), Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? . São Paulo-SP : casa do psicologo .
- Teichler , U. (2006), Reformas de los modelos de la educación superior en europa, japon y américa latina: análisis comaprados. Buenos Aires-AR : mino y dávila.

¹ Título atribuído à música composta e interpretada por Caetano Veloso em 1968

La evaluación *para* los aprendizajes en Formación Docente

Mariana Sarni¹

¹ Instituto de Educación Física – Universidad de la República (UdelaR)

CP 11300 - Montevideo – Uruguay

marianasarni@gmail.com

Resumen. El presente artículo refiere a la temática de la Evaluación pensada como problemática, al momento de ser llevada a cabo en un centro de estudios superior dedicado a la formación de profesionales en la docencia. Entendemos a este tipo de ámbitos importantes, pues las prácticas de evaluación empleadas a la vez de valorar saberes, simultáneamente, aportan haceres (formas) en ese mismo recorrido. El sentido y las formas que asuman estos dispositivos, así como el valor político que se considere al momento de su construcción por parte de los sujetos, aportará a su valor en tanto práctica de enseñanza a favor de la manipulación del conocimiento.

Resumo. O artigo refere-se à temática da Avaliação enquanto pensada como problemática, no momento da aplicação num centro de estudos superiores dedicado à formação profissional na docência. Entende-se que esse tipo de espaços é importante, enquanto as práticas de avaliação exercem-se para valorizar saberes e simultaneamente contribuem com o fazer (formas) nesse mesmo percurso. O sentido e as formas que cobram esses dispositivos, assim como a intenção política considerada no momento da sua construção por parte dos sujeitos, contribui ao seu valor enquanto pratica de ensino em favor da manipulação do conhecimento.

Abstract. This article refers to the issue of evaluation conceived as problematic when being held at a higher studies dedicated to training professionals in teaching. We understand this kind of areas important, the assessment practices used to assess knowledge while simultaneously contributing doings in the same way. The meaning and the forms that take these devices, as well as the political value considered at the moment of the construction by the subject, contribute to its value as a teaching practice for the handling of knowledge.

Presentación

Un tema recurrente en los centros de estudio es el de *evaluación*. Al adentrarse en su temática, todo parece poco claro, inacabado y complejo.

Pensar en el término *evaluación* desde la perspectiva curricular, por ejemplo, es relacionarlo generalmente con acreditación, promoción, nota; pero una cosa es la evaluación de un proceso educativo y otra cosa los criterios de promoción, acreditación y clasificación que surgen sistémicamente de aquellos. Esto parece tornarlo poco claro.

Decíamos también inacabado en el sentido de su tratamiento en los centros; parecería ser que continuamente falta algo por decir, algo por profundizar o simplemente por reflexionar: siempre es susceptible de (re) dimensionarse. Nunca acaba.

Complejo, porque tanto en los diálogos que acerca de evaluación se llevan a cabo entre los docentes, así como en sus prácticas, subyacen y se entrecruzan cuestiones vinculadas necesariamente a construcciones teóricas, políticas e históricas del docente en tanto sujeto, del centro y su colectivo, y de lo social que las textualiza y otorga sentido. Quienes tienen la responsabilidad de llevar a cabo dichas prácticas (siempre teóricas), sean docentes, instituciones u organizaciones deberán asumir el carácter político y estratégico de la evaluación.

¿Por qué éste es un tema de interés para ser pensado por el colectivo de los docentes, especialmente en el centro de formación de docentes?

El campo de la evaluación, en tanto pedagógico, pone en juego concepciones acerca de qué es el conocimiento, cómo se construye y cómo se distribuye y legitima.

Qué se entiende por “buen conocimiento”, y qué no, qué validamos como conocimiento integrado, memorizado, apropiado, etc. Según sea el sentido intencionalmente pensado de la evaluación, la práctica evaluatoria (el dispositivo de evaluación¹⁶) podrá promover la manipulación del conocimiento¹⁷, podrá constituirse en una propuesta de evaluación *para el* (y no del) aprendizaje. (Sales, Sarni y Rodríguez, 2014)

¹⁶ Por dispositivo (de evaluación en este caso) y orientados por la mirada foucaultiana, entendemos a aquellas estrategias de relaciones de fuerza, relaciones de poder, que son sostenidas (a la vez que se sostienen) por tipos de saber. Siempre inscrito en un juego de poder, en alguna relación de poder ligada a los límites del saber de base, que a la vez lo condicionan.

¹⁷ Por manipulación del conocimiento nos referimos a la posibilidad que la evaluación, en tanto práctica pedagógica y mecanismo de aprendizaje estratégico, podría abrir para, además de dar cuenta eventualmente de ¿cuánto fue aprendido? (o cuánto fue enseñado, alcanzado, etc... según sea el objeto a evaluar), posibilitar revisar el conocimiento que circula en ella, revisarlo o confrontarlo con nuestras ideas, con ideas de otros, con diferente escenarios de implementación, con diferentes miradas, con otros conocimientos. En definitiva nos referimos así a darle tratamiento heurístico, molar, profundo a la vez que desde su incorporación estructural, habilitar las transformaciones de nuestras propias miradas sobre el mundo, el propio conocimiento y los sujetos.

Si este tema es de por sí confuso, más aún lo es en formación docente, lugar en el cual no debería ser únicamente preocupación del docente, poder responder con relativa certeza a preguntas tales como ¿qué sabe del tema el estudiante? o ¿cuánto sabe?, ¿qué de él comprendió?, ¿cuánto de él se integró a su matriz de aprendizaje? y ¿qué de aquello aprendido le permitió posicionarse ante el conocimiento, sino también ¿cómo la práctica de evaluación puede favorecer que esto suceda?

De la manipulación del conocimiento dependerá -entre otras cosas- en definitiva, que el docente en situación de enseñanza, integre coherente y conscientemente las expectativas pedagógico-didácticas de sus prácticas, así como la articulación también coherente de ésta con un proyecto teórico, político y social. Mucho tiene que ver en este asunto, la práctica de evaluación que se proponga y lo que esta habilite/inhiba.

En otras palabras, no alcanza con que la práctica de la evaluación y sus resultados, refieran únicamente a lo que ha aprendido el estudiante acerca del tema tratado (evaluaciones teóricas tradicionales al estilo control de lectura); ni siquiera si ha podido o no realizar transferencias o vinculaciones hacia otros temas afines a aquel (análisis de situaciones iluminadas por la teoría aprendida, metodológicos en lo que refiere al campo de la Educación Física por ejemplo). La evaluación del aprendizaje en la formación de profesionales docentes, debe necesariamente acompañar el aprendizaje del contenido, así como del sentido de lo aprendido del contenido, en virtud de poder construir un/su *juicio sensato* que argumente y testimonie el para qué y por qué de la práctica educativa de la que se trate (hacemos énfasis en pruebas que sean pensadas para la aprehensión del saber en perspectiva política/social, las que suponen un abordaje metodológico particular que parte de considerar los supuestos subyacentes de quien en principio las propone, preguntándose primero sobre ¿para qué vale la pena proponer una evaluación del conocimiento?¹⁸).

Evidentemente entonces, la evaluación en formación docente a nuestro criterio, no puede ser pensada por el formador de formadores sin revisar, y de ser pertinente, redimensionar su enfoque de práctica instrumental, utilitaria, mono disciplinar, aislada. Asumir esta perspectiva, como aparentemente neutra y rigurosamente calificadoria/clasificatoria (Sverdlick, 2012), además de ser un tanto ingenuo, una suerte de optimismo pedagógico, nos ubica frente a un riesgo mayor: desatender y recortar temas axiológicos, teóricos, ideológicos, que son precisamente los que pretendemos abordar.

De estar de acuerdo con lo antedicho, la reflexión y crítica/autocrítica de la relación medios-fines en evaluación como la única relación posible pasa a ser un procedimiento urgente de llevarse a cabo en formación docente.

¹⁸ Para profundizar en este campo sugerimos la lectura del libro de Sales, MT., Sarni, M, y Rodriguez, L. (2014), especialmente el capítulo cinco.

Es decir, sintonizar y defender la formación de una profesión y una racionalidad laboral orgánica, “(...) apunta a la puesta en práctica de lógicas “indefinidas e interactivas”, confiando en una especie de “improvisación normalizada (...)”. (Fanfani,2007:346) generalmente consensuado para la formación de un docente en la actualidad, edificada en los grandes lineamientos curriculares sostenidos por los componentes de los diseños de América Latina, le significa al formador de formadores, la necesaria revisión de lo pedagógico en general, y del campo de la evaluación en tanto práctica pedagógica en particular, en varias dimensiones: (1) teórica, en cuanto a reconocer detrás de cualquier propuesta “práctica” en este campo, la existencia per se, de concepciones acerca del hombre, del mundo y de sus relaciones; (2) subjetiva, se piensa y elabora, o se elige y adecúa por un sujeto que la propone, estando sujeta a sus supuestos; (3) dialogal, habilitar un encuentro entre sujetos en torno a su conocimiento, en nuestro caso docentes en potencia; (4) crítica, asumiendo un compromiso con el otro y con sí mismo, pensando en la transformación social, reconstruyendo significados, que compartidos, reinauguren el debate -epistémico y moral- en torno a la triada sujeto-conocimiento-sociedad.

¿Es lo mismo decir que la evaluación es una práctica educativa, que afirmar que es una herramienta o instrumento para “poner una nota”?

Al decir que la evaluación es un instrumento para valorar el aprendizaje, hacemos referencia a entenderla como algo acabado, cuya relación entre medio-fines, no está más que mediatizada por un interés técnico, y que como tal, es aparentemente objetivo, es lo que es, y la parte final del proceso o sub proceso educativo. Al decir de Fernández Pérez, refiriéndose al tema en cuestión, se concibe aparentemente como *un añadido*, a veces residual de la tarea docente, y se presenta como tal una vez “(...) *concluido ya el bien o el mal pedagógico que se haya podido hacer con la enseñanza impartida (...)*”. Sostiene que la evaluación no solo no es un añadido, no solo está presente en todo momento en la enseñanza, sino que se puede pensar como un “(...) *momento excepcional, privilegiado, para un aprendizaje de excepcional calidad (...)*” (1994:751).

Concebir y proponer la evaluación desde este tipo de enfoques, la sesga a su carácter instrumental, de control, calificador y clasificador por excelencia, centralmente acreditador. No revisa los supuestos del que la genera ni del dispositivo seleccionado para valorar aprendizajes, no los intenta explicitar, comunicar, y por tanto no ayuda a enseñar, a construir a los estudiantes a través de este privilegiado momento del aprendizaje nuevos aprendizajes.

Detrás de la nota, o del concepto anclado en el proceso del alumno pero desde esta perspectiva, no alejado del sentido calificador, se ocultan procedimientos inconscientes y se perpetúa la distribución de poderes. Es más que un proceso de reelaboración del conocimiento, una auditoría, en el sentido de “rendir cuentas” sobre lo que se sabe, según quien sabe, el docente, el experto, el autor.

Este tipo de prácticas en general, y en formación docente en particular, le propone al estudiante consolidar el oficio del alumno: se especializan en saber qué quiere o pretende el docente y desde esa perspectiva estudian para salvar el examen, En sus palabras, “*tenés que poner lo que ellos quieren, porque con eso salvás*”; el oficio supone aprender las estrategias para salir exitosamente en el examen, según el profesor del que se trate. De constatar estas afirmaciones, es más que oportuno revisar la temática.

Decir que la evaluación es una práctica educativa, supone asumir su carácter subjetivo (no neutro), reconociendo que conlleva teoría, valores, ideología, y desde ellos y a través de ellos construye, forma, y define el sentido de determinada propuesta de formación. Implica concebirla entroncada en su sentido político, histórico, social y pedagógico. Supone dejar de suponerla única, universal y despersonalizada de tiempo y espacio. Implicará necesariamente saber qué se propone en tanto práctica teórica, a través de qué medios –dispositivos– y revisarla desde las preguntas ¿para qué evaluó?, y ¿qué evaluó?, antes que ¿cómo evaluó?

Ahora bien, si articulamos por un lado el interés de darle debate a este tema en formación docente, con la revisión de qué tipo de prácticas empleo en mi materia así como desde qué enfoque, observamos su complejidad.

Nos parece relevante agregar tres conceptos centrales en la discusión sobre la evaluación en tanto práctica educativa o instrumento. Ellos son: aprendizaje clandestino, asociado a habitus y violencia simbólica.

En las instituciones educativas se promueven explícita y mucho más implícitamente, ciertos rasgos característicos, los cuales se aprenden por quienes en ella participan. El anteriormente planteado oficio del alumno, es un ejemplo de ello. Perrenoud (1981), caracteriza a este tipo de aprendizaje como “clandestino”, en el sentido que queda muchas veces en el orden de lo implícito, y nosotros, sujetos que formamos parte de una institución, no terminamos de ser conscientes de todo lo que este aprendizaje implica.

El mismo autor, lo va a vincular con un concepto clásico de Bourdieu que es el concepto habitus. Una de las tantas definiciones que este autor aporta sobre “habitus”, se vincula con la idea de relacionarse, vincularse; lo define como, distintos sistemas de esquema de pensamiento, de percepción, de acción y de evaluación, del que dispone un sujeto en un momento determinado de su vida. Un sistema por el cual el sujeto aprende a pensar, a percibir el mundo, a actuar en él y a evaluar sus acciones. Bourdieu (1987) plantea que en el interior de la familia como primera institución de pasaje hay un primer aprendizaje de lo que se llama el habitus primario; la escuela –sobre la base de aquel- va a transmitir el habitus secundario, que puede estar más próximo o más distante al primario.

Surge asociado a los dos anteriores la noción de violencia simbólica, la que podemos interpretar como la distancia entre el habitus que la escuela pretende transmitir

y el habitus de origen familiar, a su vez atravesado por un universo económico cultural, de mayor violencia simbólica; es decir, a más distancia entre uno y otro, mayor violencia simbólica.

Este tipo de afirmaciones, forma parte constitutiva en la formación de los futuros docentes en materia pedagógica, y por ende este tipo de aprendizajes se hacen presentes en lo clandestino de la evaluación, ya sea práctica o instrumento. Los estudiantes evidentemente pueden prepararse para *dar lo que los otros quieren o esperan de él*, o para comprender la realidad y trabajar en ella, desde sus propias convicciones profesionales junto a los de otros colegas.

En cualquier caso del que se trate, debiéramos considerar entonces los tres conceptos presentados. Todos ellos se van a poner en juego en cualquier caso, al hablar y al hacer en evaluación, y sobre todo al tensionarla. Pensando por ejemplo en el concepto de violencia simbólica podríamos decir: si la distancia entre el habitus primario aprendido sobre qué es lo bueno y qué es lo malo hacer y por tanto valorar-evaluar en la familia, está asociado históricamente a respetar lo que dice el adulto como verdad absoluta, y si los actores que forman parte de los centros de formación docente, admiten un habitus secundario que viene a reforzar esta visión de evaluación, como la privilegiada -incluso clandestinamente privilegiada-, entonces las propuestas de evaluación en formación docente, deberán doblegar sus esfuerzos a los efectos de: vencer las propias concepciones de evaluación histórica y trabajar con ellas, así como las de los estudiantes. Ello requerirá el erguirse coherentemente con las expectativas de los diseños curriculares contemporáneos.

A su vez, desconocer y por tanto desatender la violencia simbólica, esto es, solicitar intencionalmente en los dispositivos de evaluación, la presentación de propuestas que de no haberse trabajado anteriormente, privilegien capacidades de atención, selección, análisis, de elaboración, de reflexión, fundamentación, construcción, sin valorar qué tipo de habitus primario y secundario se hubieran privilegiado ya sea por la familia o por los centros educativos anteriores, puede significar la omisión de no preocuparse/ocuparse suficientemente por desandar en nuestros estudiantes –futuros docentes– el camino históricamente andado y evidentemente fracasar en lo intentado.

Para culminar con esta pregunta, es honesto dejar planteado que quienes formamos a los docentes nos enfrentamos a la necesidad ética de desandar nuestros propios habitus y adentrarnos en nuestro propio oficio, cuestión que se desdoblará en nuestras prácticas.

A modo de cierre del apartado, decir que entendemos al ámbito de la formación docente, como el último espacio destinado intencionalmente a poner en tensión ciertos habitus primarios y secundarios, que son de lo más complejo de transformarse en las prácticas profesionales del docente. Es el centro de estudios el primer responsable, y en

cierto punto el más capacitado, para resistir objetivándolas, ciertas prácticas enajenantes entre ellas las prácticas de evaluación. Ahora, ese proceso es lento. Nos corresponde realizarlo en tanto sujetos formadores, y nos corresponde entendemos realizarlo con los estudiantes, no sobre ni en los estudiantes: en colectivo.

Desde esta perspectiva revaloramos el interés de discutir el sentido pedagógico de las prácticas educativas todas, y de la evaluación en tanto práctica docente, así como la del colectivo de todos los docentes. Evidentemente repensar desde ella, preguntas como: ¿para qué evaluar?, ¿qué es evaluar en la universidad?, ¿qué en Formación Docente?, ¿qué evaluamos?, ¿quién/es evalúan? y ¿cómo concibo dicha práctica en este espacio educativo particular?, seguramente despertarán nuevas respuestas y por qué no nuevas interrogantes, pero fundamentalmente tenderá a vigilar nuestro habitus, a fin de promover aprendizajes verdaderamente potentes para/con los estudiantes, y desde ello para/con el todo institucional y en su entramado social.

¿Qué deberá caracterizar a la evaluación del aprendizaje en particular y a sus dispositivos?

La evaluación, debe someter a sus herramientas mediadoras de aprendizaje, para nuestro interés el propio dispositivo de evaluación del aprendizaje, a preguntarse, objetivarse, acerca de ser intencional y racionalmente construidas como “(...) *medios por los cuales la cultura apoya (...) su actualización (...) como recursos que aporta una cultura para hacer posible la adecuación (...)*”. A su vez, consientes que “(...) *Todas estas cuestiones están directamente relacionadas con la forma en la que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es un importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella (...)*” (Bruner, 2000:31).

Intentará promover el aprendizaje apropiado; la construcción del sentido en base a una acción intencional. El docente al pensar el dispositivo requiere partir de la base de que éste, se encuentra atravesado en sus representaciones del tipo particular de cultura que apoya / representa como sujeto social, y por tanto, capaz de entorpecer ingenuamente aquello que su discurso pretende construir.

Interesa para validar el sentido de la evaluación, considerar especialmente los conceptos presentados por Bruner en referencia a su *postulado interaccional*, cuyo objetivo es esclarecer el carácter de la evaluación en su dimensión *inter* subjetiva, es decir, pensar en dispositivos que privilegien ya no la valoración objetiva / subjetiva de unos sobre otros, sino de sujetos entre sí, mediatizados por sus habitus.

Pensar la evaluación del aprendizaje en estos términos, reubicará el sentido del dispositivo –así como la figura del profesor– que en este caso pasa de ser un controlador del aprendizaje transpuesto “(...) *nuestra tradición pedagógica occidental apenas hace justicia a la importancia de la Intersubjetividad (...)*” (Bruner, 2000:39), a ser orientadora, ayuda en el aprendizaje, facilitadora de nuevos significados culturales,

(re) orientadora de las construcciones del sujeto en interacción con los otros sujetos. Descansa en la capacidad del ser humano de reconocer la acción intersubjetiva.

Atender a la capacidad dialogal y revisarla a la luz de la teoría que la soporta, ahondar en sus significados, en sus sentidos, en sus andamiajes, mediatizados por la evaluación de los aprendizajes. *“(...) Creo que uno de los regalos más importantes que una psicología cultural puede hacer a la educación es la reformulación de esa concepción empobrecida [pedagógica occidental]. Ya que una parte muy pequeña del educar tiene lugar en esa calle de dirección única (el aula); y probablemente es una de las partes con menos éxito (...)”* (Bruner, 2000:39).

Interesa establecer un dispositivo que no sólo permita dar cuenta del conocimiento y por tanto controle cuanto se sabe de la temática, sino uno que además, potencie las capacidades de controlar a la temática en función de comprenderla, así como relacionarla con el contexto al cual refiere, y sus posibilidades de transformación. Se proyecta para la educación/evaluación la noción pedagógica de colaboración y ayuda recíproca en la construcción de sentido.

Tener en cuenta que como *“(...) la propia institucionalización de la escolarización puede interponerse en el camino de crear una subcomunidad de aprendices que se apoyen unos a otros (...)”*, del mismo modo la evaluación que se elabore y proponga, puede ser potenciadora / sancionadora de esta perspectiva. En ella *“(...) el profesor asume la función adicional de animar a otros a compartirla (...)”* (Bruner, 2000:40) y ser sujeto que humildemente se comparte y comparte. El aprendizaje es interactivo, por lo cual la evaluación requiere dimensionarse en esta línea: *“(...) es sobre todo a través de la interacción con otros (...)”* (Bruner, 2000: 38), que se averigua de qué se trata la cultura y cómo se concibe el mundo.

Conclusiones

La evaluación no es neutra, y asumiéndola como práctica educativa, puede facilitar/inhibir la formación del sujeto para vincularse con los objetos de conocimiento de un modo particular, que le permita más allá de los muros institucionales, seguir con ese tipo particular de relación con el conocimiento.

Es un aprendizaje fundamental, al que muy pocas veces se atiende y la evaluación así como la construcción de estrategias y dispositivos podrán clandestinamente castigar, penar, inhibir o potenciar aprendizajes fundamentales para un docente. De todas formas, y por esa perspectiva de no neutralidad, podemos afirmar que de cualquier forma y continuamente se aprende de una u otra manera, tal o cual relación con el conocimiento.

Resaltar consecuentemente, que la evaluación, por su poder acreditador, sella el contrato pedagógico y define rasgos “definitorios” de la matriz cultural y pedagógica de un centro, y su relación o no con la sociedad de la cual éste, quiera o no, forma parte.

El centro de formación, sus docentes, estudiantes, y autoridades, actores, deberán tener presente que de sus relaciones, de sus prácticas institucionales, así como las representaciones de dichas prácticas –entre ellas las de evaluación– se ponen en juego muchas prácticas futuras.

El papel que cada uno juegue con el otro, y todos con el conocimiento y la sociedad, supondrá habilitar en el marco de la universidad y para la educación física en particular, una forma política de ver el mundo, forma que es necesario construirla entre todos, siendo la evaluación una pieza central y estratégica en ella.

Muchas veces para interpretar un error, habría que recurrir al proceso de reconstrucción del dispositivo. Inclusive un solo dispositivo de evaluación, aún reconstruido, es insuficiente para abordar la totalidad del objeto a evaluar, requiriéndose programas de evaluación que se acompañen con los propios de enseñanza.

Se hace necesario a su vez pensar qué dispositivo y de qué forma, para qué tipo de aprendizajes.

Su conocimiento, tratamiento y creación, debieran ser integrados a modo de contenidos disciplinares propios -contendidos de saber de su materia-, y abordados explícitamente por el docente quien de esta forma, fundamentara ante sus estudiantes-futuros docentes, su para qué, su qué, y su porqué en materia de evaluación, dando cuenta de sus formas y sus fondos (Sales, et all, 2014)

Ellos así practicarían la evaluación de sus aprendizajes, aprendiendo; aprendiendo el motivo de la forma y aprendiendo otra forma de vincularse con el conocimiento en torno a ese dispositivo ahora fundamentado.

Asimismo, podrían ellos mismos trabajar con el docente, y aprender a evaluar, sus dificultades, sus facilidades, sus sesgos.

Creemos que profesionalizar la profesión docente debe incluir la consideración política de las prácticas de evaluación, su consideración disciplinar, y su discusión como política estratégica por el demos universitario.

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (1989) **Clases, códigos y control**. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Editorial AKAL
- BOURDIEU, P. (1987). **Los tres estados del capital cultural**. Sociológica año. 2 núm. (5).Pp. 11 a 17.

- BOURDIEU, P. (1987). **Los tres estados del capital cultural**. Sociológica año. 2 nro. (5).
- BRUNER, J. (2000). **La educación, puerta de la cultura**. Editorial Aprendizaje Visor, Madrid.
- BRUNET, I y MORELL, A. (1998) **Clases, educación y trabajo**. Madrid: Editorial Trotta.
- CARLINO, F. (1999). **La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas**. Aique, Bs. As.,
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). **Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona, Martínez Roca.
- CHEVALLARD, Y. (1991). **La transposición didáctica**. Aique, Bs.As.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). **Las tareas de la profesión de enseñar**. Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P (1986) **La educación como práctica de la libertad**. España, Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1997). **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid, Cátedra.
- PERRENOUD, P (1981). **De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y la norma en una enseñanza indiferenciada**. Infancia y Aprendizaje N° 14. Madrid.
- SALES, M., SARNI, S., RODRIGUEZ, L (2014). **¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas**. Trecho, Montevideo.
- SALINAS, D. (1996). **Evaluación: Responsabilidad Compartida**. Barcelona, Cuadernos Pedagógicos. N° 250.
- SVERDLICK, I., (2012) **¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?** Novedades Educativas, Buenos Aires:
- TENTI FANFANI, E. (2007). **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponible en: <http://www.cedes.unicampo.br>

Quality Assurance and Evaluation System in Japanese Higher Education

Ana Mami Yamaguchi¹, Shuichi Tsukahara²

¹Hokkaido University of Education, Japan

²Kansai University of International Studies, Japan

anayamaguchi@gmail.com, tsukahara18900@gmail.com

Abstract. *In this paper we aim to contribute to the debate over accountability and assessment of higher education (HE) by introducing the Japanese system. We first discuss the circumstances and issues surrounding Japanese HE and then examine the historical development of the quality assurance and evaluation system. Since the 1990s, with the implementation of policies that focused on liberalization, deregulation and increased institutional autonomy, the role of the government has shifted from setting strict regulations and quality standards to organizing an evaluation system for assessing the learning outcomes and improving accountability of the HE institutions. Finally, we suggest how Japan may take hints from Brazil in organizing an evaluation system on a national level that can more efficiently support and assess HE institutions.*

1. Introduction

Japan's world-class educational system combines the universalization of education at all levels—including higher education (HE)—with the assurance of an education of high quality. In contrast, the Brazilian education system has been changing dramatically and rapidly since the 1990s in order to achieve the universalization of basic education and the expansion of higher education of good quality.

At first glance, these two countries seem to have little in common as they feature very distinct education systems with different priorities and issues; nevertheless, when looking more closely at HE, some similarities become apparent. One point that Japan and Brazil have in common is the reliance on private universities. In Japan, the fast growing economy after the Second World War was accompanied with the expansion of HE. This growth was supported by the private sector that, even nowadays, runs more than 80% of higher education institutions (HEIs). The quality of education offered at private universities, with the exception of the traditionally prestigious private institutions, varies greatly among institutions. Japan has long controlled the quality of HEIs through the establishment-approval system; the former Ministry of Education, Science and Culture—since 2001 known as the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT)—stipulated strict regulations and quality standards for the establishment of HEIs and once an institution was granted permission for establishment, the Ministry expected it to maintain quality. By the 1990s however, the establishment-approval system was deregulated and, at the same time that the HEIs were given more freedom and autonomy to organize their own curriculum, new evaluation systems were introduced to enhance accountability and quality assurance. The HEIs were then required to first perform self-monitoring and self-evaluation, which was later complemented with a third-party evaluation. The *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan* [Newby et al. 2009] suggests that with more freedom and autonomy given to the HEIs, it might now be

the time for Japan to organize an evaluation system on a national level that can more efficiently support and assess the HEIs.

In this paper we will first provide an overview of the circumstances and issues surrounding Japanese HE, which is essential for understanding the reforms that were put in place to enhance accountability and quality assurance. Second, we discuss the historical development of the quality assurance and evaluation system in Japan from the pre-war period up to the major reforms in the 2000s. Finally, we reflect upon the challenges this evaluation system faces in finding a balance between assuring quality and accountability on the one hand, while at the same time respecting the increased autonomy and academic freedom of the HEIs. In this section, we also show some similarities between the Japanese and the Brazilian evaluation systems. Brazil is a leading country in the world in terms of the organization of a national evaluation system that also includes the direct assessment of the learning outcomes of students. This is an area where Japan can certainly learn from the Brazilian experience. Thus, this paper aims to contribute to the global debate over accountability and quality assessment in HE.

2. The Circumstances and Issues Surrounding Japanese Higher Education

The expansion of HE in Japan is inherently linked to the period of rapid economic growth. The Japanese economy started to grow after the Second World War in the 1950s and it continuously developed until the late 1980s; during this period, to foster a highly qualified workforce became essential to support the growing economy and industrial development. To this end, during the 1960s the national universities were required to increase programs in the field of natural sciences and engineering and to expand research and graduate courses. On the other hand, to meet the growing demands for HE, the government deregulated the procedure to establish private universities and the rapid quantitative expansion and diversification of HE was consequently entrusted to the private sector [Saito 2011].

From the 1960s, Japanese HE changed from an *elite* to a *mass* HE system by expanding in quantitative terms with the increasing participation of the private sector. It also grew increasingly diversified with the introduction of varied professional training programs. Japanese HEIs can be categorized into four different types:

1. *Universities and Graduate schools* place emphasis on academic research and teaching and operate as “centers of learning.” Undergraduate courses award bachelor degrees (4-6 years), whereas graduate courses award master (2 years), doctoral (3 years) and professional degrees (2-3 years). Although 88.7% of the institutions are private [MEXT 2013], the top 10 universities in Japan are all traditionally ‘elite’ research universities of which 8 are national (the 7 former imperial universities and Tokyo Institute of Technology) and 2 are private (Keio and Waseda) institutes.
2. *Junior colleges* are universities that offer short-term courses of 2-3 years and provide practical vocational education; they award sub-degree qualifications named *associate degree*. They play a major role as institutes that train human resources who will work in pre-school education or in the health care industry.
3. *Colleges of technology (Kōsen)* are planned and coordinated by the National Institute of Technology and provide high-level professional training courses of 5 years for those between the ages of 15 and 19 years; by the completion of the

course, the students are awarded with a qualification of an *associate*, with the possibility of changing the diploma to a full-degree type.

4. *Professional Training Colleges* (different from the above three types of institutions) are relatively free of regulation by MEXT. The purpose of these colleges is to develop professional and practical skills. Thus, they primarily focus on teaching employability skills to their students and provide specialized courses in various areas such as medicine, engineering, business, education, social welfare, carpentry, fashion design, agriculture, graphic design, culinary skills, and hotel management. The length of the courses is in average two years and graduates are awarded *technical* diplomas.

The enrollment rate in tertiary education in Japan is relatively high with about 70% of the students who finish high school continuing their studies in some kind of HEI: 47.3% attend universities, 5.4% enroll in junior colleges and 17% continue to professional training colleges [MEXT 2012a, MEXT 2014]. In terms of absolute numbers, about 3.6 million students were enrolled in HE with 2.8 million in universities, 138 thousand in junior colleges, 58 thousand at colleges of technology and 660 thousand in professional training colleges [MEXT 2013]. In the Japanese HE system it is important to notice that Japan has a very high proportion of private institutions. In 2012, nearly 78% of the universities and over 90% of junior colleges and specialized training colleges were private institutions; the only exception are the colleges of technology where 90% of the institutions are operated by the national government [MEXT 2012b] (see Table1).

Household expenditure for higher education in Japan is high, not only because three in every four students are enrolled at private institutions but also because, national and public (established by the local government) universities are not tuition free: national universities charge an admission fee of 282,000 yen (about R\$ 8 thousand) and an annual fee of 535,800 yen (about R\$ 15 thousand), whereas private universities charge 267,608 yen (about R\$ 7.5 thousand) and 859,367 yen (about R\$ 24 thousand), respectively [NIAD-UE 2014].

In the 21st century, Japan has become a mature, slow-growing economy that is characterized by an aging population and a declining birth rate. In 2014, for a total population of 125 million, it reached a record low birth rate of just over a million of new births, while the population of 65-year-olds (33 million) was double that of the 0-14 year-olds (16 million). The 18-year-old population is not an exception: it has decreased in the last 10 years from 20 million in 1990 to 12 million in 2012. Even with such a decline of the 18 year-olds, the number of universities continued to rise, which inevitably caused an excess of supply with about 67.5% of the universities and 47% of junior colleges unable to fill their enrollment quotas in 2008 [NIAD-UE 2014].

Finally, in order to comprehend the reforms to enhance accountability and quality assurance in HE, it is essential to understand two additional characteristics of the Japanese HE system.

Table 1. The expansion of higher education in Japan from 1950 to 2012

Year	Universities (private univ.)	Junior Colleges (private college)	Colleges of Technology (private college)	Professional Training Colleges (private college)
1950	201	149		
1960	245 (140)	280		
1970	382 (274)	479	60	
1980	446 (319)	517	62	2,520
1990	507 (372)	593	62	3,300
2000	649 (478)	572	62	3,551
2008	765 (589)	417	64	3,401
2012	783 (605)	372 (350)	57 (3)	3,249 (3,040)

Source: MEXT “Statistics” (2012). The number of private institutions for Junior College, College of Technology and Professional Training Colleges was available only for the year 2012. The percentage of the private institutions in the other years is expected to be similar to 2012.

First, in contrast with Japanese primary and secondary schools that are characterized by a rigid system and high scholastic achievement, Japanese universities are often criticized for being “difficult to enter and easy to graduate from”; students undergo a process of intense preparation known as *examination hell*, sometimes from as early as kindergarten to enter prestigious universities, but then the actual university experience of supposedly ‘higher learning’ is what some scholars call ‘four-year leisure land’ [Poole 2003]. This can be partly explained by the fact that in Japan, about 95% of the students start seeking jobs at least one year before their graduation and this suggests that companies give more importance on the student’s ability at the time of the entrance rather than on the specific knowledge or skills acquired through their studies at the universities. It is thus no exaggeration to state that companies pay more attention to the ‘status’ or ‘prestige’ of the universities rather than on the actual content the students have mastered during the course [Yonezawa 2002].

Second, the expansion of higher education supported by the private sector on the one hand in combination with the dwindling of the 18 year-old population since 1992 on the other makes it difficult for private universities to offer an education of quality for three main reasons: 1) universities need to accept students regardless of their academic skills in order to fill the admission slots; 2) even when the students’ academic achievement is not satisfactory, the universities do not oblige the students to withdraw from the courses as long as they pay the tuition fees; 3) classes take place in a large lecture-style due to the need to minimize teaching costs [Kariya, 2012].

The Japanese HE system changed from the pre-war elite education to the post-war mass education and by the 1990s it reached the stage of universalization with more than half of the 18 year-olds enrolled in HE. The reforms and changes in HE was accompanied with a quality assurance and evaluation system that has also changed to fulfill the different needs and roles of the HE system. We will now discuss in more detail the historical development of the quality assurance and evaluation system in Japanese HE.

3. Quality Assurance and Evaluation System in Japanese Higher Education

The historical development of the Japanese quality assurance and evaluation system can be divided into three important periods. The first period ranges from the pre-war to the

post-war period with HE characterized by the change from an elitist to a mass HE system; during this period, the quality control of the HEIs relied mostly on the establishment-approval system. The second period starts in the 1990s when the establishment-approval system was deregulated and the self-monitoring and self-evaluation systems were implemented. Finally the third period starts in the 2000s with the introduction of major structural reforms that turned the national universities into autonomous “corporations” and the third-party evaluation system was added to the existing self-monitoring and self-evaluation systems in order to enhance quality and accountability of HEIs.

3.1. From the Pre-war to the Post-war Period: The Expansion of Higher Education and the Establishment-Approval System for Quality Assurance

In Japan, the modern HE system began in the late 19th century with the foundation of the Tokyo Imperial University (nowadays known as University of Tokyo) in 1877. In the subsequent years, an additional 6 imperial universities were established in the major cities (Kyoto in 1897, Tohoku in 1907, Kyushu in 1910, Hokkaido in 1918, Osaka in 1931, and Nagoya in 1939), and several polytechnics in Tokyo with prestigious reputations became universities and colleges, such as the Tokyo Institute of Technology (1929) and Hitotsubashi University (1920). At the same time, prestigious private institutions such as Keio-Gijuku, which had originally been established as a Dutch-language School, became Keio University (1890) and *Tokyo Senmon Gakko* or Tokyo College became Waseda University (1902). In 1903, the government enacted the *Specialized School Order* to categorize the various types of institutions as ‘specialized schools’ and in 1918, with the promulgation of the *University Order*, many of the single-faculty institutions became universities [Oba 2005]. The expansion of HE during the pre-war period was hence controlled by the central government through the establishment of strict regulations and quality standards to grant permission for the establishment of HE institutions [Yonezawa 2002].

Japanese universities were, during this period, stratified according to their status, history and reputation. The seven imperial universities (national universities) along with a small number of other prestigious national universities and a few private universities like Keio and Waseda constituted the ‘elite institutions’ [Kitagawa & Oba 2010]. Private institutions were financially independent from the government and relied on revenues from students while the imperial universities were treated as ‘elite research institutes’ and were heavily subsidized by the government [Oba 2005, Yonezawa 2007].

Japan went through a major educational reform after the Second World War under the American Occupation (1945 to 1952). In 1947 the *School Education Law* was enacted and proposed the so called “6-3-3-4” new school system with 6 years of elementary school, 3 years of lower secondary school, 3 years of upper secondary school and 4 years of university. Compulsory education was extended to 9 years and the various institutions of HE were integrated into 4-year universities. During this period, the imperial universities lost their formal status as ‘elite institutions’ and were integrated into the newly created university system in which all the national universities would have the same legal status [Oba 2008, Saito 2011, MEXT 2015].

The quality assurance of HEIs relied on two main bodies: 1) the *Standards for the Establishment of Universities* (SEU): it was enacted by the Japanese government in 1956 and stipulated standards and regulations to the establishment of HEIs such as the organization of the curriculum, the courses that should be offered, the student-staff ratio,

and the required space per student; 2) the *Japan University Accreditation Association* (JUAA): set up in 1947, it was a non-governmental organization for accreditation of HEIs and had the purpose to control the quality of the post-war newly established HEIs [Oba 2004]. The JUAA was composed of 46 members from national, local public and private HEIs and established its own university standards with the promulgation of *University Standards* (1947) and *the Post Graduate Standards* (1949). In 1952 the JUAA provided accreditation to the first 38 universities (18 national, 2 local public and 18 private) under the new rules [JUAA 2015].

The quality of HEIs during the post-war rapid expansion was assured by the government strict standards and regulations stipulated by the SEU, combined with the JUAA voluntary institutional accreditation system. Most of the HEIs, however, only applied for charter approval to the government and did not seek to be accredited by JUAA. Since accreditation by JUAA was voluntary and no legal sanctions existed for failing to apply for it, quality assessment of HEIs tended to be limited to the SEU with emphasis put on ‘numerical’ requirements such as student-staff ratio, number of students per faculty, building area and facilities rather than on educational and research activities [Oba 2004, Yonezawa 2002]. In the 1980s, the Ministry started to consider the introduction of an evaluation system that would assess the quality of HEIs after their initial establishment.

3.2. 1990s: The Universalization of HE and the Self-monitoring and Self-Evaluation Systems

The first major reform in post-war Japanese education was the revision of the SEU in 1991, which moved quality assessment more towards decentralization and self-evaluation. It abolished the minimum requirements on general education, loosened the regulations on the curriculum and provided the HEIs with freedom and flexibility to implement their own educational programs. Moreover, the revision also included new regulations in which the HEIs had to monitor their educational and research activities through a self-monitoring and self-evaluation system. By 1997, 83.7% of the universities had carried out the self-evaluation and self-monitoring at least once, and 56.4% had done so more than once. With regard to the introduction of an external or third-party evaluation system, the University Council – established in 1987 by the Ministry of Education, it is composed by university rectors, business executives and researchers to deliberate on HE policies- opposed it with the argument that it would affect the academic freedom and autonomy of the institutions [Yonezawa 1999, Saito 2011].

A survey conducted in 1998 by Hiroshima University’s Research Institute for Higher Education (RIHE) found that, although the self-monitoring and self-evaluation system was implemented differently among universities, this system had an impact on promoting reforms and improving the quality of HEIs. Moreover, the findings show that the national universities had the tendency to focus their evaluation on research activities because research performance is directly connected to the acquisition of additional revenue other than the basic revenue provided by the government. The private universities on the other hand, tended to focus their evaluation on students’ enrollment and graduate student performance because competitiveness in student recruitment is their main source of revenue [Yonezawa 2002].

In 1999 the self-monitoring and self-evaluation system that had thus far been optional became compulsory and all universities were now required to conduct these evaluations of which the results were to be made public. As a result, almost 100% of the

universities perform these self-reviews, which now have become part of their routine activities [Kushimoto 2010].

The self-evaluation and self-monitoring activities played an important role in promoting reforms and improving quality but in order to promote further institutional reforms and to build globally competitive HEIs, the Ministry of Education felt it was necessary to reconsider the once criticized third-party evaluation system.

3.3. 2000s: Globalization of HE and the Plural Evaluation System

In 1998, the University Council issued a report “Vision for the Universities in the 21st Century and Reform Measures” which included the following major proposals for HE: 1) to enhance the quality of teaching and research by nurturing the problem search and solving abilities of students; 2) to ensure the autonomy of the HEIs by providing a more flexible educational and research environment; 3) to decentralize the administrative structure with increased autonomy in the decision making process and implementation of projects; 4) to establish a pluralistic evaluation system: self-monitoring and self-evaluation system combined with a third-party evaluation system [University Council, 1998].

One major structural reform that took place in 2004 was the incorporation of all 86 national universities, which became *national university corporations* (NUCs). With this change, national universities gained an independent administrative system with autonomy in both governance and funding. The relationship between the government and the NUCs is one where MEXT provides administrative guidance and feedback regarding six-year mid-term goals and plans proposed by the NUCs; while these mid-term plans are used by the NUCs to request for governmental funding, the government uses it as a base to evaluate the level of achievement. MEXT uses the result of this evaluation to decide on the financial rewards or punishment (in the worst case, discontinuation of funding) for the individual NUCs. It is also used as a basis for formulating the next mid-term proposal. Hence, the NUCs were now forced to formulate a clear proposal of mid-term goals and plans based on which their performance would be evaluated, while the government had to structure an evaluation system to improve accountability [Oba 2004]. To this end, MEXT established the *National University Corporation Evaluation Committee* (NUC-EC) to assess NUCs performance against their annual plans, mid-term plans and mid-term objectives for education, research and management. The *National Institution for Academic Degrees and University Evaluation* (NIAD-UE) has been delegated to evaluate the achievement of mid-term objectives in terms of education and research [NIAD-UEa, 2015]. The evaluation is carried out at the end of each academic year, in the middle of the term and finally a performance-based evaluation conducted at the end of a 6 year-term.

Moreover, the *School Education Law* was amended to deregulate the *Standards for the Establishment of the Universities* (SEU) and simplify the standards for the establishment of universities, and to increase the autonomy and flexibility of the HEIs in reorganizing faculties and the curriculum. Along with these changes, MEXT established the *Certified Evaluation and Accreditation* (CEA) system to strengthen evaluation and improve accountability of the HEIs. All HEIs are obligated to undergo a comprehensive evaluation of their education, research, organizational operations, and facilities by third-party evaluation agencies in charge of accreditation and assessment, which are certified by MEXT. As of April 2014, there are four CEA agencies:

- 1) NIAD-UE (National Institution for Academic Degrees and University Evaluation) created in 2004, is the only organization certified to undertake evaluations of all types of HEIs as well as professional graduate schools [NIAD-UE 2015b].
- 2) JUAA (Japan University Accreditation Association) established in 1947 and certified in 2004 to undertake the evaluations of universities, junior colleges, law schools, and professional graduate schools of business, public policy, public health and intellectual property studies [JUAA 2015].
- 3) JIHEE (Japan Institution for Higher Education Evaluation) founded by the *Association of Private Universities of Japan* in 2000 as a Research Institute for Independent Higher Education (RIIHE). In 2004 RIIHE was authorized by MEXT to become JIHEE and certified as an institution to undertake evaluations of universities, junior colleges and fashion business professional graduate schools [JIHEE 2015].
- 4) JACA (Japan Association for College Accreditation) established in 1994 as an organization to support and promote the improvement of quality of junior colleges, was certified in 2005 as an organization to undertake evaluation of all junior colleges [JACA 2015].

In addition, there are another 8 CEA agencies that conduct evaluation of professional graduate schools, such as the Japan Law Foundation, the Institute for the Evaluation of Teacher Education, and Japan Accreditation Board for Engineering Education. All these CEA agencies develop and use their own evaluation criteria and standards, and they disclose their evaluation results to the public. The underlying rationale for the coexistence of various CEA agencies is that a diverse HE system needs differentiated standards to evaluate the different types of HEIs.

The present quality assurance and accountability system in Japan is thus comprised of 1) an establishment-approval system; 2) a self-monitoring and self-evaluation system; 3) a CEA system and 4) a National University Corporation Evaluation system. This rather complex and seemingly comprehensive evaluation system is criticized on a number of grounds: first, it has not been sufficiently developed and is not efficient; second, the evaluation practices are time consuming to the academic and administrative staff members engaged in the evaluation activities, at times even having a negative impact on education and research activities. This situation is particularly worrisome in national university corporations because they need to prepare for the annual evaluation, in addition to the mid-term and the end of a 6 year-term evaluation [Watanabe 2008, Oba 2005].

The Japanese evaluation and accreditation system was made more rigid to increase accountability and to enhance reforms in order to construct internationally competitive HEIs. It is still uncertain, however, whether this system will foster strong and competitive institutions.

4. Final Considerations

The Japanese higher education system has changed from the pre-war elite education to a post-war mass education and it is now moving towards a universal and global HE system. In recent years, due to increased globalization of the HE market and competition with universities around the world, Japan is under pressure to create “World-Class Universities” that can be internationally competitive with high-quality educational outcomes and that can attract international students. Moreover, in the “Education

Rebuilding Council 2013” the government announced a new target to have 10 Japanese universities among the top 100 in the world. Nevertheless, the plan to build world-class universities means that governmental funding will increasingly concentrate on the traditional top universities, i.e., the former imperial universities and the traditionally prestigious private universities. Amano (2014) criticizes that these policies are producing a few “strong” universities and many “weak” ones, resulting in greater inequalities in competitiveness among universities and widening the gap between the top universities and the middle/lower-range universities.

Since the early 1990s, the HE policies that focused on liberalization, deregulation and increased institutional autonomy created two paradoxes for Japanese HE: 1) the *liberalization* paradox: the phenomenon that free competition rather than creating more equal opportunities to all universities to compete at the same level, is leading to the creation of an even more hierarchical HE system with the ‘traditional’ HEIs maintaining their elite status as ‘top research universities’; 2) the *deregulation* paradox: the phenomenon that deregulation with flexible standards and increased institutional autonomy led to the introduction of an even more rigid evaluation system.

Japan has in the last 20 years developed a rather complex and comprehensive evaluation system that developed from the establishment-approval system to a system that also includes the self-monitoring/evaluation and the third-party evaluation carried out by different CEAs. We find similarities between Japan and Brazil in regard to institutional and educational environment assessment. As is the case in Brazil, in Japan the institutional evaluation also relies on a self-evaluation and self-monitoring system and, in regard to the educational environment evaluation, both countries carry out periodic on-site visits to assess academic staff, student-staff ratio, number of students per faculty and infrastructure, among others.

The evaluation activity where Brazil excels is in regard to the implementation of an exam on a national level to assess the students’ learning outcomes, the National Exam for the Assessment of Student Performance (ENADE). While the Japanese system relies mostly on indirect assessment with the use of students’ surveys as a method to assess learning outcomes [Yamada 2014], the Brazilian evaluation system conducts direct assessment with the use of ENADE as one of the major criteria to assess learning outcomes of the undergraduate programs and institutions.

In Japan, the introduction of a standardized national exam like ENADE to assess the learning outcomes may be perceived to be 1) a factor that could limit the academic freedom and autonomy of the HEIs in organizing and improving the curriculum and educational programs; 2) not appropriate to evaluate the diverse HEIs because there is a need to utilize different standards and exams for the different types of institutions; 3) not enough to improve the curriculum and consequently the quality of education because it does not reflect the learning process of the students. Moreover, in Japan there are no regulations that stipulate the minimum standard curriculum. Nevertheless, the need to evaluate each type of HE institution by different CEAs as well as the vision to holistically assess the student’s outcome through indirect assessment, has created a system of quality assurance that is not very efficient and time consuming for the academic and administrative staff members. To make the Japanese evaluation system more efficient, the *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan* [Newby et al. 2009] suggests the establishment of a national center for higher education with the purpose of gathering the information from the different CEAs and supporting the HEIs with information exchange

to improve their educational activities. Moreover, it also suggests that Japan should consider the possibility in participating in assessment of students' outcomes developed by international organizations.

Japan has reached the stage of universalization of HE and is now more than any other period in history under pressure to increase accountability and organize an efficient evaluation system that can assess more precisely the learning outcomes and assure a level of quality that is globally competitive. Gonyea (2005) suggests that the use of both indirect and direct assessment can complement one another and offer a more holistic view of the learning outcomes. From this perspective, Brazil —though still on the stage of massification of HE— has already built an evaluation system on a national level with the establishment of the National Higher Education Evaluation System (SINAES) in 2004. SINAES was established with the purpose to evaluate the HEIs in a holistic way by combining the national HE database with the results of self-evaluation, third-party evaluation and ENADE. To Japan, a further investigation of the Brazilian national evaluation system can certainly provide important clues on how to develop a national system to support and assess the HEIs.

Japanese HE is under pressure to continually change in order to cope with the demands of a global economy that requires globally competitive HEIs; with the role of the government shifting from setting regulations and standards to the organization of an evaluation system that can more efficiently assess quality and increased accountability of the HEIs, now may be the time to Japan to organize an evaluation system on a national level that can not only assess quality and increase accountability but can also provide assistance to the HEIs to improve learning outcomes and educational activities while respecting HEIs autonomy and academic freedom.

References

- Amano, Ikuo (2014) *Globalization and Higher Education Reforms in Japan: The Obstacles to Greater International Competitiveness*, Nippon.com, <http://www.nippon.com/en/in-depth/a02801/>. Accessed June 1, 2015.
- Gonyea, R. M. (2005) "Self-reported Data in Institutional Research: Review and Recommendations", *New Directions for Institutional Research, Survey Research Emerging Issues*, 127, p. 73-89.
- JACA (2015) "About JACA", http://www.jaca.or.jp/english/english1_1.html. Accessed August 11, 2015.
- JIHEE (2015) "About JIHEE", <http://www.jiheer.or.jp/en/about/objectives.html>. Accessed May 23, 2015.
- JUAA (2015) "About JUAA", Japan University Accreditation Association, <http://juaa.or.jp/en/about/index.html>. Accessed August 11, 2015.
- Kariya, Takehiko (2012) *Higher Education and the Japanese Disease*. Nippon.com, <http://www.nippon.com/en/in-depth/a00602/>. Accessed May 23, 2015.
- Kitagawa, Fumi & Oba, Jun (2010) "Managing differentiation of Higher Education System in Japan: Connecting Excellence and Diversity", *Higher Education*, 59, p. 507-524.

Kushimoto, Takeshi (2010) “Outcomes Assessment and its Role in Self-Reviews of Undergraduate Education: in the Context of Japanese Higher Education Reform since the 1990s”, *Higher Education*, 59, p.589-598.

MEXT (2003) “Incorporation of National Universities”, Tokyo, MEXT.
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200301/hpac200301_2_021.html.
 Accessed May 27, 2015.

_____ (2012a) “Higher Education in Japan” Tokyo, MEXT.
http://www.mext.go.jp/english/highered/_icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1302653_1.pdf. Accessed May 23, 2015.

_____ (2012b) “Statistical Abstract 2012 edition 1.9 Universities and Junior Colleges” Tokyo, MEXT. <http://www.mext.go.jp/english/statistics/1302965.htm>. Accessed May 23, 2015.

_____ (2013) “Statistics” Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). <http://www.mext.go.jp/english/statistics/index.htm>. Accessed May 23, 2015.

_____ (2014) “Sūji de Miru Senshūgakkō” (The Specialized Training Colleges in numbers). Tokyo, MEXT. [in Japanese].
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/12/25/1322361_5.pdf. Accessed May 23, 2015.

_____ (2015) “The Enactment of the School Education Law”, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317423.htm. Accessed August 11, 2015.

Newby, H., Wekko, T., Breneman, D., Johanneson, T. & Maasen, P. (2009), *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan*, Paris, OECD.

NIAD-UE (2014), *Overview of the Quality Assurance System in Higher Education: Japan*. Tokyo, National Institution for Academic Degrees and University Evaluation. (Available at http://www.niad.ac.jp/english/overview_jp_e_ver2.pdf)

_____ (2015a) “Evaluation of Education and Research Activities at National Universities”, http://www.niad.ac.jp/english/unive/activities/1181758_1671.html. Accessed August 11, 2015.

_____ (2015b) “NIAD-UE's Certified Evaluation and Accreditation”, http://www.niad.ac.jp/english/unive/activities/1181757_1671.html. Accessed August 11, 2015.

Oba, Jun (2004) “Incorporation of National Universities in Japan: Reform Towards the Enhancement of Autonomy in Search of Excellence”, *Organization Reforms and University Governance: Autonomy and Accountability*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, COE Publication Series 11, December.

_____, Jun (2005) *Current State and Problems of Japanese Higher Education*, Paper prepared for the seminar at “the Ministry of Higher Education and at the King Faisal Centre for Research and Islamic Studies” on 29 January 2005 in Riyadh, Saudi Arabia.

_____, Jun (2008) “Creating World-Class Universities in Japan: Policy and Initiatives”, *Policy Futures in Education*, 6(5), p. 629-640.

- Ota, Hiroshi (2008) *Changing Policies and Practices of Japanese National Universities Toward International Students in Light of Financial and Demographic Challenges and the New University “corporatization”*, State University of New York, Ph.D. dissertation, UMI/Proquest.
- Poole, Gregory S. (2003) “Higher Education Reform in Japan: Amano Ikuo on ‘The University in Crisis’”, *International Education Journal*, 4(3), p. 149-171.
- Saito, Yasuo (2011) *Higher Education in Japan*, National Institute for Educational Policy Research, <http://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109HE.pdf>. Accessed May 27, 2015.
- University Council (1998) “21 Seiki no Daigakuzō Kongo no Kaikaku Hōsaku ni tsuite” (A Vision for the Universities in the 21st Century and Reform Measures) Tokyo, MEXT (in Japanese) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315932.htm. Accessed May 27, 2015.
- Watanabe, Eiji (2008) “Impact of University Evaluation on Education and Research”, *Japanese National University Reform in 2004*, Tokyo, Center for National University Finance and Management, p.113-128.
- Yamada, Reiko (2014) “Gains in Learning Outcomes of College Students in Japan: Comparative Study between Academic Fields”, *The International Education Journal: Comparative Perspectives*. 13(1), p.100-118.
- Yonezawa, Akiyoshi (1999) *Function and Structure of Self-Evaluation in Japanese Higher Education*. AAIR Conference 1999, 1-3 December. (Available at <http://www.aair.org.au/app/webroot/media/pdf/AAIR%20Fora/Forum1999/yonezawa1.pdf>)
- _____, Akiyoshi (2002) “The Quality Assurance System and Market Forces in Japanese Higher Education”, *Higher Education*, 43, p. 127-139.
- _____, Akiyoshi (2007) “Japanese Flagship Universities at a Crossroads”, *Higher Education*, 54, p. 483-499.

Sinaes ou NeoSinaes? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado.

Sousa J. Vieira¹, Fernandes R. Ivanildo²,

¹Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UNB) Brasília– DF – Brasil

²Pró-Reitoria de Regulação, Avaliação e Estudos da Educação Superior–
Universidade Candido Mendes

Rio de Janeiro - RJ – Brasil.

sovieiral@gmail.com, ramos.ives@gmail.com

Abstract. *This paper deals with the reforms in the National System of Higher Education Assessment (Sinaes) created in 2004 to assess Higher Education Institutions (AIE), undergraduate courses (ACG) and student performance (Enade). In 2008, the creation of indexes laid great emphasis on Enade, since then, its results, isolated, stated guiding the expansion, regulation and public policies definition, a phenomenon we call "extended Enade". In conclusion, when data and documents related to the actions taking place between 2004 and 2014 are analyzed, it comes to the conclusion that reform elements are able to acknowledge a new system, what upholds the "expanded Enade" thesis. As for the structure, functions and scope, it is a Neo-Sinaes.*

Resumo. *O artigo refere-se às reformas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado em 2004, para avaliação de cursos (ACG), instituições (AIE) e alunos (Enade). Em 2008, a criação de índices fomentou o protagonismo do Enade e seus resultados, isoladamente, orientam a expansão, regulação e políticas públicas atuais, fenômeno a que chamamos de "Enade ampliado". Analisando documentos vinculados às ações do MEC após 2004, conclui-se que estas reformas admitem adjetivá-lo de Neo-Sinaes e corroboram a tese de "Enade ampliado", provocando o que os juristas chamam "dessuetude", isto é, desuso da lei, embora singular, pois, no Brasil é causada pela própria Administração Pública.*

1. Introdução

Analizamos os efeitos provocados pelas reformas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Brasil (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004) com três avaliações específicas: dos cursos de graduação (AGC), das instituições de educação superior (AIE) e o exame nacional de desempenho do alunado (Enade). Para este fim, sua estrutura, além desta introdução, considerações finais e referenciais, é seccionada em quatro partes. Na primeira tratamos do desvirtuamento das leis, seguida de breve perspectiva do MEC sobre qualidade e sua associação às medidas punitivas; ato contínuo, abordam-se reformas na educação superior e no Sinaes. Na sequência, apontamos, especificamente, casos relacionados às alterações no Sinaes decorrentes do Enade.

Em Hans KELSEN (1945), entre outros, encontramos apoio para analisar a

validade, desvirtuamento e desuso da Lei do Sinaes. Como referencial às bases teóricas e legais que sustentaram a criação do sistema, nos inspiramos na análise de SOUSA e RANGEL (2009) e SOUSA e FERNANDES (2015), entre outros. LACERDA (2015) colabora com apontamentos sobre a dualidade do Sinaes nas dimensões qualitativa e quantitativa, com predomínio desta última. Para o estudo, adotamos análise de documentos oficiais, do aparato jurídico e atos regulatórios publicados no Diário Oficial da União (DOU) após 2004, além de análise dos resultados de avaliações nas bases de dados oficiais do Governo.

Nossa análise pressupõe que o sistema se expressa no trinômio políticas públicas-avaliação-regulação, para “garantia de padrão de qualidade” conforme arts 206 e 209 da Constituição Federal de 1988. Para este fim, a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL/1996, art 46) determinou que haja “processo regular de avaliação”, orientando a expansão prevista no Plano Nacional de Educação-PNE, 2001-2010 (BRASIL, 2001a).

2. Sobre desusos das leis: aportes teóricos

O desuso da lei, costume negativo capaz de invalidá-la, pode ocorrer tanto por conduta da administração pública, quanto dos administrados. Isto é, tanto o ente regulador quanto os regulados podem ter condutas negativas capazes de invalidar as normas. Segundo STIGLITZ (2009) essa conduta negativa pode ocorrer, ainda, pelas informações assimétricas emitidas do regulador aos regulados e destes àquele, fragilizando a eficácia do sistema. No entendimento de DIMOULIS (2007, p 244) “a única possibilidade de ab-rogação da norma por meio do desuso seria quando as pessoas, além de deixarem de aplicar a lei, deixam de considerá-la obrigatória”.

