

Simpósio Avaliação da Educação Superior

31 de agosto a 02 de setembro de 2016

Porto Alegre – RS - Brasil

ANAIS





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

CARLOS ALEXANDRE NETO

Reitor

RUI VICENTE OPPERMAN

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

Bernardo Sfredo Miorando

Jordário Reck Behenck

Nara Maria Emanuelli Magalhães

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação:

Simpósio Avaliação da Educação Superior (2. 2016: Porto Alegre, RS, Brasil)

ANAIS AVALIES 2016. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, setembro de 2016.

Evento organizado pela Secretaria de Avaliação Institucional/UFRGS

ISBN:

1. Avaliação Educação Superior 2. Educação Superior 3. Avaliação de Universidades

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

Coordenação Geral:

Prof. Dr. Daltro José Nunes - UFRGS

Comitê Diretivo:

Profa. Dra. Carla Schwengber ten Caten - UFRGS

Profa. Dra. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues - UFRGS

Prof. Dr. Daltro José Nunes - UFRGS

Profa. Dra. Denise Leite - UFRGS

Prof. Dr. Lívio Amaral - UFRGS

Comitê Científico:

Nome	Universidade
Adolfo Stubrin	FCJS-Argentina
Adriana Barreiro Diaz	UDELAR - Uruguai
Alejandro Frank	UFRGS
Carla Ten Caten	UFRGS
Célia Elizabeth Caregnato	UFRGS
Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues	UFRGS
Denise Leite	UFRGS
Denise Ruschel Bandeira	UFRGS
Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	UNEMAT
Gilnei Luis de Moura	UFSM
Glades Félix	UFSM
Graziela Giacomazzi	UNESC
Istefani Carísio de Paula	UFRGS

Jane Tutikian	UFRGS
José Luis Duarte Ribeiro	UFRGS
Laura Canovas	UNCUYO (Argentina)
Leticia de Martins	IFRS
Marcelo Cortimiglia	UFRGS
Margareth Guerra dos Santos	UNIFAP
Maria Auxiliadora Cannarrozo Tinocco	UFRGS
Maria Estela Dal Pai Franco	UFRGS
Maria Izabel Cavalcanti Cabral	UNIPE-UFMG
Marília Morosini	PUCRS
Marlis Polidori	UFRGS
Pedro Mello	UFSC
Ricardo Cassel	UFRGS
Robert Verhine	UFBA
Rogério Nunes	UFSC
Rosa Elisabeth Medina Pavón	UNE (Paraguai)
Sérgio Donizetti Zorzo	UFSCAR
Silke Weber	UFPE
Silvana Calvo	UNR (Argentina)
Simone Portella Teixeira de Mello	UFPEL
Sonia Elisa Caregnato	UFRGS

Organização Local:

Professora Dra. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues (Coordenadora)

Secretária Administrativa Ronise Dias Machado

Secretária Administrativa Manoela Guerra Leal

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

Acadêmico de Pós-graduação Bernardo Sfredo Miorando

Acadêmica de Graduação Ana Danielle Santana Cavalheiro

Bolsista da Secretaria de Avaliação Institucional Adriano Gebert Gomes

Bolsista da Secretaria de Avaliação Institucional Bruno Henrique Gonçalves Ribeiro

Bolsista da Secretaria de Avaliação Institucional Renata dos Santos Tavares

Realização:



Apoio:



Mensagem da Coordenação Geral

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com a colaboração da Secretaria de Avaliação Institucional, teve a grande honra e satisfação em receber os participantes do segundo Simpósio Avaliação da Educação Superior que contou com apresentação oral de artigos, conferências internacionais, painéis e exibição de pôsteres.

A segunda edição do Simpósio AVALIES, que se realizou entre 31 de agosto e 02 de setembro de 2016, teve como objetivos estimular a geração do conhecimento em Avaliação Institucional, debater o estado da arte da pesquisa e da reflexão sobre o tema, com ênfase nas avaliações internas, buscando qualificar as instituições de educação superior.

Ao proporcionar o compartilhamento e a geração de conhecimento, através da interação entre pesquisadores da área e seus interlocutores, o evento visou contribuir para que as instituições, respeitadas suas características e vocações, possam melhorar a qualidade de seus processos avaliativos, com base científica.

Com a realização desta segunda edição, organizada e sediada ainda na UFRGS, consolida-se uma nova série de eventos sobre avaliação da educação superior. O próximo AVALIES deverá ser em nova Sede e, devido ao grande interesse nacional e internacional que tem despertado, certamente contribuirá para a permanente qualificação das instituições de educação superior.

Prof. Dr. Daltro José Nunes

Secretário de Avaliação Institucional

Profa. Dra. Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues

Vice-Secretária de Avaliação institucional

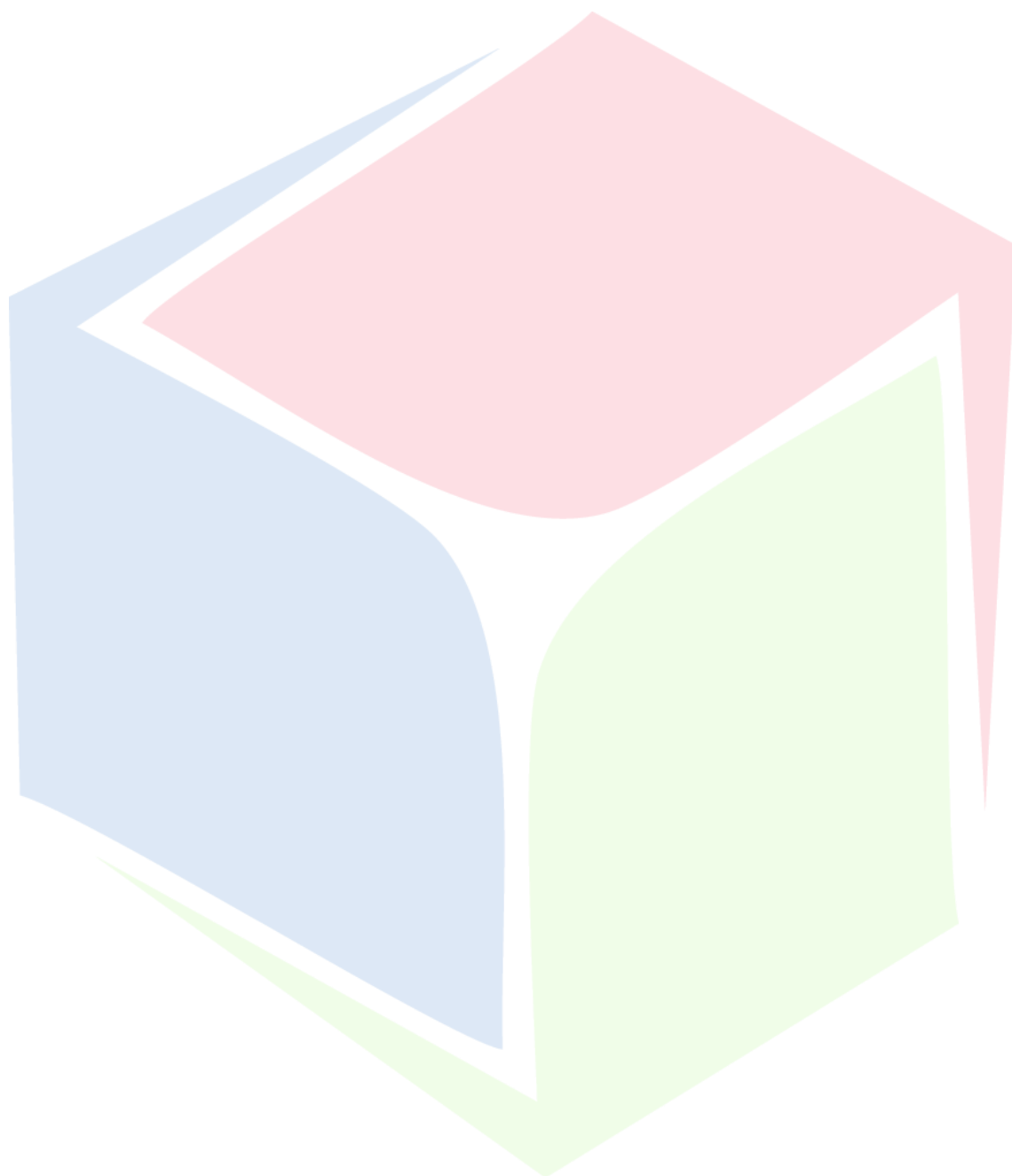
SUMÁRIO

Avaliação de Cursos por Competências	10
Avaliação da percepção do estudante de Medicina sobre o ambiente educacional.....	11
Desenvolvimento docente e capacitação gerencial em escolas médicas brasileiras	22
Avaliação de Egressos	38
Avaliando a graduação a partir dos egressos: um estudo com graduados de um curso superior de tecnologia	39
Cultura da Avaliação/Qualidade	54
A percepção de instituições estrangeiras acreditadas no Sistema Arcu Sul.....	55
Análise reflexiva sobre as influências dos organismos multilaterais nas políticas de avaliação da educação superior no Brasil	66
Estado da arte: a autoavaliação institucional nas produções científicas da revista Avaliação (2004-2016).....	82
Implantando a cultura da avaliação na Faculdade de Agronomia da UFRGS	93
O estado da arte do Sinaes: levantamento de teses e conceitos	104
Os desafios da avaliação institucional numa instituição multicampi.....	123
Teias de aprendizagem e o cultivo da cultura de qualidade no ensino superior.....	138
Educação em Avaliação.....	154
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): uma avaliação da relação entre os princípios norteadores do programa e a prática realizada na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP).....	155
Estudos de Casos de Avaliação.....	172
A autoavaliação institucional na construção da identidade do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.....	173
A gestão de desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina	186
A trajetória da avaliação na UFRGS: entre a avaliação externa e a autoavaliação.....	201
Análise do instrumento de autoavaliação institucional utilizado na UFAM nos anos de 2014 e 2015.....	216
Avaliação da internacionalização da educação superior: indicadores e mapeamento de processos.....	233
Avaliação externa no contexto das instituições.....	274
multicampi e as distorções das múltiplas comissões.....	274

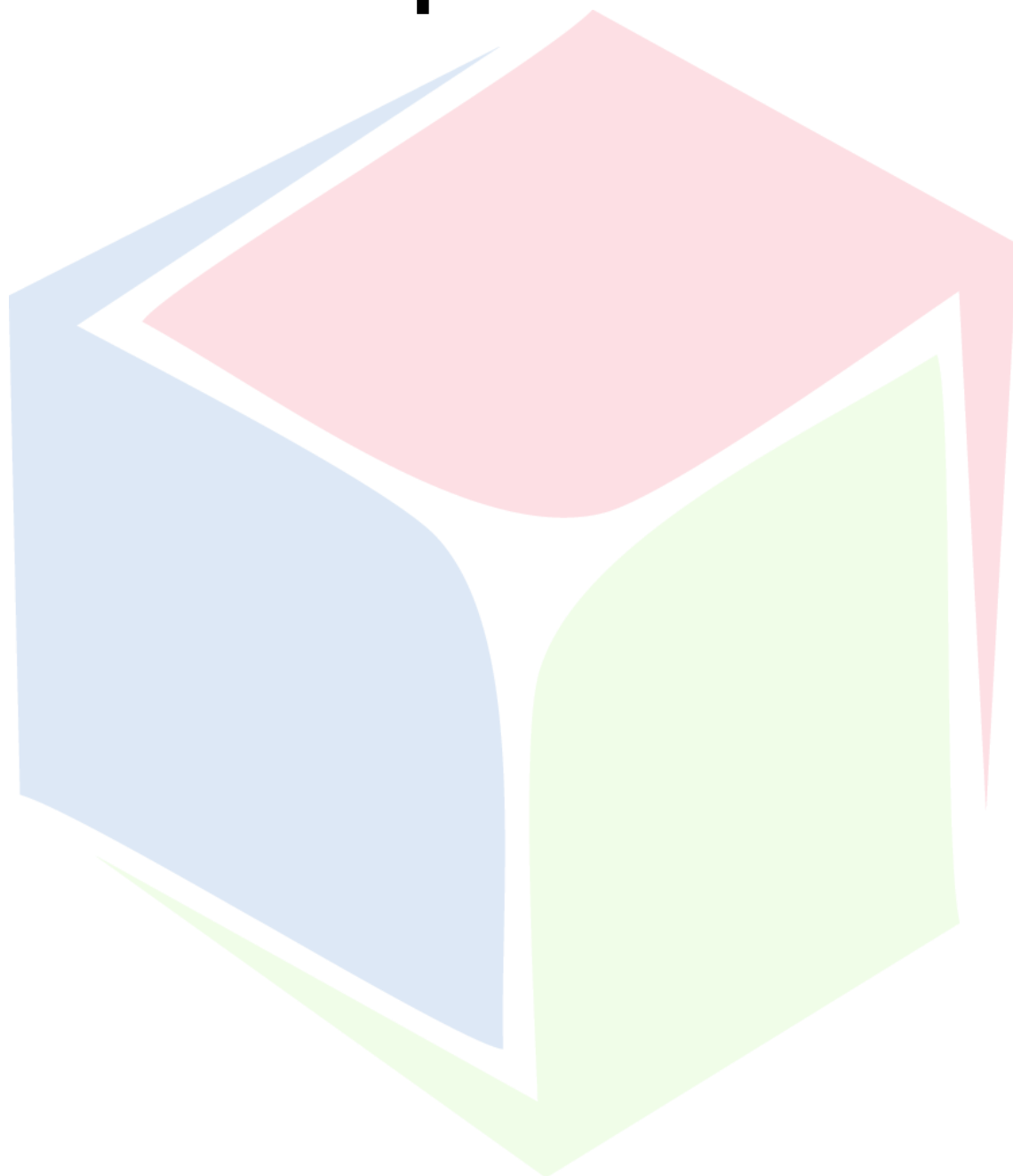
Estudo do currículo de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	305
Internacionalização na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil: um estudo na Área de Direito	336
Perspectivas analíticas sobre os desempenhos da educação básica no Rio Grande do Sul: as aproximações entre o IDEB e o contexto de atuação das escolas (2013-2015)	349
Reflexões sobre a Proposta Piloto de Instrumento Institucional de Avaliação de Desempenho de Disciplina em Sistema Informatizado	363
Ética e Valores em Avaliação.....	393
Democracia e Autoavaliação Institucional	394
O ensino superior no curso de Engenharia da UFRN: avaliação e colaboração no processo formativo.....	409
Feramentas de suporte à avaliação	430
Ferramenta de automatização do processo de avaliação docente	431
Interface de Avaliação com a Gestão.....	446
A comissão própria de avaliação das IES privadas do sul catarinense: a expressão dos regimentos e seus integrantes.....	447
Perfil sociodemográfico e características acadêmicas de estudantes concluintes do Curso de Nutrição no ENADE	462
Meta-avaliação.....	478
As Implicações do SINAES na qualidade dos cursos de graduação de uma Instituição Privada	479
Evaluación institucional para acreditar o para mejorar.....	494
Métodos de Avaliação Qualitativa/Quantitativa	507
Novas metodologias de análise qualitativa na autoavaliação institucional: uma aplicação na URI Erechim.....	508
Métodos e Técnicas de Construção e de Validação de Instrumentos de Avaliação.....	539
O Banco Nacional de Itens do Enade: iniciativa para democratização e avanços nos processos da avaliação da Educação Superior.....	540
Métricas de Avaliação	553
Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância	554
Modelos de Avaliação	574
Avaliação institucional na UNESP: Uma proposta de redefinição de ponto de partida e de percurso	575
Eu, Tu, Ele e Nós: as dimensões investigativas e mediadoras da avaliação docente	589

Rituais e performance das visitas <i>in loco</i> nos processos de avaliação do SINAES	620
Processos de Avaliação	634
A trajetória de autoavaliação de uma instituição comunitária: desafios e possibilidades...	635
Aplicação da Teoria dos Objetivos Instrucionais em Questões Dicotômicas.....	647
Avaliação do desempenho docente e qualidade na universidade: uma dissonância entre segmentos.....	658
Avaliação Institucional da UERN: avanços e desafios	674
Uma reflexão a partir da avaliação <i>in loco</i> sob a ótica da Teoria Geral de Sistemas.....	701
Ranqueamento de Qualidade com base em Avaliação.....	721





Avaliação de Cursos por Competências



Avaliação da percepção do estudante de Medicina sobre o ambiente educacional

Katiele Dalla Vécchia¹, Irenizia Q. Almeida², Fabiana A. da Silva³, Rosana Alves⁴

¹Universidade do Estado de Mato Grosso - Estudante de Medicina

Av. Santos Dumont, S/N Depto de Medicina – Cidade Universitária. Bairro Aeroporto.
Cáceres – MT. Cep: 78200-000

²Universidade do Estado de Mato Grosso – Estudante de Medicina

³ Universidade do Estado de Mato Grosso – Docente no curso de Medicina

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo - Docente no curso de Medicina

katiele_dallavecchia@hotmail.com, irenizia@gmai.com,
rosana.medufrj@gmail.com, fabiana@unemat.br

Abstract. *The educational environment consists of a set of factors that affect learning, such as quality education, teachers, physical space and interpersonal relationships. This study evaluated the perception of medical student at the Universidade do Estado de Mato Grosso on their educational environment. Was used the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) to collect data that highlighted the educational environment as a "more positive than negative" (score 110/200), with strengths to be strengthened and weaknesses to be improved. The general perception was positive and the dimension of social relations is that it requires more modifications.*

Resumo. *O ambiente educativo consiste em um conjunto de fatores que afetam a aprendizagem, como qualidade de ensino, professores, espaço físico e relações interpessoais. Essa pesquisa avaliou a percepção do estudante de Medicina da Universidade do Estado de Mato Grosso sobre o seu ambiente de ensino. Foi utilizado o questionário Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) para coleta de dados que evidenciou o ambiente educativo como "more positive than negative" (pontuação 110/200), com pontos fortes a serem fortalecidos e pontos fracos a serem melhorados. A percepção geral foi positiva e a dimensão das relações sociais é a que necessita maiores modificações.*

Introdução

O curso de Medicina da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) foi criado em 2012, na cidade de Cáceres, interior do Estado de Mato Grosso, sendo estruturado por uma abordagem pedagógica que utiliza metodologias ativas de ensino, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001 e as DCN vigentes de 2014.

Desta forma, o objetivo da instituição é formar um profissional médico generalista, humanista, com capacidade crítica e reflexiva e visão integral do ser humano [Brasil 2001]. Para tanto, é necessário avaliar os diferentes processos que influenciam a aprendizagem, dentre eles o ambiente educacional.

A qualidade de ensino, refletida pelo corpo docente, relações interpessoais e espaço físico constituem a base do ambiente educativo em educação médica. Nessa perspectiva, componentes materiais e afetivos determinam o ambiente de ensino que afetará diretamente a aprendizagem do estudante. Tal fato foi explicado por Maslow em sua Teoria da motivação humana, também denominada Hierarquia de Maslow, com cinco características necessárias para que exista a motivação de aprendizagem, sendo elas necessidades fisiológicas, segurança, senso de pertencimento, autoestima e auto realização. [Hutchinson 2003].

Consoante, avaliar o ambiente educacional se faz necessário a fim de identificar informações relevantes sobre o aprendizado e desenvolvimento do estudante para que seja possível elaborar medidas de melhorias do ambiente e conseqüente aumento na qualidade do processo educativo [Troncon 2014].

Essa pesquisa utilizou as perspectivas do estudante de Medicina para avaliar o ambiente educacional, por meio do questionário *Dundee Ready Education Environment Measure* (DREEM). O objetivo foi diagnosticar o ambiente educacional do curso de Medicina da Unemat para evidenciar seus pontos fortes e pontos fracos e permitir a elaboração de intervenções para estruturar e fortalecer o recente curso da instituição de forma a cumprir as DCN no aspecto de qualidade de formação médica.

Percurso metodológico

Caracterização da pesquisa

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem quantitativa. Apresenta um recorte do projeto “Percepções dos docentes e dos estudantes acerca do processo de implantação do curso de medicina na Unemat”, que será desenvolvido no período de 2015 a 2017.

Participaram da pesquisa alunos de todos os semestres letivos do curso de medicina da Unemat.

Instrumento utilizado para coleta de dados

Para avaliar o ambiente de ensino do curso de medicina foi aplicado o *Dundee Ready Education Environment Measure* (DREEM). O DREEM foi publicado pela primeira vez em 1997 e validado em português em 2003, sendo considerado um teste de referência para avaliação do ambiente educativo em cursos da área de saúde.

O DREEM é composto por 50 afirmações, cada uma delas pontuadas com base na escala de Likert, com de cinco opções: 0 = discordo totalmente, 1 = discordo, 2 = não tem certeza, 3 = concorda e 4 = concorda fortemente. Dentre as questões, 9 são negativas (itens 4, 8, 9, 17, 25, 35, 39, 48 e 50) e, por isso lhes são atribuídas pontuações inversas simétricas no momento da avaliação.

A pontuação individual de cada item evidencia os pontos fortes e pontos fracos do ambiente educativo do curso. Itens com pontuação média menor que 2 são considerados áreas problemáticas e que necessitam de intervenção para melhorias; itens com pontuação média maior que 3 corresponde a pontos fortes e com pontuação maior que 3,5 são áreas muito fortes. Os itens com pontuação entre 2 e 3 correspondem a aspectos que podem ser melhorados pela instituição.

A máxima pontuação total possível é de 200 pontos, que corresponderia a um ambiente institucional ideal. Quatro categorias avaliativas foram criadas de acordo com a pontuação alcançada por meio do questionário, conforme a tabela 1.

Tabela 1. Interpretação da pontuação total do DREEM

Pontuação Total	Significado
0 – 50 pontos	<i>Very Poor</i>
51 – 100 pontos	<i>Plenty of Problems</i>
101 – 150 pontos	<i>More Positive than Negative</i>

151 – 200 pontos

Excellent

Fonte: Fazendeiro, 2011.

Além da pontuação total, as 50 afirmações são divididas em 5 dimensões (D) de percepção do aluno, sendo D1 = percepção sobre aprendizagem, com 12 itens e pontuação máxima de 48 pontos; D2 = percepção sobre os professores, com 11 itens, com pontuação máxima de 44 pontos; D3 = percepção dos resultados acadêmicos, com 8 itens e pontuação máxima de 32 pontos; D4 = percepção do ambiente geral, com 12 itens e pontuação máxima de 48 pontos; e D5 = percepção das relações sociais, com 7 itens e pontuação máxima de 28 pontos. Cada dimensão é também interpretada individualmente.

Coleta e análise dos dados

Para coleta foi aplicado o questionário na última semana do período letivo 2015/2 em todos os semestres letivos existentes no curso de medicina, totalizando sete turmas. Para aplicação, os alunos foram orientados acerca do instrumento e tiveram 30 minutos para preencher o questionário individualmente.

Os dados foram analisados por estatística descritiva conforme a metodologia do instrumento.

Aspectos éticos

Foram obedecidos todos os princípios e postulados éticos de acordo com a Resolução CNS nº 466/2012 (22). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat, sob o parecer nº 1.115.266/2015.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da entrega dos questionários, sendo identificados por um código para preservar a identidade dos participantes.

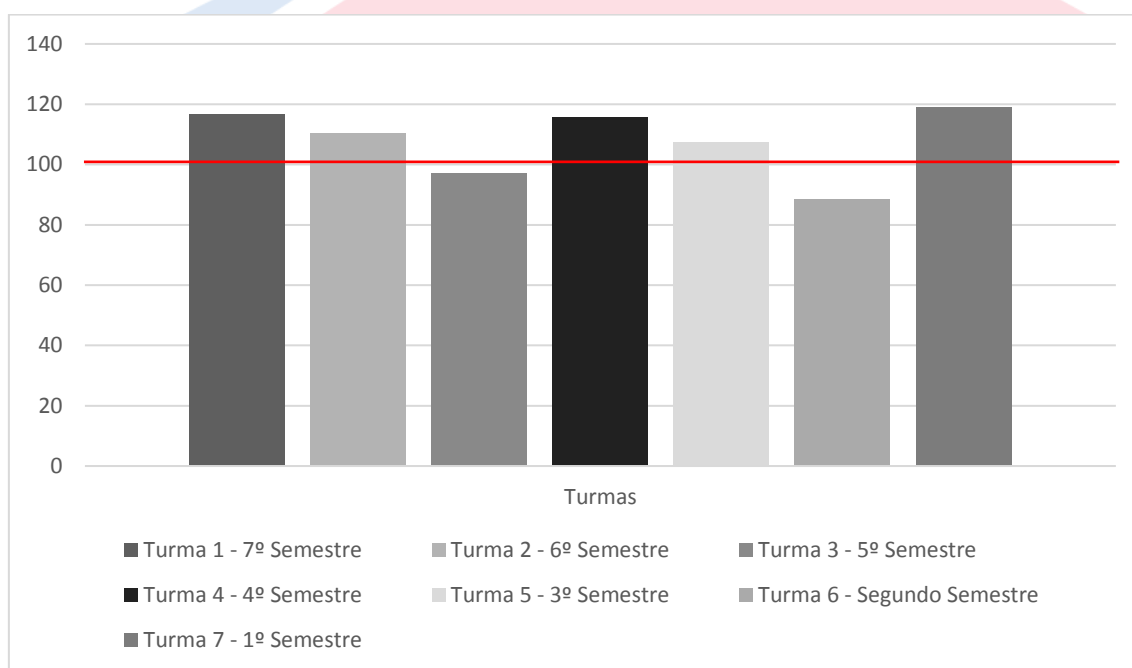
Resultados

O questionário foi aplicado a 182 alunos, dos quais 126 (69,3%) responderam à pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Dos questionários respondidos, 27 foram descartados por erro de preenchimento, restando 99 alunos como amostra para essa pesquisa, representando 54,3% dos estudantes do curso de medicina da Unemat.

A média total da pontuação foi de 110/200 pontos, com desvio padrão de 11,2. A maior pontuação registrada em questionário isolado foi de 153 pontos, e a menor foi de 46 pontos.

No cálculo da média parcial por semestre, duas turmas registraram pontuação menor que 100 pontos, o que indica uma percepção do ambiente mais negativa que a média total.

Gráfico. Pontuação média por turma/semestre



Fonte: Autores

Dentre as cinco dimensões analisadas pelo DREEM, a que evidenciou pontuação média mais elevada foi a percepção dos resultados acadêmicos, com 61,87% da pontuação máxima possível. A dimensão de percepção do ambiente geral foi a que obteve média mais baixa, com 48,95%.

Tabela. Pontuação média das dimensões

Dimensão	Média
D1 – Percepção da aprendizagem	27,4/48 (57,08%)
D2 – Percepção dos tutores	25,8/44 (58,63%)
D3 – Percepção dos resultados acadêmicos	19,8/32 (61,87%)
D4 – Percepção do ambiente geral	23,5/48 (48,95%)

D5 – Percepção das relações sociais

13,5/28 (49,28%)

Na pontuação individual dos itens, 9 afirmativas obtiveram média inferior a 2 pontos, indicando os pontos fracos da instituição, enquanto que apenas 3 itens podem ser considerados pontos fortes por terem alcançado média maior que 3 pontos, como evidenciado na tabela 2.

Tabela 2. Item do DREEM com pontuação média maior que 3 e menor que 2

Item	Pontuação Média	Dimensão
Pontos Fracos		
3. Existe um bom programa de apoio para estudantes estressados	0,53	D5
4. Tenho estado muito cansado para aproveitar este curso ¹	1,57	D5
5. Como estudava antes também funciona neste curso	1,59	D3
7. O ensino adotado é frequentemente estimulante	1,97	D1
12. Esta Faculdade é bastante pontual nos cursos	1,23	D4
20. O ensino é bastante coeso e focado	1,86	D1
24. O tempo para ensino é bem utilizado	1,84	D1
25. O ensino enfatiza o aprendizado de fatos memorizáveis ¹	1,84	D1
29. Os professores dão um bom feedback aos estudantes	1,81	D2
Pontos Muito Fortes		
10. Estou confiante que vou ser aprovado neste semestre	3,11	D3
46. Moro em um lugar confortável	3,10	D5
48. O ensino é muito centrado no professor ¹	3,16	D1

¹As questões 4, 25 e 48 são negativas e, para isso, foi atribuída pontuação simétrica para sua avaliação.

Fonte: Autores

Discussão

A aceitação da pesquisa por parte dos alunos foi satisfatória, visto que 69% da totalidade dos alunos responderam ao questionário. Uma hipótese da boa adesão é o reconhecimento dos estudantes de que suas opiniões são valorizadas e que podem contribuir para a melhoria da instituição [Fazendeiro 2011].

A pontuação geral do DREEM foi 110/200, o que evidencia uma percepção do ambiente educativo “*more positive than negative*”. Apesar de considerada satisfatória, a

pontuação é menor do que o esperado em uma faculdade com metodologias ativas de ensino, como apontado em outros estudos.

Um estudo realizado no Chile [Riquelme 2009], evidenciou a diferença de pontuação em uma mesma instituição enquanto adotava metodologia tradicional (107/200) e após sua mudança para metodologias ativas (139/200). Avaliações em hospitais ensino na Inglaterra [Fidelma 2006] adeptos de metodologias ativas obtiveram pontuação 139/200. Estudo brasileiro [Guimaraes 2015] que avaliou o ambiente educativo do Hospital Dom Malan, também adepto de metodologias ativas, mostrou pontuação 144/200. Desta forma, apesar de todas as pontuações enquadrarem-se na classificação “*more positive than negative*”, a percepção geral na Unemat aproxima-se mais dos cursos com metodologias tradicionais.

Há a possibilidade que o questionário DREEM não seja adaptado para avaliar a percepção do ambiente educacional em instituições que adotam a metodologia ativa, visto que o instrumento foi desenvolvido em 1997, momento em que as metodologias ativas ainda estavam pouco difundidas pelo mundo [Guimaraes 2015].

Foi feita a média da pontuação geral em cada um dos sete semestres que participaram da pesquisa. Dentre eles chamou a atenção o fato de dois resultados serem inferiores a 100, contradizendo a classificação geral. O quinto semestre obteve pontuação 97/200 enquanto que o segundo semestre teve 88,4/200 pontos. Ambos semestres enquadram-se em “*pleny of problems*”. Tal fato pode ser explicado pela inconsistências existentes entre os semestres do curso, que passa por modificações constantes, visto que é um curso recente e passa por avaliações empíricas diárias, que podem ter prejudicado a percepção das duas turmas indicadas em relação às demais.

O semestre que recebeu melhor avaliação, com 119/200 pontos, foi o primeiro semestre. Isso reforça a hipótese de que as mudanças empíricas alteram a qualidade de ensino, ou ao menos a percepção dos alunos acerca dela, já que o primeiro semestre é o que possui maior tempo de existência e, portanto, maiores intervenções para correção de eventuais problemas que prejudicam a aprendizagem.

Dentre as dimensões avaliadas no DREEM, a que teve pior desempenho foi a relacionada à percepção do ambiente geral (D4), com pontuação 23,5/48 (48,95%) que corresponde à classificação “*There are many issues that need changing*”.

Dentro da D4 o item que recebeu pior pontuação foi o 12, “Esta faculdade é bastante pontual nos cursos”, que recebeu pontuação 1,23 significando que há um grave problema na pontualidade das atividades do curso de Medicina. Foi a segunda pior pontuação do questionário. Além disso, os alunos percebem que o ambiente para práticas e aulas não é satisfatoriamente tranquilo e estimulante.

A percepção das relações sociais (D5) foi a que obteve a segunda pior pontuação, com 13,5/28 pontos (49,28%), significando ser “*not a nice place*”, em que os alunos encontram-se cansados e não possuem programa de apoio aos estudantes estressados. Estudos demonstram a recorrência de sobrecarga de estresse em estudantes de medicina. Tal estresse predispõe o aluno a doenças como dislipidemia, hipertensão arterial e transtorno depressivo com piora considerável da qualidade de vida após o quinto semestre do curso [Barbosa, 2015]. A necessidade do reconhecimento dessa realidade pela universidade deve acontecer o quanto precoce possível para que forneça apoio aos estudantes para lidarem com os eventos estressores do curso [Tomaz, 2015].

O item 3, referente a existência de um bom programa de apoio ao estudante estressado, foi o que atingiu pior pontuação, em que a maioria dos alunos discordaram fortemente, com pontuação média de 0,5, representando a realidade da Unemat, que não possui nenhum centro de apoio ao estudante. Outros estudos também apontam tal deficiência nas escolas médicas e todos defendem a necessidade de criação de estruturas para apoio psicopedagógico ao alunos do curso de medicina, que além de lidarem com o estresse advindo da pressão intelectual do curso, sofrem também com situações adversas da prática clínica [Guimarães, 2014].

A dimensão 1 (D1), relativa a percepção dos estudantes sobre a aprendizagem, recebeu pontuação 27,4/48 (57,08%), enquadrando-se na classificação “*a more positive perception*”. Foi a dimensão que apresentou 3 itens com pontuação inferior a 2, que necessitam de melhorias por serem pontos fracos para a instituição. Dentre esses itens estão a falta de estímulo, coesão e foco no ensino, mal utilização do tempo e excessiva ênfase em memorização.

A segunda melhor dimensão avaliada foi a relacionada à percepção dos alunos sobre os professores (D2), com pontuação 25,8/44 (58,63%) que corresponde à classificação “*moving in the right direction*”. Os alunos percebem que os professores

comunicam-se bem e pacientemente com os doentes e conseguem exemplificar claramente durante as explicações.

Apesar da boa classificação, um dos itens de D2 recebeu pontuação menor que 2 (1,81) consistindo em um ponto fraco da instituição. Trata-se do item 29 “os professores dão um bom feedback aos estudantes”. A ausência de feedback do professor impede que os alunos realizem uma aprendizagem autodirecionada e reflexão crítica sobre suas práticas, impossibilitando a correção de eventuais erros [Zeferino 2007].

Na metodologia ativa de ensino, o feedback do professor é componente essencial no processo de aprendizagem em que o aluno protagonista necessita da visão do seu tutor como fator motivacional que determina a capacidade de solucionar deficiências percebidas como também reforçar as potencializadas detectadas [Oliveira, 2012]. Logo, o feedback deve ser melhor trabalhado pelos professores da Unemat.