No caso específico do Sinaes, por ser decorrente de lei, a execução sujeita seus atores a princípios jurídicos e liturgias inescapáveis. Sobre o tema, KELSEN (1945, p 119-252), ao estudar a validade das normas, tratou da “dessuetude”, costume negativo que invalida a lei. Segundo ALBERT (2014, p 651), esse costume “entails official disregard for a written rule”. Para o autor, (p 45), “desuetude occurs when an (...) provision becomes politically inoperative as a result of sustained and conscious disuse by political actors”. Embora este documento trata de confirmar as hipóteses de *desuetude* por parte do Governo, após analisarmos alguns dados e atos, nas seções que o compõem, veremos a possibilidade de sustentar a ocorrência de *desuetude* por parte das instituições de educação superior.

Por sua vez, VARGA (2000, p 156), aponta que “the time-honoured practice proves its validity by itself; and, vice versa, ignoring the acceptance of a custom or breaking the application of it can grow into a force depriving it of validity (desuetude)”. Este conceito está vinculado à ideia de “adesão” dos atores ao sistema normativo. Consequentemente, Varga sustenta que “validity is also the qualifying label of the system itself”, associando-se ao que indica Kelsen (1945, p 40), no sentido de que “that while validity is a quality of law, efficacy is a quality of the actual behavior of man”.

O Sinaes é um caso singular de *desuetude* pelo próprio Governo, que deveria zelar pela “fiel execução” da lei, conforme a Constituição Federal. (BRASIL, 1988, art 84,

IV). A *desuetude* pelo Governo também ocorre quando regulamenta as leis de forma “infiel” ao conteúdo original aprovado no Congresso, extrapolando o poder regulamentar de que trata o artigo 84, IV, da Constituição de 88. Em sentido conexo, FEDERICI GOMES (2005, p 21) entende que o Decreto 5.773/2006 (BRASIL, 2006), que regula e o sistema federal de ensino e a Lei do Sinaes nas as funções de regulação, supervisão e avaliação, trouxe ilegalidades e desvirtuamentos que ultrapassam “os limites do poder normativo”.

3. Concepção oficial de qualidade decorrente da supervisão

Segundo a ex-titular da Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC), o Sinaes “cria um sistema de avaliação baseado no Enade”. E que...

em 2006, foi estruturado (...) o marco regulatório da educação superior, que estabelece como uma função rotineira e periódica a avaliação dos cursos, cujo carro chefe é o Enade (...) a partir dele é extraído um conceito para cada curso, o Conceito Preliminar de Curso e o conjunto (...) redonda em um indicador, o IGC, da instituição. (TV CULTURA, 2011)

Em 2010, a Sesu/MEC elaborou um documento intitulado “Qualidade da Educação Superior”, no qual, as funções do MEC foram assim apresentadas:

Com base no (...) Enade foram criados indicadores de qualidade das instituições e de seus cursos. Esses indicadores subsidiam o MEC nas atividades de regulação, por meio das quais o ministério credencia e recredencia as universidades, centros universitários e faculdades e autoriza, reconhece e renova o reconhecimento de cursos. (...) Assim, a atuação do poder público não se dá apenas no controle prévio, durante o processo de credenciamento de uma instituição ou de autorização de um curso. Dá-se igualmente no controle e fiscalização posteriores e permanentes do ensino oferecido, como forma de garantir a melhoria da qualidade. (BRASIL, 2010, p1, destacamos)

Como indicadores de qualidade, a Sesu/MEC apresentou apenas o Enade, o CPC e o IGC (p.3). No item “outros indicadores” (p.5) trata somente do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e da AIE. Em 2014, o ministério fez um balanço das suas ações, enfatizando que a qualidade resulta das funções “regulatória, avaliadora e supervisora” [e que] “a aplicação do conjunto desses instrumentos e outros, com base em indicadores predeterminados, deve ser realizada tanto em caráter preventivo como corretivo”. (BRASIL, 2014, p. 26-27) Ressalta, ainda, que as avaliações das IES são realizadas com base em dados do Censo da Educação Superior e dos cadastros, tanto institucional quanto de cursos, além de dados sobre o desempenho dos alunos.

No mesmo documento, observamos 1.032 medidas de supervisão nos cursos após 2009, atingindo 20 cursos de Medicina e redução de 730 vagas, 89 cursos de Direito com redução de 20 mil vagas e fechamento de dois cursos, 49 cursos de Pedagogia e 11 cursos Normais Superiores. (BRASIL/SESu, 2014, p. 26-27; 2009a, 2009b, 2009c) Em pesquisa no Diário Oficial da União, entre maio de 2009 e março de 2010, FERNANDES (2012, p 39) identificou 476 atos punitivos por causa de resultados insatisfatórios no Enade. Na ocasião, a Sesu/MEC referia às avaliações presenciais do Sinaes como “avaliação de regulação” (p 43), sugerindo equivalência entre processo e outro.

No site da Secretaria de Regulação da Educação Superior - Seres/MEC,

identificamos 22 despachos e 9 Notas Técnicas com punições por notas insuficientes no Enade, CPC ou IGC. A cada edição do Enade, despachos e notas técnicas impõem punições ao estrato inferior dos rankings oficiais, composto por cursos e IES com conceitos 1 e 2. (BRASIL/SERES, 2015) Ou, ainda, medidas punitivas a título de “protocolo de compromisso”, condicionando a renovação dos atos regulatórios de IES que obtiveram conceitos negativos em algumas das dimensões de avaliação. Não há, todavia, um “padrão decisório”, pois há casos de IES públicas e privadas recredenciadas com notas negativas em até 5, das 10 dimensões de avaliação da AIE, como se vê abaixo.

Quadro 1 – IES recredenciadas com conceitos 1 ou 2 em dimensões de avaliação: alguns casos.

IES	Ato do CNE	Dimensões negativas na AIE
UFPI (federal)	Parecer CNE/CES n° 253/2011	3
UFMG (federal)	Parecer CNE/CES n° 85/2011	2
UFV (federal)	Parecer CNE/CES n° 141/2012	3
UFMS (federal)	Parecer CNE/CES n° 194/2012	5*
CTESOP (federal)	Parecer CNE/CES n° 91/2015	2
UFMA (federal)	Parecer CNE/CES n° 52/2015	1

*A IES teve 8 dimensões com notas negativas e recorreu à CTAA/INEP, todavia, o processo foi encaminhado ao CNE mantendo 5 dimensões negativas. Fonte: CNE, pareceres deliberados.

4. Educação Superior no Brasil pós-CF/88: governos e reformas

Entre 1961 e 1996 houve aparente estabilidade da macrorregulação, mas intensa reforma na microrregulação. No Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) não ocorreram mudanças substanciais na expansão deste nível de ensino, em decorrência de sua postura reticente em matéria de financiamento, justificada no seu programa de governo (CARDOSO, 1994, p 114-116). Porém ocorreram reformas nos alicerces com inspiração neoliberal, nas políticas e base legal neste nível de ensino, sendo marcante a abertura da educação superior às empresas mercantis por meio da Medida Provisória n° 1.477-40/1997. (BRASIL, 1997b)

Cabe destacar que a aprovação do PNE 2001/2010 foi marcada pela vitória do projeto neoliberal, segundo informa NEVES (2000). Neste sentido, em SOUSA e RANGEL (2009, p 10) há referência de que no Governo de FHC promoveu-se uma reforma “gerencialista e reguladora do sistema, em que a educação é vista como serviço a ser oferecido por instituições públicas e privadas”.

No Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) verificam-se reformas mais substanciais no tocante à expansão, deflagrando critérios regulatórios excessivos e avaliação de exceção, como mencionam SOUSA e FERNANDES (2015) e NUNES, FERNANDES e ALBRECHT (2014). Naquele governo, foi aprovado o Sinaes, alinhado aos compromissos assumidos no PNE 2001/2010, como diversificação no

sistema de ensino superior e sua expansão, definição de critérios para *accountability* e avaliação de qualidade. A expansão passa a ser o combustível da regulação e da avaliação, sendo que a execução do Sinaes passou a ser feita com revisão, *in pejus*, de seus pressupostos epistemológicos, na acepção de LACERDA (2015). A criação do CPC, em 2008, inspirou a dispensa de avaliações e a regulação passou a acontecer sem “qualquer formalidade”, como se observa na redação da Portaria Normativa MEC nº 40/2007, entre outras. (Brasil/MEC, 2007a, art 69B e 69C; 2008a; 2008b; 2009). Ocorreu, então um protagonismo do Enade, cujos resultados orientam a regulação, definição e manutenção de políticas públicas.

Podemos afirmar que as reformas no Sinaes antecederam sua criação, pois, ainda no Governo de FHC, foi definido que ao invés de deliberar “sobre processos”, a Câmara de Educação Superior do CNE passaria a deliberar “sobre normas” (BRASIL, 2001b, art. 9º, §2º, “d”, “e”). Embora não executada de imediato, a alteração mexeu em um dos princípios básicos da Educação pós-CF/88, o que trata da gestão democrática, tanto à definição de políticas públicas quanto à sua execução e avaliação. Analisando o assunto, DALMOLIN (2012, p 11) sustenta que “no contexto democrático supera-se a concepção de trabalhar para a comunidade e passe-se a trabalhar com ela”.

A participação cidadã, adverbiada como “escuta forte”, marca a transição da coisa do rei à coisa pública, “para que o governo pudesse ouvir a sociedade organizada sobre os rumos estratégicos do nosso planejamento”, em obediência à Constituição de 1988 que instituiu os “conselhos gestores de políticas públicas no Brasil”. (BRASIL/MEC, 2004, p 16; CRUZ NETO, 2013, p 4, 19). Passo importante rumo à fragilização do Sinaes veio na sua própria certidão e nascimento, a Lei nº 10.861/2004, ao alterar o art 9º da Lei nº 9.131/1995, revogando sua alínea “a”, que dava ao CNE competência para “analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior”. Pelo Decreto nº 5.773/2006 as competências para deliberar sobre regulação de cursos foram transferidas à Sesu/MEC, absorvidas pela Seres/MEC entre 2011 e 2012. Após 2007 estratégias jurídicas, regimentais e estatutárias interferiram nas finalidades do Sinaes, alterando as estruturas dos órgãos, suas funções e objetivos, segundo informam SOUSA e FERNANDES (2015, p 7). Ao inventariar os 80 anos de políticas regulatórias efetivadas pelo CNE e conselhos que o antecederam, NUNES et al (2012, p 343-384) ressalta que o processo de enfraquecimento do colegiado se deu a partir da extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1984 e instalação do atual em 1996.

A gestão democrática também foi fragilizada com a vinculação da Conaes à estrutura direta do MEC, sem a independência para ser entendida como “escuta forte”. Tornou-se órgão cartorial de chancela, ainda que compulsória, da fala ministerial, aprovando alterações no Sinaes, como no caso do CPC e IGC, conforme NUNES, FERNANDES e ALBRECHT (2014, p 82). No Decreto nº 7.480/2011, art 27, que criou a Seres/MEC, o leitor poderá identificar que funções originalmente delegadas à Conaes na Lei nº 10.861/2004 foram avocadas pelo MEC.

Outra alteração é a renúncia de competências do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). A lei que lhe deu autonomia determinou que o órgão deveria “coordenar o processo de avaliação” de cursos, alunos e IES. (BRASIL, 1997a) Competência reproduzida no art 8º da Lei nº 10.861/2004 e no art 7º do Decreto nº 5.773/2003. Não é demais ressaltar que na Administração Pública, “a competência é irrenunciável e se exerce pelos órgãos administrativos a que foi atribuída como

própria”. (BRASIL, 1999). Todavia, o MEC se sentiu confortável para dispensar, via portarias, despachos e notas técnicas, as avaliações que deveriam ser realizadas pelo INEP; função nata, irrenunciável.

Consideremos que o Sinaes foi estruturado com suporte teórico oferecido ao Governo pela Comissão Especial de Avaliação – CEA (BRASIL/CEA, 2003). Aquela comissão, ao comparar modelos de “avaliação regulatória” e “avaliação emancipadora” (p12) indicava que a primeira não era desejada para o caso do Brasil, pois se apoiava em...

indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de *rankings* de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais. Em função disso, esta perspectiva de avaliação é denominada regulatória. (p12)

O contraponto ao modelo acima, segundo a CEA (2003, p 12) seria a avaliação emancipatória e formativa, orientada para ir além da medição e de aspectos performáticos. Isto caracteriza, segundo DIAS SOBRINHO e RISTOFF (2003, p 36) a “força transformadora da avaliação”, que frisa a existência, mas também o sentido das instituições de ensino superior na sociedade, em suas múltiplas funções. Segundo aquela comissão, este modelo de avaliação “não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão”, sobre a prática, o objeto e os efeitos da avaliação (idem).

Retomando o documento da CEA (p 15), verificamos que a mesma destacou as diferenças destas duas concepções e práticas de avaliação, “uma comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória; a outra mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória”. Entretanto, após 2008, com a criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Qualidade (IGC), tais premissas foram reinterpretadas, direcionando o sistema ao modelo rejeitado pela CEA, voltado à regulação e controle, focando apenas nos resultados do Enade que assumiu o protagonismo em relação às demais avaliações. (Brasil, 2007a; 2008a; 2008b, 2009).

As reformas no Sinaes ocorreram na forma de regular, mas também nos usos e desusos da avaliação, envolvendo o INEP, a Conaes e, em alguns casos, o CNE, este, nas situações admitidas pelo Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL/2006, art 6º). Tais mudanças materializam-se no campo da regulamentação, pela Sesu/MEC e Seres/MEC.

Em 2009, o MEC editou a Portaria Normativa nº 10, de 02/06/2009 fixando “critérios para dispensa de avaliação in loco”. Estipulou-se, ainda, a regulação que dispensa “qualquer formalidade”. (BRASIL/MEC, 2007a, arts. 69-B e 69-C; 2008a; 2008b; 2009; BRASIL/SERES,2013). Os procedimentos sujeitaram-se às ressignificações dos ciclos avaliativos, reformando um modelo estipulado pela Conaes, que deveria ocorrer quando as IES concluíssem seus processos de autoavaliação (BRASIL/CONAES,2005).

Após 2010, o termo “ciclo avaliativo” passou a ser adotado no MEC como equivalente ao termo “ciclo regulatório”, orientado por resultados do Enade, fomentando a percepção de que a qualidade se esgota neste indicador, no CPC e IGC. Isto pode ser inferido pela extensa quantidade de regulamentos centrados nos três indicadores (BRASIL/SERES, 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b).

Ao olharmos o protagonismo do Enade, com seu alcance ampliado após 2008 pelo CPC e IGC, a que passamos a chamar de “Enade ampliado”, observamos que os conceitos positivos passaram a gerar, a favor das IES, prêmios regulatórios para acesso às políticas de subsídios, renúncias fiscais e financiamento estudantil, empréstimos bancários para superação de dificuldades estruturais, conforme veremos no quadro 1, na seção seguinte. Também condicionam a aspiração de IES para transformação de suas categorias acadêmicas ou sua permanência no sistema de ensino. (SOUSA e FERNANDES, 2015; NUNES et al, 2014; BRASIL/CNE, 2010).

Mas estes indicadores não são tidos no MEC apenas como critérios à ascensão da IES a outras categorias acadêmicas, pois a obtenção de indicadores negativos tem sido usada pela Seres/MEC para descredenciar as IES, mesmo que tenham histórico de conceitos positivos nas avaliações presenciais do INEP. Em OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO (2015) o leitor poderá identificar 63 instituições que foram descredenciadas pelas secretarias do MEC após 2008, sendo a maioria por causa de notas insuficientes em algumas das edições do Enade, CPC ou IGC, ou por não cumprir protocolos de compromisso em razão destes indicadores transitórios.

5. A expansão como causa das alterações no Sinaes e a regulação por índices, dispensada qualquer formalidade

Na execução do sistema, o MEC “desconsiderou o fato de não dispor de know-how, nem de potencial humano para o volume de processos do Sinaes, tão pouco tecido intelectual e vivência acadêmica de seus gestores”. (Fernandes, 2012, p 27). As mudanças no Sistema, dentre as quais as dispensas de avaliações, foram justificadas porque o MEC não conseguiria operar tantos processos, por falta de recursos humanos e financeiros, como se verifica da Exposição de Motivos Interministerial (EMI) ao Projeto de Lei que propõe o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (Insaes), vinculado ao MEC. (BRASIL/Câmara dos Deputados, 2012) Nela, ressalta-se que após 2007 ocorreu a “definição de um novo marco regulatório que racionaliza e qualifica os processos de avaliação e regulação” (p 3), exemplos “dos significativos avanços empreendidos no que se refere à qualidade da educação superior dentro do foco expansionista” (idem). No documento, a criação da Seres/MEC, pelo Decreto nº 7.480/2011, é apontada como estratégia alinhada aos objetivos do PNE 2001-2010 (itens 7 e 9), mas...

“É necessário o aprimoramento e atualização das estruturas de gestão, processos e sistemas de informação, para que se obtenha efetividade nas ações destinadas à qualidade vis-a-vis a ampliação quantitativa da rede de instituições de ensino e cursos [requerendo alterações] para cumprimento das atribuições (...) de avaliação, regulação e supervisão.

Na sequência, informa-se que em 2012 o MEC lidava com *cerca* de 2.667 IES

e 40.748 cursos de graduação presenciais e EaD. Para tanto, naquele contexto, eram “desenvolvidas cerca de 7.000 avaliações *in loco* por ano” e que a “capacidade operacional do MEC estaria inviabilizada”. Todavia, os números disponíveis no Painel de Controle do MEC (Simec/MEC) o contradizem, pois, ao calcularmos a média de avaliações de cursos (ACG) ao ano, após 2004, encontram-se 1.496 avaliações-ano, muito diferente do que o MEC sustenta na missiva ao Congresso. A partir de 2010 a média foi de 4.645 avaliações, distante do que informa o ministério. Consulta aos dados pode ser feita no Portal Simec/MEC, em: <http://painel.mec.gov.br/painel>.

Na mesma fonte, observamos que as avaliações externas de instituições (AIE) intensificaram-se após 2008, média de 586 por ano. Em 2012 e 2013, respectivamente, o volume de AIE representou 10,1% e 30,6% do total de IES. Em outubro de 2014, e não obstante as dispensas, a Seres/MEC informou haver “estoque” de 3.200 processos de reconhecimento e de 4.950 Renovações de Reconhecimento. (BRASIL/SERES, 2014a, 2014b). Já a avaliação de cursos (ACG) manteve-se constante desde 2002, com média de 2.641 por ano, embora com decréscimo após 2011, quando representaram 10,8%, caindo para 10,4% em 2012 e 9,5% em 2013. Na mesma mensagem ao Congresso o MEC defende “um corpo “qualificado de servidores [para o Insaes, que] deverá ter nas equipes de avaliação pelo menos **um servidor efetivo como coordenador do grupo** que deverá continuar [com] consultores ad hoc” (BRASIL/Câmara dos Deputados, 2012, p 4, destacamos)

Com efeito, o modelo de *peer review* não admite a “coordenação” proposta pelo MEC, pois desconsidera pressupostos do Sinaes e da Lei nº 9.784/99, que regula o processo administrativo, quanto à oitiva a órgãos consultivos especializados. (SOUSA e FERNANDES, 2015, p 6) A Rede Europeia para a Garantia da Qualidade (ENQA, 2005, p 2), defende que a avaliação por pares é um modelo que se justifica pois “peers are ‘persons of equal standing’, who usually come from a similar environment and have specific knowledge and expertise of the evaluated subject”.

Quanto às dispensas de avaliação presencial, a Portaria Normativa MEC nº 4/2008 tratou do assunto nas renovações de reconhecimento de cursos do ciclo avaliativo definido pela Portaria Normativa nº 1, de 2007, enfatizando que poderiam ser dispensadas as visitas *in loco* com base nos resultados do CPC, de cursos com conceito acima de “3”. Um ano depois, em 2009, pela Portaria MEC nº 10, foram divulgados os critérios para dispensa de avaliação nos processos de autorização de cursos presenciais para IES que tivessem de Conceito Institucional (CI) e IGC “3”. Quando fosse autorização de curso EaD, os dois conceitos deveriam ser “4”.

Em OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO (2015) verificamos dados coletados no Diário Oficial da União, Seção I, referentes às portarias do MEC para renovação de reconhecimento de cursos entre 2008 e 2013. Nestes dados podemos ver que as dispensas de visitas *in loco*, admitidas pela da Portaria Normativa MEC nº 10/2009, atingiram pelo menos 20.596 cursos, que era o universo total de cursos em 2005 segundo o INEP. Segundo o atual critério, se repetirem conceitos acima de 3 continuarão tendo renovações automáticas. Pelo ciclo 2007/2009, todos estes cursos deveriam protocolar renovação de reconhecimento. Passados seis anos, FERNANDES (2013, p 7-15) ao analisar a situação de 25.048 processos de

universidades públicas/privadas e de faculdades, que tramitavam no Sistema e-MEC até 05/02/2013, identificou que nas universidades públicas, 99,3% dos processos de reconhecimento de cursos EaD e 30,8% dos presenciais, além de 30,1% das renovações aguardavam deliberação; nas universidades privadas os percentuais eram, respectivamente, 100%, 54% e 22%. Em ambas, 100% das renovações de cursos EaD estavam aguardando deliberação. Nas faculdades, o cenário era semelhante.

Atualmente, os critérios para dispensa de avaliações in loco nas autorizações e nas renovações de reconhecimento foram incorporados à Portaria Normativa 40/2007, pela Portaria Normativa nº 23/2010 (BRASIL/MEC, 2010). Em 2013, a Seres/MEC editou a Nota Técnica nº 309 para dispensa de avaliações também nos processos de reconhecimento, caso as IES apresentem conceitos satisfatórios no IGC e CPC (BRASIL/SERES, 2013b, p 14-15). Portanto, a singularidade da educação superior brasileira, a que se refere Nunes et al (2012), também comporta secretaria ministerial revogando, alterando ou “não executando” os comandos de lei aprovada no Congresso.

Ainda no que se refere ao protagonismo e capilaridade do Enade e seus índices nas políticas, relacionamos abaixo um conjunto delas, cuja adesão das IES está sujeita a resultados no Enade, CPC e IGC.

Quadro 1 - Políticas para educação superior orientadas pelo Enade, CPC e IGC

Política	Vínculo legal aos indicadores
Programa Universidade para Todos (ProUni)	Lei nº 11.096/2005; Portaria Normativa nº 24/2010 (art 6º)
Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES	Lei nº 11.552/2007 (art 1º); Lei 12.202/ 2010 (art 1º); Portaria Normativa nº 1/2010 (art 1º)
Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior - Programa IES - MEC/BNDES e Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)	Lei nº 12.688/2012; Portaria Normativa 14, de 24/09/2009 c/c Portaria Normativa 14/2009 (art 2º); Portaria Normativa 26/2012 (art 3º)
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC	Lei 12.513/2011; Portaria MEC nº 160/2013 (art 9º)
Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR, Prodocência e PIBID)	Decreto nº 6.755/2009; Decreto nº 7.219/2010
Universidade Aberta do Brasil – UAB	Decreto 5.800/2006
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI	Decreto nº 6.096/2007

Também podemos citar deliberação da Câmara de Educação Superior do CNE estipulando que, para IES pleitearem credenciamento como universidade, devem ter IGC entre “3” e “4”, a depender da etapa processual (BRASIL/CNE, 2010). Quanto à centralidade dos índices, SCHWARTZMAN (2008, p 5-6) indica que...

a principal crítica que se pode fazer ao SINAES (...) é que o sistema proposto de avaliação institucional e de cursos é demasiado complexo (...) e muito além dos recursos humanos e materiais disponíveis no [MEC]. A única coisa que funcionou, e que a sociedade tomou conhecimento, foi o ENADE (...). Perdeu-se um elemento central de todo processo de avaliação, que é que ele deve culminar necessariamente, em um parecer conclusivo por profissionais de grande legitimidade em sua área atuação. Isto claramente não ocorre quando o [MEC] distribui “conceitos provisórios” produzidos administrativamente.

Para LACERDA (2015) o Sinaes hoje convive com o desafio de ajustar-se a um modelo em que as dimensões qualitativas e quantitativas, ao invés de excludentes, se complementem. O autor sustenta que no sistema em tese, os movimentos das IES para “reflexão e autorregulação teriam papel central, mas que (...) em sua operacionalização, responde aos movimentos de produtividade, performatividade e alinhamento com o mercado profissional” (p 10). Para ele, é impossível a dualidade quali-quantitativa quando a “subordinação de uma em relação à outra não esteja plenamente e claramente estabelecida. E essa falta de subordinação é que fez e faz com que o SINAES não possa respeitar seus próprios pressupostos”. (p, 99-100) Os dados confirmam que tanto a avaliação e cursos (ACG) quanto a institucional (AIE), não possuem a notoriedade e intensidade conferidas pelo MEC ao Enade.

6. Considerações Finais

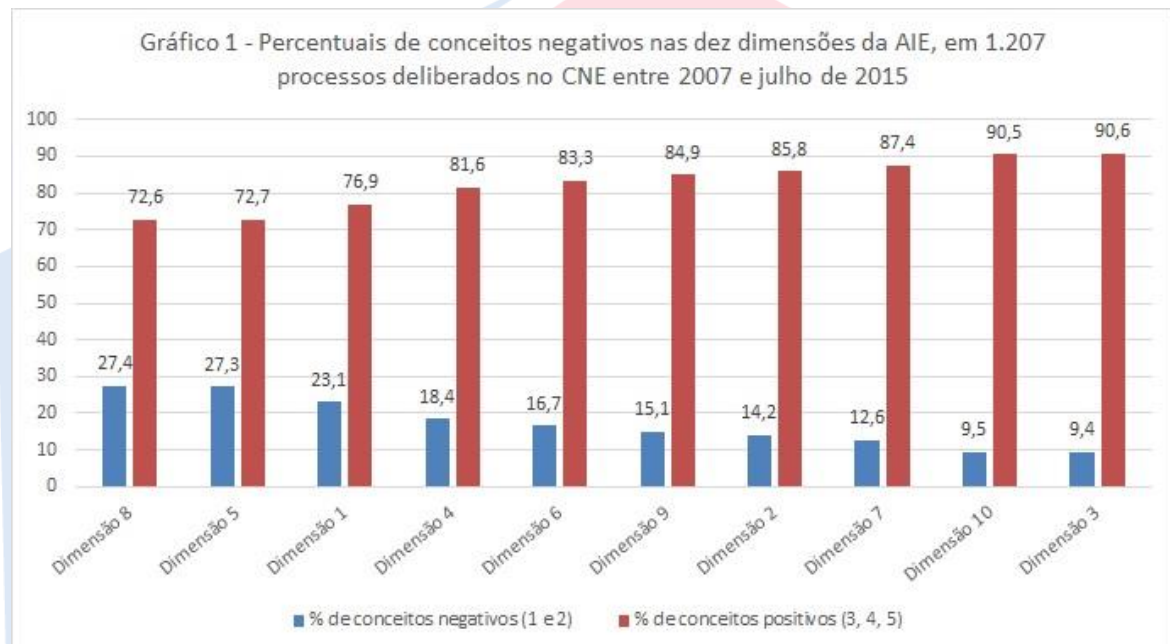
6.1 – A dessuetude pelo Governo/MEC

Como já dito na seção 2, passados onze anos de criação do Sinaes, o número reduzido de IES recredenciadas pelo CNE, após 2004, demonstra que a *dessuetude* (ou desuso) também pode ocorrer, além das demais situações aqui apresentadas, pela morosidade da Administração Pública na tramitação dos processos, numa demonstração de ineficiência ou não adesão às regras do jogo regulatório. (sobre o trâmite, ver OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO, 2015). No contexto da regulação por índices, o MEC não se estimula a tramitar tempestivamente os processos que escapam de seu controle decisório e que estão sujeitos ao parecer obrigatório de comissões do INEP ou do CNE. Quando efetivamente ele não pode dispensar as avaliações *in loco* os processos tendem a permanecer por longo tempo sem decisão. O *delay* entre a avaliação presencial e a decisão regulatória desbota a fotografia retirada pela comissão *in loco*, de maneira que o Regulador decidirá sobre um retrato que já não reflete mais a realidade da IES, não só pela natural e desejável dinâmica acadêmica, mas pelo movimento que o “mercado educacional” impõe, no caso das IES privadas.

6.2 – A dessuetude provocada pelas instituições de educação superior

Em princípio, o que se possa considerar como *dessuetude* pelas IES também pode ser aquilo que SGUISSARDI (2006) definiu como “avaliação defensiva”, conjugada à

mencionada “assimetria de informações” definida em STIGLITZ (2009). A *dessuetude* pelas IES, enquanto costume negativo que pode invalidar a lei, talvez dê sinais quando parcela das IES avaliadas deixa de cumprir um conjunto considerável dos critérios. Observemos no gráfico abaixo que dentre as dez dimensões de avaliação da AIE (para credenciamento ou recredenciamento) as dimensões 8 (autoavaliação) e a dimensão 5 (políticas de pessoal) não são observadas a contento por quase 1/3 das IES, seguidas da dimensão 1 (missão e PDI), que obteve 23,1% dos conceitos negativos (1 e 2).



Fonte: CNE/CES, Câmara de Educação Superior, processos deliberados entre 2007 e julho de 2015.

Significa que após dez anos do Sinaes é evidente um “costume negativo” das IES em relação a importantes dimensões do sistema, sobretudo em relação à autoavaliação, que era considerada pela CEA o “ponto de partida dos processos que constituem o sistema avaliativo” se situando em cada IES (MEC/CEA, p 75-76).

Mas não se pode afirmar que esse costume negativo ocorra em relação à totalidade dos critérios do sistema, pois se consultarmos os dados levantados por Fernandes (2013; 2015) quanto ao volume de processos protocolados no sistema e-MEC, conceitos de avaliações de cursos e atos regulatórios do MEC, após 2007, podemos concluir que as IES aderiram ao Sinaes. Todavia, os dados mostram a inoperância do sistema por parte do MEC, não raro, com processos protocolados entre 2007 e 2009 tramitando por até 8 anos, sem perspectiva de decisão. Neste aspecto, segundo FERNANDES (2012, p 411), apenas em 2007, por meio da Portaria Normativa MEC nº 1, os protocolos puderam ser concluídos e, em 2008, as avaliações iniciadas. Vimos, ainda, que entre 2004 e julho de 2015, apenas 945 instituições foram recredenciadas pelo Conselho Nacional e Educação (CNE), equivalente a 46,9% das 2.013 IES existentes em 2004, ou 35,5% das atuais.

6.3 - Reflexões gerais

A crítica presente neste documento repousa no fato do governo não oferecer à sociedade indícios contundentes que permitam quantificar e qualificar a contribuição do Sinaes ao sistema educacional, sobretudo pela ausência de dados públicos, desconexão entre as bases de dados das avaliações, assimetria entre as avaliações e subutilização dos resultados, conforme assinala TAVARES et al (2014, p 101-104). Na mesma linha, SOUSA e FERNANDES (2015, p 12) concluem pelo distanciamento entre os pressupostos que sustentaram a criação do Sinaes e as estratégias do MEC para executá-lo, a conversão do sistema de avaliação em sistema de regulação; no qual aquele se torna peça instrumental deste último. Em sentido conexo, LACERDA (2015, p 92), sustenta que o “novo sistema estaria representado por apenas uma das modalidades, o ENADE” e que já não respeita “seus próprios pressupostos epistemológicos” (p 100).

São raras as atuais políticas ou atos de regulação cujas decisões não sejam a partir dos resultados nos três indicadores, ou que tenham neles as razões da decisão do regulador, em detrimento aos “meios diversificados” à tomada de decisão de que tratam os arts 3º e 4º da Lei do Sinaes. Essa capilaridade inspirou-nos a encarar o indicador como “Enade ampliado”, em virtude de sua centralidade e protagonismos no Sinaes. Ao apresentarmos estas conclusões, retomamos extrato do relatório da CEA/2003 no sentido de que o exame de desempenho do alunado seria “*dotado de uma racionalidade formativa para que efetivamente propicie elementos de reflexão e análises, sem a conotação mercadológica e competitiva, e sem dar margem ao estabelecimento de rankings*” (BRASIL/MEC/CEA, 2003, p 82). É robusta a literatura que trata do desvirtuamento destes pressupostos.

Importa, ainda, recorrer à Lei do Sinaes ao mencionar que tanto na avaliação de cursos, quanto institucional, deverão ser adotados “*procedimentos e instrumentos diversificados*”. Não só a qualidade deve ser medida por diversos meios, como estes devem ser associados para averiguar e comprovar os dados necessários à tomada de decisão sobre o nível de qualidade almejado. Se o próprio Governo entende que os resultados das avaliações do Sinaes não são determinantes, e sim referenciais básicos, é razoável que os conjugue a outros meios, adotando múltiplos indicadores para reforçar a qualidade verificada via Enade.

Pelo exposto, é possível inferir que o Sinaes passou por transformações profundas, tanto nos princípios e pressupostos, quanto nas formalidades, sobretudo com dispensas destas. Há sólidas evidências que autorizam falar de um sistema reformado, a merecer o adjetivo de novo, no que denominamos de NeoSinaes. Da mesma forma, já não é recomendável tratar o Enade apenas na órbita da avaliação do desempenho do alunado, pois ele escapa por todos os poros dessa amarra legal e de suas tarefas originais. Sua amplitude, por força discricionária e microrregulatória, ultrapassa as fronteiras definidas na lei do Sinaes e toca a densa maioria das atuais políticas à educação superior e os atos regulatórios. Neste sentido, cabe denominá-lo de Enade ampliado.

É possível concluir, sobretudo, que não obstante as contribuições do ou IES Governo à ineficiência do Sinaes, o sistema tem conquistas valorosas, com destaque à robusta produção de dados que podem subsidiar diagnósticos da educação superior e formulação de políticas. O fato é que a avaliação é irrevogável e a qualidade é um processo que envolve, compulsoriamente, Governo, IES e Sociedade, conforme sustentam GRIBOSKI e FERNANDES (2012).

7. Referências

- Albert, Richard. (2014) Constitutional amendment by constitutional desuetude. *The American Journal of Comparative Law*. Vol 62.
- Brasil. (1999) Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo na Administração Pública Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>
- _____. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- _____. (1997a) Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9448.htm
- _____. (1997b) Medida Provisória nº 1.477-40, de 09 de setembro de 1997. Dispõe sobre o valor total anual das mensalidades escolares e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1477-40.htm
- _____. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>
- _____. (2001a) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>
- _____. (2001b) Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 2001b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2216-37.htm#art21
- _____. (2004) Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.
- _____. (2006) Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos no SFE. *Diário Oficial da União, Brasília*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>
- _____. (2012) Câmara dos Deputados. Exposição de Motivos Interministerial. EMI nº 00199/2012 MP MEC MF. De 31 de agosto de 2012. Proposta de Projeto de Lei que cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior – Insaes. Disponível em <http://www.camara.gov.br>
- _____. CNE. (2010) Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de outubro de 2010. Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidades do Sistema Federal de Ensino. Disponível em <http://mecsrv125.mec.gov.br>
- _____. MEC. (2004) Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática na escolar pública. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol>

- _____; _____. CEA. (2003) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma proposta da educação superior. Brasília: Editora do MEC.
- _____; _____. CONAES (2005) Resolução CONAES nº 01, de 11 de janeiro de 2005. Estabelece prazos e calendário para a avaliação das instituições de educação superior. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de janeiro de 2005, Seção 1, p. 09.
- _____; _____. (2007a) Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007a. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações dos processos de regulação. Diário Oficial da União, Brasília, de 13/12/2007, Seção I – p.39.
- _____; _____. (2007b) Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. Calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009. 2007b.
- _____; _____. (2008a) Portaria normativa n.º 4 de 5 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SIENAES instaurado pela Portaria Normativa n.º 1, de 2007. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/>
- _____; _____. (2008b) Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/>
- _____; _____. (2009) Portaria Normativa nº 10, de 2 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. 2009. Disponível em <http://meclegis.mec.gov.br/>
- _____; _____. (2010) Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010. Altera dispositivos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Diário Oficial da União de 29/12/2010 – Seção I – p. 31
- _____; _____. SERES. (2011). Despacho do Secretário SERES Nº 257, de 16 de dezembro de 2011 - Torna públicos os procedimentos e prazos para renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento de instituições de educação superior, a serem protocolados tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>
- _____; _____. (2012a) Nota Técnica nº 806/2012 DIREG/SERES/MEC - Sistematiza parâmetros e procedimentos para Renovação de Reconhecimento de Cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2011. Diário Oficial da União, 4 de dezembro de 2012, Seção I, pg 24.
- _____; _____. (2012b) Nota Técnica Nº 806/2012-DIREG/SERES/MEC. Sistematiza parâmetros e procedimentos para Renovação de Reconhecimento de Cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>
- _____; _____. (2013a) Nota Técnica nº 786/2013/ DIREG/SERES-MEC - Sistematiza parâmetros e procedimentos para Renovação de Reconhecimento de

Cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

- _____;_____;_____. (2013b) Instrução Normativa nº 4, de 31 de maio de 2013. Estabelece os critérios para a dispensa de visita de avaliação in loco pelo INEP. Disponível no DOU n.º 104, de 03.06.2013, Seção 1, página 11/13.
- _____;_____;_____. (2013c) Nota Técnica nº 309/2013 DIREG/SERES/MEC - Utilização de avaliação disponível no SINAES em processos de reconhecimento de cursos EaD, assim como dispensa do cumprimento dos incisos II e IV do § 1º do art. 35 do Decreto 5.773/2006, na instrução processual para fins de reconhecimento de cursos na modalidade a distância. 2013b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>
- _____;_____;_____. (2014a) Despacho da Secretária nº 281/2014 – Torna públicos os procedimentos e prazos para renovação de reconhecimento de cursos de graduação no ciclo avaliativo 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>
- _____;_____;_____. (2014b) Nota Técnica nº 1.188/2014 DIREG/SERES/MEC – Sistematiza parâmetros e procedimentos para renovação de reconhecimento de Cursos EAD do ciclo avaliativo 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>
- _____;_____;_____. (2015) Despachos do Secretário. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18966&Itemid=1217. Consulta em maio de 2015.
- _____;_____;_____. (2010) Qualidade da Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- _____;_____;_____. (2009) Supervisão Especial de Medicina: Relatório de atualização dos processos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- _____;_____;_____. (2009) Supervisão Especial nos cursos de Direito: Relatório Parcial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- _____;_____;_____. (2009) Supervisão Especial dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- _____;_____;_____. (2014) A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- Cardoso, Fernando Henrique. (1994) Mãos à obra Brasil: proposta de governo. Brasília.
- Cruz Neto, T. L. (2013). Políticas públicas de participação social nos anos do governo Lula: a agenda educacional. In: Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes.
- Dalmolin, A. M. T. (2012) Avaliação Institucional e Gestão Democrática na Educação Superior Brasileira, segundo dois Periódicos da Área da Educação. In: IX Seminário de Pesquisa Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 2012, Caxias do Sul. ANAIS DA IX ANPEDSUL. Caxias do Sul: UCS, p. 1-18.
- Dimoulis, Dimitri. Manual de introdução ao estudo do direito 2ª. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.
- Dias Sobrinho, José; Ristoff, Dilvo. (org.). Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate. Florianópolis: Editora Insular.

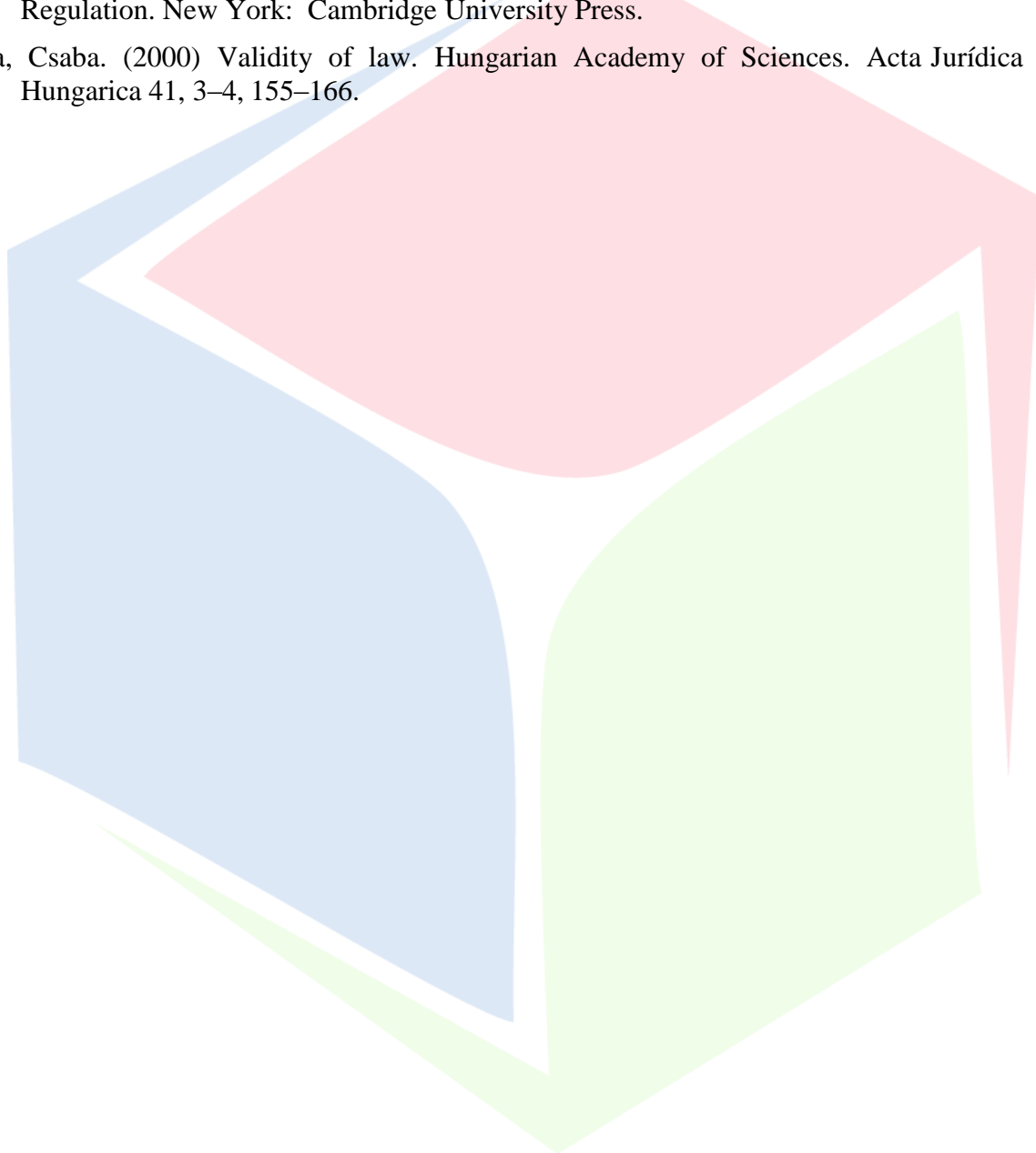
- ENQA - Rede Europeia para a Garantia da Qualidade (2009) European peerreview. 2009.
Disponível em <http://www.tvet.ro>
- Federici Gomes, Magno. (2005) Supervisão e avaliação da educação superior. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, v. 90, n° 225.
- Fernandes, Ivanildo Ramos. (2012) O SINAES em sua vertente regulatória: sobre penas educativas e o controle do Estado. In NUNES, Edson. Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias. Rio de Janeiro. Editora Garamond.
- _____. (2015). Quantificando a ineficiência do Sistema e-MEC. Documento de Trabalho n° 108. Observatório Universitário. Rio de Janeiro.
- Griboski, C. M.; Fernandes, I. R. Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. In: Deise Mancebo; Mariluce Bittar; Vera Lucia Jacob Chaves. (Org.). Educação Superior - expansão e reformas educativas. 1ed. Maringá - PR: EDUEM, 2012, v. 1, p. 99-126.
- Kelsen, Hans. (1945) General Theory of Law and State. Cambridge: Harvard University Press, 1945.
- Lacerda, L. L. V. (2015) Sinaes, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. Avaliação (UNICAMP), v. 20, p. 87-104. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00087.pdf>
- Neves, Lucia Maria Wanderley. (2000). Por que dois Planos Nacionais de Educação. In.: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados.
- Nunes, Edson et al. (2012). Educação Superior no Brasil: estudos, debates e controvérsias. Rio de Janeiro. Editora Garamond.
- _____; Fernandes, Ivanildo; Albrecht, Julia. (2014) Regulação e Ensino Superior no Brasil. 2015. in: Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil / organização Paulo Tafner et al. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- OBSERVATÓRIO UNIVERSITÁRIO (2015). Nota Técnica n° 1/2015. **Memória de Pesquisa: dados sobre desempenho do MEC nos processos do Sinaes.** Disponível em www.observatoriouniversitario.org.br
- Schwartzman, Simon. O conceito preliminar e as boas práticas de avaliação do ensino superior. Estudos (Brasília), v. 38, p. 9-32, 2008.
- Sousa, José Vieira; Rangel, M. L. (2009) Gestão democrática e avaliação emancipatória. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-16.
- _____; Fernandes, Ivanildo. (2015) Regulação excessiva e avaliação de exceção: uma análise sobre os fundamentos técnicos e legais da expansão dos cursos de Administração, Enfermagem, Pedagogia e Engenharia Civil entre 2004 e 2014. XXIII Seminário Nacional da Rede Universitas/Br. Políticas de educação superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. UFPA, Belém/PA, 19-22 de maio de 2015
- Tavares, Maria Das Graças et al. (2014) A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996. Revista Eletrônica de Educação (UFSCAR), v. 8, p. 92-105.

Tv Cultura. (2011) Entrevista com Maria Paula Dallari Bucci. Panorama do Ensino Superior no Brasil. Disponível em <http://univesptv.cmais.com.br>

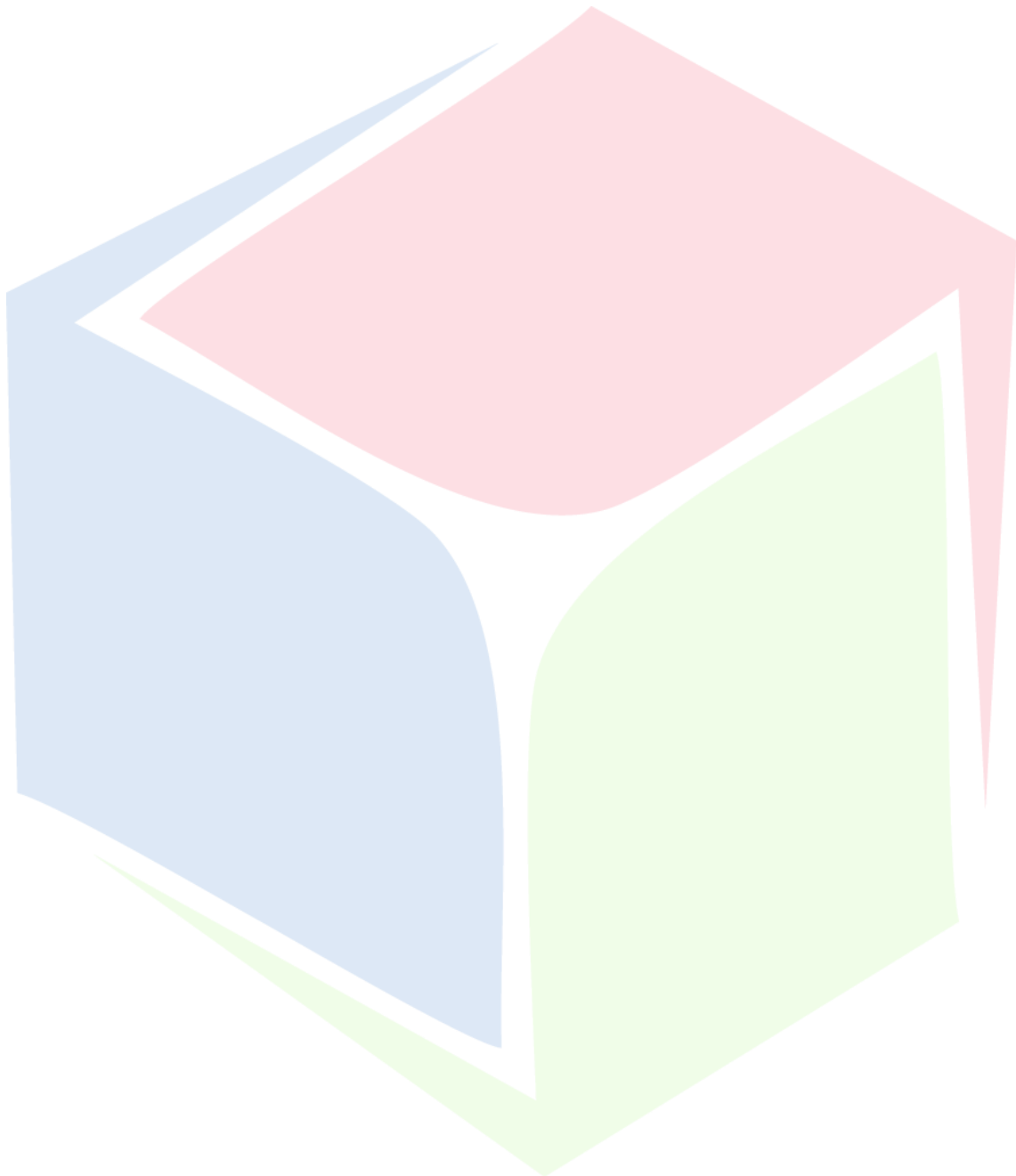
Sguissardi. Valdemar. **A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?** Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006

Stiglitz, Joseph. (2009) **Government Failure vs. Market Failure: principles of regulation.** In: Balleisen and Moss, eds., Government and Markets: Toward a New Theory of Regulation. New York: Cambridge University Press.

Varga, Csaba. (2000) Validity of law. Hungarian Academy of Sciences. Acta Jurídica Hungarica 41, 3-4, 155-166.



Planejamento da Avaliação



Os direitos humanos como o principal critério de avaliação das instituições de educação superior

Alexandre Torres Petry¹

¹Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar, CEP: 90046-900 - Porto Alegre/RS

alexandre@petry.adv.br

Abstract. *This article addresses the issue of evaluation and human rights in higher education institutions. Initially, investigates the evaluation of concepts, their reasons and functions. After, it is argued that education in and for human rights is at the core of higher education and should be encouraged and promoted. Thus, it sustains that the evaluation, given its powerful influence higher education institutions need to be focused on the measurement of the effective integration of human rights in higher education. Finally, it is concluded that human rights must be the main criterion for evaluation of higher education institutions, which should disseminate human rights and positively transform society in which they operate.*

Resumo. *O presente artigo aborda a temática da avaliação e dos direitos humanos nas instituições de educação superior. Inicialmente, investigam-se as concepções da avaliação, suas razões e funções. Após, defende-se que a educação em e para os direitos humanos é o eixo central da educação superior, devendo ser fomentada e promovida. Assim, sustenta-se que a avaliação, dado o seu poder de condicionar as instituições de ensino superior, precisa estar voltada para a mensuração da efetiva inserção dos direitos humanos no ensino superior. Ao final, conclui-se que os direitos humanos devem ser o principal critério de avaliação das instituições de ensino superior, que devem difundir os direitos humanos e transformar positivamente a sociedade na qual estão inseridas.*

Palavras-chave: *Instituições de Educação Superior. Avaliação. Direitos Humanos.*

1. Introdução

Qual a magnitude da avaliação para os rumos da educação superior? O que seria uma educação superior de qualidade? Que educação superior pretendemos, para quem e para quê? Parecem, numa primeira análise, perguntas desprezíveis, mas não são. A resposta às indagações acima são fundamentais para os rumos das instituições de educação superior.

Vivemos uma época de crise apontada por todos, ainda que com imprecisões. Nesse contexto de globalização, escassez econômica e um capitalismo exacerbado, que interfere nos rumos das instituições de educação superior, ter presente quais os valores e missão da educação superior é fundamental para que não se perca de vista à verdadeira função da educação superior, sob pena de sucumbirmos a modelos empresariais voltados às exigências do capital, que se reportam apenas à lógica econômica.

Nesse panorama, a defesa dos direitos humanos é vital. Apesar de grandes conquistas e avanços, já ocorre com certa frequência o ataque aos direitos humanos,

situação muito perigosa e que exige resposta de todos os educadores. Diante desse contexto, revela-se fundamental defender sempre os direitos humanos e sua centralidade na educação, principalmente na educação superior.

Para fomentar os direitos humanos na educação superior, a avaliação possui papel fundamental e estratégico, justamente o que se pretende sustentar e defender com veemência no presente artigo.

2. Qualidade e avaliação da educação superior

As políticas educativas dos governos brasileiros, principalmente na última década, estabelecem como pauta e meta a expansão do ensino superior com qualidade, a qual costuma ter como instrumento privilegiado a avaliação (REAL, 2008, p. 25). Porém, definir o que é “qualidade” na educação superior e como a “avaliação” pode contribuir para esse ideal é tarefa difícil e que apresenta diferentes concepções.

Aliado a isso, questões como globalização, concorrência, mercados, nova gestão pública e educação sem fronteiras, tornam a temática da qualidade e avaliação do ensino superior ainda mais complexa, haja vista que todos estes fatores possuem forte influência sobre o ensino superior (AMARAL, 2009, p. 12).

No caso do Brasil, a tarefa é ainda mais desafiadora, uma vez que o sistema de educação superior brasileiro é impar, ou seja, não segue explicitamente qualquer outro sistema no mundo. Sobre essa complexidade, é fundamental citar as palavras de Denise Leite (2011, p.38):

É um sistema vivo e complexo. Um sistema que talvez reflita o processo de formação e expansão territorial, o alargamento de fronteiras e a unidade da língua. Um sistema que se mantém pela qualidade de suas diferenças, em busca de uma identidade em permanente construção. Uma identidade que se constrói sobre as diferenças, com as diferenças, na convivência entre os opostos.

O fato é que a educação de qualidade precisa ser a meta de qualquer Estado, sociedade e instituições de ensino. Para atingir essa educação de qualidade, importa saber se a avaliação é a ferramenta adequada. Isabel Cristina Machado de Lara (2011, p. 232) responde essa questão ao afirmar que “a avaliação produz não somente o conhecimento verdadeiro, como também o perfil do profissional desejado pela sociedade, e produz, portanto, modos de subjetivação”.

Para Marlis Morosini Polidori (2011, p. 98), a noção de qualidade “depende do utilizador ou do observador”, pois ao se estabelecer um sistema de avaliação, a primeira indagação que surge é definir os objetivos da avaliação, que podem variar muito de acordo com os sujeitos, até porque as finalidades da avaliação são muito diversas.

Já Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 103) defende com veemência que uma verdadeira e eficiente avaliação, que traga a desejada qualidade, a qual não é calcada apenas em um modelo produtivista, deve ser necessariamente participativa. Nesse sentido, cita o autor:

Os modelos de avaliação participativa tornam possível a emergência de critérios de avaliação interna suficientemente robustos para se medirem

pelos critérios de avaliação externa. Os princípios de autogestão, autolegislação e autovigilância tornam possível que os processos de avaliação sejam também processos de aprendizagem política e de construção de autonomia dos atores e das instituições.

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (2009, p. 190) discorrendo sobre o princípio da qualidade que deve sustentar a avaliação, traz a noção de qualidade negociada, o que deve ocorrer através de uma avaliação institucional participativa, pois defende que o processo de avaliação, desde a concepção e sua elaboração, precisa ser necessariamente negociado, inclusive sobre a efetiva qualidade que se busca. Assim, conclui a autora que “o padrão de qualidade precisa ser construído e negociado coletivamente”. Essa noção traz explicitamente a defesa da democracia e cidadania.

Numa visão ligada à ideia de função social, Inês Amaro (2012, p. 96) destaca a relevância da responsabilidade social das instituições de educação superior, instituições estas que devem ser levadas pela qualidade à construção de um mundo melhor. Nesse contexto, considerando o papel relevante da avaliação na gestão das universidades e seu potencial transformador, a avaliação deve ser instigante, mobilizadora e voltada para as mudanças necessárias que conduzam as universidades a atingirem sua função social.

Portanto qualidade e avaliação são temas que atraem muitos estudos, debates e enfoques sobre diferentes perspectivas, tanto é que Pedro Municio (2003, p. 07) chega a pontuar que, modernamente, avaliação e qualidade são conceitos novos, já que totalmente descolados das perspectivas do século anterior.

Sobre as dificuldades em torno da definição de avaliação da qualidade, por exemplo, Félix Ângulo Rasco (2000, p. 211) afirma que “a avaliação deve ser tão complexa como é complexo o objeto da sua indagação”. Antes de qualquer avaliação que busque apontar a qualidade, segundo o autor, é preciso definir um consenso mínimo, o qual não é fácil de ser elaborado, mas “é uma peça fundamental para iniciar qualquer processo de avaliação”.

Diante disso, torna-se necessário estabelecer uma linha mestra pela qual tanto a qualidade como a avaliação devem se guiar. Nesse diapasão, é fundamental não perder de vista e ter sempre presente de forma clara e precisa qual é a função e a missão da educação superior. Nesse sentido, na tentativa de encontrar um critério comum, ou que universalmente seja minimamente aceito, importa destacar a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (Conferência Mundial sobre Educação Superior – UNESCO, Paris 9 de outubro de 1998), que já no seu artigo 1º estabelece a missão da educação superior, dando especial destaque para a alínea “b” do referido dispositivo:

b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça;

Fica claro o foco na educação para a cidadania com participação plena na sociedade com vista à consolidação dos direitos humanos a fim de se alcançar a justiça e paz. Assim, a educação superior jamais pode se deslocar dessas premissas. Já quanto à avaliação, a mesma Declaração traz no seu artigo 11 a preocupação com a avaliação da qualidade, destacando-se a alínea “a” do referido artigo:

a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.

Não restam dúvidas que a qualidade em educação superior é um conceito multidimensional, o qual precisa estar voltado para as funções da própria educação superior. Sendo os direitos humanos e a construção de uma sociedade justa uma das principais missões da educação superior, necessariamente, a avaliação também precisa estar direcionada tanto para a promoção como para a efetivação dos direitos humanos.

3. Direitos humanos como eixo central da educação superior

A noção de direitos humanos é ampla e complexa, sendo que delimitar seus contornos é uma tarefa difícil. Porém, é inegável que está se solidificando uma consciência mundial que os direitos humanos devem ser respeitados, já que são fundamentais para a construção de um mundo melhor (GENRO, ZITKOSKI, 2014, p. 238).

Os direitos humanos são aqueles comuns a todos a partir da matriz do direito à vida e decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de cada ser humano (BENEVIDES, 2007, p. 337). Diante disso, os direitos humanos são uma forma de vida e, nas palavras de Luiz Carlos Bombassaro (2013, p. 08), constituem-se o tema central para a efetivação da reflexão ética na atualidade. O referido autor ainda complementa:

Os direitos humanos representam assim o espaço existencial das práticas vitais marcadas pelo reconhecimento recíproco da diversidade, um modo de ação que possibilita efetivar o processo de humanização, o caminho que permite tornarmo-nos humanos. E esse caminho formativo somente o podemos realizar na educação.

Apesar dos direitos humanos já estarem integrados ao patrimônio cultural da humanidade, a luta pela consolidação e expansão dos mesmos deve ser constante e enfática, pois conforme relata Ingo Wolfgang Sarlet (2009, p. 22), infelizmente, a Declaração dos Direitos Humanos da ONU “ainda constitui mais esperança que realidade

para a maior parte dos seres humanos”, já que mais da metade da população mundial ainda se encontra privada de seus direitos fundamentais.

Na era da “modernidade”, marcada pela exclusão, já que “na maioria das sociedades ocidentais, criou-se uma fronteira, mais ou menos visível, opondo os integrados aos excluídos” (DUBET, 2007, p. 20), a luta pelos direitos humanos é fundamental, pois há uma desvalorização do ser humano, o qual deixa de ser sujeito de direitos quando fica excluído da sociedade de consumo e dos demais espaços sociais.

A sociedade moderna, segundo Zygmunt Bauman (2008, p. 41), está baseada no consumismo exacerbado, que é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem e vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, os quais são constantes e neutros (sem vinculação política ou ligação com os governos), funcionando como a força propulsora e operativa da sociedade. Atualmente, o consumismo assumiu o papel central na sociedade moderna, que no século passado era exercido pelo trabalho.

A globalização está tornando o mundo menos unido e com o culto ao consumo como ideal de felicidade humana, o que inclusive agrava a desigualdade e propicia a exclusão, concepção essa totalmente distorcida do que uma verdadeira globalização deveria gerar: uma cidadania universal (GENRO, 2011, p. 140). Assim, modernamente, ser um excluído é estar fora do mercado de consumo. Porém, essa lógica vai de encontro ao sistema dos direitos humanos, onde cada pessoa é sujeito de direitos e deve ter uma vida digna, sendo que na sociedade deve imperar o respeito às diferenças, vivendo as pessoas em harmonia e na busca da redução das desigualdades existentes.

Os direitos humanos são o eixo central para uma sociedade melhor, impondo-se a luta pelos mesmos, pois, conforme Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 125):

A desumanidade e a indignidade humana não perdem tempo a escolher entre as lutas para destruir a aspiração humana de humanidade e dignidade. O mesmo deve acontecer com todos os que lutam para que tal não aconteça.

É fato que os direitos humanos não são uma solução mágica ou uma panaceia para os problemas do mundo, porém, é inegável que a promoção dos direitos humanos é ferramenta mais poderosa para construir a justiça social tanto no plano nacional como internacional, onde a dignidade de cada pessoa é valorizada de igual forma, pois uma sociedade “humanizada” não pode aceitar que qualquer pessoa conviva com condições indignas, pois isso rebaixa toda a sociedade (DONNELLY, 2013, p. 118).

Em termos legais, a educação superior em direitos humanos não é uma opção, pois vigora a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos determinado que as instituições de ensino superior deverão efetivar a educação em direitos humanos com foco na mudança e transformação social, tanto é que a educação em direitos humanos deve fazer parte dos Programas Pedagógicos dos Cursos e todos os profissionais da educação precisam ter formação contínua em direitos humanos.

Portanto, essa resolução emitida pelo órgão máximo da Educação no Brasil (já que ligado ao Ministério da Educação), corrobora assertiva que os direitos humanos possuem centralidade na educação, o que se dá em todos os níveis, mas, principalmente, no Ensino Superior, onde há um ambiente ideal para o desenvolvimento da cultura dos direitos humanos. Assim, o ensino superior tem que contemplar uma visão humanista e,

consequentemente, deve ser focado nos direitos humanos. Para que isso ocorra de fato, tanto a qualidade como a avaliação devem estar pautados também no desenvolvimento e promoção dos direitos humanos, pois dessa forma será possível que a universidade tenha relevante papel na sociedade e a transforme de maneira positiva.

Torna-se importante destacar que a educação em direitos humanos precisa fazer parte da avaliação das instituições superiores em todos os níveis, conforme determinação legal contida no art. 6º da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação:

A Educação em Direitos Humanos de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PCC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Nessa seara, pensar numa avaliação de qualidade do ensino superior passa pela avaliação da educação em direitos humanos, que consiste na verificação se as instituições de educação superior dão efetividade à educação em direitos humanos, ou seja: a) se os direitos humanos são efetivamente um dos eixos da educação; b) se de fato ocorrem práticas educativas fundadas nos direitos humanos e seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana (art. 1º); c) se a educação em direitos humanos está promovendo e resultando em transformação social (art. 3º); d) se a educação em direitos humanos faz parte dos currículos e de que forma (art. 7º); e) se a educação em direitos humanos orienta a formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação (art. 8º); f) se a educação em direitos humanos está presente na formação inicial e continuada de todos os profissionais das diferentes áreas do conhecimento (art. 9º); g) se os sistemas de ensino e pesquisas estão fomentando e divulgando estudos realizados na área de direitos humanos (art. 10º); e h) se estão sendo estimuladas ações de extensão voltadas para a promoção dos direitos humanos com os segmentos sociais em situação e exclusão social e violação de direitos, assim como os movimentos sociais e a gestão pública (art. 12º).

São muitas as variáveis que envolvem a educação em direitos humanos no ensino superior, porém, apesar disso, muitas dessas práticas sequer são consideradas e avaliadas. Porém, é fundamental que a educação superior seja voltada para a educação dos direitos humanos, sendo imperiosos que exista efetiva avaliação nesse seguimento, a fim de estimular a pesquisa, produção e fomento nessa área, o que, em última instância, redundará em transformação social.

4. A educação superior na perspectiva de transformação social

A educação é transformadora porque permite aos cidadãos descobrir e reconhecer os seus direitos básicos, entre eles os direitos fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, o que se concretiza numa sociedade democrática (ABIKAIR FILHO, 2012, p. 103). Aliás, a educação é um dos pilares da democracia (MAGALHÃES, 2012, p. 188).

Assume a educação um papel primordial e privilegiado para a construção de uma ética de respeito e uma formação humanística com foco na dignidade da pessoa humana,

pois é através da educação que se consegue desconstruir mitos e preconceitos, insculpindo-se nas pessoas os valores realmente essenciais para a formatação de uma sociedade mais justa e harmônica (OLIVEIRA, 2008 p. 222).

Se a educação tem a capacidade de transformar e mudar a sociedade, precisa ser na direção dos direitos humanos que ainda não recebem a devida valorização dos governos e dos educadores. Nesse sentido, a avaliação assume papel primordial, pois se ela não for focada na educação em direitos humanos, certamente, não incentivará essa importante cultura que precisa ser valorizada e fomentada constantemente.

O que não se pode permitir é que os direitos humanos se transformem em “mero discurso sem sentido”, pois os mesmos são garantias legais. Neste tópico, torna-se importante citar as palavras de Eni Puccinelli Orlandi (2007, p. 310):

Este percurso que estamos propondo para a Educação em Direitos Humanos – que ela saiba ‘ouvir’ e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante – vem do fato de que, da perspectiva discursiva, a consciência não precede a experiência, ao contrário, se constitui a partir dela. Se assim é, é preciso que os diferentes discursos, muitas vezes silenciados pelo alarido do processo dominante de produção de sentidos no capitalismo, possam ser ouvidos e investidos na realidade histórica e social contemporânea, de tal modo que essas outras experiências encontrem voz e possam (re) significar(se) no coro dos Direitos Humanos, em nossos dias, tão surdos e emudecidos, não porque não se fala neles, mas porque eles já não fazem sentido.

A educação deve ser um elemento transformador da sociedade e essa transformação parte dos direitos humanos, que precisam ser levados a sério e cultivados, pois não são meras peças literárias, mas sim mandamentos com consequências jurídicas que devem influir no *ser* e *estar* no mundo em que vivemos.

A construção da cidadania passa pelo acesso aos saberes socialmente relevantes, sendo fundamental a noção e compreensão do cidadão dos seus direitos, conforme ressaltam as professoras Wilges Bruscato e Elaine Ruellas (2011, p. 37):

O conhecimento dos direitos possibilita a criação de oportunidades para que todos os indivíduos possam assimilar e construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, é condição fundamental para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A relação entre cidadania e direitos humanos leva à noção revigorada de cidadania, ou seja, a cidadania democrática e efetiva, a qual ultrapassa a mera garantia dos direitos políticos e exige o exercício dos direitos fundamentais. Logo, a educação em direitos humanos é pressuposto essencial para a cidadania democrática e efetiva, tornando-se vital nos currículos de formação, o que deve ocorrer em todos os níveis de educação (FERRAZ, 2013, p. 100).

A educação em direitos humanos é imprescindível para a formação cidadão, até porque é ela que possibilita a reflexão e conscientização sobre a importância do respeito ao ser humano, propiciando uma cultura capaz de formar nas pessoas a plena capacidade

de reconhecer a legitimidade do outro, o que contribuirá para a redução e, quiçá, para a eliminação de todo o tipo de discriminação (DIAS; PORTO, 2010, p. 32).

Além disso, pelo menos em termos de Brasil, no plano político, através do terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, já há o reconhecimento que a pessoa humana é centro do processo de desenvolvimento (Diretriz 5), processo esse que precisa ser sustentável, bem como que deve ocorrer o “fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” (Diretriz 19).

Porém, apesar deste arcabouço legal e político, no plano fático, conforme destaca Denise Martins Moretti (2012, p. 60), a realidade da educação brasileira é muito diferente, pois atualmente temos uma educação insuficiente para a concepção dos direitos humanos em todos os níveis. Ainda não se encontra na educação uma efetiva valorização, proteção, promoção e verdadeira educação em direitos humanos no Brasil, realidade que precisa ser mudada o quanto antes, o que pode ocorrer por uma política avaliativa focada na educação em direitos humanos.

Isso porque, conforme referem Jaime José Zitkoski e Paulo Peixoto de Albuquerque (2013, p. 159), os direitos humanos “pautados pela ética maior na perspectiva freiriana, exigem nossa intervenção no mundo a partir de ações concretas”. Logo, apenas com o movimento de luta e inserção prática na sociedade, de denúncia dos abusos e omissões, bem como através da mobilização efetiva em busca dos valores humanos é que conseguiremos impactar e transformar a sociedade.

Com uma implementação da avaliação da educação superior voltada fortemente para a educação em direitos humanos, que considere todas as suas variáveis, certamente ocorrerá um maior foco das instituições de ensino superior no fomento e desenvolvimento de processos avaliativos baseados na educação em direitos humanos, medida tão necessária e salutar na educação brasileira.

5. Avaliando a partir dos direitos humanos

Educar para os direitos humanos é promover o diálogo entre os vários saberes existentes que permitam a compreensão do mundo, buscando-se sempre o ideal de igualdade e justiça. Portanto, educar para os direitos humanos exige uma escuta sensível, uma ação compartilhada entre as partes (educadores e alunos) e relações horizontais no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cita-se a conclusão de Adelaide Alves Dias (2007, p. 455):

Em conclusão, podemos aduzir que a garantia do direito à educação, enquanto direito humano fundamental percorre um caminho marcado por inúmeros sujeitos sociais: pelas lutas que afirmam esse direito, pela responsabilidade do Estado em prover os meios necessários à sua concretização e pela adoção de concepção de uma educação cujo princípio de igualdade contemple o necessário respeito e tolerância à diversidade.

Considerando que, conforme Paulo Freire (2011, p. 110), há “impossibilidade da neutralidade da educação”, deve-se adotar a postura de uma educação transformadora, a qual precisa ter o eixo na formação humanista, aliás, preceito constitucional em termos

de Brasil. Logo, a educação tem que ser voltada em e para os direitos humanos, o que significa colocar os sujeitos humanos no centro da atuação educativa.

A educação exige que os sujeitos de direito sejam o centro nevrálgico da atuação educativa. Fazer educação em direitos humanos é construir um compromisso de uma nova postura que valorize o verdadeiro *ser humano* que deve ter uma vida digna em todos os seus aspectos (PIRES, 2011, p. 126).

Mudar é preciso. A concepção humanista deve prevalecer e, portanto, deve ser o eixo central da educação, a qual precisa ter o foco em direitos humanos em todos os seus níveis. Lutar pela concretização e alargamento dos direitos humanos é ter a esperança numa sociedade melhor, sendo que, como ensina Paulo Freire (2009, p. 10), não é possível “prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo”.

Ora, é inegável que a avaliação afeta diretamente as instituições de ensino superior. Nesse sentido, cita-se Glades Tereza Felix (2011, p. 209):

(...) a avaliação não altera os modelos de universidades tradicionais, mas afeta o modelo em sua essência, pois oportuniza o redirecionamento da função ensino, propiciando a melhoria dos cursos de graduação; da função de extensão, quando produz a melhoria dos serviços de saúde oferecidos pelos hospitais-escolas e ambulatórios, da função pesquisa, quando faz a constatação de docentes com doutorado e pesquisa.

Redirecionar a função ensino: eis uma possibilidade concreta da avaliação. Atualmente, a educação superior ainda está muito distante de uma efetiva educação em e para os direitos humanos, sendo que uma avaliação com essa ênfase, sem dúvida, poderia fomentar a consolidação da cultura dos direitos humanos no ensino superior.

Educação de qualidade e avaliação de qualidade não podem ser tomados como métodos de cálculo de produtividade, como se as instituições de ensino superior fossem empresas. A lógica mercadológica que estimula a produção em massa e uma espécie de capitalismo acadêmico não pode ser incentivada, pelo contrário, deve ser combatida. Uma educação de qualidade e o processo avaliativo que guie esta educação devem estar calcados nos reais valores da sociedade e de acordo com missão das instituições de educação superior: sociedade justa, harmoniosa e baseada nos direitos humanos.

Portanto, deve-se ter cuidado com o que entendemos por qualidade e avaliação, pois estes conceitos não podem estar atrelados a uma visão empresarial, ou seja, de mercado. Educação superior é um bem público, jamais uma mercadoria, como bem destacam Dilvio Ristoff e Luiz Araújo (2003, p. 204):

Não podemos mais, portanto, depender exclusivamente da força inercial instalada, movida pelas demandas imediatas do mercado. Para que o Brasil possa conquistar posição de destaque entre as nações e afirmar efetivamente a sua soberania, precisamos de ações concretas que protejam o interesse do Estado na educação superior, reformando a noção de que a educação é antes de tudo em bem público e não uma mercadoria, e que permitam expandir agressivamente a oferta de vagas nas instituições federais e estaduais.

Assim, necessariamente, a avaliação da educação superior deve estar pautada na educação dos direitos humanos, já que estes são o eixo central da educação que pode e deve efetivamente transformar a sociedade na qual está inserida.

6. Conclusão

A avaliação é fundamental para a melhoria da educação nas instituições de educação superior, que sem dúvidas acabam se moldando e se adaptando aos critérios de avaliação, considerando suas repercussões em diferentes esferas.

Nesse sentido, a avaliação tem que repercutir os verdadeiros valores da educação superior, a qual é norteadada pela educação em direitos humanos, que devem ser promovidos, defendidos, fomentados e estimulados, dedicando-se às instituições de educação superior à expansão dos direitos humanos, o que refletirá na sociedade de forma extremamente positiva e, conseqüentemente, redundará em efetiva e salutar transformação social.

Modelos meramente quantitativos de avaliação, ou ainda denominados de qualitativos, mas que indiretamente continuam focado em produção, não contribuirão para o desenvolvimento da sociedade sustentável, mas apenas serão respostas às demandas do mercado.

As instituições de ensino superior são ambientes propícios para o ensino, pesquisa e desenvolvimento dos direitos humanos, valores superiores que levam a uma sociedade mais harmoniosa, justa, solidária, democrática e com efetiva cidadania. Sendo a educação em direitos humanos vetor fundamental da educação superior, a avaliação também deve estar voltada para a educação em direitos humanos, pois somente dessa forma teremos as instituições de ensino superior como verdadeiras ferramentas de expansão dos direitos humanos e, assim, cumprindo relevante função social.

Portanto, o que se defende é uma educação superior calcada nos direitos humanos, que sirva aos interesses de toda a sociedade e que seja direcionada para a universalização dos direitos humanos, sendo que avaliação possui importante papel no sentido de direcionar as instituições de educação superior na concretização dessa relevante missão que afeta e transforma o meio social.

7. Referências bibliográficas

ABIKAIR FILHO, Jorge. Democracia e educação para a cidadania, como uma forma de inclusão social. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 5, p. 87-104, jan./jun. 2012.

AMARAL, Alberto. Avaliação e qualidade do ensino superior. As muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, Denise (Org.). *Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco*. Porto Alegre, Editora Universitária Metodista IPA, 2009, p. 11-32.

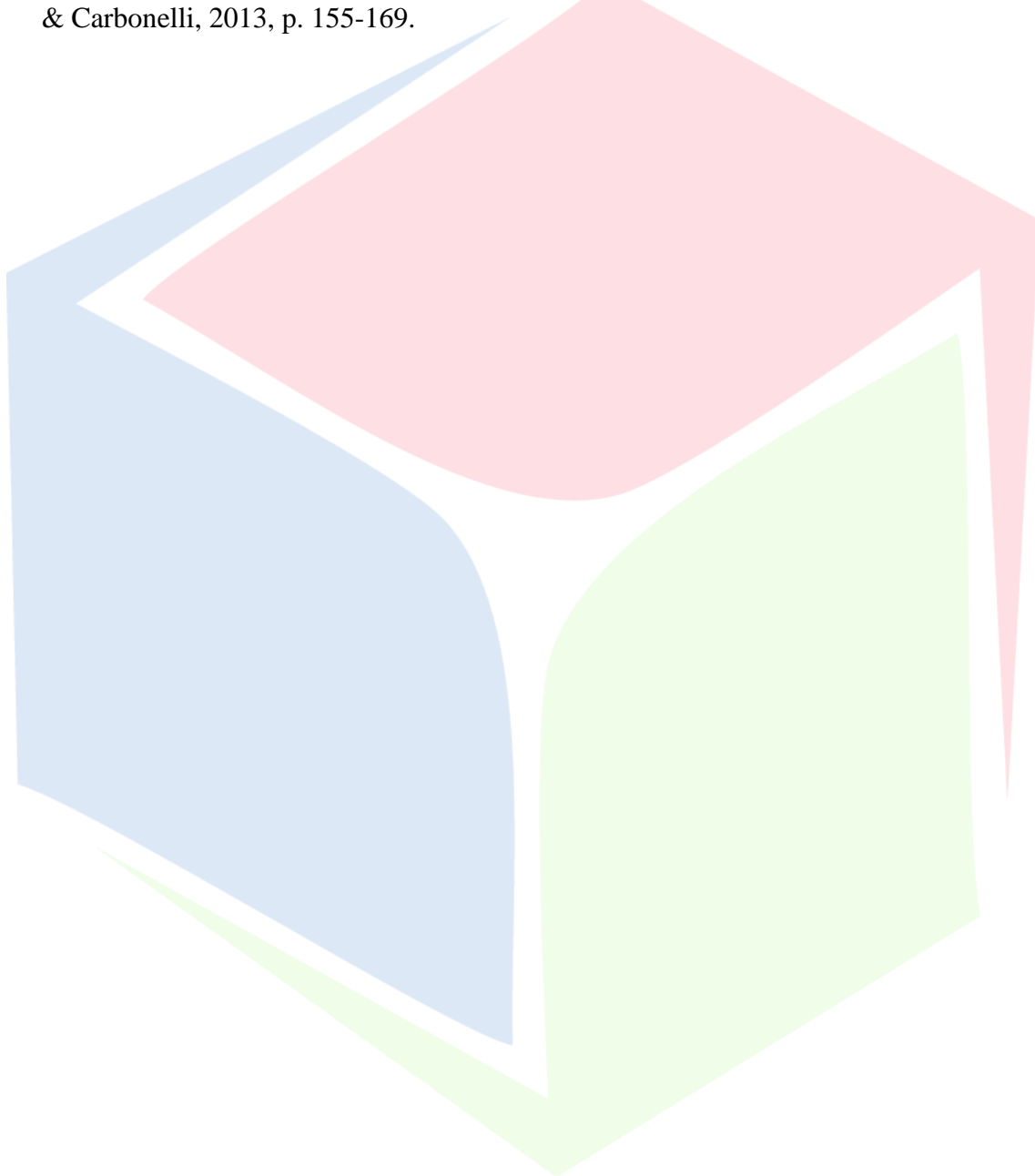
AMARO, Inês. Implantação de política social como estratégia de mudança institucional no campo da responsabilidade social universitária e avaliação institucional. In: LEITE, Denise; Fernandes, Cleoni Barboza (Org.). *Qualidade da educação superior:*

- avaliação e implicações para o futuro da universidade. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012, p. 87-98.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENEVIDES, Eni Maria Victoria. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 335-350.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Educação, ética e direitos humanos. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). *Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação*. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013, p. 5-11.
- DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 441-456.
- _____.; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 29-68.
- DONNELLY, Jack. *Universal human rights in theory and practice*. 3. ed. Ithaca, New York: Cornell University Press, 2013.
- DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 13-35.
- FELIX, Glades Tereza. Reconfiguração dos modelos de universidade pela avaliação. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 201-210.
- FERRAZ, Anna Candida da Cunha. Educação em direitos humanos: pressuposto para o exercício da cidadania. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). *Educação jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 87-101.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GENRO, Maria Elly Herz. Educação do sujeito político na universidade. In: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e pedagogia universitária*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 139-151.
- _____.; ZITKOSKI, Jaime José. Educação e direitos humanos numa perspectiva intercultural. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 237-245, jan./jun. 2014.

- LARA, Isabel Cristina Machado de. Avaliação como sistemática da educação. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 211-234.
- LEITE, Denise. Identidade da universidade brasileira. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 17-39.
- MAGALHÃES, Márcio Carvalho de. A educação como elemento propulsor do Estado democrático de direito. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 181-246, jul./dez. 2012.
- MORETTI, Denise Martins. Lições de Adorno e educação em direitos humanos no Brasil. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 6, p. 41-62, jul./dez. 2012.
- MUNICIO, Pedro. *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cisspraxis: 2003.
- OLIVEIRA, Rosa Maria R.de. Gênero, diversidade sexual e direitos humanos. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago Hyra (Orgs.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 203-224.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação em direitos humanos: um discurso In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 295-312.
- PIRES, Cecília. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, Solon Eduardo Annes; ALBUQUERQUE, Marina de (Orgs.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2011, p. 119-127.
- POLIDORI, Marlis Morosini. Qualidade e avaliação da educação superior. In: LEITE, Denise; BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs.). *Inovação e avaliação na universidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 79-104.
- RASCO, Félix Angulo, Marlis Morosini. Conexões currículo e avaliação. In: LEITE, Denise; TUTIKIAN, Jane; HOLZ, Norberto (Orgs.). *Avaliação e compromisso. Construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 202-2012.
- REAL, Giselle Cristina Martins. *Impactos da avaliação na educação superior*. Dourados: Editora da UFGD, 2008.
- RISTOFF, Dilvio; ARAÚJO, Luiz. A universidade que o novo Brasil precisa. In: UNESCO Brasil. *A universidade na encruzilhada*. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: Ministério da Educação, 2003, p. 203-205.
- RUELLAS, Elaine Cristina da Silva; BRUSCATO, Wilges Ariana. Direitos fundamentais: desconhecimento e interesse. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, n. 3, p. 21-40, jan./jun. 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*, São Paulo: Cortez, 2013.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

ZITKOSKI, Jaime José; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. Na indignação e no direito à diversidade: discussões sobre a atitude ética e pedagógica necessária. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). *Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação*. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013, p. 155-169.



Planejamento da Avaliação Institucional na UFMG a partir da reestruturação da Comissão Própria de Avaliação

Cristina G. Alvim¹, Marisa R. T. Duarte²,

¹ Coordenadora da CPA e diretora de avaliação institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, MG - Brasil

² Subcoordenadora da CPA e diretora adjunta de avaliação institucional da UFMG – Belo Horizonte, MG - Brasil

cristinagalvim@gmail.com, marisartduarte@gmail.com.br)

Abstract. *This paper describes the strategic planning of institutional evaluation at the Federal University of Minas Gerais in the context of the proposed new assessment instrument of the Ministry of Education / Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, Brazil, which is based on five areas of evaluation. It presents the restructuring of Evaluation Commission itself, which has become more representative of the various sectors and the university knowledge areas. The synthesis of CPA/UFMG proposals is also present.*

Resumo. *Este artigo descreve o planejamento estratégico da avaliação institucional na Universidade Federal de Minas Gerais no contexto da nova proposta do instrumento de avaliação do Ministério da Educação/ Instituto de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, baseado nos cinco eixos de avaliação. Apresenta-se a reestruturação da Comissão própria de Avaliação, que se tornou mais representativa dos diversos setores e áreas de conhecimento da universidade. Apresenta ao final a síntese das propostas da CPA/UFMG.*

Introdução

A Avaliação Institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, Lei 10.861, 2004) e visa à melhoria da qualidade da educação superior e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior.

A autoavaliação compreende um auto estudo, tendo como referência as dez dimensões de avaliação institucional do SINAES. É um processo dinâmico por meio do qual a instituição busca e constrói conhecimento sobre sua própria realidade, ao sistematizar informações, analisar coletivamente os significados, identificar pontos fracos e pontos fortes e propor estratégias de superação de problemas. O processo de autoavaliação da instituição de educação superior (IES) é consolidado no relatório anual da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem por finalidade promover a cultura de autoavaliação e subsidiar os processos de avaliação externa. A avaliação exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações

quantitativas e qualitativas existentes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que se tornam visíveis ao serem disponibilizadas no Relatório da CPA.

A edição do novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa, pela Portaria Nº. 92 de 31 de janeiro de 2014, trouxe novos desafios ao processo de autoavaliação. O Relato Institucional, documento que deverá integrar o processo de credenciamento e será analisado pela comissão de avaliação externa na visita à universidade, sinaliza a necessidade da articulação entre a autoavaliação e o PDI.

Para colaborar com as IES nesse processo, a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES/INEP), com a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), sugeriu um roteiro para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional (Nota Técnica Nº 65 2014). Esse roteiro foi a base para a construção do Relatório Parcial de Autoavaliação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), referente ao ano de 2014, com adaptações necessárias ao momento de transição em que nos encontramos. Transição que se refere às mudanças dos procedimentos de avaliação e também na gestão e organização da CPA da UFMG.

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência da UFMG na reestruturação e reorganização do trabalho desenvolvido pela CPA, visando o aprimoramento da autoavaliação institucional.

Reestruturação da Comissão Própria de Avaliação

A Lei 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em 2004, determina que a autoavaliação institucional deve ser conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), constituída “por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos”. A CPA deve ter “atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior”.

O relatório de gestão da Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG no período de 2002 a 2014 apontava a necessidade de reestruturação da CPA. Segundo os documentos consultados, quando a CPA da UFMG foi constituída, em 2004, “não havia uma ideia muito clara sobre como seria realizado o trabalho de autoavaliação institucional e, por isso, foi priorizada a orientação de que deveria ser uma comissão pequena, principalmente para que não tivesse que enfrentar problemas com a falta de quórum”. Assim sendo, ela foi composta por seis membros: três docentes, um técnico-administrativo, um discente e um representante da sociedade civil, conforme consta da Resolução 05/2006 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG (CEPE). A comissão não possuía membros suplentes, concentrando-se as atividades sobre poucas pessoas. A CPA foi convocada pelas comissões de avaliação em todas as visitas para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, credenciamento da IES e acreditação de cursos no Arcu-Sul, acrescentando uma demanda extra de presença dos membros.

A reestruturação da CPA compreendia os seguintes objetivos: atender a demanda crescente das atividades relacionadas a autoavaliação e a avaliação externa realizada pelo MEC; promover a institucionalização da autoavaliação em todas as áreas da

Universidade; ampliar a pesquisa de material analítico a ser utilizado nos relatórios anuais de autoavaliação; possibilitar à comissão ter uma percepção melhor sobre os cursos de graduação e de pós-graduação que são oferecidos e estabelecer uma comunicação mais efetiva com coordenadores de cursos e unidades acadêmicas.

A demanda de revisão da composição da CPA foi apresentada ao CEPE, que aprovou a resolução no 15/2014, de 23 de setembro de 2014, regulamentando o novo funcionamento da Comissão Própria de Avaliação da UFMG (CPA-UFMG). A CPA-UFMG permaneceu vinculada ao Gabinete do Reitor, com o apoio administrativo e os recursos financeiros necessários à sua atuação, e passou a ser constituída por:

I – Diretora e Diretora Adjunta da Diretoria de Avaliação Institucional (DAI), indicadas pelo Reitor;

II – 14 (quatorze) membros titulares e seus respectivos suplentes, indicados pelo CEPE, e nomeados por Portaria do Reitor, sendo:

- 6 (seis) servidores docentes;
- 5 (cinco) servidores técnico-administrativos em educação;
- 2 (dois) discentes;
- 1 (um) membro não pertencente aos quadros da UFMG.

Na indicação dos membros docentes foi observado o equilíbrio entre as áreas do conhecimento: Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Quanto ao segmento dos técnico-administrativos em educação, foram convidados para participar servidores que atuavam em setores prioritários no processo de autoavaliação: Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Diretoria de Relações Internacionais, Centro de Comunicação, Diretoria de Avaliação Institucional e SINDIFES.

Em relação ao segmento discente, os alunos foram indicados pelo Diretório Central dos Estudantes.

Dois professores com ampla experiência em Educação Superior e Avaliação foram convidados para serem os membros externos.

A Comissão permaneceu com as seguintes atribuições:

I – Sistematizar as informações sobre a Universidade e seus cursos, visando à implementação dos processos avaliativos definidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);

II – Examinar os resultados dos processos internos de avaliação institucional vinculados ao SINAES e emitir parecer a respeito dessa matéria, para conhecimento da comunidade universitária e da sociedade;

III – Solicitar à Diretoria de Avaliação Institucional da UFMG a realização de estudos com a finalidade de aprofundar o conhecimento sobre os aspectos da Educação Superior que interferem nos processos acadêmicos e na qualidade dos cursos oferecidos pela Instituição;

IV – Submeter aos colegiados superiores da UFMG os projetos de autoavaliação institucional e o relatório final.

O planejamento estratégico da avaliação institucional

A figura 1 mostra as etapas do processo de autoavaliação desenvolvido entre setembro de 2014 e março de 2015, na UFMG.

1ª Etapa: Preparação

- Constituição da CPA
- Elaboração do Plano de Trabalho
- Sensibilização

2ª Etapa: Desenvolvimento

- Realização de seminários, reuniões, debates
- Sistematização de demandas/ideias/sugestões
- Definição dos grupos de trabalho e dos instrumentos de coleta de dados
- Elaboração dos relatórios de cada tema
- Apresentação e discussão dos resultados

3ª Etapa: Consolidação

- Elaboração, divulgação e análise do relatório final.
- Balanço crítico do processo avaliativo.

Figura 1 – Planejamento estratégico da Autoavaliação/CPA

O Plano de Trabalho da CPA foi elaborado incluindo as atividades previstas, definição de objetivos, cronograma, distribuição de tarefas, estratégias, metodologia e recursos.

A sensibilização buscou o envolvimento dos membros da CPA na construção da proposta avaliativa por meio da realização de reuniões, palestras e seminários.

Na etapa de desenvolvimento, a CPA reuniu-se periodicamente e buscou sistematizar demandas/ideias/sugestões para definir os temas prioritários da autoavaliação em 2014. Foram organizados grupos de trabalho para o levantamento de informações, análise crítica e elaboração do relatório parcial, discutido na reunião geral da CPA. Em cada grupo, as atividades foram definidas com detalhamento dos temas analisados, fontes de informação, cronograma e divisão do trabalho.

Para propor os grupos de trabalho, foram analisados os cinco eixos de avaliação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa (2014) e o Roteiro de Autoavaliação Institucional (2004) elaborados pelo Ministério da Educação (CONAES e INEP) de acordo com as dez dimensões avaliativas do SINAES. O objetivo foi estabelecer os

conteúdos essenciais do Relatório de Autoavaliação. Além disso, foram acrescentados temas específicos para a autoavaliação da UFMG.

Na proposta do responsável por cada tema, foi considerada a experiência do professor, servidor ou estudante com os temas. Cada responsável elaborou um relatório parcial apresentado e discutido na CPA em fevereiro e março de 2015.

Quadro 1 – Planejamento da autoavaliação (1o relatório parcial)

EIXO DE AVALIAÇÃO	DIMENSÃO DO SINAES	TEMAS ESPECÍFICOS DA UFMG
Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional	Planejamento e Avaliação (8)	Avaliação Externa e autoavaliação
Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional	Responsabilidade Social da Instituição (3)	Políticas Transversais – Ações afirmativas e Inclusão A Responsabilidade social da UFMG e a relação com o SUS
Eixo 3 – Políticas Acadêmicas	Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (2)	Extensão
		Internacionalização
		Pós-graduação e pesquisa
		Projetos de Inovação no Ensino
		Projeto Reuni - expansão com qualidade
	Comunicação com a Sociedade (4)	Situação atual, desafios, propostas e planejamento do CEDECOM
Eixo 4 – Políticas de Gestão	Políticas de Pessoal (5)	Situação atual, desafios, propostas e planejamento da PRORH
	Organização e Gestão da Instituição (6) e	Situação atual, desafios, propostas e

	Sustentabilidade Financeira (10)	planejamento da PROPLAN e PRA
Eixo 5 - Infraestrutura Física	Infraestrutura Física (7)	Avaliação externa e questionário do estudante (ENADE)

Após a definição dos temas em cada eixo avaliativo, foram definidos os instrumentos e procedimentos de avaliação:

- Dados estatísticos: censo, cadastro, CAPES, questionários de avaliação discente, SISU, etc.
- Relatórios e estudos sobre o ENADE.
- Relatórios de avaliação externa (Relatórios de visitas in loco).
- Entrevistas com pró-reitores e diretores.
- Análise de documentos: PDI, Programa UFMG Contemporânea, Instrumentos de avaliação do Inep, Boletins Informativos, etc.
- Grupos focais com professores coordenadores de colegiado e estudantes

Para cada tema foi elaborado um relatório parcial, apresentado e discutido nas reuniões da CPA. A partir dessa discussão foram identificados os avanços e desafios em cada área e definidas as propostas da CPA em termos da melhoria da qualidade da instituição.

Atividades da CPA

O início das atividades da nova CPA foi marcado pela realização do “I Encontro entre CPA e Colegiados dos Cursos de Graduação da UFMG: Autoavaliação e Qualidade da Educação Superior”, no dia 13 de outubro de 2014, de 8:30 às 12:00h, no auditório da Biblioteca Universitária, com o objetivo de promover a discussão e a aproximação dos diversos atores envolvidos na autoavaliação. A programação contou com a participação dos ex-diretores da DAI e da Profa. Cláudia Griboski (Diretora de Avaliação da Educação Superior do INEP) com a palestra Desafios da avaliação na Educação Superior.

As reuniões da CPA ocorreram com frequência mensal, entre setembro de 2014 e março de 2015 (atas em anexo). Em novembro, o Prof. Cury apresentou o SINAES. Em dezembro, O Prof. Ricardo Takahashi, pró-reitor de Graduação, realizou uma palestra com o tema “Para que serve a Universidade?”. Nesta reunião também foram apresentados e discutidos os resultados do ENADE 2013. Em fevereiro e março de 2015, os relatórios parciais de cada tema abordado na autoavaliação 2014 foram discutidos.

Desenvolvimento e análise dos dados e das informações - Quais foram os resultados encontrados/produzidos pela CPA em 2014, em cada eixo de avaliação institucional?

Os resultados (dados e informações) pertinentes a cada um dos cinco eixos de avaliação foram apresentados no Relatório Parcial. O objetivo foi realizar um diagnóstico a respeito da UFMG, ressaltando os avanços e os desafios a serem enfrentados. Em cada trabalho apresentado na reunião da CPA, as questões norteadoras foram:

- Quais são os desafios a serem enfrentados?
- Quais foram os avanços?

- Quanto foi alcançado em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), considerando o perfil e a identidade da UFMG?
- Quais ações deverão ser propostas pela CPA, a partir da análise dos dados e das informações, visando à melhoria das atividades acadêmicas e de gestão da instituição?
- Ações com base na análise dos dados - quais as propostas a CPA apresenta?

O Relatório Parcial da CPA contemplou uma avaliação global da UFMG, por meio de um recorte de temas definidos, abrangentes e essenciais: ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa, extensão, internacionalização, responsabilidade e inclusão social e gestão (recursos humanos, organização e sustentabilidade financeira).

Constitui-se como o primeiro relatório (“de transição”) de uma série de quatro (Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N°. 065). Deve ser visto como um momento de diagnóstico, em que a CPA em sua nova composição estabelece um ponto de partida para o seu trabalho nos próximos três anos. Não há como pretender esgotar em profundidade toda a complexidade e a diversidade da UFMG.

A CPA compreende que, no contexto de uma universidade, a apresentação de propostas deve ser submetida à comunidade acadêmica, pois as ações de melhoria a serem implementadas pela instituição dependem de sua própria compreensão, de seu autoconhecimento.

Considerando a dimensão da Universidade Federal de Minas Gerais, foi consensual entre os membros da CPA que há dificuldades para acessar os dados e as informações que subsidiam a autoavaliação. A Reitoria e a Diretoria de Tecnologia de Informação (DTI) já estão atentas para essa necessidade e trabalhando, com o apoio da Diretoria de Avaliação Institucional, para melhorar o acesso e o trânsito das informações referentes à vida acadêmica na UFMG. A DTI é o órgão da UFMG responsável por traçar as políticas estratégicas na área de tecnologia da informação, além de coordenar e acompanhar a implementação pelos seus órgãos executivos.

O próximo passo deverá ser evidenciar o quanto foi alcançado em relação ao que foi estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e também na nova lei do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, junho 2014). Para isso é necessária a construção de indicadores de autoavaliação que permitam a comparação ao longo do tempo da evolução da UFMG nas dimensões avaliadas.

A CPA pretende nos próximos relatório incluir também outras análises como a questão da evasão e retenção nos cursos de graduação, participar da proposta em andamento de reformulação do questionário de avaliação discente, assim como buscar a participação efetiva dos estudantes na CPA e incluir propostas referentes a assuntos estudantis.

O presente Relatório Parcial da CPA ficou extenso e para o objetivo de divulgação junto à comunidade acadêmica e à sociedade, uma versão mais acessível será elaborada, com o apoio do CEDECOM. A intenção é ampliar a participação da comunidade acadêmica nos processos de autoavaliação institucional.

A avaliação institucional tem recebido cada vez mais destaque no contexto da educação superior no Brasil, pautado pela expansão da oferta e por políticas de inclusão, com vistas a assegurar sua qualidade. Aos poucos as pessoas estão se apropriando melhor

do significado da autoavaliação. Mas ainda precisamos caminhar muito nessa compreensão, na sensibilização e na conscientização de que não se trata de notas ou rankings. É fundamental entender o que significam os resultados da avaliação e quais as necessidades de mudanças sinalizam, considerando as características acadêmicas específicas ligadas à missão da UFMG.

Proposta de Avaliação dos Cursos de Graduação

Uma limitação quanto à atuação da CPA refere-se ao fato de não ter sido realizada a avaliação interna, individual, de cada um dos 75 cursos de graduação, por questões operacionais. A proposta é que a CPA atue junto com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a Diretoria de Avaliação Institucional (DAI), os Colegiados e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) no processo de avaliação interna dos cursos.

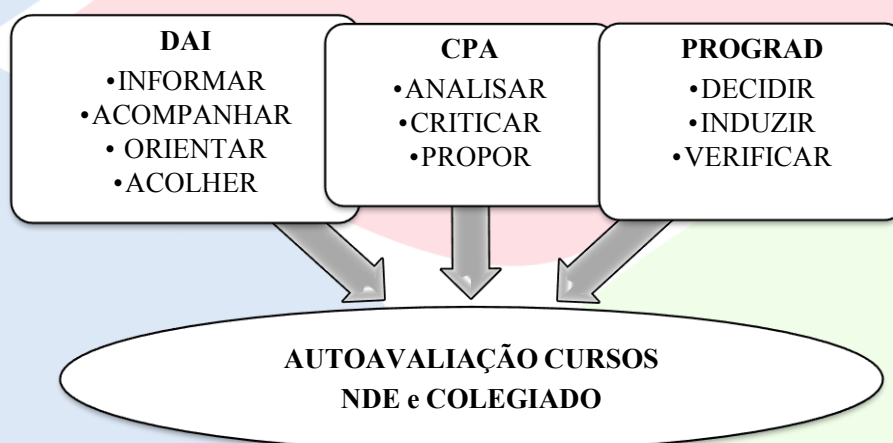


Figura 2 – Autoavaliação dos cursos de graduação

Os membros da CPA serão distribuídos em três grandes áreas para reunião periódica (uma vez por semestre) com o colegiado e o NDE dos cursos de graduação. O objetivo é sensibilizar, orientar e discutir a elaboração de um Relatório de Autoavaliação do Curso, a partir de um roteiro comum aos cursos da UFMG.

A avaliação dos cursos será orientada pelo calendário do ENADE. Para cada ciclo, haverá uma atividade anual prevista.

Quadro 1 – Avaliação dos cursos de graduação

Atividade	CICLO VERDE	CICLO AZUL	CICLO VERMELHO
	SAÚDE BIOLÓGICAS	ENGENHARIAS EXATAS E DA TERRA AGRÁRIAS	SOCIAIS HUMANAS

			LINGUISTICA, LETRAS E ARTES
Realização da prova e seus preparativos (DAI e Colegiados)	2013	2014	2015
Discussão dos resultados em cada curso (NDE e Colegiado)	2014	2015	2016
Realização de Seminários e Grupos focais, por área (CPA, DAI, PROGRAD, NDE e Colegiados)	2015	2016	2017

Embora cientes das limitações do ENADE enquanto instrumento para avaliação dos cursos, os dados gerados, tanto no que se refere à prova quanto à opinião dos estudantes, podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas, contribuindo para uma reflexão com vistas à melhoria da qualidade do ensino de graduação. Essa reflexão tem que ser interna ao curso, pois somente quem participa sabe dizer onde estão os problemas e como resolvê-los. E também externa, pois as soluções e propostas dependem do diálogo e do compartilhar experiências entre os diversos setores da UFMG.

O Prof. Paulo Modenesi, membro da CPA entre 2004 e 2014, elaborou um Roteiro de Autoavaliação do Curso a partir dos resultados do ENADE, que deverá ser aprimorado em 2015:

- Conceito ENADE, IDD e CPC do curso: como estes resultados se comparam com resultados de edições anteriores? Existe alguma informação ou tendência relevante?
- Como estes conceitos são normalizados estatisticamente (normoreferenciados), avaliar também as notas das provas dos alunos: as notas são “boas”? Se fossem de disciplinas do curso, qual seria a porcentagem de reprovação?
- Percepção dos alunos sobre a prova: dificuldades, tempo, motivação. Elas seriam pertinentes, frente ao que foi trabalhado com os alunos no curso?
- Resolver (professores/alunos do curso) e criticar as questões da prova. Comparar com as provas utilizadas no curso: forma, conteúdo, grau de dificuldade.

- Avaliar, no relatório, o percentual de acerto dos alunos nas diversas questões das provas. Em quais, os nossos estudantes foram piores, particularmente em comparação com a média nacional? Tentar determinar causas para o pior desempenho dos nossos estudantes.
- Número de participantes x número de inscritos: houve muita ausência?
- Existe uma porcentagem elevada de alunos com nota ZERO?
- Existem indícios para as suas causas?
- Questionário do estudante: como os alunos avaliam a organização didática, a infraestrutura e as oportunidades de ampliação de formação? Qual o perfil socioeconômico do estudante?

Síntese das propostas da CPA

Aproximar as diferentes partes envolvidas e construir uma cultura permanente de autoavaliação, fundamentada nas diretrizes do MEC e do INEP, em cada curso de graduação da UFMG é o principal desafio a ser enfrentado pela CPA.

Quadro 2 – Síntese das propostas da CPA

EIXO DE AVALIAÇÃO	TEMAS ESPECÍFICOS DA UFMG	PROPOSTAS 2015-2016
Eixo 1 Planejamento e Avaliação Institucional	Avaliação Externa e autoavaliação	Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e EAD
Eixo 2 Desenvolvimento Institucional	Políticas Transversais	Analisar a efetividade das ações relacionadas às políticas de inclusão
	A Responsabilidade social da UFMG e a relação com o SUS	Melhora da articulação com o gestor do SUS (município e suas várias instâncias); Negociação direta com a Prefeitura dos campos de estágios obrigatórios necessários à formação das diferentes profissões da saúde e de oportunidades de inserção para graduandos de meio de percurso (inserção no serviço de estudantes em estágios iniciais e intermediários do curso);

		<p>Melhor articulação entre cursos da UFMG para desenvolver atividades integradas e prática da interdisciplinaridade</p> <p>Utilizar o campo de prática para inserção de estratégias de interdisciplinaridade e de transversalidade dos conteúdos curriculares que regem a formação</p>
Eixo 3 Políticas Acadêmicas	Extensão	Construir indicadores para avaliação da Extensão
	Internacionalização	Construir indicadores para avaliação da Internacionalização
	Pós-graduação e pesquisa	Acompanhar a implementação das metas definidas no PDI.
	Inovação no Ensino	Elaborar artigos científicos a partir dos estudos desenvolvidos pela CPA e buscar a publicação na Revista Docência do Ensino Superior.
	Graduação	<p>Analisar as taxas de conclusão dos cursos de graduação e seus determinantes (evasão, transferência, etc.).</p> <p>Analisar a evolução da relação entre número de alunos e número de professores na UFMG, os diferentes métodos de cálculo e suas repercussões.</p>
Eixo 4 Políticas de Gestão	Comunicação com a sociedade	<p>Acompanhar a implementação das metas definidas no planejamento estratégico do CEDECOM.</p> <p>Planejar a divulgação da avaliação institucional e dos cursos com vistas à criar uma “cultura” de avaliação na UFMG.</p>
	Políticas de Pessoal, Organização e Sustentabilidade financeira	Acompanhar as metas propostas no PDI e planejamento estratégico das Pró-Reitorias
Eixo 5 Infraestrutura		<p>Ampliar a pesquisa de opinião sobre a infraestrutura envolvendo docentes, gestores e servidores TAE.</p> <p>Avaliar as ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMG (NAI)</p>

Considerações finais

A CPA considera que houve um avanço significativo no processo de autoavaliação a partir da sua reestruturação e ampliação. O relatório traz novos elementos, antes não avaliados, e significou um diagnóstico que direcionará as ações futuras da autoavaliação na UFMG. Espera-se que os resultados apresentados se configurem como

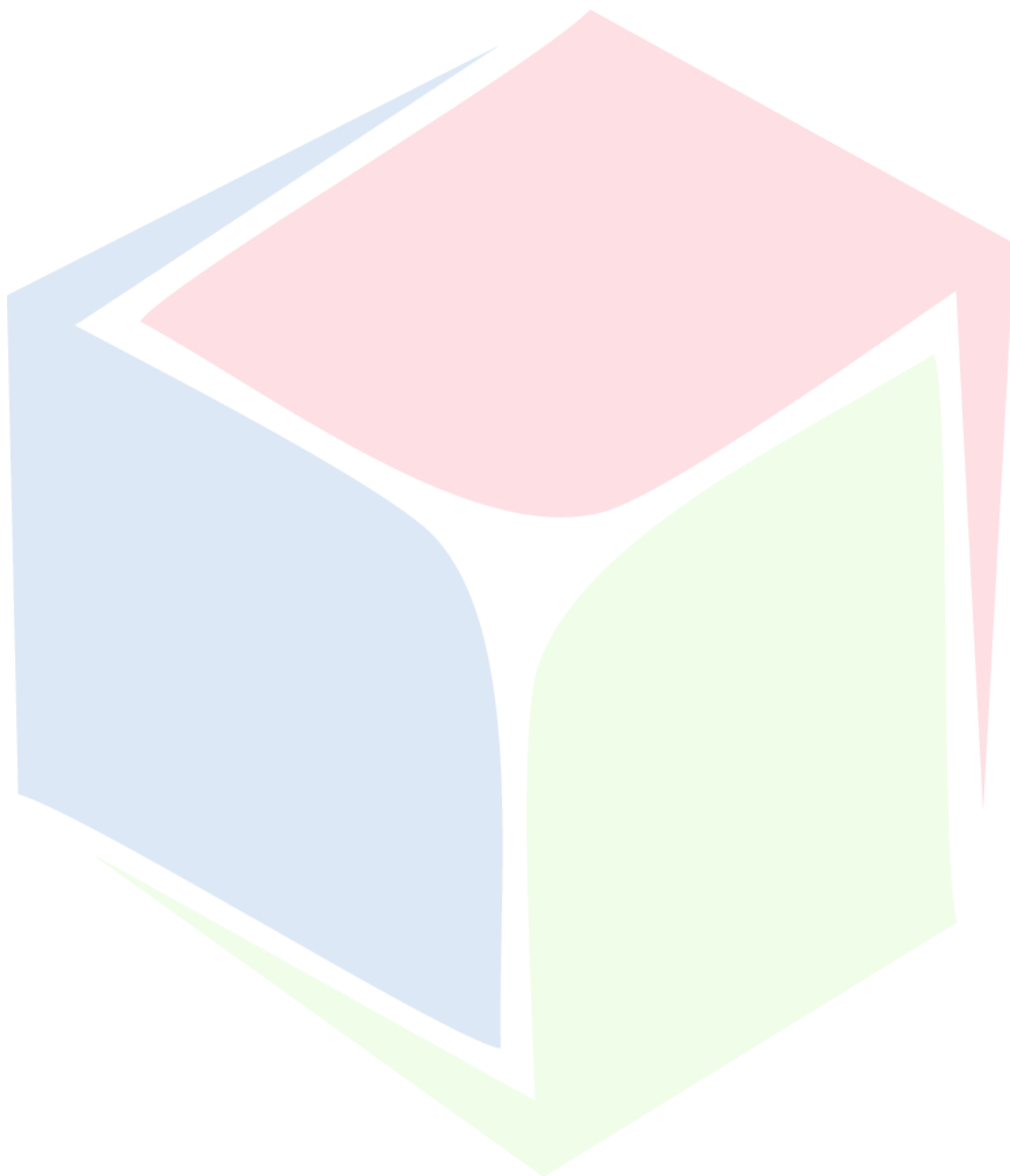
um instrumento para as ações das Diretorias, Departamentos, Pró-Reitorias e da Reitoria no sentido desejado pela proposta UFMG Contemporânea, que citamos, ao finalizar: *“Uma UFMG Contemporânea se faz com respeito às gerações que nos antecederam, com a coragem da mudança do tempo presente e com a obrigação indispensável para com o amanhã. Pensar uma universidade requer que estejamos atentos a esse encontro entre tempos e gerações, que sejamos capazes de agir com ousadia e que assumamos o inequívoco compromisso de intervir no aqui e agora. As propostas de uma UFMG Contemporânea, devidamente inserida no seu tempo e espaço, devem conduzir a uma reflexão da Graduação como um projeto prioritário, ressaltando a busca inequívoca pela excelência e pela qualidade, respaldada pelo relevante compromisso institucional com a inclusão e atenta às demandas da sociedade na qual se insere.”* (Reitor Prof. Jaime Arturo Ramírez e Vice-Reitora Profa. Sandra Regina Goulart Almeida)

Finalmente, espera-se contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da avaliação e da gestão institucionais preocupadas com a formação de profissionais competentes tecnicamente e, ao mesmo tempo, éticos, críticos, responsáveis socialmente e participantes das mudanças necessárias à sociedade.

Referências Bibliográficas

- Brasil (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 17/09/2014
- Brasil (2014). Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras Providências. CONGRESSO, N. Brasília: DOU 2014.
- Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil (2014). Novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Portaria Nº. 92 de 31 de janeiro de 2014.
- Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil (2014). Nota Técnica Nº 65 2014
CGACGIES/DAES/INEP/MEC.

Planejamento Estratégico



SIGMEES: *software* de apoio à operacionalização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Angela Cristina Corrêa¹; Raul Sidnei Wazlawick¹; Alexis Piazza¹; Rafael Faccio¹;
Luiz Alberto Schmitz¹; Diego Canabarro Pires¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n - Trindade, Florianópolis - SC, 88040-900

angelacorreia@gmail.com, wazlawick@gmail.com,
alexis_piazza@yahoo.com.br, faccio.rafael@gmail.com,
luiz.schmitz@ufsc.br, diegocpl986@gmail.com

Este trabalho faz parte da missão de pesquisa do Projeto MEES, financiado pelo Edital Pró-Administração da CAPES, órgão de fomento à pesquisa do Ministério da Educação do Brasil. Manifestamos nosso agradecimento a CAPES por ter proporcionado a unidade na diversidade de idéias de uma equipe multidisciplinar.

Resumo. *O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de formalização do planejamento estratégico das Instituições de Educação Superior (IES) Brasileiras. Este artigo apresenta a modelagem conceitual de um software de suporte à operacionalização do PDI denominado Sistema Informacional de Gestão Integrada do Mapa Estratégico da Educação Superior – SIGMEES. O software proposto se constitui em uma ferramenta de apoio ao sistema de gestão integrada intitulado Mapa Estratégico da Educação Superior. O SIGMEES tem como principais expectativas de resultados: otimização do processo de construção coletiva do PDI articulado aos demais instrumentos de planejamento e avaliação da educação superior.*

Abstract. *The Institutional Development Plan (IDP) is the formal instrument of strategic planning of Higher Education Institutions (HEIs) Brazilian. This article presents the conceptual modeling of a support software to the operation of IDP called Informational System Integrated Strategic of Higher Education Map – SIGMEES (in portuguese). The proposed software constitutes a tool to support the integrated management system called Strategic Map of Higher Education - MEES (in portuguese). The SIGMEES's main expectations of results: optimization of the process of collective construction of IDP articulated to other planning tools and evaluation of higher education.*

1. Introdução

A excelência na administração das Instituições de ensino superior pressupõe o desenvolvimento sustentável da educação superior com responsabilidade social. A sustentabilidade é mais do que o crescimento de número de IES e de alunos matriculados, mas o desenvolvimento de uma educação superior de qualidade, referenciada em padrões de excelência internacionais, com foco nas expectativas da sociedade brasileira.

No entanto, cabe destacar que ainda são hegemônicos no campo da gestão das organizações, os fundamentos do paradigma clássico da ciência pautado em metas e resultados, indissociados dos desejos e necessidades da sociedade

O paradigma clássico da ciência implícito na administração da educação superior se evidencia principalmente por meio de algumas características básicas:

i) Modelo de gestão com ênfase excessiva em metas e resultados e na estrutura de poder (MEYER, 1997; CORRÊA, 1998; 2007a; ALCADIPANI, 2011; 2013);

ii) Estrutura organizacional fragmentada, com unidades e subunidades autônomas desarticuladas das políticas e diretrizes institucionais (SCHUCH, 1995; MEYER, 1997; TRIGUEIRO, 1994; CORRÊA, 2007a);

iii) Dificuldade de alinhamento dos desejos e necessidades dos principais agentes que integram as principais cadeias de valores acadêmicas e administrativas (CORRÊA, 2007b);

iv) Voluntarismos nas ações de qualificação/capacitação de Professores e funcionários (CORRÊA, 1998; 2007b);

v) Concepção epistemológica da educação superior centrada na reprodução do conhecimento (FREIRE & SHOR, 1986; GANDIN&GANDIN, 1999; SANTOS, 2003; ROSSONI, 2013; ALCADIPANI, 2013);

v) Trabalho individual é preponderante à formação de grupos de pesquisa (MEYER, 1997);

vi) Arquitetura curricular desarticulada com disciplinas desconectadas (GANDIN&GANDIN, 1999; SANTOS, 2003);

vii) Desenvolvimento incipiente de atividades inter e multidisciplinares (FREIRE & SHOR, 1986; GANDIN&GANDIN, 1999; SANTOS, 2003);

vii) Altos índices de evasão escolar e um percentual expressivo de profissionais que não exercem sua profissão (GANDIN&GANDIN, 1999; SANTOS, 2003);

viii) Uma educação excludente e uma preocupação excessiva dos jovens com a aparência (GANDIN&GANDIN, 1999; SANTOS, 2003; FARIA, 2013);

ix) Nos desenhos curriculares a priorização de conhecimentos específicos indissociados da cultura e valores e do perfil sócio-econômico regional (CORRÊA, 2007a, GANDIN&GANDIN, 1999; VEIGA, 1997; ALCADIPANI, 2013; ROSSONI, 2013).

O Ministério da Educação do Brasil instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - lei 10.861, de 14 de Abril de 2004. O SINAES tem o

propósito de realizar uma avaliação diagnóstica, formativa e regulatória das IES (INEP, 2009).

A concepção de avaliação do SINAES é multidimensional e integrada, o qual de forma dual e complementar, integra instrumentos objetivos passíveis de quantificação e mensuração com informações subjetivas suscetíveis de observação.

O processo de planejamento estratégico das Instituições de Educação Superior (IES) é formalizado por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Como dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI, destacam-se: Lei Nº 9.394/1996 (LDB), Decreto n. 5.773/2006, Lei Nº 10.861/2004, Decreto Nº 2.494/1998, Decreto Nº 5.224/2004; Portaria MEC Nº 1.466/2001, Portaria MEC Nº 2.253/2001, Portaria MEC Nº 3.284/2003, Portaria MEC Nº 7/2004, Portaria MEC Nº 2.051/2004, Portaria MEC nº 4.361/2004, Portarias Normativas n.1/2007, Portaria Normativa n. 2/2007, Resolução CES/CNE No 2/1998, Resolução CNE/CP No 1/1999, Resolução CES/CNE Nº 1/2001, Resolução CP/CNE Nº 1/2002 (art.7º), Parecer CES/CNE Nº 1.070/1999 (SAPIENS, disponível em: www2.mec.gov.br/sapiens/PDI.html, acesso em 15/08/2015, às 16h07min).

O PDI consiste em um plano de acompanhamento da concretização de sua missão, objetivos e metas institucionais que se articula aos seguintes instrumentos de planejamento e avaliação: o Projeto Pedagógico Institucional, que estabelece as filosofias pedagógicas e políticas; a avaliação institucional composta de dois componentes: a auto-avaliação e a avaliação externa; a avaliação de cursos de graduação e do desempenho de estudantes (ENADE); indicadores avaliativos de qualidade: conceito preliminar de curso (CPC), índice geral de cursos avaliados da instituição (IGC) e o indicador do desempenho dos estudantes a partir do conceito ENADE; o Sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, gerenciado pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES); e a legislação que normativa o funcionamento e avaliação do ensino de pós-graduação *lato sensu*.

Alguns subsistemas avaliativos têm o suporte de eficientes sistemas de informação – plataforma *web* de apoio a sua operacionalização, dentre os quais, cabe destacar: sistema e-MEC de avaliação de cursos de graduação, *software* do ENADE; sistema coleta de avaliação da pós-graduação *stricto-sensu*.

Este estudo parte dos seguintes pressupostos básicos:

i) O SINAES representa um avanço à cultura de planejamento e avaliação da educação superior. No entanto, apesar de conceber o processo de construção coletiva do PDI de maneira integrada, a sua implementação, geralmente ocorre de forma fragmentada e desarticulada .

ii) a cultura organizacional das IES faz com que os instrumentos e ferramentas de planejamento e avaliação do SINAES ainda estejam sejam implementados com o propósito somente de cumprir uma função meramente formal e regulatório. Nem

sempre são construídos coletivamente com a participação efetiva da comunidade acadêmica e sociedade, conforme preconizam as diretrizes do SINAES;

iii) A percepção de que um sistema de gestão eficaz deve ser pautada em três pilares articulados: planejamento, avaliação e informação.