A dimensão referente a percepção dos alunos sobre seus resultados acadêmicos (D3) foi a que recebeu melhor pontuação 19,8/32 (61,87%) interpretada como “*feeling more on the positive side*”. Os alunos sentem que a forma com que estudavam antes não serve para o curso de Medicina, o que é justificável pela metodologia ativa adotada pela instituição, que coloca o estudante como protagonista do seu aprendizado, não mais um mero espectador do professor, exigindo do aluno pro atividade diferentemente do que ele estava acostumado.

Apesar de precisarem adaptar seus métodos individuais de estudos, os alunos sentem-se confiantes de que passarão de semestre, o que compõe uma autoestima favorável para a motivação necessária para a aprendizagem [Hutchinson, 2003]. Esse é um dos pontos fortes da Unemat.

Considerações finais

Essa pesquisa foi a primeira avaliação acerca da perspectiva do estudante de Medicina da Unemat sobre o ambiente educacional, com resultados satisfatórios sobre o ambiente. As fragilidades ou pontos negativos relacionam-se ao ambiente educacional do curso, sugerindo a necessidade de várias modificações no ambiente físico e principalmente para estimular as relações interpessoais. Deste modo, o curso poderá fortalecer a proposta pedagógica que coadunam com as orientações das DCN.

O estudo sugere desenvolvimento de medidas para avaliação das disciplinas para melhor aproveitamento do tempo e dos conteúdos estudados, além de ações de sensibilização sobre a pontualidade nas atividades acadêmicas, tanto para alunos quanto professores. É urgente a necessidade de um programa permanente de assistência psicossocial ao estudante. Enfoque especial aos métodos de *feedback* ao aluno deve ser desenvolvido e conforme o DREEM as dimensões de aprendizagem, professores e ambiente geral devem ser foco para ações institucionais.

Um programa de formação para docentes já está em andamento na instituição para aprimorar os conhecimentos didático-pedagógicos e uma proposta de formação para estudantes visando a compreensão destes acerca das metodologias ativas de ensino utilizadas no projeto pedagógico do curso.

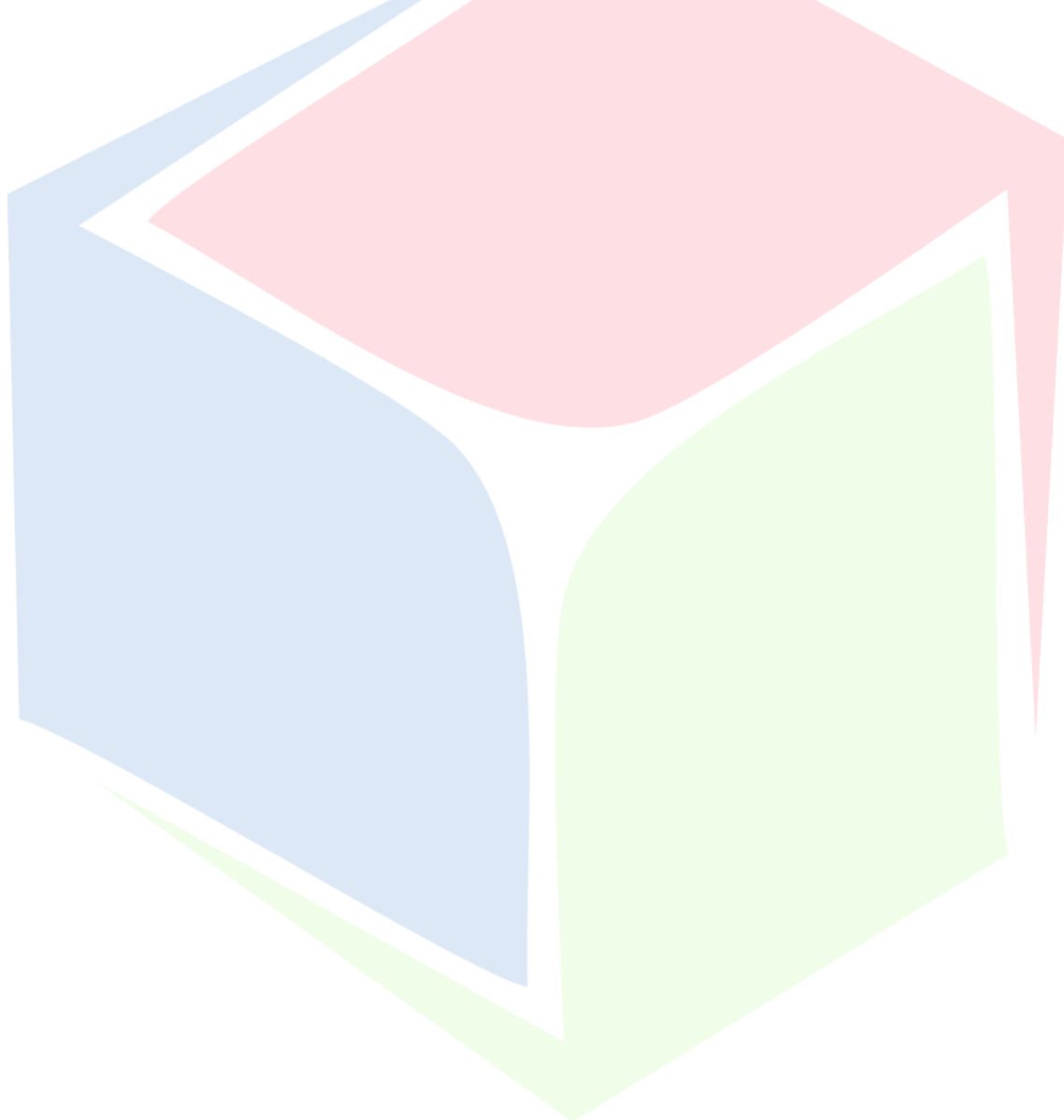
Referências

- Hutchinson L. ABC of learning and teaching: Educational environment. *BMJ*. 2003 Apr 12;326(7393):810-2.
- Brasil. Conselho nacional de educação. Câmara de educação superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.
- Zeferino, A. M. B.; Domingues, R. C. L., Amaral, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino. *Rev. bras. educ. méd*;31(2):176-179, maio-ago. 2007.
- Riquelme A., Oporto M., Oporto J., Mendez J.I., Viviani P., Salech F., et al. Measuring students perception of the educational climate of the new curriculum at the Pontificia Universidad Católica de Chile: performance of the Spanish translation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Educ Health (Abingdon)*. 2009; 22(1):112.
- Fidelma D., McAleer S., Roff S. Assesment of the undergraduate medical education environment in a large UK medical school. *Health Education Journal* 2006, 65(2):149-58.
- Guimaraes, A. C., Falbo, G. H., Menezes, T., Falbo, A. Percepção do Estudante de Medicina acerca do Ambiente Educacional Utilizando o Dreem. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 39 (4) : 517-526; 2015.
- Fazendeiro, M. P. Percepções dos Estudantes de Medicina acerca do Ambiente Educativo da Faculdade de Ciências da Saúde. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Medicina (ciclo de estudos integrado). Covilhã, junho de 2011.
- Troncon, L. E. A. Ambiente educacional. *Medicina (Ribeirão Preto)* 2014;47(3): 264-71.

Barbosa, R. R., Martins, M. C. G., Carmo, F. P. T., Jacques, T. M., Serpa, R. G., Calil, O. A., Barbosa, L. F. M. Estudo sobre Estilos de Vida e Níveis de Estresse em Estudantes de Medicina. Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – Vitória, ES – Brasil. Int J Cardiovasc Sci. 2015;28(4):313-319.

Moreira, S. N. T., Vasconcellos, R. L. S. S. Estresse na Formação Médica: como Lidar com Essa Realidade? Rev. bras. educ. méd;39(4):558-564, out.-dez. 2015.

Oliveira, V. T. D., Batista, N. A. Avaliação formativa em sessão tutorial: concepções e dificuldades. Rev. bras. educ. med. vol.36 no.3 Rio de Janeiro jul./set. 2012.



Desenvolvimento docente e capacitação gerencial em escolas médicas brasileiras

Fabiana A. Silva¹, Nilce Maria da S. C. Costa², Jadete B. Lampert³, Rosana Alves⁴

¹Curso Medicina - Universidade do Estado do Mato Grosso

Av. Santos Dumont, S/N Depto Medicina – Cidade Universitária – Bairro Aeroporto.
Cáceres – MT. Cep: 78200-000

²Curso de Nutrição - Universidade Federal de Goiás

³Curso Medicina - Universidade Federal de Santa Maria

⁴Curso Medicina - Universidade Federal do Espírito Santo

fabiana@unemat.br; nilcecosta58@gmail.com; jadete60@gmail.com;
rosana.medufes@gmail.com

Abstract: *The objective was to analyze the existence of managerial training for teachers from the perceptions of institutional actors of medical schools in Brazil. descriptive qualitative approach. Participated in 41 Brazilian medical schools, represented by institutional actors: teachers, students and administrative staff. It was used for data collection the assessment tool of medical schools "Wheel Method" and the technical analysis "content analysis". For institutional actors most medical schools does not promote managerial training, but recognizes its importance, indicating the need to institutionalize faculty development program. We conclude that, given the current scenario of expansion of medical and curriculum changes schools, it is necessary to institutionalize faculty development programs to address educational and pedagogical and management aspects.*

Resumo: *O objetivo foi analisar a existência de capacitação gerencial para docentes a partir das percepções dos atores institucionais de escolas médicas no Brasil. Pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Participaram 41 escolas médicas brasileiras, representadas pelos atores institucionais: docentes, estudantes e técnicos administrativos. Utilizou-se para coleta de dados o instrumento de avaliação de escolas médicas "Método da roda" e para análise a técnica "análise de conteúdo". Para os atores institucionais a maioria das escolas médicas não promove a capacitação gerencial, mas reconhece sua importância, indicando a necessidade de institucionalizar programa de desenvolvimento docente. Conclui-se que, diante do atual cenário de expansão das escolas médicas e mudanças curriculares, é necessário institucionalizar programas de desenvolvimento docente que aborde aspectos didático-pedagógicos e de gestão.*

Introdução

Desde a criação e regulamentação do Sistema Único de Saúde (SUS) [Brasil, 1988; Brasil, 1990a; Brasil, 1990b], foram intensificadas as discussões sobre mudanças na formação profissional na área da saúde. Na década de 1990, as pesquisas desenvolvidas pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM), verificou que as condições das escolas quanto aos aspectos políticos, administrativos, econômicos, recursos humanos, modelo pedagógico, interação com os serviços de saúde e adequação do egresso às demandas sociais estavam aquém da qualificação desejada [CINAEM, 1994; CINAEM, 2000]. Os dados da CINAEM desencadearam propostas de transformação das escolas médicas, a partir de mudanças curriculares, capazes de viabilizar a formação de um médico adequado às demandas sociais contemporâneas [Miranda, 2003].

Na década de 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação em medicina, estimularam mudanças na organização curricular e na integração ensino-serviço, com a premissa de repensar o processo educativo e as práticas em saúde [Jesus and Ribeiro 2012]. As DCN pontuam princípios que tem possibilitado às instituições organizar e modificar os currículos [Anastasiou 2006].

Diante das transformações que estavam acontecendo no cenário universitário e nos serviços de saúde, ficou evidente a necessidade de implantar políticas direcionadas aos recursos humanos no SUS. Assim, em 2003, no Ministério da Saúde (MS), foi criada a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) e instituído o Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES), desenvolvendo ações em conjunto com o Ministério da Educação (MEC).

A partir da criação da SGTES foi instituída a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) e diversas ações de formação e reorientação dos profissionais para o SUS, intensificando, o estreitamento das relações entre instituições formadoras e o sistema público de saúde [Brasil 2004; Brasil 2007; Cavalheiro and Guimarães 2011; Dias, Lima and Teixeira 2013; Cyrino et al, 2015].

Dentre as principais ações de reorientação da formação profissional em saúde para o SUS, por iniciativas interministeriais, destaca-se em 2002 o Programa de Incentivo a Mudanças Curriculares nos Cursos de Medicina (Promed), em 2005 o Programa Nacional

de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) com sua segunda edição em 2007, e em 2008 o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (Pet-Saúde).

Assim, foram observadas transformações na quantidade de experiências inovadoras e de reformas curriculares em diversas escolas médicas, vislumbrando-se um cenário de favorecimento para a construção de novas realidades [Nogueira 2009]. Essas mudanças ganharam impulso a partir do ano de 2013 com a implantação do Programa Mais Médicos (PMM), criado para enfrentar o problema histórico da falta de médicos no Brasil [Brasil 2013a]. Como parte do PMM foi instituída a Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) criando novos cursos de graduação em medicina e ampliando as vagas nos cursos já existentes [Brasil 2013b]. Além de mobilizar a expansão de escolas médicas, o PMM desencadeou a reformulação da formação de graduação em medicina no país por meio da elaboração das novas DCN, as quais foram instituídas em 2014 [Brasil 2014].

No contexto histórico, os cursos de medicina do país vivem um dilema, com a necessidade de incorporação de um volume crescente de novos conhecimentos e tecnologias, ao mesmo tempo em que tem aumentado a demanda na formação de profissionais capacitados para atender às necessidades da sociedade [Bollela and Machado 2010]. Deste modo, com as constantes transformações na prestação de cuidados, na prática clínica e na educação médica, é fundamental que os docentes estejam preparados para lidar com as rápidas mudanças paradigmáticas [Steinert 2012].

Acreditando na importância do protagonismo docente para mobilizar e efetivar mudanças na educação médica, diversas ações e políticas foram instituídas com vistas a fomentar o desenvolvimento docente. Como principais exemplos a especialização em Ativação de Processos de Mudanças na Formação Superior de Profissionais da Saúde, o Programa Nacional de Desenvolvimento Docente em Saúde (Pró-Ensino), e o Programa FAIMER Brasil da *Foundation for Advancement of International Medical Education and Research* [Lima et al 2015; Brasil 2010; Teixeira 2016]

Nesse processo de implantação de mudanças, ainda são fatores limitantes a falta de adesão e a resistência por parte dos docentes, justificados pela possível perda de centralidade e autonomia, insegurança e despreparo para uso de estratégias pedagógicas,

refletindo a deficiência na formação pedagógica [Almeida et al 2007, Costa 2007, Costa 2009, Garcia and Silva 2011, Vieira, Tamousauskas 2013, Alves et al 2013].

Para superar essas limitações, é fundamental que as IES reconheçam os docentes como principais protagonistas no processo de inovação pedagógica e apoiem as iniciativas de aprendizagem docente [Morosini et al 2016, Queluz 2003, Perim et al 2009, Cyrino et al 2015]. Nacionalmente, os parâmetros de qualidade do ensino, instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), são vinculados à identidade e formação do docente [Giansante 2016]. Seguindo essa lógica, nas DCN de 2014, o papel do docente na formação do futuro profissional está vinculada à necessidade explícita das escolas institucionalizarem um Programa Permanente de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde [Brasil 2014].

A docência universitária envolve uma atividade complexa e singular, abarcando uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes; prevê o domínio de um conteúdo especializado para a formação de uma profissão; engloba a interação do ensino, pesquisa, extensão e gestão [Morosini et al 2016, Pachane 2009]. Diante dessas atribuições, é particularmente interessante notar que a capacidade gerencial torna-se cada vez mais uma prioridade para que o docente possa ser competente, hábil e socialmente comprometido com a formação do futuro profissional nas áreas de atenção, gestão e educação em saúde, bem como, e com as mudanças organizacionais do curso.

A capacidade gerencial é mais do que treinamento, implica mudanças de referências teórico-metodológicas e de pressupostos arraigados sobre o ensino, o papel do docente e a prática médica [Lampert et al 2009]. Dessa maneira, acredita-se que os programas de formação docente devem ser institucionalizados visando mais que treinamento ou capacitação, mas ancorados no desenvolvimento do docente. A capacitação e treinamento, assim como formação são considerados sinônimos, indicam atividades que promovem a aprendizagem de competências para o cargo, tem caráter operacional, prático e de curto prazo [Marras 2011, Maximiano 2014]. Já o desenvolvimento abrange atividades que promovem a aprendizagem de competências relacionadas tanto com a instituição universitária, quanto com a pessoa [Marras 2011, Maximiano 2014].

Neste cenário, o objetivo deste estudo foi analisar a existência de capacitação gerencial para docentes a partir das percepções dos atores institucionais de escolas médicas no Brasil.

Percurso metodológico

Caracterização da pesquisa

Trata-se de um estudo descritivo e de abordagem qualitativa. Apresenta o recorte de uma pesquisa nacional que avaliou 41 cursos de graduação em medicina no Brasil no ano de 2013, desenvolvido pela Comissão de Avaliação das Escolas da Área da Saúde (CAES) da Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM). Os sujeitos da pesquisa, que representaram as escolas médicas, foram os docentes, estudantes e técnicos administrativos, denominados de atores institucionais.

Coleta de dados: o instrumento “Método da Roda” e sua aplicação

O instrumento para coleta de dados, “Método da Roda” [Lampert 2009] possui cinco eixos de avaliação: Mundo do Trabalho, Projeto Pedagógico, Abordagem Pedagógica, Cenários de Prática e Desenvolvimento Docente. Cada eixo possui desdobramentos temáticos denominados vetores, resultando em dezessete vetores, cada vetor possui três alternativas relacionadas à tipologia das escolas: 1) tradicional, predominância do modelo flexineriano; 2) inovadora em situação de mudanças; ou 3) avançada, atende às DCN.

A coleta de dados foi realizada nas 41 escolas e foi conduzida por docentes da própria escola que anteriormente receberam treinamento em oficina. Com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em mãos, os atores realizaram a leitura do instrumento em voz alta, discutiram todos os vetores e o grupo escolheu a alternativa que predominantemente identificava a escola. Descreveram uma justificativa indicando o porquê da opção escolhida e listaram evidências, que comprovem a alternativa escolhida, as quais foram debatidas exaustivamente até se obter o consenso entre os participantes. O instrumento respondido foi encaminhado a CAES, os resultados foram analisados e devolvidos à escola.

Organização e análise dos dados

Os dados qualitativos são oriundos do texto descrito nas justificativas e evidências para o eixo Desenvolvimento Docente e seu vetor Capacidade Gerencial. As descrições foram transcritas num único texto e identificadas por escola médica, sendo utilizada a sigla CAES seguida de uma numeração definida pela secretaria da ABEM e de uma letra “T” (tradicional), “I” (inovadora) ou “A” (avançada) como, por exemplo, “CAES1886 – A”. Realizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2011), seguindo as fases de pré-análise, exploração do material, categorização e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Aspectos éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob número de protocolo CEP/UFMS /CONEP/MS nº 0150.0.243.000-07. Os gestores das escolas médicas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e cada escola recebeu um código de identificação para preservar a identidade institucional e de seus representantes.

Resultados

Para o vetor analisado, capacitação gerencial, das 41 escolas avaliadas, oito escolas (19,51%) foram consideradas tradicionais, não promovem capacitação gerencial dos docentes; vinte e sete escolas (65,86%) foram identificadas como inovadoras, não promovem, mas reconhecem a importância da capacitação gerencial, tendo docentes que assumem cargos administrativos institucionais com algum conhecimento em gestão; e seis escolas (14,63%) foram classificadas como avançadas, pois promovem capacitação gerencial e possuem docentes que assumem cargos administrativos institucionais com bom conhecimento em gestão.

Das respostas descritas pelos atores institucionais, emergiram três categorias de análise: Categoria 1- Não reconhece, nem promove capacitação, Categoria 2 - Reconhece a capacitação, mas não promove e Categoria 3 - Promove a capacitação.

Não reconhece, nem promove capacitação

As falas dos atores institucionais indicaram a inexistência de capacitação na área de gestão para os docentes, sugerindo que esta formação não é priorizada pela instituição.

“Não existe programa institucional para capacitação gerencial de docentes em cargos administrativos”. (CAES 28289-T)

“Não há preparo na área gerencial e administrativa para os professores assumirem cargos administrativos”. (CAES 12702-I)

“A universidade e o curso não realizam capacitações tendo a gestão como tema”. (CAES GG 8206-A)

A partir das falas sugere-se que os docentes assumem cargos administrativos na instituição mesmo sem ter tido algum tipo de formação na área, sugerindo que a universidade não tenha identificado a oferta de capacitação na área gerencial como uma necessidade, levando os gestores a assumirem cargos baseados em conhecimentos empíricos.

Reconhece a capacitação mas não promove

Na percepção dos participantes, as instituições reconhecem a importância da capacitação gerencial, porém não ofertam de modo sistemático algum tipo de formação na área, assim os docentes acabam assumindo cargos sem formação específica.

“Reconhece a importância da capacitação gerencial, mas ainda não promove capacitação sistematicamente aos docentes que assumem cargos administrativos gerenciais”. (CAES 1667-A)

“Embora não promova a capacitação gerencial, há reconhecimento da importância da formação nesta área”. (CAES 17626-I)

Foi possível observar nas falas que mesmo não ofertando capacitação na área da gestão, a instituição reconhece sua importância ao utilizar essa formação como critério de indicação de docentes a cargos de gestão.

“Reconhecimento da formação e experiência gerencial para a indicação a determinados cargos, como exemplo, cargos de coordenação de cursos e direção”. (CAES 17626-I).

O reconhecimento da necessidade da capacitação é o primeiro passo para o planejamento das ações de desenvolvimento docente, preparando-o para assumir cargos de gestão.

Promove a capacitação

Nesta categoria são evidenciadas ações institucionais que priorizam a oferta da capacitação em gestão. As capacitações são ofertadas em algumas instituições esporadicamente, de modo pontual, geralmente vinculada a demanda de um profissional com esse conhecimento.

“Há iniciativa pontual da pró-reitora de recursos humanos oferecendo, esporadicamente, cursos de gestão de forma generalizada”. (CAES 16841-T)

“Para assumir os cargos administrativos do curso de medicina foi oferecido treinamento em gestão”. (CAES 8385-A)

“[...] A Pró-reitora de Graduação e Extensão, implantou um programa de capacitação permanente docente, com periodicidade semestral, visando à capacitação de docentes em cursos de capacitação gerencial e outras formas de capacitação docente”. (CAES 12451-A)

As falas revelam a preocupação da instituição acerca da capacitação gerencial para docentes, promovendo e estimulando o docente a participar dessas capacitações. A participação do docente em cursos de capacitação não é um critério de exigência que possa futuramente influenciar ou impedir que ele assuma cargos de gestão.

“A Universidade estimula e promove capacitação para gestão, porém não é pré-requisito e não há cobrança formal ter uma formação de gestão para assumir função administrativa. Existe a preocupação institucional com esse importante aspecto.” (CAES 21211-I)

“Vários docentes ocupam cargos administrativos, porém não há um plano de capacitação gerencial” (CAES 6000-I)

Também emergiram informações relacionadas ao público-alvo para quem às capacitações gerenciais são ofertadas. Algumas capacitações são restritas aos docentes que assumem cargos de gestão, como coordenadores de curso.

A restringir a formação gerencial somente aos docentes que já estão em cargos de gestão, como coordenadores de curso, a instituição demonstra apresentar um foco gerencial limitado a cargos, visto que competências gerenciais são necessárias desde o executar todas as atividades acadêmicas, como planejamento de aula e estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino aprendizagem.

“A gestão atual tem priorizado a formação gerencial dos coordenadores dos cursos” (CAES 25345-I)

“A abordagem gerencial ocorre apenas para aqueles docentes que assumem cargos institucionais de gestão acadêmica” (CAES 8234-I)

Quando as capacitações são ofertadas, foi revelado o desinteresse do docente em assumir cargos de gestão em diversos segmentos institucionais.

“Dificuldade de renovação do quadro de gestores”. (CAES GG 8206-A)

“Pouca adesão aos fóruns que discutem o processo de gestão” (CAES 12702-I)

“Pouca adesão do corpo docente na gestão, pela inexistência de atrativos para que o docente assuma cargos. Ausência de incentivo financeiro e reconhecimento/ valorização para mérito acadêmico”. (CAES 25496-I)

Foi observado o desinteresse docente tanto pela formação, quanto pelo próprio cargo de gestão, com isso os mesmos docentes tendem a permanecer como gestores, o que possivelmente reflete na baixa rotatividade dos gestores.

Discussão

Em relação à tipologia das escolas médicas pesquisadas, a maioria não oferta capacitação gerencial para os docentes. Em 2006, segundo uma pesquisa desenvolvida pela CAES em escolas médicas, a capacitação gerencial foi refletida pela falta de valorização institucional das atividades de gestão; ausência de programas de capacitação gerencial; docentes sem formação em ciências administrativas assumem cargos gerenciais; excessiva carga de trabalho para quem assume as funções de gerenciamento no curso [Perim et al 2009]. Na presente pesquisa é possível notar avanços em relação ao reconhecimento das instituições para a necessidade de ofertar capacitação docente em gestão.

De acordo com as percepções dos atores institucionais, a formação docente em gestão não faz parte da política da maioria das instituições, propiciando que docentes assumam cargos baseados em conhecimentos empíricos ou por aptidão pela gestão. Contudo, o desenvolvimento de competências para a gestão, está em fluxo contínuo, nascendo das aptidões, ou seja, do interesse intrínseco do indivíduo por determinada área, passando pelas habilidades e tornando-se competente [Maximiniano, 2014]. Assim, notamos a importância dos processos de desenvolvimento docente contínuo, pois mesmo aqueles docentes que apresentam aptidão para a área da gestão necessitam seguir esse fluxo contínuo para se tornarem competentes em sua função.

Quando essa formação é ofertada, parece permear um contexto técnico, baseado em treinamento ou capacitação para atender uma demanda pontual da instituição, além de serem direcionadas aos docentes que já ocupam cargos de gestão. A docência universitária está entremeada a complexa situação em que alguns defendem a adaptação da Universidade às premissas do modelo hegemônico e outros que insistem numa formação crítica, emancipatória e ética. Como consequência destes posicionamentos, é comum encontrarmos duas vertentes que explicam os atributos necessários para atuar no

ensino superior. Um deles diz que é suficiente o domínio técnico da área do conhecimento, enquanto outros buscam ampliar as dimensões éticas e epistemológicas na formação dos futuros profissionais [Ferri 2009].

Assim, os programas de desenvolvimento docente, são constituídos diante dessas contradições e a premissa para sua institucionalização é planejar e alinhar a vertente que será o pilar desse processo formativo para o docente. Entre as iniciativas de capacitação pedagógica do profissional universitário, estão os programas de formação continuada para docentes do ensino superior, já em desenvolvimento em algumas universidades brasileiras. Como constituintes de uma política institucional e organizacional, tais programas oportunizam espaços aos professores interessados para repensar sua prática à luz de pressupostos teóricos, estratégias didáticas e experiências planejadas [Paiva and Sponchiado 2011].

As iniciativas de desenvolvimento docente devem abordar sistematicamente uma gama de tópicos, incluindo dimensões pessoais, profissionais e sociais, estilos de liderança e gestão, resolução de conflitos e negociação e formação de equipes colaborativas [Veiga 2010, Steinert 2012]. Dentre as inúmeras exigências normativas e pedagógicas está a necessidade institucional, social e pedagógica de uma formação para melhor elaboração do profissionalismo dos docentes do ensino superior [Lacerda 2015, Costa, Lima and Leite 2015].

Diante das mudanças curriculares e expansão das escolas médicas, as escolas precisam ir além do reconhecimento da necessidade da formação em gestão para docentes, e iniciar um percurso de institucionalização de programas de desenvolvimento docente, com vista à consolidação das propostas de mudanças, principalmente curriculares, previstas nas DCN. Conforme os docentes que trabalham num curso de medicina estruturado em Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Problematização, a proposta pedagógica do curso só será sustentável e efetiva quando as fragilidades na gestão do PPC forem superadas. Os docentes dessa escola enfatizam o despreparo dos gestores, a necessidade do próprio preparo para assumir as funções de gestão previstas nos métodos ativos de ensino e ressaltam que, garantir a sustentabilidade do curso, implica em planejamento e apoio na implantação e execução [Almeida, Maia and Batista 2013].

A temática gestão precisa ser abordada de modo amplo, valorizando e estimulando as habilidades gerenciais do docente, desde o gerir a aula, disciplinas e demais atividades acadêmicas, até a necessidade de uma formação para assumir cargos administrativos em qualquer instância da instituição. A gestão em escolas médicas implica em desenvolver lideranças capazes de planejar e gerenciar o currículo, garantir que as atividades docentes e discentes sejam cumpridas com motivação e os resultados esperados sejam alcançados [Almeida, Maia and Batista 2013].

Nessa perspectiva, o saber docente pode ser entendido como o conjunto de competências que envolverá conhecimentos, habilidades, atitudes que engloba o saber, saber-fazer e saber-ser [Tardif 2008]. A formação em gestão baseada nos atributos da competência, proposta neste artigo, como princípio aos programas de desenvolvimento docente, está embasada na perspectiva da autonomia docente apresentada por Contreras (2012). Para o autor, a realização do ensino como qualquer outro trabalho, necessita de certo domínio de habilidades e técnicas no uso de recursos para a ação didática, mas também no modo como se criam e sustentam vínculos com as pessoas. O conjunto de competências profissionais é o que capacita o professor para assumir responsabilidades sociais e políticas.

Dessa maneira entende-se ser primordial a institucionalização de programas de desenvolvimento docente permanente, fundamentados nos atributos da competência: conhecimentos, habilidades e atitudes. A partir desse fundamento, sugere-se abordar temáticas vinculadas à historicidade do docente, aos aspectos didático-pedagógicos e à gestão. Para estruturação e sustentabilidade de um programa de desenvolvimento docente, é importante seguir as etapas de diagnóstico situacional da escola, mobilização dos atores, planejamento colaborativo, oferta das ações e avaliação das ações para permanente reelaboração.

Considerações finais

De acordo com a percepção dos atores institucionais acerca da existência de capacitação gerencial para docentes, identificou-se que a maioria das escolas médicas não promove a capacitação gerencial, mas reconhece sua importância, o que demonstra a abertura para o planejamento e oferta dessa abordagem em programas de desenvolvimento docente.

O movimento de mudanças na reorganização da educação médica e a expansão de escolas no país maximizaram a inserção dos estudantes nos serviços de saúde desde o início da graduação, diversificando os cenários de prática, promovendo metodologias ativas de ensino e a reflexão acerca da responsabilidade social das escolas médicas, exigindo gestores mais capacitados. Assim, além da formação técnica e pedagógica, o docente deverá ter formação em gestão, assistência, ensino, pesquisa e educação em saúde que juntos formarão o perfil do Gestor Acadêmico.

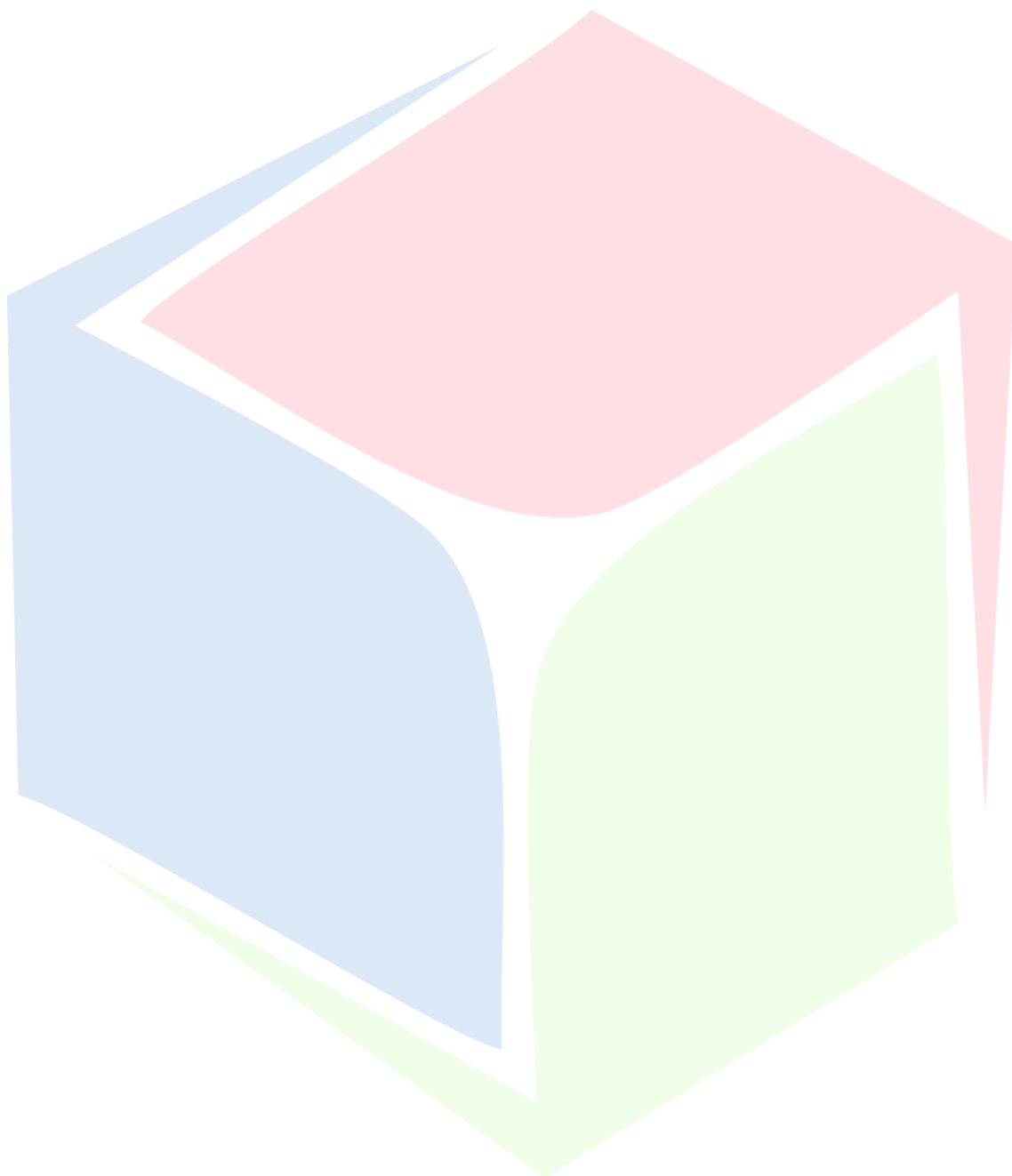
Referências

- Almeida, M.T.C.; Maia, F.A.; Batista, N.A. (2013) Gestão nas escolas médicas e sustentabilidade dos programas de desenvolvimento docente. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 299-310.
- Alves, C.R.L.; Belisário, S.A.; Lemos, J.M.C.; Abreu, D.M.X.; D'Ávila, L.S.; Goulart, L.H.F. (2013). Mudanças Curriculares: Principais Dificuldades na Implementação do PROMED. *Rev. bras. educ. méd.* [online], v. 37, n. 2, p.157-166.
- Anastasiou, L.G.C. (2006). Docência na educação superior. In.: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (orgs). *Docência na educação Superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Brasília: DF, 2006.
- Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. 6. Ed. São Paulo: Edições 70.
- Bollela, V. R.; Machado, J.L.M. (2010). *Internato Baseado em Competências*. "Bridging the gaps". Belo Horizonte, Medvance.
- _____; Carvalho, P.M. J; Araújo, M.N.T., Ribeiro, M.G.F.; Campos, H.H.; Amaral, E. (2016) *Instituto Regional de Educação para as Profissões da Saúde: o currículo*. Faimer Brasil. Associação Brasileira de Educação Médica. *Cadernos da Abem – v.12* (fevereiro 2016) – Rio de Janeiro: ABEM.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: DF.
- _____. (1990a) Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: DF.
- _____. (1990b) Lei nº 8.142, de 18 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Brasília: DF.
- _____. (2013a) Lei no 12.871, de 22 de outubro de 2013. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e no 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. Brasília: DF.
- _____. (2013b) Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 15 de 22 de julho de 2013. Política Nacional de Expansão das Escolas Médicas das Instituições Federais de Educação Superior. Brasília: DF.