O projeto “Mapa Estratégico da Educação Superior (MEES) fundamentado em um Sistema de Gestão Integrado : uma proposta metodológica para a operacionalização do PDI”, financiado pelo edital Pró-Administração/CAPES, cf. DOU 07/07/2009, seção 3, página 26 e executado no período de outubro de 2009 a outubro de 2014, com o objetivo precípuo de desenvolver uma metodologia para a operacionalização do PDI. O projeto MEES se constitui em uma proposta de inovação científica e tecnológica à administração da educação superior, considerando as seguintes dimensões: pedagógica, avaliativa, estratégica operacional e informacional, em todos os elementos que a integram a sua missão: ensino, pesquisa, extensão, cultura, arte e gestão. Maiores informações sobre o projeto MEES estão disponíveis no site de comunicação do projeto: (CORRÊA *et al*, Disponível em: <<http://www.sigmees.com.br>>. Acesso em: 14/08/2015, às 15h29min.

Este artigo apresenta a dimensão informacional do projeto, ou seja, o *software* intitulado Sistema Informacional de gestão integrada do Mapa Estratégico da Educação Superior – SIGMEES , que se constitui em um uma plataforma *web* de suporte à construção coletiva do PDI alinhado ao Plano de Desenvolvimento da(s) Unidade(s). A segunda seção expõe a base conceitual que fundamentou este estudo. A terceira seção o delineamento metodológico. A quarta e a quinta seções a concepção do sistema de gestão integrada MEES e a modelagem conceitual do *software* de apoio SIGMEES respectivamente; e por último, a quinta seção as considerações finais, onde se expõe os resultados obtidos nesta primeira versão e as perspectivas futuras.

2. Fundamentação Teórica

A estrutura de referência teórica deste estudo integra as seguintes unidades conceituais: modelagem de sistemas computacionais (Quadro 1); concepção de sistemas organizacionais com base na abordagem quântica sob os fundamentos de algumas ciências da complexidade (Quadro 2); gestão estratégica organizacional (Quadro 3); e a concepção e sistemas da educação superior (Quadro 4).

Para a primeira versão do *software* foi utilizada uma ferramenta de programação pela empresa “equipe Digital”, denominada “gerenciador de telas”, com o propósito de fazer alterações no sistema na fase de implementação piloto. Como a proposta do SIGMEES se constitui em um sistema informacional robusto que integra muitas interfaces e interconectividades, o quadro 1 apresenta a estrutura teórico-conceitual que balizará a segunda versão do sistema.

Quadro 1: Base conceitual do software de suporte ao MEES

BASE CONCEITUAL	SINTESE	PRINCIPAIS AUTORES
Engenharia de software	Metodologia: desenvolvimento ágil	Kniberg, 2007, Silva, 2009; Wazlawick, 2004

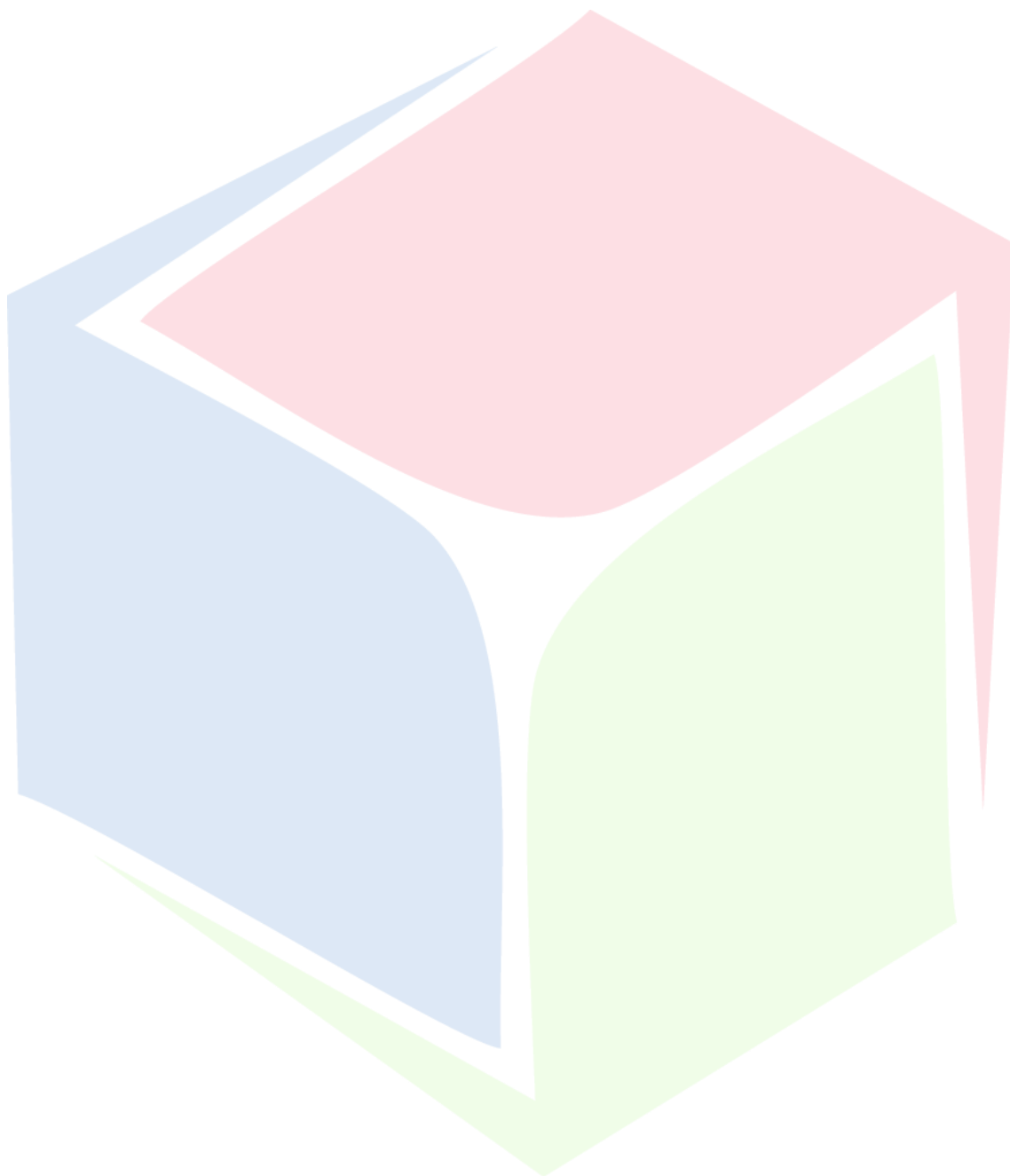
	UML Casos de uso	
Mapas Cognitivos Difusos	Metodologia de seleção e acesso a informações e dados sistêmicos, dinâmicos e não lineares.	Pacheco, 2002; Pacheco, 2005; Kosko, 1986
Interface homem/máquina	Análise da usabilidade das interfaces para os diversos tipos de usuários	Krug, 2008; Ulbricht e CYbis, 2009

O quadro 2 apresenta os pressupostos teóricos que embasam o PDI com base na abordagem quântica, concebido como um sistema dual e complementar, de medição do desempenho e observação dos padrões comportamentais. Sob este prisma, a abordagem quântica ao PDI, se fundamenta em algumas ciências da complexidade: a teoria dos sistemas autopoieticos (processo de auto-referência e identidade da instituição de educação superior), teoria do caos (o aprendizado estratégico organizacional acontece no paradoxo entre o planejamento deliberado e o emergente); a teoria da complexidade, a qual concebe a operacionalização do PDI com base nos princípios dos sistemas complexos adaptativos (SCA), os quais se constituem de aprendizado, auto-organização, adaptação e *feedback* estratégico.

Quadro 2: Base conceitual da modelagem de sistemas organizacionais com base no paradigma quântico sob os fundamentos de ciências da complexidade

BASE CONCEITUAL	SINTESE	PRINCIPAIS AUTORES
Novo Paradigma - Abordagem Quântica	Introduz uma nova concepção filosófica à gestão organizacional. Agrega o ponderável, previsível, linear, ao imponderável, imprevisível e não linear. Características precípua: observação, dualidade, complementaridade, e interconectividade, enfoque sistêmico, orgânico, ecológico e holográfico.	Capra (1982), Corrêa, Cunha e Sutilli (2003); Gribbin (1988); Guerra (2001); Nóbrega (1999); Salam (1993); Corrêa (2005)
Teoria dos Sistemas Autopoieticos	Concebe o sistema organizacional como produtor e reproduzidor de si mesmo. A identidade estratégica de uma organização é o resultado de seu processo ontogênico, no acoplamento recursivo do passado com o presente. Considera as contingências históricas e o domínio fenomenológico a que pertence como um ente circunscrito	Maturana and Varela (1997); Morgan (1996); Maula (2000), Corrêa (2005).
Teoria do Caos	Concebe a estratégia à beira do caos, entre a ordem estabelecida - subsistema ordinário (deliberada, planejado) e a desordem (emergência do sistema). – subsistema de sombra (espaço para a inovação e a criatividade)	Lorentz (1996), Gell-Mann (1996), Hock (1999), Stacey (1996), Axelrold e Cohem (2000); Corrêa (2005)
Teoria da Complexidade (SCA)	A teoria da complexidade sob a ótica dos Sistemas Complexos Adaptativos (SCA). A organização é um sistema capaz de aprendizagem, auto-organização, adaptação e retroalimentação, num fluxo de contínua mudança.	Stacey (1996), Axelrold e Cohem (2000); Corrêa (2005)

O sistema de gestão integrada MEES com o suporte do *software* SIGMEES apropriou-se essencialmente da base conceitual da modelagem adaptativa ao *Balanced Scorecard* proposta por CORRÊA (2005).



Quadro 3: Base conceitual da Gestão Estratégica Organizacional

BASE CONCEITUAL	SINTESE	PRINCIPAIS AUTORES
Mapa Estratégico do 'BSC como um SCA'	O mapa estratégico é ferramenta de representação visual do <i>Balanced Scorecard</i> como um Sistema Complexo Adaptativo. O 'BSC como um SCA' é um sistema gerencial híbrido, dual e complementar de medição do desempenho e de monitoramento do fluxo de mudança.	Corrêa (2005); Kaplan e Norton (1987, 2000, 2004, 2006); Brown (2012).
Pensamento Estratégico Contemporâneo	O pensamento estratégico contemporâneo busca o alinhamento da visão e missão, dos propósitos, princípios e valores da organização e seus colaboradores.	Hock (1999); Cusumano e Markides (2002); Corrêa (2005)
Gestão Estratégica em SCA	A gestão estratégica em sistemas complexos tem se mostrado um desafio para os gestores organizacionais. Diferente de outros contextos, nestas organizações, as decisões e ações estratégicas resultam muito mais de aspectos políticos, estruturais e simbólicos do que de uma abordagem essencialmente lógica e racional.	Stacey (1996), Axelrod e Cohen (2000), Corrêa (2005)

O quadro 4 expõe basicamente os documentos oficiais: leis, portarias, resoluções e documentos institucionais que as diretrizes e normas para a educação superior brasileira. Apresenta também a base teórica que fundamentou as distintas concepções pedagógicas, modelos, técnicas e ferramentas para a educação superior.

Quadro 4: Base conceitual da Educação Superior – Concepção e Modelos

BASE CONCEITUAL	SINTESE	PRINCIPAIS AUTORES
Educação Superior	Distintas concepções de educação superior, modelos de universidade, arquiteturas curriculares, teorias de processo e avaliação da aprendizagem, a didática sob a ótica da complexidade, ferramentas e técnicas de ensino, sistemas, ferramentas e técnicas para a gestão da educação superior.	Freire e Shor (1986) Delors (1996); Veiga (1997); Gandin e Gandin (1999); Schuch (1995); Meyer Jr. (1997); Sallán e Vidal (2003); Christensen & Eyring (2014); Corrêa (1998, 2007a, 2007b); Corrêa <i>et al</i> , (2008, 2013, 2015a, 2015b).
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES/MEC /BRASIL)	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e os subsistemas da Avaliação, Planejamento e concepção pedagógica. - Avaliação Institucional (auto-avaliação e avaliação externa), - Avaliação de cursos de graduação; - Avaliação do Desempenho de Estudantes (ENADE); - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); - Projeto Pedagógico Institucional (PPI), - Projeto Pedagógico de Cursos (PPCs) Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> (CAPES) Resolução MEC para o ensino de pós-graduação <i>lato sensu</i> .	INEP/ SINAES (2009); BRASIL/PNE (2014); CAPES (2013) SITE INEP/MEC MEC/CONAES (2006) MEC/CNE (2007)

3. Delineamento Metodológico

A Figura 1 apresenta o delineamento metodológico deste estudo.

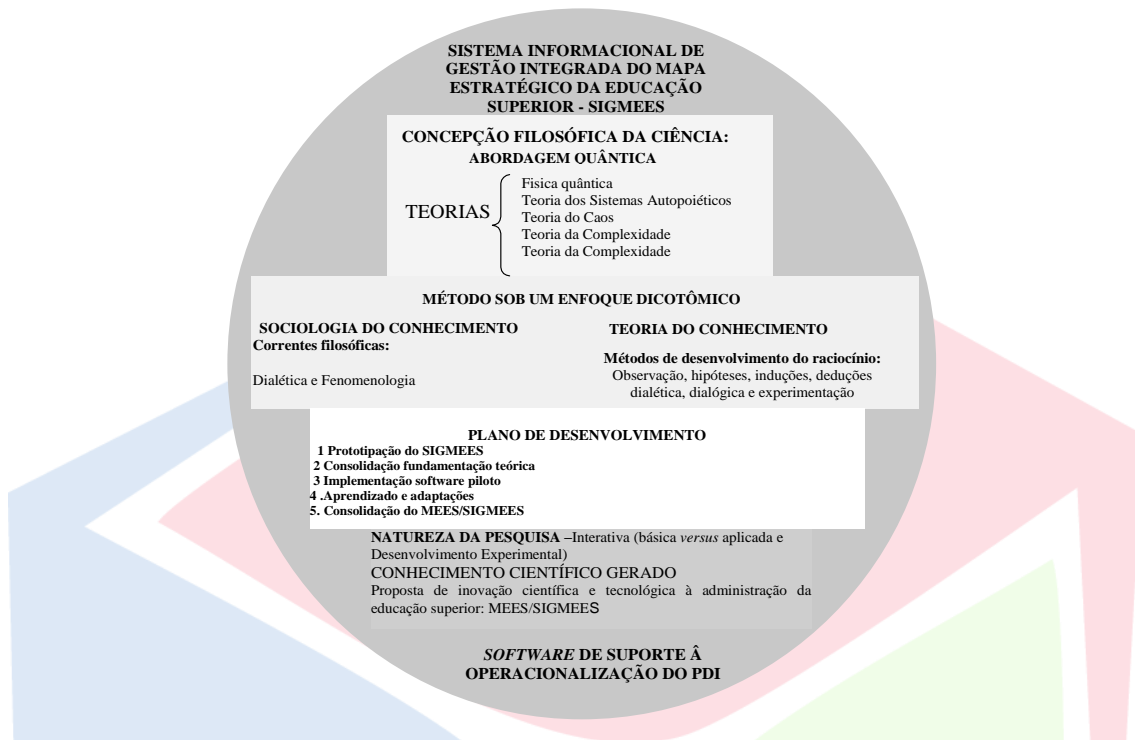


Figura 9: Delineamento Metodológico do SIGMEES: software de suporte à operacionalização do PDI articulado aos demais instrumentos de planejamento e avaliação da educação superior

A pesquisa caracterizada na filosofia da ciência insere-se na abordagem quântica sob os fundamentos das seguintes ciências da complexidade: física quântica, teoria dos sistemas autopoiéticos, teoria do caos e teoria da complexidade.

Corrêa, Cunha, Sutilli (2003), inserem a abordagem quântica como um paradigma alternativo da ciência na taxionomia das suas concepções filosóficas, a qual agrega o ponderável, previsível, linear, passível de medição e determinação, ao imponderável, imprevisível, não linear, passível de observação. Advogam que esta concepção científica possui características comuns à abordagem sistêmica, tais como o enfoque sistêmico e a relação de causalidade probabilística entre as variáveis. Apresenta como diferenciais a observação enquanto ato de percepção na relação observador e objeto observado e a dualidade e a complementaridade dos fenômenos.

O sistema organizacional das IES é concebido como um sistema adaptativo complexo. Sob os fundamentos dos estudos de Stacey (1996), presume-se que o sistema operando à beira do caos, no paradoxo entre a ordem estabelecida (estrutura formal – administração ordinária) e a desordem (estrutura informal - administração extraordinária), cria-se um espaço para a inovação e criatividade. A auto-organização do sistema ocorre no processo dialético, na busca de unidade e harmonia nas contradições sistêmicas. A dialética (ser ou não ser) se converte em dialógica (posto que se possa ser e não ser), em uma abordagem quântica, na qual o dual e não dual se imbricam, permitindo uma descrição bem mais perto da realidade do que as abordagens reducionistas.

Segundo Morin (1998), no pensamento dialógico, duas lógicas, dois princípios estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a idéia de “uni dualidade” para certos casos; desse modo, o homem é um ser uni dual, (totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo).

A natureza da pesquisa na sua dimensão científica caracteriza-se como interativa: básica *versus* aplicada. É básica quando propõe uma modelagem conceitual da educação superior com base na abordagem quântica sob os fundamentos de algumas ciências da complexidade; é aplicada quando a incorpora aos PDI e demais instrumentos de planejamento e avaliação de forma articulada e integrada.

O conhecimento gerado constitui-se em uma inovação científica e tecnológica. A inovação científica consiste na concepção, arquitetura, configuração da ferramenta mapa estratégico e no plano de implementação do sistema de gestão integrada MEES. A inovação tecnológica o *software* de suporte denominado SIGMEES.

4. A concepção do Sistema de Gestão Integrada MEES

Um dos problemas que observamos na gestão organizacional é que muitas vezes não é feito uma distinção entre sistemas de gestão e de informação. Em outras palavras, nenhum *software* de gestão funciona eficazmente sem considerarmos a dimensão humana. Partindo desta premissa básica o SINAES propõe a avaliação *in loco* de cursos de graduação com o suporte do sistema de informação e-MEC.

Compartilhando com esta linha de pensamento, preliminarmente expõe-se a concepção do sistema de gestão integrada para a construção coletiva do PDI denominado Mapa Estratégico da Educação Superior – MEES (Figura 2). O MEES propõe a construção coletiva do PDI alinhado ao(s) Plano(s) de Desenvolvimento da(s) Unidades - PDU(s).

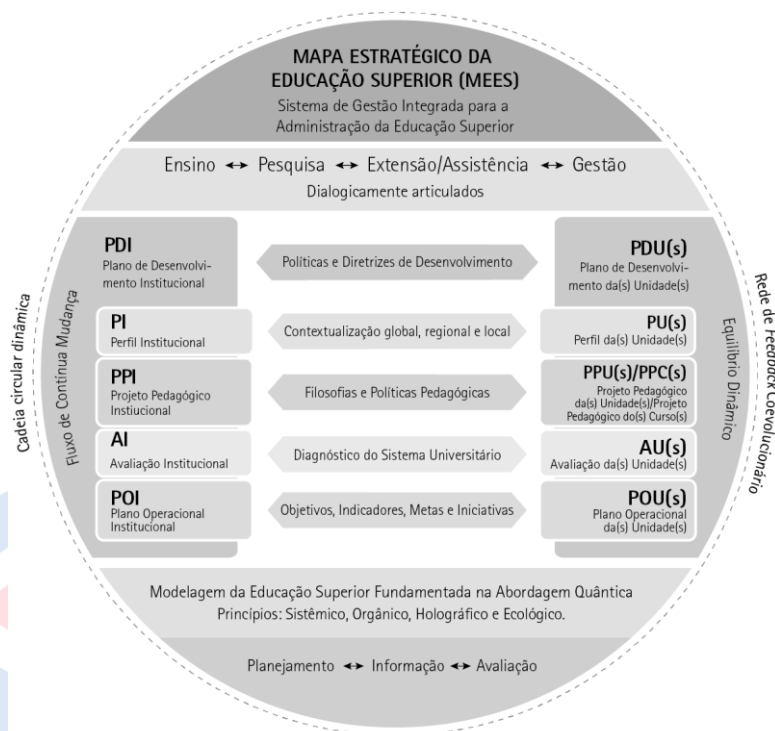


Figura 10: Sistema de Gestão Integrada MEES: uma proposta metodológica a operacionalização do PDI fundamentado na Abordagem Quântica

Fonte: Corrêa (2007); Corrêa et al (2008); Corrêa et al (2013)

O PDI, sob os pressupostos teóricos da abordagem quântica, é concebido como um sistema, dual e complementar, de medição de desempenho e observação dos padrões arquetípos comportamentais. Incorpora aos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, uma concepção alternativa à educação superior.

A abordagem quântica à educação superior fundamenta-se em quatro princípios: sistêmico, orgânico, holográfico e ecológico. O princípio sistêmico concebe o sistema de gestão como interativo, o qual visa integrar as políticas, diretrizes e estratégias institucionais com as setoriais. O princípio holográfico visualiza a instituição como um holograma, os Planos de Desenvolvimento das Unidades (PDUs) estão contidos no PDI e vice-versa, simultaneamente. O princípio ecológico extrapola as questões ambientais. Os propósitos e valores implícitos no sistema universitário definem a ecologia do ambiente. O princípio orgânico elege como requisitos de um sistema, sob a ótica quântica, a flexibilidade e a adaptabilidade das estratégias da educação superior às constantes mutações do ambiente.

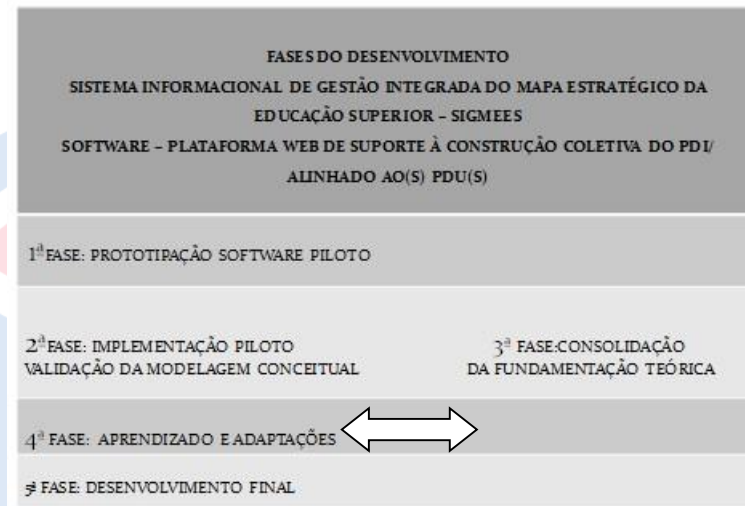
5. SIGMEES: software de suporte à operacionalização do PDI

O *software* de apoio à implementação do sistema de gestão integrada MEES denominado Sistema Informacional de Gestão Integrada do Mapa Estratégico da Educação Superior – SIGMEES, consiste em uma plataforma *web* de suporte à construção coletiva do PDI alinhado aos demais instrumentos de planejamento e avaliação da educação superior. A subseção 5.1 apresenta as fases do desenvolvimento da modelagem computacional do sistema e a seção 5.2 a configuração estrutural do *software* e a seção 5.3 o plano de implementação operacional do SIGMEES.

5.1 Fases do desenvolvimento da modelagem computacional

O plano de desenvolvimento da modelagem computacional do SIGMEES integra cinco fases (Quadro 5).

Quadro 5: Fases de Desenvolvimento do SIGMES – software plataforma web de suporte à operacionalização do PDI



A primeira versão do SIGMEES (INPI, 2014), foi desenvolvida com o propósito de aperfeiçoar a modelagem conceitual do *software*. A prototipagem do *software* piloto foi desenvolvida utilizando-se um programa de gerenciamento de telas desenvolvido pela empresa Equipe Digital. O aperfeiçoamento acontece por meio de duas ações paralelas: a implementação piloto em IES seguindo as várias modalidades existentes no país: universidade, centro universitário, faculdade e institutos de educação profissional e tecnológica; e a consolidação da fundamentação teórica por meio da atualização do estado da arte e pesquisa documental da legislação pertinente às políticas, diretrizes e instrumentos instituídos pelo Ministério da Educação Superior – MEC.

A ferramenta de gerenciamento de telas utilizada para a programação da primeira versão do SIGMEES permitiu que na implementação piloto pudesse ser realizadas alterações no *software* em tempo real, tais como alterações, exclusão ou inclusão de telas e arquivos.

5.2 Configuração Estrutural do *software*

O SIGMEES integra os seguintes componentes (cf. Figura 3).

- Manual de ajuda: disponibiliza ao usuário orientações sobre todas as fases, etapas e atividades que constituem o *software*, bem como um glossário de termos e um link com a legislação que regulamenta o planejamento e avaliação da educação superior;
- formulário eletrônico – entrada de dados (*input*): é a ferramenta para a inserção de todos os dados inerentes ao processo de construção coletiva do PDI alinhado ao(s) PDU(s);

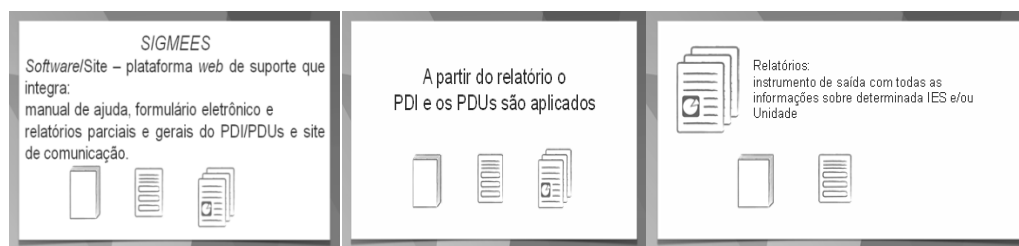


Figura 11: Configuração estrutural do SIGMEES

- Relatórios do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Plano de desenvolvimento da(s) Unidade(s) – saída de dados (*output*): onde são gerados o PDI e o(s) PDU(s) e a representação visual do plano operacional: o Mapa Estratégico da Educação Superior Institucional e o(s) Mapa(s) Estratégico(s) da Educação Superior da(s) Unidade(s) – MEESI/MEESU(s).

5.3 Plano de Implementação Operacional

O plano de implementação operacional do SIGMEES se constitui basicamente de quatro fases: institucionalização, primeiro ciclo, segundo ciclo e *feedback* estratégico (Quadro 6).

PDI	PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO OPERACIONAL DO SIGMEES	PDI
PDU(s)	<i>Software de apoio à construção coletiva do PDI alinhado ao(s) PDU(s)</i>	PDU(s)
SUBSISTEMA DE MEDIÇÃO DO DESEMPENHO	FASE 1: INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MEES COM O SUPORTE DO SIGMEES	SUBSISTEMA DE OBSERVAÇÃO DOS PADRÕES ARQUÉTIPOS COMPORTAMENTAIS
	FASE 2: PRIMEIRO CICLO DO MEES – IDENTIDADE DA IES ALINHADA À(S) UNIDADE(S)	
	Subfase 2.1: Identificação do Perfil Institucional alinhado ao Perfil da(s) Unidade(s)	
	Fase 2.2: Construção Coletiva do PPI alinhado ao(s) PPU(s)	
	Fase 2.3: Construção Coletiva da Avaliação Institucional alinhada a Avaliação da(s) Unidade(s)	
	Fase 2.4: Construção Coletiva do Plano Operacional Institucional Alinhado ao Plano Operacional da(s) Unidade(s) – POI/POU(s)	
	Fase 2.5: Cronograma de Desenvolvimento da IES e da(s) Unidade(s) para o período de vigência do PDI e do(s) PDU(s)	
	Fase 2.6: Consolidar o Plano De Desenvolvimento Institucional alinhado ao Plano De Desenvolvimento Da(s) Unidade(s) – PDI/PDU(s)	
	FASE 3: SEGUNDO CICLO DO MEES – GESTÃO DA MUDANÇA DA IES ALINHADA À(S) UNIDADE(S)	
	Fase 3.1: Gestão da Mudança na Unidade	
	Fase 3.2: Gestão da Mudança Institucional	
	FASE 4: FEEDBACK ESTRATÉGICO– APRECIÇÃO CRÍTICA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PDI E DO(S) PDU(S)	
	Fase 4.1: <i>Feedback</i> Estratégico do(s) PDU(s)	
	Fase 4.2: <i>Feedback</i> Estratégico do PDI	

Quadro 6: Plano de Implementação Operacional do MEES com o suporte do SIGMEES

O processo se constitui em uma cadeia circular dinâmica de aprendizado estratégico. O Plano de Desenvolvimento da(s) unidade(s) – PDU (s) é desenvolvido à luz das diretrizes e políticas estabelecidas no PDI. O PDI é o resultado da unidade na diversidade de PDUs. O plano básico apresentado é adaptável à situação de cada instituição. As IES que já possuem o PDI e instrumentos articulados já implementados procedem inicialmente a uma revisão coletiva destes com o comprometimento e participação efetiva da comunidade acadêmica.

O MEES com o suporte do SIGMEES atua numa cadeia circular dinâmica, num fluxo de contínua mudança. As fases podem ser implementadas de maneira paralela e se integrando e retroalimentando no processo de construção coletiva do PDI alinhado ao(s) PDU(s). As interfaces

consistem na operacionalização de cada uma das fases e subfases do sistema de gestão integrada. Os hiperlinks consistem na descrição de informações e dados para os usuários. As interconexões consistem nas interações com outros sistemas de informações internos e externos à instituição, sites, redes sociais de relacionamentos, entre outros.

6. Considerações Finais

O sistema de gestão integrada MEES com o suporte do *software* – plataforma *web* de suporte denominada SIGMEES almeja proporcionar os seguintes impactos e inovações à administração da educação superior:

- Promover uma padronização e uniformização na operacionalização do PDI em IES, respeitando suas particularidades e seus modelos de gestão estratégica;
- Proporcionar sustentabilidade às políticas e estratégias de longo prazo para a educação superior, sob o prisma da continuidade e responsabilidade social;
- Promover um alinhamento das políticas institucionais e setoriais com as necessidades e desejos da comunidade acadêmica e sociedade;
- Criar, por meio do mapa estratégico, uma agenda para avaliar a sustentabilidade das políticas e estratégias de longo prazo para a educação superior;
- Otimizar os instrumentos de planejamento e avaliação da educação superior por meio de um *site/software* – plataforma *web* de suporte auto-explicativa que os operacionalizam de forma articulada e integrada, uniforme e padronizada;
- Corroborar com a operacionalização de alguns princípios pontuais do Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), dentre os quais se destacam: respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade e continuidade.
- Lançar as sementes de um novo paradigma à administração da educação superior, que integra as competências da comunidade acadêmica com a missão, visão, valores, objetivos e metas institucionais.

Nesta primeira versão do SIGMEES teve-se o propósito precípuo de consolidar a sua modelagem conceitual. Já para a segunda versão do sistema o foco será no aperfeiçoamento da modelagem computacional, já que se trata de um *software* robusto que requer muitas funcionalidades e interconexões. A segunda versão do SIGMEES integra um curso de capacitação sobre o sistema de gestão integrada MEES com o suporte do *software*.

Os objetivos propostos pelo projeto MEES foram atingidos parcialmente. Os autores deste estudo têm a consciência que esta primeira versão do projeto é uma pequena semente que para ser germinada um longo caminho necessita ser percorrido com muita determinação e persistência. Uma atitude proativa precisa ser mantida e torna-se imprescindível para atenuar as resistências à mudança. No site de comunicação do projeto

MEES no link. <http://www.sigmees.com.br/conheca-nos>, estão disponibilizadas maiores informações sobre a sua concepção, resultados e ações propostas para a sua continuidade.

Referências

ALCADIPANI, R. (2011, Abril/Junho). “Academia e Fábrica de Sardinhas”. *Organização e Sociedade*, 18(57), 345-348.

_____ (2013, Março). “O Estrangulamento da Produção do Conhecimento em Administração no Brasil: Produtivismo, Paroquialismo e Estrangeirismo”. In: Bertero, C.O.; Alcadipani, R.; Cabral, S.; Faria, A., & Rossoni, L. Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil. *Cadernos Ebape/FGV*, 11(1), 181-196.

Axelrold, R.; Cohem, M. D. C. (2000) “Harnessing Complexity: Organizational Implications of a scientific frontier”. New York.

Brown, C. (2012, July-September). Application of the *balanced scorecard* in higher education: opportunities and challenges: an evaluation of *balance scorecard* implementation at the College of St. Scholastic. *Planning for Higher Education*, 40(4).

Brasil (2014) “Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”. Presidência da República, Casa Civil.

CAPES, (2013) “Plano Nacional da Pós-graduação (PNPG) 2011-2020. Disponível em: <<http://capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em 07 de agosto de 2013.

Capra, F. (1982) “O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente”. São Paulo: Cultrix.

Christensen, C. M. & Eyring, H. J. (2014) “A Universidade Inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro”. Porto Alegre: Bookman.

Corrêa, A.C. (1998). A Divulgação da Produção Científica Como um Ítem de Controle de Qualidade da Pesquisa. Dissertação de Mestrado (Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Corrêa, A. C.; Cunha, C.; Sutilli, V. (2003) “The new paradigms of the science and their implications in the evolution and revolution of the knowledge.” In: 12th International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science, 2003. Oviedo. *Anais...Oviedo: DLMPS - IUHPS*, 2003.

Corrêa, A. C. (2005) “O *Balanced Scorecard* como um Sistema Adaptativo Complexo: uma abordagem quântica à estratégia”. 2005. 360p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____ (2007a) “Sistema de Gestão para as IES com base no *Balanced Scorecard* como um Sistema Complexo Adaptativo: Uma proposta metodológica para a operacionalização do PDI”. In: VII Colóquio de Gestión Universitaria de América Del Sur. Argentina. *Anais... Mar Del Plata*.

- _____ (2007b). “Um olhar reflexivo à dimensão políticas de pessoal das IFES por meio do Programa de Auto-avaliação Institucional da UFSC”. In: VII Colóquio de Gestión Universitaria de América Del Sur, Mar, Argentina. *Anais...* Mar Del Plata.
- Corrêa, A. C., et al (2008) “Mapa Estratégico para as IES fundamentado em um Sistema de Gestão Integrado: uma proposta metodológica para a implementação do PDI.” In: VIII Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América Del Sur, Asunción. Paraguai. *Anais...* Universidade Tecnológica Intercontinental. p. 1-16.
- Corrêa, A.C. et al (2013). “Resistência à mudança na educação superior: design e operacionalização de um instrumento de medida” p. Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual, Florianópolis, v. 6, n. 2, p.55-78, Quadrimestral.
- Corrêa, A.C. et al (2015a). “A dimensão operacional de um sistema de gestão integrada para a administração da educação superior: arquitetura do MEES”. *Business and Management Review – Special Issue. V.4, Nº 10 Edição Especial Brasil.*
- Corrêa, A.C. et al (2015b). “Sustentabilidade das políticas e estratégias para a educação superior no Brasil: uma análise sob a ótica da teoria dos sistemas autopoieticos”. *Revista Gestão Universitária na América Latina - Gual, Florianópolis, v. 8, n. 2, p.153-176, Quadrimestral.*
- Corrêa, A.C. et al. “Sistema Informacional de Gestão Integrada do Mapa Estratégico da Educação Superior” – SIGMEES. Disponível em: <<http://www.sigmees.com.br>>. Acesso em: 14/08/2015, às 15h29min.
- Coutinho, A. R. & Kallás, D. (Org.). (2005) “Gestão da Estratégia. Experiências e Lições de Empresas Brasileiras.” Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cusumano, M.; Markides, C. C. (2002) “Pensamento Estratégico.” Rio de Janeiro: Campus.
- Delors, J. (1996) “La educación o la utopía necesaria.” In: *La Educación Encierra N Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación ara el Siglo XXI - Compendio. EDICIONES UNESCO, pp. 7-30.*
- Faria, A. (2013). Sobre os desafios geopolíticos para pesquisa em Administração. In: Bertero, C.O.; Alcadipani, R.; Cabral, S.; Faria, A., & Rossoni, L. Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil. *Cadernos Ebape/FGV, 11(1), 181-196.*
- Freire, P. & Shor, I. (1986) “Medo e ousadia.” Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- Gandin, D.; Gandin, L. A. (1999) “Temas para um projeto político-pedagógico.” Vozes Ltda, 5ª ed., Petrópolis, RJ.
- Gell-Mann, M. (1996) “The Quark and the Jaguar: as aventuras no simples e no complexo.” W. H. Freeman, New York. Tradução de Alexandre Tort. Rio de Janeiro: Rocco.
- Kniberg, H. (2007). “Scrum and XP from the Trenches: How We Do Scrum”, InfoQ.
- Gribbin, John. (1988) “A procura do Big Bang: física quântica e cosmologia.” Lisboa: Presença.
- Guerra, C. G. (2001) “Mente: Educação, Saúde e Consciência: contribuições da física quântica, budismo tibetano, ciência cognitiva e novas tecnologias da inteligência para

uma formação humana integral.” Tese de doutorado em engenharia de produção: PPGEP/UFSC, Florianópolis.

Hock, D. (1999) “Nascimento da era caórdica”. São Paulo: Cultrix.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2009) “Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.” 4ª ed. Ampliada. Brasília.

Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI (2014). Angela Cristina Corrêa. “Sistema Informacional de Gestão Integrada do Mapa Estratégico da Educação Superior (SIGMEES)”. NBR 51 2013 000804-2, Criação: 06 dez.2013, registro em 23 set.2014.

Kaplan, R. S., Norton, D. P. (1997) “A Estratégia em Ação.” 9ª edição. Campus. Rio de Janeiro.

_____ (2000) “Organização Orientada para a Estratégia.” Campus. Rio de Janeiro.

_____.(2004) Mapas estratégicos: Convertendo Ativos Intangíveis em Resultados Tangíveis. Rio de Janeiro: Campus.

_____.(2006) Alinhamento: Utilizando o *Balanced Scorecard* para criar sinergias corporativas. Rio de Janeiro: Campus.

Kelly, S. E Allison, M. A. (1998) “The Complexity Advantage.” New York: McGraw-Hill.

Kosko, B. (1986) “Fuzzy Cognitive Maps.” *International Journal Man-Machine Studies*, New York, v.24, p.65-75

Krug, S. Não me faça pensar: uma abordagem de bom senso à usabilidade na web. 2. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2008. 201p.

Lorentz, E. N. (1996) “A essência do caos.” Tradução de Cláudia Bentes David. Editora Universidade de Brasília: Brasília, 278 p.

Maturana, H; Varela, F. J. (1997) “De máquinas e seres vivos. Autopoiese – a organização do vivo.” 3ª ed. Artes Médicas: Porto Alegre.

Maula, M. (2000) “The senses and memory of a firm ± implications of autopoiesis theory for knowledge management.” *Journal of Knowledge Management*. v.4, n.2, p. 157-161. MCB University Press.

Meyer Jr, V. (1997) “Gestão para a Qualidade e Qualidade na Gestão: O caso das Universidades.” In: Seminário Internacional de Gestão pela Qualidade em Universidades, UDESC, Florianópolis, SC.

Ministério da Educação. (2006) “Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento.” CONAES/INEP. Brasília.

_____ (2007). “Resolução Nº 1, de 08 de Junho de 2007 – estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, Brasília, CNE.

Morgan, G.(1996) “Imagens da Organização.” São Paulo: Atlas.

Morin, E. (1998) “A ciência com consciência.” São Paulo: Petrópolis.

- Nobrega, C. (1999) “Em busca da Empresa Quântica.” 2a edição revista. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Pacheco, L. H. M. (2002) “Uma modelagem dos processos cognitivo, emocional e motivacional através de mapas cognitivos difusos”. Florianópolis. 217 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
- Pacheco, R. L. (2005) “Avaliação formativa continuada do processo educativo em engenharia usando mapas cognitivos difusos.” Florianópolis, 2005. 297 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica.
- Sallán, J. G. E Vidal, P. D. (2003) “De realidades e utopias.” In: Carbonell, J. (org.) et al. Pedagogias do Século XX. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, p. 156-160.
- Salam, A.. (1993) “A unificação das forças fundamentais: o grande desafio da física contemporânea”. Rio de Janeiro: J. Zahar. 105p.
- Santos, A. (2003). Didática sob a ótica do pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina.
- Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior - SAPIENS, “Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional”. disponível em: www2.mec.gov.br/sapiens/PDI.html, acesso em 15/08/2015, às 16h07min.
- Schuch Jr., Vitor Francisco. (1995) “A estruturação da universidade em questão: o caso da UFSM.” *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, v.11, n.2.
- Silva, R. P. (2009) “Como modelar com UML 2”. Florianópolis: Visual Books, 319p.
- Stacey, R.D. (1996) “Complexity and Creativity in Organizations.” Berrett-Koehler Publishers. San Francisco. United States of América.
- Rossoni, L (2013, Março). “Os desafios da Academia Brasileira em Administração enquanto Empreendimento Social”. In: Bertero, C.O., Alcadipani, R., Cabral, S., Faria, A., Rossoni, L. Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil. Cadernos Ebape/FGV, 11(1), 181-196.
- Thiollent, M. (1985) “Metodologia da pesquisa-ação.” São Paulo, Cortez.
- Trigueiro, M. G. S. (1994, Novembro/Dezembro). Indicadores de Qualidade na Universidade: um desafio para a Avaliação Institucional. Universidade. (6), 320-330.
- Ulbricht, V. R.; Cybis, A. T. (2009) “Hipermidia: desafios da atualidade.” Florianópolis: Pandion, 2009. 283p.
- Veiga, I. P. A. (Org.) *et al.* (1997) “Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível.” 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Wazlawick, R. S.. (2004) “Análise e projeto de sistemas de informação orientados a objetos.” Rio de Janeiro (RJ): ELSEVIER, Campus, 2004. 298p.

SismetaS - Sistema de Meta-Avaliação de Simulados Tauller Augusto de Araújo Matos¹, Eduardo Medeiros¹

¹Centro de Ensino Superior de Valença – (CESVA) – Valença – RJ – Brasil

tauller@yahoo.com.br, sistemasti@faa.edu.br

Abstract: *With the application of the national assessment examinations proposed by the government, as National Examination of Student Performance (ENADE) and National High School Exam (ENEM), institutions of the whole country undergo constant evaluation procedures. Therefore, educational institutions start to adopt educational policies to prepare their students for these exams. A frequently used action is the application of simulation. This type of evaluation tends to be fragile because the analysis is done only in the percentage of the correct answers of the student. Based on this fact, it becomes necessary the creation of an evaluation process focused on the tendency of student responses (level of certainty). This evaluation process is defined as meta-evaluation. Thus, this article presents the SismetaS system.*

Resumo: *Com a aplicação dos exames nacionais de avaliação propostos pelo governo, tais como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as instituições de todo país passam por constantes processos de avaliação. Dessa forma, elas adotam políticas educacionais de forma a preparar os seus alunos para a realização dos exames. Uma ação frequentemente utilizada é a aplicação de simulados. Esse tipo de avaliação tende a ser frágil, pois a análise é feita apenas no percentual de acertos deste aluno. Baseando-se nesse fato, torna-se necessária à criação de um processo de avaliação com foco nas tendências de respostas dos alunos (grau de certeza). Esse processo de avaliação é definido como meta-avaliação. Assim, este artigo apresenta o sistema SismetaS.*

1. Introdução

Desde 1998, quando o governo criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, posteriormente, com a criação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), as instituições de ensino de todo país passam por um processo contínuo de avaliação. Enquanto o objetivo do Enem é avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, o ENADE objetiva aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Percebe-se que esses instrumentos de avaliação ganharam maior destaque na mídia nos últimos anos devido à utilização de seus resultados. O ENEM é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. O ENADE, por sua vez, tem uma importância fundamental para a avaliação dos cursos universitários. Por meio dele, o Ministério da Educação e Cultura pretende promover a melhoria do ensino no país, segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2015).

Nota-se que no caso do ENEM, o interesse com relação ao resultado é de extrema importância, tanto para a instituição quanto para o aluno. Em certos momentos, caso o discente consiga obter uma nota relevante no exame, ele poderá ingressar diretamente em uma instituição de qualidade do país. O ENADE torna-se um fator de maior preocupação para as Instituições de Ensino Superior, pois caso a mesma tire um conceito inferior, passará por um recadastramento de reconhecimento do curso. Mas para o aluno do ensino superior, a prática de simulados não é apenas para o ENADE em si, e sim para a melhoria de sua formação, realização de concursos públicos, seleções de empresa, provas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e provas de residências.

Devido a avaliações com foco no aprendizado do aluno, como as citadas acima, algumas instituições de ensino passam a adotar políticas educacionais para preparar os seus alunos para a realização desses exames. Uma ação utilizada é a aplicação de simulados. Os alunos fazem a prova e, posteriormente, calcula-se o total de acertos desses discentes. Entretanto, esse tipo de avaliação tende a ser muito crua, pois a análise é feita apenas no percentual de acerto dos alunos. Não é possível, por exemplo, saber se o estudante acertou uma questão de modo consciente, se escolheu uma alternativa de modo aleatório ou, ainda, qual o grau de certeza que o aluno marcou uma das alternativas de resposta.

Baseado nesse fato, torna-se necessária à criação de um processo de avaliação com foco nas tendências de respostas dos alunos em exames aplicados pelas instituições de ensino. É necessária a realização de um estudo nos métodos de avaliação, para que seja aplicado nesse processo.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar para a comunidade o sistema de meta-avaliação de simulados intitulado de SismetaS. Para isso, este trabalho está subdividido da seguinte forma: na Seção 2 é feito o referencial teórico no intuito de contextualizar os objetivos da avaliação e conceituar a meta-avaliação. Na Seção 3 é apresentada a metodologia de desenvolvimento utilizada para a construção do SismetaS. É demonstrado um sistema de informação (SismetaS – Sistema de Meta-Avaliação de Simulados) capaz de aplicar simulados de exames nacionais e, ao mesmo tempo, automatizar o processo de meta-avaliação na tendência de respostas dos alunos nos

exames na Seção 4. Por fim, as conclusões e os trabalhos futuros são abordados na Seção 5.

2. Referencial teórico

A avaliação torna-se uma temática importante no campo das Ciências da Educação, sendo a investigação nessa área bastante extensa. Ela representa um processo sistemático de análise crítica e a avaliação, também, mostra-se vital para a sustentabilidade, aperfeiçoamento, inovação e transformação de programas e projetos, já que permite analisar, compreender e transformar, de maneira contextualizada, suas dimensões e implicações.

Desde o início do século XX, autores de diversas partes do mundo têm estudado a avaliação da aprendizagem, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Vários procedimentos de avaliação foram introduzidos, tais como inventários, escalas, listas de registro de comportamentos, questionários para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos durante o processo educacional, tendo em vista os objetivos curriculares, cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área de avaliação. Já no Brasil, destacaram-se na década de 1970, publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem que se caracterizam por fornecer orientações para desenvolvimento de testes e medidas educacionais. Manuais de planejamento de ensino foram publicados nessa época na qual a avaliação era destacada como um dos componentes a avaliação da aprendizagem. Desses manuais, pode-se citar o elaborado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Souza (2010).

Nesse histórico encontram-se definições da avaliação, como Tyler (1969, apud Souza, 2010, p. 30), ao afirmar que “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Em Taba (1974, apud Souza, 2010, p. 30), “a educação é um processo que visa modificar a conduta dos estudantes: essas mudanças constituem os objetivos da educação. [...] É parte integrante da elaboração de currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece se estes foram alcançados”. A avaliação também é vista por Ausubel, et Al. (1980) como um julgamento de valor ou mérito, com o objetivo de verificar se os resultados educacionais foram preenchidos por um conjunto particular de objetivos educacionais.

Como notório nos conceitos supracitados, quando se fala de avaliação, não se trata de um assunto pontual, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto ordena-se sequencialmente (processo) e atua integralmente (sistema). Portanto, a avaliação não pode ser vista como algo separado e independente do processo de ensino-aprendizado, mas como parte inerente deste processo, conforme Zabalza (1995).

Em seu trabalho intitulado a Avaliação educacional em três atos, Depresbiteris (2001) faz uma análise relevante quanto ao mínimo que um avaliador precisa saber sobre avaliação. Entre esses aspectos ela enfatiza e explicita muito bem a necessidade de se considerar o fator político numa avaliação. O avaliador que falhar nesse reconhecimento arrisca-se a uma série de choques e consequências futuras. Cabe citar que o objetivo deste artigo não é julgar ou analisar as razões do motivo de se realizar uma avaliação nacional. Caso o leitor queira mais informações desse assunto, recomendamos a leitura de Greaney (2011).

A busca pela melhoria nos processos de avaliação para o aprimoramento e a verificação se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados se torna uma tarefa essencial para a sobrevivência de uma instituição de ensino.

Sabe-se que a avaliação não é um processo meramente técnico; implica uma postura política e inclui valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, escola e sociedade. Assim, não pode reduzir-se apenas à análise das pessoas, e, nesse âmbito, essencialmente dos alunos. Pacheco (1995) reflete com relação a este assunto:

Quando se fala na avaliação escolar, imediatamente ocorre falar da avaliação do rendimento dos alunos como se esta fosse algo que recai exclusivamente sobre eles, ignorando-se os restantes intervenientes no processo de desenvolvimento de um curriculum.

Dessa forma, a avaliação deve ser holística (analisando os diversos “intervenientes” no processo de ensino-aprendizagem). Deve compreender as diferentes perspectivas e interpretações dos diversos atores envolvidos no processo, devendo, também, contribuir para a análise da própria avaliação (meta-avaliação).

Ao analisar a própria avaliação, busca-se uma melhoria qualitativa, ou seja, o aprimoramento metodológico e prático de futuras avaliações. Autores como Scriven (1969) e Hedler (2007) denominam esse método de avaliação da avaliação como meta-avaliação. Sua necessidade está atrelada à preocupação intrínseca advinda das audiências da avaliação em relação aos seus resultados. Por meio dela, procura-se melhorar o método avaliativo, permitindo que os objetivos educacionais, referentes à aprendizagem, sejam cumpridos de modo significativo, essa ideia é reforçada por Machado (2010).

Hedler (2007) define meta-avaliação como: “um método de pesquisa a partir do qual são re-analisadas uma ou mais etapas do(s) estudo(s) avaliativo(s) já concluído(s); compara-se a avaliação anterior com padrões de qualidade e validade aceitas na comunidade científica e ao final emite-se nova avaliação sobre o estudo avaliativo analisado”.

A meta-avaliação atende à procura contínua por aprimoramento metodológico, a fim de obter processos que permitam a qualidade, dada à preocupação com os recursos

que envolvem tal empreitada. E ainda, espera-se que seus resultados atendam às expectativas de várias audiências e vá ao encontro das finalidades esperadas.

3. Metodologia

Conforme explicitado na introdução deste projeto, os exames nacionais (Enade e Enem) mantêm as instituições de ensino do país em um processo cíclico e contínuo de avaliação. A cada avaliação, e por conseguinte, a divulgação de seus resultados, muitas instituições buscam novas políticas de ensino-aprendizagem para a melhoria da formação dos alunos.

Como gestores e professores, constantemente participamos desse processo de busca de novos produtos tecnológicos para auxiliar o ensino-aprendizagem dos alunos. Diante desse cenário, apresentamos uma necessidade urgente da construção e da implementação de um ambiente de validação e testes, os quais permitam a reprodução das avaliações por meio de simulados.

Por se preocupar com a qualidade dos cursos e, por consequência, atentar-se com esses processos avaliativos, as instituições constantemente realizam diversas tarefas que visam à preparação de seus alunos para esses exames. Uma estratégia muito utilizada é a realização de simulados. Após a realização desse simulado, o aluno recebe o resultado com o percentual de acerto daquela referida prova. Observa-se que esse tipo de avaliação é muito singular, já que tem-se, ao final, uma média geral de acerto por área, sem justificativas ou observações sobre as questões.

Um gestor pode se perguntar: qual é o grau de certeza que o aluno respondeu cada questão? Desse total de acertos, quantas questões ele não tinha conhecimento nenhum e acertou na sorte (chute)? Quantas questões ele errou, ficou com dúvida em duas alternativas, mas se aproximou do acerto, mostrando certo conhecimento sobre o item, tendo assim, mais conhecimento sobre o item do que o aluno que acertou meramente na sorte?

Baseando-se nessas questões é que se propõem a construção de um ambiente no qual o aluno, ao responder uma questão, fará uma meta-avaliação para medir seu grau de certeza na resposta daquela questão. Assim, ao marcar uma alternativa, o sistema abre uma tela para que o aluno faça a sua meta-avaliação. Essa tela contém o seguinte texto:

Ao marcar essa alternativa você teve:

- a) Absoluta certeza.
- b) Pouca certeza.
- c) Fiquei em dúvida em 2 alternativas e optei por esta. (Caso marque esta alternativa informe à alternativa que você teve dúvida).
- d) Não tenho conhecimento deste assunto (escolhi uma alternativa de forma aleatória).

Para contextualizar a importância desse tipo de avaliação, o aluno é orientado a responder o simulado e a meta-avaliação da seguinte forma:

O objetivo principal do simulado não é atribuir pontos, mas obter uma avaliação do grau de conhecimento na sua área de formação.

Uma vez respondidas as questões, o discente deverá se autoavaliar com relação ao grau de conhecimento na questão específica. Assim, a alternativa “A” é assinalada quando o aluno tiver total certeza da resposta. A alternativa “B” é assinalada quando se tem conhecimento do assunto, mas não possui cem por cento de confiança na resposta. A alternativa “C” é marcada quando o aluno apresenta dúvidas em duas alternativas, portanto, ele preenche a informação com a alternativa que ele ficou com dúvida. Por fim, na alternativa “D” o aluno optará quando não possuir conhecimento daquele assunto. Ou seja, a letra “B” difere da letra “D” pelo fato de que na primeira, o discente conhece o assunto, mas não tem certeza; já na segunda, ele nunca ouviu falar daquele conteúdo.

3.1 Forma de análise dos resultados

Os resultados do SismetaS são analisados em três etapas: Primeiramente seleciona-se um pequeno grupo de alunos do ensino médio e do ensino superior para realizar o teste no SismetaS. Com base nas respostas dos alunos, caberá a equipe do projeto realizar o julgamento de valor da meta-avaliação. Testes de validação do sistema também serão feitos e as dificuldades e opiniões dos usuários serão anotadas para serem desenvolvidas.

A segunda parte consiste na realização de um simulado para todos os alunos da instituição. O processo de análise desses resultados, aqui, será a mesma da etapa um.

Por fim, a terceira parte consiste na realização do exame simulado na instituição, agora acrescido de um colégio da rede estadual de ensino. Com isso, pretende-se avaliar um grupo diferente de alunos e medir a interface do sistema e sua usabilidade para qualquer tipo de usuário.

4. Estado atual do projeto

Essa seção tem como objetivo apresentar o estado atual do sistema SismetaS. Ele surgiu de um projeto de pesquisa intitulado: SismetaS - Sistema de Meta-Avaliação de Simulados, projeto esse, financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Cabe salientar que o projeto encontra-se em formulação e que não há ainda um estudo piloto para dar suporte às considerações finais.

O projeto é desenvolvido na linguagem de programação Java. Java é uma linguagem de programação open source distribuída pela Sun Microsystems, empresa de tecnologia da informação pertencente ao grupo Oracle Inc. Java é líder no ranking das linguagens de programação IEEE (2015), o que facilita a manutenção dos sistemas

desenvolvidos utilizando sua plataforma. Por meio do projeto Demoiselle desenvolvido pelo Serviço de Processamento de Dados (Serpro), empresa pública vinculada ao Ministério da Fazenda, a linguagem Java é empregada para estimular o desenvolvimento de softwares para o governo federal e governos estaduais. Como exemplo de sistemas desenvolvidos empregando a linguagem Java tem a Declaração de Imposto de Renda via Internet, a nova Carteira Nacional de Habilitação, o novo Passaporte Brasileiro e os sistemas que controlam e facilitam o comércio exterior brasileiro SERPRO (2015). Por esta razão optamos na escolha desta linguagem para o desenvolvimento do Sismetas.

A seguir apresentaremos as principais funções do sistema. Respectivamente simularemos o cadastramento de um respectivo curso superior. Primeiramente, exibe-se a tela inicial (Figura 1). Nessa tela, o usuário optará por todas as funções do sistema.

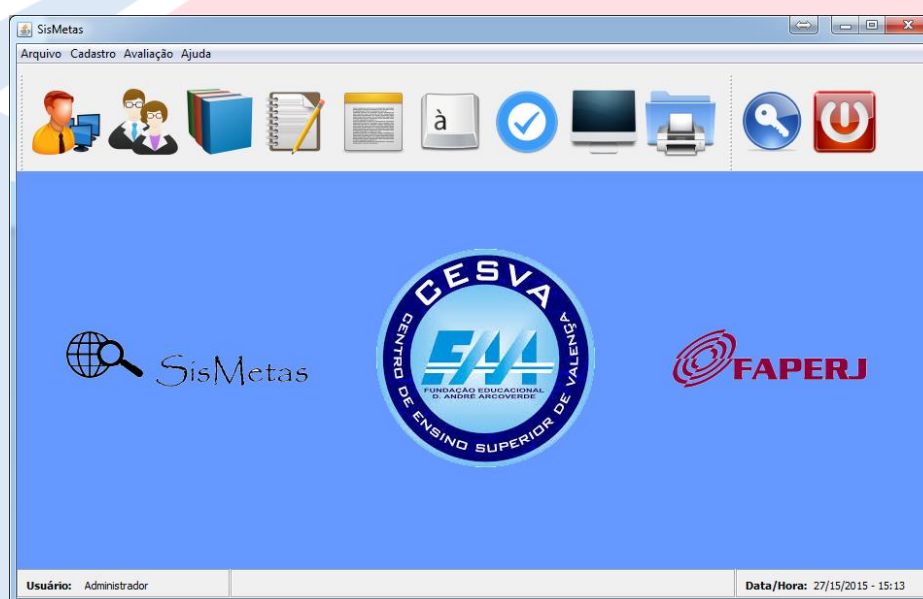


Figura 4. Tela Principal do Sismetas

Fonte: própria

As Figuras 2, 3 e 4 demonstram os cadastros básicos do sistema, tais como cadastro de curso, disciplina e assunto. Essa função consiste no cadastramento da matriz de referência de conteúdo de cada curso. A (Figura 2) demonstra o cadastro do curso.

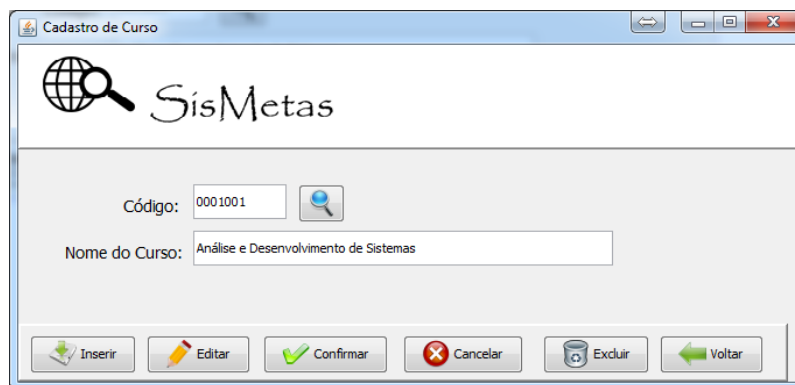


Figura 2. Tela de cadastro de curso

Fonte: própria

Observe que na (Figura 3), o usuário, ao cadastrar a disciplina, pode vinculá-la a quantos cursos forem correlatos à mesma.