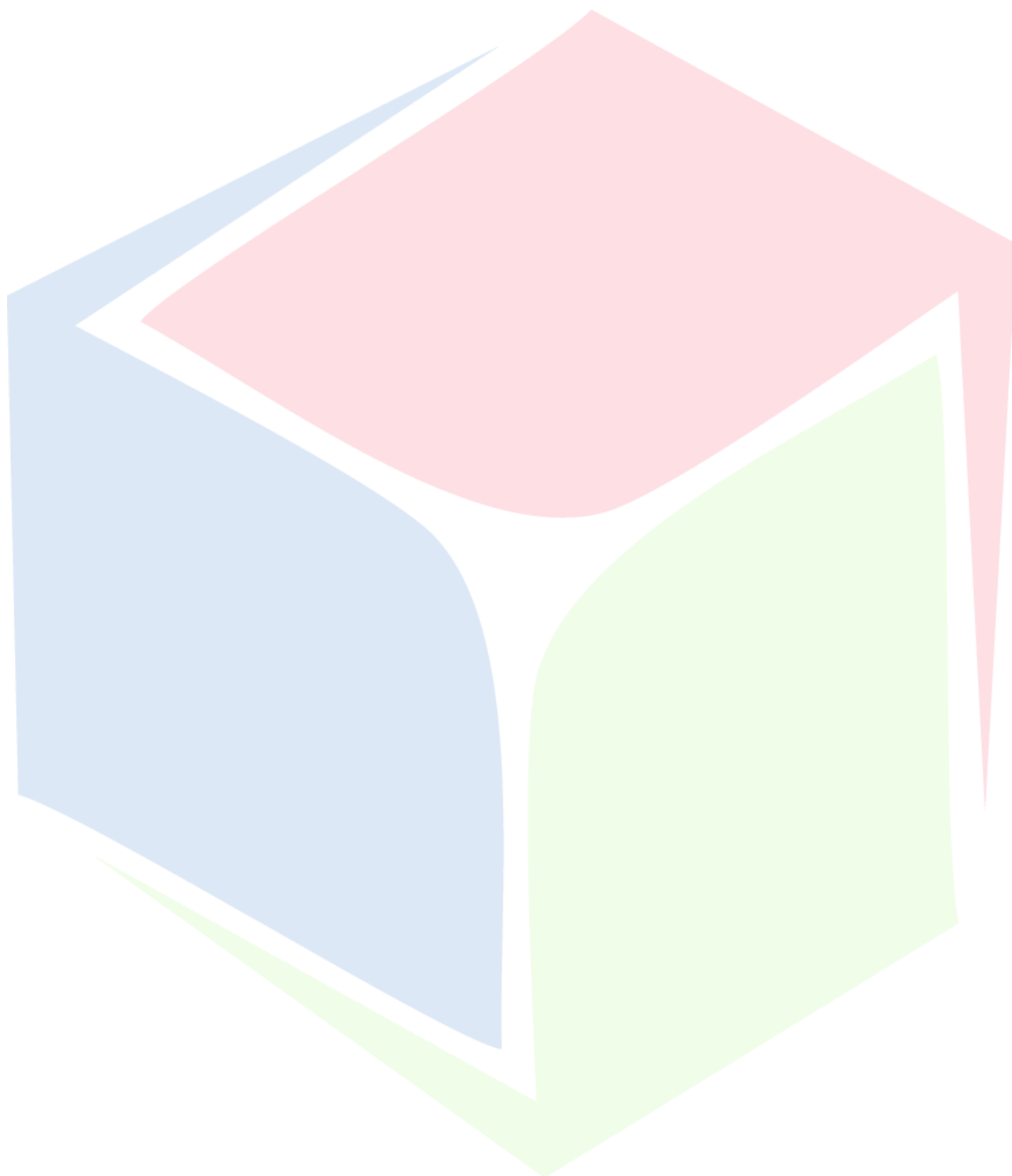
- _____. (2014). Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Resolução CES/CNE nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina e dá outras providências. Brasília: DF.
- _____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Programas e Bolsas no país – DPB. Coordenação Geral de Programas Estratégicos – CGPE. Coordenação de Indução e Inovação – CII. Pró-Ensino na Saúde: Edital N. 024. Brasília: DF, 2010.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria ministerial n. 198 de 13 de fevereiro de 2004. Instituir a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor. Brasília: DF, 2004a.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília: DF, 2007c.
- Cavalheiro, M.T.P.; Guimarães, A.L. (2011). Formação para o SUS e os desafios da integração ensino serviço. Caderno FNEPAS, n. 1, p. 19-27.
- Cinaem (1994). Comissão Interinstitucional Nacional De Avaliação Do Ensino Médico. Avaliação das escolas médicas do Brasil: segunda fase: primeiro módulo. CINAEM, 1994.
- _____. (2000). Representantes do colegiado avaliam impacto do Provão junto à CINAEM. Jornal da CINAEM, Brasília, ano II, n.3, p.4, 2000.
- Contreras, J. (2012). A Autonomia de Professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira, Selma Garrido Pimenta. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Costa, E.A.S., Lima, M.S.L, Leite, M.C.S.R. (2015). A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. RBPAE - v. 31, n. 1, p. 65 - 84.
- Costa, NMSC. (2007). Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? Rev. bras. educ. med. 31(1):21-30.
- _____. (2009). Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? Rev. Nutr. 22(1):97-104.
- Cyrino, E.G.; Pinto, H.A.; Oliveira, F.P.; Figueiredo, A.M.; Domingues, S.M.; Parreira, Cl.M.S.F. Há pesquisa sobre ensino na saúde no Brasil? Rev. ABCS Health Sci., v. 40, n. 3, p. 146-155, 2015.
- Dias, H.S.; Lima, L.D.; Teixeira, M. (2013). A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, v. 18, n. 6, p.1613-1624.
- Ferri, C. (2009). Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí. IN: ISAIA, S.M.A., BOLZAN, D.P.V. (Orgs). Pedagogia universitária e desenvolvimento docente. EDIPUCRS.
- Garcia MAA, Silva ALB. Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. Rev. bras. educ. med. 2011;35(1):58-68.

- Giansante, C.C.B. (2016). Formação docente na educação superior: algumas reflexões sobre os desafios da profissão. *Revista Pandora Brasil*. nº 70.1-5.
- Jesus, J.C.M.; Ribeiro, V.M.B. (2012). Uma avaliação do processo de formação pedagógica de preceptores do internato médico. *Rev. bras. educ. méd.*, v. 36, n. 2, p. 153-161.
- Lacerda, C.R. (2015). Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. *Rev. Docência Ens. Sup.*, v. 5, n. 2, p. 79-100.
- Lampert, J.B, Aguilar, S. R.H., Perim, G.L., Stella, R.C.R., Abdalla, I.G., Costa, N.M.S.C. (2009). Projeto de Avaliação de Tendências de Mudanças no Curso de Graduação nas Escolas Médicas Brasileiras. *Rev. Bras. Educ. Med.* v. 33, (1 Supl. 1): p. 5-18.
- _____. (2009) Tendências de mudanças na formação médica no Brasil: tipologia das escolas. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec/Associação Brasileira de Educação Médica.
- Lima, V.V., Feuerwerker, L.C.M., Padilha, R.Q., Gomes, R., Hortale, V.A. (2015) Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. *Ciênc. Saúde Colet.* v. 20, n. 1, p. 279-88.
- Marras, J.P. (2011). *Administração de Recursos Humanos: Do operacional ao estratégico*. 14 ed. São Paulo: Saraiva.
- Masetto, M.T., Gaeta, C. (2013). Docência com Profissionalidade no Ensino Superior. *Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium*, Ituiutaba, v. 4, Special Issue 1, p. 299-310.
- Maximiano, A.C.A. (2014). *Recursos humanos: estratégia e gestão de pessoas na sociedade global*. 1. Ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Miranda, J.F.A. (2003). *Educação Médica: Estudo do impacto da adoção da estratégia de saúde da família, no internato médico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis. 252f.
- Morosini, M.C., Fernandes, C.M.B, Leite, Denise, Franco, M.E.D.P., Cunha, M.I., Isaia, S.M.A. (2016). A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 64.
- Nogueira, M. I. (2009). As mudanças na educação médica brasileira em perspectiva: reflexões sobre a emergência de um novo estilo de pensamento. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 33 (2), p. 262-270.
- Pachane, G.G. (2009). Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Paiva, Y.M. S, Sponchiado, D.A.M. (2011). A docência universitária: um fenômeno complexo. *Perspectiva*, Erechim. v.35, n.132, p.171-181.
- Perim, G.L., Abdalla, I.G, Aguilar, R.H.S., Lampert, J.B., Stella, R.C.R, Costa, N.M.S.C. (2009). Desenvolvimento Docente e a Formação de Médicos *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33 (1 Supl. 1), p. 70-82.

- Queluz A.G.; Alonso M. (2003). orgs. O Trabalho docente: teoria & prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Steinert, Y. (2012). Perspectives on faculty development: Aiming for 6/6 by 2020. *Perspectives on Medical Education*. V. 1(1), p. 31–42.
- Tardif, M. (2011). Saberes docentes e formação profissional. 12. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, L.A., Ribeiro, M.G.F., Araújo, M.N.T., Campos, H.H., Carvalho, J.P.M., Bollela, V.R.,; Amaral, E. (2016). Instituto Regional de Educação para as Profissões da Saúde FAIMER Brasil: perfil dos participantes de 2007 a 2016. Associação Brasileira de Educação Médica. Cadernos da Abem – v.12 (fevereiro 2016) – Rio de Janeiro: ABEM.
- Veiga, I.P.A. (2010). Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: Veiga, I.P.A., Viana, C.M.Q.Q. Docentes para a educação superior: processos formativos. Campinas, SP: Papyrus.
- Vieira JE, Tamousauskas MRG. Avaliação das resistências de docentes a propostas de renovações em currículos de graduação em medicina. *Rev. bras. educ. méd.* 2013;37(1):32-38.



Avaliação de Egressos



Avaliando a graduação a partir dos egressos: um estudo com graduados de um curso superior de tecnologia

Simone Portella Teixeira de Mello¹, Rodrigo Serpa Pinto², Elaine Garcia dos Santos³, Tereza Lisiane Bezerra Cruz Ribeiro⁴

¹Fac. Administração e de Tur. - Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Caixa Postal 354 - 96.010-610 - Pelotas - RS - Brazil

²Fac. Administração e de Tur. - Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Caixa Postal 354 - 96.010-610 - Pelotas - RS - Brazil

³Fac. Administração e de Tur. Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Caixa Postal 354 - 96.010-610 - Pelotas - RS - Brazil

⁴Mestrado em Educação - Universidad de la Empresa (UDE) - 21 de
Septiembre, 2741 - Montevideo - Uruguai

sptmello@gmail.com, serparg@hotmail.com, elainezitzke@gmail.com,
terezalisiane@gmail.com

Resumo. Este artigo apresenta a avaliação de um curso tecnológico de uma instituição pública federal na região sul do Brasil a partir da percepção de seus egressos. Apresenta-se relatos dos egressos quanto à qualificação que viveram e quanto às exigências do mercado. A pesquisa é de essência qualitativa e usou instrumentos de pesquisa em uma rede social via internet e entrevistas tópicas. Os resultados revelam o distanciamento entre o que está prescrito no PPC e o que se deu de fato na qualificação. A falta de valorização do tecnólogo no mercado é revelador. Observa-se contradição entre os discursos governamental e a realidade encontrada. Acredita-se relevante que a IES dê voz aos egressos ao avaliar o curso institucionalmente.

Abstract. This article presents the evaluation of a technological course of a federal public institution in southern Brazil from the perception of its graduates. It presents reports of graduates as the qualification Lived and how to market requirements. The research is of essence and qualitative research tools used in a social network via the Internet and topical interviews. The results reveal the gap between what is prescribed in PPC and what happened actually in qualifying. Lack of appreciation Technologist market is revealing. It is observed contradiction between government speeches and found reality. It is believed relevant to the IES give voice to the graduates to evaluate the course institutionally.

1. Introdução

A qualidade da educação é assunto recorrente no cotidiano e tem sido utilizada como principal critério para avaliar cursos superiores e instituições. O tema avaliação de cursos de graduação é necessário e oportuno. Contudo, grande parte das pesquisas considera as opiniões de alunos, professores e gestores. São poucos os estudos que levam em consideração os egressos. Esses sujeitos são significativos, tendo em vista sua trajetória acadêmica, assim como a sua inserção ou não no mercado de trabalho.

Conforme Espartel (2009) a opinião do egresso mostra-se importante no acompanhamento da trajetória profissional do aluno, devendo ser vista como ferramenta de controle estratégico e operacional. A partir de pesquisa sob duas óticas distintas: avaliação direta e indireta, a autora sinaliza uma série de melhorias para a instituição.

A avaliação direta engloba atributos operacionais e estruturais, como currículo, professores, bibliotecas, entre outros. Os indicadores usados no estudo compreendem: competitividade, atributos do curso mais valorizados pelos egressos e a satisfação com o curso e intenção de uso deste. A competitividade aqui está relacionada à imagem que o aluno tem da instituição. Já a avaliação indireta centra-se numa abordagem de longo prazo, onde o egresso faz uma análise do impacto do curso, considerando indicadores como: impacto do curso na renda e no desempenho profissional do egresso, a função atualmente exercida pelo egresso e a continuidade da formação (ESPARTEL, 2009).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo apresentar a avaliação de um curso tecnológico de uma instituição pública federal na região sul do Brasil a partir da percepção de seus egressos, o que compreende uma metodologia ainda pouco usual em se tratando de avaliação.

O texto está estruturado em cinco seções. A primeira apresenta o tema avaliação e avaliação por parte de egressos. A segunda trata de referenciais sobre o tema, seguida da metodologia desenvolvida. A quarta seção descreve e explica os resultados. As considerações finais sintetizam os resultados e propõem ações. Por fim, relacionam-se as referências utilizadas no estudo.

2. Avaliação de Cursos de Graduação no contexto do SINAES

A sistemática de avaliação estabelecida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei ° 10.861/04 (BRASIL, 2004a), 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 (BRASIL, 2004b).

Um dos pressupostos desta ótica de avaliação é considerar, como elemento constitutivo da instituição, além de sua estrutura física e administrativa, também o seu projeto pedagógico e o seu plano de desenvolvimento, dinamizados por toda a comunidade acadêmica, integrada por docentes, discentes, egressos e servidores técnico-administrativos em educação. Neste sentido, a avaliação é concebida como uma atividade complexa, um processo sistemático de identificação de mérito e valor que envolve diferentes momentos e diversos agentes.

Em relação aos cursos de graduação, é importante ressaltar que a avaliação “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” (BRASIL, 2004a, Art. 4º).

A Lei do SINAES menciona o mais conhecido instrumento de avaliação – o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – como meio de avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. Aplicado aos estudantes de cada curso, com periodicidade trienal, o exame objetiva:

[...] aferir 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

externos ao âmbito específico de sua profissão (BRASIL, 2004a, Art. 5º).

As dimensões que devem ser consideradas para a Avaliação dos Cursos de Graduação, de acordo com o SINAES são: (1) a organização didático-pedagógica; (2) o perfil do corpo docente; e, (3) as instalações físicas. Essas dimensões devem estar alinhadas às dimensões institucionais de forma a garantir a tão desejada qualidade que se almeja para a educação superior.

Considerando que o pressuposto da presente pesquisa é o de que um Curso de Graduação pode ser avaliado pelas competências adquiridas pelos seus egressos, destacamos 2 dimensões institucionais com vistas a corroborar com esse pressuposto:

- Políticas de atendimento aos estudantes: nessa dimensão, o que se espera é que a IES possua políticas de seleção, acesso e permanência de estudantes e que incentive a participação deles nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e intercâmbio estudantil, além de desenvolver mecanismos que permitam o acompanhamento dos egressos e de criar oportunidades de formação continuada por meio de bolsas de estudo, incubadoras, empresas juniores, estágios, mobilidades internacionais, etc. (BRASIL 2004b).

- A política para o ensino e as respectivas normas de operacionalização: o que se espera nessa dimensão é que o currículo e a organização didático-pedagógica dos cursos da IES sejam concebidos tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais, etc.) e as competências profissionais requeridas para cada área do conhecimento (BRASIL 2004b).

Nesse contexto, 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 e pelo mercado profissional.

3. Metodologia

A pesquisa é de essência qualitativa e usou instrumentos de pesquisa tais como localização dos egressos por meio de rede social via internet e entrevistas tópicas.

Estudos qualitativos se caracterizam pela aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta

com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações se tornam significativas. Neste caso, sua natureza é explicativa. Como explica Severino (2007), a natureza explicativa da pesquisa é caracterizada pelas causas ou fatores que determinam ou contribuem para os fenômenos, aprofunda o conhecimento e a interpretação de fatos reais, o que implica em maturidade e detalhamento.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente à população escolhida, no caso os egressos do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações de uma instituição pública federal da região sul do Brasil. Tal instrumento de pesquisa estava estruturada por perguntas a fim de obter-se dados e resposta. Logo, a entrevista mostrou-se adequada, pois como destaca Severino (2007), esta permite captação imediata e corrente da informação, com qualquer tipo de informante e os mais diversos assuntos.

A coleta de dados institucionais também foi considerada nesta pesquisa, além de pesquisa em demais referências bibliográficas. Esta coleta compreende as fontes primárias como o PPC do curso, por exemplo, e documentos apresentados pelos entrevistados, como vínculo profissional e acadêmico. As fontes secundárias tratam das contribuições já publicadas sobre o tema (Beuren, 2006).

4. Resultados da Pesquisa

Os resultados a seguir apresentados conferem a trajetória escolar dos egressos; os entendimentos desses na relação trabalho – tecnólogo; as competências (sub) desenvolvidas na graduação; comparativos entre tecnólogos e outras graduações; e componentes curriculares, estágio e trabalho de conclusão de curso – TCC.

4.1. Trajetória Escolar

As trajetórias escolares dos 18 entrevistados evidencia que 16 fez o ensino fundamental em escolas públicas municipais e estaduais e 2 cursaram todo o ensino fundamental em escola privada. Estes 16 egressos também cursaram o ensino médio integrado ou algum curso técnico na instituição que oferta o Tecnólogo em Sistemas de Telecomunicações. Os outros 2 entrevistados cursaram o ensino médio nas cidades de Bagé - RS e São Domingos do Sul - RS.

Quando questionados se já haviam feito algum outro curso de educação profissional, ou seja, de educação inicial e continuada de trabalhadores, as informações mostram que a totalidade participou de cursos de curta duração na área de informática, ministrado por escolas de educação profissional privadas.

Além disso, uma questão que emerge nas falas dos egressos trata da continuação dos estudos após a conclusão do Curso Superior de Tecnologia. Dos 18 egressos, 8 já realizaram cursos de pós-graduação em nível de especialização ou mestrado. A continuidade dos estudos parece ser uma condição básica para atingirem seus objetivos futuros. Todavia, os egressos demonstram que a qualificação é uma condição necessária, mas não suficiente.

Salientam outros aspectos, tais como as situações comportamentais no ambiente de trabalho no que se refere às relações interpessoais, assim como o domínio de funções organizacionais independentes de suas funções técnicas relativas à área de telecomunicações. Estas questões são tratadas quando do debate de substituição ou não do significado de qualificação pelo conceito de competências no trabalho, em especial no que decorre do contexto de flexibilização das relações de trabalho e do poder de dar conta das características subjetivas requeridas por empresas e mercado de trabalho, onde a noção de competências reivindica para si tal poder nos diversos contextos sociais, como salientam Ropé & Tanguy (1997).

4.2. Relação trabalho – tecnólogo

Neste tópico, buscou-se saber se o egresso estava trabalhando e se estava atuando na área de formação de tecnologia em telecomunicações. Dos 18 egressos, 15 têm emprego formal. Outro egresso estava com emprego temporário como professor substituto da instituição. Os 2 demais não possuíam vínculo empregatício. Dos 15 que estão empregados formalmente, apenas 1 atua na área de telecomunicações como tecnólogo, com salário compatível a de um bacharel.

Essa relação qualificação-salário é tratada por Alaluf (1986), talvez num prelúdio da discussão sobre competências, que surge posteriormente no cenário da educação e do trabalho. O autor centra sua discussão sobre qualificação tendo como pano de fundo a dimensão tempo: tempo livre e tempo de trabalho. Enfatiza que o trabalho não é

remunerado pela sua qualificação, ou seja, a utilidade da força de trabalho para o autor não pode ser apreendida sem ser recolocada no âmbito da economia clássica, onde o trabalho é remunerado pela sua produtividade, onde os preços do capital e do trabalho não resultam senão da sua utilidade na produção.

O capitalismo atual, conforme o autor, transformou o trabalho em algo instável. Mudaram-se as estruturas, as relações produtivas, onde o assalariamento passa a equivaler à instabilidade. Assim, a estruturação sócio-econômica das atividades ligadas às estratégias econômicas empregadas condiciona amplamente o mercado de trabalho e as estruturas do emprego. Essa determinação técnico-econômica está condicionada aos modos de vida e aos modos de trabalho. Para Alaluf (1986), é por meio dos mecanismos do mercado que se determinam na sociedade a relação entre a aprendizagem escolar e a prática profissional, onde comportamentos diferenciados de empresas e setores, assim como a empregabilidade específica de categorias de trabalhadores contribuem para segmentar os mercados de trabalho e a precarização deste.

Tartuce (2004) também contribui para entendermos a relação entre o nível de formação e o nível de qualificação que garantia aos trabalhadores uma carreira profissional sólida e previsível e permitia um planejamento educacional a partir da análise das ocupações. De forma análoga a discussão feita pelos egressos sobre onde se situa o tecnólogo, o técnico e o engenheiro no espaço da qualificação, nos valem das considerações da autora, que traz a tona o sentido do termo através dos tempos, salientando que a estabilidade e solidez das qualificações eram características do “modo de regulação fordista”, tendo em vista que as qualificações eram assimiladas como um estoque de saberes especializados, formais e estáticos.

A partir da crise desse modelo, com as transformações tecnológicas, políticas, econômicas e culturais que emergiram a partir dos anos 70 surge o chamado “regime de acumulação flexível”, como meio de superação da crise do capital (Harvey, 1996). Com isso, as novas bases tecnológicas como a microeletrônica, garantem as condições necessárias para uma reestruturação produtiva apoiada na produção enxuta e flexível. Isso se retrata nas qualificações e na própria segmentação do trabalho, com consequências que afetaram a organização e a educação como um todo. Dessa forma, à medida que o posto de trabalho passa a ser substituído pela gestão do trabalho pautada em objetivos e

resultados, as formas tradicionais de qualificação e de hierarquização dos salários passam a ser questionadas.

Diante dos fatos, a opção por ingressar na pós-graduação também parece ser uma alternativa para protelar as tentativas de ingresso em área competitiva no mercado como é a de telecomunicações.

4.3. As competências (sub) desenvolvidas na graduação

Para fins de tratamento das competências adquiridas ao longo do curso, optou-se por questionar os egressos tendo como base as doze competências profissionais que estão relacionadas no perfil de conclusão do Tecnólogo em Sistemas de Telecomunicações junto ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

De modo geral, eles respondem sobre aspectos técnicos afetos ao curso. Inicialmente um dos entrevistados acrescenta que a partir do conhecimento adquirido ao longo do curso pode atuar no mercado de trabalho em várias áreas que a telefonia digital pode oferecer, exceto serviços de voz. Outro egresso responde que quando se refere a área de promoções, sua função também é a de criar novas oportunidades de modo que o serviço de telefonia digital se torne atrativo para alguns perfis de clientes. Como a área de telefonia digital é extremamente competitiva e o Brasil é um forte mercado consumidor, a cada dia vemos novas promoções desde serviços o que exige um perfil criativo do egresso.

As perguntas revelam que existe certa dificuldade dos egressos em relatarem quais as competências inerentes ao Tecnólogo em Sistemas de Telecomunicações. Alguns situam suas respostas na elaboração de projetos, desenvolvimento de serviços, ênfase em cálculo, operação de sistemas de transmissão, supervisão e inspeção do desempenho das redes de telecomunicações. Então, cada um parte de uma área do conhecimento para chegar a competência técnica que mais domina, sejam da área de telecomunicações, informática, matemática ou gestão.

No entanto, ao lerem as 12 competências profissionais conseguem responder facilmente as que adquiriram plenamente ou parcialmente. As competências profissionais que a maior parte dos egressos considera que adquiriu ao longo do curso são as três seguintes: implementar sistemas eletroeletrônicos envolvidos na área de

Telecomunicações; participar do planejamento e projetos que envolvam os sistemas de transmissão, comutação e redes para o tratamento da comunicação de voz, dados e imagem; e implantar e supervisionar redes locais, redes metropolitanas e de longa distância, gerenciando os protocolos, as interfaces de comunicações, os códigos corretores de erro e o desempenho das arquiteturas utilizadas. Entretanto, há competências descritas que surpreendem os entrevistados, tais como “atuar de forma empreendedora na geração de novas oportunidades de trabalho e construir a cidadania e abordar as questões ambientais com suas respectivas implicações éticas”. Dezesete entrevistados não se sentem aptos para desenvolvê-las e não percebem que o curso os tenha preparado para tal.

A partir das respostas e, com base nas leituras sobre competências, fica claro que as 12 competências listadas no perfil profissional se assemelham à matriz funcionalista tal como argumenta Ramos (2002) que a análise funcional descreve produtos, não processos. Para isso se decompõem em funções de trabalho, seguindo o princípio de descrever, em cada nível, os produtos. Por essa ótica, as competências listadas no perfil profissional do egresso resumem-se na descrição de uma ação ou resultado esperado que a pessoa competente deve demonstrar, o que é um equívoco em se tratando sobre o tema.

4.4. Tecnólogos e outras graduações

Neste item buscou-se saber se percebiam diferenças entre o tecnólogo e outras modalidades de ensino superior. Em geral, os egressos conceituam o curso como sendo "uma mini engenharia" e daí, derivam outras definições. Não fica claro o que o tecnólogo é para eles, em parte por ser uma modalidade que ainda é pouco conhecida pela sociedade e pouco reconhecida pelo mercado de trabalho. Mas fica claro na fala de todos os egressos que a opção por ingressar nessa modalidade de educação superior foi pela confiabilidade na instituição que está consolidada no cenário educacional, regional e nacional, além de ser ofertado à noite.

Um egresso de curso técnico, por exemplo, discorre que as diferenças entre o tecnólogo e outros cursos estão no aprofundamento de conteúdos da física e da matemática, na ciência mais aplicada. Para outro, no curso técnico é apresentado o funcionamento, enquanto que no tecnólogo se aprende por que funciona de um jeito ou de outro.

Outro entrevistado responde destacando a instabilidade que o país apresenta em termos de empregos no setor privado, o que o faz buscar empregos mais estáveis no setor público, mesmo que ganhando menos. Alegou ainda o emprego para o tecnólogo, é muito difícil, salientando o preconceito. *“Tem muita gente que não sabe que o tecnólogo é um curso superior, pensam que é um técnico melhorado”*. Acrescentou que, embora exista uma resolução do MEC que valida essa modalidade de educação superior, muitas empresas não consideram isso ao contratar o profissional, valorizando o egresso de um bacharelado, no caso engenharia, em detrimento do tecnólogo.

Historicamente, os egressos dessa instituição sempre tiveram inserção no mercado de trabalho. Mas as duas últimas décadas indicam mudanças na relação-escola-mercado de trabalho. Sendo assim, os comentários dos egressos indicam descontentamento com o mercado de trabalho, o que reflete num descontentamento com a escola, a instituição e no título que ela oferece. Acredita-se que a pouca divulgação do curso nos meio acadêmico e profissional poderia ser mais otimizada ou difundida pela instituição, de modo a tornar os tecnólogos mais atrativos nesse cenário de mercado.

De certa forma, o descontentamento é reflexo de que as mudanças sociais e econômicas, independente da mudança institucional, revelam a precarização do emprego, o que se reflete na escola, e também num certo saudosismo e uma delegação de culpa que a instituição não pode ter isoladamente. Nesse sentido, Alaluf (1986) contribui para entender o descompasso da relação formação-inserção no mercado de trabalho. Não basta proclamar que o ensino é inadequado em relação às necessidades econômicas, ratificando que também é nas formas de socialização da formação escolar e de seus desvios frente a frente à prática profissional que o autor tenta precisar as relações entre emprego e formação dos trabalhadores.

Um dos entrevistados também alega que não conhece nenhum outro curso superior de tecnologia em telecomunicações de outra instituição, um fato novo nas falas dos egressos. Para outros dois egressos cabe à coordenação ou à instituição valorizar o curso e divulgá-lo, referindo-se à prática que deveria ser promovida ao longo do seu desenvolvimento, como meio de tornar os egressos mais aptos a conseguir emprego como tecnólogos. Destaca que cabe ao curso desenvolver algumas habilidades no aluno que o tornem mais próximo das necessidades do mercado, o que se dá pela prática. Outro

egresso alega que há necessidade de promoverem microestágios, visitas técnicas, convênios para troca de experiências, workshops, eventos que façam com que os alunos se familiarizem com o mercado.

4.5. Componentes Curriculares, Estágio e TCC

Esta etapa da entrevista objetivou conhecer como os componentes curriculares eram desenvolvidos, assim como a experiência do estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Um dos entrevistados relatou que o domínio do conteúdo em disciplinas básicas determina a apropriação de competências futuras. Outros dois informaram que não viam relação entre as disciplinas básicas e as mais profissionalizantes. Mas, com o tempo, os professores passaram a explicar por que aquelas disciplinas eram necessárias no decorrer do curso. Todavia, percebiam que havia disciplinas isoladas no curso.

Diante dos fatos, há de se considerar que o curso de tecnologia, por concepção defende a articulação entre saberes, teorias e ciências em prol de uma visão mais integrada de ser humano e de sociedade. É o que Torres Santomé (2003) esclarece quando salienta que é necessário no cotidiano escolar proporcionar ao aluno uma visão globalizada de situações, o que requer interpretação, solução e integração de conteúdos, onde a interdisciplinaridade surge como um conjunto de princípios relevantes para que os alunos estejam mais aptos para enfrentar problemas que transcendem uma disciplina concreta, detectando, analisando e solucionando problemas que surgem.

O estágio não parece relevante na trajetória desses 18 egressos. Somente um deles salienta a importância que teve para seu futuro profissional, tanto que a partir do estágio em uma empresa de telefonia digital foi efetivado mais adiante. Contudo, a oportunidade de estágio na área de telecomunicações na região é limitada, surgindo mais atividades de cunho técnico como manutenção de redes, por exemplo.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC foi bem mais relevante na formação dos egressos. A iniciação à pesquisa, a vontade de transformar teoria em prática demonstra um significado especial para eles. O TCC então foi o preâmbulo do senso científico para eles. Como iniciar uma pesquisa, como validá-la, como desenvolvê-la foi

expressivo na fala entusiasmada de alguns egressos, o que estimulou a investigação, levando alguns desses egressos a continuarem se qualificando por meio da pós-graduação.

Além disso, uma questão que parece ser unânime é que o TCC faz com que os alunos amadureçam academicamente, já o estágio não. Os egressos não perceberam atrativos no estágio, talvez por terem feito em locais que já conheciam ou atuavam, o que não lhes mostrou novidades e desafios relacionados às telecomunicações.

5. Considerações Finais

As transformações na sociedade contemporânea têm imposto novos desafios, exigindo capacidades diversas e complexas. As instituições de ensino refletem tais transformações, todavia nem sempre as acompanham. Isso está refletido nas entrevistas dos egressos, em especial na relação trabalho-tecnólogo e competências desenvolvidas ao longo do curso.

Os resultados também mostram o distanciamento no que está prescrito no currículo, o que se evidencia de fato na graduação e o que o mercado exige dos egressos. Observa-se o divórcio entre o discurso oficial sobre a importância do tecnólogo e a realidade analisada, tendo como pano de fundo as competências profissionais descritas no PPC e evidenciadas pelos egressos.

A falta de valorização do tecnólogo no cenário do mercado da área também é revelador. Pelas peculiaridades do setor de telecomunicações e sua amplitude nos últimos anos, havia um imaginário de inserção direta e com salários compatíveis a de outros graduados, o que não ocorreu.

A questão do mercado de trabalho para tecnólogos em sistemas de telecomunicações no Rio Grande do Sul também parece outra limitação para os egressos dos cursos. Nesse *continuum* a visão relativista de Naville (2012) elucida a qualificação muito além do prisma técnico e do conteúdo do trabalho, haja vista que o autor considera qualificação como sendo um processo e um produto social decorrente tanto das relações capital-trabalho como de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre dada qualificação e qualificados.