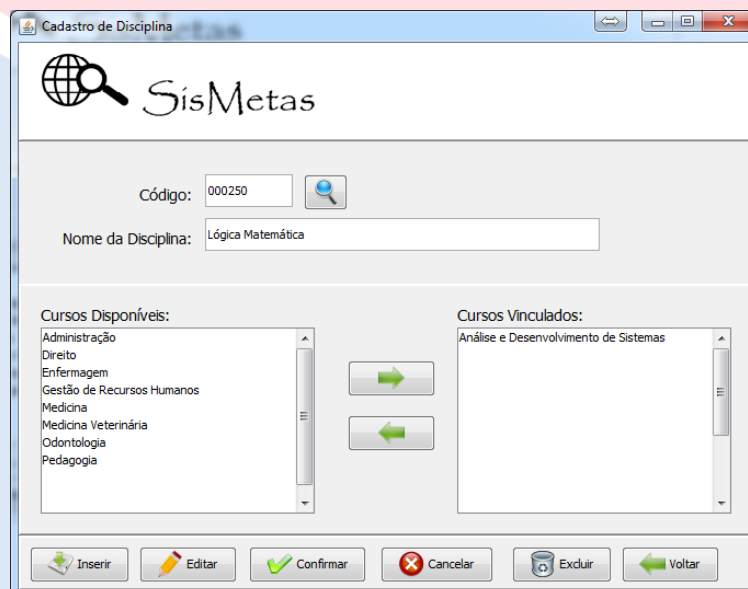


Figura 3. Tela de cadastro das disciplinas vinculadas ao curso

Fonte: própria

A (Figura 4) representa o cadastro do conteúdo. O professor precisará vincular esse conteúdo à(s) disciplinas(s) relacionadas a esse assunto. Automaticamente, essas disciplinas já estarão vinculadas ao curso. Ao final desse processo, as matrizes de referência dos cursos foram finalizadas; ou seja, já foram cadastrados todos os cursos, disciplinas e conteúdos de interesse.

Concluída essa etapa, o professor passa para a função de cadastro de itens (Figura 5). Na aba denominada “Descritor”, o usuário irá descrever o enunciado do item, classificá-lo quanto ao seu nível de dificuldade, informar sua modalidade, citar a fonte do item e, por fim, caso haja imagem na questão, anexar a mesma. Na segunda aba, “Gabarito”, de acordo com o tipo de questão, o usuário deverá gravar as respostas do item

e informar seu gabarito conforme (Figura 6). De acordo com o exemplo, o item cadastrado é de múltipla escolha, assim, no gabarito devem ser informadas todas as alternativas (distratores e gabarito). É na terceira aba da tela de cadastro de item que encontramos a função essencial para a geração do resultado do sistema: a parte de classificar o item de acordo com o seu conteúdo, disciplina e curso “associação”. A figura 7 demonstra a classificação do item em questão. Observe que se um item puder ser associado a mais de um conteúdo, é possível realizar essa associação. Basta o usuário adicionar quantos conteúdos julgar correto.

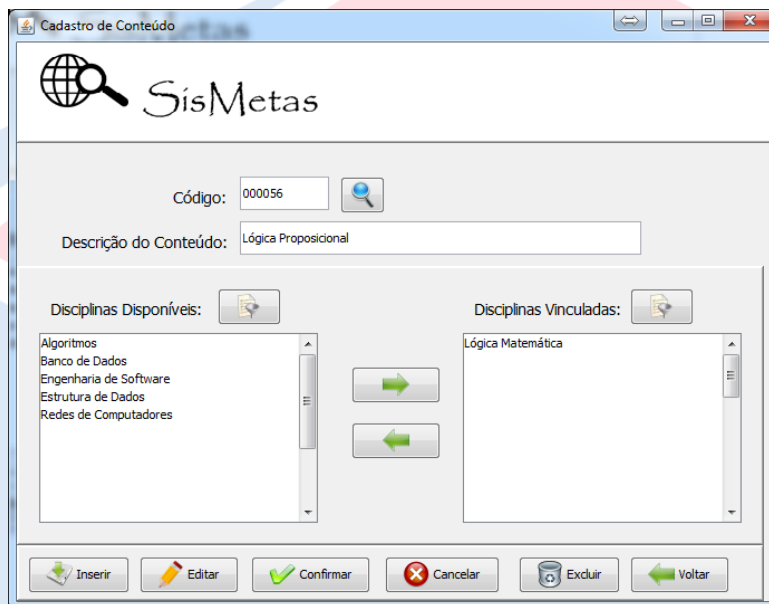


Figura 4. Tela de cadastro dos conteúdos das disciplinas vinculadas ao curso

Fonte: própria

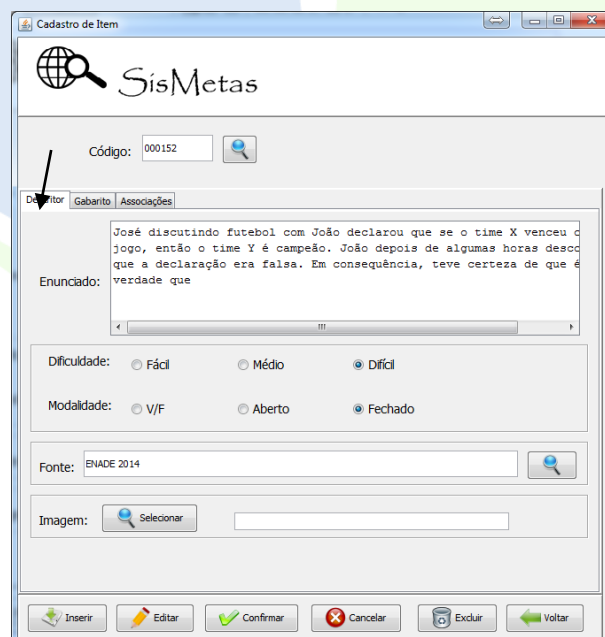


Figura 5. Tela de cadastro de itens - Aba “Descritores” do item

Fonte: própria



Figura 6. Tela de cadastro de itens – Aba “Gabarito” do item
Fonte: própria

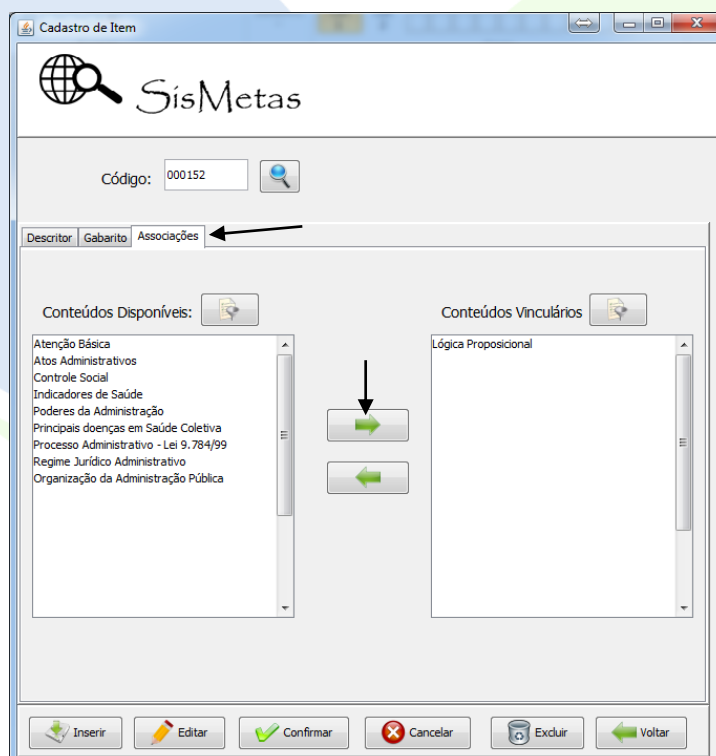


Figura 7. Tela de cadastro de Itens – Aba “Associação” do item ao conteúdo
Fonte: própria

A (Figura 8) demonstra a tela de geração do simulado. O professor pode optar pela geração automática, nesse caso, escolhendo apenas o número de itens da prova, a

quantidade de itens por disciplina e assunto. Outra opção disponível é a montagem da prova de forma manual, ou seja, escolhendo questão por questão (Figura 9). O leitor pode observar que nessa opção de geração manual é possível que o usuário visualize a quantidade de itens cadastrados em seu curso, disciplina e conteúdo.

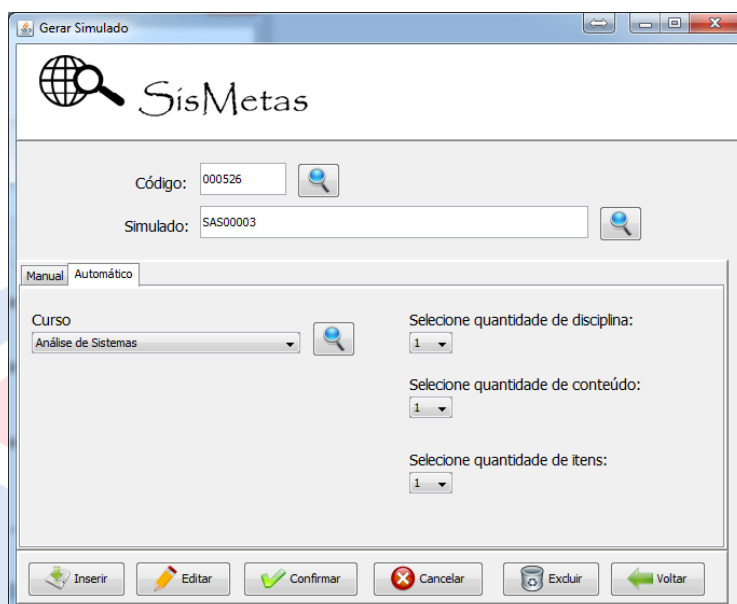


Figura 8. Tela de geração de simulado automático

Fonte: própria

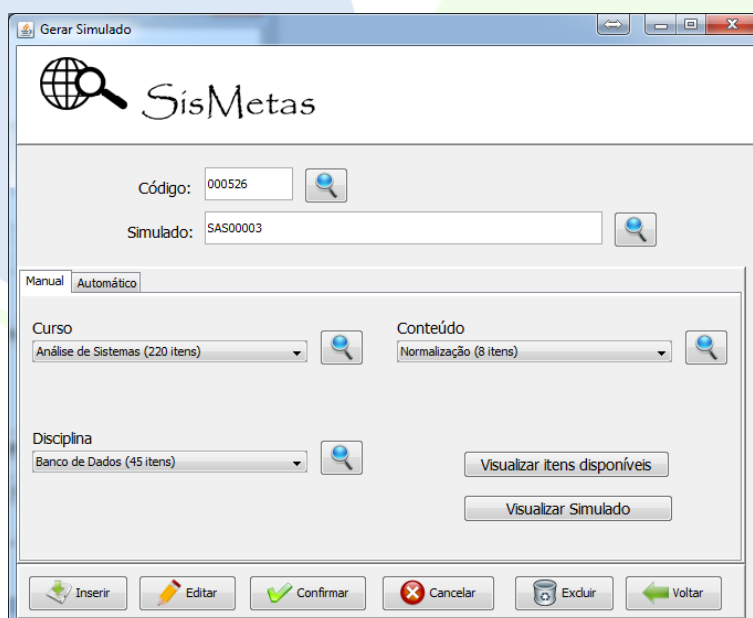


Figura 9. Tela de geração de simulado manual

Fonte: própria

Após a opção pela geração automática ou manual, o sistema armazenará os simulados criados pelos professores. A partir disso, a figura 10 demonstra o início de um simulado. O aluno opta pelo simulado que pretende realizar.

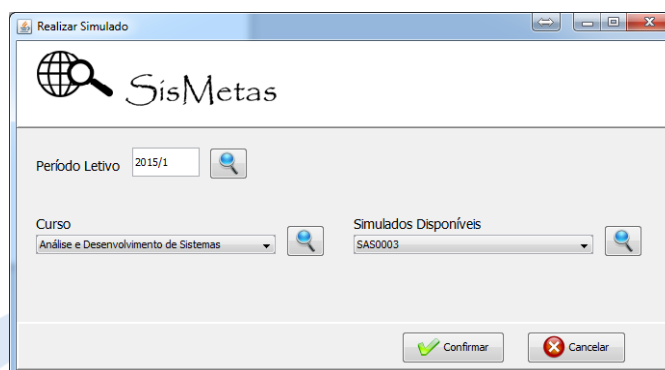


Figura 50. Tela do aluno para escolha do simulado a ser realizado

Fonte: própria

Até o presente momento, apresentamos um sistema automatizado de elaboração de simulados. Esse tipo de sistema já existe no mercado e na academia. A grande novidade do Sismetas começa a partir deste ponto, no qual o aluno inicia o simulado (Figura 11). O aluno opta pela alternativa que julgar correta. Posteriormente, a tela da meta-avaliação (Figura 12) é apresentada. Assim, para cada item constante na prova, essa tela é aberta e o aluno realiza sua meta-avaliação. Ao final da realização do simulado, é gerado o relatório contendo o total de acerto geral do aluno.

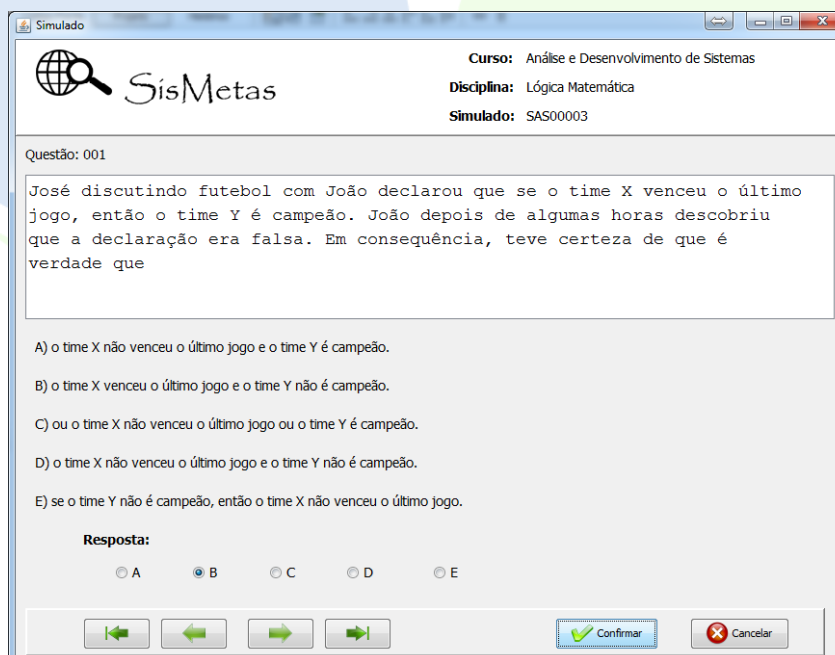


Figura 61. Tela Principal do simulado

Fonte: própria

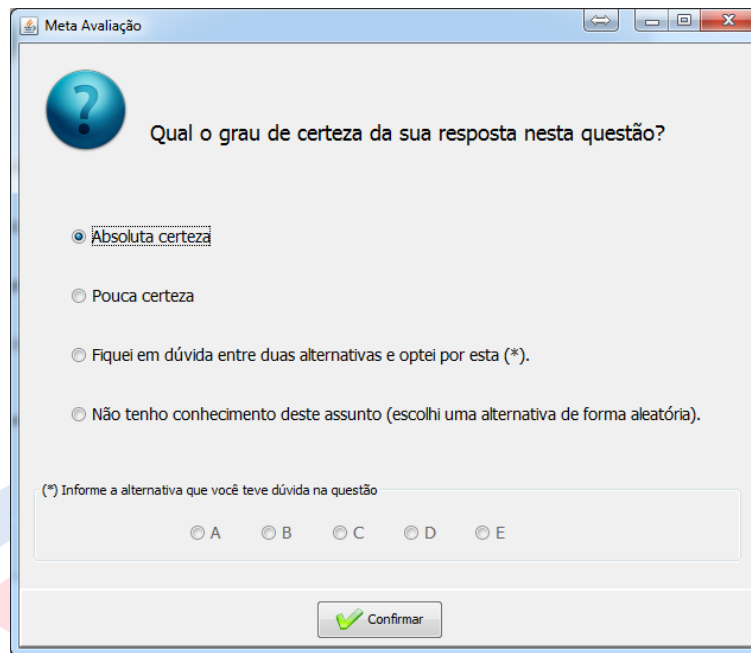


Figura 72. Tela para o aluno realizar a meta avaliação sobre o seu grau de conhecimento da questão

Fonte: própria

5. Conclusão e trabalhos futuros

A avaliação faz parte de todo o processo ensino-aprendizagem e não deve focar apenas no aluno, mas em todos os atores envolvidos no processo educacional. Assim, o aluno, ao final do processo de avaliação, passa a ter maior conhecimento de suas fragilidades e potencialidades nas áreas de conhecimento. Os professores passam a conhecer melhor o seu corpo discente e, por fim, a instituição pode traçar novas políticas de ensino-aprendizagem, tais como tutorias, aula de reforço e cursos de aperfeiçoamento baseados nessas fragilidades.

Portanto, com a adoção desse sistema, tanto o aluno quanto a instituição estarão se beneficiando ao se ter claramente quais são os pontos fracos e fortes de cada agente do processo de avaliação.

Como trabalhos futuros, estamos na fase final da metodologia de elaboração do relatório contendo o percentual de acertos e erros baseados em cálculos matemáticos com uso de pesos de acordo com a resposta dada pelo usuário na meta-avaliação. Com isso, conseguiremos prever o real grau de conhecimento do aluno em determinado conteúdo, disciplina e curso. Observe que a partir do momento em que obtivermos um grande número de questões cadastradas, o professor poderá utilizar essa ferramenta para avaliar o aprendizado específico de sua disciplina, elaborando itens específicos de seu conteúdo.

Por fim, pretende-se aprimorar o sistema para que ele se torne um sistema também de apoio ao estudo. Pretende-se classificar junto aos itens, materiais de apoio (livros, apostilas, links) para o aperfeiçoamento do conteúdo abordado. Assim, o aluno, ao obter

o seu relatório final, além de saber de suas potencialidades e fragilidades, também receberá indicações de matérias para aperfeiçoar suas fragilidades apontadas no simulado.

6. Referências bibliográficas

Ausubel, David P.; Novak, Joseph & Hanesian, Helen. (1980) “Psicologia Educacional”. 2ª ed. Rio de Janeiro, Interamericana.

Greaney, Vicent. (2011) “Avaliação dos níveis de desempenho educacional” / Vicent Greaney e Thomas Kellaghan; tradução Maria Lúcia de Oliveira – Rio de Janeiro: Elsevier.

Helder, Helga C. (2007) “Meta-Avaliação das Auditorias de Natureza Operacional do Tribunal de Contas da União. Um estudo sobre auditorias de Programas Sociais.” Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações. Tese (Doutorado)

IEEE (2015) Ranking das linguagens de programação. Disponível em:

<<http://spectrum.ieee.org/computing/software/top-10-programming-languages>>.

Data do acesso: 23 mai. 2015.

INEP (2015). “Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE” Disponível em <http://portal.inep.gov.br/enade/>. Data do acesso: 29/04/2015.

Machado, Marco A. J. (2010) “Meta-Avaliação de Projetos em Educação com o uso das TIC”. 224f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo PUCSP, São Paulo.

Moura, Rui. (1998) “A Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem” Disponível em: rmoura.tripod.com/evaluation.htm Data do acesso: 29 abr. 2015.

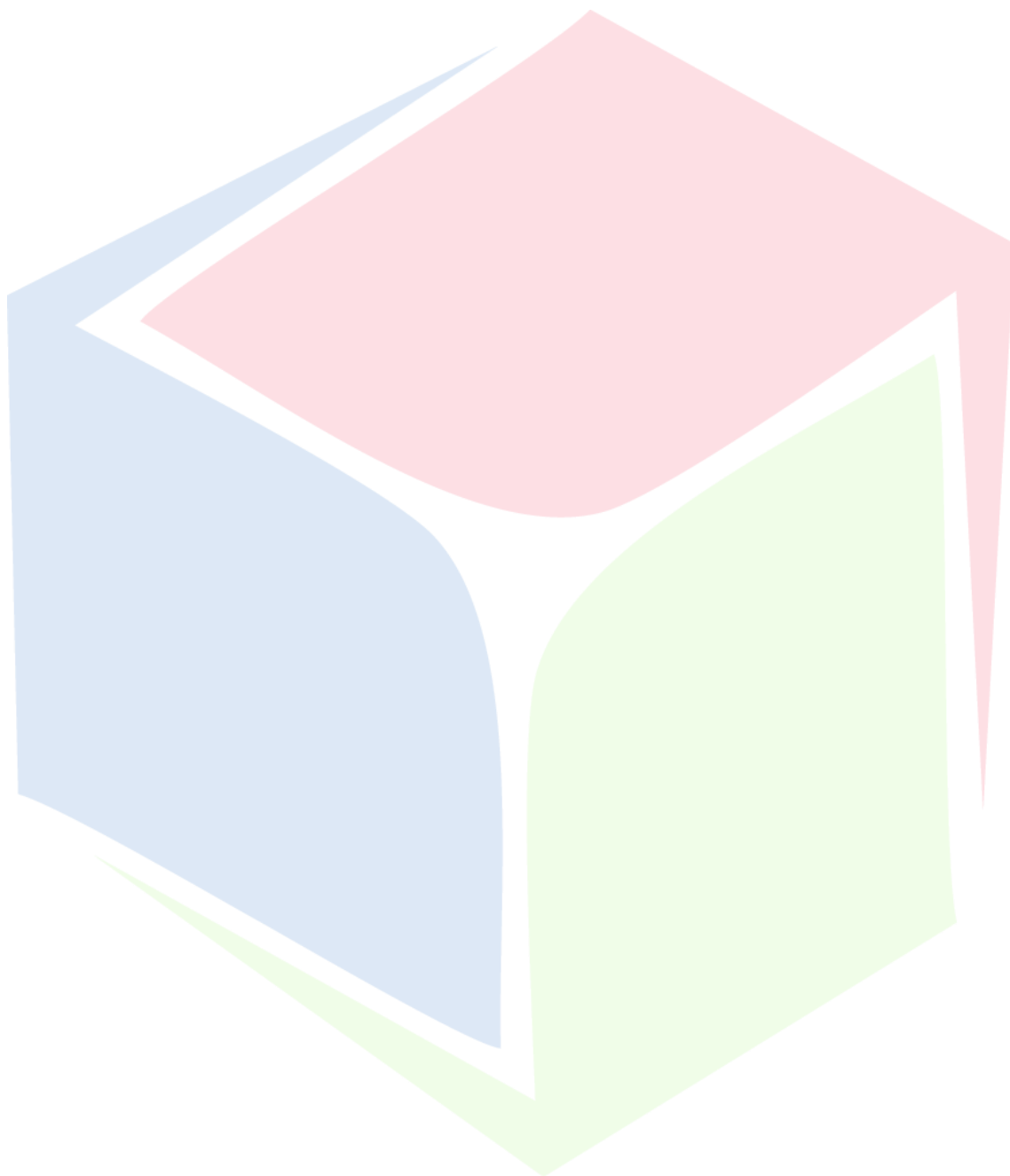
Pacheco, J. (1995) “Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma” (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Scriven, Michael. (1967) “The methodology of evaluation.” In: R. E. Stake (Ed.) Curriculum evaluations. (American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation No. 1 p. 39-83). Chigaco: Rand MacNally.

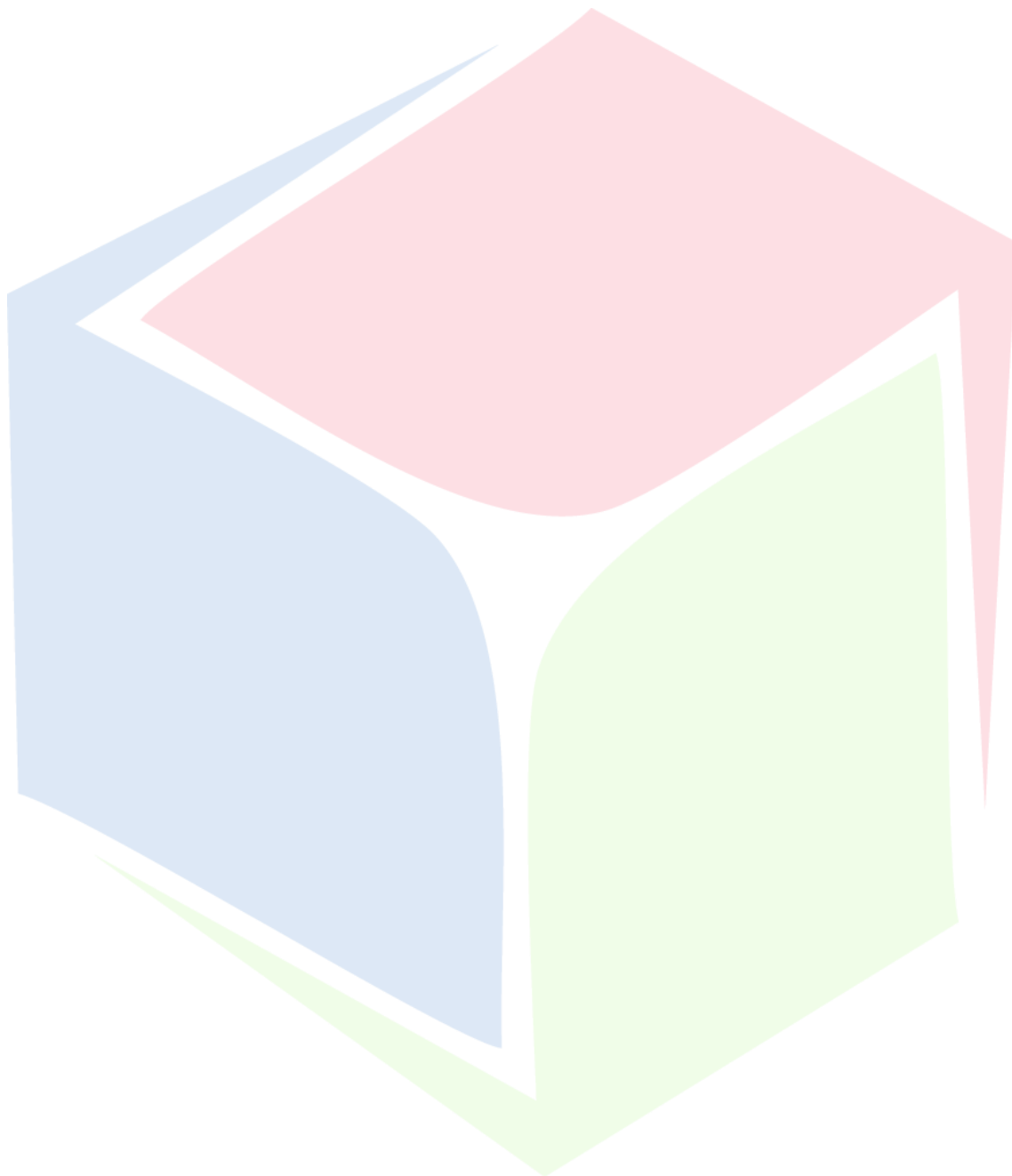
SERPRO (2015). Projetos desenvolvidos pela Serpro utilizando Java Disponível em: <<https://www.serpro.gov.br>>. Data do acesso: 20 mai. 2015.

Souza, Clarilza Prado. (2010) “Avaliação do Rendimento Escolar” / Clariza Prado Souza (org.) 17ªed. Campinas, SP, Papirus.

Zabalza, M. (1995). “Diseño y desarrollo curricular” (6ª ed.). Madrid: Narcea.



Processo de Avaliação



Avaliação da Educação Superior: Uma Análise do Processo de Avaliação de uma Unidade Descentralizada da UFSM

Silvane Brand Fabrizio¹, Cleomar Marcos Fabrizio², Damaris Casarotto³,
Fernanda Buriol⁴

¹Mestranda em Administração - Mestranda Profissional em Gestão de Organizações Públicas - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Frederico Westphalen, RS - Brasil

²Mestre em Desenvolvimento - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Frederico Westphalen, RS - Brasil

³Mestranda em Administração - Mestranda Profissional em Gestão de Organizações Públicas - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Frederico Westphalen, RS - Brasil

⁴Pós-graduanda em Análise e Desenvolvimento de Aplicativos para Dispositivos Móveis - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen, RS – Brasil

sillbrand@hotmail.com, cleomar@smail.ufsm.br, damariscasarotto@yahoo.com.br, fernanda.buriol@ufsm.br

Abstract. *This study aims to analyze the academic community participation, from the North Higher Education Center – RS (Centro de Educação Superior Norte-RS/ UFSM/CESNORS), in the evaluation process during the period of 2008 to 2014. The CESNORS Center has a sectorial Evaluation Commission – CSA, whose structure and functioning are subordinated to the Resolution number 008/04, following guidance from the National System of Higher Education Evaluation – SINAES. The evaluation aims at assisting the institution in order to identify its potentials and needs both in general and sectorial terms to reach quality in education. The process of self-evaluation includes the areas of research, graduation, post-graduation, extension and management unities of higher education.*

Resumo. *O presente estudo objetiva analisar a participação da comunidade acadêmica, do Centro de Educação Superior Norte-RS (UFSM/CESNORS), no processo de avaliação, abrangendo o período entre os anos de 2008 a 2014. O CESNORS possui uma Comissão Setorial de Avaliação – CSA, cuja estrutura e funcionamento estão subordinados à Resolução n. 008/04, seguindo orientações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A avaliação tem como objetivo auxiliar a instituição a identificar seus potenciais e suas carências gerais e setoriais, almejando a qualidade de ensino.*

O processo de autoavaliação engloba as áreas de pesquisa, graduação, pós-graduação, extensão e gestão da unidade de ensino superior.

1. Introdução

A nova administração pública gerencial trouxe a necessidade de avaliar os serviços prestados em todas as esferas da iniciativa pública. A partir disso, o SINAES instituiu várias dimensões que as universidades federais devem atender. Diante de tal preceptiva, a Universidade Federal de Santa Maria-UFSM realiza a Autoavaliação Institucional online para os gestores, professores, técnicos administrativos em educação, alunos e egressos.

A autoavaliação institucional tem o objetivo de analisar as percepções da comunidade acadêmica sobre diversos setores da UFSM. Com a obtenção dessas informações, torna-se possível traçar um diagnóstico das fragilidades e potencialidades da instituição, as quais são utilizadas para orientar as decisões institucionais com vistas à construção de melhorias.

Convém destacar que um processo avaliativo, de cunho sério e participativo, proporciona às organizações a vivência centrada em uma caminhada reflexiva, democrática e formativa, em que todos evoluem. Os dados coletados mudam, mas a cultura de avaliar marca a vida das pessoas, renovando as esperanças e o compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade acadêmica.

Na Universidade Federal de Santa Maria, o processo de autoavaliação institucional é coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), regulamentada pela Resolução n. 008/04, seguindo orientações do SINAES. O desenvolvimento do processo ocorre em colaboração com as quinze Comissões Setoriais de Avaliação (CSA), que representam cada unidade universitária, objetivando instituir na Universidade o processo de avaliação institucional como prática permanente, considerando o pressuposto de controle de qualidade, no sentido de garantir padrões de desempenho compatíveis com os esperados pela sociedade.

Diante das considerações elencadas, este trabalho tem como objetivo analisar a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional desenvolvido pelo Centro de Educação Superior Norte/RS - CESNORS, unidade fora de sede, no período de 2008 a 2014. A fim de garantir o desempenho que a sociedade espera de uma universidade federal, almejando também atender as disposições do SINAES, a comissão da CPA sensibiliza a comunidade acadêmica da importância de apontar as fragilidades e potencialidades do Centro, buscando traçar um diagnóstico que possibilite um mapeamento de futuras melhorias no centro de ensino superior.

Para a apresentação do estudo, este trabalho traz os resultados quantitativos de cada seguimento da comunidade acadêmica.

Para fins de apresentação, este artigo encontra-se estruturado em cinco seções. A primeira seção, Introdução, esboça informações gerais sobre o estudo, apresentando o Centro de Educação Superior Norte-RS, a composição da Comissão Setorial de Avaliação e considerações sobre a autonomia; a segunda, apresenta o Referencial Teórico que embasou o estudo, mostra como está organizada a avaliação institucional na UFSM, e visa apresentar as noções relativas à avaliação institucional; a terceira, trata da metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo, expondo as estratégias adotadas para alcançar os objetivos propostos pela Comissão; a quarta, análise dos resultados,

aborda os resultados decorrentes da autoavaliação institucional e aborda as discussões; na quinta seção, apresentam-se as considerações finais. Por fim, apresenta-se o apontamento das referências bibliográficas.

2. Referencial Teórico

2.1. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) foi instituído pela lei 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior [...] para melhorar a qualidade da educação em todos os aspectos e garantir a eficácia institucional. Essa eficácia busca avaliar principalmente os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa e da extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações, sendo composto por três pilares: Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e Avaliação das Instituições (autoavaliação e avaliação externa).

Os resultados obtidos por meio do SINAES possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de ensino superior do Brasil, sendo utilizados para orientar políticas públicas e decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

De acordo com Polidori et al (2006), a avaliação institucional deve ser pensada no sentido de estabelecer um caráter educativo e não apenas quantitativo, o que possibilitará criar um processo avaliativo amplo com o objetivo de fortalecer as ações para resultar em qualidade da educação superior, além de servir como ferramenta de gestão.

No período de 2008 a 2012, os questionários da Autoavaliação Institucional aplicados à comunidade acadêmica da unidade, embasaram-se nas dez dimensões do SINAES, a saber: Dimensão 1- Missão e o PDI; Dimensão 2 - Política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; Dimensão 3 - Responsabilidade social da instituição; Dimensão 4 - Comunicação com a sociedade; Dimensão 5 - Política de pessoal e de carreiras do cargo docente e técnico-administrativo; Dimensão 6 – Organização e gestão da instituição; Dimensão 7 – Infraestrutura; Dimensão 8 - Planejamento e avaliação e Dimensão 9 - Política de atendimento aos estudantes.

Na autoavaliação de 2014, os questionários embasaram-se nos cinco eixos do SINAES, para atender a nota técnica n 14 de 2014 da Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES), que contempla as dez dimensões elencadas na lei 10.86. A Figura 1 apresenta os eixos com as dimensões do SINAES.

Eixos da Autoavaliação 2014

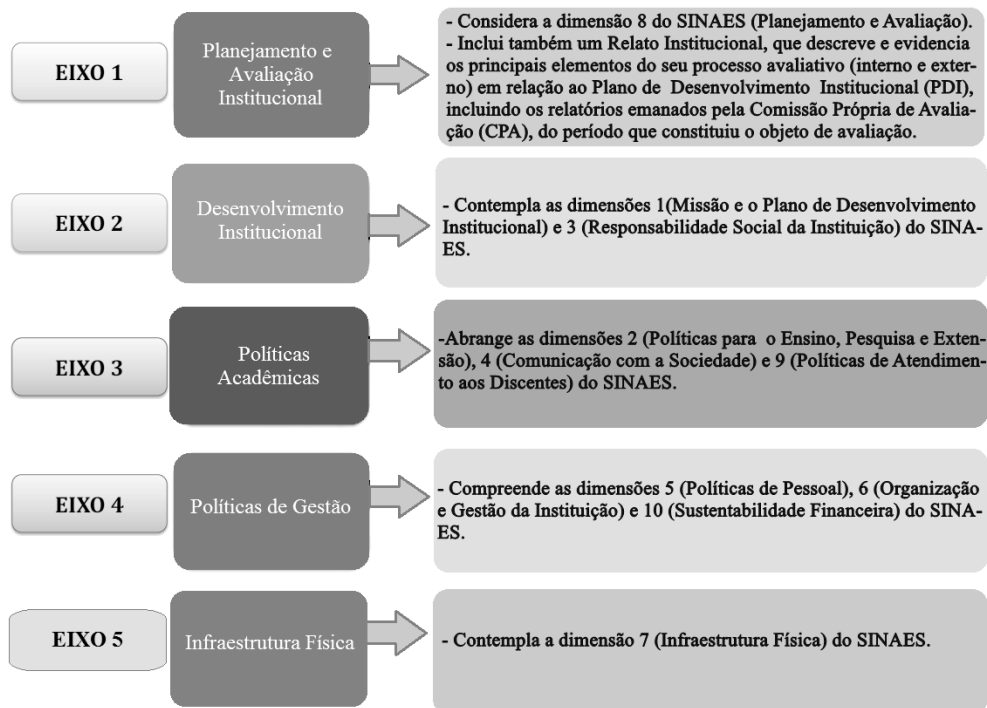


Figura 1- Eixos do SINAES
Elaborado pelos autores, com base no INEP.

Em um processo de autoavaliação, faz-se necessária a participação efetiva dos usuários, pois esta assegura a autoanálise. A instituição pensa, depois repensa e, então, viabiliza planos de ação que impliquem mudança e desenvolvimento. Outro objetivo fundamental da avaliação é explicitar a natureza do processo, que é a necessidade de potencializar e desenvolver as pessoas da instituição e, conseqüentemente, a própria instituição.

Segundo Ribeiro (2000), a avaliação é um instrumento fundamental para todo organismo social que busca desenvolvimento e qualidade. Para a universidade, cuja razão de ser encontra-se na prestação de serviços de qualidade à sociedade, a avaliação configura-se como instrumento de busca da excelência na produção, sistematização e democratização do saber.

A instituição que passa por um processo avaliativo sério e participativo vivencia uma caminhada reflexiva, democrática e formativa, em que todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova esperanças no compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade acadêmica e para a sociedade. A autoavaliação Institucional é, portanto, um processo complexo, sendo que não existe um modelo de avaliação pronto para consumo, um padrão ideal e único para a universidade. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária (OLIVEIRA 2008).

Compreende-se a Autoavaliação Institucional como mecanismo de produção, desenvolvimento científico e de juízo de valor sobre a Universidade, de processo avaliativo e de relações humanas institucionalizadas, dentre outros. O fato de ser uma técnica participativa, dinâmica, ativa, de adesão voluntária e não punitiva, faz com que

ela se torne atraente e convidativa, motivando os atores sociais a participarem do processo de autoavaliação institucional. Torna-se imprescindível realizar um processo de sensibilização da comunidade acadêmica para o processo avaliativo, no sentido de demonstrar que este é uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e institucional (SUANNO, 2002).

Num contexto geral, as contribuições da avaliação institucional propiciam reflexões sobre a mudança da concepção da avaliação, exercício da gestão democrática, efetiva participação e consolidação da identidade Institucional. A avaliação institucional provoca a participação da comunidade acadêmica e a percepção da necessidade do engajamento de todos os agentes nos diversos setores da instituição no processo de tomada de decisão (OLIVEIRA, 2008).

Essa proposta da participação de toda a comunidade acadêmica traduz a ideia de que todos os agentes da Universidade possuem o mesmo grau de importância para o bom funcionamento da instituição, mostrando que todos podem contribuir e são responsáveis pela melhoria da qualidade da educação (OLIVEIRA, 2008).

2.2. Unidade Descentralizada

A análise do processo de avaliação em estudo refere-se ao Centro de Educação Superior Norte/RS (CESNORS), uma das unidades descentralizadas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A UFSM possui uma estrutura multicampi, sendo que o CESNORS está subdividido em duas cidades, Frederico Westphalen-RS e Palmeira das Missões - RS, que se distanciam cerca de 70 quilômetros entre si e cerca de 290 quilômetros do campus sede, em Santa Maria-RS. O centro de ensino superior é gerido por uma gestão única, estando o diretor, lotado em Frederico Westphalen-RS, e o vice-diretor, lotado em Palmeira das Missões-RS. Na figura 2 apresenta-se o mapa de localização do CESNORS.



Figura 2- Mapa de localização do CESNORS

Adaptado pelas autoras de Sara Spolti Pazuch.

O Centro foi criado em 20 de julho de 2005, por meio do parecer 031/05, tendo por objetivo de promover a interiorização do Ensino Superior gratuito e de qualidade, impulsionando também o desenvolvimento da Região Norte do Estado. O CESNORS iniciou suas atividades letivas no segundo semestre de 2006, mas a primeira avaliação

institucional realizada no centro ocorreu no ano de 2008. Assim, neste estudo, analisa-se a participação da comunidade acadêmica, excluindo-se os egressos no período de 2008 a 2014.

Atualmente, o centro possui, em Frederico Westphalen, os cursos de Agronomia, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Relações Públicas ênfase Multimídia, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Florestal e Sistemas de Informação. Em Palmeira das Missões, são ofertados os Cursos de Administração/Noturno, Administração /Diurno, Ciências Biológicas - Licenciatura Plena, Ciências Econômicas, Enfermagem, Nutrição e Zootecnia.

O Centro possui 180 docentes, 78 técnicos administrativos em educação, aproximadamente 2.400 alunos presenciais, além de alunos da modalidade de ensino EAD (Ensino a Distância), divididos entre as duas cidades que abrigam esta unidade de ensino superior.

Com a peculiaridade de ser uma unidade de ensino dividida entre dois municípios, contando com uma direção única, o Centro possui também uma única Comissão Setorial de Avaliação - CSA, que é formada por representantes dos servidores docentes, técnicos administrativos em educação, discentes e sociedade civil da unidade das duas cidades.

A CSA tem como objetivo oficializar o processo de autoavaliação institucional como prática permanente de controle de qualidade pela comunidade acadêmica, a fim de garantir o desempenho esperado pela sociedade e pelo SINAES, além de sensibilizar toda a comunidade acadêmica a apontar as fragilidades e potencialidades da unidade. Após este levantamento, procede-se à análise e interpretação dos resultados dos questionários da autoavaliação, a fim de possibilitar que a comissão consiga traçar um diagnóstico das condições da unidade de ensino superior. Em seguida, passa-se à elaboração do Plano estratégico - “Plano de Ação”, visando sanar as fragilidades apontadas e auxiliar a gestão do Centro, utilizando-se para isso os recursos oriundos da avaliação institucional.

Para atender às preceptivas do SINAES, a Universidade Federal de Santa Maria estruturou uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, regulamentada pela Resolução n.008/04, a qual desenvolve seu trabalho com base em quatro eixos norteadores: ações contínuas; fortalecimento das comissões setoriais de avaliação; ações das unidades e disponibilidade do recurso; aprimoramento do processo de divulgação de ações e resultados. A execução destas diretrizes conta com o apoio das quatorze Comissões Setorial de Avaliação – CSA da instituição, sendo que cada CSA elabora seu plano de ação, a fim de promover melhorias em sua unidade, baseando-se nos resultados da pesquisa de autoavaliação. A Figura 3 apresenta o Plano de Ação desenvolvido pela CPA em 2014.

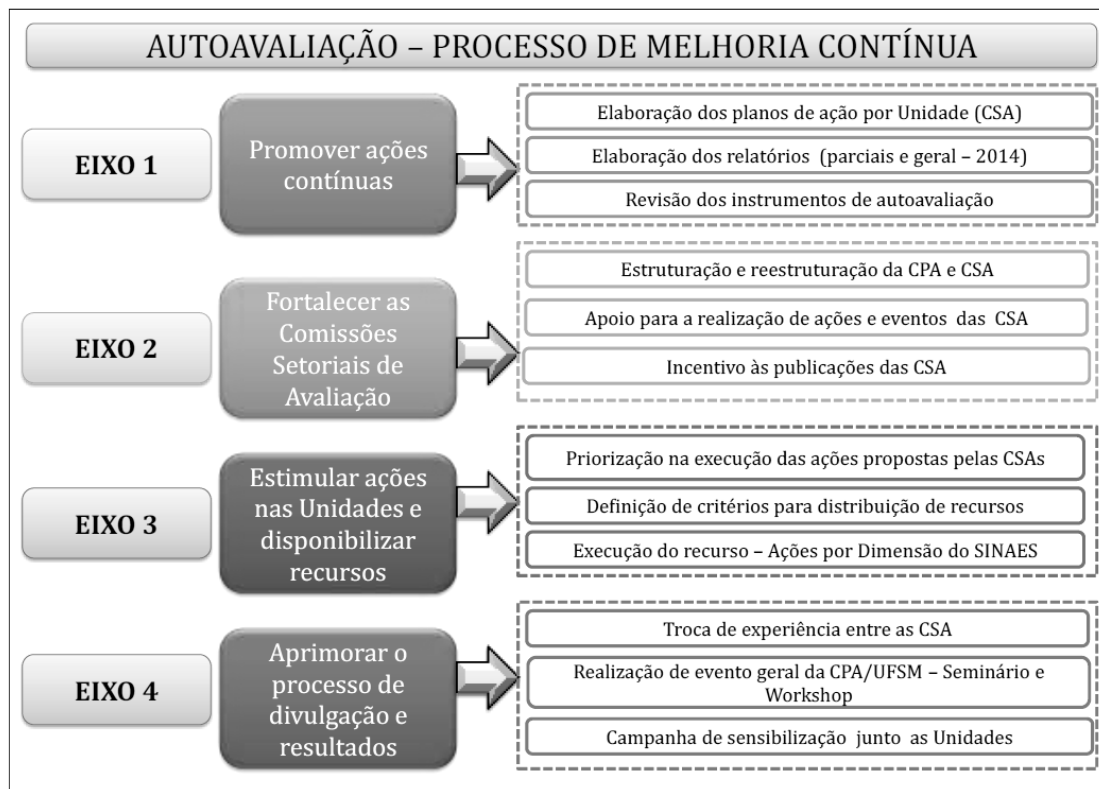


Figura 3- Plano de Ação da CPA

Fonte: Relatório PROPLAN

Para desenvolver o processo de avaliação, o CESNORS possui uma única Comissão Setorial de Avaliação - CSA, designada por portaria que é formada por representantes dos servidores docentes, técnico-administrativos em educação, discentes e sociedade civil das duas cidades onde a unidade de ensino superior está localizada.

A CSA tem como atribuição oficializar o processo de avaliação institucional como prática permanente de controle de qualidade pela comunidade acadêmica, a fim de garantir o desempenho esperado pela sociedade e pelo SINAES, além de sensibilizar a comunidade acadêmica a apontar as fragilidades e potencialidades da unidade de ensino superior. Por meio da análise e da interpretação dos resultados dos questionários da autoavaliação, objetiva-se que a comissão trace um diagnóstico e, assim, elabore um Plano estratégico - Plano de Ação, visando sanar as fragilidades apontadas, usufruindo dos recursos oriundos da avaliação institucional, com a finalidade principal de auxiliar a gestão do Centro.

A CPA disponibiliza um recurso anual da avaliação institucional para atender as fragilidades apontadas, sendo o recurso dividido de forma paritária entre as CSA. Destaca-se que, a partir de 2015, a distribuição de recursos será regida por meio de edital, com critérios pré-definidos, os quais devem ser atendidos pelas CSA para que estas estejam aptas a participar do rateio do recurso.

Ressalta-se que os recursos não são suficientes para atender a toda demanda. Entretanto, a CSA aponta as necessidades para a gestão dar os encaminhamentos necessários. Uma vez que vários pontos fracos apontados pelos respondentes não necessitam de recursos financeiros para solucioná-los, projetam-se apenas ações

estratégicas internas e externas a serem desenvolvidas com o intuito de sanar os problemas levantados.

O processo de avaliação pode produzir mudanças nos serviços públicos, mais especificamente, nos procedimentos desses serviços, desde que as fragilidades apontadas possam ser uma ferramenta de gestão para sanar as dificuldades. Para isso, faz-se necessário diagnosticar a realidade para depois propor projetos/ações de melhorias para cada indicador apontado como falha. É exatamente isso que a CPA e a CSA tomam como princípio básico do *modus operandi* que adotaram nas suas ações.

3. Metodologia

Minayo (2008) conceitua a metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, pois engloba a teoria da abordagem, isto é, os métodos, os instrumentos de operacionalização do conhecimento, que envolvem as técnicas, a criatividade do pesquisador, que compreende sua experiência, capacidade e sua sensibilidade.

A Autoavaliação Institucional representa um meio para que o Centro reconheça suas potencialidades e fragilidades, sendo que a CSA tem auxiliado no processo de oficializar a autoavaliação como prática permanente de controle de qualidade, estimulando e incentivando a participação de toda a comunidade acadêmica.

Para ser realizada com eficiência, a autoavaliação institucional depende de participantes e colaboradores comprometidos com o processo, que busquem sanar os pontos negativos e, principalmente, que valorizem os pontos positivos. Assim, a CSA realiza reuniões periódicas para deliberar definições, aliadas a ações para colocar em prática o processo de autoavaliação institucional, a fim de alcançar os objetivos propostos pela CPA.

O trabalho se desenvolve com o intuito de vincular projetos específicos para cada ação elencada no Plano de Ação, sugeridos após análise das maiores fragilidades apontadas nos questionários dos respondentes. Em seguida, a comissão identifica coordenadores dos projetos, os quais são servidores docentes e/ou técnicos administrativos responsáveis pela execução das ações, de acordo com sua área de conhecimento.

A UFSM, por meio da Pró-reitoria de planejamento, disponibiliza um recurso anual, destinado ao atendimento das fragilidades apontadas na autoavaliação. Assim, a CSA elabora seu plano de ação no início de cada ano e executa, ao longo deste período, as ações planejadas. Importa destacar que o recurso destinado à avaliação institucional ocorre por meio de destaque orçamentário da parcela da Matriz ANDIFES destinada à UFSM, a qual retira um valor para posteriormente repassar a CPA e as setoriais. Para que seja possível viabilizar esse rateio entre as comissões, há o aceite dos diretores de centro da universidade.

Para o desenvolvimento de cada projeto, os servidores coordenadores realizam a seleção de alunos bolsistas e, em conjunto com esses, são responsáveis pela elaboração e aplicação do projeto, prezando sempre pela excelência no desenvolvimento das atividades.

Além disso, a comissão setorial acompanha o desenvolvimento de todas as ações, a utilização dos recursos, e realiza uma avaliação ao final do trabalho. Isso permite que as ações tenham um acompanhamento criterioso, que os recursos destinados sejam gastos

devidamente e que as atividades propostas sejam realizadas no tempo previsto, sempre focando e priorizando o desenvolvimento institucional. A autora Vergara (2009), afirma que a pesquisa aplicada é motivada pela necessidade de resolver problemas concretos e tem a finalidade prática, motivada pela curiosidade intelectual do pesquisador, sobretudo, situada no nível da especulação.

As estratégias e metodologias adotadas pela CSA para maior participação da comunidade acadêmica compreendem a realização de reuniões com coordenadores de Cursos, chefes de departamentos, técnico-administrativos em educação e Diretórios Acadêmicos, para que todos estes segmentos se engajem no processo e se transformem em apoiadores e divulgadores no processo da avaliação institucional.

Outra estratégia adotada pela comissão setorial é a campanha realizada na fanpage do centro, que além de divulgar a Autoavaliação Institucional, esclarece por que se deve avaliar, qual a importância de avaliar, o que se pode avaliar e quais os benefícios de apontar as potencialidades e as fragilidades de toda a UFSM. Dessa forma, socializa-se que avaliar é uma ação individual, mas que requer a participação geral para qualificar o processo.

Durante o processo, é elaborado, com o apoio dos Coordenadores de Curso, um cronograma informando a disponibilização dos laboratórios de informática, com a finalidade de que todos os alunos tenham acesso ao formulário e participem da autoavaliação. Nesse período, também é efetuada a divulgação parcial do número de respondentes de cada segmento e de cada curso superior, para incentivar uma maior participação da comunidade acadêmica. Em todas as ações, ressalta-se que as informações obtidas permitem traçar um diagnóstico das fragilidades e potencialidades da instituição, destacando-se que os resultados serão utilizados para orientar as decisões institucionais, com vistas à construção de melhorias.

Outra estratégia adotada e que tem surtido resultados positivos é a divulgação do índice de participação dos respondentes e, principalmente, a divulgação do “Plano de Ação” do ano anterior, elaborado pela CSA. Este Plano de Ação tem por base os resultados obtidos com proposições de ações para a melhoria das fragilidades apontadas em cada dimensão, juntamente com os resultados das ações realizadas do Plano de Ação anterior.

A divulgação dos resultados do Plano de Ação anterior e do Plano de Ação em vigor é realizada nas semanas acadêmicas de cada curso, via reuniões e e-mails para a os docentes e técnico-administrativos em educação, inclusive no site institucional (<http://www.cesnors.ufsm.br/index.php/institucional>), para demonstrar transparência e credibilidade à CSA.

Os resultados da Autoavaliação Institucional incorporaram uma série de ações no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, que formam o tripé sustentador da universidade. Essas ações são direcionadas a cada necessidade identificada no processo avaliativo de cada unidade e são implementadas em cada campus, neste caso, nos campus de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, unidade CESNORS, objeto desse estudo.

Assim, o presente trabalho procura analisar o processo de autoavaliação institucional no período de 2008 a 2014 e o modo como a CSA organiza seu trabalho de Autoavaliação na comunidade acadêmica do Centro de Educação Superior Norte/ RS - CESNORS.

Minayo (2008) defende que na análise e na interpretação de dados numa perspectiva de pesquisa qualitativa, o foco deve ser a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado. Neste caso foi analisado o conjunto de dados dos respondentes dos formulários da Autoavaliação Institucional do CESNORS.

Consoante à afirmação desse teórico, esta pesquisa classifica-se como descritiva com abordagem quantitativa, sendo que os respondentes da Autoavaliação Institucional da UFSM, para análise deste trabalho, foram os representantes de todos os segmentos, excluindo-se os egressos da comunidade acadêmica dos campi de Frederico Westphalen e Palmeira das Missões, da unidade CESNORS, nos anos de 2008, 2009, 2010, 2012 e 2014.

4. Resultados e discussões

Este capítulo apresenta os resultados do processo de autoavaliação institucional desenvolvido no CESNORS, Unidade descentralizada da UFSM.

A comunidade acadêmica da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM tem participado do processo de autoavaliação institucional. Os instrumentos utilizados apresentaram questões relacionadas com as dimensões do SINAES, sendo que o meio de pesquisa foram os instrumentos online disponibilizados na página da Universidade, no final de cada ano mencionado. O objetivo deste instrumento é avaliar aspectos referentes ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão em sua unidade e na UFSM.

Os segmentos que participaram do processo de autoavaliação foram os dos gestores, servidores docentes e técnico-administrativos em educação, discentes de graduação e da pós-graduação da unidade..

4.1. Participação da comunidade universitária

O número de participantes cadastrados para a pesquisa, junto à comunidade universitária, no ano de 2008, foi de 1018 pessoas, incluindo gestores, servidores docentes, técnico-administrativos em educação e alunos de graduação. Participaram da pesquisa 528 pessoas, representando 51,87% do total da comunidade universitária. No ano de 2009, o número de cadastrados foi de 1575 pessoas, sendo que participaram da pesquisa 744 pessoas, representando 47,24%. No ano de 2010, o número de cadastrados foi de 1977 pessoas, participando da pesquisa 975 pessoas, representando 49,12%. No ano de 2012, o total foi de 2595, inclusive alunos da pós-graduação. Participaram da pesquisa 1169 pessoas, representando 45%. No ano de 2014, o contingente foi de 2576 pessoas, sendo que participaram da pesquisa 1655 pessoas, representando 64,20%. Na Figura 4 apresenta-se a participação de todos os segmentos da unidade.

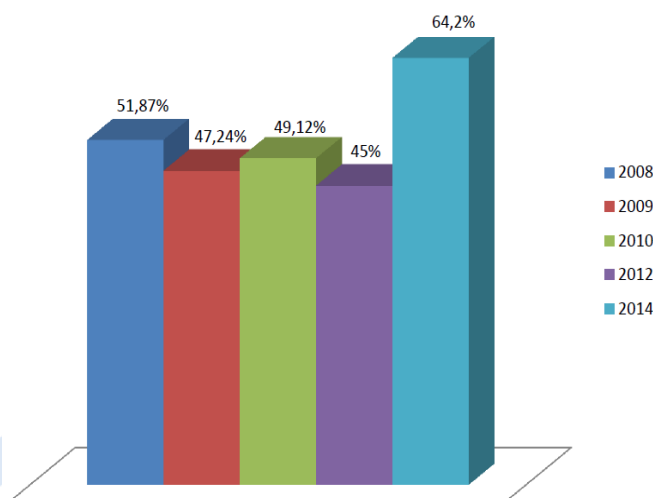


Figura 4 - Participação de todos os seguimentos no CESNORS

Fonte: SIE, elaborado pelos autores.

4.1.1. Participação Segmento Gestores de 2008 a 2014.

O segmento Gestores, no ano de 2008, teve 7 cadastrados, sendo que participaram da pesquisa 7 docentes, representando 100%. Em 2009, de um total de 12 cadastrados, participaram da pesquisa 11 representantes, perfazendo 92%. Em 2010, de um total de 19 cadastrados, participaram da pesquisa 14 pessoas, representando 73%. Em 2012, de um total de 20 cadastrados, participaram da pesquisa 20 pessoas, representando 100%. Em 2014, de um total de 29 cadastrados, participaram da pesquisa 28 pessoas, representando 96%. A Figura 5 traz a participação dos gestores no período.

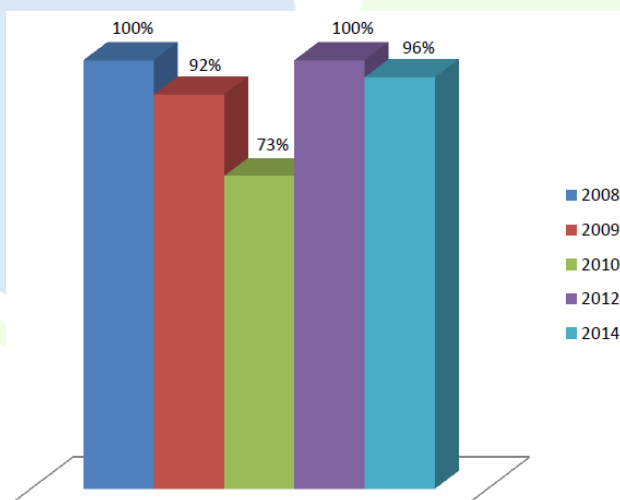


Figura 6 - Participação dos Gestores no CESNORS

Fonte: SIE, elaborado pelos autores.

4.1.2. Participação Segmento Docente de 2008 a 2014

O segmento docente, no ano de 2008, teve 50 cadastrados, sendo que participaram da pesquisa 33 docentes, representando 66% do total. Em 2009, de um total de 91 cadastrados, participaram da pesquisa 73 docentes, representando 80% de participação. Em 2010, de um total de 94 cadastrados, participaram da pesquisa 56 docentes,

representando 59% do total. Em 2012, de um total de 133 cadastrados, participaram da pesquisa 88 docentes, representando 66%. Em 2014, de um total de 182 cadastrados, participaram da pesquisa 152 docentes, representando 83% do contingente. A tabela 3 traz os percentuais de participação dos docentes.

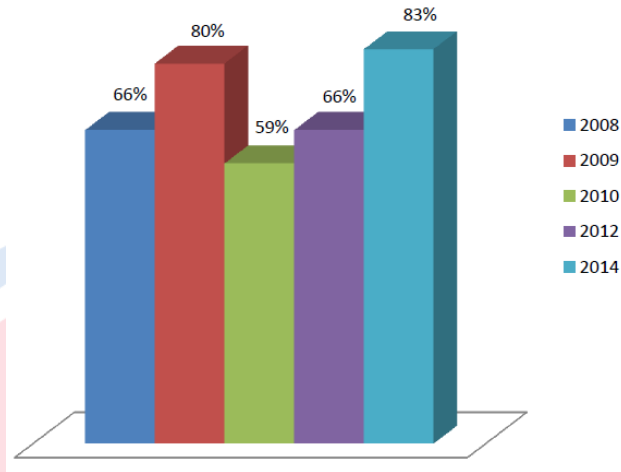


Figura 7- Participação dos Docentes no CESNORS

Fonte: SIE, elaborado pelos autores.

4.1.3. Participação Segmento Técnico-administrativos em Educação de 2008 a 2014

O segmento dos técnico-administrativos em educação, no ano de 2008, teve 18 cadastrados, sendo que participaram da pesquisa 11 deles, representando 61%. Em 2009, de um total de 19 cadastrados, participaram da pesquisa 10 pessoas, representando 52%. Em 2010, de um total de 28 cadastrados, participaram da pesquisa 13 técnicos, representando 46%. Em 2012, de um total de 54 cadastrados, participaram da pesquisa 54 pessoas, representando 100%. Em 2014, de um total de 79 cadastrados, participaram da pesquisa 78 técnicos, representando 98%. A tabela 4 traz os resultados de participação dos TAEs.

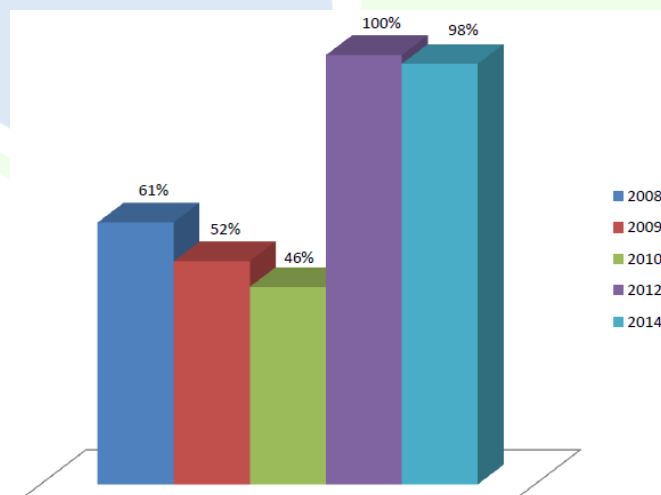


Figura 8 - Participação dos TAEs no CESNORS

Fonte: SIE, elaborado pelos autores.

4.1.4. Participação Segmento Discentes da graduação de 2008 a 2014

O segmento discentes, no ano de 2008, teve 948 cadastrados, sendo que participaram da pesquisa 477 pessoas, representando 50%. Em 2009, de um total de 1453 cadastrados, participaram da pesquisa 650 indivíduos, representando 44%. Em 2010, de um total de 1836 cadastrados, participaram da pesquisa 888 pessoas, representando 48%. Em 2012, de um total de 2366 cadastrados, participaram da pesquisa 998 discentes, representando 42%. Em 2014, de um total de 2268 cadastrados, participaram da pesquisa 1379 alunos, representando 60%. A Figura 9 traz os resultados de participação dos discentes de graduação no período.

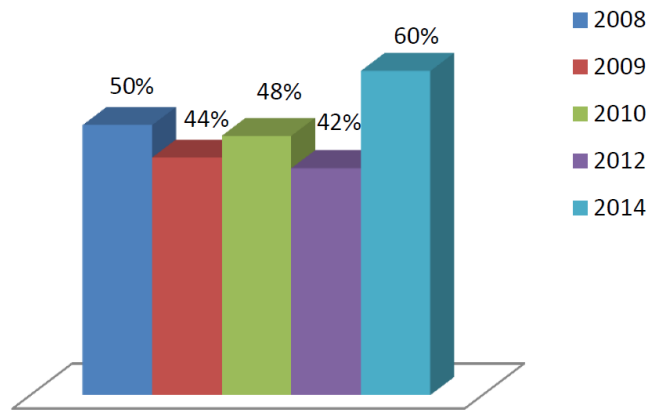


Figura 9 - Participação dos Discentes de Graduação no CESNORS

Fonte: SIE, elaborado pelos autores.

4.1.5- Participação Segmento Discente de pós-graduação de 2012 a 2014.

O segmento dos discentes de pós-graduação, no ano de 2012, teve 22 cadastrados, sendo que 9 pós-graduandos participaram da pesquisa, representando 40%. Em 2014, de um total de 20 cadastrados, participaram da pesquisa 18 alunos, representando 90%. A Figura 10 traz os resultados de participação dos discentes de pós-graduação no período.

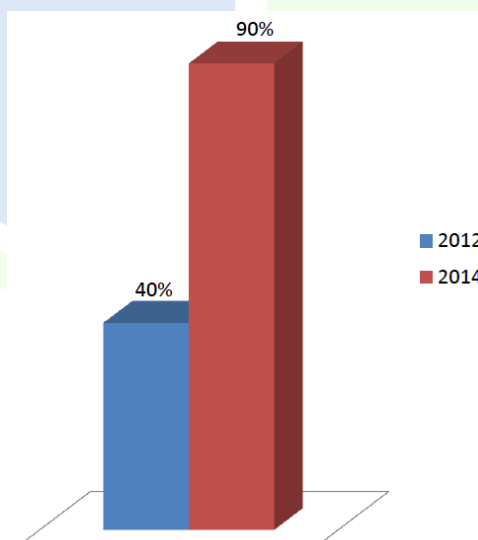


Figura 10 - Participação dos Discentes de Pós-Graduação no CESNORS

Fonte: SIE, elaborado pelos autores.

5. Considerações Finais

A Comissão Setorial de Autoavaliação – CSA do Centro de Educação Superior Norte/RS – CESNORS tem conseguido alcançar os objetivos de oficializar a autoavaliação no segmento dos gestores e técnicos administrativos em educação. Entretanto, nos segmentos dos docentes e discentes ainda resta possibilidade de uma maior participação e envolvimento, uma vez que, em todos os segmentos, o CESNORS tem a maior participação da comunidade acadêmica da UFSM.

Percebeu-se que, além de oficializar a participação de todos os segmentos, a comissão alcançou o objetivo de suscitar a comunidade acadêmica a participar do processo, sendo que por meio das percepções dos avaliadores, a comissão conseguiu diagnosticar as fragilidades e potencialidades encontradas no Centro. Dessa forma, muitos aspectos da unidade precisam ser melhorados, citando-se, por exemplo, os “Planos de Ação” do período analisado, os quais estão disponíveis no site do centro, cujo plano de ação foi elaborado a partir da análise dos instrumentos dos respondentes nas autoavaliações. Destaca-se o projeto de Assessoria de Comunicação da Direção do Centro, que tem como objetivo proporcionar maior visibilidade ao Centro e aperfeiçoar a comunicação interna e externa realizada pela Direção; Projeto de arborização e espaço de lazer, que objetiva melhorar a qualidade de vida da comunidade interna do campus por meio da arborização e jardinagem, com a aquisição de bancos para proporcionar maior integração e lazer; Apoio Financeiro aos Diretórios Acadêmicos, para a realização das Semanas Acadêmicas dos cursos; Apoio à campanha de educação ambiental que tem como objetivo a redução de consumo de energia elétrica, redução do consumo de água e a separação de lixo por meio de coletoras específicas, cujo projeto chama-se “UFSM Sustentável”; Divulgação do PPC, entre outras. Todas essas ações desenvolvidas vem ao encontro do mérito da própria autoavaliação e do desenvolvimento institucional com ênfase na qualidade.

Cabe salientar que a divulgação do Plano de Ação e a aplicação dos recursos financeiros e não financeiros nas fragilidades apontadas na autoavaliação mostram transparência no trabalho realizado pela CSA, além de trazer cada vez mais participantes que confiarão na importância da avaliação.

Essa pesquisa buscou dar ênfase nas dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as quais são organizadas em cinco eixos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura Física, e a mesma tem como objetivo priorizar a qualidade das atividades desenvolvidas.

Por fim, a Comissão analisa positivamente os resultados alcançados. Percebe-se que houve um aumento significativo na participação da autoavaliação 2014 em relação aos anos anteriores, principalmente por docentes e discentes. Porém, precisa-se atingir uma maior participação dos docentes e discentes na autoavaliação. Por isso, é essencial identificar as carências para poder seguir trabalhando na direção certa, aprimorando cada vez mais o processo, porque avaliar é primeiramente quantificar para, depois, ser possível qualificar os processos.

Referencias

Brasil. (2013) “Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004. SINAES.”, <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>, 15 de julho de 2013.

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004) “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação”. 2. ed. Brasília, INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004) “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação”, 2ª ed. Brasília, INEP.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. “Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados”, 7. Ed. 4. reimpr. – São Paulo.
- Minayo, M.C.S. (2009) “Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade”. 27 ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, D. P. R. (2009) “Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas”. 26. ed. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, P. P. S. “Avaliação Institucional: Avanços na melhoria da qualidade do ensino” (2012). <http://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-institucional-avancos-na-melhoria-da-qualidade-do-ensino/8332/>, 06 de set. de 2012.
- Polidore, M. M., Araujo, C.M.M., Barreyro, G.B. (2006) “SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira”. Ensaio: Aval. Pol. Públ, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.425-436.
- Ribeiro, C. M. R. et al. (2002) “Projeto de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás”. Ribeiro, 2000, p.15 apud Suanno, 2002.
- Suanno, M. V. R. (2012) “Auto-Avaliação Institucional: Princípios e Metodologia do Grupo Focal.” In.: BELLO, José Luiz de Paiva. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2002. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/avinst01.htm> Acesso em: 06 de Setembro de 2012.
- Universidade Federal de Santa Maria. (2005) “Projeto Acadêmico Criação do CESNORS-RS”, Novembro.
- Universidade Federal de Santa Maria. (2010) “Comissão Própria de Avaliação. Autoavaliação Institucional 2010: resultados e proposições”. Santa Maria, UFSM.
- Universidade Federal de Santa Maria. (2013) “Plano de Desenvolvimento Institucional-1 2011-2015.” Santa Maria, 2011. 262 p. <http://w3.ufsm.br/proplan/images/stories/file/COPLIN/PDI-2011-2015.pdf>, 13 maio.
- Vergara, S. C. (2009) “Projetos e relatórios de pesquisa em administração”, 11. ed. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2005) “Estudo de Caso: Planejamento e Métodos”. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Avaliação participativa como base para a qualidade na educação superior

Glades Tereza Felix, Marlei Terezinha Mainardi

Departamento de Administração Escolar – Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM) – Campus Camobi
97105-900 – Santa Maria – RS – Brasil

gladesfelix@hotmail.com marleimainardi@gmail.com

Abstract. *This article signals an alternative assessment methodology in addition to the National Higher Education Evaluation System (SINAES, 2004). The objective is to improve and enhance the quality of higher education based on the respect of Participatory Assessment (AP), Leite (2005) and Barber (1988). Was elected as investigative object political-pedagogical project (PPP) of a teacher training unit of a public institution. Initial results deal with the testing methodology which proved to be favorable to build evaluative profiles for students and teachers. Final results will be monitored in the time series (2014-2017) and will aim to redesign or updating the PPP.*

Resumo. *Este artigo sinaliza para uma metodologia de avaliação alternativa em complementação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004). Objetiva-se melhorar e aperfeiçoar a qualidade da educação superior com base nos referentes da Avaliação Participativa (AP), Leite (2005) e Barber (1988). Elegeram-se como objeto investigativo o Projeto político-pedagógico (PPP) de uma unidade de formação de professores de uma instituição pública. Os resultados iniciais tratam da testagem da metodologia que demonstrou ser favorável a construção de perfis avaliativos para estudantes e docentes. Os resultados finais serão monitorados na série histórica (2014-2017) e visarão à reformulação ou a atualização do PPP.*

1- Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, completou em 2014 uma década. Entre os principais objetivos deste sistema está a melhoria da qualidade, a orientação da expansão da oferta de vagas e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de ensino superior (IES).

Esses objetivos são fundamentais para que o ensino superior brasileiro se aproxime de um contexto adequado nos aspectos qualitativos e quantitativos, favorecendo assim o desenvolvimento social e o crescimento econômico.

O SINAES possui três grandes pilares: (1) avaliação institucional; (2) avaliação de cursos e (3) avaliação do desempenho dos estudantes. Esses pilares são atendidos pelos processos de avaliação *in loco* para os itens um e dois, e complementados pela organização e avaliação interna de cada IES. O pilar três é atendido pela realização do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE (Polidori, 2009).

A partir de 2011 foram operacionalizados dois índices de desempenho criados a partir dos resultados do ENADE; o Conceito Preliminar de Curso (CPC) que é calculado para cursos avaliados combinando diversas medidas, tais como as informações de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecido, e o desempenho obtido pelos alunos no ENADE (BRASIL, 2011) e o Índice geral de Cursos (IGC) que é uma medida ponderada dos conceitos dos Cursos de graduação (CPC) e Pós-graduação da IES (CAPES). Para ponderar os conceitos, utiliza-se a distribuição dos alunos da instituição entre os diferentes níveis de ensino - graduação, mestrado e doutorado. Para a ponderação das matrículas de graduação são utilizados os dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2011).

Como vimos são múltiplos e variados os instrumentos que se complementam, trazendo muitos desafios a um sistema de ensino superior grande e heterogêneo, distribuído por cinco regiões geográficas diferenciadas que utilizam o mesmo modelo, os mesmos critérios e os mesmos princípios para avaliar. Frente a esta complexidade, será que o SINAES está conseguindo atingir os seus objetivos?

Considerando que, ainda, são escassas as pesquisas que dão conta da avaliação do SINAES e sentindo de modo recorrente o pouco impacto dos instrumentos deste formato avaliativo sobre a melhoria da qualidade da educação superior, a unidade de ensino universitária pública pesquisada, vem se empenhando num processo intenso de conhecimento e acompanhamento qualitativo de seu Projeto Político-pedagógico, cujo documento foi aprovado em 2012 e está estruturado em quatro grandes temas: 1. Breve histórico da unidade; 2. Processo de construção do PPP; 3. Pressupostos e perspectivas: a) Gestão, b) Ensino, pesquisa e extensão, c) Avaliação Institucional e d) Interações Sociais. 4. Metas e ações estratégicas.

Entende-se que tal documento sistematizado procurou refletir o espírito de determinado contexto, tentando dar a unidade de ensino, coerência interna e coesão, pois é um texto de múltiplas mentes e mão, e que, sem dúvida, transparece a diversidade dos participantes.

Com base nesta realidade, aspira-se alcançar o seguinte objetivo: melhorar e aperfeiçoar a qualidade da educação superior com base nos referentes da Avaliação Participativa visando atender as necessidades da comunidade no sentido de promover mudanças permanentes (UFSM, 2014).

Em função disso, implementou-se um conjunto de ações articuladas, na unidade de ensino, visando escutar a comunidade quanto à expectativa da construção e consolidação de uma cultura de avaliação, tendo como norte as ações do PPP. Portanto, nossa problemática se insere na suposição de que a relação teoria e prática, vivenciada pelos diferentes segmentos que compõe o coletivo do centro de formação, não são convergentes com a proposta pedagógica delineada no referido documento.

Assim, o Evento “Ciclo de debates sobre Avaliação Institucional” (2013), desencadeou nove reuniões; as quais trataram dos resultados da Avaliação Interna: autoavaliação institucional realizada em 2012 pela instituição, quando a comunidade confirmou os anseios por processo de acompanhamento periódico da qualidade do Projeto Político-pedagógico da unidade. Isso ficou constatado, especialmente, por meio de uma enquete que abrangeu três questões: “1) Você quer avaliação?”; “2) Por quê?”; e “3) Como?”

Em vista desse contexto e frente às respostas afirmativas dos atores consultados, sentimo-nos, responsáveis em propor uma contraposição ao instituído, construindo, coletivamente, com a comunidade um projeto de avaliação autônomo a ser implementado na unidade num ciclo avaliativo (2014-2017). Na visão de Dias Sobrinho, (2002, p. 64).

O caráter público e social da universidade produz a exigência ética da avaliação. Daí há que derivar um conceito de avaliação identificada com a responsabilidade social da universidade. Fundada nesses conceitos e tendo essas finalidades a avaliação deverá emergir de um processo construído socialmente.

Tal iniciativa justifica-se numa perspectiva reativa e independente, cujo compromisso é procurar a qualidade fazendo com que a unidade e a instituição numa atitude diagnóstica, olhem para si mesmas e a partir de práticas reflexivas promovam melhorias na educação superior.

Assim, este processo se propõe a ser um projeto de investigação continuado dentro de um ciclo, cujo período terá validade de quatro anos (2014-2017), até completar a totalidade da unidade. A primeira aplicação de caráter experimental abrangeu somente os estudantes e docentes dos cursos de graduação presenciais; gradativamente, se estenderá aos cursos de pós-graduação oferecidos.

Ao se tratar de avaliação, não desconhecemos que a instituição tem uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) responsável pelos processos institucionais de avaliação, regulação e supervisão, com quem trabalhamos em conjunto em função da implementação do SINAES. Entretanto os resultados desse processo, de modo recorrente, não têm contribuído, efetivamente, com as mudanças qualitativas próprias de uma estrutura universitária.

A contribuição disso está na intencionalidade explícita de construir um conhecimento consistente, em parceria com a gestão universitária, uma alternativa de superação àquela que está sendo dada como oficial. Portanto, a intenção não é desfavorecer a avaliação regulatória, mas sim complementá-la, por meio de um Projeto de Avaliação que leve em conta a globalidade da instituição nos moldes do antigo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB, 1994).

De caráter descritivo, com uma abordagem qualitativa, o texto se divide em três partes: a primeira apresenta uma concepção de avaliação, depois caminhos a serem percorridos e por último a possibilidade de complementação do SINAES por meio da Avaliação Participativa.

2- Uma concepção de avaliação

O debate mais recente sobre avaliação tem refletido o processo para além da pesquisa quantitativa e das exigências da burocracia. Assim, a Avaliação Institucional deverá estar atenta aos movimentos da realidade educativa, que é plena de desafios e contradições.

Tendo em conta a realidade da unidade, elegemos, entre a diversidade de modelos de avaliação de cunho crítico, a Avaliação Participativa (AP), com base nos estudos de Leite (2005) e Barber (1988) para fundamentar a presente investigação. Isso se justifica porque os anseios da comunidade, de perfil participativo, se encontram melhor explicitados nos referentes deste formato.

A avaliação Participativa (AP) não constitui um modelo pronto, fixo ou formatado: é avaliação de processo. Sua prática é capaz de levar as instituições a reduzirem a burocracia ao favorecer a realização de uma avaliação de suas próprias condições e finalidades, independente do Estado regulador.

Os princípios que sustentam a Avaliação Participativa dentro da prática da democracia forte são: Democracia direta; Práxis política; Participação dos sujeitos; Universidade como bem público e Avaliação Institucional da universidade como bem público (Leite, 2005, p. 110).

A autora, também corrobora que neste formato “não existem peritos em avaliação” porque os grupos de referência são os próprios atores do processo de avaliação. Estes constituirão os grupos autolegisladados, comissões formadas ou eleitas ou autoindicadas interessadas em proceder e liderar a avaliação.

Por outro lado, a AP tem uma ética objetiva; sua intenção é a formação de relações de democracia direta, forte e plena, capaz de motivar e desenvolver a cidadania nos sujeitos participantes, garantindo a construção coletiva na defesa do bem público, pois para Leite (2005, p. 114) é uma prática que forma um campo epistemológico de construção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, “institui uma ação política no espaço público das universidades”.

Assim, pode-se criar uma rede voluntária de subjetividades e interesses dirigidos para a defesa consciente do bem público. Isso distingue a “avaliação das instituições universitárias” como uma ferramenta de responsabilidade democrática para um movimento autossustentado de mudanças permanentes. Na defesa de Leite, (2005, p.36) isso “necessita de um tempo para se desenvolver, nem longo, nem curto, um tempo próprio que não segue cronogramas rígidos”. Portanto, cada caso terá um tempo de maturação, fortalecimento e consolidação próprios.

Frente às expectativas dos atores que compõem o Projeto Político-pedagógico da unidade de ensino, visando completar as lacunas deixadas pelo SINAES, aspectos atinentes a relação professor versus aluno, é um fato bastante questionado, pelos diversos membros da comunidade, porém encontra pouco eco nos atuais instrumentos de avaliação regulatória, anteriormente.

Na sequência com base na concepção da Avaliação Participativa, perfilha-se em detalhes o caminho metodológico desta pesquisa.

3- Caminhos a serem percorridos

Neste momento em que a unidade se abre para um processo de avaliação interna por meio da avaliação de seu Projeto Político-pedagógico, a preocupação maior é com a transparência, a coerência e a consistência interna de uma unidade real, capaz de cumprir sua tarefa educacional.

Com base nos princípios e referentes da teoria da Avaliação Participativa, fundamentamos esta investigação com a metodologia da Avaliação Institucional Participativa (AIP) porque é decorrente da concepção de Avaliação Participativa (AP), embasada nos estudos de Leite (2005), Barber (1988) e Sousa Santos (1975). Tal escolha se justifica porque melhor atende aos anseios da comunidade, na medida em que também, se afasta do referencial de equilíbrio clássico sendo capaz de permitir e provocar o desafio de ações inovadoras no ambiente universitário.

Destacamos algumas ideias que identificam as características da teoria e da prática da AIP, onde os pressupostos da democracia forte, segundo Barber, (1988) a distinguiram, largamente, de outras formas de avaliação.

Avaliação participativa exige sensibilização e pactuação ou negociação política; constitui um instrumento epistemológico para o pensamento e a ação política no espaço público; envolve a criação de uma comunidade do bem público; se exerce através da cogestão e do autogoverno de diferentes atores; institui autonomias dos sujeitos, dos coletivos e da instituição; nutre-se da autocrítica, autovigilância e autolegislação permanentes e exige seu tempo próprio.

Em princípio, Leite (2005, p. 109) aponta que as ações de onde surgiu esta formulação é um processo de “transformação e reforma permanente da universidade”. A avaliação de cunho participativa é indissociável a uma forma de democracia forte, plena ou direta, um regime de governo capaz de resolver problemas e conflitos por meio de uma política de participação, com autocrítica e autolegislação.

Neste sentido, esta proposta deverá constantemente ser autoavaliada à luz de alguns princípios resgatados da proposta do PAIUB (1994) como: a globalidade; respeito a identidade da instituição; legitimidade; comparabilidade; não premiação ou punição; não obrigatoriedade de participação; visibilidade, participação e reconhecimento e continuidade, o que reconhecemos ter sido a melhor expressão de equilíbrio entre o pilar da regulação e da emancipação que o ensino superior já experimentou em termos de Brasil.

Por estes princípios, o processo desenvolver-se-á com as seguintes características.

Centralização nas atividades fins e meio; participação de todo o pessoal envolvido (Grupo de pesquisa, Direção, Chefias departamentais, Coordenações de cursos, corpo técnico, docente e discente), tanto nos procedimentos e nas implementações, como na utilização dos resultados; integração das diferentes experiências avaliativas em andamento nos cursos, segmentos e setores da unidade; avaliação contínua e sistemática para promover o constante aperfeiçoamento do processo pedagógico promovido pela unidade. (UFSM, 2014, p. 16).

A partir do embasamento teórico-metodológico oriundo de estudos, debates, seminários e enquete, o Grupo de Pesquisa numa ação coesa e coletiva com a comunidade elaborarão instrumentos de avaliação online a serem testados e validados por uma amostra.

Este desafio levou-nos a estabelecer parcerias com inúmeros setores institucionais (Núcleo de Acessibilidade, Laboratório de Informática, Núcleo Tecnologia Educacional - NTE, Curso de Estatística, Curso de Comunicação Social, Centro de Processamento de Dados – CPD) entre outras Instituições que deram suporte por meio de consultoria externa. Assim, a diversificação das fontes de informação podem tornar os resultados mais confiáveis.

Para a fase experimental o processo da coleta e análise de dados foi efetuado por departamentos, cursos e segmentos (estudantes e docentes) e gradativamente incluirá a globalidade das atividades ofertadas na unidade, portanto indo da portaria, salas de aula, gestores, departamentos didáticos, estágios, estudantes, professores, parceiros externos (escolas), serviços terceirizados (segurança, bar e xerox), egressos, a pesquisa e a

extensão. Na sequência, apresenta-se o quadro nominativo dos Instrumentos de Avaliação (IA) que serão aplicados na série histórica (2014-2017).

INSTRUMENTOS	RESPONDENTES
IA 1 – Instrumento de Avaliação geral da IES (regulatória)	Comunidade
IA 2 – Instrumento de Avaliação docente e Autoavaliação discente.	Estudantes dos cursos presenciais
IA 3 – Instrumento de Avaliação do Autodesempenho docente.	Docentes
IA 4 – Instrumento de Avaliação de estudantes estagiários.	Estudantes estagiários
IA 5 – Instrumento de Avaliação dos parceiros (Órgãos, escolas, SMED e CRE) sobre estágio.	Parceiros externos
IA 6 – Instrumento de Autoavaliação: Direção, coordenadores de cursos, chefias departamentais e demais cargos com FG.	Gestores
IA 7 – Instrumento de Avaliação e Autoavaliação dos Técnico-administrativos de educação (TAEs) e/ ou setores.	Estudantes, Docentes, TAEs e chefias
IA 8 – Instrumento de Avaliação dos serviços terceirizados (Xerox, bar, limpeza e segurança).	Comunidade
IA 9 – Instrumento de Avaliação dos egressos.	Egressos
IA 10 – Instrumento de Avaliação da pesquisa.	Docentes e gestores
IA 11 – Instrumento de Avaliação da extensão.	Docentes e gestores externos

Quadro 1. Quadro geral de instrumentos - Ciclo 2014/2017

Fonte: Autoras, 2014

Os instrumentos, não serão aplicados, nesta ordem, mas conforme a necessidade sinalizada pelo coletivo corroborada pelos gestores, além da referida relação (complementaridade) que possa ter um em relação ao outro, ou com o próprio SINAES. Em qualquer caso, cada avaliação se desenvolverá por meio de quatro fases complementares, distintas e relacionadas: a sensibilização, a implementação, os resultados e a meta-avaliação.

4- O processo de avaliação

A primeira aplicação se constituiu na fase experimental e iniciou-se pela implementação de dois questionários online via web, de livre adesão, por tempo determinado, denominados de Instrumento de Avaliação docente pelo discente (IA-2) e Instrumento de Avaliação do autodesempenho docente (IA-3), organizados pela subcomissão responsável, aprovados no âmbito da instituição após conhecimento, testagem manual e validação no sistema por uma amostra de estudantes e docentes.

O instrumento de avaliação docente pelo discente (IA-2) foi respondido pelos estudantes dos cursos de graduação matriculados; se apresentou com trinta (30) questões, organizadas em seis dimensões (plano de ensino, conteúdo da disciplina, aproveitamento das aulas, metodologia, avaliação e relação docente/estudante) cada qual com cinco

questões. Na época, haviam 984 alunos matriculados, tendo 551 respondentes, totalizando 56% de participação.

O instrumento de avaliação do autodesempenho docente (IA-3) foi respondido pelos docentes ministrantes de disciplinas dos cursos de graduação da unidade, tinha 35 questões, organizadas em sete dimensões (plano de ensino, conteúdo da disciplina, aproveitamento das aulas, metodologia, avaliação, relação docente/estudante e condições de trabalho). Foram envolvidos seis (6) departamentos didáticos, totalizando 94 docentes, destes 66 respondentes, totalizando 70% de participação.

O conteúdo do instrumento de caráter autoavaliativo era idêntico ao (IA-2) até a questão número trinta, visando um comparativo entre as respostas dos estudantes e dos docentes; o diferencial é que este instrumento tinha sete (7) dimensões, na sétima dimensão tratou de questões atinentes as condições de trabalho.

Segundo o Relatório Estatístico Sistemas de Questionários (CPD, 2014) do universo de 6.702 questionários foram respondidos 3.636 questionários de trinta (30) questões pelos estudantes, totalizando 109.080 questões respondidas e do universo de 256 questionários dos docentes foram respondidos 168 questionários contendo trinta e cinco (35) questões, totalizando 5.940 questões respondidas.

Os resultados foram processados do seguinte modo: para a realização do cálculo das médias das questões foi estabelecida a ponderação dos dados da escala de respostas sendo 5 para Concordo Totalmente, 4 para Concordo Parcialmente, 3 para Concordo, 2 para Discordo Parcialmente e 1 para Discordo Totalmente.

Essa ponderação permitiu que se chegasse a uma média da nota da avaliação por questão de cada disciplina. Depois se calculou a média da nota da avaliação de todas as disciplinas levando em conta cada departamento. Isso nos levou a média de cada questão, respeitando cada curso de graduação dentro de cada departamento.

Para a realização dos trabalhos de análises estatísticas foi utilizado o Software Libre Office 2014 e o Software Microsoft Office Excel versão 2010, sendo os resultados apresentados de forma gráfica e tabulada.

Uma vez concluída as análises, os resultados foram consolidados por departamento, por Curso, também permitiu traçar um perfil comparativo entre os estudantes e os docentes. A seguir os primeiros resultados.

5- Lendo os primeiros resultados

Com base na vivência da Avaliação Participativa, os fatos e dados levantados antes, durante e depois do processo, nos permitem apontar alguns resultados preliminares.

Na época havia na unidade cinco cursos de graduação totalizando 984 matrículas, destes 551 responderam o instrumento perfazendo um total de 56% de participantes. Nos seis departamentos didáticos totalizavam 94 docentes, destes 66 responderam o questionário perfazendo um total de 70%. Os percentuais atestam que houve boa participação dos segmentos envolvidos, isso talvez se explique pelo uso dos referentes da avaliação participativa que envolveu o coletivo na organização do processo.

Os primeiros resultados nos permitiram apresentar e comparar as médias gerais da unidade de ensino por dimensões para os dois instrumentos aplicados (IA-2 e IA- 3). A partir da leitura das respostas dos estudantes para o instrumento (IA- 2) que tratou da avaliação docente pelo discente, podemos mencionar alguns resultados.

O referido instrumento continha seis dimensões as quais obtiveram as seguintes médias finais: dimensão 1- Plano da disciplina: média 4,59; dimensão 2- Conteúdo da disciplina: média 4,64; dimensão 3- Aproveitamento das aulas: média 4,63; dimensão 4- Metodologia: média 4,72; dimensão 5- Avaliação: média 4,51 e dimensão 6- Relação docente-estudante: média 4,62. A dimensão melhor avaliada foi a que tratou da “Metodologia” e com índice menor a foi a dimensão “Avaliação”. Com base na escala Likert de 5 pontos observa-se que os estudantes estão muito satisfeitos com o desempenho docente.

No entanto, quando se tratou dos resultados da questão aberta que direcionava para sugestões, críticas ou comentários; surgiram inúmeras “críticas” por parte dos estudantes sobre o desempenho docente, isso pode ser visto a luz da “decalagem” ou discrepância, pois a avaliação qualitativa não referenda a avaliação quantitativa.

O assunto mais recorrente no quesito “críticas” foi à falta de planejamento e ou a facilidade que alguns docentes têm de improvisar o trabalho didático, conforme a manifestação estudantil em relação à prática de alguns docentes.

“Nota-se que não prepara suas aulas com antecedência e chega a perder-se várias vezes na aula”. (AI- 2)

“É tudo solto, sem explicação prévia, ela decide na aula o que vai fazer”. (AI- 2)

“Não quer dar aulas, não está apto para tal. É visível que não planeja suas aulas, por inúmeras vezes chegou à sala de aula sem conhecimento de suas próprias atividades (AI- 2)”.

“Por problemas no moodle não consegui colocar o plano de aula no sistema, mas mostrei na primeira aula pelo slide”. (AI- 3).

Houve também inúmeros comentários sobre a prática do estágio, a docência orientada e acessibilidade, os quais podem ser compreendidos e articulados no eixo das sugestões objetivando pistas para as reformas curriculares a serem implementadas pelos gestores responsáveis dos cursos ofertados como também pela gestão da unidade.

Quanto aos resultados do Instrumento da avaliação do autodesempenho docente (IA- 3) que apresentou questões idênticas as dos estudantes; obteve as seguintes médias gerais para os docentes da unidade nas seguintes dimensões. 1- Plano da disciplina: média 4,74; dimensão 2- Conteúdo da disciplina: média 4,84; dimensão 3- Aproveitamento das aulas: média 4,84; dimensão 4- Metodologia: média 4,88; dimensão 5- Avaliação: média 4,67 e dimensão 6- Relação docente-estudante: média 4,86. A dimensão melhor avaliada foi a que tratou da “Metodologia” o que coincidiu com as respostas dos estudantes. A dimensão com índice menor a foi “relação docente estudante”.

Inversamente, sobre a livre manifestação dos estudantes, os docentes na questão aberta, limitaram-se a criticar dois aspectos: a precariedade nas condições de trabalho e perspectivas de crescimento profissional, bem como alguns quesitos do instrumento aplicado, quando sugeriram a elaboração de um instrumento específico para o estágio, bem como a inclusão de mais uma variável de respostas; ou seja, o item “não se aplica”, visto que os instrumentos apresentaram-se com cinco opções de respostas. (concordo totalmente, concordo parcialmente, concordo, discordo parcialmente, discordo totalmente). Alguns docentes assim se reportaram sobre estas questões.

“Não tenho estudantes na turma com deficiência e/ou necessidades especiais, porém no questionário não há uma opção neutra para marcação nessas questões” (AI- 3).

“Não tenho alunos com deficiência nessa turma, não há uma resposta que considere essa possibilidade nas questões específicas” (AI- 3).

“Acredito que tive uma alta carga horária neste semestre o que pode ter comprometido a produção do trabalho pedagógico” (AI- 3).

“Encontrei dificuldades em receber apoio dos colegas professores, tanto nas disciplinas eixo comum (PED) quanto nas instância representativas dentro do CE” (AI- 3).

“A disciplina Práticas pedagógicas (PEDs) tem um funcionamento diferenciado. Algumas perguntas não contemplaram essa modalidade” (AI- 3).

Objetivando contrastar a relação docente e estudante, as médias de ambos os instrumentos foram cruzadas por dimensões. Observa-se que em todas as dimensões os docentes se colocaram com melhores conceitos. A média dos docentes só apresentou um grau de variabilidade mais baixo na dimensão “condições de trabalho”, dimensão que não foi respondida pelos estudantes, porém registra-se que a média mais baixa dos docentes para a dimensão condições de trabalho vai de encontro as respostas deste segmento para a questão aberta. Isso identifica que há fatores exógenos que afetam a atividade de ensino, como a sobrecarga de trabalho, acúmulo de atividades como chefias, aulas, pesquisa e extensão, além da falta de infraestrutura adequada, são exemplos apontados.

Pela metodologia do SINAES, os percentuais demonstram que os estudantes têm se mantido de modo recorrente, poucos participativos no processo regulatório. No caso, da avaliação da unidade, talvez, essa expressividade, se explique pelo uso da metodologia dos referentes da Avaliação Participativa, que favoreceu o envolvimento dos indivíduos e do coletivo; pois quando as pessoas se sentem sujeitos de direito, intervêm e ajudam no passo a passo do processo, sentem-se responsáveis por aquilo que constroem.

Observando e comparando os percentuais de participação dos segmentos nas avaliações do SINAES promovidas pela instituição, denota-se que na avaliação da unidade ocorreu uma expressiva participação, o que talvez se explique pelo uso da metodologia dos referentes da Avaliação Participativa, que favoreceu o envolvimento dos indivíduos e do coletivo; pois quando as pessoas se sentem sujeitos de direito, intervêm e ajudam no passo a passo do processo, sentem-se responsáveis por aquilo que constroem.

Analisando o desenvolvimento do processo, em termos gerais, podemos afirmar que a aplicação dos instrumentos, neste primeiro momento, deu segurança e fortalecimento a equipe responsável, porque permitiu testar a metodologia e deu base para ajustes pontuais, como: melhorar os instrumentos, concentrando as questões e assim diminuindo o número de questões que para os estudantes eram trinta (30) reduziu-se a dezoito (18) permanecendo as seis dimensões com três questões cada.

Os resultados desta primeira testagem da metodologia apontaram caminhos para o ciclo avaliativo (2014-2017) como: a possível construção de perfis avaliativos que possibilitem uma análise individualizada (docentes) e coletiva (de departamentos, cursos ou da unidade) de uma significativa variedade de componentes da função docente; os

perfis permitem captar semelhanças e diferenças entre indivíduos e grupos de indivíduos (departamentos e cursos), os quais poderão ser comparados ao longo do ciclo, sinalizando melhorias para as próximas aplicações

Sendo os indicadores usados na construção dos perfis aceitos como adequados e legítimos pela comunidade envolvida, por meio da metodologia da Avaliação Participativa (AP), torna-se mais fácil legitimar, também, sua utilização como subsídio para implementação de mudanças com vistas à melhoria e ao aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas, visto que as decisões são tomadas pelo coletivo.

Sendo, pois, este artigo, apenas, um recorte de uma pesquisa maior que estamos conduzindo, considera-se que resultados mais detalhados e ampliados, terão lugar em relação ao objeto investigado durante o corrente ciclo avaliativo.

6- (In) conclusões

As considerações expostas no corpo deste texto nos encaminham para as seguintes considerações.

Uma alternativa que se mostrou eficiente para as instituições orientarem seus esforços de melhoria é o acompanhamento sistemático de suas ações por meio de processos de avaliação antecipativos, reativos e autônomos, paralelamente, aos processos regulatórios implementados pelo SINAES.

A primeira fase de teste da metodologia de avaliação, relativa aos instrumentos de avaliação docente pelo discente (IA- 2) e Avaliação do autodesempenho docente (IA- 3), desenvolveu-se de forma satisfatória. O processo permitiu a divulgação, a discussão e a implementação da estratégia metodológica proposta no âmbito da unidade de ensino: a avaliação institucional participativa.

Talvez, hoje esses resultados poucos revelem sobre a necessidade de reformulação e ou atualização do Projeto Político-pedagógico da unidade, porque, ainda, são iniciais e necessitam de outros diagnósticos, de modo, periódicos para dar conta da globalidade da unidade de ensino.

Uma coisa é certa, a metodologia da Avaliação Participativa, com base em Leite (2005) e Barber (1988) se mostrou adequada e consistente para dar prosseguimento a pesquisa, pois além de permitir a complementação da avaliação regulatória, nos dá a oportunidade de conhecer, participar e resolver em parceria com os gestores responsáveis a curto, médio e longo prazos as questões apontadas pelos segmentos.

Quanto à questão da não coincidência da avaliação quantitativa com a qualitativa segundo o ponto de vista dos estudantes, compreendemos que este fato, realmente seja precedente, pois em função de ser um contexto institucional conhecido, pode-se confirmar também, que os próprios professores demonstraram-se surpresos com os resultados, tanto quanto os estudantes quando receberam um material informativo que tratou do comparativo entre os dois segmentos por dimensões. Tal fato sugere inúmeras possibilidades, no entanto a falta de cultura avaliativa e o medo de serem identificados tenha sido um dos principais agravantes para tal descompasso.

Conclui-se que, seguindo neste ritmo, até o final do ciclo avaliativo (2017) teremos acumulado uma preciosa quantidade de materiais relativos aos segmentos e demais indicadores, os quais analisados qualitativamente e debatidos no coletivo, constituirão a base principal para reformular e/ou atualizar do Projeto Político-

pedagógico da unidade de formação de professores, em função de melhoria da qualidade das atividades ofertadas.

7- Referências

- Barber, Benjamin. (1988) “Democracia forte”. Paris, Desclée Brower.
- Brasil. “MEC”. (1991) Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Brasília.
- Brasil. “MEC”. Lei 10.891/2044. (2004) Trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. (SINAES). Brasília.
- Dias Sobrinho, J. (2002) “Universidade e Avaliação entre a ética e o mercado.” Florianópolis, Editora Insular.
- Leite, Denise. (2003) “Reformas universitárias.” Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Polidori, Marlis M. (2003). “Avaliação”, Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452.
- Sousa Santos, Boaventura. (1975). “A universidade no século XXI.” Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.
- UFSM. (2014) “Centro de Educação”. Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação. Proposta Experimental de avaliação do Projeto político-pedagógico do Centro de Educação da UFSM. Santa Maria.
- UFSM. (2015) “Centro de Educação”. Comissão de Avaliação Institucional do Centro de Educação. Relatório. Resultados Finais da 1ª Semana da avaliação do centro de Educação da UFSM. Centro de Educação da UFSM. Santa Maria.

Impactos dos indicadores de qualidade do SINAES na gestão do curso de matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Douglas Monsôres, Marcia C. Chaves

Instituto de Ciências Exatas – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
BR465, km7 – 23.890-000 – Seropédica – RJ – Brazil

monsoures@ufrrj.br, mchaves@ufrrj.br

Abstract. *This article describes the developments in the management of a mathematics course of a federal university located in the state of Rio de Janeiro because of insufficient income verified by one of the quality indicators of the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). The measures taken for coordinating this course in order to investigate and solve some problems that influenced this result. In conclusion, it is intended to show that the SINAES assessment instruments can contribute to the development of studies and actions to strengthen the academic training of undergraduate courses.*

Resumo. *Este artigo descreve os desdobramentos ocorridos na gestão de um curso de matemática de uma universidade federal situada no Estado do Rio de Janeiro em virtude do rendimento insuficiente verificado por um dos indicadores de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Serão apresentadas as medidas tomadas pela coordenação desse curso visando investigar e sanar alguns dos problemas que influenciaram esse resultado. Como conclusão, pretende-se mostrar que os instrumentos de avaliação do SINAES podem contribuir para o desenvolvimento de estudos e ações que fortaleçam a formação acadêmica dos cursos de graduação.*

1. Introdução

O curso de matemática é um dos mais tradicionais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), existindo há quase 40 anos. O campus que abriga o curso fica localizado na cidade de Seropédica, na Baixada Fluminense. O curso foi criado em 1976, sob o nome de Licenciatura em Ciências, com habilitação para Matemática. Em 1986, a Licenciatura em Ciências foi reestruturada e deu origem a cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Biologia e Química. No mesmo ano de 1986, foi criado o curso de Bacharelado em Matemática. Anos mais tarde, em 2000, criou-se também uma nova habilitação de bacharelado, a de Matemática Aplicada e Computacional. Desde então, o curso de matemática da UFRRJ vem formando profissionais em todas estas três habilitações.

No final de 2012, uma situação chamou a atenção dos professores do curso: o valor do Conceito Preliminar do Curso (CPC), que é um indicador de qualidade dos cursos de graduação e divulgado de três em três anos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), foi muito inferior ao que havia sido em anos anteriores. A licenciatura, que abriga a maior parte dos alunos do curso de matemática, ficou com CPC igual a 3 enquanto os dois bacharelados ficaram com CPC igual a 2.

Todo curso de graduação que obtém um resultado insatisfatório para o CPC, isto é, com nota inferior a 3, deve ser submetido a medidas cautelares preventivas. Dentre

elas, destacam-se: (1) o curso perde a autonomia para ampliar o número de vagas de alunos; (2) a universidade que abriga o curso deve estabelecer um plano com ações de melhorias, visando identificar e corrigir possíveis falhas que tenham acarretado no resultado insuficiente do CPC; (3) o curso deverá receber visita *in loco* de uma comissão de avaliadores externos para verificar se as ações do plano de melhorias foram executadas, além de avaliar as condições de infraestrutura do curso, assim como a qualificação dos docentes e a sua concepção didático-pedagógica. Com base nessa avaliação, o curso tem seu CPC recalculado e se este for maior ou igual a 3, ele pode retomar sua autonomia. Caso o resultado permaneça inferior a 3, o curso pode ter suspensão a oferta de vagas para novos alunos.

É nesse cenário que os autores deste trabalho foram eleitos para a coordenação do curso de matemática no início de 2013, com o compromisso de compreender o porquê desse rendimento tão aquém do esperado no CPC e de estruturar e executar um plano de melhorias para renovar, junto ao Ministério da Educação (MEC), o reconhecimento dos bacharelados.

O objetivo geral deste trabalho é conscientizar a comunidade acadêmica sobre alguns dos instrumentos de avaliação da educação superior utilizados pelo SINAES e sua importância na detecção de problemas que interfiram na qualidade dos cursos universitários. Os objetivos específicos são: esclarecer algumas variáveis utilizadas como base de cálculo do CPC; descrever as medidas tomadas pela coordenação do curso de matemática da UFRRJ para identificar problemas que impactaram no valor do seu CPC e renovar o reconhecimento dos bacharelados junto ao MEC; apresentar instrumentos de avaliação interna e algumas ações tomadas pela coordenação para diagnosticar e corrigir problemas do referido curso.

Este artigo está organizado como segue: na Seção 2, analisa-se a metodologia de cálculo do CPC, descrevendo algumas variáveis que interferem em seu valor. Na Seção 3, é apresentado o diagnóstico feito pelos autores para a nota do CPC dos bacharelados em matemática. Na Seção 4, apresentam-se os instrumentos de avaliação interna do curso desenvolvidos pela coordenação do curso e os dados coletados através da aplicação dos mesmos. A Seção 5 contém as conclusões e considerações finais sobre a pesquisa.

2. Metodologia de Cálculo do CPC

O primeiro passo dado pela coordenação do curso de matemática foi compreender o que era o CPC e quais são as variáveis que interferem no seu cálculo. O CPC é um número inteiro, que varia de 1 (um) a 5 (cinco), e serve como um indicador de qualidade dos cursos de graduação. Quanto maior o CPC, maior é a chance de o curso oferecer uma boa formação acadêmica. Este número é calculado pelo SINAES, que é um sistema de avaliação dos cursos de graduação criado em 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O cálculo do CPC abarca um total de oito componentes, distribuídos em três dimensões de qualidade: (1) desempenho dos estudantes; (2) corpo docente; (3) percepção discente sobre as condições do processo formativo.

A dimensão 1 tem sua nota mensurada através do rendimento dos alunos concluintes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado de três em três anos pelos alunos concluintes dos cursos de graduação. Outra variável que influencia no valor da nota dada à dimensão 1 é denominada Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD). O intuito do IDD é mensurar o quanto um

curso de graduação agrega aos seus alunos no que tange à aquisição de conhecimento, de competências e habilidades. Para calcular esse “valor agregado”, a fórmula de cálculo do IDD utiliza o valor médio da nota dos alunos ingressantes daquele curso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a média das notas dos alunos concluintes no ENADE.

A dimensão 2 é calculada com base nos aspectos de titulação e de regime de trabalho do corpo docente que atua no curso. Já a dimensão 3 capta informações sobre a organização didático-pedagógica do curso e da qualidade das instalações físicas e da infraestrutura da instituição de ensino superior. O cálculo da terceira dimensão é feito através das respostas do “Questionário do Estudante”, instrumento utilizado pelo SINAES para avaliar o perfil socioeconômico e o perfil formativo dos alunos concluintes dos cursos de graduação. Esse questionário é disponibilizado no site do INEP com aproximadamente um mês de antecedência da prova do ENADE e pode ser preenchido até o dia do exame. Ao término do preenchimento, o aluno recebe informações sobre o local em que deverá realizar a prova. Os alunos que faltam à prova sem justificativa ficam com situação irregular junto ao INEP e têm a colação de grau impedida até meados do ano seguinte. Uma descrição mais detalhada do cálculo do CPC pode ser vista em Brasil (2013).

Segundo Leitão et al (2010, p.37), um curso que não seja bem avaliado na dimensão 3 está mais propenso a receber uma nota baixa também na dimensão 1, tanto por questões relacionadas à qualidade da formação do aluno quanto pelo aumento da probabilidade de haver um boicote estudantil à prova do ENADE. O ato do boicote é visto como uma maneira dos estudantes demonstrarem sua insatisfação com o curso ou com a instituição de ensino superior.

3. Diagnósticos sobre o baixo rendimento no CPC

Tendo em vista que o corpo docente do curso de matemática da UFRRJ é composto por professores de 40 horas com dedicação exclusiva e aproximadamente 80% deles têm título de doutorado, percebeu-se que os problemas com o baixo CPC estavam concentrados na primeira e na terceira dimensão de qualidade do curso.

Com a ampliação do número de cursos de graduação, advinda do programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2008, o Departamento de Matemática da UFRRJ foi contemplado com novas vagas para o corpo docente. Porém, o espaço físico destinado ao funcionamento do curso de matemática não acompanhou tamanha expansão, agravando problemas estruturais já existentes. Essa expansão também foi marcada pela extinção de ambientes de convivência utilizados pelos estudantes, como a biblioteca setorial e o laboratório de confecção de monografias, que deram lugar a gabinetes para os novos professores do departamento, o que possivelmente acarretou numa perda de identidade desses alunos com o curso e influenciou numa desmotivação e descomprometimento com o processo avaliativo do ENADE.

3.1. Investigação sobre o Desempenho dos Concluintes no ENADE

Em vista desses fatos, entrevistou-se alguns alunos que fizeram o ENADE naquele ano, para investigar uma possibilidade de boicote ao exame.

Entrevistado 1: É uma prova cansativa, mas eu fiz até o final. Mas deu uma revolta quando um monte de gente com menos de uma hora de prova levantou

e entregou a prova. É uma prova que se faz uma vez só, e é pelo curso né, tinha que ter mais comprometimento.

Entrevistado 2: Era domingo, estava chovendo e a gente tem que ir contrariado para fazer essa prova numa escola em que a sala é apertada e tem carteiras desconfortáveis. E o pessoal já tinha marcado um churrasco nesse domingo! Só que ficamos sabendo que tínhamos de fazer a prova com três dias de antecedência. Então muita gente combinou de terminar a prova rápido.

Os relatos desses alunos apontam para uma falha na gestão acadêmico-administrativa do curso. De fato, meses depois da prova do ENADE, alunos começaram a se queixar da ausência do coordenador do curso na época, que passava por problemas de saúde. Além disso, o vice-coordenador, por motivos pessoais, teve dificuldades em assumir as tarefas da coordenação de maneira adequada. É de responsabilidade da coordenação de curso avisar os estudantes com antecedência de que devem preencher eletronicamente o Questionário do Estudante e dar apoio e esclarecimento sobre a importância de uma participação efetiva e comprometida com a avaliação do curso promovida pelo ENADE. O INEP divulga um relatório sobre cada curso de graduação avaliado no ENADE, com base nos dados aferidos no exame e também nas respostas dadas pelos alunos no Questionário do Estudante. A tabela a seguir mostra uma comparação entre os alunos de bacharelado em matemática da UFRRJ e de todo o Brasil sobre o tempo gasto para a realização do exame.

Tabela 1. Percentual de respostas dos concluintes dos cursos de bacharelado em matemática relativo ao tempo de realização do exame. Fonte: INEP.

Qual foi o tempo gasto por você para concluir a prova?		
	UFRRJ	Brasil
Menos de uma hora	9,1	5,7
Entre uma e duas horas	27,3	14,7
Entre duas e três horas	18,2	21,8
Entre três e quatro horas	36,4	33,2
Quatro horas e não conseguir terminar	9,1	24,6

Os dados do relatório INEP mostram que o percentual de alunos da UFRRJ que concluíram a prova em até duas horas é quase o dobro do percentual nacional, o que corrobora com os relatos sobre a conclusão precoce da prova por um grupo de alunos. Outro dado relevante que aponta para a possibilidade de um boicote é o percentual de alunos da UFRRJ que utilizaram as quatro horas do exame e não conseguiram terminá-lo. Este número é quase um terço do percentual nacional. O ENADE é um exame que exige muito do aluno, visto que as questões têm muitos textos e os itens específicos de matemática são bem elaborados. Assim, a tendência é que o aluno esclarecido sobre a importância do ENADE utilize todas as quatro horas de aplicação do exame.

3.2. Falha no Cálculo do IDD

A partir de 2010, a oferta de vagas na UFRRJ começou a ser realizada através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base nas notas do ENEM. No SISU, há cursos que oferecem vagas diretamente para os graus de licenciatura ou de bacharelado. Porém há cursos, como é o caso do curso de matemática da UFRRJ, cujo atributo de entrada é dado pela Área Básica de Ingresso (ABI). O curso ABI permite ao aluno optar pelo grau

de licenciatura ou pelo grau bacharelado após o ingresso na universidade. A ideia é propiciar ao aluno mais maturidade acadêmica para que ele possa decidir qual grau está mais de acordo com o seu perfil profissional.

Na UFRRJ, por questões técnicas, os alunos ingressantes de cursos ABI são matriculados como alunos de licenciatura, cuja matriz curricular é a mesma dos cursos de bacharelado no primeiro ano de graduação. Quando o aluno se encontra no terceiro período ele recebe uma notificação, através do sistema acadêmico, indicando que ele deve escolher o grau de formação, licenciatura ou bacharelado.

De três em três anos os cursos de graduação devem ser submetidos ao ENADE. Cabe ao coordenador do curso informar ao INEP quais são os alunos ingressantes e concluintes de seus cursos no ano do ENADE. Os concluintes são aqueles alunos que deverão fazer o exame e os ingressantes terão seus dados utilizados para computar o IDD do curso. Esses dados são enviados ao INEP através de uma plataforma *online*. Nesta plataforma, o coordenador deve informar se o aluno cursa licenciatura ou bacharelado. Surge naturalmente o seguinte questionamento: como o coordenador de um curso de entrada ABI deve inscrever os alunos ingressantes se os mesmos ainda não optaram entre licenciatura e bacharelado.

Até o ano de 2013 o “Manual do ENADE”, documento do INEP que contém todas as informações relacionadas ao exame, não trazia nenhuma orientação sobre como o coordenador deveria inscrever alunos ingressantes de cursos de entrada ABI. Essa orientação só passou a figurar no Manual no ano de 2014:

Nos casos de cursos com atributo de ingresso ABI (Área Básica de Ingresso), em que uma única entrada possibilita ao estudante a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas, recomenda-se que os estudantes ingressantes sejam inscritos em todos os cursos referentes às formações acadêmicas vinculadas. (BRASIL, 2014, p.14)

Assim, cada aluno ingressante de cursos ABI deve ser inscrito tanto como estudante de licenciatura como de bacharelado.

Em decorrência desta situação e pelo fato dos alunos da UFRRJ receberem um “rótulo temporário” de licenciandos, os coordenadores dos cursos ABI da universidade inscreviam na plataforma do ENADE todos os ingressantes como alunos de licenciatura. Assim, o IDD dos bacharelados ficava zerado, pois o sistema do ENADE entendia que não havia dados sobre ingressantes nesses cursos. Portanto, isso comprometia parcialmente o valor do CPC.

4. Ações de Melhoria e Avaliação Interna do Curso

Após diagnosticar os motivos que acarretaram no baixo CPC dos bacharelados em matemática, a nova coordenação do curso de matemática começou a estruturar ações de melhoria e de avaliação interna para o curso. Dentre as ações realizadas, destacam-se: (1) composição de um Núcleo Docente Estruturante (NDE), inexistente até 2013; (2) atualização do Plano Pedagógico do Curso, das normas de TCC e de estágios supervisionados; (3) criação de um *site* para o curso; (4) renovação do acervo da biblioteca; (5) ampliação do número de bolsas em programas de pesquisa e extensão.

Foram desenvolvidos também mecanismos para avaliar o perfil dos egressos e dos ingressantes do curso de matemática e quantificar a evasão dos discentes desde 2003.

4.1. Dados sobre Evasão no Curso de Matemática

Tradicionalmente, o curso de matemática da UFRRJ sempre sofreu com os altos índices de evasão, oriundas do cancelamento de matrícula, desligamento do curso, e jubilamentos. Essa evasão decorre maciçamente do fato da nota de ingresso para o curso de matemática pelo ENEM ser inferior às notas de ingresso para os cursos de Engenharia. Com isso, há muitos alunos que ingressam no curso de Matemática por não terem alcançado a nota necessária para ingressar em um curso de Engenharia. No entanto, após um ou dois períodos, esses alunos são aprovados nos editais de transferência interna da universidade, migrando de curso.

No ano de 2014, a coordenação do curso de matemática levantou dados sobre a evasão desde 2003. Os dados estão apresentados no gráfico da Figura 1 (englobando alunos de licenciatura e bacharelado). Note que no decorrer dos anos há picos no número de evasões. Um deles ocorreu entre o ano de 2007 e 2008, que coincidiu exatamente com a abertura de um curso de matemática, em outro campus da UFRRJ próximo ao campus de Seropédica. Acredita-se que por questões de proximidade, muitos alunos da época evadiram do curso de matemática do campus de Seropédica para o novo campus.

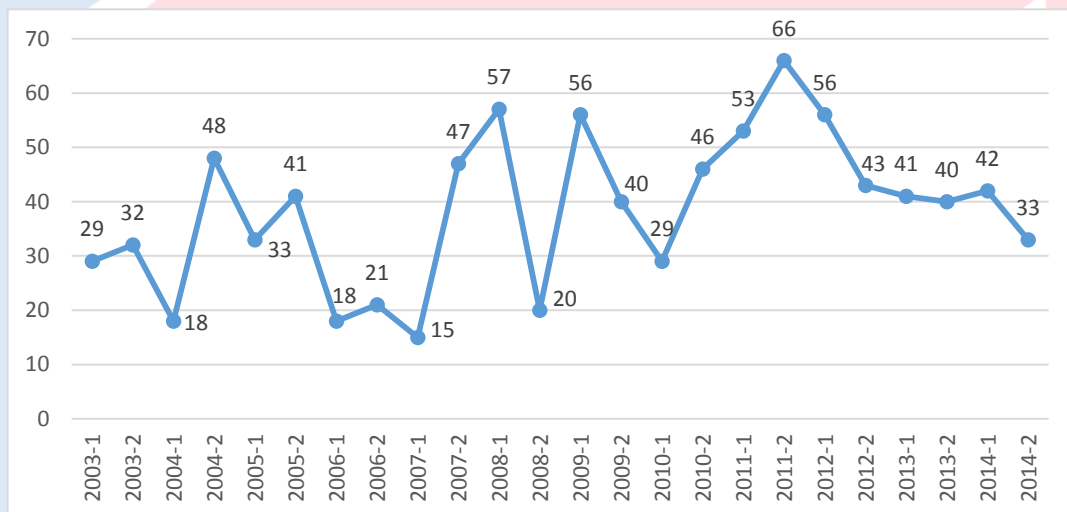


Figura 8. Evasões Semestrais no Curso de Matemática

Percebe-se que o semestre onde a evasão foi máxima ocorreu no segundo semestre de 2011, com 66 evadidos. Essa ocasião coincide com o semestre em que os alunos realizaram a prova do ENADE cujo resultado acarretou no baixo CPC para todas as habilitações. Esse é mais um dado que evidencia os problemas de gestão acadêmico-administrativa que o curso passava naquela época.

A partir de 2012-2, quando começa a nova gestão da coordenação do curso (devido à greve nacional dos docentes das universidades federais, o período 2012-2 adentrou pelo ano de 2013), percebe-se uma queda acentuada na evasão, seguida de uma estabilização nos 3 semestres seguintes. No segundo semestre de 2014, a evasão caiu ao menor índice da série desde o início de 2010, com 33 evadidos. A expansão do número de bolsas dos projetos de pesquisa e extensão do curso, o contato constante da coordenação com os alunos e a escolha de docentes que tenham um perfil adequado para atuar em disciplinas do ciclo básico do curso, são possíveis causas para a queda na evasão nesses últimos 2 anos.

4.2. Avaliação do Rendimento nas Disciplinas do Curso

Utilizando informações disponíveis no sistema acadêmico da UFRRJ e com o apoio do Departamento de Matemática (DEMAT), realizou-se um levantamento dos índices de reprovação dos alunos do curso em todas as disciplinas obrigatórias. Esses dados foram úteis para que o NDE pudesse avaliar se o encadeamento das disciplinas no fluxograma do curso necessitava de alterações.

Na Figura 2 temos as informações sobre o percentual de alunos aprovados (AP), reprovados por média (RM), reprovados por falta (RF) e reprovados por abandono (AB) na disciplina de Álgebra II.