Para Naville (2012), a qualificação está expressa nas diferentes condições sociais, econômicas, políticas e culturais nas quais ela está inserida. O autor considera a

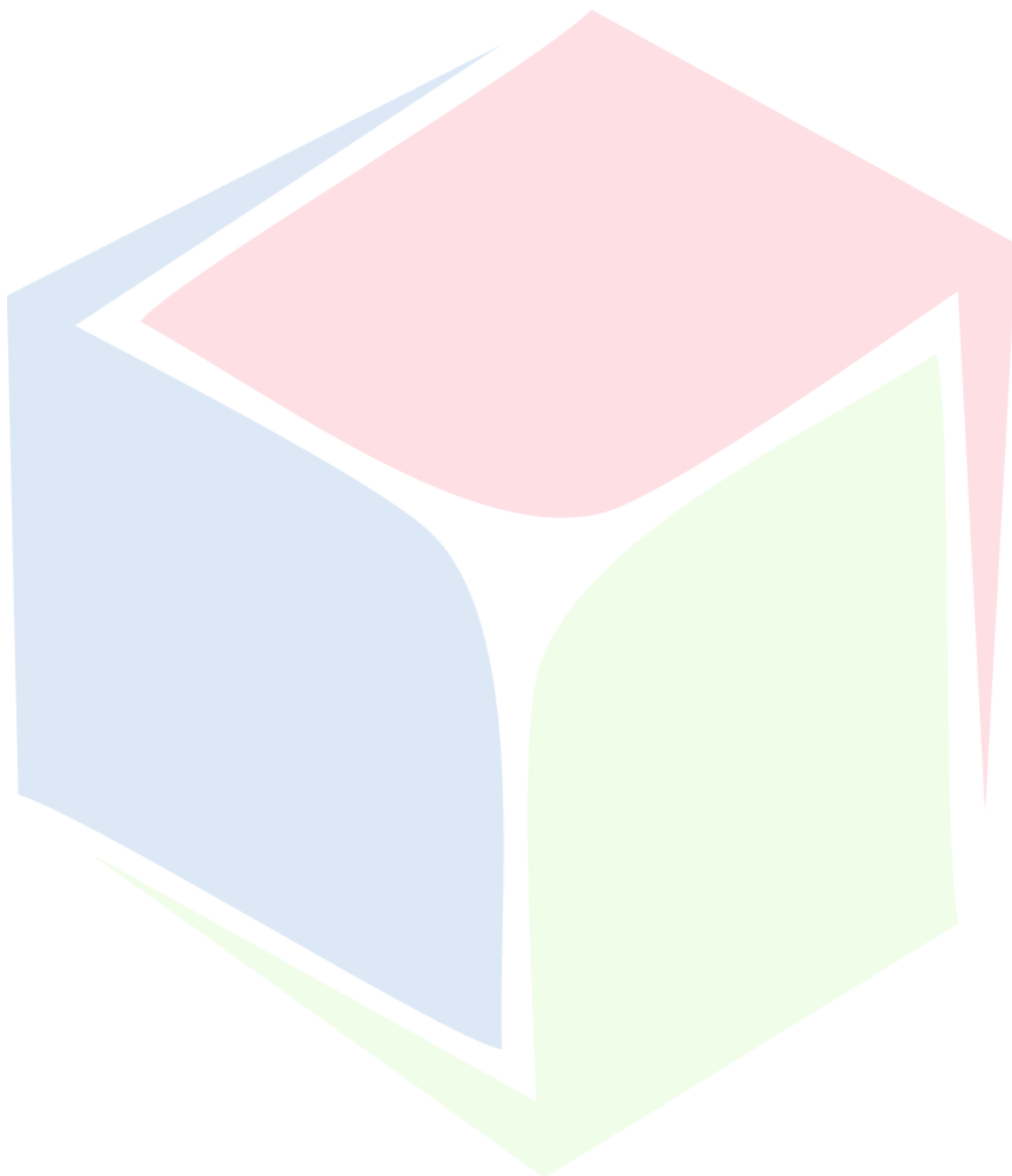
qualificação uma noção situada no espaço e no tempo. A qualificação, enquanto caracterização da qualidade mais ou menos elevada de trabalho, situa-se na convergência do mercado e da escola. As habilidades ou capacidades resultantes de conhecimentos adquiridos na escola se consolidam em aptidões específicas, onde a partir do seu reconhecimento social passam a serem consideradas qualificações.

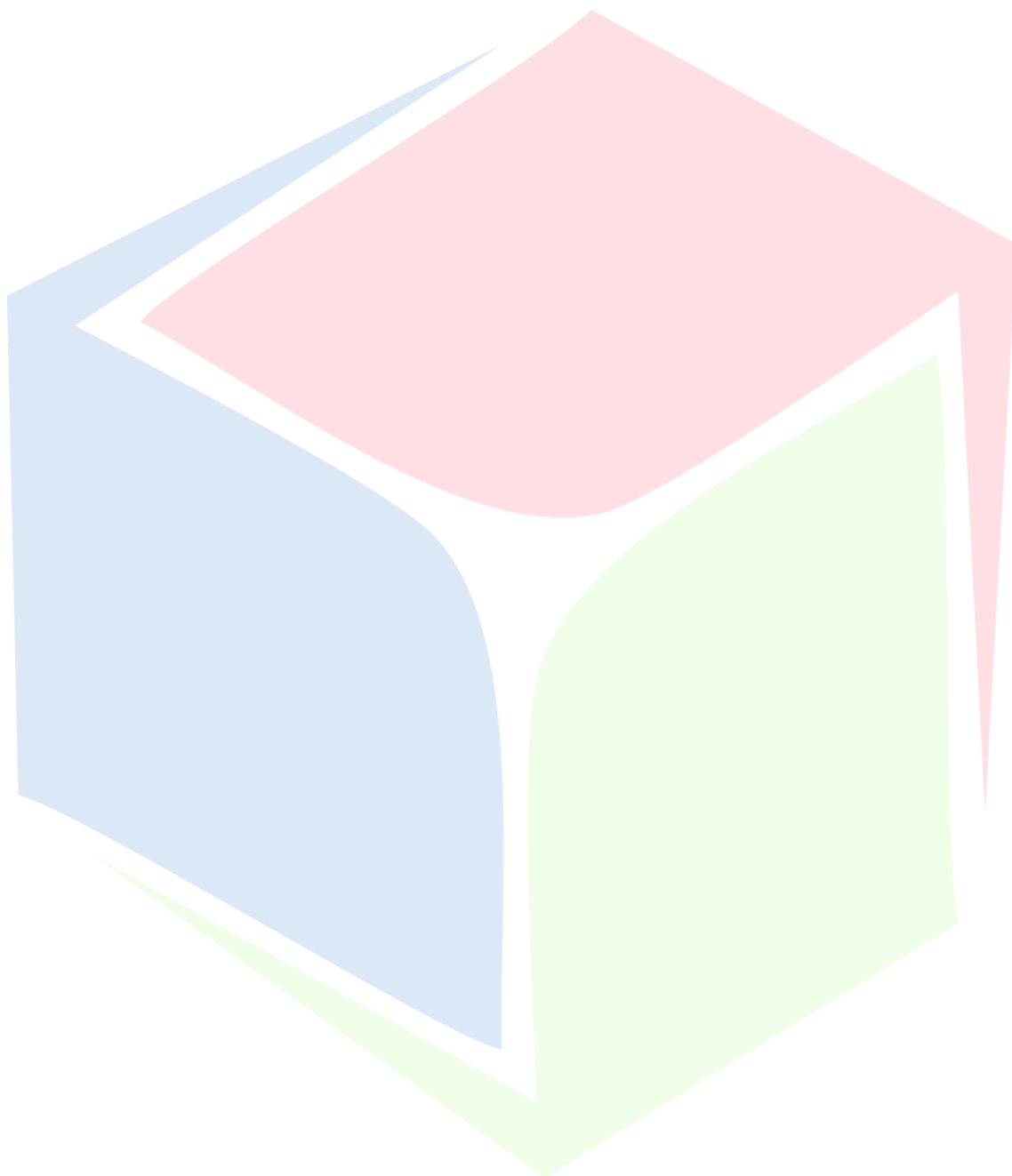
Os egressos viveram a realidade de obter um título, mas não o emprego que esperavam quando ingressaram. Por isso, há de se considerar a voz deles para avaliações de cursos de graduação. Eles são sujeitos significativos.

6. Referências

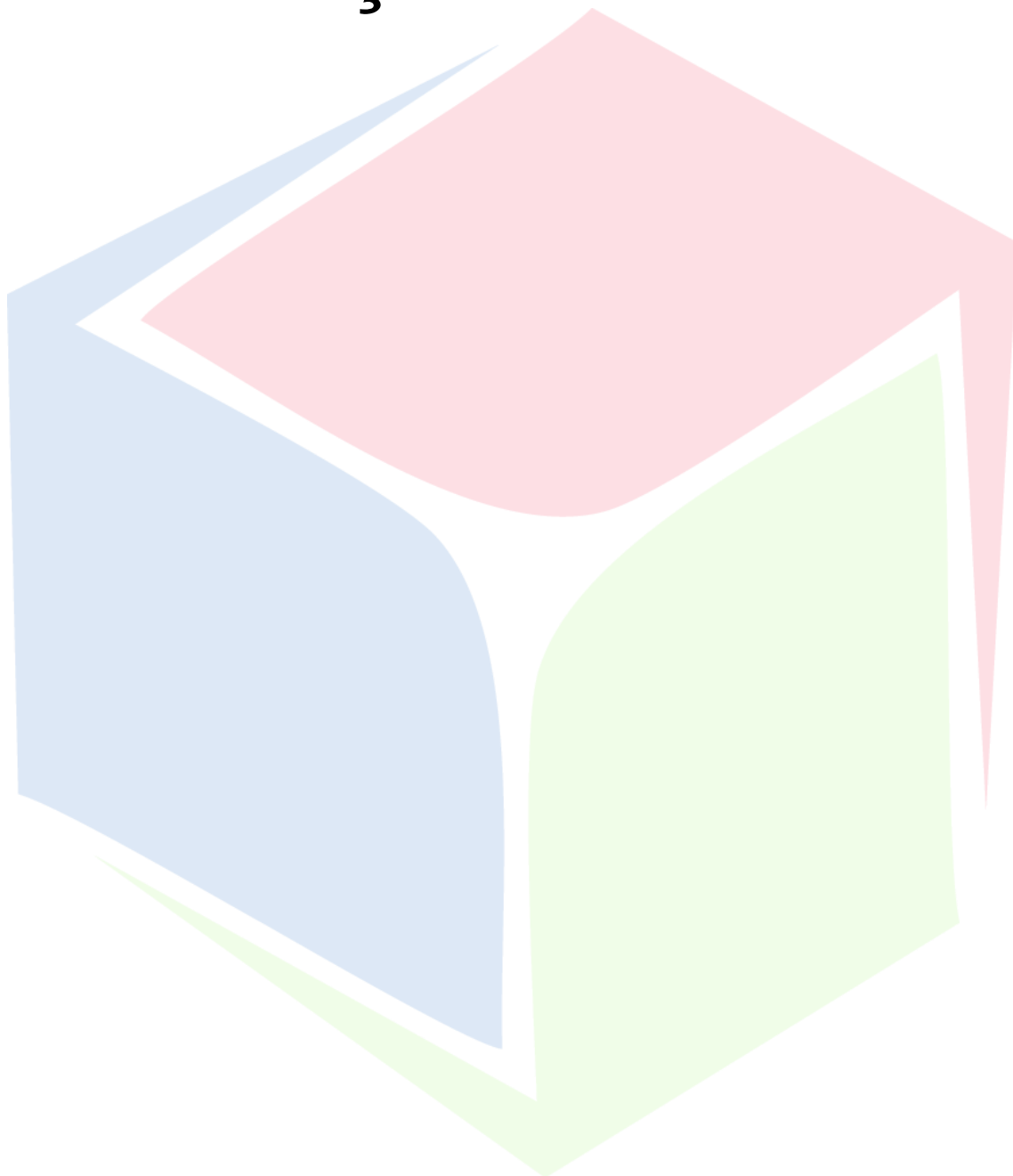
- Alaluf, M. (1986) *Le temps du labeur: formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Institute de Sociologie, Sociologie du travail et des organisations. Editions de Luniversité de Bruxelles.
- Beuren, I. M. (Org) (2006). *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade teoria e prática*. São Paulo: Atlas.
- Brasil (2004a). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil (2004b). Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições. Brasília: INEP.
- Espartel, L. B.(2009). O uso da opinião dos egressos como ferramenta de avaliação de cursos: o caso de uma Instituição de Ensino Superior Catarinense. *Revista Alcance*, 16(1), 102-114.
- Harvey, D. (1992) *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Naville, P. (2012). *Essai sur la qualification du travail*. Collection "SENS DESSUS-DESSOUS". Paris: Éditions Syllepse.
- Ramos, M. N. (2002) *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1997) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus.
- Tartuce, G. L. B. P. (2004) Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educação & Sociedade*, 25 (87), 353-382, maio/ago 2004. Recuperado em maio de 2016 de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Torres Santomé, J. (2003) *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Penso Editora.

Severino, A. J. (2007) *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.





Cultura da Avaliação/Qualidade



A percepção de instituições estrangeiras acreditadas no Sistema Arcu Sul

Nathan Ono de Carvalho¹, Marlis Morosini Polidori¹, Jerri Luiz Ribeiro¹

¹Centro Universitário Metodista IPA

Rua Cel. Joaquim Pedro Salgado, 80 - 90420-060 – Porto Alegre – RS – Brasil

Nathan.ono@gmail.com, marlis.polidori@metodistadosul.edu.br,
jerri.ribeiro@metodistadosul.edu.br

Abstract. *The present study stems from a research of the Research Group on Education and Inclusion and aimed to understand the accreditation process conducted by Arcu Sul System. The study conducted interviews with managers and professors from accredited foreign institutions in Arcu Sul system. The concern with the quality of education is a latent issue in debates related to higher education. It was noticed in the view of interviewed that even the Arcu Sul system requiring advance in some points, he contributes to improving the quality of accredited courses and may contribute to development of higher education in the region.*

Resumo. *O presente estudo advém de uma pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação e Inclusão que buscou compreender processo de acreditação realizado pelo sistema Arcu Sul. O Estudo utilizou-se de entrevistas realizadas com gestores e professores das instituições estrangeiras acreditadas no sistema Arcu Sul. A preocupação com a qualidade do ensino é uma questão latente nos debates relacionados ao ensino superior. Percebeu-se na visão dos entrevistados que mesmo o sistema Arcu sul necessitando avançar em alguns pontos, ele contribui para melhoria da qualidade dos cursos acreditados e pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Superior na região.*

Introdução

Avaliar o Ensino Superior é promover um processo em que se busca instalar a busca contínua pela qualidade. A acreditação é uma certificação que Instituições de Ensino Superior (IES), cursos ou programas de graduação recebem por demonstrar a existência de qualidade na oferta de ensino, entretanto diferentemente de um modelo avaliativo onde o relatório do processo de avaliação teria como foco a IES e essa o interpretaria para fim de autoconhecimento. O relatório do processo de acreditação é um documento que tem como objetivo informar uma parcela da opinião pública, buscando conferir se aquela IES tem qualidade na oferta de ensino. (DIAS SOBRINHO, 2008).

Hoje é possível afirmar que cada país, tem um sistema de ensino, com um modelo de avaliação ou acreditação que busca garantir a qualidade do Ensino Superior. Modelos que, muitas vezes distintos, estão sendo transformados para formarem redes de cooperação, no que diz respeito à acreditação e à avaliação. O sistema Arcu Sul que desenvolve creditações de cursos de graduação nos países participantes do MERCOSUL é um exemplo dessa nova dinâmica de cooperação.

Os países participantes, representados por seus órgãos de avaliação ou acreditação, desenvolveram mecanismos que possibilitam a acreditação por meio do modelo Arcu Sul. Uma das principais finalidades deste sistema é que os diplomas dos cursos acreditados sejam aceitos nos países membros do MERCOSUL, facilitando a mobilidade profissional, acadêmica e de docentes. (CARVALHO; POLIDORI, 2015).

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 sistema Arcu Sul. A abordagem aqui apresentada tem como objetivo identificar a percepção por parte das instituições estrangeiras acreditadas no processo do Arcu Sul sobre a repercussão do processo de acreditação e os impactos para a instituição. Foram entrevistados três representantes de instituições acreditadas do Paraguai, Uruguai e Argentina. Este recorte faz parte de uma investigação de mestrado onde foram entrevistados, além das instituições aqui apresentadas, os gestores responsáveis pelo sistema Arcu Sul de cada país membro e pesquisadores da área da avaliação e acreditação.

O sistema Arcu Sul e seu cenário na América do Sul

O Sistema Arcu Sul, foi criado no ano de 2008, na câmara comum de comércio do MERCOSUL, por meio do “acordo para a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados”. O sistema tem como objetivos estabelecer critérios regionais de qualidade na educação superior, desenvolver capacidades institucionais em matéria de avaliação e trabalhar em conjunto na reciprocidade para um selo MERCOSUL sobre a qualidade universitária (MERCOSUL, 2008).

Conforme seu acordo de criação, o sistema Arcu Sul oferece garantia pública do nível acadêmico na região, tendo como resultado do processo de avaliação o credenciamento, sendo o cumprimento de critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional para cada diploma. Nesse sentido, o processo de acreditação respeitará as legislações de cada país e a autonomia das instituições de ensino superior. As convocações são de responsabilidade de cada país e sua adesão é de forma voluntária por parte das instituições. Cada acreditação aprovada tem uma validade de seis (6) anos e é reconhecida em todos estados partes do MERCOSUL.

O processo de acreditação abrange a totalidade do curso de graduação avaliando o contexto institucional, projeto acadêmico, recursos humanos e infraestrutura. O credenciamento inicia-se com um processo de autoavaliação por parte da IES, seguido de um processo de compilação de dados que serão apresentados em um relatório de autoavaliação, que servirá de base para a avaliação externa realizada por pares internacionais. O sistema é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA).

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).

Segundo Sfredo Miorando (2014), o processo de acreditação do Arcu Sul ainda possui efeitos limitados, tendo sua maior contribuição a agilização da revalidação de diplomas estrangeiros. O autor ressalta que enquanto a legislação dos países participantes

for diferente, o sistema não poderá substituir a revalidação profissional. Contudo, o autor afirma que o processo contribui também para que os cursos de graduação de diferentes países convirjam a patamares de qualidade.

O sistema Arcu Sul tem 235 cursos de graduação acreditados nas áreas da saúde, engenharias, agronomia, arquitetura e veterinária. Todos os países participantes têm cursos acreditados no sistema. O Brasil é o país que apresenta o maior número de creditações realizadas, seguido pela Argentina e Bolívia.

Os cursos acreditados no sistema Arcu Sul contemplam apenas algumas áreas e foram escolhidos por meio das reuniões da RANA. O maior percentual de cursos acreditados é da área da engenharia, seguidos de saúde e agronomia. O processo de creditação se inicia a partir da abertura de chamada de creditação por parte das agências ou órgãos acreditadores nacionais. Este é um processo voluntário onde podem participar todas as instituições de educação superior de cada um dos países participantes, salvo algumas exceções¹.

Embora recente e com pouca expressão no cenário da educação superior na América do Sul, o sistema Arcu Sul tem sido tema de forte debate nos contextos da avaliação educacional. O processo de creditação tem impulsionado, além da cultura de qualidade na região, a internacionalização das IES acreditadas. Além disso, percebe-se uma expansão do sistema com um aumento no número de cursos acreditados e a inserção de novas áreas nos ciclos de creditações. O aumento gradativo da participação dos países membros, assim como a possibilidade de inserção de novos países, demonstra a importância da solidificação do sistema Arcu Sul como política para desenvolver a cultura de qualidade na região e permitir a mobilidade acadêmica.

A creditação e avaliação nos países do Mercosul

Nos países participantes do Mercosul, o cenário de garantia de qualidade da educação superior é bem diversificado, apresentando várias práticas e propostas de avaliação e creditação. Nos países participantes do presente estudo, há sistemas de creditação e avaliação mais consolidados, sistemas mais recentes e países que não apresentam

¹ O Brasil limita a participação no sistema arcu sul a cursos que já tenham participado do processo de avaliação nacional e obtido o conceito mínimo de 4.

propostas de garantia de qualidade da educação superior. A seguir apresentam-se as experiências dos países das instituições participantes do estudo.

Na Argentina, a avaliação e acreditação do ensino superior são de responsabilidade da Comissão Nacional para Avaliação e Acreditação Universitária (CONEAU). Criada em 1995 a partir da lei da educação superior, a CONEAU tem como objetivos a autorização e reconhecimento institucional; acreditação de cursos de graduação e de programas de avaliação; e desenvolver a avaliação externa. (CLAVERIE; GONZALEZ; PEREZ, 2008).

O sistema de acreditação argentino desenvolve o processo de acreditação de diferentes formas conforme o curso de graduação. O modelo padrão é realizar a acreditação a cada seis (6) anos, entretanto os cursos considerados de interesse público, cursos que o exercício profissional pode deixar riscos para a saúde, segurança, direitos e formação da população argentina, são acreditados a cada três (3) anos. Todas as instituições, tanto públicas, como privadas, tem que realizar a acreditação que é de caráter obrigatório. (CLAVERIE; GONZALEZ; PEREZ, 2008)

Para Villanueva (2004) a criação da CONEAU estimulou os processos institucionais universitários no caminho para instalação de uma cultura de qualidade no ensino superior argentino. Para o autor:

Las evaluaciones se han convertido en una herramienta para las propias instituciones, en un diagnóstico a partir del cual se pueden realizar ajustes y transformaciones. La legitimidad de la Comisión y de la práctica de la evaluación también ha estimulado las propias estructuras de las universidades, la creación de áreas dedicadas específicamente a la evaluación, y la autoevaluación institucional y de las carreras. (VILLANUEVA, 2004. p.104)

A CONEAU além de realizar as creditações de curso nacionais, desenvolve os processos de avaliação de projetos institucionais, acreditação da pós-graduação e a acreditação no âmbito internacional. A amplitude das atividades pode ser vista como uma vantagem no momento que propicia a CONEAU uma visão de todo o cenário da educação superior. (BAYERRO; LAGORIA; HIZUME, 2015).

No Uruguai não há nenhuma agência responsável pela avaliação ou acreditação de cursos ou de instituições de educação superior. Há no país, exclusivamente no cenário

nacional, a obrigatoriedade, por meio de procedimento instituído pelo Decreto N.º 308 de 1995, da avaliação das instituições privadas. (BAYERRO; LAGORIA; HIZUME, 2015).

A educação superior no Uruguai se caracteriza por ser um sistema com grande parcela dos alunos matriculados no ensino público, nesse sentido, a avaliação instituída pelo Decreto N.º 308 pouco contribuiu para a experiência de avaliação no Arcu Sul, visto que apenas quatro cursos, do total de quatorze cursos acreditados, estão em instituições privadas.

No Paraguai, a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Educação Superior (ANEAES) é responsável pelo desenvolvimento das creditações do Arcu Sul. Criada em 2003, a agência surgiu motivada pela participação do país no MEXA², programa experimental que originou o Arcu Sul. (BAYERRO; LAGORIA; HIZUME, 2015).

A ANEAES apresenta como seus objetivos, além de realizar as creditações de cursos, produzir relatórios técnicos relacionados à qualidade de cursos e instituições, realizar as avaliações externas para garantia de qualidade e servir como órgão consultivo em questões relacionadas com avaliação e qualidade da educação superior. A experiência do Paraguai no campo da avaliação da educação superior mostra-se um tanto quanto recente. No Arcu Sul foram acreditados 17 cursos de graduação. Contudo, segundo Barreyro et al (2015) o país contou com a cooperação internacional, nos quesitos de capacitação e colaboração, dos países participantes do MERCOSUL.

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 se realizaram entrevistas semiestruturadas com representantes de instituições de educação superior acreditadas no processo do Arcu Sul. Foram escolhidos os países estrangeiros, Argentina, Paraguai e Uruguai, devido ao diversificado cenário de garantia de qualidade presente nos mesmos.

² Mecanismo experimental de acreditação de cursos para o reconhecimento de títulos de graduação universitária (MEXA) foi um programa experimental aplicado de 2004 a 2006 que examinou dois aspectos, primeiramente se o curso cumpria com os requisitos relativos a seu entorno institucional e a capacidade do curso de se autoavaliar. Foram acreditados 72 cursos durante os dois anos de funcionamento. O MEXA foi um projeto precursor em relação ao sistema Arcu Sul. (BAYERRO; LAGORIA; HIZUME, 2015)

O atual recorte tem como objetivo identificar a percepção por parte das instituições estrangeiras acreditadas no processo do Arcu Sul sobre a repercussão do processo de acreditação e os impactos para a instituição.

A visão das Instituições de Ensino Superior

Nesta análise, foram utilizadas as entrevistas realizadas com gestores e coordenadores de instituições estrangeiras que participaram dos processos de acreditação do Sistema Arcu Sul. As entrevistas tiveram como um de seus objetivos verificar, na visão dos entrevistados, qual o impacto do processo de acreditação nas IES.

Conforme o entrevistado “A”, professor do curso de graduação em enfermagem da Universidade Católica do Uruguai e avaliador do sistema Arcu sul, o processo de acreditação no sistema Arcu Sul trouxe vários benefícios para o curso, dentre eles um maior planejamento pedagógico e uma maior problematização da gestão, além da construção de um plano de melhora para avançar em pontos deficitários. Houve também a melhora dos espaços físicos da IES, como laboratórios e bibliotecas. A instituição também, a partir do processo de acreditação, incentivou o corpo docente do curso a buscar a qualificação, propiciando a realização de mestrado e doutorado, no país e no exterior.

Ainda para o entrevistado, o processo de acreditação fortaleceu não somente o curso acreditado, mas sim a universidade como um todo, uma vez que as melhorias relacionadas a infraestrutura física, como laboratórios e bibliotecas, são compartilhadas com os demais cursos da área da saúde. Assim como a maior qualificação dos docentes fortalecem os demais cursos que compartilham as mesmas disciplinas.

Segundo o entrevistado “B”, professor e coordenador do curso de graduação em enfermagem da Universidade de Lanús, da Argentina, o processo de acreditação do sistema Arcu Sul permitiu uma autopercepção a partir do processo de autoavaliação. Para o entrevistado, os demais setores da universidade não entendiam o processo de acreditação, devido ao fato de não haverem creditações ou avaliações nacionais na época, e que só perceberam a sua importância dentro do processo de garantia de qualidade durante o processo de acreditação. Além disso o entrevistado destaca que o processo de acreditação estimulou a realização de projetos de pesquisa e extensão, que eram pouco desenvolvidos pelos docentes do curso anteriormente.

O entrevistado também destaca que o processo de acreditação trouxe melhorias na infraestrutura da Faculdade, uma vez que foi construído, pela primeira vez, um prédio único para o curso de enfermagem, que possui cerca de 2.700 alunos matriculados. Outro aspecto de destaque para o entrevistado é o olhar internacional, que o processo do sistema Arcu Sul da para o curso, mostrando como a IES se coloca no cenário internacional perante as outras instituições.

Para a entrevistada “C”, Diretora Geral da Faculdade de Enfermagem da Universidade Católica Nossa Senhora de Assunção, do Paraguai, o processo de acreditação do sistema Arcu Sul contribui com a melhora da sistematização e estruturação do curso, com a melhora no planejamento se utilizando da auto percepção, onde a Faculdade percebe seus pontos fortes e fracos. Além disso o processo de acreditação atribui um prestígio para a IES em âmbito nacional, visto que são poucos cursos que são acreditados no processo do Arcu Sul neste âmbito.

Quando os entrevistados foram questionados sobre suas percepções sobre em relação ao processo de mobilidade acadêmica e profissional, que estão nos objetivos do processo de acreditação do sistema Arcu Sul, todos destacaram que sistema Arcu Sul não impactou nas políticas de intercambio promovidas pelas IES. Para o entrevistado “A”, a IES não percebeu ou aproveitou nenhum incentivo para o desenvolvimento de mobilidade a partir do processo de acreditação.

Segundo a entrevistada “C”, promover a mobilidade se mostrou muito custosa para a instituição, e que o processo de acreditação do Arcu Sul não demonstrou nenhuma facilitação nesse processo. Além disso ambos os entrevistados destacam que muitos estudantes e docentes que participam de processos de mobilidade, o fazem através de acordos firmados pelas IES, paralelos ao sistema Arcu Sul.

Contudo, todos os entrevistados destacaram os benefícios da mobilidade proposta pelo sistema Arcu Sul. O entrevistado “B” destaca que desenvolver a mobilidade auxilia para ampliar a visão e promover a formação de um profissional com uma perspectiva regional. A entrevistada “C” também destaca os benefícios da mobilidade para a formação e melhoria da qualidade, porém cobra que os objetivos do sistema Arcu Sul referentes a mobilidade profissional sejam atendidos. Ou seja, espera que o processo permita os

egressos irem de um país para o outro, nas palavras da entrevistada, “*queremos que o Arcu Sul seja o Arcu Sul*”.

Considerações

O processo de acreditação do sistema Arcu Sul tem se mostrado cada vez mais presente nos debates que tangem a educação superior e a avaliação institucional. O sistema que nasce de uma necessidade política, tem demonstrado que pode se tornar um referencial nas questões ligadas a qualidade do ensino superior na América do Sul. Antes de completar dez anos de funcionamento, o sistema já conta com cursos acreditados em todos os países que compõem o bloco do Mercosul.

Espera-se que para uma consolidação e expansão do sistema ocorra um aumento no número de cursos acreditados e uma maior execução de seus objetivos propostos. Nesse sentido, estudos como este justificam-se para problematizar e discutir as políticas propostas para o desenvolvimento desse sistema. Para isso buscou-se ouvir as instituições acreditadas, para compreender a sua visão do processo de acreditação do Arcu Sul e suas implicações.

Ficou evidente na fala dos entrevistados que o processo de acreditação tem auxiliado os cursos acreditados a promover melhorias em diversas instâncias. O processo, talvez pela diversidade na matéria de garantia de qualidade que está inserido, tem demonstrado ser um processo que vai além da certificação internacional. O sistema Arcu Sul permitiu que os cursos acreditados se percebessem, analisando seus pontos fortes e fracos e o promovendo ganhos práticos, como planos de melhoras, qualificações docentes e melhoria na infraestrutura. Essas alterações não impactam somente os cursos acreditados, impactam toda a Instituição de Educação Superior trazendo benefícios para toda comunidade acadêmica.

Contudo, ainda é preciso avançar em alguns pontos, como por exemplo, o processo de mobilidade a partir do sistema Arcu Sul. Promover a mobilidade acadêmica e profissional é um dos objetivos primários do sistema Arcu Sul, que infelizmente está sendo pouco desenvolvido. A mobilidade através do processo de acreditação do Arcu Sul é promovida pelo Programa de Mobilidade Acadêmica Regional de Cursos Acreditados (Marca), que é um programa implementado e desenvolvido pelo setor educacional do

MERCOSUL que promove a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores a partir de acordos bilaterais entre IES. Ou seja, não há uma política e um planejamento para o desenvolvimento e incentivo desse processo, ficando restrito a responsabilidade das instituições. Pode ser por isso que os entrevistados colocam que a mobilidade as vezes passa despercebida no processo de acreditação do sistema Arcu Sul. Cabe salientar que todos os entrevistados destacaram a importância dos processos de mobilidade para a formação de um profissional mais qualificado.

Outro ponto específico relacionado a mobilidade, é aquela que se desenvolve a partir dos egressos dos cursos de graduação. Essa temática específica é, para um dos entrevistados, um dos pontos chaves em que o sistema Arcu Sul precisa avançar. Nas palavras do entrevistado *“queremos que o nosso egresso vá ao Brasil, vá ao Chile.. queremos que o Arcu Sul seja o Arco Sul ”*, relacionando o distanciamento do processo de seus objetivos. O processo de mobilidade do egresso, associado ao livre exercício da profissão pode ser um dos grandes resultados do processo de acreditação do sistema Arcu Sul, trazendo benefícios socioeconômicos diversos para as mais diferentes áreas dos países participantes. Infelizmente, esse parece ser o passo mais distante a ser dado, uma vez que cada país participante do Mercosul tem seus mecanismos legais a serem cumpridos para o exercício da profissão.

Diante do exposto podemos perceber que na percepção dos cursos acreditados o processo de acreditação do sistema Arcu Sul tem contribuído para melhora da qualidade nos mesmo, mas ainda há que avançar em vários aspectos para que atenda com plenitude seus objetivos. Podemos esperar que no futuro, se o sistema Arcu Sul expandir o seu cenário de funcionamento e contemple todos os seus objetivos propostos, seja fortalecedor da educação superior na região.

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.
- Carvalho, N. and Polidori, M. (2015). “Acreditação como garantia de qualidade: a visão dos atores brasileiros” In: Anais do Simposio Avaliação da Educação Superior Avalies, Nunes, D, et al, <http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/artigos-1/145802>.

Claverie, J., González, G. and Pérez, L. (2008). El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior en la Argentina: el modelo de la coneau. alcances y límites para pensar la mejora. *In: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol 1, Número 2, p. 148-164.

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

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

Sfredo Miorando, B. (2014). O sistema Arcu-Sul e a UFRGS: perspectivas da acreditação internacional para uma universidade latino-americana. Dissertação Mestrado, Universidade Federal do Rio Grando do Sul.

Villanueva, E. (2004). La Acreditación en América Latina: el caso de Argentina en la Riaces y en el Mercosur. *In: Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 35, pp. 99-112.

Análise reflexiva sobre as influências dos organismos multilaterais nas políticas de avaliação da educação superior no Brasil

Henrique Yung Delbem¹, Elizeth Gonzaga dos Santos Lima²

¹Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Cidade Universitária, CEP: 78.200-000 - Cáceres/MT – Brasil

²Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Cidade Universitária, CEP: 78.200-000 - Cáceres/MT – Brasil

henriqueyung@hotmail.com, elizeth@unemat.br

Abstract. *This article reflexively analyzes the influence of international organizations on educational politics implemented in Brazil focused on the National Assessment System of Higher Education. We trace considerations of the system and interventional manifestations of multilateral organizations in the Evaluation Politics. The analyzes show that the state becomes an avid organization to assess, control and regulate the actions of the realm that compose it to surrender the ideological and political assumptions of multilateral organizations. In this context, this process in practice of the higher education institutions manifests itself today as a state regulatory strategy and control the service of an international order.*

Resumo. *O presente artigo analisa reflexivamente as influências dos organismos internacionais sobre as Políticas Educacionais implantadas no Brasil com foco no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Traçaremos considerações sobre o SINAES e manifestações interventivas dos organismos multilaterais nas Políticas de Avaliação. As análises apontam que o estado se torna um organismo ávido por avaliar, controlar e regular as ações das esferas que o compõem ao se entregar às premissas ideológicas e políticas de organismos multilaterais. Nessa contextura o SINAES na prática das IES manifesta-se como uma estratégia estatal de regulação e controle a serviço de uma ordem internacional.*

1. Introdução

As relações internacionais na contemporaneidade estão cada vez mais proeminentes e profundamente estabelecidas no modo de produção capitalista determinando o movimento do mercado, transações econômicas e, por conseguinte, influenciam a agenda das políticas públicas e sociais, que são elaboradas e implantadas levando em consideração as diretrizes dos diversos organismos externos. Peroni (2003, p. 110), afirma que “quase todos os últimos acordos assinados entre o Brasil e o Banco Mundial tiveram um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas nos Projetos”.

Pensar em questões sobre políticas públicas e sociais, nos remete a um ponto de análise complexa e multifatorial, o qual demanda amplo juízo sobre os reais significados e as necessidades legítimas de implementação legal, relacionadas à ordem social e econômica determinadas pelas políticas de modo geral. As Políticas de Educação fazem parte do rol de ações estratégicas do estado para controle e regulação do Sistema Educacional Nacional, o qual é tido hoje como uma estrutura fundamental para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural da nação.

Como aborda Shiroma, Moraes, Evangelista (2007, p. 7), políticas se referem “à atividade ou ao conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao estado moderno capitalista ou dele emanam”. Nessas estão concentradas as Políticas Sociais, nesse texto destacando as políticas educacionais.

O cenário atual de internacionalização, globalização, mundialização do capital como sustentação de um projeto neoliberal global, mostra claramente uma lógica imperativa nas relações internacionais de cooperação e também de intervenção político-legal incorporadas pelos países ligados aos organismos internacionais financiadores, como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE, dentre outros. Esse cenário tem interferido na formulação das políticas públicas e tem sido um extenso campo de investigação sobre as interferências dos organismos multilaterais na autonomia deliberativa política dos países coligados.

Aqui iremos tratar o Neoliberalismo como uma ideologia político-econômica, uma forma de ver o mundo social e uma corrente de pensamento, o qual trabalha com transformações nos ideários sociais, com diversos recursos, que prega um diagnóstico

negativo para as ações do estado, e por conseguinte institui uma receita salvacionista de reformas orientadas para e pelo mercado, que liberta o capital dos controles civilizadores (MORAES, 2001, p. 28, 29).

A integração de um país a um organismo multilateral, como podemos fazer alusão ao Banco Mundial, se dá através de contratos de cooperação internacional entre as partes envolvidas, principalmente através de acordos que objetivam oferecer “auxílio” financeiro, que visam subsidiar e financiar projetos de desenvolvimento infraestrutural, energético, científico-tecnológico e também econômicos e sociais. Porém os “acordos” ou “empréstimos”, somente são concretizados através de análises realizadas por agentes (consultores) dos organismos externos, nos países que irão receber o financiamento. Os acordos de cooperação com financiamentos, normalmente estão associados a um processo de avaliação visando o controle e ajustes da ação financiada.

As consultorias externas previstas nos acordos internacionais têm o intuito de fazer um diagnóstico na economia do país tendo como foco essencial propor - impor - ajustamentos políticos-legais relacionados fundamentalmente à confiabilidade do país que irá se tornar “devedor”, verificando as condições para o pagamento da dívida que irá adquirir. E caso o país que recebeu o subsídio, não cumpra a liquidação dos débitos adquiridos, diversas sanções punitivas poderão ser aplicadas, tendo como principal foco um realinhamento político-legal em diversos setores principalmente produtivos e econômicos para a amortização futura da dívida.

A educação, nesse contexto, tem um papel fundamental para os atores que pregam a ascensão das economias das nações mundiais, e faz parte das agendas internacionais e também nacionais, como a grande “facilitadora” e “promotora” de desenvolvimento econômico, tecnológico, social e cultural. Estes creem veementemente que por meio da educação uma pátria pode incontestavelmente obter transformações significativas em diversos aspectos, as quais irão engendrar desenvolvimento em todos os setores econômicos e sociais. No Brasil, temos hoje o discurso intensamente propagado do governo, que tem como mote fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, a afamada “Pátria Educadora”.

Essas questões levantadas instigou a produção desse artigo trazendo análises reflexivas sobre as Políticas de Educação no Brasil, tendo como foco as Políticas de

Avaliação da Educação Superior, as quais emergem no ideário neoliberal no contexto de mundialização do capital como ordem internacional que definem as políticas para a educação em todos os seus níveis, tendo em vista os novos moldes de relações internacionalizadas, que fazem parte do perfil globalizado do mundo.

2. Contextos Gerais Sobre as Políticas de Avaliação da Educação Superior

A instituição da avaliação na educação superior é um preceito constitucional, sem ferir a autonomia institucional. Em relação a autonomia das IES o Art. 207 da Constituição Federal e o Art. 53 da Lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reitera que as universidades gozam de autonomia didático-pedagógica e administrativa, e dispõe no Art. 9, Incisos VII, VIII e IX sobre as incumbências da União de “baixar normas gerais sobre os cursos de graduação e de pós-graduação”, “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior” e, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições superiores”.

A par do que a lei estabelece sobre o gozo de autonomia e sobre a incumbência da União de baixar normas gerais que garantam o caráter público e o direito social da educação com qualidade, fica claro que as “normas específicas” para funcionamento e gestão acadêmico-administrativa que apontam para a qualidade dos serviços prestados à sociedade, são de competência das instituições, exigindo, portanto, mais planejamento e integração de toda a comunidade acadêmica, conforme salienta Carneiro (1998, p.68).

Na perspectiva neoliberal em que emergem os processos de avaliação em larga escala, a ética que sustenta a preocupação com a qualidade na educação atinge duas dimensões: a da aceitabilidade do produto educativo conforme as expectativas de empregabilidade no mercado de trabalho e a de credibilidade social expressa em princípios de gestão acadêmico-administrativa pautados no desenvolvimento cognitivo, na ética, nos valores socioculturais expressos em normas, regulamentos e leis que garantam a autonomia das instituições.

Na área educacional, considerando a crítica de Carneiro (1998, p. 68) sobre o Inciso VIII, da LDB, a avaliação das instituições de Educação Superior constitui fato positivo, dadas as responsabilidades sociais e públicas destas instituições que exige o envolvimento de todos os atores sociais da comunidade educativa no processo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de ações para a excelência de qualidade educacional

perpassa a avaliação integrada ao planejamento de ações pedagógicas voltadas para a avaliação da aprendizagem e a corresponsabilidade acadêmico-administrativa da gestão com a avaliação.

O cenário atual voltado para a avaliação da educação superior impõe a adesão obrigatória das instituições ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior (SINAES), na medida em que este conjuga avaliação com os atos regulatórios da IES e dos Cursos, numa relação de interdependência. O SINAES, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, propõe a avaliação de três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Na perspectiva de acreditação como sistema de avaliação e certificação da qualidade da educação superior, o SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno do tripé de sustentação da educação superior: o ensino, a pesquisa e a extensão, determinando corresponsabilidade social para atingir um conceito ordenado numa escala com cinco níveis de representação do desempenho dos alunos, da gestão da instituição, do corpo docente, das instalações e vários outros aspectos interrelacionados que juntos garantem a autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação dos cursos e o credenciamento das instituições de educação superior, constituindo a função de conceder os atos regulatórios.

Os resultados da avaliação realizada pelo SINAES passam a compor um banco de dados que subsidiará os processos de regulação das instituições avaliadas. Esses processos compreendem: os atos autorizativos de credenciamento de Instituição de Ensino Superior - IES, autorização e reconhecimento de cursos e atos regulatórios que condicionam o credenciamento da IES e renovação de reconhecimento de cursos junto ao MEC.

As IES que obtêm resultados insatisfatórios celebram um protocolo de compromisso firmado com o MEC, no qual se estabelecem encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades.

Com foco no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o SINAES, e que tem como objetivo mensurar o desempenho dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares

do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação, percebem-se nas Matrizes de Referências para o ENADE padrões de qualidade estabelecidos por especialistas, com o objetivo de expressarem com maior fidedignidade o desempenho de aprendizagem dos alunos alicerçado por ações pedagógicas de inovação.

Essas Matrizes de Referência do ENADE têm se tornado o documento norteador para elaboração das Matrizes Curriculares dos Cursos, que procuram adequar conteúdos trabalhados em sala de aula com conteúdos para elaboração da prova ENADE. A nosso ver, de certa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos acabam ficando em segundo plano pela instituição. Apesar de entendermos que as Matrizes de Referência do ENADE estão sustentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, na IES o que precisa ser balizador são as DCNs.

O SINAES define 10 dimensões de avaliação interna e externa: missão do PDI, política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, responsabilidade social da Instituição de Ensino Superior - IES, comunicação com a sociedade, políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e técnico-administrativo, organização de gestão da IES, infraestrutura física, planejamento de avaliação, políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira. Reorganiza para avaliação dos cursos três dimensões de avaliação: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas, a avaliação dos estudantes, através do ENADE, passa a ser o balizador de todas as dimensões da avaliação da educação superior, promovendo um ranking universitário nacional que indica qualidade.

Conforme a Nota Técnica nº 065 de 2015, as dez dimensões propostas no SINAES, foram reorganizadas em cinco eixos que contemplam as dez dimensões: Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional Dimensão; Eixo 2: Desenvolvimento Institucional; Eixo 3: Políticas Acadêmicas; Eixo 4: Políticas de Gestão e Eixo 5: Infraestrutura Física.

Nesse contexto, o ENADE surge como uma possibilidade de buscar melhorias no desempenho dos acadêmicos e promover reflexões e mudanças nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Ainda pretende gerar novos hábitos de ensinar e instigar o desenvolvimento cognitivo, de valores e de comportamentos na educação

superior, tendo em vista a publicidade pelo Ministério da Educação do resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos. Porém, o que se observa na prática com a publicidade dos resultados da avaliação é o efeito da competitividade, principalmente das IES privadas, o que demonstra confessadamente uma lógica mercantil no processo avaliativo do SINAES, ainda que não faça parte do seu aporte teórico-metodológico.

O planejamento de atividades interventivas em interface com o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes dos alunos previstas para o processo de avaliação de qualidade demandadas pelo poder público também se volta para uma exigência de qualidade presente no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

O ENADE é uma realidade na avaliação da Educação Superior e é assumido pelas IES, tendo a perspectiva de que a educação brasileira é marcada pelas tendências liberais, ora conservadora ora renovada, e que tem o intuito de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais. Diante desta realidade, no mundo contemporâneo, são exigidas novas atitudes docentes e das IES, tal como cita Libâneo (2010, p.31), “dispor de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”, isso faz parte de uma nova perspectiva de educação atual “quicá” promovida pelos processos de avaliação.

Gadotti (2013) apresenta o tema da avaliação da qualidade na educação sob o ângulo da adequação de melhores estratégias para alcançar velhos objetivos instrucionais em função de um currículo em mudança, precisando ser encarada de forma sistêmica, inovadora e sustentável.

Observa-se que o SINAES está em ascendência, na medida em que está implantado na contradição regulação e emancipação. Por um lado, temos a sustentação da avaliação na autoavaliação construída pela IES com a participação da comunidade acadêmica, por outro, temos os índices de qualidade a partir dos resultados da avaliação de desempenho como definidores de políticas para as IES privadas como FIES, PROUNI e outras, o que de certa forma tem transformado o SINAES em uma prática de avaliação competitiva e em atendimento aos princípios mercadológicos.

Esta percepção converge para as afirmativas de Libâneo quanto à consciência do desempenho do papel social de professores e alunos tornando evidente um esforço

coletivo da comunidade escolar na condução de práticas intencionais e sistemáticas de ensino (LIBÂNEO, 2010, p. 30-35). Estas conjecturas apontam para um quadro premeditado e explícito de criar possíveis transformações socioeconômicas, políticas e culturais no país através da implementação de um Sistema de Avaliação Nacional, que na prática tem constituído em seu escopo o controle, a regulação e a fiscalização que propõem através desta lógica, uma promoção da qualidade e formação na educação superior.

Diante desses pontos cabe aqui analisar, se este sistema realmente atende à demanda da busca de uma educação superior formativa, humana, politizada que prepara o sujeito para a vida social visando seu bem estar e, por fim, uma formação de qualidade social, ou atende somente às estratégias de controle das elites dirigentes neoliberais que tem profunda autoridade e autonomia deliberativa na educação nacional, as quais remodelam e reestruturam o sistema para condução da formação geral dos cidadãos evidenciando o mercado de trabalho como propõe a ordem mundial.

3. Os Organismo Multilaterais – Acepções Intervencionistas Gerais

Os organismos multilaterais são entidades internacionais que tem a finalidade de mediar relações entre países interligados, tendo em vista acordos de cooperação, financiamento e de intervenções sistemáticas relacionadas a múltiplas demandas, como: desenvolvimento energético; avanço científico-tecnológico; financiamento de projetos infraestruturais; combate à pobreza; segurança; mercado; indústria; e entra também nesse rol de intervenção-mediação, com caráter muito relevante e profundamente tendencioso a Educação.

O Banco Mundial – BM é um dos organismos internacionais mais atuantes na economia e nas políticas gerais dos diversos países coligados. As atividades do BM, tiveram seu início à partir de 1944, após a segunda Guerra Mundial na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas em Bretton Woods. Estão incorporadas a este órgão, cinco intuições que formam a entidade de modo geral, que são: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD; a Agência Internacional de Desenvolvimento - AID; a Corporação Financeira Internacional - IFC; a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais – Miga; e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos - ICSID. O Banco Mundial juntamente com o Fundo

Monetário Internacional - FMI, se tornaram historicamente, os principais organismos externos de financiamento internacional e que determinam os países que são dignos para receber crédito (SILVA, 2002 p. 99).

A lógica imperativa de apoio financeiro para reconstrução, como aconteceu no pós guerra, de desenvolvimento das economias arruinadas, erradicação da fome, de educação para todos, o intuito de eliminar o analfabetismo no mundo, entre diversos outros pontos, consistem em premissas básicas que foram sendo arquitetadas e incorporadas com o passar dos anos no discurso caridoso dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial e também do FMI à partir das décadas de 60 e 70, especialmente voltados para os países Latino-Americanos e também o Brasil.

A ótica proposta por Silva (2002) na obra *Intervenção e Consentimento - a política educacional do Banco Mundial*, visando as relações dos países da América Latina com os organismo multilaterais, lembra que essas Instituições são guardiãs dos interesses do capital.

Nunca é demais esclarecer que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são instituições financeiras guardiãs dos interesses do capital e não entidades filantrópicas. Os seus diretores executivos são membros dos países capitalistas avançados e as duas instituições estão desenvolvendo, na região, papéis políticos como co-gestores dos governos (SILVA, 2002).

Cabe ressaltar, que a lógica do BM e do FMI atendem aos interesses e agem em benefício do capital mundial e do mercado internacional, tendo como principais acionistas, superpotências econômicas, como: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Canada, Itália, Japão e China, que o papel deliberativo político-legal sancionados por estas organizações aos países que recebem financiamentos e apresentam um profundo interesse de desenvolvimento de suas próprias economias.

O viés intervencionista do Banco Mundial e do FMI, condicionam as mais diversas proposições deliberativas nos diversos setores políticos, econômicos e sociais dos países e instituições, que levam, a um nexos constante de adequação e determinações político-legal de reformas de cunho mercantilista e neoliberal nos países. Essas intervenções se apresentam nitidamente nos planejamentos de estabilização e de reformas econômicas e sociais (inclusive na educação), propostas nos acordos multilaterais, como fundamentais para o desenvolvimento integral de países como o Brasil (o primeiro

empréstimo brasileiro foi em 1946), que firmam acordos de cooperação e aceitam as cláusulas contratuais estabelecidas para os financiamentos externos.

Para entrarmos nas discussões sobre as reformas dos Planos de Estabilização propostos pelos organismos internacionais aos países latinos e também ao Brasil, tendo como pauta essencial a educação, cabe ressaltar que,

É importante fixar que os nexos entre o campo econômico e o educacional internos têm igual correspondência com o Plano de Estabilização Econômica e Desenvolvimento e as deliberações contratuais invioláveis do FMI e do Banco Mundial. Em outras palavras, as reformas na educação não são estranhas ou contraditórias ao Plano de Estabilização, ao contrário, estão em consórcio com os objetivos econômicos, contribuindo para a reestruturação produtiva e, sobretudo, para criar as condições políticas necessárias a uma estabilização prolongada (LEHER, 1998, p. 228, apud SILVA, 2002).

A ideologia neoliberal faz parte do repertório de princípios fundamentais e das ações intervencionistas do Banco Mundial e do FMI no cenário internacional. O alvo primordial e direto, previsto como foco essencial para propostas de reformas diante do seu padrão de ingerência é o “estado”. As propostas reformistas promulgadas por estes organismos internacionais estão basilarmente relacionadas à redução dos campos de ação do estado, privatização de empresas em diversos setores tais como a saúde, a previdência e a área da educação (IANNI, 2004, p. 52, apud ARAUJO, 2012, p. 62).

As conjunturas expostas das intervenções deliberativas em diversos setores do estado, agora com vistas à educação em nível superior, tem algumas prerrogativas que demandam maiores análises, tais como: a redução dos investimentos públicos neste setor, a submissão e abertura indiscriminada ao âmbito econômico e do “mercado educacional”, a vinculação da formação superior com a produção nacional (SOBRINHO, 2002, p. 23), entre diversos outros fatores merecem um aprofundamento reflexivo. Porém nesse texto, analisamos as questões sobre o processo avaliativo sustentado pela lógica neoliberal que privilegia o controle, a classificação das instituições - quantitativa e pouco qualitativa - e também a concorrência muitas vezes desleal e negligente, emanada principalmente na iniciativa privada. Essas são questões subsequentemente discutidas concatenadas com o Sistema de Avaliação proposto em nosso país.

4. As Políticas de Avaliação e os Organismos Multilaterais: Regulação e Controle de Mercado

No ano de 1999 em Seattle - EUA, a Organização Mundial do Comércio - OMC realizou novamente uma de suas reuniões anuais, mais de 135 países participaram da conferência e a inclusão de novas áreas econômicas a serem tratadas no encontro, cunharam algumas peculiaridades discursivas as quais promulgavam que,

[...] chegou o momento da educação fora da escola e a liberalização do processo educacional assim possibilitada levará ao controle do ensino por prestadores de serviços mais inovadores do que as estruturas tradicionais. Sob forte pressão dos interesses econômicos, está começando um processo de desregulamentação dos sistemas de ensino (HISRT, 2000, p. 15 apud SILVA, 2002).

Adotando a linha de juízo proposto por Leher (1998, p. 202, apud, SILVA, 2002), o Banco Mundial em 1984, transformou-se no Ministério da Educação dos países latino-americanos, este sobrepôs-se à Organização das Nações Unidas para a Educação - UNESCO com seu ideário-pedagógico, e impôs à essas nações com grande relevância ao Brasil nas últimas décadas o seu projeto educacional economicista, excludente, antidemocrático e hierarquizador com perfil neoliberal.

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, através de suas estratégias de intervenção e de práticas contratuais de certo modo extremamente coercitivas e punitivas, criam um cenário que obriga o consentimento político-legal e de reformas cunhadas aos países aliados - principalmente os estados latino-americanos - através da imposição de suas prescrições econômicas, culturais, socioeducacionais e ideológicas, causando grandes problemas a esses países (Idem, 2002).

A criação de um campo propício de intervenção e implementação de uma cultura e de um perfil economicista na educação do Brasil pelos organismos multilaterais e com o consentimento e alinhamentos internos com as políticas internacionais, possibilitou a redefinição do SINAES como sendo um grande recurso estratégico para o estabelecimento de um projeto neoliberal e mercadológico na educação superior.

Como aborda Felix (2011, p. 202):

Assim o que é imediatamente visível aponta-nos para um cenário de adoção de uma cultura avaliativa induzida pela criação de sofisticados mecanismos regulatórios, os quais suspeitamos que estão a colaborar para a consolidação

do modelo de educação pretendido pelos organismos internacionais, visto a legitimação das práticas e competências dos processos de avaliação implementados pelo estado.

A transfiguração evolutiva e histórica dos processos e programas avaliativos da Educação Superior no Brasil, está consonante com os discursos estratégicos de controle e de regulação do estado que se dão por meio da avaliação do sistema educacional. Aqui serão citados apenas a título de exposição algumas estratégias e programas responsáveis pelas implementações das ações de avaliação da Educação Superior, a partir da década de 80, que são:

- O Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU - de 1983;
- A Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior de 1985;
- O Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior - GERES - de 1986;
- A Secretaria de Educação Superior - SESu -, com início dos anos 90;
- O Programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira – PAIUB de 1993;
- O Exame Nacional de Cursos, que ficou popularmente conhecido como Provão de 1995;
- O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES de 2004.

Fazendo alusão à educação superior, como aborda Dias Sobrinho (2002, p. 167), “o crescente controle é uma resposta ao aumento da responsabilização da educação e de modo particular dos professores pelo enfraquecimento da competitividade da economia e das crises políticas no âmbito dos estados capitalistas”. A culpabilização aqui exposta, cria um campo propício para as receitas salvacionistas dos discursos neoliberais e privatistas na educação superior, que propõem reformas através de um sistema de avaliação que claramente adquire o discurso de processo necessário para o diagnóstico e para as reformas imperativas em busca de uma educação de qualidade.

Acompanhando o pensamento de Dias Sobrinho, sobre o procedimento avaliativo controlador e regulador,

Está se tornando cada vez mais claro que as avaliações são instrumentos essenciais às reformas de fundo econômico e social que os Estados empreendem; elas fazem parte, mesmo que de modo difuso e ainda desarticulado, das preocupações das sociedades (Dias Sobrinho, 2000, p. 125). Com efeito, avaliação pode ser um poderoso instrumento dos governos

neoliberais, produzindo, entre outras coisas, o favorecimento de políticas franca ou veladamente privatizantes (Dias Sobrinho, 1999, p. 61).

Diante do perfil controlador que o *estado* adquire ao se entregar às premissas ideológicas e políticas de organismos multilaterais e neoliberais, e inscrever-se como uma peça chave para a hegemonização deste ideário, o estado se torna um organismo ávido por avaliar, controlar e regular todas as ações das esferas que o compõem. Diante disto, o trabalho de transformação ideológica populacional - principalmente os atores educacionais - também é elaborado por diversos meios principalmente através dos recursos midiáticos, que são artifícios fundamentais no condicionamento e trabalho ideológico social. E assim, a população e a comunidade acadêmica passa a aceitar servilmente o processo avaliativo - meritocrático, excludente, tecnocrático, quantitativo e pouco qualitativo - que atende a uma demanda notadamente mercantil, como algo necessário para o desenvolvimento da educação de modo geral.

5. Abrindo o debate para não finalizar

As análises reflexivas aqui estabelecidas não têm o intuito de tecer considerações finais, mas sim de fazer alusão a alguns pontos que devem ser tomados como balizadores e norteadores de ponderações sobre o nexos estabelecido pelo SINAES, publicizando o debate.

Os discursos densamente propagados nas mais diversas IES do país, com foco nas instituições privadas, são confessadamente tomados por um aspecto mercantilizado. Para tanto, alunos hoje são vistos como clientes, cursos como produtos trabalhados por meio do marketing cada vez mais contundentes, professores que recebem a alcunha de colaboradores, avaliação burocrática para o controle de qualidade - termo muito utilizado nos meios fabris - é vista como primordial no processo, meritocracia e produtividade são premissas básicas de gestão acadêmica. Esses são alguns fatos que corroboram com a adesão do ideal mercadológico na educação superior. As IES têm como foco a melhoria dos índices de qualidade que estão atrelados aos financiamentos e a sobrevivência no mercado.

Nesse contexto, o SINAES toma uma dimensão que vai para além da busca da qualidade, ele redefine o projeto institucional em função de uma qualidade global e não local. Assim, a avaliação não está desconexa do perfil neoliberal de gestão. A *avaliação-*

controle termo utilizado por Dias Sobrinho (2002, p. 181), precariza o processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito aos processos avaliativos nos moldes atuais. Outros problemas também são mencionados pelo autor, referentes aos processos de avaliação quanto uma estratégia estatal de controle e regulação, tais como: o tecnicismo da avaliação, as determinações externas para os currículos, o incremento de um currículo oculto de cultura de testes, o uso de rankings para estimular a competitividade, a distribuição de recursos como bolsas e financiamentos para alguns setores fundamentais que servem ao desenvolvimento do mercado, e pôr fim a mecanização do ensino. Estes são apenas alguns dos pontos que tem profunda influência nas IES, criados pelo sistema de avaliação implementado na educação superior do Brasil.

Na sua implementação o SINAES manifesta-se hoje como um estratagema estatal de regulação e controle à distância, perfil incorporado pelos estados nos moldes globais contemporâneos. Há muitas contradições entre o SINAES na sua emergência e o que se coloca para as IES atualmente. Há contrassensos entre a autoavaliação desenvolvida pela IES e os demais procedimentos de avaliação desenvolvido pelo SINAES como: avaliação dos cursos pelos pares, ENADE, publicação dos índices de qualidade.

É preciso refletir que as ações das IES, principalmente na iniciativa privada, buscam um remodelamento de gestão acadêmica e pedagógica a partir dos resultados da avaliação, os quais invariavelmente mecanizam e criam um tecnicismo no ensino, em detrimento de elevados índices nos conceitos obtidos pelas avaliações do sistema vigente.

Os novos perfis e modelos de universidades e faculdades que surgiram à partir das influências de organismos internacionais na Educação Superior brasileira nas últimas décadas, perfazem uma realidade atual caracterizada por reformas neoliberais, como menciona Leite, (2011, p. 27):

As reformas da universidade dos anos 90, denominadas neoliberais, ocorreram em vários países, igualmente no Brasil e não se limitaram à forma da lei. Elas foram profundas e marcaram um modelo de instituição que saiu dos “muros de marfim” direto para os “braços abertos” da globalização. Os muitos braços que se abriram passaram a delinear um novo perfil. Os mercados, a internacionalização, a avaliação e acreditação, a diversificação dos formatos de IES contribuíram para forjar outras identidades.

Nessa contextura, concluímos esse artigo abrindo o debate sobre a importância das IES fortalecerem a avaliação interna por meio da autoavaliação participativa como

estratégia de ressignificar e buscar a qualidade social para a gestão, o ensino, a pesquisa e a extensão das IES. Lima (2010, p. 95) defende a tese de que a avaliação institucional participativa é um instrumento que produz espaços sociais emancipatórios e pode ser uma das vias para construir novas subjetividades/intersubjetividades, uma vez que possibilita um pensar coletivo sobre as instituições educacionais, o que pode gerar mudanças. Assim, as avaliações externas que emergem no contexto econômico de mundialização do capital com determinações de organismos multilaterais são imposições que geram ressignificações nas IES visando a qualidade na perspectiva do desenvolvimento econômico. Em contraposição, a avaliação construída pela própria IES pode gerar mudanças sociais, buscando a qualidade que preze para uma formação mais humana e prepare os sujeitos para uma vida social integral em todos seus aspectos significativos para sua existência humana.

Referências

- ARAUJO, Adilson Cesar de. Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar / Adilson Cesar de Araujo – Brasília: Liber Livros; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, DF, 05 out. 1988.
- CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DIAS SOBRINHO, José. Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.
- FELIX, Glades Tereza. Reconfiguração dos modelos de universidade pela avaliação. In: LEITE, Denise; Braga, Ana Maria e Souza (Organizadoras). Inovação e avaliação na universidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Palestra proferida no Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis: fev/2013.
- LEITE, Denise. Identidades da universidade brasileira. In: LEITE, Denise; Braga, Ana Maria e Souza (Organizadoras). Inovação e avaliação na universidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Avaliação institucional: o uso dos resultados – estratégias de (re)organização dos espaços de discussão na universidade. Campinas, Editora RG, 2010.
- MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: de onde vem e para onde vai? / Coordenação Benjamin Abdala Junior, Isabel Maria M. Alexandre. – São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. Xamã, São Paulo, 2003.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; Evangelista, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. ed.
- SILVA, M. A. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP/Autores Associados, 2002.
- SILVA, M. A. O Banco Mundial e a Política de Privatização da Educação Brasileira. Série-Estudos - Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 13, p. 97-112, jan/jun. 2002.

Estado da arte: a autoavaliação institucional nas produções científicas da revista Avaliação (2004-2016)

Greice Scremin¹, Fernanda Figueira Marquezan¹, Elisiane Machado Lunardi¹

¹ Representantes Docentes da Comissão Própria de Avaliação

Centro Universitário Franciscano – Santa Maria, RS – Brasil

fernandamarquezan@unifra.br; greicescremin@gmail.com;
elisiane.lunardi@gmail.com

Abstract. *This work presents a mapping of articles in the Journal of Avaliação da Educação Superior about the committees Evaluation Treasury, from 2004 to 2016. The search was conducted from the following descriptors: Internal Assessment; self-evaluation; Committee for assessment. They found a total of 19 articles in the period defined. The results showed: the descriptor "self-assessment" was the most frequent; publishing had emphasis in the years following SINAES institution; scientific production is concentrated in the South and Southeast. The most cited authors have strong influence Dias Sobrinho and; there prevalence of productions linked to the federal public institutions.*

Resumo. *O artigo apresenta um mapeamento de artigos da Revista da Avaliação da Educação Superior acerca das Comissões Próprias de Avaliação, no período de 2004 a 2016. A busca foi realizada a partir dos seguintes descritores: Avaliação Interna; Autoavaliação; Comissão Própria de Avaliação. Foram encontrados um total de 19 artigos no período delimitado. Os resultados demonstraram: o descritor "autoavaliação" foi o mais recorrente; a publicação teve ênfase nos anos subsequentes à instituição do SINAES; a produção científica se concentra nas Regiões Sul e Sudeste do país. Os autores mais citados têm forte influência de Dias Sobrinho e; há prevalência de produções atreladas à IES públicas federais.*

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da Comissão Própria de Avaliação do Centro Universitário Franciscano e tem o objetivo de apresentar um mapeamento da produção científica da revista *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)* acerca da autoavaliação institucional e do trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), no período de 2004 a 2016. Diante da constante demanda por atualização acerca da temática da autoavaliação institucional, a CPA realizou um levantamento de artigos sobre a temática da autoavaliação institucional, a fim de identificar o contexto da produção acadêmica sobre a avaliação interna. A partir do trabalho cotidiano realizado pela CPA, observa-se uma constante demanda de tarefas práticas, muitas vezes relegando o trabalho teórico a segundo plano. Nesse sentido, os resultados apresentados, nesse artigo, podem contribuir para o entendimento de que a produção bibliográfica sobre o trabalho desenvolvido no contexto da autoavaliação é necessário e ainda escasso.

A escolha por analisar a produção científica nesse período justifica-se devido à aprovação da Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A referida legislação estabelece que as Instituições de Educação Superior, tanto públicas quanto privadas deverão constituir suas respectivas Comissões Próprias de Avaliação - CPAs.

Entende-se, a autoavaliação como um processo interno de avaliação, uma ferramenta institucional que busca auxiliar para a melhoria da qualidade da IES, bem como para a compreensão da cultura institucional, diante da pluralidade acadêmica e administrativa. Trata-se conforme, Almeida, Pinto, Piccoli (2007), de compreender a autoavaliação como um processo coletivo, que não se resume a iniciativas isoladas ou pontuais, mas como um processo contínuo para pensar de forma permanente e integrada a universidade que temos e a universidade que desejamos, de forma contribuir de maneira eficaz para o pleno desenvolvimento de sua missão institucional. Desse modo, a autoavaliação é concebida um processo contínuo e permanente de reflexão, de aperfeiçoamento e de planejamento, diante dos objetivos e da missão institucional.

Aspectos metodológicos

O artigo envolveu um estudo quanti-qualitativo, caracterizado como exploratório, descritivo e explicativo (GIL, 2007). É exploratório, pois objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2007); descritivo porque pretende descrever fatos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987); e explicativo porque preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007).

Tal estudo foi realizado por meio de um estudo caracterizado como estado da arte. Esses estudos podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área, apontar as restrições sobre o campo, identificar experiências inovadoras. Servem também para compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Os estudos de estado arte não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

O mapeamento foi realizado a partir do periódico Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) (ISSN 1982-5765 da versão online) – esse periódico é da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) em parceria com a Universidade de Sorocaba. Esse periódico tem abertura para debates de interesse da comunidade universitária, publicando textos prioritariamente relacionados à Avaliação da Educação Superior. A escolha pela revista Avaliação da RAIES se deu por conta da inserção temática do periódico acerca da autoavaliação institucional e por se constituir em instrumento de consulta para as CPAs.

A análise realizada, partiu do aspecto quantitativo a fim de compreender a abrangência da temática e a necessidade de publicações sobre autoavaliação institucional. Portanto, a análise quantitativa buscou atingir a dimensão explicativa no modo como estabeleceu as relações sobre os achados.

O aspecto qualitativo foi contemplado a partir das relações estabelecidas entre os dados empíricos encontrados, a realidade do trabalho da Comissão Própria de Avaliação que desenvolveu o trabalho e os aspectos teóricos estudados.