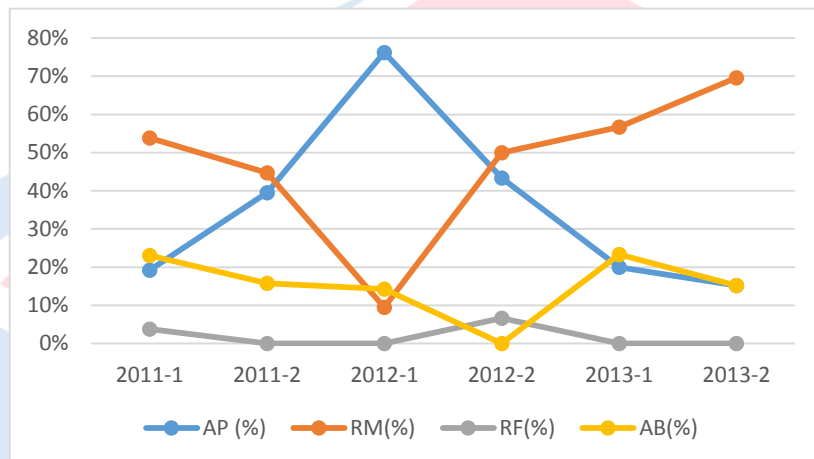


Figura 2. Rendimento dos discentes em Álgebra II.

Os resultados observados nos gráficos não foram uma novidade, uma vez que a disciplina Álgebra II sempre teve como característica reter muitos alunos do curso.

Há outra disciplina que é obrigatória para os alunos da licenciatura e do bacharelado em matemática, denominada “Álgebra III”, que como o nome sugere, sucede a disciplina Álgebra II na matriz curricular. Observou-se, através desse levantamento, que os índices de reprovação em Álgebra III são bem menores dos de Álgebra II.

Em reunião com os professores de Álgebra do DEMAT, foi informado que é muito comum na literatura desta área encontrar autores que primeiro abordam os conteúdos de Álgebra III e depois os de Álgebra II, e vice-versa. Além disso, alguns desses professores consideram os conteúdos da Álgebra III menos abstratos que os da outra disciplina. Com base nessas informações e nos levantamentos realizados sobre rendimento dos discentes, o NDE apresentou uma proposta de atualização da matriz curricular do curso, efetuando uma troca na ordem de encadeamento destas disciplinas. O objetivo dessa alteração foi propiciar o contato do aluno com os conteúdos de Álgebra II quando este estivesse com uma maior maturidade matemática, visando assim melhorar o índice de aprovação em Álgebra II.

4.3. Avaliação dos Docentes nas Disciplinas

É política do DEMAT que todos os professores do curso entreguem, no início de cada período letivo, um cronograma com os tópicos a serem tratados em cada aula. Nesse cronograma, devem constar também informações sobre referências bibliográficas a serem adotadas pelo docente, horários de atendimento no gabinete do professor e metodologia de avaliação da disciplina.

Todos os docentes podem ser avaliados pelos alunos ao término do período letivo, através de formulário confeccionado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e disponibilizado no sistema acadêmico. Abaixo podemos ver alguns dos comentários deixados pelos alunos acerca de professores do DEMAT no período de 2013-2:

Aluno 1 (Cálculo III): “Muito bom, professora ótima, muito inteligente e bem didática”.

Aluno 2 (Cálculo III): “Muito bom, achei excelente apesar de não ter quase ido nas aulas. Mas a professora está de parabéns”.

Aluno 3 (Geometria Euclidiana Plana): “Muito boa disciplina. Melhor do que o professor que tive também nesta disciplina período passado”.

Aluno 4 (Álgebra Linear II): “O professor demonstrou domínio do conteúdo lecionado e foi paciente ao transmitir tais conteúdos fazendo com que o processo de aprendizagem fosse alcançado pela turma”.

Aluno 5 (Laboratório de Estudos Matemáticos): “Seria ótimo que todos os professores fossem comprometidos, dedicados e organizados, assim como este foi nessa disciplina”.

Aluno 6 (Laboratório de Estudos Matemáticos): “Professor excelente. Está de parabéns. Amei fazer esta disciplina com este professor”.

As respostas dos alunos têm sido úteis para nortear a escolha de docentes que tenham perfil para atuar em disciplinas do ciclo básico do curso, período este em que se percebe uma maior incidência no número de evasões.

4.4. Avaliação do Perfil do Egresso

A coordenação do curso de matemática entrou em contato com alguns de seus egressos através dos e-mails disponibilizados pelos mesmos durante o tempo em que cursaram a graduação. Esses e-mails foram recolhidos através do sistema acadêmico da UFRRJ. Os objetivos desta ação consistiam em avaliar qualitativamente o curso de matemática e verificar se o perfil dos egressos estava compatível com o proposto no Plano Pedagógico do Curso, visto que “o traçado do perfil do egresso de qualquer curso superior é de fundamental importância para a compreensão daquilo que é esperado do estudante ao longo de sua trajetória pela IES” (BRITO, 2008, p.844). Os egressos responderam a um formulário criado em uma plataforma *online*. No total, foram obtidas 119 respostas. Este formulário questionava os ex-alunos sobre a qualidade do ensino nas disciplinas do curso de matemática da UFRRJ, sobre o acesso a bolsas de projetos de ensino, pesquisa e extensão e também sobre a vida acadêmico-profissional desses ex-alunos ao término da graduação. Apreciaremos a seguir alguns dados aferidos nesse questionário.

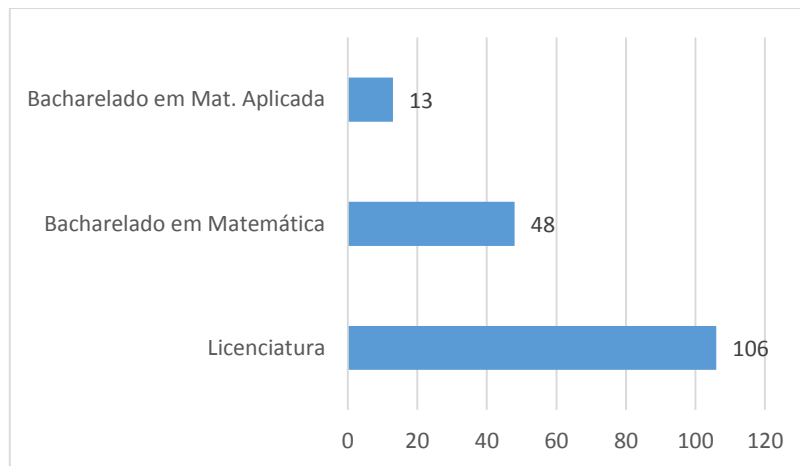


Figura 3. Habilitações Concluídas pelos Egressos

O gráfico da Figura 3 mostra o perfil das habilitações concluídas por esses egressos. A soma dos formados nas habilitações excede os 119 entrevistados, porque alguns alunos colaram grau em mais de uma habilitação.

Um ponto de destaque é a preferência dos alunos pela licenciatura. Uma possibilidade para essa preferência é que a UFRRJ está localizada em uma região onde a população é muito carente e a licenciatura representa uma oportunidade mais imediata de emprego após o término da graduação.

O gráfico da Figura 4 ilustra que 75% dos egressos avaliados exercem atualmente atividade profissional na área de formação da graduação. Esse dado ilustra que é alta a demanda de profissionais da área de matemática e que o curso de matemática da UFRRJ tem se mostrado muito útil ao mercado de trabalho no atendimento a essa demanda.

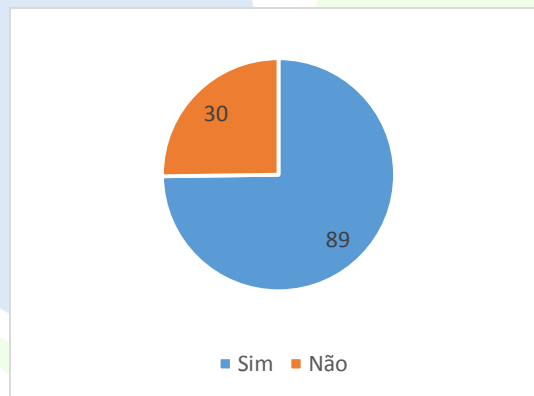


Figura 4. Egressos que exercem atividade profissional em sua área de formação

O gráfico da Figura 5 ilustra que a formação acadêmica ofertada pela UFRRJ tem influência muito positiva para o egresso no que concerne à sua inserção no mercado de trabalho. Apenas 5% dos que responderam disseram que a UFRRJ contribuiu pouco ou nada em sua vida profissional.

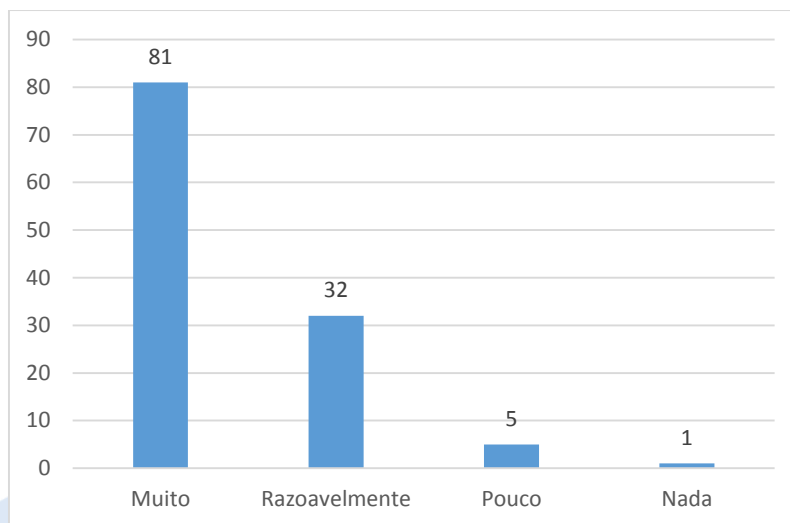


Figura 5. Resposta dos egressos à pergunta: “Sua formação na UFRRJ contribuiu para sua vida profissional?”

Quando questionados sobre o perfil dos docentes, a percepção passada pelos egressos é de que o corpo docente do DEMAT é bem qualificado para desempenhar a tarefa de formar profissionais da área de matemática. Com efeito, mais de 70% considera que os professores são sempre ou frequentemente didáticos.

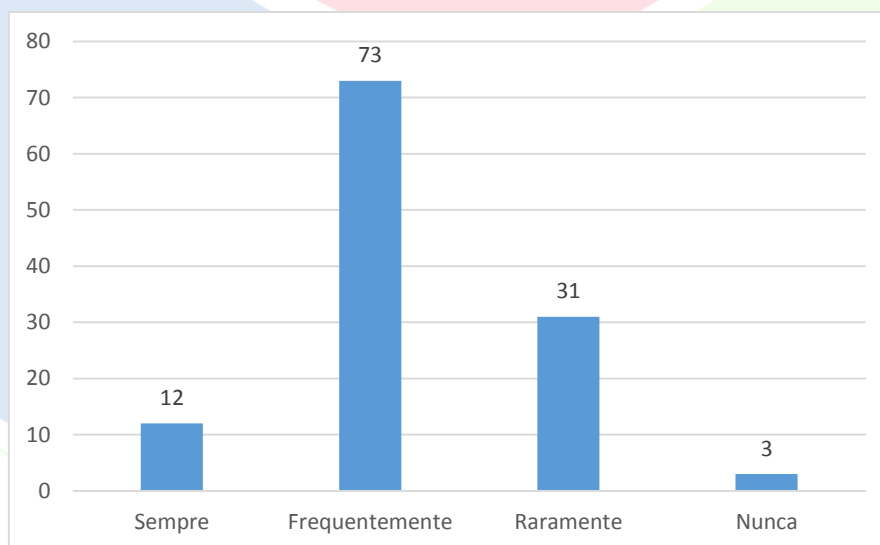


Figura 6. Resposta dos egressos à pergunta: “Os professores do DEMAT são didáticos?”

Os egressos foram questionados também se, durante a graduação, eles tiveram alguma bolsa em projetos como monitoria, iniciação científica, extensão, ou até mesmo, de apoio técnico. Dos 119 entrevistados, 64 disseram que foram bolsistas em pelo menos um desses projetos. O gráfico da Figura 7 informa a distribuição desses egressos por modalidade de bolsa.

Tais informações indicam que a UFRRJ e o DEMAT têm se dedicado à tarefa de fomentar projetos de ensino, pesquisa e extensão que incluam os discentes do curso de matemática. Este tipo de ação é muito importante para promover uma diminuição das evasões do curso.

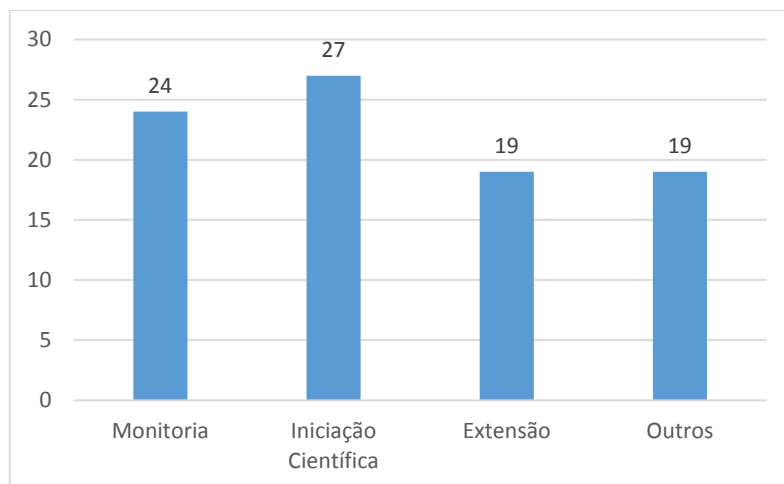


Figura 7. Distribuição dos egressos por modalidade de bolsa

O gráfico da Figura 8 mostra que 79% dos egressos que responderam ao questionário já cursaram ou estão cursando algum curso de pós-graduação, sendo que metade desses ex-alunos (um total de 47) conseguiram bolsa de estudos para cursarem essas pós-graduações.

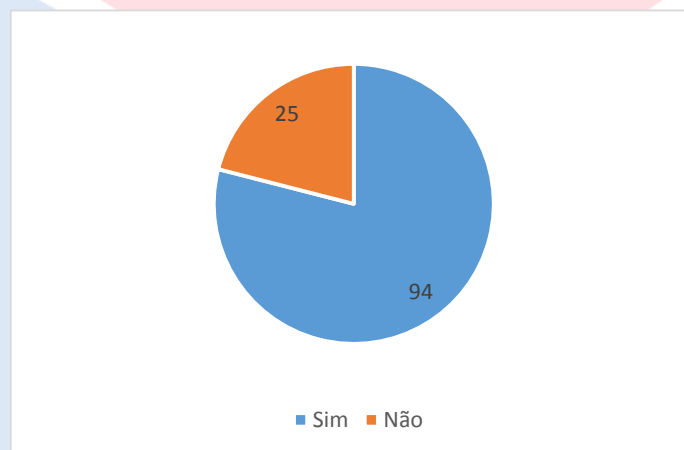


Figura 8. Respostas dos egressos à pergunta: “Você cursa ou já cursou pós-graduação?”

Esses resultados demonstram que a formação dada pelo curso de matemática da UFRRJ vem propiciando não só a inserção imediata do egresso no mercado de trabalho, mas também a continuidade dos seus estudos acadêmicos em cursos pós-graduação.

4.5. Perfil Socioeconômico dos Ingressantes *versus* Desempenho em Cálculo I

Segundo Silva Filho et al (2007, p. 642), a taxa de evasão no primeiro ano dos cursos de graduação chega a ser de duas a três vezes maior do que nos anos posteriores. Além disso, os autores comentam que a reprovação em disciplinas é um fator que influencia o discente sobre a decisão de abandonar o curso. A fim de diminuir os níveis de evasão no primeiro período dos cursos de graduação, é relevante o desenvolvimento de mecanismos que detectem possíveis vulnerabilidades dos alunos ingressantes que possam potencializar uma reprovação em disciplinas.

O Curso de Matemática do campus de Seropédica da UFRRJ conta com uma entrada anual de 100 alunos, sendo 60 no primeiro semestre e 40 no segundo. A seguir serão relatadas algumas características do perfil dos “calouros” de 2014-2, obtidas através

de um formulário *online*. Um total de 35 alunos responderam ao formulário. Algumas das perguntas feitas aos alunos foram:

- Quanto tempo você demora no deslocamento de sua casa até a UFRRJ?
- Você estudou o ensino médio em período da manhã, tarde ou noite?
- Estudou o ensino médio em escola pública ou privada?

Destacam-se duas perguntas realizadas nesse formulário e as respostas recebidas. Quando se perguntou se o Curso de Matemática foi a primeira opção do aluno no ENEM, menos da metade disse que sim.

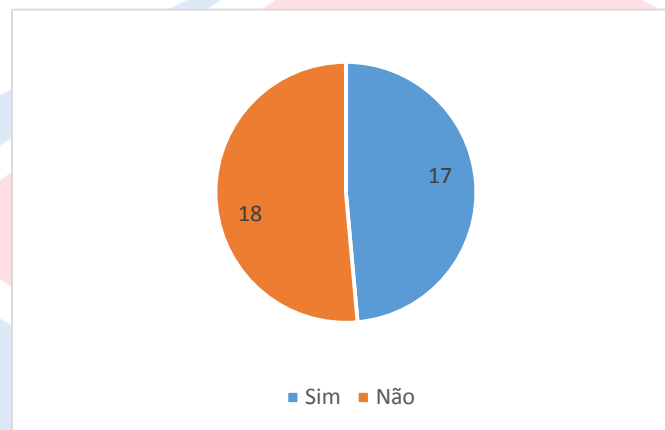


Figura 9. Calouros que escolheram o Curso de Matemática como 1ª opção no ENEM

Além disso, treze alunos responderam que pretendiam mudar de curso, pois desejavam, em sua maioria, fazer Engenharia ou Arquitetura. Esses dados corroboram com o que foi discutido no item 4.1, no que diz respeito à evasão: uma grande parcela dos alunos do curso de matemática já ingressa pensando em mudar de curso.

Outra pergunta feita aos calouros visava avaliar a aprendizagem das principais funções elementares (polinomiais, exponenciais etc) que eles tiveram no Ensino Médio. O traquejo com essas funções é importante para se compreender os conteúdos de uma disciplina do primeiro período da matriz curricular do curso de matemática, chamada Cálculo I. As respostas obtidas mostram que os alunos chegam à universidade sem nunca terem visto funções importantes como as logarítmicas e as trigonométricas, que dificilmente são temas de questões do ENEM. A Figura 10 mostra que pouco mais de 40% dos calouros tiveram contato com funções logarítmicas e menos da metade teve contato com funções trigonométricas. Esse pode ser um fator importante para a reprovação em Cálculo I, pois sem os pré-requisitos necessários, o aluno está mais suscetível a não conseguir acompanhar o conteúdo ministrado das aulas.

A fim de preencher essa lacuna no conhecimento matemático dos calouros, o primeiro autor deste artigo e sua orientanda de TCC, Angélica Gonçalves, desenvolveram atividades com esses calouros em um laboratório de informática do Pavilhão de Aulas Teóricas (PAT). Foram 5 oficinas no total, onde se utilizou o *software* educacional *GeoGebra* para trabalhar com os calouros alguns aspectos das funções elementares. A vantagem do *GeoGebra*, é que ele permite que o aluno compreenda de maneira bem dinâmica a relação entre as propriedades algébricas e gráficas das funções.

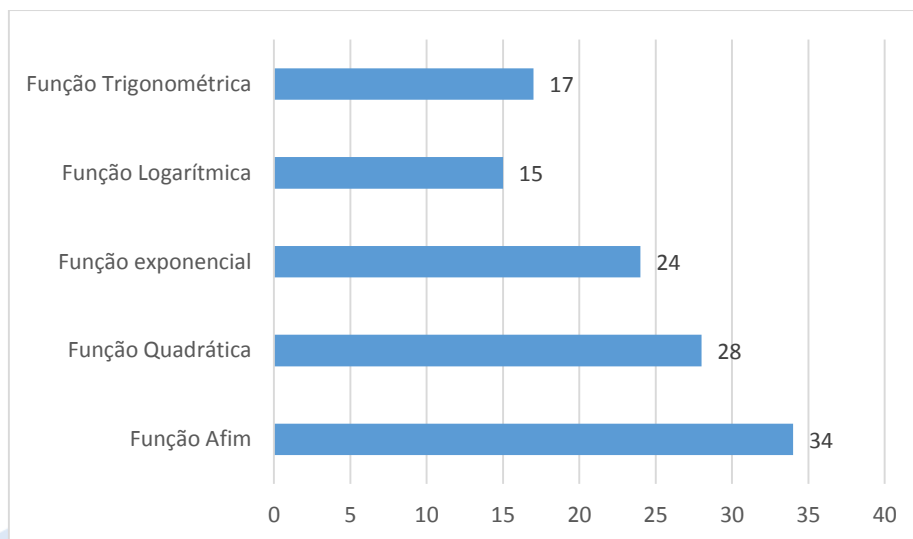


Figura 10. Funções que os calouros tiveram contato no Ensino Médio

A aderência às oficinas esteve em uma média de 25 alunos por dia. Os calouros que participaram da pesquisa deram suas impressões sobre as atividades no laboratório. Eles responderam um questionário onde uma das perguntas era: “O que você mais gostou nas aulas com o *software GeoGebra*?”. As respostas dos alunos mostram que houve uma boa receptividade a essa metodologia de ensino, propiciando uma aprendizagem mais concreta do conteúdo de funções.

Aluno A: poder compreender melhor o comportamento do gráfico para cada função.

Aluno B: A possibilidade de tornar o cálculo algo mais concreto e visível.

Aluno C: Pude rever conceitos essenciais de base para Cálculo e entender eles mais a fundo, como por exemplo a animação dos gráficos que o *software GeoGebra* possibilita.

Aluno D: Aprender funções de uma forma mais legal. Podendo observar a mudança do gráfico conforme a alteração dos valores dos coeficientes.

Aluno E: De ter visto coisas que não aprendi no ensino médio, como as funções logarítmicas.

Aluno F: A interatividade que o *software* proporciona facilita na compreensão da matéria.

Realizou-se, ao término de 2014 uma análise do número de calouros aprovados nos cursos de Cálculo desde 2009 e que têm entrada no segundo semestre de cada ano.

O gráfico da Figura 11 indica que houve uma melhora significativa nos índices de aprovação dos calouros, sugerindo assim que as atividades desenvolvidas no laboratório podem ter influenciado nesse resultado.

Devido a esses bons resultados, a atual coordenação do curso pretende incentivar as próximas gestões a dar continuidade a esse trabalho com os alunos ingressantes. Mais ainda, essa experiência com os alunos de 2014-2 servirá como piloto para um projeto de tutoria de Cálculo I que vem sendo confeccionado por alguns professores do DEMAT e que tem previsão de ser entregue à Pró-Reitoria de Graduação da UFRRJ até o final do primeiro período letivo de 2015.

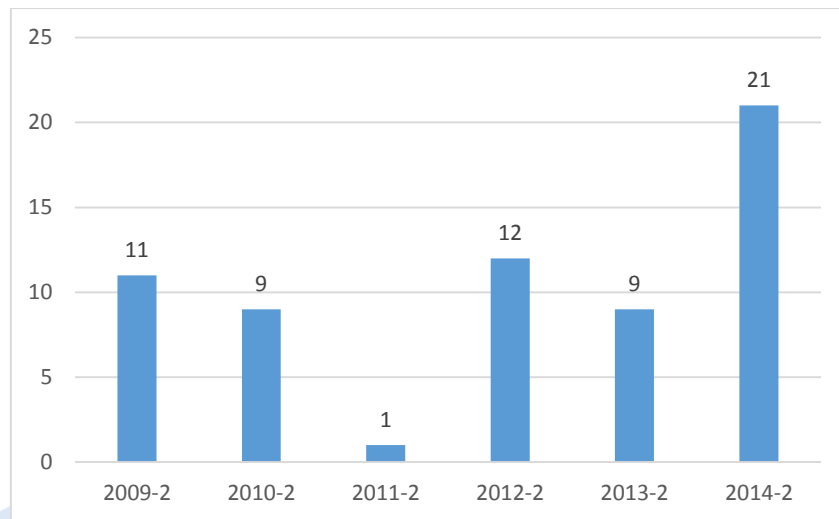


Figura 11. Calouros da Matemática Aprovados em Cálculo I

5. Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo destacar a importância dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação desenvolvidos pelo SINAES para as instituições de ensino superior.

No caso do curso de matemática da UFRRJ, o resultado aferido por esses instrumentos foi uma alavanca para que a coordenação, com auxílio constante do NDE, investigasse as deficiências do curso e propusesse soluções que revertersem o quadro encontrado no início da sua gestão. Isso possibilitou que problemas de ordem administrativa e acadêmica, que impactavam diretamente a qualidade da formação dos discentes, fossem solucionados ou atenuados.

As ações de avaliação interna como o rendimento dos alunos nas disciplinas, a investigação do perfil dos egressos e as atividades de nivelamento desenvolvidas com ingressantes possibilitaram uma melhor discussão sobre a estruturação da matriz curricular do curso e de seu plano pedagógico, além contribuir para a redução do número de reprovações e de evasões.

Em meados de abril de 2015 os dois bacharelados receberam avaliações *in loco* de duas comissões externas enviadas pelo INEP e ambos tiveram o CPC recalculado de 2 para 4, o que mostra a efetividade das ações da coordenação e do NDE na reversão dos problemas detectados.

Espera-se que essas experiências motivem as próximas gestões da coordenação do curso de matemática a manter e aprimorar as ações de avaliação interna e de superação de fatores que comprometam a qualidade da formação dos seus alunos.

Referências

- Brasil (2013) “Nota Técnica nº72: Cálculo do Conceito Preliminar de Curso Referente a 2013”, Edited by Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação”,
<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/notas-tecnicas>, June.
- Brasil (2014) “Manual do ENADE 2014”, Edited by Instituto de Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação”,
<http://portal.inep.gov.br/enade/manual-do-enade>, June.
- Brito, M. (2008) “O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação”, In: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 13, n. 3, pages: 841-850.
- Leitão, T., Moriconi, G., Abrao, M. and Silva, D. (2010) “Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior”, In: Revista Brasileira de Educação vol.15 no.43 Rio de Janeiro, pages 21-44.
- Silva Filho, R., Motejunas, P., Hipólito, O., Lobo, M. (2007) “A Evasão no Ensino Superior Brasileiro”, In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, pages 641-659.

Experiências Processuais e Metodológicas na Avaliação de Instituição de Educação Superior: um estudo de caso

Neide Aparecida de Souza Lehfeld¹, Edilson Carlos Caritá¹, Manoel Henrique Cintra Gabarra¹

¹Comissão Própria de Avaliação – Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
Av. Costábile Romano, 2201 – 14.096-900 – Ribeirão Preto – SP – Brazil

{nlehfeld,ecarita,hgabarra}@unaerp.br

Abstract. *The objective of this study is contextualize the experiences, strategies and methodologies for the development of actions of self-evaluation of a Institution of Higher Education (IHE) private certified as of social care, in São Paulo. This is a descriptive study that includes the self-evaluation activities developed by Committee Self-Evaluation of an IHE; examples of internal evaluations are presented as well as the data collection methodologies, analysis and dissemination of results. It concludes by discussing the importance of the process of the Committee Self-Evaluation for the academic and administrative management of an IHE and the profile that the members of the Committee Self-Evaluation should have.*

Resumo. *O objetivo do estudo é contextualizar as experiências, estratégias e metodologias utilizadas para o desenvolvimento de processos de avaliação de uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, certificada como entidade beneficente de assistência social, do interior paulista. Trata-se de um estudo descritivo que contempla os processos avaliativos desenvolvidos por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma IES; são apresentados exemplos de avaliações internas realizadas, bem como as metodologias de coleta de dados, análise e divulgação dos resultados. Finaliza discutindo-se a importância das atividades da CPA para a gestão acadêmico-administrativa de uma IES e o perfil que os membros de uma CPA devem possuir.*

1. Introdução

As Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras realizam autoavaliações ou passam por avaliações externas conduzidas pelo Ministério da Educação (MEC), observando-se o Inciso II do artigo 209 da Constituição Federal de 1988. O propósito é analisar de forma qualitativa os processos de ensino-aprendizagem, os atores envolvidos nesses processos, bem como a infraestrutura disponível para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas, como indicado nos instrumentos de avaliação *in loco* elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC.

Segundo Belloni (1999), a Avaliação Institucional em Educação é um instrumento para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, tanto das escolas quanto dos sistemas educacionais, com vistas ao aprimoramento da qualidade. Ela visa à melhoria da educação – da sua qualidade e democratização – com impacto no processo de transformação social.

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social [Dias Sobrinho 2010, p. 195].

Lehfeld et al. (2010, p. 177) relatam que avaliar é tarefa das mais difíceis. Mesmo levando-se em conta o sentido mais usual de avaliação em uma instituição universitária - a avaliação da aprendizagem - é certo que haverá pontos discordantes quanto ao melhor meio de realizá-la e à aferição dos resultados. Tais características também se aplicam ao processo de autoavaliação, que requer um olhar interno para avaliar as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos. No caso de uma autoavaliação institucional, a magnitude da tarefa torna-a ainda mais complexa, porém não inexecutável.

Ainda conforme Gomes (2002), o estudo de uma política de avaliação não deve caracterizar-se apenas pela contribuição que pode oferecer ao entendimento das características específicas de procedimentos e instrumentos avaliativos, mas deve, sobretudo, distinguir-se pela contribuição à compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional.

Atualmente, as IES que fazem parte do Sistema Federal de Ensino devem realizar processos de autoavaliação para atender aos dispostos constitucionais e da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nessa lei, havia a previsão da necessidade das IES implantarem uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que passou a ser o órgão responsável pela implementação e pelo acompanhamento dos processos avaliativos institucionais.

A IES contemplada nesse estudo de caso, pautada na sua missão e visão, desde a década de oitenta, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), realiza avaliações de seus processos de ensino-aprendizagem. A primeira ação concreta resultante do reconhecimento da importância da Avaliação Institucional foi um estudo comparativo realizado com docentes e discentes da Universidade que avaliou a estrutura didático-organizacional dos cursos, formação acadêmica do corpo docente e percepção avaliativa dos cursos pelos dois segmentos, por meio de questionário, entrevista e grupos focais de discussão. A constituição de uma CPA na Universidade deu-se em 2004, congregando representantes de todos os segmentos acadêmicos e da sociedade civil. Essa comissão tem contribuído, efetivamente, para que processos institucionais de autoavaliação sejam sistematicamente realizados e seus resultados monitorados e utilizados pela gestão acadêmico-administrativa, para o fortalecimento das potencialidades da Instituição.

Destaca-se que a cultura organizacional pré-existente na Instituição, desde décadas anteriores sobre processos avaliativos, conforme já citados, colaborou muito para que a CPA fosse implementando procedimentos avaliativos em conjunto com o Centro de Informática e Tecnologia existente na IES, desenvolvendo um sistema de informação que foi aos poucos se aperfeiçoando.

Lehfeld et al. (2013) citam que o trabalho da CPA, em sua atuação múltipla no âmbito da universidade, trouxe para a instituição uma contribuição significativa e reconhecida pela comunidade acadêmica para o planejamento estratégico de ações,

particularmente, na área de graduação em sua mais ampla concepção. Os resultados obtidos nos processos avaliativos têm dado base para o trabalho organizativo e pedagógico dos cursos de graduação e para a Instituição como um todo na definição de metas, diretrizes e ações em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A IES iniciou suas atividades no ano de 1924 e, foi reconhecida como Universidade em 1985, e está consolidada como uma das mais importantes do Estado de São Paulo. Conta com 27 cursos de graduação, vários cursos de pós-graduação *lato sensu* e programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 5 mestrados e 3 doutorados, um colégio tecnológico, cursos superiores de tecnologia e cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), nos campi Ribeirão Preto e Guarujá. Participa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e possui programas de iniciação científica com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Programa Ciência sem Fronteiras.

Trata-se de uma IES privada, certificada como entidade beneficente de assistência social, sem fins lucrativos, que possui cursos nas três áreas do saber: saúde, exatas e humanas. Ela possui dois campi, com aproximadamente 12.000 alunos, um na cidade de Ribeirão Preto e o outro, em Guarujá, no estado de São Paulo. Visa manter um diálogo constante com a sociedade do seu entorno, busca estabelecer parcerias com grupos de excelência das regiões de seus campi e do país para incentivar e fortalecer suas pesquisas e atividades de extensão, objetivando cada vez mais cumprir suas metas de desenvolvimento para melhor formar profissionais integrados à realidade regional e nacional.

Vale ressaltar que a Universidade, desde 2002 está cadastrada na Secretaria Municipal de Assistência Social – Seção de Atendimento e Assessoria as Entidades Sociais por executar projeto socioassistencial, serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e ações, na sua área extencionista de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência e a promoção de sua integração à vida, conforme inscrição apresentada no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) do município de Ribeirão Preto.

Portanto, o objetivo do estudo é contextualizar as experiências, estratégias e metodologias utilizadas para o desenvolvimento de processos de avaliação de uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, certificada como entidade beneficente de assistência social, do interior paulista.

2. Estudo de Caso

Nasio (2001) sugere que o estudo de caso tem uma função didática, uma vez que, por meio dele pode-se transmitir a técnica e a teoria. Sobretudo, é uma das formas aceita e muito utilizada para o desenvolvimento do conhecimento científico.

A CPA da IES de natureza privada, ora apresentado como um estudo de caso foi construindo ao longo de seu percurso conhecimento científico e propostas mais completas de trabalho para a Instituição.

Após a sua formalização, a CPA buscou um aprofundamento nos conceitos sobre avaliação formativa na educação superior e suas contribuições para o aperfeiçoamento e adequação de processos de ensino-aprendizagem numa linha cognitivista e construtivista. Essa avaliação interessa-se fundamentalmente pelos procedimentos do que pelos

resultados. Relacionou-se o conhecimento teórico com os princípios do SINAES e da legislação vigente no país.

Atualmente, são realizadas diversas avaliações institucionais internas e externas instituídas pelo INEP/MEC. Na Figura 1 tem-se uma representação gráfica das interações das avaliações com o contexto institucional.

Assim, as experiências, estratégias e metodologias utilizadas pela CPA que serão apresentadas nesse estudo são: internas - Avaliação Institucional, Avaliação Docente, Avaliação de Curso, Avaliação da Pós-graduação, Ouvidoria e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) - e, externas - Avaliação Institucional Externa e *Rankings* nacionais e internacionais nacionais e internacionais.

Toda avaliação interna ou externa instituída e/ou participada, tem o protagonismo da CPA, que acompanha a coleta dos dados, analisa-os, sumariza-os em tabelas e gráficos e apresenta/divulga os resultados para os envolvidos em cada processo avaliativo. Cabe ressaltar ainda que a CPA é responsável pela sensibilização dos participantes de cada avaliação. Exerce o papel de órgão interlocutor com todas as instâncias institucionais, principalmente, reitoria e conselho universitário, acompanhando a inserção dos resultados dos processos avaliativos, caracterizados como diagnósticos nos planejamentos estratégicos, como por exemplo, no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

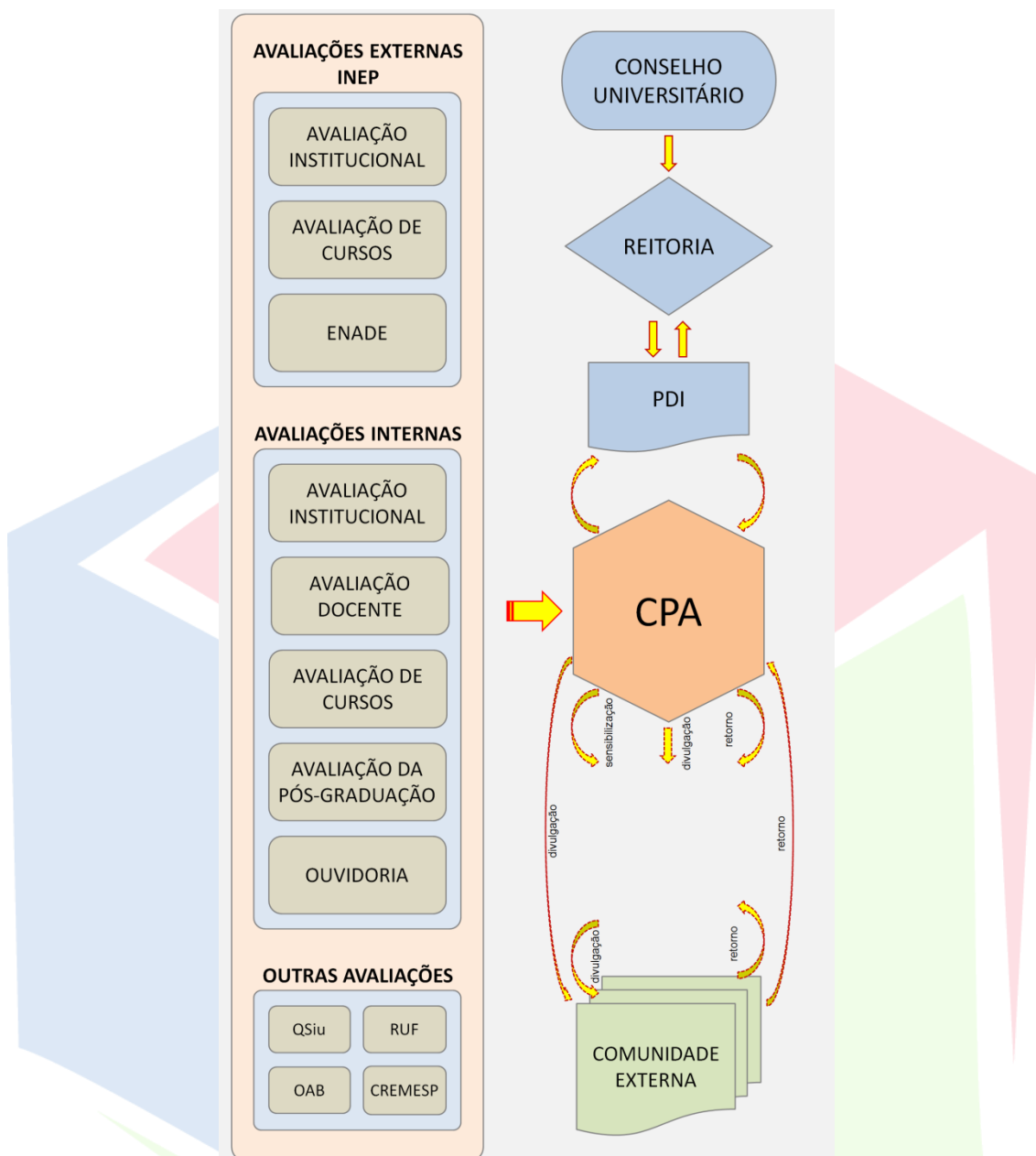


Figura 9. Integração entre avaliações e comunidade acadêmica

2.1 A Avaliação Institucional

Em 2004, por ocasião da implantação do SINAES, o roteiro de Avaliação Institucional, já validado pela nossa CPA, contemplava 10 (dez) dimensões que se desdobravam em aproximadamente 300 (trezentos) itens obrigatórios ou opcionais, ou seja, abrangendo itens indicados pela comunidade acadêmica como importantes de serem avaliados. A CPA debruçou-se sobre esses trezentos itens e elaborou um formulário que contemplou a abordagem de cada um dos itens.

Os aspectos que exigiam consultas à comunidade acadêmica foram resumidos em questões para composição do formulário de autoavaliação. Alguns com possibilidade de observação direta, ou manifestação de áreas específicas foram encaminhados às áreas apropriadas para validação. Foram elaborados três modelos, um para cada segmento da comunidade acadêmica (docentes, discentes e colaboradores). Esses questionários foram

disponibilizados em um sistema de informação com acesso pela Internet, e toda a comunidade interna foi convidada a respondê-los. A comunidade externa foi ouvida através de representantes que participam de atividades de extensão que se realizam, na instituição de ensino, com regularidade diária e/ou semanal.

Todas as sugestões foram compiladas, analisadas, resumidas em tabelas e gráficos interpretados e divulgados amplamente no âmbito da IES e seus integrantes. Para maior eficácia desse processo de socialização foram realizados *workshops* para discutir os resultados e definir as políticas para implementar as melhorias indicadas. Esse processo foi iniciado no segundo semestre de 2004 e terminou no primeiro semestre de 2007.

Um segundo processo de Avaliação Institucional com consulta à comunidade acadêmica foi iniciado no segundo semestre de 2007 e finalizado no primeiro semestre de 2009. Esse processo seguiu o manual de Avaliação Institucional do INEP/MEC vigente na época que simplificou o instrumento original de 2004. Todos os demais passos efetivados seguiram o realizado anteriormente, observando sempre a reavaliação de todos os processos e procedimento adotados.

O terceiro processo com consulta à comunidade foi iniciado no segundo semestre de 2013 com a previsão de finalização nesse ano em curso. Este está sendo desenvolvido segundo o Instrumento de Avaliação Institucional do INEP/MEC instituído em 2013. Para a Autoavaliação Institucional (2013-2014) a CPA revisitou todos os instrumentais desenvolvidos anteriormente com base em revisão teórico-científica e operacional para as adequações necessárias, tais como: simplificação e agrupamento das questões em temáticas semelhantes, sem, contudo, perder sua essência e objetivos iniciais. Essa prática vem sendo adotada também pelo MEC em seus novos instrumentos de avaliação.

Com a revisão, obtiveram-se questionários com menor número de questões, porém mais objetivas e simples e, em alguns casos, mais abrangentes. O instrumental para docentes passou a ter 24 questões, o de colaboradores 14 questões e o de discentes 19 questões. Em todos eles, manteve-se a possibilidade de manifestação aberta (comentários) para cada questão. Acredita-se que com um questionário menos extenso, a qualidade das respostas deva ser aprimorada.

Os questionários dos docentes e funcionários foram avaliados por um grupo piloto. O resultado da análise de confiabilidade utilizando o Alfa de Cronbach¹⁹ foi de 0,793 para o questionário dos docentes e 0,862 para o dos colaboradores, indicando boa consistência em ambos os questionários. O questionário para discentes foi validado com os representantes de sala dos cursos de graduação da Universidade no início de abril de 2014.

Enfatizando-se o trabalho de construção coletiva, todas sugestões encaminhadas, quanto ao texto e a ordem de algumas questões foram analisadas pela CPA e quando consideradas pertinentes e não repetitivas foram acatadas e a sequência alterada.

Os docentes e colaboradores realizaram o acesso ao instrumento de avaliação através do sistema de informação já utilizado por eles para consultas e registros diversos,

¹⁹ O coeficiente α de Cronbach é uma das estimativas utilizadas para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados quando todos os itens de um questionário utilizam a mesma escala de medição. O coeficiente α é calculado a partir da variância dos itens individuais e das covariâncias entre os itens. Em geral, considera-se satisfatório um instrumento de pesquisa que obtenha $\alpha \geq 0,70$. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003).

denominado Docente *Online* e Colaborador *Online*. O *link* foi incluído no sistema de informação da Universidade (Figura 2) e ficou acessível durante o período estabelecido para a realização da avaliação.

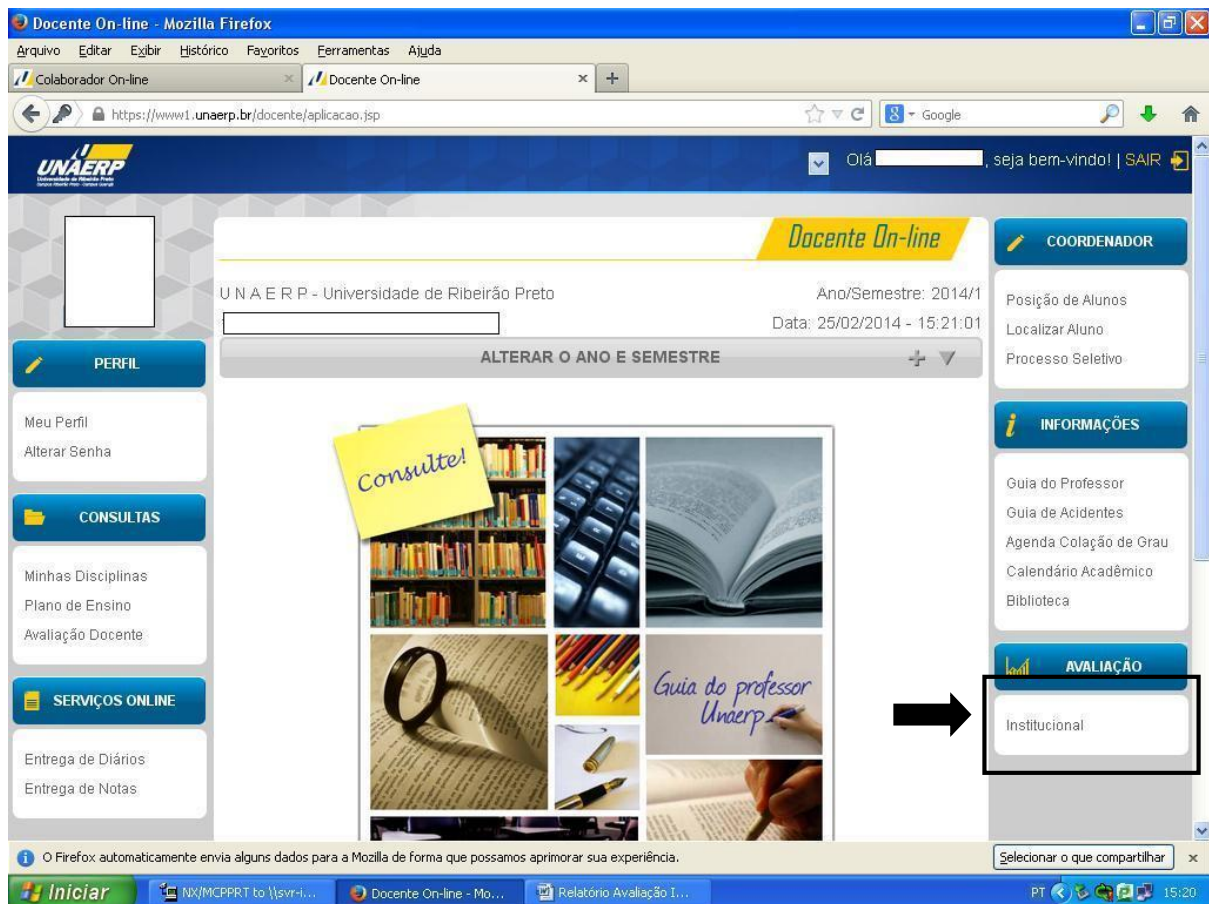


Figura 10. Interface do Sistema Docente Online

Ressalta-se que as avaliações são anônimas, ou seja, o sistema de informação garante o sigilo do respondente, sem a identificação das respostas por usuário. Apenas é permitido gerar estatísticas para verificar quantos docentes/colaboradores participaram da avaliação, sendo possível realizar esse levantamento separadamente em cada campus. Também assegura que um docente / colaborador realize uma única avaliação.

A divulgação do processo da Autoavaliação Institucional ocorre através dos meios institucionais de comunicação interna. São afixadas faixas com as informações sobre o processo nos principais pontos de circulação de docentes e colaboradores (sala dos professores, refeitório, áreas de convivência e locais de registro de ponto). Ocorre também divulgação interna pelo Portal Institucional, assim como, mensagens enviadas por *email* a todos os possíveis participantes da avaliação. A campanha de divulgação é realizada em parceria com a Divisão de *Marketing* e inclui ainda informações sobre a importância da participação consciente e responsável de todos nesse processo.

2.2 Avaliação Docente

Até o ano de 2003, os cursos de graduação da Instituição realizavam processos de Avaliação Docente independentes. Os formulários utilizados eram elaborados coletivamente dentro do âmbito de cada curso, que também se responsabilizava pela

aplicação do questionário, análise dos resultados e acompanhamento das ações a serem implementadas.

Em reflexões realizadas nos Colegiados de Área com participação da então Comissão Executiva de Avaliação Institucional (CEAI), denominação anteriormente dada a Comissão Própria de Avaliação (CPA), chegou-se ao consenso de que a Avaliação Docente deveria ser unificada no âmbito da Instituição, podendo cada curso realizar avaliações independentes para abordar especificidades não contempladas na avaliação unificada. O instrumento unificado foi construído coletivamente buscando avaliar características comuns aos professores de todas as áreas e cursos.

O resultado foi uma proposta com 12 questões abordando elementos sobre o nível de conhecimento, didática, relacionamento e comprometimento do professor. Após cada pergunta foi disponibilizado um espaço para manifestação livre do aluno sobre o assunto abordado. No final, há um espaço para depoimentos sobre qualquer aspecto desejado pelo aluno, englobado ou não na avaliação. O número de questionamentos, relativamente pequeno, embora não englobando em detalhes a atividade docente, buscava alcançar maior adesão do alunado que, em experiências anteriores, não os respondia integralmente.

A avaliação foi implementada em sistema de informação, com acesso pela Internet, denominado Aluno *On Line*, onde o discente pode consultar notas, frequência, disciplinas, grade de horário, entre outras informações acadêmicas importantes. A participação não é obrigatória, mas estimulada por meio de campanhas motivacionais nos campi e também pelos coordenadores de curso. Constantemente há adesão do acadêmico ao processo quando a atuação da coordenação de curso é efetiva e de acompanhamento próximo das avaliações.

Os resultados quantitativos de todos os docentes de um curso, resumidos em indicadores estatísticos pelo próprio sistema de informação, e os comentários disponibilizados em arquivos textos podem ser visualizados pelo coordenador do respectivo curso. Cada docente tem acesso a sua própria avaliação pelo portal Institucional, em área restrita ao docente.

Na Figura 3 apresentam-se os resultados de uma avaliação por meio do sistema de informação acessado pelo docente.

Esse processo, com alterações menores da formulação das questões, foi aplicado semestralmente até o ano de 2013. Neste ano, a CPA optou por um trabalho mais intenso de sensibilização dos alunos, focando alguns cursos em cada ciclo de avaliação, iniciando pelos cursos da área da saúde. Uma subcomissão na CPA foi criada para implementar essa ação. O questionário foi reformulado, tendo o número de questões aumentado para 23, incluindo espaço aberto para cada questão. Todas as turmas de cada um desses cursos foram conduzidas individualmente, em horários pré-agendados, aos laboratórios de informática da Instituição, sendo que, após sensibilização sobre importância de uma avaliação consciente e responsável, eles puderam acessar e responder ao questionário. Os alunos dos demais cursos tiveram horários agendados, mas o comparecimento foi facultado, isto é, não foram conduzidos aos laboratórios de informática da instituição por membros da CPA.



Figura 11. Visão Docente dos resultados da Avaliação Docente

Como nos demais processos, os resultados da avaliação foram compilados, analisados e resumidos pela CPA em gráficos representativos e análises subjacentes e encaminhados aos respectivos cursos com solicitação de elaboração de um Plano de Ação para implementar aspectos considerados pertinentes. No final de 2014, a CPA solicitou relatórios sobre o andamento desses planos de ação. Vale destacar, que uma dificuldade encontrada nesse procedimento, é o intervalo de tempo relativamente longo entre a aplicação da avaliação e o envio ao curso do relatório com os resultados já analisados pela CPA, particularmente, referente aos dados qualitativos.

Em 2015, continuando a analisar todos os processos de avaliação institucional, decidiu-se por reformular o processo da avaliação docente, reduzindo o número de questões e ampliando a sensibilização a todos os cursos. As questões foram reduzidas para 10, com apenas um espaço aberto para sugestões e depoimentos. O novo instrumento também foi validado nas reuniões colegiadas realizadas com a presença de todos os segmentos da comunidade universitária.

2.3 Avaliação de Cursos

As avaliações de curso têm sido conduzidas regularmente pelos Colegiados de Curso e Núcleo Docente Estruturante (NDE)²⁰ através de discussões internas e reuniões com representantes de alunos. As questões relevantes são tratadas no âmbito do próprio curso.

No primeiro semestre de 2011, a CPA realizou uma avaliação de curso em caráter piloto em dois cursos da IES, com número menor de discentes. Essa avaliação foi constituída de seis questões abertas, não incluindo questões objetivas. O formulário foi disponibilizado em sistema de informação, com acesso pela Internet, e todos os alunos desses cursos foram convidados a opinar. A análise dos resultados utilizou metodologia quantiquantitativa, sendo que as sugestões foram distribuídas em categorias e quantificadas dentro de cada categoria. Os resultados foram discutidos junto ao NDE e Colegiado dos

²⁰ Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES n° 1, de 17/06/2010).

respectivos cursos e um Plano de Ação foi elaborado pelo curso. A CPA acompanhou a implementação desse plano de ação que resultou em algumas alterações no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

No primeiro semestre de 2012, essa avaliação foi aplicada a outros cinco cursos da IES, com número intermediário de acadêmicos. A mesma metodologia foi empregada e os mesmos procedimentos de acompanhamento foram utilizados.

É propósito de a CPA retomar a avaliação de curso independente, focando a cada ano os cursos que compõem o ciclo do ENADE daquele ano (triênio dos SINAES), relacionando-se esses processos àqueles que o aluno é obrigado a preencher quando presta o ENADE. Os resultados serão analisados juntamente com os resultados do ENADE, particularmente, aqueles divulgados no Relatório de Curso disponibilizado pelo INEP/MEC.

2.4 Avaliação da Pós-Graduação

A avaliação dos cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* da Instituição é feita em caráter interno pelos próprios cursos com o apoio da CPA. A partir de 2011, a CPA realizou, em caráter piloto, uma avaliação de cinco cursos de pós-graduação *lato sensu*, complementar à avaliação interna dos cursos. O formulário, construído coletivamente em conjunto com os responsáveis por esses cursos, continha 37 questões objetivas e 2 questões abertas. Esse instrumento foi disponibilizado por sistema de informação, com acesso pela Internet e os procedimentos de análise seguiram as mesmas etapas dos já instituídos pela comissão em nível de graduação.

Nas avaliações realizadas os questionários contempla as perguntas fechadas (quantitativas) e abertas (qualitativas). As quantitativas são sumarizadas e resumidas em tabelas e gráficos utilizando-se como ferramenta o *software* Excel da empresa *Microsoft Corporation* e as qualitativas são analisadas de acordo com a metodologia descrita por Freire (1990), assim, após a leitura dos apontamentos, eles são categorizados e, posteriormente, agrupados em temas geradores.

2.5 Interface de Articulação da CPA e Ouvidoria

A Ouvidoria nas IES é um canal de comunicação que atende pessoas das comunidades interna e externa. No nosso estudo de caso, em especial, abrange o atendimento aos dois campi – Ribeirão Preto e Guarujá, no interior do estado de São Paulo, recebendo e esclarecendo dúvidas, críticas ou sugestões relacionadas aos assuntos em geral sobre a Universidade. Para acessar a ouvidoria, pode-se encaminhar um *e-mail* para os endereços específicos de cada campus ou depositar os comentários nas caixas de coleta espalhadas pelos campi, todavia, o *e-mail* é a principal ferramenta utilizada pela comunidade acadêmica para se chegar à ouvidora.

A função de ouvidoria é desempenhada por um grupo de funcionários treinados e especializados no atendimento das demandas recebidas pessoalmente, por telefone e por meio eletrônico. Esse grupo recebe, avalia, encaminha e acompanha o trâmite junto aos setores competentes, sob a supervisão, orientação e acompanhamento do ouvidor. No caso específico da nossa Universidade, o ouvidor também faz parte da CPA, o que facilita a articulação e interface entre esses dois órgãos.

Os procedimentos referentes à ouvidoria são levados a conhecimento da CPA que, semestralmente, analisa os relatórios consolidados pelo referido setor, utilizando seus

resultados como indicadores a serem trabalhados no planejamento institucional nas dimensões didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura e atendimento a normativas legais referentes à segurança do campus, acessibilidade, entre outros.

2.6 Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): análise de insumos e resultados

Os resultados dos processos avaliativos promovidos pelo INEP/MEC são acompanhados pelos cursos desde 1996, com a instituição do Provão (Exame Nacional de Cursos - ENC). Em 1999, a então CEAÍ (Comissão Executiva de Avaliação Institucional), iniciou o acompanhamento sistemático dos resultados do Provão/MEC, a cada edição com foco particular em alguns cursos da IES.

A partir de 2004, a CPA passou a analisar todos os insumos que compõem a avaliação do curso, tanto em seus valores brutos quanto em seus valores padronizados: médias na prova (Formação Geral e Componentes Específicos) e Índice de Diferença de Desempenho (IDD) nas primeiras edições do ENADE (2004 a 2007).

Com a instituição do Conceito Preliminar de Curso (CPC), em 2008, essa análise ampliou-se a todos os indicadores que formam esse conceito: além da nota da prova e do IDD, a porcentagem de docentes com titulação de mestre e/ou doutor, a opinião dos estudantes sobre o plano de ensino das disciplinas e a infraestrutura dos laboratórios e, a partir de 2013, também um indicador de “oportunidades de ampliação”.

Até a presente data coube a CPA retificar ou ratificar os insumos, encaminhando ao INEP/MEC as considerações atendendo a legislação.

Quando da divulgação dos resultados oficiais do ENADE, a CPA procede uma análise detalhada dos insumos de cada curso da IES, inclusive em relação aos demais cursos da área no contexto nacional. Os resultados, resumidos em relatórios contendo tabelas e gráficos são encaminhados aos respectivos coordenadores de curso e, posteriormente, apresentados e discutidos em reuniões de colegiado, com o objetivo de subsidiar a condução dos processos internos visando à melhoria de aspectos apontados por essa análise e também dos resultados de cada curso nessa avaliação.

Após a divulgação, pelo MEC/INEP do Relatório de Curso, de IES e de Área, a CPA analisa as respostas do estudante no questionário socioeconômico, as respostas a cada questão da prova, individualmente e agrupa-as por área de conhecimento/conteúdo dentro do curso, resumindo esses resultados em gráficos. Esses resultados também integram a avaliação global em relação ao desempenho dos alunos no ENADE. Essas análises propiciam subsídios para gestão acadêmico-administrativa dos cursos.

2.7 Avaliação Institucional Externa

Desde a implantação do SINAES, a CPA tem trienalmente realizado os procedimentos necessários para implementação e execução da avaliação externa. Esse processo de avaliação se orienta como nas demais tipologias, aqui indicadas, dos princípios filosóficos que fundamentam as avaliações formativas e emancipatórias, mesmo sem haver a visita *in loco* dos avaliadores do INEP/MEC para a sua realização. A última avaliação foi realizada no primeiro semestre de 2009 e seguiu o manual de Avaliação Institucional do INEP/MEC vigente na época, que simplificou o instrumento original de 2004.

A busca constante da qualidade na educação superior não é privilégio da ação governamental brasileira, mas, do mundo como um todo. Não se realiza avaliação *per se* para obtenção de credenciamentos e/ou renovação de processos regulatórios do MEC, mas sim de aplicar com êxito políticas educacionais de qualidade na Instituição.

A ideia da qualidade como equidade vem se construindo, ou seja, quando os resultados da educação e da formação do alunado não dependerem de fatores geradores de características iniciais e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um. Desta forma, os processos instituídos nessa tipologia de avaliação focalizam as condições necessárias para que os processos de formação profissional em cada curso de graduação e pós-graduação alcance esse conceito de qualidade [Morosini, 2001, Felicetti; Morosini, 2009].