Resultados e discussões

A busca foi realizada no site: *Scielo* (<http://www.scielo.br/revistas/aval/paboutj.htm>) da revista a partir dos seguintes descritores: *Avaliação Interna*; *Autoavaliação*; *Comissão Própria de Avaliação*. Foram encontrados um total de 19 artigos, envolvendo esses descritores, no período de publicação de 2004 a 2016. No Gráfico 1, é possível visualizar o número de artigos por descritor:

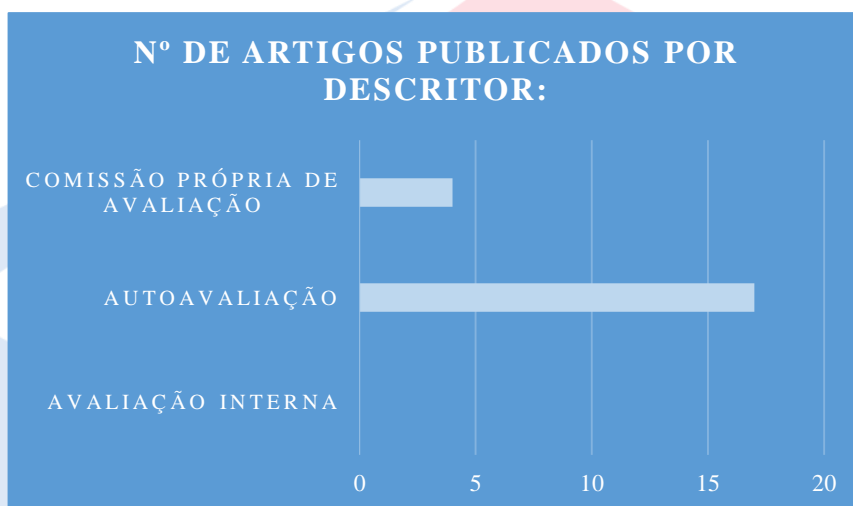


Gráfico 1: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que, sobre o descritor *Avaliação Interna*, não houve registros de trabalhos. Esse fato pode ser atribuído à mudança e sistematização da nomenclatura para “autoavaliação” pela Lei 10.861 do SINAES que instituiu o termo.

Nesse sentido, observou-se que o descritor *Autoavaliação* foi contemplado em 17 artigos da busca realizada. Isso se deve ao fato de que a nomenclatura do processo de avaliação interna foi revista.

Em relação ao descrito Comissão Própria de Avaliação, constata-se que, embora a partir do estabelecimento do SINAES no qual todas as IES obrigatoriamente constituíram suas CPAs, há pouca produção de conhecimento sobre o trabalho realizado por essas comissões. Pode-se dizer, que tal constatação, se dá pela característica da composição dessas comissões ser diversificada (docentes, discente, funcionários, comunidade externa). Pois, diante dessa configuração, o trabalho realizado se dá no âmbito das demandas institucionais, ficando fragilizada a produção do conhecimento científico sobre a atuação das CPAs.

De acordo com o roteiro de Autoavaliação Institucional (SINAES, 2004), a autoavaliação tem a finalidade de produção do conhecimento, bem como de questionar

os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição. Outro aspecto de que trata a autoavaliação é identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo. A autoavaliação precisa fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade (SINAES, 2004). De todo esse processo decorre a identificação das fragilidades e das potencialidades da instituição, sendo assim, a autoavaliação é um importante instrumento para a tomada de decisões.

Outro aspecto compilado tratou do número de artigos publicados no periódico analisado por ano, desde a publicação da Lei 10.861/2004, conforme se pode ver no Gráfico 2:



Gráfico 2: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 2 evidencia que os trabalhos contendo os descritores pesquisados, tiveram uma ênfase nos anos subsequentes à instituição do SINAES (2004 e 2005). Houve também um declínio nas produções nos anos de 2009 e 2013, nos quais não foram publicados artigos com os descritores pesquisados.

Outro aspecto analisado, diz respeito ao número de artigos publicados por região dos autores. O Gráfico 3 demonstra que a produção científica acerca da autoavaliação institucional se concentra nas Regiões Sul e Sudeste do país. Tal constatação justifica-se, pelo fato que o maior número de IES está localizada justamente nessas Regiões, conforme indica o Censo da Educação Superior (2014).



Gráfico 3: Elaborado pelas autoras.

Nesse contexto, os dados do último censo brasileiro demonstram (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>) que a distribuição populacional do Brasil é bastante desigual, havendo concentração da população nas zonas litorâneas, especialmente no Sudeste (de 50 a 250 habitantes/Km²). Outro núcleo importante é a região sul, as áreas menos povoadas situam-se no centro-oeste e norte. Estes dados são relevantes na medida em que o maior número de IES localizam-se nesses estados do Brasil, por isso a produção científica é centralizada nesses polos.

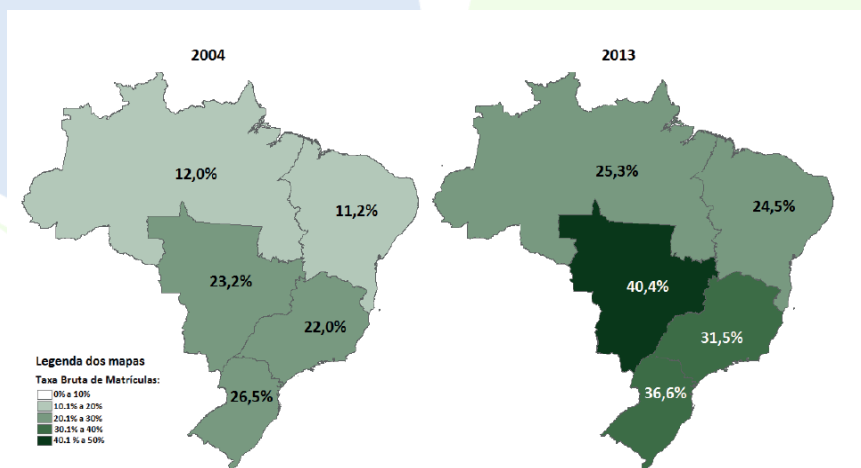


Figura 1: Taxa bruta de matrículas na graduação por grandes regiões – Brasil 2014-2013. Fonte: Linha de Base PNE (2014-2024) - (BRASIL, 2015).

Conforme é possível ver na Figura 1, a taxa bruta de matrículas por grandes regiões no Brasil também é historicamente centralizada nesses locais, indicando que a maior oferta de educação superior também ocorre nesse contexto.

Em relação aos autores mais citados nos artigos encontrados na busca, percebe-se uma forte influência das ideias de Dias Sobrinho, o que pode ser atribuído à sua longa trajetória, com vasta produção científica sobre a temática da avaliação institucional na educação superior. Observa-se também, que os demais autores mais frequentemente citados, são pesquisadores da área da educação, com suas produções dedicadas à temática da qualidade da educação superior.

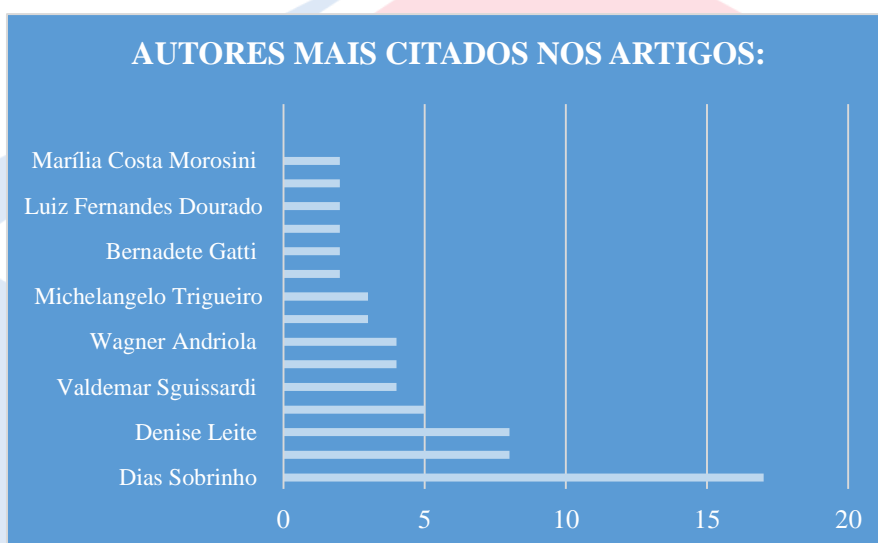


Gráfico 4: Elaborado pelas autoras.

O autor José Dias Sobrinho, conforme currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/1747655803662293>) é pesquisador e líder do grupo de pesquisa credenciado e certificado junto ao CNPq, acerca da Educação Superior, nas linhas de pesquisa: Avaliação educacional e Políticas Públicas de Avaliação e Políticas Públicas de Educação Superior. Nesse âmbito, coordena projetos de pesquisa nas respectivas linhas temáticas.

Conforme é possível observar em sua trajetória, a partir da década de 90 é autor de diversos artigos em periódicos, capítulos de livros e organizador de livros nas temáticas relacionadas à avaliação institucional, privatização da educação superior, gestão universitária e acreditação da educação superior. O referido autor é orientador de dissertações de mestrado e teses de doutorado, nos temas acerca da avaliação institucional da educação superior, avaliação, regulação e acreditação na educação superior brasileira, expansão do ensino superior no Brasil.

Dilvo Ivo Ristoff, de acordo com o currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/5077968265869121>) a partir da década de 90, do século XX, é autor artigos publicados em periódicos e capítulos de livros nas temáticas referentes à expansão da educação superior brasileira, avaliação institucional, políticas públicas para a educação superior. O referido autor também orienta dissertações de mestrado acerca da educação superior e avaliação institucional.

Denise Balarine Cavalheiro Leite, conforme currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/0827507109236372>), dedica-se aos estudos nas linhas de pesquisa Inovação e Avaliação Institucional, Universidade: teoria e prática. Neste sentido, coordenou diversos projetos de pesquisas a partir da década de 90, do século XX, referentes às temáticas citadas. Atualmente coordena os seguintes projetos de pesquisa: Avaliação e Redes de Colaboração I: inovação e mudanças nas teias do conhecimento e Avaliação e Redes de Colaboração II: produção científica na área de Educação e o controle internacional da ciência.

A autora iniciou a produção de artigos publicados em periódicos, no início da década de 90, do século XX, com as seguintes temáticas: universidade brasileira, qualidade da educação superior, avaliação institucional, avaliação e internacionalização da educação superior, inovação e universidade. Assim como, dedicou-se a produção de livros e capítulos de livros sobre os temas relacionados à avaliação institucional, à inovação e avaliação na universidade, à avaliação e qualidade, às políticas de avaliação na educação superior, à universidade brasileira e, à pedagogia universitária.

Denise Leite também orienta teses de doutorado e dissertações de mestrado nos temas referentes à inovação na educação superior, qualidade na educação superior e avaliação institucional.

Outro aspecto analisado neste trabalho tratou da contextualização da produção científica sobre autoavaliação institucional a partir da categoria administrativa das IES dos autores. A base de dados do SINAES divide o sistema de educação superior em categorias administrativas (privadas e públicas) e subcategorias (federal, estadual, municipal e particular). Em relação à categoria administrativa das instituições dos autores dos artigos encontrados, observa-se, conforme o Gráfico 5:



Gráfico 5: elaborado pelas autoras.

Sobre esses dados, observa-se uma prevalência de produções atreladas à IES públicas federais, corroborando com a constatação de que esse tipo de instituição possui foco no desenvolvimento da pesquisa, seguidas pelas privadas filantrópicas/comunitárias e das privadas com fins lucrativos. Conforme é possível visualizar no Gráfico 6, o maior percentual de docentes com formação em nível de mestrado e doutorado, encontra-se justamente nas instituições públicas federais, corroborando com o dado anterior.

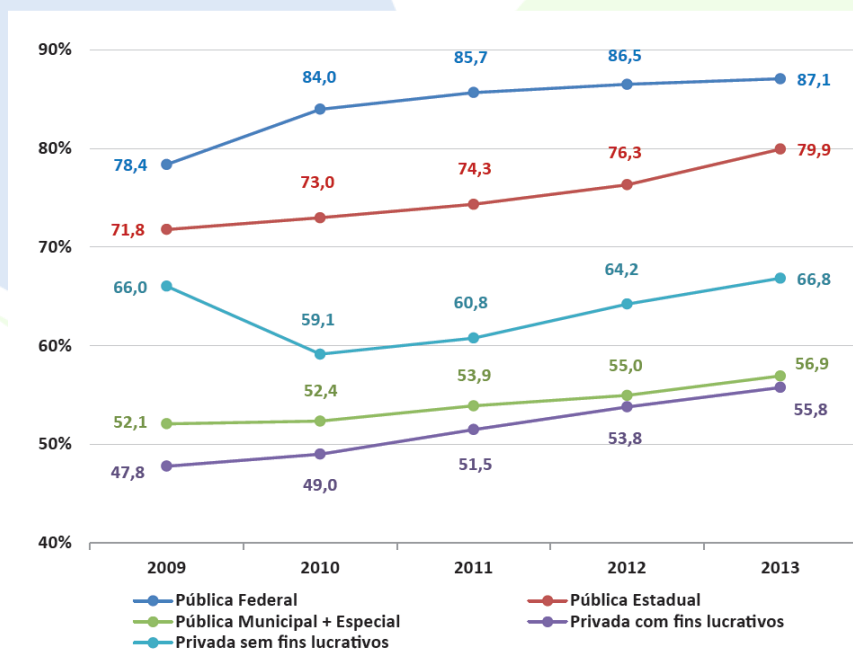


Gráfico 6: Percentual de docentes na Educação superior com mestrado e doutorado por categoria administrativa. Fonte: Censo da Educação Superior/INEP (BRASIL, 2015).

Identifica-se, nesse sentido que nesses centros encontram-se maior ênfase no desenvolvimento de pesquisas, seguido da publicação de artigos, inclusive sobre a temática pesquisada nesse trabalho.

Considerações Finais

Os estudos com características de mapeamento contribuem para a identificação dos campos teóricos que ainda precisam de investimentos em pesquisa científica, a fim de subsidiar os profissionais da área.

Desse modo, a partir do mapeamento da produção científica da revista Avaliação, realizado no período de 2004 a 2016 acerca da autoavaliação institucional e do trabalho das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), observou-se que a produção científica sobre a temática teve uma média de 1,58 artigos por ano. Esse dado demonstra que o trabalho desenvolvido pelas CPAs no processo de autoavaliação, ainda que, de extrema relevância demanda de uma maior produção de conhecimento científico até mesmo para qualificar os processos de avaliação interna nas IES.

Assim sendo, a realização desse trabalho enseja que as CPAs, além de assumirem um papel central no processo de autoavaliação institucional, podem se constituir como grupo de trabalho e estudo sobre a temática da autoavaliação. Esse trabalho pode vir a contribuir na qualificação das ações propostas pelas CPAs, bem como podem gerar impactos importantes na gestão institucional.

Referências

- Almeida, T.L; Pinto, S. S.; Piccoli, H. C. (2007). Autoavaliação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande: metodologia de avaliação. *Avaliação*. Campinas, v. 12, n. 3, p. 515-530, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a08v12n3.pdf>.
- Brasil. *Lei nº 10.861* de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm acesso em 11/05/2016.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Romanowski, J. P.; Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez.

2006.

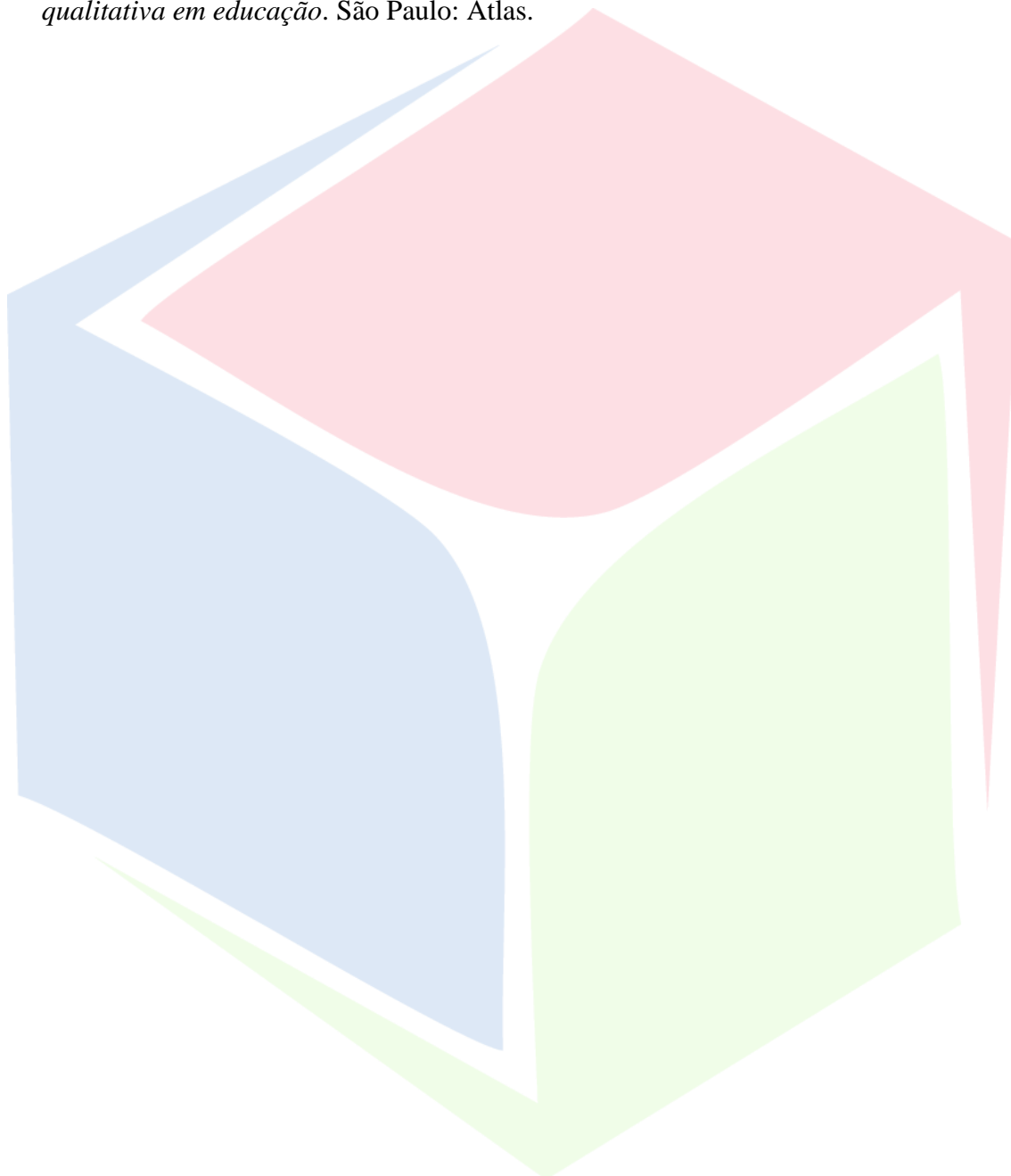
Disponível

em:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=237&dd99=view&dd98=pb>

Sinaes, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Roteiro de Autoavaliação Institucional Orientações Gerais*. Brasília: INEP/MEC, 2004.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.



Implantando a cultura da avaliação na Faculdade de Agronomia da UFRGS

Shirley M. da Silva¹, Douglas S. Oliveira¹, Jaqueline S. Réquia¹, Paulo C. do Nascimento¹, Amanda P. Martins¹, Ione B. Gonçalves¹, José F. B. Neto¹, Claudimar S. Fior¹, Christian Bredemeier¹ e Fábio B. Fanfa¹

¹ Núcleo de Avaliação da Faculdade de Agronomia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
CEP – 91.540-000 – Porto Alegre – RS – Brasil

shirley.martim@ufrgs.br; soares.douglas.oliveira@hotmail.com;
jacque.requia@gmail.com; pcnasc@ufrgs.br; amandaposselt@gmail.com;
ione.borcelli@ufrgs.br; jfbn@ufrgs.br; csfior@ufrgs.br;
00017687@ufrgs.br; fabiofanfa1@gmail.com

Abstract: *This article proposes to analyze and discuss the first week of evaluation of UFRGS Faculty of Agronomy. Questionnaires were developed and made available to teachers, students, technical administrators and contractors. Results of the analysis of these data are to contribute to the improvement of the unit in its various aspects from the point of view of them that are inserted. Action plans to eliminate the identified needs, qualitative and quantitative targets to be achieved and improve our own assessments are measures to be taken, because the assessment is a necessary condition so that we can establish and monitor the needs raised.*

Resumo: *Este artigo propõe-se a analisar e a discutir a primeira Semana de Avaliação da Faculdade de Agronomia da UFRGS. Foram elaborados questionários e disponibilizados para os docentes, discentes, técnico-administrativos e terceirizados. Os resultados da análise destes dados visam contribuir para o aprimoramento da unidade em seus diversos aspectos a partir do ponto de vista dos que neles estão inseridos. Planos de ações para suprimir as necessidades apontadas, metas qualitativas e quantitativas a serem atingidas e aprimorar as nossas próprias avaliações serão medidas a serem tomadas, pois a avaliação é condição necessária para que se possa estabelecer e acompanhar as necessidades levantadas.*

1. O Núcleo de Avaliação da Unidade

O Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) da Faculdade de Agronomia é o órgão responsável pela organização e condução das ações relacionadas às atividades de avaliação institucional contínua desta unidade, bem como de outros processos avaliativos que envolvam os membros de sua comunidade. O NAU Agronomia teve seus primórdios em 1994, com o início das atividades de avaliação institucional do curso, época em que a Universidade implementou seu primeiro programa de auto-avaliação institucional, inicialmente denominado Projeto de Avaliação Institucional da UFRGS (PAIUFRGS). Atualmente, o NAU é vinculado à Secretaria de Avaliação Institucional (SAI) da UFRGS, órgão executivo diretamente vinculado ao Gabinete do Reitor, atuando como elemento de suporte e facilitador das atividades de avaliação dos demais órgãos da Reitoria e das Unidades Acadêmicas da UFRGS. A atual equipe do NAU da Faculdade de Agronomia é composta, desde junho de 2009, por quatro professores, dois servidores técnico-administrativos, um aluno de graduação e um aluno de pós-graduação, contando com o apoio de dois bolsistas (UFRGS, 2014). O Núcleo trabalha em conjunto com os seis departamentos da Faculdade, a COMGRAD do curso de Agronomia e o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP).

Algumas das competências do NAU são: 1 - implantar o processo de avaliação dos Cursos/Unidades, envolvendo a comunidade de alunos, professores, e técnico-administrativos no processo; 2- responsabilizar-se pela análise do diagnóstico de sua Unidade/Curso/Departamentos, realizando a Avaliação Interna; 3- promover as condições necessárias à Avaliação Interna; 4- organizar relatórios consolidando dados de Diagnóstico e Avaliação Externa; 5- receber os avaliadores externos e facilitar a Avaliação Externa; 6- discutir as realidades dos cursos com as comissões externas de avaliação, aproveitando a qualificação desses profissionais para reflexões de interesse das Unidades e de seus cursos; 7- utilizar o processo de avaliação como caminho para o estabelecimento de fóruns permanentes de debates com a comunidade externa à Universidade, quais sejam entidades profissionais, entidades científicas, egressos, usuários ou outros provedores de informações; entre outras. (Brasil, 2004)

Tendo em vista, a Decisão N°02/2015 da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFRGS que instituiu a última semana do mês de junho de cada ano, a escolha de um

dia para apresentação dos resultados das avaliações encontrados pelos NAUs, referentes ao ano anterior decidimos por, além de apresentarmos os dados do ano anterior, criarmos um espaço de interação para que os diferentes seguimentos da Faculdade, a citar: docentes, discentes, técnicos-administrativos e terceirizados pudessem avaliar a Unidade. Desta forma, na semana de 29 de junho a 03 de julho de 2015 realizamos a primeira Semana de Avaliação da Unidade (SAU). O objetivo foi apresentar o NAU para a comunidade acadêmica, além de introduzirmos a cultura da avaliação da Unidade e a mobilização da nossa comunidade para a importância da avaliação institucional.

2. Metodologia

A metodologia utilizada foi a avaliação diagnóstica com questionários de perguntas fechadas e abertas. Os questionários foram elaborados pelos membros do NAU com parceria do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Faculdade.

Os questionários de avaliação constavam de 40 questões para docentes e discentes, 30 questões para terceirizados e técnicos. As questões eram divididas em grandes blocos, tais como: infraestrutura, autoavaliação, apoio técnico-administrativo, entre outras, além de algumas questões dissertativas e finalizando com um espaço aberto para outras considerações (críticas, sugestões, elogios etc). Todas as questões foram de própria autoria da nossa equipe onde os respondentes deveriam atribuir graus de concordância a partir de uma adaptação da escala Likert: (1) Discordo (2) Concordo em parte; (3) Concordo (4) Desconheço.

Após ampla divulgação pelos canais de comunicação foram espalhados em seis pontos da Faculdade de Agronomia e, inclusive em um órgão anexo, na Estação Experimental Agrônômica (Eldorado do Sul) os questionários de avaliação e urnas onde os respondentes deveriam depositar os questionários preenchidos (Figura 1). Também junto a estas urnas havia banners de divulgação do NAU, além de membros da equipe incentivando a participação e esclarecendo sobre o que é o NAU e quais as suas atribuições. Durante a Semana de Avaliação, nossa equipe realizou um árduo trabalho de divulgação por toda a Faculdade onde abordávamos a cada um dos membros da comunidade, apresentávamos os questionários, falávamos sobre o que constituía a Semana de Avaliação e ainda esclarecíamos sobre as atribuições do NAU.



Figura 1: Divulgação da Semana de Acolhimento

Ao final da Semana de Avaliação, recolhemos as seis urnas onde totalizamos com 112 formulários dos discentes, 34 dos docentes, 59 dos terceirizados e 34 para técnicos administrativos. Não obtivemos uma quantia ideal de respondentes, mas foi dentro do esperado, tendo em vista o término do semestre como um agravante na participação dos membros da unidade. (Figura 2)

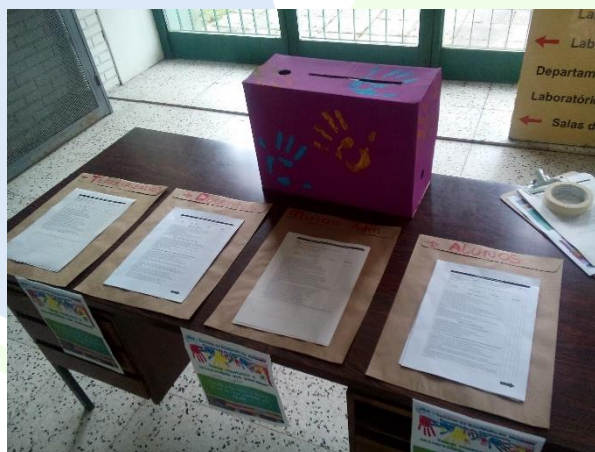


Figura 2: Urnas espalhadas pela Faculdade

3. Resultados

Tendo em vista o grande número de questões para cada segmento investigado e a limitação do número de páginas, apresentaremos o resultado e discussão dos dados referentes ao questionário dos docentes.

3.1. Docentes

Em todos os questionários, há inicialmente um levantamento do perfil do respondente. No questionário dos docentes foi questionado o tempo de magistério no ensino superior, sexo e faixa etária.

A maioria dos docentes que responderam ao instrumento de avaliação possui de 10 a 20 anos de magistério no ensino superior e mais de 60 % deles são do sexo masculino e com uma faixa etária média de 40 anos.

A seguir apresentaremos os dados conforme estrutura apresentada no questionário.

3.1.1. Avaliação dos alunos do curso

O item constava de oito questões: 1- Possuem os pré-requisitos necessários para cursarem as disciplinas do curso; 2- Estabelecem relações entre o conteúdo teórico apresentado com a prática; 3- Apresentam disposição para trabalhos em grupo e extraclases; 4- Demonstram satisfação em aprender; 5- Participam das atividades e discussões em classe; 6- Possuem disposição ao diálogo, respeitando pontos de vista contrários; 7- Dispensam ao docente tratamento cordial e respeitoso; 8- São assíduos e pontuais.

Os docentes, em geral, avaliam que os estudantes ainda apresentam algumas limitações em termos da sua formação anterior, para acompanharem os conteúdos ministrados nas disciplinas. Muitas vezes não apresentam a motivação necessária para o aprendizado, e atividades como trabalhos em grupo, bem como ainda apresentam dificuldades para estabelecer relações entre o conteúdo teórico e a aplicação práticas dos mesmos. Apresentam, no entanto, formação pessoal que lhes permite ter uma boa relação com professores e colegas, facilitando o processo de apreensão dos conteúdos. (Figura 3)

Avaliação dos Alunos do curso

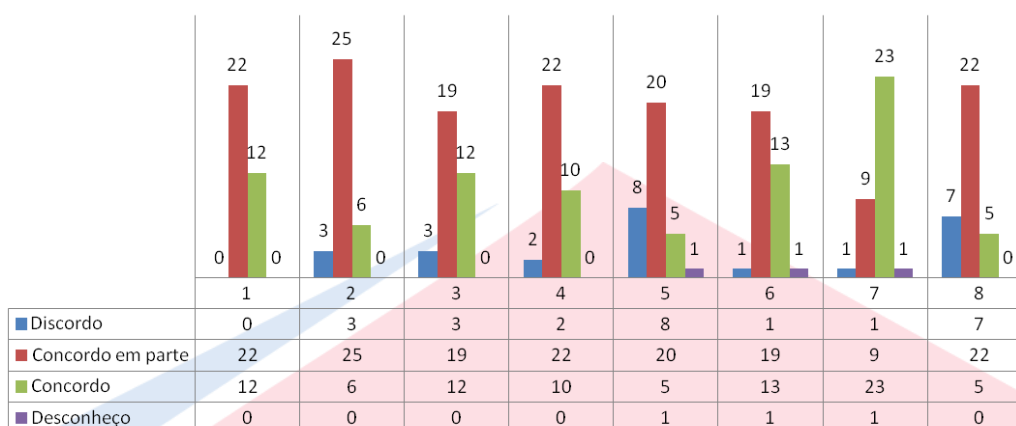


Figura 3: Avaliação dos alunos dos cursos

3.1.2. Avaliação da Formação Pedagógico-Profissional

As questões abordadas neste item foram: 1- O nível de capacitação profissional dos docentes é adequado às necessidades do curso; 2- O nível de capacitação pedagógica dos docentes é adequado às necessidades do curso; 3- Apresentam interesse pelo processo de ensino e aprendizagem; 4- Realizam atividades de aperfeiçoamento na área de formação, tais como simpósios, congressos, capacitações, visitas técnicas; 5- Realizam cursos de aperfeiçoamento pedagógico, tais como metodologias no ensino superior, métodos de avaliação; 6- Dominam as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem. (Figura 4)

Na auto-avaliação, os professores se consideram com preparo técnico para o exercício da docência em suas áreas de conhecimento, porém com problemas em termos de formação pedagógica. Isto é ressaltado pela dificuldade em conseguir fazer cursos de atualização nesta área, bem como para capacitação nas tecnologias de informação e comunicação disponíveis. Os professores admitem uma participação nos fóruns de discussão e debate das atividades docentes aquém do necessário.

Avaliação da Formação Pedagógico-Profissional

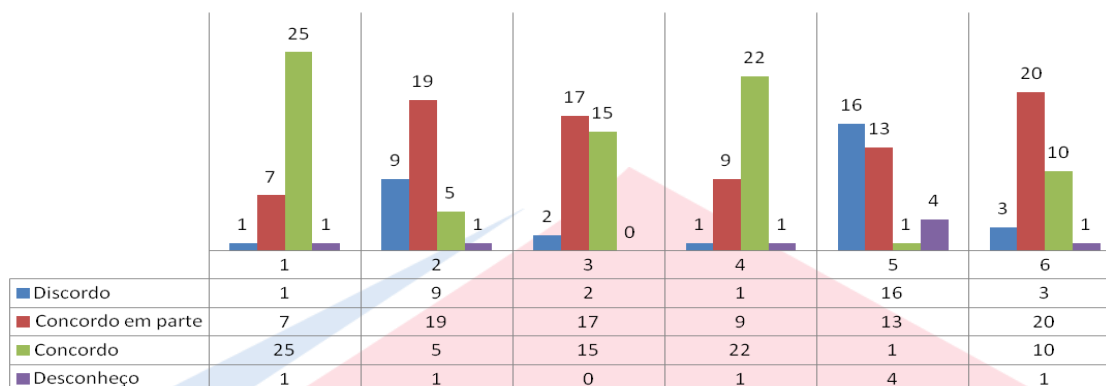


Figura 4: Formação Pedagógico-Profissional

3.1.3. Avaliação da Infraestrutura

Um dos campos bastante discutido na Faculdade pelos docentes é a infraestrutura. As questões que os mesmos responderam foram: 1- Os livros e periódicos disponíveis na biblioteca atendem às necessidades das disciplinas; 2- Os espaços de lazer e esportes são suficientes e adequados; 3- A biblioteca conta com espaço físico adequado para estudo e consulta; 4- As salas de aula são salubres (boa iluminação, conforto térmico e acústico); 5- Os laboratórios didáticos especializados são compatíveis e em quantidade adequados às demandas do curso; 6- As dependências em geral apresentam níveis adequados de limpeza e conservação; 7- Os equipamentos de informática são compatíveis e em quantidade adequados às necessidades do curso; 8- A alimentação oferecida nas lancherias é de boa qualidade e de valor acessível; 9- A alimentação oferecida nos restaurantes universitários é de boa qualidade e de valor acessível; 10- As condições de segurança no campus (vias de acesso, salas de aula, laboratórios, gabinetes etc.) são satisfatórias (Figura 5).

A avaliação realizada pelos docentes destaca três principais pontos como "positivos", para a maioria daqueles que responderam, salientando que dois deles são referentes à Biblioteca, são eles: livros e periódicos disponíveis (62% de avaliação positiva) e espaço físico (94 %). O terceiro ponto a ser salientado é referente a equipamentos de informática, pois 59% dos que responderam ao questionário concordam que esses são em quantidade adequada às necessidades.

Por outro lado, houve manifestação de insatisfação (em respostas como: “discordo” ou “concordo em parte”), com os espaços de lazer e esportes, laboratórios

didáticos; limpeza e conservação das dependências em geral, condições das salas de aula; e lancherias. Contudo, o aspecto que mais chama a atenção nas avaliações consideradas “negativas”, ou seja, que a grande maioria (68%) não concorda, é com as condições de segurança no Campus. Essa, somada às respostas “concordo em parte” chega a 77%.

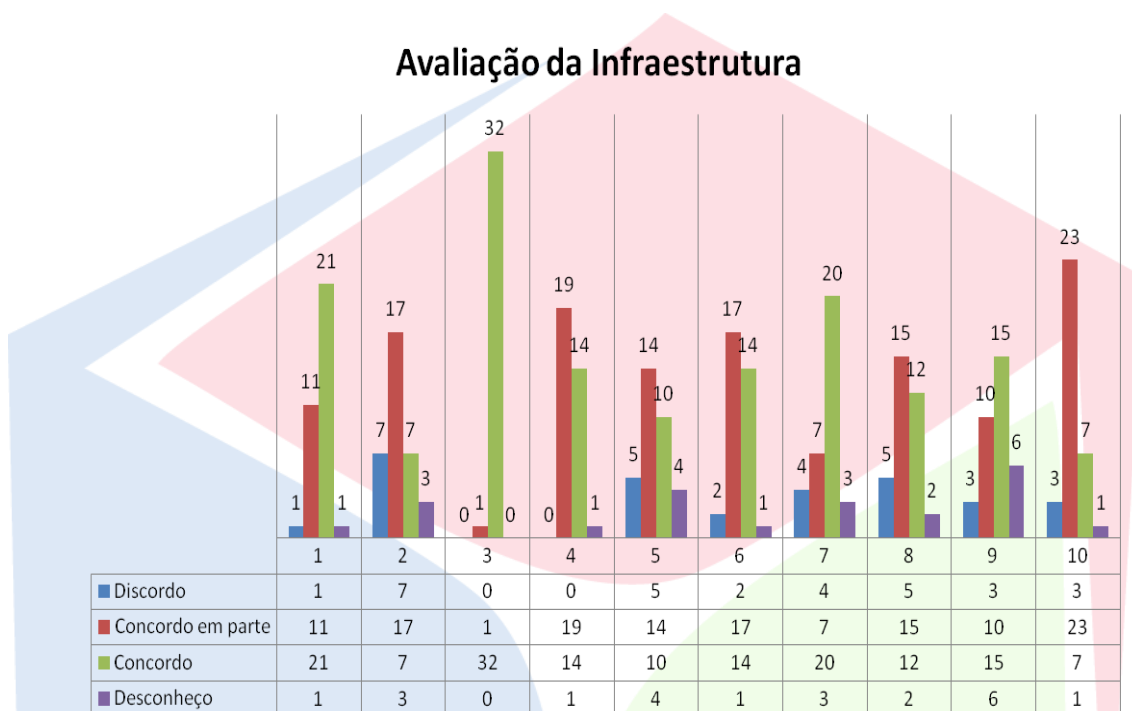


Figura 5: Avaliação da Infraestrutura

3.1.4. Avaliação do Suporte Técnico-Administrativo e Pedagógico

O campo do suporte técnico foi norteador pelas seguintes questões: 1- Os chefes de departamento cumprem as suas funções de modo satisfatório; 2- Os coordenadores de curso cumprem as suas funções de modo satisfatório; 3- A Direção da Faculdade de Agronomia cumpre as suas funções de modo satisfatório; 4- Os alunos e professores contam com o suporte adequado das secretárias das COMGRAD's e do Núcleo de Apoio Pedagógico; 5- A Faculdade oferece satisfatoriamente serviços de apoio pedagógico ao docente; 6- O Grupo Frota atende de forma satisfatória as demandas da Faculdade; 7- O Núcleo de Informática (NINFA) atende de forma satisfatória a Faculdade; 8- Os alunos e professores contam com o suporte adequado das secretárias dos departamentos; 9- As equipes de limpeza desempenham de forma satisfatória o seu trabalho; 10- As equipes de manutenção do pátio desempenham de forma satisfatória o seu trabalho; 11- As equipes de portaria desempenham de forma adequada o seu trabalho. (Figura 6)

Avaliação do Suporte Técnico-Administrativos e Pedagógicos

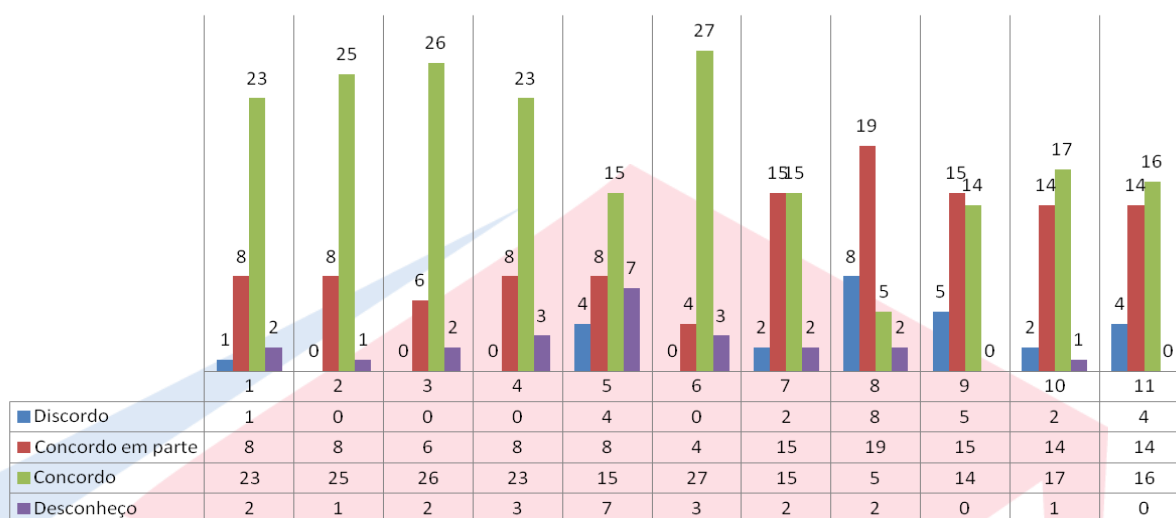


Figura 6: Suporte Técnico e Pedagógico

Os docentes manifestam alguma inconformidade com aspectos relativos ao apoio de funcionários técnico-administrativos e de manutenção. Provavelmente, a fonte de queixa a respeito das secretarias se deve ao fato de alguns Departamentos não contarem mais com o apoio de secretárias. Em relação a limpeza e manutenção, os docentes parecem considerar que os serviços poderiam ser melhor executados.

Avaliações positivas são feitas sobre a atuação da Direção da Unidade e dos chefes de departamento, principalmente no tocante ao apoio às atividades de ensino. Também são mencionados de forma positiva a atuação das COMGRADs, NAP e transporte (grupo Frota).

3.1.5. Autoavaliação docente

As questões neste último campo foram: 1- Participo suficientemente das discussões e avaliação do currículo do curso onde atuo; 2- Há integração entre diferentes docentes e/ou disciplinas nas saídas de campo; 3- Há uma relação cordial e respeitosa com os técnico-administrativos; 4- Há uma relação cordial e respeitosa com os terceirizados; 5- Há uma relação cordial e respeitosa entre os professores; 6- Os docentes utilizam os canais institucionais para apresentação de suas demandas e sugestões (Figura 7).

A principal queixa dos docentes se relaciona à falta de interação entre os colegas dentro da Faculdade de Agronomia. Isto pode ser explicado parcialmente pela própria

estrutura física da Faculdade, que tem prédios independentes e isolados, dificultando a movimentação dos professores

De maneira geral, vários professores admitiram que não participavam suficientemente de atividades de discussão de currículo e que também não se utilizavam dos canais de comunicação disponíveis para sugestões e reclamações. Em relação às interações humanas dentro da Faculdade os docentes concordam que existe cordialidade entre todos.

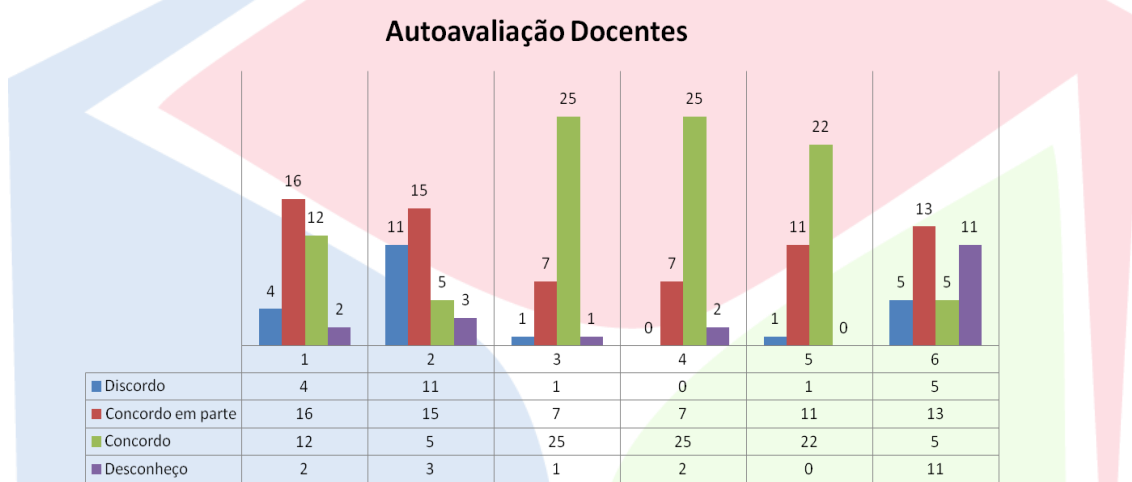


Figura 7: Autoavaliação do docente

3.1.6 Questões Dissertativas

O espaço aberto constava de duas questões dissertativas: “Para você, o que é um bom professor?” “Para você, o que é um bom aluno?” além de um espaço para outras considerações.

Em relação a questão: *O que é um bom professor?* podemos sintetizar as respostas dos docentes em categorias: Domínio do conteúdo, Didática, Vocação, Relação aluno-professor.

Já em relação à questão “*O que um bom aluno?*”, os docentes enfatizam majoritariamente que um bom aluno é aquele que busca o conhecimento por conta própria.

No que tange ao espaço aberto podemos verificar as seguintes manifestações:

“Falta esforço de socialização, de valorização das grandes e pequenas conquistas dos professores. As pessoas não se conhecem (Principalmente os professores novos que não

são apresentados á comunidade acadêmica dos cursos), não sabem o que seu vizinho de porta faz em ensino, pesquisa e extensão. Cada um corre o mais que pode para publicar o seu paper e fim.”

“Gostaria de cumprimentar a equipe por essa inédita atividade de avaliação na FAGRO.”

“Seria interessante que tivéssemos acesso a seminários ou workshops relacionados à capacitação pedagógica. Em geral, somos engenheiros sem qualquer formação pedagógica, nos viramos com o talento que alguns têm “inato”. O que me parece possível, considerando que a universidade tem cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia. A manutenção predial está se tornando crítica novamente. Salas com lâmpadas que não funcionam, banheiros não funcionando por vazamento, chuva dentro de salas de aula. Prédios mofados e cheios de rachaduras.”

Considerações Finais

Os resultados da análise dos dados visam contribuir para o aprimoramento da unidade em seus diversos aspectos abordados na semana. A partir dos resultados, e depois de reuniões com o NAU determinamos que estes dados deverão ser discutidos com os gestores e responsáveis de cada subunidade para elaborarem planos de ações para suprimir as necessidades apontadas, pois a avaliação é condição necessária para que possa estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas estão ou não sendo atingidas. Pretendemos ampliarmos e bienalmente realizarmos uma semana de avaliação da Unidade. Também acreditamos que o próprio NAU deverá ser alvo de avaliações no sentido de aprimorar as atividades do mesmo, sempre dentro de uma relação de independência e cooperação com demais instâncias da Faculdade.

Referências

- Brasil, 2004. LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.
- UFRGS, 2014. Portaria Nº 30 de 31/07/2014 – Designa os membros do Núcleo de Avaliação da Faculdade de Agronomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- UFRGS, 2015. Comissão Própria de Avaliação - Decisão Nº02/2015- Decide por instituir a Semana de Avaliação nas Unidades.

O estado da arte do Sinaes: levantamento de teses e conceitos

Mônica de Souza Trevisan¹, Rosane Carneiro Sarturi²

¹Doutoranda em Educação- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Santa Maria - RS - Brasil

²Doutora em Educação. Professora Associada II do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação - (UFSM) Santa Maria - RS - Brasil

monicastrevisan@gmail.com, rcsarturi@gmail.com

Abstract. *This article presents a survey of theses concerning the National System of Higher Education Evaluation – Sinaes developed from studies on theses bases. The search was based on the question: what has been done related to the investigations on the doctoral level about Sinaes from 2004 to 2015 in Brazil? It had as objective to map through surveys on bases of theses and dissertations, what are the problems discussed related to Sinaes and comprehend some concepts such as quality and regulation. It was concluded that there are still much spaces for surveys about evaluation in higher education that develop increase concepts such as quality, regulation and public policy.*

Resumo. *Este artigo apresenta um levantamento de teses referente ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, desenvolvido a partir de consultas em bancos de teses. A busca foi fundamentada na pergunta: o que se tem produzido em termos de investigação em nível doutorado sobre o Sinaes entre 2004 e 2015 no Brasil? Teve como objetivo mapear por meio do levantamento em bancos de teses e dissertações, quais os problemas discutidos em relação ao Sinaes e compreender alguns conceitos chave como qualidade e regulação. Conclui-se que há ainda muito espaço para pesquisas sobre avaliação na educação superior que desenvolvam e aprofundem conceitos como: qualidade, regulação e políticas públicas.*

1. Introdução

A construção desta investigação surgiu como continuidade da dissertação de mestrado *Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia*, defendida em março de 2014 na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM [Trevisan, 2014]. A dissertação contribuiu também com o projeto *Interlocações entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades*, com financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo edital 049/2012 do Observatório da Educação OBEDUC, desenvolvido pelo grupo Elos/UFSM.

A avaliação na educação superior no Brasil ocorre por um sistema complexo, que desenvolve avaliação de instituições e cursos e de desempenho dos estudantes. É normatizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, Lei nº 10.861 (2004). O Sinaes promove a avaliação externa e desenvolve processos avaliativos internos em cada instituição, por meio das Comissões Próprias de Avaliação - CPA. Além disso, as instituições de educação superior e os cursos são regulados pelo Ministério da Educação e seu funcionamento dependem de atos de credenciamento para as instituições e de autorização e reconhecimento para os cursos, devendo ser renovados periodicamente, conforme determina o artigo 46 da Lei nº 9.394 (1996). Estes atos são expedidos pelo Ministério da Educação e estão condicionados aos resultados satisfatórios nas avaliações externas.

A avaliação no Brasil tem um aspecto muito forte de promover a regulação do sistema de educação superior, além de ocorrer em diferentes momentos: *ex ante* e *ex post*, e com diferentes finalidades: regular e promover a qualidade. O controle *ex post* das atividades desenvolvidas caracterizam pela própria capacidade das instituições de organizar-se em torno dos seus objetivos e prestar contas sobre eles [Lamarra; Aiello e Grandoli, 2013].

Na complexidade presente na oferta da educação superior brasileira, não se questiona a necessidade existente de promover a regulação do sistema, mas necessita-se questionar: Como? Com quais métodos? Qual o papel da avaliação? A temática ainda está em discussão no Brasil, observa-se a produção de livros, pesquisas, teses e dissertações sobre o tema Sinaes. Ademais, ao construir o estado da arte e discutir, mesmo que brevemente, os conceitos de regulação e qualidade, espera-se pensar em novas questões relacionadas a avaliação de cursos de graduação na área das licenciaturas. Assim sendo, este trabalho relaciona-se a processos de avaliação buscando tecer relações entre avaliação e políticas públicas para a formação de professores em nível de graduação.

Com a finalidade de verificar a produção que vem sendo desenvolvida, e compreender melhor o funcionamento do Sinaes questionou-se: o que se tem produzido em termos de

investigação em nível doutorado sobre o Sinaes entre 2004 e 2015 no Brasil? Tal produção tem contribuído para refletir sobre a avaliação no contexto das instituições e dos cursos de graduação? Teve como objetivo mapear por meio do levantamento em bancos de teses, quais os problemas discutidos em relação ao Sinaes.

Observa-se que a temática é recorrente em produções acadêmicas, mas quais problemas têm sido pesquisados e que relações com as políticas educacionais podem ser tecidas? Espera-se assim construir o estado da arte da avaliação, com foco no Sinaes e, a partir daí, buscar a construção de um problema de pesquisa a ser desenvolvido em nível de tese doutoral, de modo original, pois, para além das exigências acadêmicas, é preciso refletir sobre os contextos sociais e políticos nos quais envolvem a educação superior brasileira.

Assim, parte-se de uma breve descrição do funcionamento do Sinaes num primeiro momento, e, na sequência busca-se construir o estado da arte consultando teses de doutorado disponibilizadas nos seguintes bancos¹: banco de teses da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações utilizando como assunto para busca a sigla Sinaes

A sequência adotada compreendeu um estudo documental lendo primeiramente os resumos dos trabalhos encontrados filtrando apenas por teses na área da educação, observando se realmente tratam do tema Sinaes e identificando qual o problema de investigação proposto e as palavras-chave.

2. Como ponto de partida: o Sinaes

Ao concluir a dissertação: Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia em que se desenvolveu estudos de casos comparativos entre dois cursos, de duas Universidades públicas federais no Rio Grande do Sul, buscou entrevistar coordenadores dos cursos, alunos egressos que participaram do Enade e membros dos Núcleos Docentes Estruturantes - NDEs², na tentativa de compreender se havia alguma influência do Sistema de Avaliação nas definições sobre o currículo dos cursos. Observou-se no desenvolvimento da dissertação a existência de alguns desafios para o processo de avaliação institucional em nível de curso: a) conhecimento sobre as políticas de avaliação; b) reflexão sobre seus possíveis impactos; c) participação nos processos avaliativos internos e externos. Estes desafios são contínuos e tem relação com a reflexão promovida pelos NDEs dos cursos de Graduação. [Trevisan, 2014].

¹ As consultas foram desenvolvidas nos seguintes endereços: <<http://capesdw.capes.gov.br/>> e <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>, durante o mês de março de 2016.

² O NDE, conforme Resolução nº 1 (2010) da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, se constitui por um grupo de docentes que deve acompanhar o processo de concepção, consolidação e atualização contínua do projeto pedagógico do curso.

Destes desafios surge a necessidade de pensar a avaliação em seus aspectos de desenvolvimento da política nacional, ao finalizar o estudo que focou mais especificamente nos cursos de Pedagogia, observa-se que o Sinaes tem outros aspectos muito relevantes e que tornam o sistema global:

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; IV - A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. [Lei nº 10.861, 2004].

A avaliação proposta pelo Sinaes com seus diferentes instrumentos, em seus aspectos globais visa qualificar cursos e programas, regular e aferir desempenho como no Enade, e envolver a comunidade no processo de avaliação. Valoriza como princípio a transparência nas ações, desenvolve avaliações internas e externas e apresenta também resultados mensuráveis. Estes resultados buscam demonstrar quantitativamente o desempenho da instituição, tanto para cada curso individualmente, quanto para a instituição como um todo.

A avaliação externa no Brasil serve para a regulação do sistema, pautada numa lógica de Estado Neoliberal, em que a avaliação é vista como peça-chave para a regulação da educação ofertada por instituições públicas e privadas conforme o artigo 16 da Lei nº 9.394 (1996). Conforme Barroso (2005), os anos 80 marcam o surgimento das Políticas Neoliberais ocorrendo a "redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos - saúde, educação, transportes, etc". Este quadro se modifica um pouco na virada do milênio, período que "assiste-se a um recuo das teorias mais radicais do neoliberalismo e à emergência de propostas alternativas que vão no sentido de procurar um equilíbrio entre o Estado e o mercado. [Barroso, 2005, p. 741]. As expressões como qualidade, expansão da oferta, estado avaliador e regulação aparecem relacionadas à temática da avaliação.

O Sinaes apresenta-se pela legislação educacional como uma necessidade no Brasil que expandiu a oferta da educação superior a partir de instituições privadas. Observa-se no gráfico extraído do Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2013 que o maior número de matrículas no Brasil permanece em IES privadas:

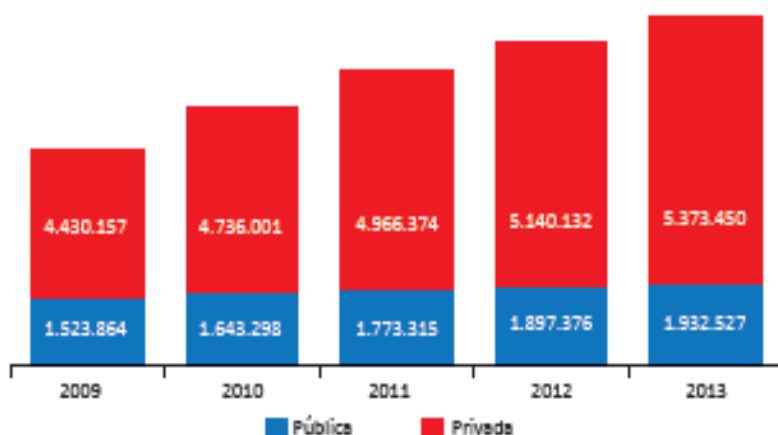


Figura 1- Evolução do número de matrículas de graduação por categoria administrativa - Brasil - 2010-2013.

Fonte: Censo da Educação Superior INEP/Deed. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015a, p. 21].

Pelas características da oferta da educação superior há necessidade da regulação deste sistema. O Sinaes, atua de modo global avaliando tanto instituições públicas quanto privadas e abrangendo as diferentes categorias acadêmicas que se dividem em Universidades, Centros Universitários, Faculdades e, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, utilizando-se dos mesmos instrumentos.

A diversidade existente no sistema de educação superior brasileiro, desafia a organização de instrumentos de avaliação que sejam capazes de adaptar-se as diferentes realidades institucionais, culturais e até mesmo sociais aos quais as instituições estão inseridas. Os instrumentos, muitas vezes, padronizam o sentido de qualidade a ser avaliado, a partir da medida de seus indicadores, desenvolvidos para avaliar cursos e instituições. Atualmente o Sinaes utiliza-se de dois instrumentos de avaliação externa e um Exame.

Para cursos utiliza o Instrumento de Avaliação de cursos de Graduação presencial e a distância [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b] que divide-se em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura; e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante - Enade, que avalia trienalmente os estudantes concluintes dos cursos de graduação, no que se refere a conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais em cada área avaliada.

Para instituições utiliza o Instrumento de Avaliação Institucional Externa [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014] que avalia as instituições pautando-se nas dez dimensões do Art. 3º da Lei nº 10.861 (2004).

Esta é uma descrição básica do funcionamento do Sinaes, a partir de agora, procura-se apresentar os problemas de investigação encontrados nas teses, a partir do levantamento feito nos bancos de teses e dissertações. Observou-se que diversos problemas têm sido estudados na temática da avaliação, muitos deles relacionando-se a cursos ou a processos de avaliação institucionais.

3. Que problemáticas suscitam investigação?

Para observar o que os trabalhos desenvolvidos têm apresentado sobre o assunto foi organizado um levantamento de problemas e palavras-chave sobre o Sinaes a partir das teses encontradas nos bancos consultados. Foram identificadas teses publicadas, entre 2007 e 2015 em diferentes instituições de todas as regiões do país e os problemas variaram muito, desde estudos em nível de um curso especificamente, outras teses com foco na avaliação de cursos, Enade, ou avaliação institucional, outras enfocando alguma dimensão específica da avaliação institucional.

Foi uma tarefa intensa levantar as diferentes teses sobre o assunto e optou-se por restringir aquelas desenvolvidas em cursos de Doutorado em Educação, apresentou-se a referência de cada uma delas e buscou-se o problema ou problemática apresentada pelo autor. Quando esta problemática era apresentada de forma muito extensa, ou não foi identificada como pergunta, optou-se por apresentar o objetivo. Algumas teses não apresentaram links acessíveis durante a consulta, por algum tipo de indisponibilidade, nestes casos não foram pesquisadas. Foi elaborado dois quadros, separando as pesquisas, o primeiro contendo as temáticas da avaliação institucional e dimensões do Sinaes; e o segundo com pesquisas relacionadas avaliação de cursos ou programas.

Quadro 1: Teses relacionadas com as dimensões do Sinaes

Autor	Título / Problema/problemática ou objetivo
	Palavras-chave
Silva (2007)	Configurações da ação do estado na educação superior: processos de regulação e avaliação institucional no Brasil (1853-2004). Apresentar e analisar a atuação do Estado junto às instituições de educação superior ao longo dos quase duzentos anos de sua existência no Brasil
	Estado; Educação Superior; Regulação; Avaliação.
Lima (2008)	Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade. O que tem sido feito com os resultados da avaliação institucional? Quais os sentidos e os efeitos da avaliação institucional na e para a Universidade? (p. 4).

	Avaliação Institucional; Universidade; Uso dos resultados; Participação; Espaços de discussão.
Schneider (2009)	Avaliação institucional: um olhar transdisciplinar nas dimensões do Sinaes no contexto espaço-tempo
	Como instalar uma cultura de avaliação quando se necessita de construção coletiva com intensa participação da comunidade, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados? (p. 47).
	Ensino superior - avaliação; Política educacional - Brasil; Universidades - Brasil; Avaliação institucional.
Martins (2010)	Autoavaliação institucional da educação superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor Leste
	Quais as lições e implicações que podem ser extraídas da experiência atual de autoavaliação institucional da educação superior do Brasil que podem subsidiar a construção de um modelo de autoavaliação para a educação superior pública de Timor-Leste, mais especificamente para a Universidade Nacional Timor Lorosa'e? (p. 23).
	Política educacional; Avaliação institucional; Autoavaliação institucional; Educação Superior; UINTEL; UFBA.
Ribeiro (2010)	O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas
	Como as instituições de ensino superior pública privada estão efetivando o processo de autoavaliação institucional proposto no Sinaes na percepção de seus atores institucionais e quais os aspectos da atuação docente relativos a sala de aula que estão sendo alterados, modificados e /ou ressignificados a partir dos resultados da avaliação docente? (p.25).
	Política de pública de avaliação; Ensino superior; Avaliação institucional; Instituição de ensino superior; Autoavaliação; Avaliação docente
Rosetto (2011)	Instituições de Ensino Superior e responsabilidade social: um estudo sobre as representações de lideranças da educação superior brasileira
	Qual o significado do conceito de Responsabilidade Social para lideranças que representam a Educação Superior Brasileira, como ele é vivenciado nas instituições que estas lideranças representam? (p. 126).
	Responsabilidade social das IES; Função social da educação.
Lima (2011)	O processo de autoavaliação da UFMA (2004-2006) no context regulatório da educação superior
	Que contradições, resistências e significados desenvolveram-se no processo de autoavaliação da UFMA, no período 2004-2006? (p. 18).
	Política educacional; Educação superior; Avaliação institucional; Avaliação formativa.

Guimarães (2011)	<p align="center">Contribuições de uma política pública de avaliação institucional para a Universidade Federal do Amapá</p> <p>Que contribuições uma política de avaliação institucional traz para a Universidade Federal do Amapá nas vozes dos membros da CPA e dos professores das licenciaturas. (p. 22).</p>
	<p align="center">Avaliação institucional; Ensino Superior; Políticas públicas Sinaes.</p>
Nunes (2012)	<p align="center">A avaliação da comunicação da universidade com a sociedade</p> <p>A avaliação que as universidades comunitárias fazem da sua comunicação com a sociedade (modelo SINAES), tem favorecido a melhora da relação que mantém com os seus agentes com influência, isto é, com os públicos de relacionamento? (p.15).</p>
	<p align="center">Avaliação institucional; Comunicação; Agentes com influência; Universidade Comunitária.</p>
Arthus (2013)	<p align="center">Ensino superior, controle estatal, avaliação institucional e o Sinaes: matrizes histórico-institucionais, contradições políticas e perspectivas de autonomia do ensino superior brasileiro para além do Sinaes.</p> <p>Quais seriam as principais ou mais destacadas características do ensino superior no Brasil, em sua constituição tardia e dependente do Estado? Teria a universidade brasileira, melhor dizendo, as instituições que compõem o ensino superior em nosso país uma singular identidade, uma genuína e original forma de compreender-se a si mesma e à sua função social? A que pressupostos políticos e filosóficos se filiam a tradição administrativa e pedagógica da universidade e das IES no Brasil? (p.1).</p>
	<p align="center">Educação Superior; Política; Estado; Avaliação. Sinaes.</p>
Rizzo (2013)	<p align="center">Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior.</p> <p>Quais são as melhores instituições de ensino superior do Brasil de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC)? (p. 23).</p>
	<p align="center">Sinaes; IGC - Índice Geral de Cursos; Avaliação Institucional; Avaliação do Ensino Superior.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 1 apresenta a compilação de teses que versam sobre a temática da avaliação da educação superior, autoavaliação e seus processos, relação da avaliação com a regulação do Estado e relação da avaliação com qualidade. Observou-se na elaboração do quadro que um grande número de palavras-chave contém expressões como: avaliação institucional, regulação, avaliação ou avaliação de programas, Estado, autoavaliação e qualidade, algumas teses também tratam sobre gestão de cursos e avaliação de professores, ou avaliação docente. Também é pertinente destacar algumas teses que tratam de dimensões específicas de avaliação como responsabilidade social.

A palavra-chave políticas públicas deve ser destacada, pois as teses apresentadas têm direta ou indiretamente a relação com as políticas públicas, para educação. Assim sendo, além de

apresentar esta síntese das pesquisas sobre o tema, faz-se necessário pontuar alguns dos conceitos que envolvem a avaliação da educação superior como política pública.

Na sequência formulou-se o quadro 2 contendo as teses que versam sobre a temática avaliação de cursos, ou avaliação de programas, assim como as que tratam sobre gestão ou coordenação de cursos, as palavras-chave preponderantes são Enade, qualidade, avaliação de programas, gestão, competências, ensino de graduação, entre outras. Todas as palavras-chave observadas possibilitam uma síntese da temática que vem sendo pesquisado e suas relações com cursos, programas e a avaliação institucional promovida pelas instituições. Desta forma observa-se a significância da temática avaliação da educação superior e as múltiplas perspectivas em que ela vem sendo analisada e pesquisada nas produções teóricas disponíveis nos bancos consultados.

Quadro 2: Teses relacionadas com avaliação de cursos ou programas.

Autor	Título / Problema/problemática ou objetivo
	Palavras-chave
Perim (2007)	<p>Avaliação da Educação Superior: uma realidade na Educação Médica</p> <p>Os estudantes formados pela nova proposta curricular do curso de medicina da UEL apresentam bom desempenho quando comparados aos estudantes de outros cursos de medicina do país? (p.29).</p>
	Educação (Superior); Avaliação institucional; Educação médica; Cursos - Avaliação; Avaliação de programas.
Fonseca (2008)	<p>Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade) no curso de Educação Física do IPA</p> <p>Identificar possíveis relações entre a avaliação da instituição e a avaliação na instituição, procurando compreender implicações/influências do ENADE sobre a ação educativa de docentes do curso de Educação Física do IPA. (p. 18).</p>
	Avaliação Institucional; Avaliação do processo ensino aprendizagem; Ensino Superior.
Escott (2008)	<p>Currículos, Pedagogia e avaliação em cursos de enfermagem e de direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador</p> <p>O discurso regulador geral do SINAES, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação e das Agências Profissionais, relativo às regras de currículo, pedagogia e avaliação, produz um quadro de isomorfismo e modelos estandardizados de currículo ou de autonomia das IES na construção e na implementação dos currículos? (p. 29).</p>
	Avaliação institucional - Universidade; Ensino Superior - Avaliação; Curso de Enfermagem - Avaliação; Curso de Direito - Avaliação; Currículo; Pedagogia; Basil Bernstein

Cunha (2010)	<p>Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA</p> <p>Quais as condições (institucionais e políticas) de realização das práticas autoavaliativas na UFPA e quais os processos e efeitos decorrentes dessas práticas, assim condicionadas, na graduação? (p. 27).</p>
	Educação Superior; Autoavaliação Institucional; Ensino de Graduação.
Argenta (2011)	<p>Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões</p> <p>Quais os desafios e as competências necessárias aos coordenadores de cursos de IES privadas, para que, partindo do seu contexto, colaborem para que suas instituições atendam às exigências do MEC (Sinaes) e do atual cenário do ensino superior brasileiro? (p.19).</p>
	Gestão de ensino superior; coordenador de curso; competências.
Andrade (2011)	<p>As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior</p> <p>Quais as contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação (para fins de Reconhecimento) para a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura em Salvador? (p. 15).</p>
	Avaliação; Regulação; Avaliação da Educação Superior; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes; Avaliação dos Cursos de Graduação; Reconhecimento.
Duarte (2013)	<p>Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da UEMA</p> <p>A avaliação desenvolvida no âmbito do Sinaes, particularmente a executada pelo componente Enade, tem subsidiado a gestão acadêmica no diagnóstico e na proposição de ações que visem melhorias na qualidade do curso de Pedagogia da UEMA nos campi de Caxias e São Luís? (p. 33).</p>
	Sinaes; Enade; Curso de Pedagogia; Qualidade; Gestão.
Griboski (2014)	<p>Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes</p> <p>Analisar em que medida o Sinaes tem preconizado sua característica de induzir à qualidade ou se, em outra direção, vem se institucionalizando como forma de poder do Estado na função precípua de regular o sistema federal de educação superior. (p.30).</p>
	Ciclos Avaliativos do Sinaes; Curso de Pedagogia; Avaliação; Regulação; Qualidade.
Queiroz (2014)	<p>Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação</p> <p>Em que condições sociopolíticas, legais e pedagógicas a avaliação para fins de reconhecimento de cursos de graduação vem se materializando no marco do Sinaes (2006-2010) ? (p. 28).</p>
	Regulação; Avaliação de curso de graduação; Sinaes; Reconhecimento de curso; Qualidade.

Gontijo (2014)	<p>Implicações do Enade para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia</p> <p>Quais as implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para a organização do trabalho pedagógico e para definição de instrumentos/ procedimentos de avaliação na formação dos estudantes de um curso de pedagogia? (p. 43).</p>
	<p>Enade; Pedagogia; Avaliação; Trabalho pedagógico.</p>
Souza (2015)	<p>Entre o explícito e o latente: revelações do PARFOR e do SINAES sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia</p> <p>Qual a relação estabelecida entre os critérios de qualidade utilizados pelo Sinaes para subsidiar a regulação da licenciatura em pedagogia e aqueles existentes na oferta presencial dessas licenciaturas pelo PARFOR? (p.32).</p>
	<p>Políticas Públicas; Qualidade; Parfor; Sinaes; DCN da licenciatura em Pedagogia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre as temáticas abordadas tanto no primeiro quanto no segundo quadro, compreende-se que os conceitos chave regulação e qualidade e políticas públicas estão presentes e relacionados. Assim estabelecer o estado da arte das pesquisas sobre avaliação na educação superior implica na compreensão destes conceitos.