2.8 Ranking Externos: RUF e QSiu

Além de realizar avaliações internas e utilizar os resultados de avaliações oficiais externas, a CPA acompanha anualmente as avaliações (*rankings*) não oficiais externas, como os *rankings* da Folha de São Paulo (RUF), Quacquarelli Symonds Intelligence Unity (QSiu) e ainda o *ranking* Leiden de pesquisas (2014) e o *ranking* Thompson (2012). Mundialmente esses *rankings* são utilizados para definir o *k-economy* (economia do conhecimento) [Marginson, 2009 apud Morosini, 2009], e servem para valorar as IES, ou seja, ilustram a concepção da educação enquanto bens do conhecimento, no Brasil essa metodologia ainda é incipiente, mas conforme Morosini (2009) há um predomínio de *rankings* universitários mundiais que constituem em um sistema com credibilidade para comparar o desempenho das IES.

Os resultados detalhados desses *rankings* podem auxiliam a IES a determinar sua posição entre as demais em termos de indicadores utilizados em cada um deles, como por exemplo, a posição da IES em relação ao contexto de visibilidade e credibilidade de suas pesquisas e/ou a empregabilidade dos egressos.

3. Considerações Finais

Desde os primeiros passos para a implantação dos processos avaliativos preconizados pelo SINAES, a CPA da IES desse estudo de caso tem, quando da formulação do seu relatório anual a ser encaminhado à CONAES, efetivada uma reflexão e avaliação das ações realizadas referentes à avaliação institucional, docente e de cursos de graduação e pós-graduação, fundamentada nos preceitos filosóficos e pedagógicos de uma avaliação formativa sem deixar de contextualiza-la com o contexto educacional nacional.

Além de constatar o que já avançamos nesses onze anos, o nosso enfoque maior relaciona-se às dificuldades ainda enfrentadas para a concretização dos processos avaliativos em níveis institucionais, do corpo docente e discente, comparados às ações de outras CPA de IES de porte semelhante à nossa e a historicidade dos processos ali concretizados.

Dentre estas, vale dar destaque:

- a busca constante de suporte teórico e técnico-científico e de legislação educacional que os membros da CPA devem ter, em virtude dos inúmeros editais, portarias e notas técnicas que são editados constantemente pelo MEC, resguardando-se de um viés puramente burocrático-administrativo.

- às relacionadas à participação dos discentes nos processos avaliativos que ainda necessitam estrategicamente ser superadas, apesar dos processos de sensibilização por nós concretizados, curso a curso, com a presença dos integrantes da CPA. As avaliações são explicadas e, permanentemente, procura-se demonstrar o valor delas para o alcance de melhorias dos processos de ensino-aprendizagem. O descompromisso dos discentes em participar desses processos, pode ser interpretado como: a percepção do acadêmico de que as avaliações realizadas não trouxeram as mudanças esperadas no curso e nas dimensões estabelecidas no formulário de investigação ou por não se caracterizar, a sua participação, como um determinismo legal;
- os resultados dos processos avaliativos não serem utilizados em sua totalidade, pelas coordenações de curso e pela própria instituição como base para tomadas de decisão ou como elemento orientador da gestão técnico-acadêmica. As coordenações de curso recebem uma gama significativa de dados e de análises por meio de relatórios finais dos processos avaliativos que deveriam ser melhores analisados e discutidos com os NDE para a revisão do projeto pedagógico do curso ou, pelo menos, da adoção de novas metodologias de ensino nos planos de ensino das disciplinas. Não se trata de falta de credibilidade das metodologias de coleta e de interpretação dos dados da CPA, mas de resistência da mudança do que já está padronizado no curso por décadas ou pelo comportamento mais cristalizado da coordenação, principalmente, nos cursos de graduação reconhecidos, no sistema educacional, como tradicionais em suas áreas de conhecimento;
- em nível institucional, depara-se com as solicitações imediatistas dos gestores mais graduados na escala hierárquica organizacional que interrompem processos de avaliação em andamento. Ou seja, quando há a urgência de tomada de decisão em razão de resultados desfavoráveis dos cursos no ENADE ou em exames de classe profissional como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (CREMESP), e outros.
- dificuldade de se efetuar os processos avaliativos com o egresso - *learning outcomes*; faltam informações institucionais atualizadas sobre endereço eletrônico do ex-aluno, bem como ainda não há uma política interna para o acompanhamento do egresso, de forma a manutenção de um contato permanente.

A CPA é procurada para organização e execução de avaliações junto aos cursos para se buscar as variáveis que interferem, negativamente, nesses processos aqui referenciados. Apesar de se entender que a CPA tem seu valor reconhecido pelas instâncias institucionais superiores, pela sua competência já adquirida nos processos de investigações e tratamento quantitativo dos dados, há impactos nos cronogramas estabelecidos anteriormente para o planejamento de trabalho da Comissão e o perigo de dispersão de esforços e de foco de ações. Ou seja, em termos de não se conseguir finalizar os ciclos avaliativos e chegar à meta-avaliação por meio da projeção de planos de melhoria dos setores envolvidos.

Para manter a legitimidade de seu papel e sua importância, a CPA, busca continuamente esclarecimentos e compreensão dos processos avaliativos do SINAES e dos indicadores para a regulamentação e supervisão dos cursos da Instituição. Isso faz com que ela mantenha *status* e valorização, fazendo-se importante no planejamento da Universidade, passando a ser referência para análises estatísticas e de conhecimento da posição da Universidade no contexto da educação superior do País e internacionalmente.

Ressalta ainda que nossa experiência permite comentar que os membros de uma CPA devem ter conhecimentos de legislação e gestão educacional, bem como *expertise* e gosto pela pesquisa, estatística e também facilidade com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A atualização permanente dos seus componentes em termos de compreensão de paradigmas teórico-científicos sobre avaliação, educação e processos de ensino-aprendizagem, metodologia científica e de tecnologia, faz-se necessária.

Finalizando, não poderíamos deixar de salientar que a CPA da IES em estudo se rege por um princípio fundamental de revisitar, periodicamente, os processos avaliativos efetivados, avaliando-se criticamente a metodologia, as ferramentas de operacionalização dos processos, bem como os resultados alcançados. Outro princípio é do respeito ao sentido da horizontalidade do trabalho compartilhado, participativo e coletivo com os coordenadores de curso, representantes estudantis e administrativos, e sempre que possível, da inserção dos NDE para a definição de procedimentos, modelos de questionários e a discussão dos processos relacionados para o sucesso da avaliação.

Referências

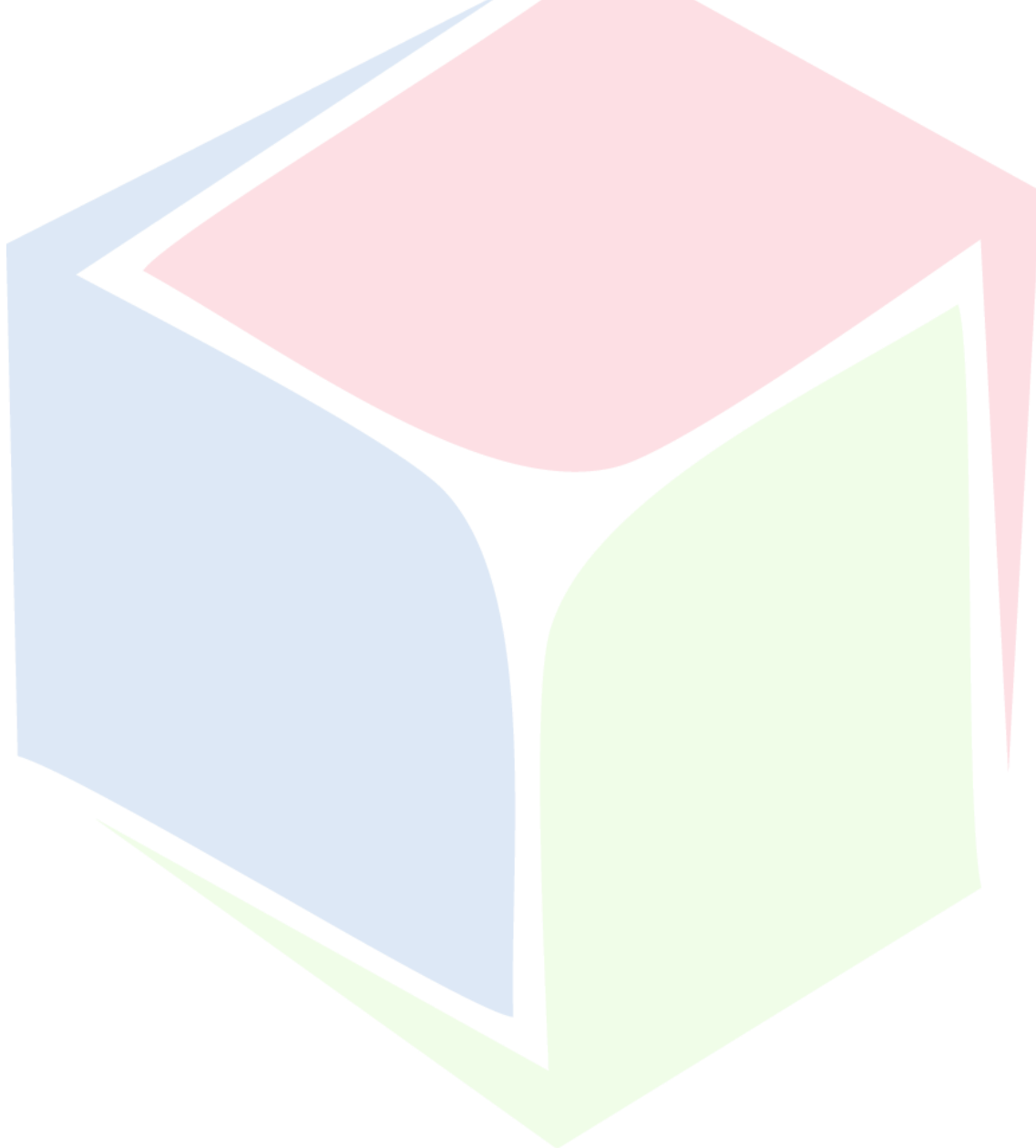
- Belloni, I. (1999) "Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação", *Linhas Críticas*, v.5, n.9, p. 31-58.
- Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (2010). *Resolução nº 01*, de 17 de junho de 2010.
- Dias Sobrinho, J. (2010) "Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes", *Avaliação* (Campinas), v. 15, n. 1, p. 195-224.
- Gomes, A. M. (2002) "Política de avaliação da educação superior: controle e massificação", *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 275-298.
- Felicetti, V. L., Morosini, M. C. (2009) "Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão", *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 17, n.62, p. 9-24.
- Freire, P. (1990) "Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação". In: Brandão, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, p. 34-37.
- Lehfeld, N. A. de S., Gabarra, M. H. C., Costa, C., Souza, Y. T. C. S. (2010) "Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação", *Avaliação* (Campinas), v. 15, n. 1, p. 177-194.
- Lehfeld, N. A. S., Caritá, E. C., Gabarra, M. H. C., Souza, Y. T. C. S. (2013) "Experiências Estratégicas da Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Ribeirão Preto", *Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/sudeste/eixo_1/experiencias_estrategicas_comissao_propria_avaliacao_uni_ribeirao_preto.pdf>. Acesso em: 28/05/2015.

Morosini, M. C. (2001) “Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade”, *Interface: comunicação, saúde e educação*, v. 5, n. 9, p. 89-102.

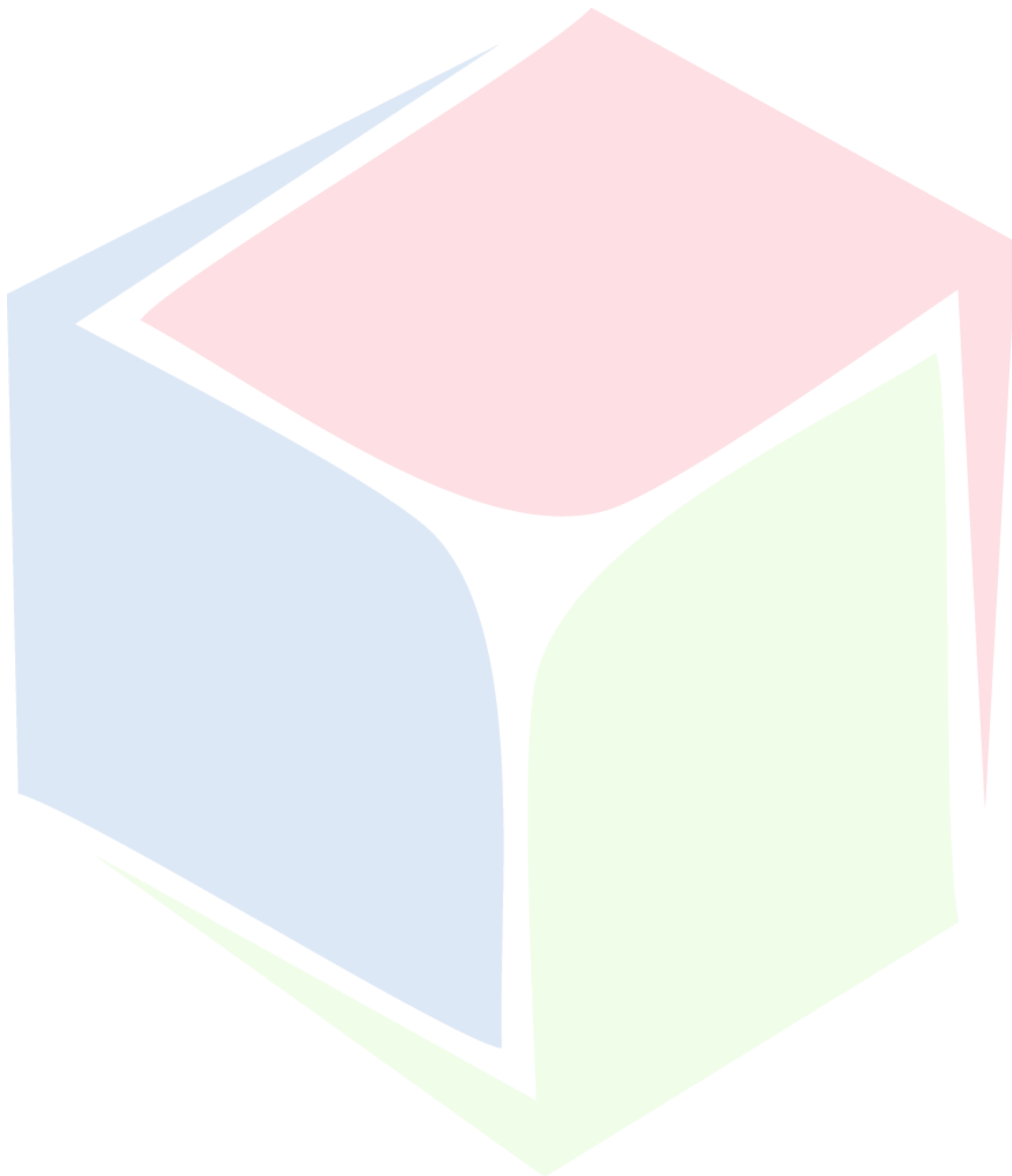
Morosini, M. C. (2009) “Qualidade na educação superior: tendências do século”, *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 165-186.

Nasio, J. D. (2001) “Os grandes casos de psicose. Rio de Janeiro: Zahar.

Streiner, D. L. (2003) “Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter”, *Journal of Personality Assessment*, v. 80, p. 217-222.



Verificação e Validação da Avaliação



Análise do Instrumento de Avaliação de Cursos em uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha

Cesar Pandolfi¹, Carla Schwengber ten Caten², Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues³

¹Doutorando em Engenharia de Produção e Transportes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS - Brasil.

²Departamento de Engenharia da Produção - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS - Brasil.

³Departamento de Engenharia da Produção - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS - Brasil.

cesar.pandolfi@fsg.br, tencaten@producao.ufrgs.br, claudia.rodrigues@sai.ufrgs.br

Resumo. Esta pesquisa objetivou avaliar as mudanças realizadas no instrumento de coleta de dados para avaliação institucional de cursos de uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha. Utilizou-se a análise da consistência interna do instrumento e a análise multivariada dos resultados da avaliação dos cursos. Caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza aplicada e descritivo. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2013 e obteve um retorno de 8.854 respondentes. Os resultados estão estruturados em dois fatores, bem como divididos pelos 16 cursos pesquisados. O estudo contribuiu para verificar que o instrumento se mostra adequado e evidenciou que as respostas podem ser agrupadas em três níveis de satisfação. Por fim, serve de base para análise e reorganização das práticas adotadas pelos cursos, tendo referência os aspectos identificados que servem como norteadores de ações de melhoria.

Abstract. This research aimed to evaluate the changes made in the data collection instrument for institutional evaluation courses in a higher education institution of the Serra Gaucha. We used the analysis of the instrument's internal consistency and multivariate analysis of the evaluation results of the courses. It is characterized as a case study, applied and descriptive nature. Data collection occurred in the second half of 2013 and achieved a return of 8.854 respondents. The results are structured on two factors, and divided by the 16 surveyed courses. The study contributed to identifying the instrument shown adequate and showed that responses can be grouped into three levels of satisfaction. Finally, the basis for analysis and reorganization of the practices adopted by the courses, and reference the identified aspects that serve as a guide for improvement actions.

1 INTRODUÇÃO

O setor de serviços cresce na medida em que a população aumenta a capacidade de consumo, o que pode ser observado na demanda por serviços educacionais, pois os profissionais necessitam estar com formação adequada às exigências do mercado. Observa-se que este início de século é marcado pela grande busca à educação, em especial pelo ensino superior que cresce como resultado da necessidade de qualificação profissional (PALÁCIO et al., 2002; MEYER JR.; MURPHY; 2003; MICHAEL, 2004).

Segundo dados do censo de 2012, o número de Instituições no Brasil aumentou para 2365, destas: 284 Instituições são Públicas (103 federais; 110 estaduais e 71 municipais) e 2081 Instituições são Privadas. Para o Rio Grande do Sul esta realidade não é diferente sendo que são 111 Instituições onde são 10 Instituições Públicas e 101 Privadas. Destas 101 Instituições Privadas, 61 são do interior (INEP, 2012).

Essa área vem enfrentando o desafio da concorrência, que nos últimos anos está cada vez mais disputada. O aumento das matrículas nos sistemas de educação superior que ocorreu em vários países a partir da década de 1960 resultou, para alguns deles, na disseminação de instituições de ensino que atuam em condições inadequadas de infraestrutura e recursos humanos, e cujos projetos curriculares nem sempre atendem às demandas apresentadas pelo processo acelerado de produção e difusão do conhecimento (PEIXOTO, 2008).

O modo desordenado que se deu a expansão do sistema de educação superior no final do século XX chamou a atenção dos gestores e formuladores de políticas para a necessidade da aplicação de instrumentos de avaliação, destinados a assegurar níveis de qualidade capazes de corresponder às demandas de formação profissional e de atender a critérios científicos e acadêmicos reconhecidos internacionalmente (PEIXOTO, 2008).

O crescimento do setor de ensino passa necessariamente pela competitividade entre as Instituições de Ensino Superior (IES), que buscam formas de se diferenciar através do desenvolvimento de novos métodos de ensino e processos de serviços mais eficazes, com qualidade superior a custos suportáveis. Neste contexto competitivo a gestão da IES ganha importância significativa, pois processos monitorados contribuem para a atração de novos alunos e para a conservação dos já existentes. Assim, este estudo evidencia o seguinte problema de pesquisa como norteador do estudo: “O Instrumento de avaliação de cursos aplicado atualmente pela Instituição em estudo é consistente e existem diferenças entre cursos de graduação na avaliação do trabalho docente quando analisados sob os mesmos instrumentos de coleta de dados?” O estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior da Serra Gaúcha que será tratada durante o texto como Instituição A.

Com base neste problema, este artigo tem como objetivo principal analisar a consistência interna e os resultados do instrumento de avaliação dos cursos aplicados a uma IES. Para atender este objetivo foram elencados alguns objetivos específicos: (i) avaliar o instrumento aplicado quanto a sua efetividade (consistência interna); (ii) analisar o comportamento dos diferentes cursos; (iii) analisar a existência de correlação entre os itens do instrumento; (iv) validar os fatores através da análise fatorial; (v) analisar se existe diferenças significativas entre os cursos no que diz respeito ao trabalho docente e, (vi) avaliar através da análise de *Cluster* como está o comportamento das respostas. Para melhor estruturar e atender o objetivo, o estudo está dividido em cinco capítulos, sendo

que o primeiro capítulo apresenta a introdução, a problemática e o objetivo proposto; o segundo capítulo apresenta o referencial teórico acerca de Avaliação Institucional e Análise Multivariada; o terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para o levantamento dos dados; o quarto capítulo apresenta e discute os resultados; e o quinto capítulo apresenta as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliação Institucional

No Brasil, devido às divergências teóricas, ideológicas e políticas, além dos diferentes interesses pessoais, corporativos ou sociais, o sistema de educação superior apresenta características singulares e torna a prática da avaliação relativamente complexa. Isso se deve também ao desenvolvimento da avaliação depender de respostas sobre suas finalidades, de quem analisa os resultados e dos critérios sobre os quais a análise é fundamentada (GIANOTTI, 2004).

Segundo Ribeiro (2012), uma das primeiras ações legais acerca do que e de como deveria ser a avaliação da educação superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi a promulgada Lei nº. 9.131/95, de criação do Exame Nacional de Curso (ENC), conhecido popularmente por Provão. Os resultados do Provão provocaram o estabelecimento de *ranking* interinstitucional, criando-se situações embaraçosas para as instituições e seus alunos, caso o desempenho não fosse favorável. Por sua vez, o governo LULA propõe em abril de 2004, a Lei nº 10.861, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O objetivo proposto para este novo modelo é o de avaliar os aspectos concernentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, além disso, à responsabilidade social, ao desempenho dos alunos, e aspectos da gestão da instituição, do corpo docente e das instalações. A situação atual é a de que a avaliação da educação superior é regulada pelos dois novos índices criados: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC) (TAVARES; OLIVERA; SEIFFERT, 2011).

A lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (INEP, 2013).

Também regulamenta através de seu segundo artigo que o SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar: I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos; II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos; III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; e IV - a participação

do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. E através de seu quinto artigo, que avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (INEP, 2013).

Conforme apresentado por Polidori (2009), Rothen e Barreyro (2011), em 2008, os indicadores de qualidade do ensino superior passaram a levar em conta o Índice Geral de Cursos (IGC), além do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Segundo o INEP (2013) o cálculo do IGC inclui a média ponderada dos conceitos preliminares de curso e os conceitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que avaliam os programas de pós-graduação das instituições. Enquanto o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador que avalia as IES e é resultado da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) da Graduação e do conceito da Capes aplicado aos programas de Pós-graduação, o CPC avalia o rendimento dos alunos, infraestrutura, organização didático-pedagógica e corpo docente. Na nota do CPC, o desempenho dos estudantes conta 55% do total, enquanto a infraestrutura e organização didático-pedagógica representam 15% da nota e o corpo docente, 30%. Na nota dos docentes, a quantidade de doutores pesa 15% do total, já dedicação integral e mestres representam 7,5% da nota.

Assim, a melhoria contínua dos processos organizacionais pode ser possibilitada se o processo avaliativo for entendido como sendo uma ferramenta de gestão. Pois uma exigência da legislação vigente, nas diretrizes institucionais, é a possibilidade de mensurar indicadores e melhorar o processo educacional, sem esquecer-se do resultado incidente sobre a qualidade do ensino oferecido ao aluno. Dentro da teoria administrativo-organizacional, existem vários instrumentos que permitem monitorar, detectar e corrigir as ações de gestão e operacionais numa organização, com vistas a melhorar seu desempenho e torná-la mais competitiva (MABA; MARINHO, 2012).

2.2 Análise Multivariada

Quase toda a metodologia estatística é baseada em análise de variáveis dimensionais finitas ou covariáveis, análise multivariada, modelos de regressão, métodos de agrupamentos e discriminante, não paramétricos, inferências, estimativa de curvas, entre outros (GONZÁLEZ-MANTEIGA, 2008). Para Hair et al. (2010), a análise multivariada refere-se a todos os métodos estatísticos que analisam simultaneamente múltiplas medidas, qualquer análise simultânea de mais de duas variáveis de certo modo pode ser considerada análise multivariada. Desta forma entende-se que muitas técnicas multivariadas são extensões da análise univariada e da análise bivariada. Para Rencher (2002) e Pestana e Gageiro (2005), a análise dos dados pode ser univariada, bivariada ou multivariada conforme o número de variáveis tratadas em simultâneo. Na análise univariada cada variável é tratada isoladamente e deve ser o primeiro passo na exploração

dos dados; na bivariada estabelece-se relações entre duas variáveis; e na multivariada o estudo é nas relações entre mais de duas variáveis.

Qualquer análise simultânea de mais de duas variáveis pode ser, de certo modo, considerada como análise multivariada, ou seja, de uma forma bem geral, refere-se a todos os métodos estatísticos que analisam simultaneamente múltiplas medidas em cada indivíduo ou objeto sob investigação, porém, para ser considerado verdadeiramente multivariada todas as variáveis devem ser aleatórias e inter-relacionadas de tal forma que seus diferentes efeitos não podem ser interpretados separadamente de maneira significativa (TABACHNICK; FIDELL, 2007). Outros autores declaram que o propósito da análise multivariada é medir, explicar e predizer o grau de relacionamento entre variáveis (combinação linear de variáveis). Desta forma, a característica multivariada repousa nas múltiplas combinações de variáveis e não somente sobre o número de variáveis ou observações (RENCHER, 2002; TABACHNICK; FIDELL, 2007 e HAIR et al. 2010).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho é adotado o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, utilizado de modo exploratório. Segundo Roesch (2007, p.155), estudo de caso “é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto.” De acordo com Yin (2005), o estudo de caso pode ser utilizado de modo exploratório, com o intuito de levantar questões e hipóteses para futuros estudos por meio de dados qualitativos.

A pesquisa em questão é de natureza aplicada, uma vez que foi realizada para avaliar as mudanças realizadas no instrumento de coleta de dados para avaliação institucional de cursos de uma Instituição de Ensino Superior. A abordagem da pesquisa foi exploratória, uma vez que a coleta de dados ocorreu através de instrumento interno da Instituição. Do ponto de vista do objetivo a pesquisa também foi descritiva, tendo em vista que procurou determinar o grau de satisfação dos acadêmicos (MARCONI; LAKATOS, 2008).

A Instituição em análise têm 14 anos de existência e conta com 16 cursos de graduação na modalidade presencial. A coleta de dados foi efetuada de forma eletrônica através do site da Instituição entre os dias 15/10/2013 à 14/11/2013. Os acadêmicos e professores não tinham obrigatoriedade de preenchimento, ou seja, a coleta foi espontânea. Atualmente são utilizados cinco (5) instrumentos para coleta de dados: (a) aluno avaliando infraestrutura; (b) autoavaliação do aluno e aluno avaliando o professor; (c) professor avaliando a infraestrutura; (d) professor avaliando coordenação; (e) professor na sua autoavaliação.

O objeto deste estudo concentra-se no segundo instrumento, ou seja, na autoavaliação do aluno e o aluno avaliando o professor. A escolha deste instrumento se deve em função de ter ocorrido mudanças nas questões em relação ao primeiro semestre de 2013. Após as alterações foi realizado um pré-teste com os DA's (Diretórios Acadêmicos) dos cursos para verificar as mudanças e o entendimento de cada questão.

A escala adotada no instrumento de coleta é de satisfação com dez pontos, onde 1 refere-se a *Muito Insatisfeito* e 10 a *Muito satisfeito*. O instrumento possui 2 construtos: auto avaliação do aluno com 5 itens e o aluno avaliando o professor com 9 itens.

Os *softwares* utilizados para as análises estatísticas foram *IBM SPSS* versão 20 e o *MINITAB* versão 16, e considerou-se o valor- $p \leq 0,05$ como nível de significância. A análise estatística dos dados partiu inicialmente pela descrição da representatividade da amostra através da utilização de tabelas de distribuições de frequências dos diferentes cursos pesquisados. No estudo da consistência interna foi calculado o *Alfa de Cronbach* (α) para cada um dos construtos do instrumento, bem como, por curso. Na análise fatorial foi utilizado o teste de esfericidade de *Bertlett e KMO*, para extração foi utilizado análise de componentes principais e para determinação da quantidade de construtos foi utilizado o critério de *Kaiser* com autovalor 1 e a rotação *Varimax*. Na identificação de associação entre os fatores e os cursos, foi calculado o coeficiente de correlação linear de Pearson (r). Para avaliar a existência de diferenças significativas entre as médias dos cursos foi utilizada a Análise de Variância (ANOVA) e, por fim, foi realizada a Análise de *Cluster* que permite agrupar os sujeitos que realizaram a avaliação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção são apresentados os resultados da avaliação de cursos de uma determinada Instituição de Ensino superior do Rio Grande do Sul, referida por “Instituição A”. A avaliação dos cursos está presente na instituição desde seu início, sendo que a coleta de dados ocorre semestralmente. O estudo desenvolveu-se a partir da necessidade de entender o comportamento do instrumento de coleta de dados uma vez que no ano de 2013 o instrumento de coleta sofreu alterações no que diz respeito à autoavaliação (acadêmico) e a avaliação do professor por parte do acadêmico. Vale salientar que o estudo também terá impacto para auxiliar alguns professores em discutir suas práticas pedagógicas e avaliar o trabalho coletivo presente na Instituição. Todo o gerente deve encontrar maneiras de acompanhar os efeitos que as mudanças internas impõem na sua organização. Em uma Instituição de Ensino esta realidade não é diferente os gestores (coordenadores) devem se adequar e analisar mudanças, desta forma, o estudo visa auxiliar também no planejamento de necessidades futuras.

Por fim, esta seção visa demonstrar a utilização de métodos quantitativos na análise do instrumento de avaliação de cursos na modalidade presencial, bem como, descrever a amostra, analisar a consistência interna do instrumento, avaliar a correlação linear, observar a análise fatorial, a análise de variância e a Análise de *Cluster*.

4.1 Análise da representatividade da amostra

A coleta foi realizada com 16 cursos de graduação na modalidade presencial da Instituição em estudo. Cada aluno responde o instrumento para todas as disciplinas em que se encontra matriculado, uma vez que, a avaliação é realizada por disciplina. Os cursos em análise foram numerados de 1 ao 16 e a representatividade destes cursos no número total de alunos e o percentual de respondentes pode ser visto na Tabela 1. Vale salientar que o processo de avaliação é totalmente espontâneo.

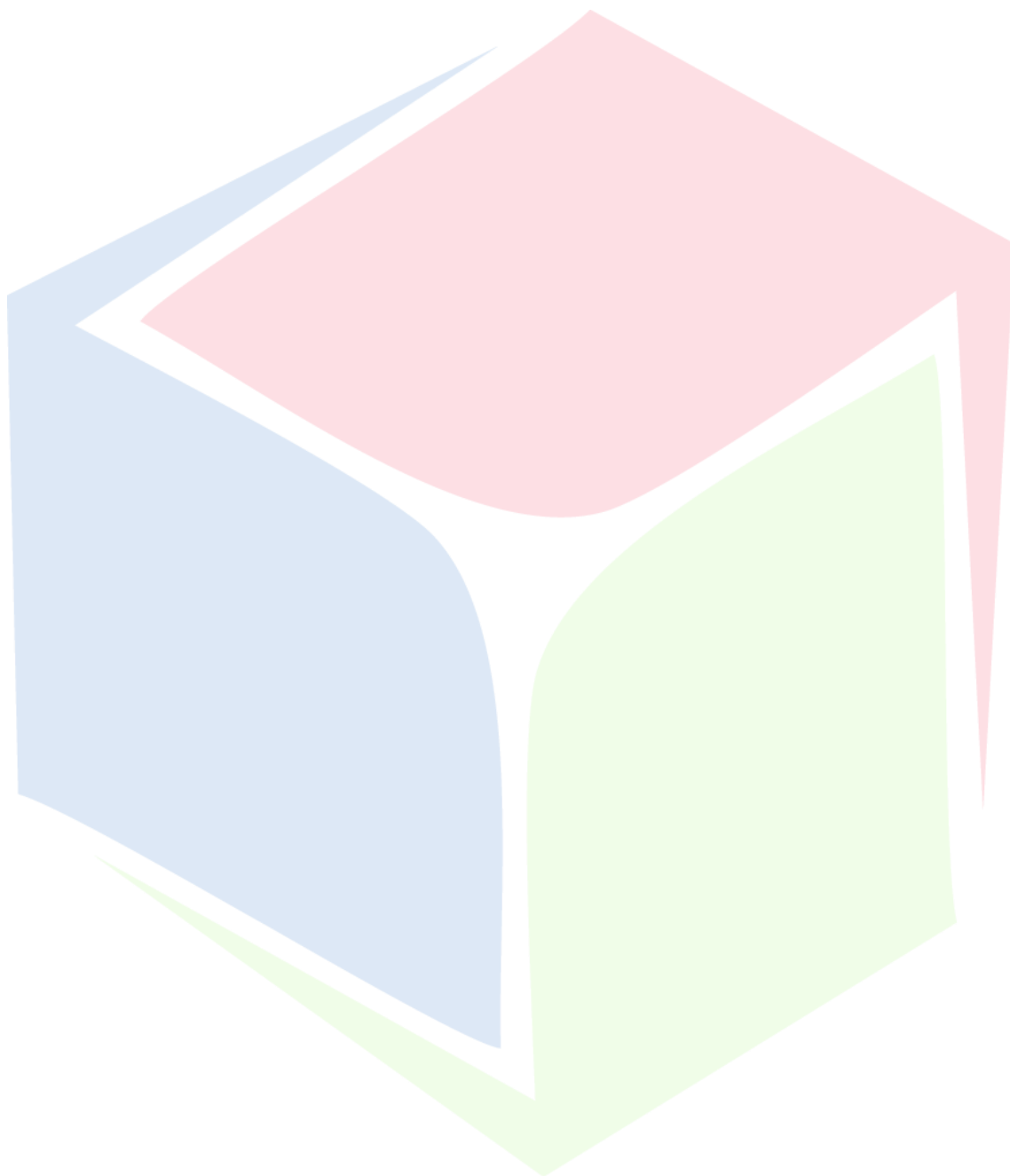


Tabela 1. Descrição geral dos cursos

Cursos	Representatividade	
	(% de alunos no sobre o total da Instituição)	Respondentes no curso
Curso 1	27,1%	38%
Curso 2	5,4%	47,5%
Curso 3	5,5%	42%
Curso 4	6,4%	40,6%
Curso 5	10,8%	31%
Curso 6	5,8%	45,8%
Curso 7	3,5%	68%
Curso 8	1,5%	66%
Curso 9	2,3%	45%
Curso 10	4,9%	49,8%
Curso 11	4,6%	46,3%
Curso 12	4,8%	37%
Curso 13	2,2%	38%
Curso 14	3,3%	26%
Curso 15	11,2%	41,2%
Curso 16	0,6%	71,3%

O total de questionários respondidos foi de 8.854, lembrando que o mesmo aluno pode responder a mais de um questionário uma vez que o instrumento é aplicado por disciplina matriculada. Observa-se que o curso com maior participação foi o curso 16 com 71,3% e com menor participação foi o curso 14 com 26%. Para as análises posteriores os cursos 7 e 8 (bacharelado e licenciatura) serão agrupados pois as disciplinas cursadas pelos alunos são, em sua maioria, as mesmas e como a avaliação é realizada por disciplina não foi possível separá-los.

4.2 Análise de consistência interna do instrumento

Na análise de consistência interna foi utilizado o *Alfa de Cronbach* (α) para a validação dos itens, analisando a consistência das variáveis e confiabilidade dos construtos. Neste estudo considera-se o critério de *Alfa* superior a 0,7 como aceitável (RENCHER, 2002; e HAIR et al., 2010). O valor do *Alfa de Cronbach* obtido foi de $\alpha = 0,959$ em análise dos dois construtos, resultando numa ótima consistência interna do instrumento. Devido às características do instrumento utilizado, o qual as questões representam dimensões distintas, o coeficiente *Alfa de Cronbach* foi calculado, também, para cada construto e para cada curso.

Na análise dos resultados apresentados observa-se que mesmo separando por curso o instrumento apresenta uma consistência interna ótima, pois todos os cursos apresentaram *Alfa de Cronbach* (α) acima de 0,94. Quando realizada a análise separando por constructo a auto avaliação apresentou o menor *Alfa de Cronbach* (α)=0,863 com o curso 9 e o aluno avaliando o professor o maior *Alfa de Cronbach* (α)=0,977 com os cursos 4 e 14. Assim, valida-se a confiabilidade da escala utilizada.

4.3 Análise fatorial do instrumento

Neste tópico o que se busca é a confirmação de que o instrumento aplicado realmente apresenta-se com dois construtos, o primeiro com 5 variáveis e o segundo com 9 variáveis. Para tanto foi utilizada a análise fatorial exploratória onde assume-se que todos as variáveis são relacionadas a todos os construtos (HAIR et al., 2010). Também pode-se afirmar que foi realizada uma análise fatorial confirmatória pois o instrumento foi aplicado com a separação de dois construtos (Auto avaliação e Aluno avaliando o professor). Para Hair et al. (2010) a principal diferença entre a análise fatorial confirmatória e a análise fatorial exploratória é o controle sobre as variáveis que descrevem cada fator. Na análise fatorial exploratória, todas as variáveis apresentam cargas fatoriais em todos os fatores, já a análise fatorial confirmatória o pesquisador especifica que variáveis descrevem cada constructo.

Os critérios para aplicação da análise fatorial, segundo Hair et al. (2010), são que o número de amostras seja no mínimo 5 vezes maior que o número de itens avaliados, o que no estudo foi atendido. O autor também salienta que o KMO deve ser superior a 0,5 e *Bartlett's Test of Sphericity* deve ser inferior à 0,05. Outro ponto a ser analisado na avaliação do Instrumento é a comunalidade que se refere a quantia total de variância que uma variável compartilha com todas as outras variáveis da pesquisa, onde deve-se eliminar valores abaixo de 0,5. Neste estudo pode-se observar na Tabela 2 os resultados da análise fatorial onde todos os índices KMO e a esfericidade de *Bartlett* estão dentro dos níveis aceitáveis com variância explicada pelos dois fatores de 79,94%.

Também como meio de validar um instrumento, Koufteros (1999) sugere a realização da ratificação dos construtos por meio da análise intrablocos, com o uso dos parâmetros de unidimensionalidade do conjunto de variáveis observáveis dentro de cada fator. Neste sentido foi realizada uma análise fatorial intrablocos, ou seja, com os fatores separados, onde a variância explicada pelo fator 1 (auto avaliação) foi de 75,04% e pelo fator 2 (aluno avaliando o professor) foi de 81,98%, reforçando a validação do instrumento. Também não foram identificadas comunalidades baixas, que poderia justificar a exclusão de uma variável observável.

4.4 Análise descritiva de cada variável por curso

Após a validação do instrumento através da consistência interna e da confirmação dos fatores do instrumento através da análise fatorial pode-se avaliar e analisar descritivamente os resultados da coleta. Na análise dos fatores evidencia-se que a média Geral do Fator 1, autoavaliação, ficou em 8,45 representando uma média alta. Analisando individualmente cada variável observada dentro deste fator observa-se que a variável A1 (Quanto à sua frequência e aproveitamento do horário de aula no desenvolvimento da disciplina) ficou com a maior média o que demonstra um aproveitamento dos horários das aulas; e a variável A5 (Quanto à sua frequência à biblioteca e retirada de livros e periódicos) ficou com a menor média de 7,96, o que demonstra que no quesito frequência na biblioteca deve ser estimulado junto aos professores em ações de desenvolvimento para o aluno.

Para o Fator 2, aluno avaliando o professor, constata-se que a média geral foi de 8,54 também representando uma média alta. Partindo-se para a análise individual a variável P5 (Quanto à demonstração de conhecimento dos conteúdos da sua disciplina) apresenta a maior média de 8,75, já a variável P4 (Quanto ao estabelecimento das relações entre teoria e prática da disciplina) ficou com a menor média de 8,39. Analisando os cursos observa-se que as médias ficam muito próximas, sendo que para o primeiro fator a menor média ficou em 8,18 e a maior média de 9,04, respectivamente, curso 6 e curso 14. Na análise do segundo fator observam-se médias maiores onde os cursos 11 e 7 apresentaram, respectivamente, menor (8,09) e maior (8,84) média.

Tabela 2. Análise Fatorial e Comunalidade das Variáveis

Fator/ Variável Latente	Média	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach	Variáveis Observáveis	Cargas Fatoriais	Comunalidade
Fator 1 Auto avaliação	8,45	1,48	0,916	A1) Quanto à sua frequência e aproveitamento do horário de aula no desenvolvimento da disciplina.	0,806	0,772
				A2) Quanto ao seu acesso e acompanhamento do plano de ensino (Objetivos, metodologia, critérios de avaliação e bibliografias).	0,802	0,789
				A3) Quanto à sua participação e contribuição em sala de aula nas atividades desenvolvidas na disciplina.	0,830	0,798
				A4) Quanto ao tempo dedicado aos estudos extra sala de aula.	0,861	0,759
				A5) Quanto à sua frequência à biblioteca e retirada de livros e periódicos.	0,800	0,634
Fator 2 Aluno avaliando professor	8,54	1,82	0,972	P1) Quanto ao aproveitamento do horário de aula no desenvolvimento da disciplina.	0,823	0,782
				P2) Quanto à apresentação e cumprimento do plano de ensino.	0,843	0,802
				P3) Quanto ao planejamento e desenvolvimento das aulas (Alguns exemplos: seminários, aulas expositivas, trabalhos em grupo, estudo de casos, etc.).	0,869	0,843
				P4) Quanto ao estabelecimento das relações entre teoria e prática da disciplina.	0,876	0,839
				P5) Quanto à demonstração de conhecimento dos conteúdos da sua disciplina.	0,877	0,816
				P6) Quanto ao incentivo à busca de diferentes materiais de estudos: livros e artigos em periódicos especializados para aprofundamento do tema tratado em aula.	0,850	0,815
				P7) Quanto à clareza dos critérios de avaliação adotados para atingir os objetivos da disciplina.	0,869	0,824
				P8) Quanto à contextualização dos conhecimentos da disciplina com questões da realidade brasileira e mundial.	0,884	0,850
				P9) Quanto à comunicação entre professor e aluno durante a construção do conhecimento da área em estudo.	0,871	0,806
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)					0,958	
Teste de Esfericidade Bartlett (*Nível de significância $p < 0,001$)					0,000	
Variância Explicada					79,94%	

Numa análise geral, como pode ser observado pelo exposto no decorrer deste tópico e conforme Tabela 2, ambos os fatores pesquisados nos diferentes cursos apresentaram notas de satisfação acima de 8,00 demonstrando que o trabalho docente, na percepção do aluno, está adequado.

4.5 Análise da influência das variáveis observáveis nos cursos

A fim de verificar a existência de relação entre as variáveis observáveis e os fatores, calculou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson. De acordo com Pestana e Gageiro (2005), o “coeficiente de correlação R de Pearson é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1”. A existência da correlação indica que a intensidade de um fenômeno é acompanhada tendencialmente por outro, embora eles não sejam indissolúvelmente ligados. Por convenção, os autores sugerem que $R < 0,2$ = associação muito baixa; R entre 0,2 e 0,39 = associação baixa; R entre 0,4 e 0,69 = associação moderada; R entre 0,7 e 0,89 = associação alta; e R entre 0,9 e 1 = associação muito alta.

Ao analisar-se os dados do estudo a associação mostra-se aceitável para todas as variáveis analisadas ao nível de significância de 0,01. A correlação entre as variáveis observáveis do Fator 2 (aluno avaliando professor) todas obtiveram associação alta o que mostra coerência e consistência nas questões do instrumento. Ao analisar os coeficientes da variável A5 em relação a todas as variáveis do Fator 2 evidencia-se os menores índices de associação. O que demonstra analisando a variável A5 “Quanto à sua frequência à biblioteca e retirada de livros e periódicos”, que o aluno tem consciência que o aprendizado também é de sua responsabilidade, pois a média desta variável foi a menor e também apresentou uma carga fatorial menor do que as demais variáveis observadas. Aqui pode-se perceber um ponto a ser melhorado, onde os gestores dos cursos devem intervir junto aos professores, buscando, incentivar práticas para que o acadêmico busque com maior frequência a utilização da biblioteca melhorando a construção do conhecimento da área em estudo.

4.6 Análise de variância dos cursos

O próximo passo na análise dos resultados é investigar a influência dos cursos sobre os respondentes, neste caso, o intuito é definir se existe diferenças significativas entre as médias de satisfação dos cursos, pois em caso afirmativo as ações podem ser individualizadas, caso contrário as ações de melhoria por parte dos gestores, pode ser de forma generalizada. Desta forma, realizou-se a ANOVA para os fatores, obtendo-se os seguintes resultados de significância: (i) Autoavaliação (0,00) e (ii) Aluno avaliando o professor (0,00). Diante destes resultados, afirma-se que, nesta amostra, há diferença significativas em relação aos dois fatores nas respostas dos diferentes cursos. Porém, mesmo existindo diferenças entre as médias dos cursos foi possível evidenciar que a satisfação dos alunos, nas diferentes variáveis, apresenta-se com valores acima de 8,00 caracterizando uma alta satisfação com o trabalho docente.

4.7 Análise do comportamento das respostas dentro dos cursos

Uma vez que os dados apresentaram diferenças nas médias dos fatores entre os cursos, conforme a ANOVA, optou-se por realizar uma análise de *Cluster* para identificar grupos de respondentes nos cursos com avaliações semelhantes entre si e diferentes entre grupos. Isto para dar subsídios para os gestores dos cursos para verificar agrupamentos entre os respondentes. Na Tabela 3 apresentam-se os *clusters* e suas caracterizações.

Tabela 3. Análise dos *clusters* dentro dos cursos

Curso	Cluster	Auto avaliação			Aluno avaliando o professor		
		% do cluster	Média	Desvio	% do cluster	Média	Desvio
Curso 1	Média baixa	29,7%	6,696	1,2368	19,5%	6,09	1,5458
	Média	36,1%	8,261	0,3917	29,6%	8,179	0,3818
	Média alta	34,2%	9,407	0,4364	51,0%	9,487	0,4509
Curso 2	Média baixa	10,1%	6,031	1,334	26,7%	5,688	1,9491
	Média	43,0%	7,398	0,6517	46,7%	8,559	0,5347
	Média alta	46,9%	9,145	0,5989	26,7%	9,856	0,1939
Curso 3	Média baixa	31,0%	6,825	1,239	37,3%**	6,949	1,44
	Média	50,7%	8,75	0,555	39,2%	9,151	0,364
	Média alta	18,3%	10**	0	23,5%*	10**	0
Curso 4	Média baixa	34,6%	6,768	1,087	12,5%	4,302	1,8256
	Média	50,2%	8,635	0,532	27,0%	7,66	0,6164
	Média alta	15,2%	10**	0	60,5%	9,477	0,4996
Curso 5	Média baixa	29,1%	6,448	1,381	13,1%	4,875	1,8219
	Média	48,8%	8,783	0,542	41,8%	8,296	0,7472
	Média alta	22,1%	10**	0	45,1%	9,901	0,1885
Curso 6	Média baixa	10,9%	5,423	1,4936	7,8%	4,692	1,4346
	Média	55,4%	7,84	0,6826	39,0%	7,853	0,6606
	Média alta	33,7%	9,406	0,5245	53,2%	9,439	0,4855
Curso 7e8	Média baixa	45,67%**	7,475	1,4206	32,45%	7,205**	1,677
	Média	31,42%	8,872	0,3025	38,62%	9,208	0,366
	Média alta	22,91%	9,908	0,1721	28,93%	10**	0
Curso 9	Média baixa	43,9%	7,397	0,7912	21,1%	5,934	1,5234
	Média	41,3%	8,902	0,466	26,7%	8,262	0,3674
	Média alta	14,9%*	10**	0	52,1%	9,711	0,3879
Curso 10	Média baixa	39,6%	7,25	0,9075	8,6%	4,293	1,5178
	Média	44,7%	8,797	0,507	35,1%	7,978	0,638
	Média alta	15,7%	10**	0	56,3%	9,547	0,438
Curso 11	Média baixa	30,5%	6,459	1,5448	9,8%	3,19	1,77
	Média	35,7%	8,099	0,5226	60,7%	7,863	1,046
	Média alta	33,8%	9,462	0,4741	29,5%	9,811	0,268
Curso 12	Média baixa	50,2%	8,012**	0,9918	5,7%*	3,373	1,8883
	Média	26,0%	9,197	0,2636	52,7%	8,43	0,787
	Média alta	23,8%	10**	0	41,6%	9,949	0,1272
Curso 13	Média baixa	45,1%	7,282	1,27	14,1%	5,383	1,5974
	Média	36,4%	8,992	0,45	22,3%	7,657	0,4822
	Média alta	18,4%	10**	0	63,6%**	9,358*	0,5187
Curso 14	Média baixa	11,2%	5,447	2,501	6,3%	2,046*	1,692
	Média	51,2%	8,8	0,511	43,8%	8,092	1,122
	Média alta	37,6%	10**	0	49,9%	9,938	0,152
Curso 15	Média baixa	15,0%	6,165	1,3954	6,6%	3,779	1,3675
	Média	24,8%	7,65	0,4283	54,6%	8,147	0,9864
	Média alta	60,1%**	9,057*	0,5999	38,8%	9,848	0,2232
Curso 16	Média baixa	8,3%*	5,24*	1,3221	15,0%	6,605	1,2779
	Média	50,0%	8,1	0,3591	35,0%	8,307	0,2917
	Média alta	41,7%	9,512	0,4549	50,0%	9,4	0,4324

(OBS: As células em destaque * valor mais baixo e ** valor mais alto)

Conforme Hair et al. (2010), a análise de *Cluster* é uma técnica multivariada de interdependência, que possibilita combinar objetos que tenham alta homogeneidade interna (dentro do conglomerado) e alta heterogeneidade externa (entre conglomerados).

A análise de agrupamentos tem o objetivo de agrupar respondentes semelhantes ou casos com perfis similares em um dado conjunto de características. A Análise de Clusters pretende organizar um conjunto de casos em grupos homogêneos, de tal modo que os indivíduos pertencentes a um grupo são o mais semelhante possível entre si e diferenciados dos restantes. Esta análise procura classificar um conjunto de objetos (indivíduos, produtos, etc.) em grupos ou categorias usando os valores observados das variáveis, sem que seja necessário definir critérios que classificam os dados que integram determinado grupo.

Desta forma, o objetivo aqui foi identificar e agrupar os respondentes a fim de verificar algum comportamento semelhante dos alunos das diferentes áreas. Considerou-se mais adequado realizar análise separada pelos dois fatores/construtos do instrumento aplicado, uma vez que isto já foi testado na análise fatorial. A Análise de *Cluster* foi realizada para agrupar os sujeitos pesquisados conforme avaliação que fizeram sobre os cursos. Considerou-se mais adequada a retenção de três agrupamentos, já que estes possibilitaram melhor interpretação dos dados, tendo em vista maior heterogeneidade entre estes. Ressalta-se que, para a análise da avaliação optou-se pela análise estratificada por curso, ou seja, foram gerados os três Clusters para cada curso, onde cada um corresponde a um tipo de resultado: *Cluster 1* (Média baixa), *Cluster 2* (Média) e *Cluster 3* (Média alta). O método de separação utilizado foi o *Ward* e para determinação do centróide foi utilizado a medida euclidiana.

Na análise é possível evidenciar que o construto “autoavaliação” apresenta o *cluster 1* (média baixa) com médias entre 5,24 e 8,01 e frequências de respostas entre 8,3% e 45,67%; já para o *cluster 3* (média alta) as respostas se concentraram com médias entre 9,06 e 10 e frequências entre 14,9% e 60,1%. De modo semelhante pode-se analisar o construto “aluno avaliando o professor” onde o *cluster 1* (média baixa) apresentou médias entre 2,05 e 7,21 e frequência entre 5,7% e 37,3%; para o *cluster 3* (média alta) as médias dos cursos ficaram entre 9,36 e 10 e as frequências de respostas entre 23,5% e 63,6%. Assim, pode-se destacar que, de maneira geral, todos os cursos apresentam notas de satisfação altas e com maior concentração dos respondentes no *cluster 2* e *cluster 3*, respectivamente média e média alta de satisfação, o que confirma as análises já relatadas anteriormente pela estatística descritiva, onde, na percepção do aluno, a satisfação com o trabalho docente mostra-se adequada levando em consideração as variáveis observáveis deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado em uma instituição de ensino superior localizada no estado do Rio Grande do Sul, que por motivos estratégicos foi denominada ao longo deste estudo como Instituição A. O estudo baseou-se nos resultados do instrumento de avaliação dos cursos de graduação realizado no segundo semestre de 2013. Vale reforçar que as condições econômicas e de mercado para todos os tipos de negócio variam ao longo do tempo, e os gestores das empresas devem acompanhar os efeitos que essas mudanças refletem sob suas organizações. No ramo da educação não é diferente, para que uma Instituição seja saudável financeiramente é necessário que a equipe gestora tenha ferramentas que forneçam subsídios para a tomada de decisão (VIDOR; WERNER; MARTINS, 2011). Uma dessas ferramentas é a avaliação dos cursos onde o gestor pode tomar ações a partir do grau de satisfação do público acadêmico.

Para Sobrinho (1995), deve-se compreender a universidade como um conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano, não sendo, portanto, uma realidade pronta e acabada. A faculdade é uma instituição social de caráter essencialmente pedagógico, e, compreendê-la dessa forma, ajuda a perceber melhor a sua avaliação. Assim, o objeto deste estudo foi analisar a consistência interna e os resultados do instrumento de avaliação dos cursos aplicados a uma instituição de ensino da Serra Gaúcha, também fez uso de técnicas da análise multivariada, para validação do instrumento e análise da satisfação do público que responde sob a ótica de dois fatores: a auto avaliação e o aluno avaliando o professor. Vale salientar que o instrumento analisado é um dos aplicados na instituição e diz respeito a avaliação pedagógica e relação professor aluno, os demais instrumentos de avaliação de infraestrutura e dos serviços não foram objeto deste estudo. A escolha deste instrumento para estudo ocorreu em função de mudanças realizadas nas questões/variáveis observáveis do instrumento no segundo semestre de 2013.

As conclusões deste estudo estão estruturadas em duas perspectivas distintas. A primeira, conclui sobre a aplicação das ferramentas utilizadas para análise estatística deste estudo e a segunda perspectiva, foca os objetivos do estudo. Quanto as ferramentas utilizadas para avaliar o instrumento o *Alfa de Cronbach* obtido foi de 0,959 resultando numa ótima consistência interna do instrumento. A análise fatorial confirmou os dois fatores (autoavaliação e aluno avaliando o professor) atribuídos ao instrumento com variância explicada de 79,94%. Na análise de correlação as variáveis observáveis com maior associação, novamente se dividiram em dois grupos (fatores) confirmando e validando novamente o instrumento. Quanto aos objetivos do trabalho, a primeira contribuição do estudo foi conscientização da equipe quanto a importância da coleta de dados e análise das mudanças propostas. Também foi possível verificar que o nível de satisfação nos diferentes cursos está acima de 8,00, o que demonstra que o trabalho docente está adequado na percepção do aluno. De um modo geral, é possível concluir que, no entender dos alunos, os dois fatores e todas as variáveis foram avaliadas como satisfatórias. Destaca-se que a Análise de *Cluster* foi importante pois a Tabela 2 construída em função dos cursos e com a concentração de alunos em três faixas distintas (média baixa, média e média alta) pode se traduzir, por parte dos gestores, em ações de melhorias individualmente para cada curso. Em resumo tem-se assim um instrumento que vem auxiliar a instituição, como uma ferramenta que permite a avaliação dos cursos, apresentando coerência interna e adequação às recomendações do Ministério da Educação.

Do estudo realizado, bem como das conclusões obtidas, sugere-se estudos para dar continuidade a este trabalho bem como para ampliar sua abrangência. Destes, destacam-se, dois: o primeiro consiste em analisar o banco de dados coletados no primeiro semestre de 2013 realizando as análises semelhantes as aplicadas neste estudo. O segundo é realizar uma comparação entre os dois semestres avaliando se houve impacto significativo das mudanças na avaliação geral dos cursos.

6 REFERÊNCIAS

BORTOLOTTI, S. L. V.; JUNIOR, F. J. M.; BORNIA, A. C.; JÚNIOR, A. F. S.; ANDRADE, D. F. Avaliação do nível de satisfação de alunos de uma instituição de

ensino superior uma aplicação da Teoria da Resposta ao Item. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 19, n. 2, p. 287-302, 2012.

GIANOTTI, S. S. C. **Avaliação Estratégica**: Um modelo de Gestão Institucional integrada a Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GONZÁLEZ-MANTEIGA, W. F. Ferraty and P. Vieu: Nonparametric functional data analysis: theory and practice. **Computational Statistics**, 23, p. 341-342, 2008.

HAIR, J. F., Jr.; ANDERSON, R. E.; BABIN, B. J.; BLACK, W.C. **Multivariate Data Analysis. Seventh Edition. Pearson Prentice Hall, 2010.**

HAIR, J. F., Jr.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W.C. **Análise multivariada de dados. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.**

KOUFTEROS, X. A. Testing a model of pull production: a paradigm for manufacturing research using structural equation modeling. **Journal of Operations Management**, v. 17 p.467- 488, 1999.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V. A Autoavaliação Institucional no processo de Tomada de decisão em IES: Estudo de caso das Faculdades Senac/SC. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v.17, n.2, p. 455-480, 2012.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEYER Jr., V.; MURPHY, J. P. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária, um diálogo Brasil EUA**. 2 ed. ampliada. Florianópolis: Insular, 2003.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: dezembro/ 2013.

MICHAEL, S. O. In search of universal principles of higher education management and applicability to Moldavian higher education system. **The International Journal of Educational Management**, v. 18, n. 2, p. 118-137, 2004.

PALACIO, A. B.; MENESES, G. D.; PÉREZ, P. J. P. The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. **Journal of Educational Administration**, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

PEIXOTO, M. C. L. A Avaliação Institucional nas Universidades Federais e as Comissões Próprias de Avaliação. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n.1, p. 9-28, 2009.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para Ciências Sociais**. 4ª Edição. Edições Sílabo, Lisboa, 2005.

POLIDORI, M. M. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v.14, n. 2, p.439-452, 2009.

RENCHER, A. C. **Methods of multivariate analysis**. 2nd ed. John Wiley & Sons, 2002.

- RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n.2, p. 299-316, 2012.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projeto de Estágio e de Pesquisa em Administração**: Guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudos de Caso. São Paulo: Atlas, 2007.
- ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. *Avaliação da Educação Superior no Segundo Governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas?* Educ. Soc., Campinas, v.32, n.114, p. 21-38, 2011.
- SOBRINHO, J. D. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. Using Multivariate Statistics. Pearson Education. Inc, Fifth Edition, 2007.**
- TAVARES, M. G. M.; OLIVEIRA, M. A. A.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da educação superior. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, 2011.
- VIDOR, G.; WERNER, L.; MARTINS, V. L. M. Direcionamento de investimentos em instituições de ensino superior baseado em previsão de receita. **Ingepro: Inovação, Gestão e Produção**. v. 3, p. 74-83, 2011.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.