Primeiramente o conceito de regulação, como uma das funções relacionadas a avaliação externa, ao aferir resultados, age como um mecanismo de classificação das instituições, servindo a uma lógica de Estado neoliberal. A avaliação vem sendo usada com diferentes finalidades e consequências, Afonso (2007) aponta para a lógica de controle por parte do Estado, a partir de exames em larga escala, da promoção de *rankings* e consequentemente de competição entre estabelecimentos de ensino sejam públicos ou entre públicos e privados. Instala-se assim um uso diferenciado da avaliação, como controle que satisfaz uma lógica burocrática "articulando-se a partir de então com mecanismos de mercado educacional (ou, mais exactamente, de quase-mercado)"[AFONSO, 2007, p. 14], este processo é demarcado pelo autor com início na década de 1980 em Portugal. No caso brasileiro, o autor pontua em outro momento:

Do que conheço do Brasil, e na minha perspectiva, há hoje um hibridismo muito maior em termos de orientações educacionais, o que permite, simultaneamente, a expansão e criação de novas formas de privatização (neoliberal) da educação, a par de alguma resistência dos movimentos sociais que continuam a pressionar pela defesa da escola pública. [AFONSO, 2012, p. 187].

Na avaliação ocorre também a disputa entre sua utilização pura e simplesmente para o exercício da regulação, bem como para seu uso como forma de qualificar e melhorar os processos institucionais de gestão, de aprendizado, fortalecendo o sentido público da educação, e

observando de forma mais clara as próprias finalidades institucionais, a compreensão de educação e as relações de poder existentes na instituição e com a sociedade.

Afonso (2012) expressa que a regulação ocorre em diversos níveis e por diferentes atores, ou seja, os Estados nacionais, instâncias subnacionais ou institucionais:

Os novos processos de regulação social são, de algum modo, causa e consequência das mudanças ocorridas nas últimas décadas, quer ao nível do Estado, quer ao nível mais global, com destaque para o papel crescente das organizações internacionais e supranacionais. No contexto europeu, falamos hoje de uma regulação multinível para referir, nomeadamente, a coexistência (e as diversas interações) de atores coletivos centrais [...]. (p. 187).

Assim sendo, esta regulação é operada em momentos e instâncias diferenciadas, de modo que ocorra sem percepção clara e demarcada, as políticas vão se desenrolando, as instituições e as pessoas vão cumprindo e desenvolvendo os papéis que delas são esperados, por vezes questionando e causando resistências, defendendo posições contrárias a manutenção da perspectiva exclusivamente neoliberal. Para Afonso (2012, p. 186) "a avaliação é indiscutivelmente um instrumento de regulação que tem vindo a expandir-se e a ganhar nova centralidade neste contexto de regulação multinível".

A regulação é um aspecto marcante da avaliação que é promovida pelo Sinaes, tanto no âmbito da avaliação interna quanto externa, pois é um processo inerente, é uma característica da avaliação que se desenvolve nas instituições e nos cursos, e no caso brasileiro os processos de regulação estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases:

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. [Lei nº 9.394, 1996, Art. 46].

A tese de Griboski (2014) analisa exatamente a questão da qualidade e da regulação, e afirma uma supremacia em relação a regulação, conforme a autora que estudou em sua tese especificamente cursos de Pedagogia:

A discussão representa o ponto focal da pesquisa, tendo em vista o pressuposto da prevalência da regulação nos processos de avaliação, caracterizado por meio de uma postura controladora do Estado, quando estabelece normas e reformas educacionais para o alcance de suas metas de gestão. Essa visão considera a supremacia dos valores do Estado e do mercado sobre os princípios formativos da avaliação. (p.24).

Encaminha-se a questão para compreender os sentidos de qualidade presentes na questão da avaliação e que aparecem explicitamente nas palavras-chave de algumas das teses consultadas.

Em especial, a partir de 2013 em Duarte (2013); Griboski (2014); Queiroz (2014) e Souza (2015), a qualidade está relacionada, na compreensão de que avaliar é atribuir valores. Este sentido foi desenvolvendo-se com o passar do tempo, Escudero Escorza (2003) faz uma retomada de todo o desenvolvimento da investigação em avaliação durante o século XX e apresenta que a avaliação vai desde o sentido de medição, passando por descrição, até atribuição de valores.

Sendo assim a qualidade está relacionada aos sentidos da atribuição de valores, e como impulso para a melhoria dos sistemas educativos. Mas esta qualidade pode ser interpretada de diferentes formas, tanto quanto os indivíduos participantes de um grupo atribuem seus sentidos. Dessa forma o sistema de avaliação define determinados critérios que são mínimos objetivando estabelecer um nível de qualidade. Mas este nível é relativo ao trabalho que será desenvolvido internamente em cada instituição e a própria compreensão de gestores institucionais a respeito da qualidade e das finalidades do trabalho desenvolvido, enquanto instituição educativa. Este é um ponto de conflito, pois a qualidade estará relacionada ao processo e as finalidades, que podem ser muito amplas, tenderem a oposições.

Lamarra; Aiello; Grandoli (2013) apontam as diferenças entre a avaliação Somativa e formativa, a primeira para fins de controle e a segunda para a melhora, também chamada de formativa. No caso da avaliação formativa a relação é de colaboração, e seu resultado vem em forma de orientações de modo a convencer sobre as recomendações dadas: "A su vez, este tipo de evaluación parte de la idea de que la potencialidad de la mejora debe residir en el diálogo entre los diversos agentes internos y externos en la evaluación" [Lamarra; Aiello; Grandoli, 2013, p. 28]. Compreende-se que para promover esta qualidade, alguns valores como, disponibilidade para o diálogo, participação e autonomia devem se desenvolver, e que a avaliação interna - ou autoavaliação - tem o potencial de identificar fragilidades e potencialidades que, relacionadas com as avaliações externas gerariam planos de melhora.

Lamarra; Aiello; Grandoli, afirmam ainda que "La participación activa de los miembros de la institución es relevante no solo para generar información de calidad, sino también para poder legitimar las aplicaciones del plan de mejora" (2013, p. 29), ou seja mesmo com a importante contribuição de avaliadores externos, é dentro da instituição que se pode legitimar os resultados e promover a qualidade, mas o sistema de avaliação proposto precisa agir no sentido de ser um indutor deste processo, na busca pela qualidade.

Deste modo, questiona-se como a política de avaliação está alinhada a demais políticas para a Educação Superior? Este alinhamento tende a qualificação ou somente regulação?

O Estado elabora, as políticas de avaliação da educação superior, pautado pelas características deste sistema de ensino, pelas necessidades de expansão e controle de oferta. Neste processo, além da avaliação outras políticas educacionais estão relacionadas, por exemplo, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b] apresenta dezessete critérios que são denominados requisitos legais e normativos, estes são normas que devem ser cumpridas pelo curso, entre elas: obedecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; para os cursos de Licenciatura agregou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena aprovadas em julho de 2015 e incorporadas ao instrumento de avaliação em novembro de 2015.

Observa-se assim um alinhamento entre as políticas desenvolvidas no âmbito educacional brasileiro e sua relação com a incorporação imediata, ou subsequente da normativa como um requisito legal no instrumento de avaliação. Este alinhamento vem ocorrendo de modo muito intenso em termos de instrumentalização, do uso da avaliação para o cumprimento de uma gama de políticas e diretrizes elaboradas para os cursos e as instituições.

Assim, nos momentos de avaliação externa, ocorre a verificação das exigências legais. Para o desenvolvimento destes requisitos legais entende-se que há um movimento de gestão, de instituições e cursos que necessitam compreender, incorporar e desenvolver nos espaços institucionais as determinações estabelecidas nos regulamentos (leis, resoluções, instruções normativas, diretrizes). Uma questão a ser observada é a de como ocorre este alinhamento entre a avaliação externa e os requisitos legais exigidos que são múltiplas legislações e que por sua vez também traduzem políticas públicas. E ainda, como acontecem os movimentos em relação a gestão das instituições e dos cursos, adequam-se? Em que tempo? Com quais estratégias? Questionam os requisitos propostos ou adaptam de que forma a realidade institucional? Como a avaliação interna movimenta-se em relação ao cumprimento dos requisitos legais? Identifica fragilidades? Como a busca pela qualidade é entendida neste movimento? Qualidade significa cumprir as dimensões da avaliação externa e atender as diretrizes das políticas vigentes? É um conjunto de questionamentos tecidos em torno da questão da regulação e da qualidade, que extrapola o estado da arte, mas que demonstra a amplitude da questão da avaliação desenvolvida no Sinaes e os limiares avaliação interna e externa.

4. Para concluir

O levantamento desenvolvido com base nas consultas de teses teve por objetivo observar problemas formulados para investigações a respeito do Sinaes. Observaram-se muitas questões pertinentes a qualidade, regulação, avaliação externa, autoavaliação, avaliação de programas ou de cursos, e marcadamente ao conjunto de políticas públicas que são propostas na educação superior brasileira. Considerando que a avaliação é ela própria uma política, que também tem seus objetivos estabelecidos em nível nacional: regular e induzir qualidade aos cursos e as instituições, utilizando-se da avaliação externa, autoavaliação institucional, e desempenho dos estudantes.

A medida que foi se desenrolando a consulta ao banco de teses, assim como observando o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015b], percebe-se que há uma relação entre a política de avaliação e as demais políticas propostas para a educação superior, que o Sinaes ao avaliar também induz o cumprimento de requisitos legais, que são as próprias políticas que vem se desenvolvendo para os currículos dos cursos de graduação. Esta relação que é própria da avaliação externa, mas entende-se que também gera consequências na avaliação interna, pois é possível que provoque um direcionamento ao atendimento de requisitos. Mas permanece a discussão, qualidade se traduz no atendimento destes requisitos? Entende-se que o sentido de qualidade é mais amplo do o atendimento aos requisitos legais. Reafirma-se, portanto, a importância da avaliação como um todo e da autoavaliação especificamente, como potencial para gerar espaços que tencionem os sentidos de qualidade.

Surge deste breve estado da arte, muitos questionamentos que estão relacionados com a avaliação externa e interna, entre os quais: como as possíveis relações entre a avaliação externa de curso de graduação e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, repercutem na gestão de cursos de licenciaturas?

Este é um questionamento inicial, que emana do entendimento de que há uma conformação entre a política de avaliação e as proposições de inúmeras outras políticas que são propostas e se tornam legislações e normas a serem cumpridas e observadas. É a política de avaliação que observa se estão ou não sendo cumpridas as políticas para o currículo, é a avaliação que induz algumas práticas de gestão. Mas como esse alinhamento se desenrola nas instituições, no caso das DCNs, como repercutem nos cursos de licenciatura?

Observou-se que há espaço para pesquisas que envolvam a avaliação, e neste caso com interesse principal na formação de professores, muitas propostas de cursos tem surgido, como por exemplo licenciaturas interdisciplinares; programas como o Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação a Docência (PIBID), e estas tem repercutido nos cursos de licenciatura. Práticas como a do PIBID e novas normativas como as DCNs (Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE nº 2/2015) causam alterações, novas proposições em termos de currículo para os cursos. Somente propondo pesquisas neste âmbito, será possível observar o desenrolar destas políticas de avaliação e de formação de professores inter-relacionadas.

5. Referências

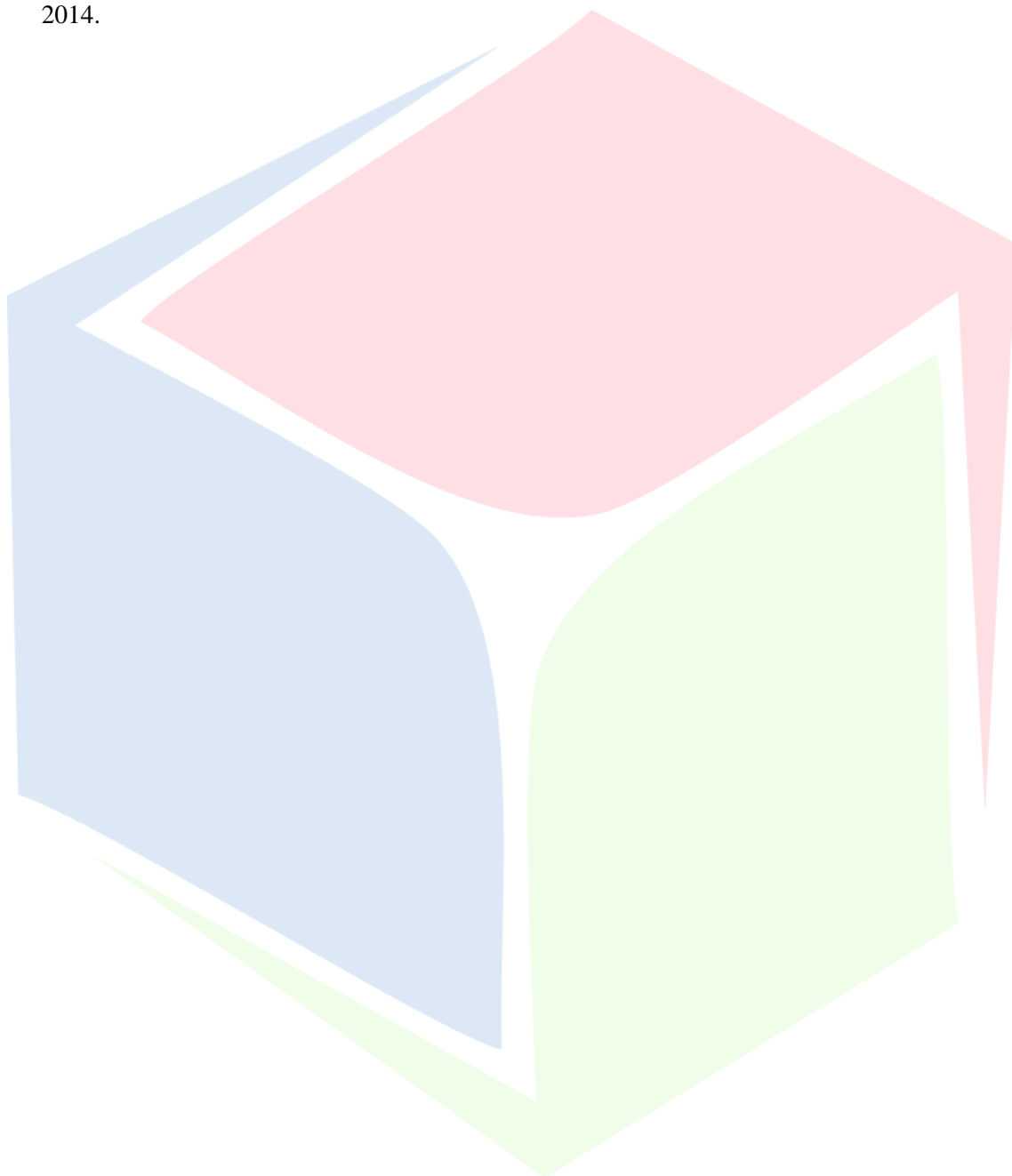
- Afonso, Almerindo Janela (2012). Dialogando sobre políticas de regulação e avaliação no campo da educação. Jul-Dez, 2012. In *Roteiro*, Joaçaba. Vol. 37, nº 2. Entrevista concedida a Marilda Pasqual Schneider.
- Afonso, Almerindo Janela (2007). Estado, Políticas educacionais e obsessão avaliativa. In. *Contrapontos*. Itajaí - SC, V. 7, nº 1, pp. 11-22, jan/abr 2007.
- Andrade, Maria Antônia Brandão de (2011). "As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior" 267f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.
- Argenta, Christiane Amaral Lunkes (2011) "Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões". 195 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
- Arthus, Reginaldo (2013). "Ensino Superior, controle estatal, avaliação institucional e o Sinaes: matrizes histórico-institucionais, contradições políticas e perspectivas de autonomia do ensino superior brasileiro para além do Sinaes". 413 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- Barroso, João (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, V. 26, nº 92, p. 725-751, out. 2005.
- Cunha, Débora Alfaia da (2010) "Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA". 2010. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- Duarte, Ana Lúcia Cunha (2013). "Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da UEMA". 326 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- Escott, Clarice Monteiro (2008). "Currículos, Pedagogia e avaliação em cursos de enfermagem e de direito: influências do discurso regulador geral e do discurso recontextualizador" 416 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. V 1.
- Escudero Escorza, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. In. *RELIEVE*, vol. 9, nº 1, pp. 11-43, 2003.

- Fonseca, Denise Grosso da (2008). "Implicações do exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade) no curso de educação física do IPA". 182 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - RS, 2008.
- Gontijo, Simone Braz Ferreira (2014). "Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia" 302 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- Griboski, Claudia Maffini (2014). "Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes" 481f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. Brasília, 2014.
- Guimarães, Maria Nazaré do Nascimento (2012). "Contribuições de uma política pública de avaliação institucional para a Universidade Federal do Amapá" 299 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015a) "Resumo técnico Censo da Educação Superior 2013". Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015b) "Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância" Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014) "Instrumento de Avaliação Institucional externa." Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.
- Lamarra, Norberto Fernández.; Aiello, Martin; Grandoli, Maria Eugenia (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las Universidades Argentinas. In: Lamarra, Norberto Fernández (org.). *Estudios de política y administración de la educación*. EDUNTREF: Buenos Aires, 2013.
- Lei nº 10.861 (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes dá outras providências Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 15 de Abril de 2004. Seção I, pp. 3-4. Brasília - DF.
- Lei nº 9.394 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 23 de dez de 1996. Seção I, pp.177-197. Brasília - DF.
- Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos (2008). "Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na Universidade" 250 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

- Lima, Lucinete Marques (2011). "O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior" 283 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília - SP, 2011.
- Martins, Francisco Miguel (2010). "Autoavaliação institucional da Educação Superior: uma experiência brasileira e suas implicações para a educação superior de Timor Leste". 302 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- Nunes, Ana Karin (2012). "A avaliação da comunicação da universidade com a sociedade: gestão de relacionamentos face aos agentes com influência" 150 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.
- Perim, Gianna Lepre (2007). "Avaliação da Educação Superior: Uma realidade na Educação Médica" 363 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- Queiroz, Kelli Consuêlo Almeida de Lima (2014). "Reconhecimento de cursos de graduação em instituições privadas no marco do Sinaes: avaliação, regulação e acomodação". 314 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2014
- Resolução nº 1 (2010) da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 abr. 2016.
- Ribeiro, Elisa Antônia (2010). "O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para as instituições públicas e privadas" 320 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- Rizzo, Mauro Afonso (2013). "Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior". Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2013.
- Rosetto, Marcia Regina Chispim Alvares (2011). "Instituições de Ensino Superior e responsabilidade social: um estudo sobre as representações de lideranças da educação superior brasileira" 343f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
- Schneider, Ledi (2009). "Avaliação institucional: um olhar transdisciplinar nas dimensões do SINAES no contexto espaço-tempo" 129 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- Silva, Tattiana Tessye Freitas da (2007). "Configurações da ação do estado na educação superior: processos e regulação e avaliação institucional no brasil (1853 - 2004)" 262 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

Souza, Valdinei Costa (2015). "Entre o explícito e o latente: revelações do PARFOR e do SINAES sobre a qualidade dos cursos de pedagogia" 295 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Trevisan, Mônica de Souza (2014) "Influências do Sinaes na construção curricular do curso de Pedagogia" 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2014.



Os desafios da avaliação institucional numa instituição multicampi

Rita de Cássia Cardozo da Luz¹, Jaqueline de Menezes Rosa¹

¹ Comissão Própria de Avaliação – Coordenadoria de Processos Avaliativos
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – Campus Canoas
92.425.900 – Canoas – RS – Brasil

rita.luz@ulbra.br, coordprocavaliativos@ulbra.br

Abstract: *This article presents the evolution of the institutional evaluation process, with a brief history from the year of 1998 when occurred the voluntary participation of ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) in PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) and demonstrate the significant growth in the number of respondents with the results obtained in the years of 2014 and of 2015 considering the challenges of performing Institutional Evaluation in multicampi institution. The results were possible to obtain with the process restructuration, consisting in the formation of volunteer teams and with the creation of engagement strategies involving the academic community in the state of Rio Grande do Sul and the University e-learning branch in Brazil.*

Resumo: Este artigo visa apresentar a evolução do processo de avaliação institucional, com um breve histórico desde o ano 1998, quando da participação voluntária da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) no PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), bem como demonstrar o significativo crescimento do número de respondentes com os resultados obtidos nos anos de 2014 e 2015, considerando os desafios de se realizar a Avaliação Institucional numa instituição *multicampi*. Tais resultados foram possíveis a partir da reestruturação do processo com a formação de equipes voluntárias e a criação de estratégias de engajamento envolvendo a comunidade acadêmica nas Unidades ULBRA no Rio Grande do Sul e EAD do Brasil.

1. Introdução

Conforme consta no PDI (2013), a Universidade Luterana do Brasil, de acordo com os princípios legais e normativos, assume o compromisso permanente de rever as suas funções e o papel exercido pela Educação Superior, sua capacidade de atender as demandas de conhecimento e formação advindas do processo socioeconômico, científico e tecnológico. E, diante de um cenário no qual a inovação e a busca de saberes interdisciplinares configuram novas condições para o conhecimento, assume como desafio a garantia de uma formação acadêmica sustentada na perspectiva investigativa e problematizadora, a fim de contribuir na melhoria do impacto de seus egressos na sociedade.

Este panorama remete desenvolver processos educativos que promovam os estudos contemporâneos e de caráter inovador no Ensino Superior, sobretudo, quando a Universidade almeja se constituir em um espaço de estudo, de produção e divulgação do saber como promotor de melhor qualidade de vida. O saber, em sua abrangência e complexidade de um processo de significação e aplicabilidade, incita considerar as necessidades e motivações dos alunos, a utilização das tecnologias e a formação permanente do educador (IMBERNÓN, 2000). Para tanto, a leitura de diferentes insumos de processos avaliativos, tanto internos como externos, possibilita à Universidade o *feedback* de seus processos acadêmicos.

O processo de Avaliação Institucional realizado anualmente contribui significativamente no planejamento de ações que visam à melhoria e a qualificação dos processos institucionais. A opinião dos acadêmicos, docentes, gestores e demais colaboradores possibilita a proposição de ações de melhoria para minimizar os pontos frágeis e maximizar os pontos fortes. A efetividade do processo de avaliação na Instituição é indicadora de regularidade perante o MEC e de apoio aos processos de desenvolvimento institucional, porque a avaliação dos agentes envolvidos oportuniza a análise dos diferentes processos acadêmicos e administrativos. Face aos resultados obtidos, obtém informações que alavancam estratégias de melhoria mediante os objetivos institucionais. Além disto, a avaliação interna articulada com a avaliação externa possibilita a implementação dos indicadores de qualidade em sintonia com a realidade local e exigência legal. Os indicadores evidenciam as necessidades para a consecução das

finalidades educacionais, objeto de negócio, bem como a elevação dos conceitos atribuídos pela comunidade interna e externa e, por consequência, o reconhecimento do mercado, encantamento e fidelização dos clientes.

A Comissão Própria de Avaliação oferece instrumentos de análise, acompanhamento e avaliação das atividades acadêmicas e administrativas, dos serviços que subsidiam o desenvolvimento da IES e o estabelecimento de diretrizes em prol da missão institucional. Neste sentido, a avaliação realizada oportuniza à equipe gestora (Reitoria, Pró-Reitorias, Diretorias, Coordenadorias e Coordenações de Ensino, de Cursos e de Polos; professores, NDE - Núcleo Docente Estruturante) a análise dos processos, tendo por base o Relatório final disponibilizado pela CPA, sobretudo ao que se refere à

avaliar a Universidade como uma totalidade integrada que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando à melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento Institucional. (CONAES, 2004, p. 20).

O grande desafio dos Processos de Autoavaliação Institucional da Universidade Luterana do Brasil, e que se está concretizando aos poucos, tem sido difundir e consolidar a cultura da avaliação de forma igualitária em todas as unidades do Brasil, aumentando o número de participantes respondentes em todos os segmentos, despertando-os à conscientização sobre a importância de realizar a Autoavaliação. Paralelo a este desafio, acompanha o planejamento e a tomada de decisões baseados nos indicadores da AI, de modo a garantir que as não conformidades apontadas pelos públicos pesquisados sejam solucionadas a partir da análise dos seus resultados. Assim, a socialização dos resultados dos processos avaliativos, bem como das ações realizadas visando corrigir as fragilidades, contribuirá para a geração de ainda mais credibilidade aos processos avaliativos, colaborando para que o desafio seja vencido.

2. Identificação da Instituição

A Universidade Luterana do Brasil – ULBRA é uma instituição de ensino superior privada *multicampi*, confessional e comunitária, cuja Mantenedora AELBRA (Associação Educacional Luterana do Brasil) congrega escolas de Educação Básica e estabelecimentos de Ensino Superior.

Foi criada em 1972 como Faculdade Canoense de Ciências Administrativas, com o Curso de Administração de Empresas. Novos cursos resultaram na criação das Faculdades Canoenses (1974) que com o crescimento, transferiu-se, em 1981, para um campus próprio, que hoje é o Campus da ULBRA, em Canoas, atingindo em janeiro de 1988 o *status* de Universidade.

A ULBRA no Rio Grande do Sul possui *Campi* em nove municípios: Cachoeira do Sul, Canoas, Carazinho, Gravataí, Guaíba, Porto Alegre, Santa Maria, São Jerônimo e Torres, conforme ilustrado pela Figura 1, atendendo 24.665 alunos nos 147 cursos de Graduação e Pós-Graduação na modalidade Presencial e mais 12.178 alunos na modalidade de Educação a Distância de Graduação e Pós-Graduação, que para desenvolver seus programas em EAD, conta com a qualificação e comprometimento de 80 polos em diferentes pontos do território nacional, conforme apresentado na Figura 2, sendo que 17 deles encontram-se no Rio Grande do Sul.



Figura 2 - Abrangência da ULBRA RS

Acrescente-se, ainda, os alunos matriculados em cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e em programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* (6 mestrados e 4 doutorados).

A Associação Educacional Luterana do Brasil é mantenedora também de um grande complexo universitário em nível nacional, responsável administrativa e pedagogicamente por quatro Centros Universitários e dois Institutos de Ensino Superior

nos Estados do Amazonas, Goiás, Pará, Rondônia e Tocantins, com 16.195 alunos em cursos de nível superior, conforme ilustra a Figura 2.



Figura 3 - Abrangência da ULBRA nacionalmente

3. A evolução do Processo Autoavaliativo na ULBRA

O processo sistematizado de Autoavaliação da ULBRA teve início, quando da participação voluntária no PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), a partir de 1998. Em 2000 foi realizado o documento denominado “Diagnóstico Institucional”, que identificou aspectos gerais e estruturais da Universidade. Por meio deste diagnóstico, a Universidade fez uma reorganização pedagógica e administrativa, implantando uma nova visão na gestão educacional. Em janeiro de 2001, foi oficializada a Comissão Permanente de Avaliação Institucional, que coordenou o processo interno, consolidando-o no Documento de Avaliação Institucional.

Em 27 de abril de 2004, a ULBRA instituiu, pela Portaria nº 441/04, a Comissão Própria de Avaliação (CPA), para sistematizar e conduzir o processo interno de avaliação da Universidade. A criação da CPA atendeu às novas diretrizes do MEC que, em 14 de abril de 2004, instituiu a Lei nº 10.861, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). E, em 14 de julho de 2006, a Comissão foi reestruturada

através da Portaria nº. 564/06. O processo de Autoavaliação Institucional de 2005 foi realizado atendendo às dez dimensões dos SINAES e seus resultados enviados ao MEC em 2006.

Em 2009 foi reestruturada a Comissão Permanente de Avaliação Institucional e criada a Comissão de Planejamento e Autoavaliação Institucional-COPEAI composta, de acordo com o Art. 7º da Portaria 2.051/2004, por representantes da sociedade civil, de professores, funcionários e alunos de cada Unidade de Ensino.

A partir das análises dos resultados dos Processos Avaliativos e de avaliações dos ciclos dos SINAES e outros mecanismos de qualificação realizados pelo MEC, são propostas modificações e implantadas novas soluções na Instituição. Dentre elas, destaca-se no ano de 2014, a elaboração do Regimento Interno da Comissão Própria de Avaliação da Universidade. O referido documento alterou a designação anterior, COPEAI (Comissão de Planejamento e Autoavaliação Institucional), para Comissão Própria de Avaliação – CPA da ULBRA. A composição da Comissão foi realizada a partir de edital de candidatura e eleição dos membros dos segmentos representantes. A ULBRA, sendo uma instituição *Multicampi* atuante no Rio Grande do Sul em nove municípios (Canoas, Cachoeira do Sul, Carazinho, Gravataí, Guaíba, Porto Alegre, São Jerônimo, Santa Maria e Torres) constituiu em cada unidade uma Subcomissão CPA, representando o núcleo local de Autoavaliação Institucional. Em 2015, concluída esta etapa nas unidades presencial e EAD da ULBRA, a partir de eleição entre os pares, que são membros das Subcomissões, foi constituída a Comissão Própria de Avaliação da ULBRA, conforme Artigo 4º da Resolução nº10 de 12/06/2014, com o objetivo de reestruturar e aprimorar todo o processo avaliativo dando suporte e orientação às subcomissões das Unidades.

As Subcomissões de cada unidade têm suas atividades articuladas com as ações da CPA Institucional, conforme planejamento e calendário proposto, participando ativamente dos processos de desenvolvimento da avaliação interna. Assim sendo, as necessidades, desenvolvimento e solicitações referentes aos processos de Avaliação Institucional são organizadas pela Comissão Própria de Avaliação ULBRA.

O Processo de Autoavaliação da Universidade de 2015, assim como os processos anteriores de 2013 e 2014, cujos resultados relacionados à evolução de respondentes estão apresentados nos quadros e gráficos comparativos deste trabalho, foram realizados nas

Unidades ULBRA RS (Cachoeira do Sul, Canoas, Carazinho, Gravataí, Guaíba, Porto Alegre, Santa Maria, São Jerônimo e Torres) e nos polos EAD de todo o Brasil. Ambos os processos focalizaram a sua consulta aos diferentes segmentos que formam a comunidade acadêmica em consonância com os cinco eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no art. 3º da Lei nº 10.861, que institui o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

3.1. Etapas da Autoavaliação

O Processo de Avaliação Institucional está dividido em quatro grandes fases: sensibilizar, avaliar, planejar e divulgar. As etapas secundárias que permeiam as quatro grandes fases do Processo de Autoavaliação podem ser visualizadas através da Figura 3:



Figura 3 - Etapas secundárias do processo avaliativo

3.2. Metodologia

Os Processos de Autoavaliação Institucional ocorrem no segundo semestre de cada ano, sendo que a fase de aplicação dos questionários em 2015 aconteceu de 8 de setembro a 9 de outubro. Participaram da avaliação de 2015 10.028 representantes dos Segmentos: Discente, Docente, Gestores e Técnico Administrativos de uma população total de 39.856 entre todos os Segmentos, das Unidades ULBRA RS e EAD Brasil.

Para se identificar o nível de satisfação dos respondentes foi elaborado um

questionário estruturado, formado por 51 questões fechadas, onde todos os participantes foram submetidos às mesmas alternativas de respostas, e uma questão aberta. As questões registradas foram organizadas por Segmentos a partir dos cinco (05) eixos que contemplam as dez (10) dimensões dispostas no art. 3º da Lei nº 10.861, que institui o SINAES, conforme ilustrado no Quadro 1. Os instrumentos utilizaram uma escala de 5 pontos de satisfação simples. Neste modelo atribuiu-se uma pontuação de 1 a 5, utilizando os parâmetros apresentados no Quadro 2, com cálculo de média ponderada. Desta forma foi obtido o RM (Ranking Médio) para cada Questão, Eixo e Dimensão. Quanto mais próximo de 5 o RM estiver, maior será o nível de satisfação dos respondentes e quanto mais próximo de 1, menor.

EIXOS		DIMENSÕES
Eixo 1	Planejamento Institucional	Dimensão 8 - Planejamento e Autoavaliação
Eixo 2	Desenvolvimento Institucional	Dimensão 1 - Missão e Plano de Desenvolvimento institucional Dimensão 3 - Responsabilidade Social na Instituição
Eixo 3	Políticas Acadêmicas	Dimensão 2 - Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão Dimensão 4 - Comunicação com a Sociedade Dimensão 9 - Política de Atendimento aos Discentes
Eixo 4	Políticas de Gestão	Dimensão 5 - Políticas de Pessoal Dimensão 6 - Organização e Gestão da Instituição Dimensão 10 - Sustentabilidade Financeira
Eixo 5	Infraestrutura Física	Dimensão 7 - Infraestrutura Física

Quadro 1- Eixos e Dimensões considerados na Avaliação Institucional

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2015/2	
1	Totalmente Insatisfeito(a)
2	Insatisfeito(a)
3	Parcialmente Satisfeito(a)
4	Satisfeito(a)
5	Totalmente Satisfeito(a)
MG	Média Geral

Quadro 2 - Legenda do Instrumento de Pesquisa da AI 2015/2

Todas as questões fechadas tiveram caráter obrigatório de resposta, ou seja, o participante só poderia validar seu instrumento caso tivesse preenchido todas as questões.

Além disso, em cada formulário foi disponibilizado um espaço para críticas e sugestões do respondente, através da questão aberta. Acredita-se que esta parte da avaliação seja de grande importância para uma reflexão das atividades da Universidade e o estabelecimento de ações de melhorias dos pontos destacados pela comunidade acadêmica.

Os Instrumentos de Pesquisa utilizados nesse Processo de Avaliação Institucional foram construídos de acordo com o perfil do Segmento participante, diferenciados entre Aluno Graduação EAD, Aluno Graduação Presencial, Aluno Pós-Graduação EAD, Aluno Pós-Graduação Presencial, Colaborador Técnico-administrativo, Gestor e Professor, visando buscar dados específicos de acordo com o segmento participante.

3.3. Coleta de Dados

A coleta de dados se deu através de formulário eletrônico disponibilizado na plataforma de autoatendimento, que é acessado por discentes, docentes e colaboradores técnico-administrativos, com *login* de usuário CGU (Cadastro Geral ULBRA) e senha individuais. Os formulários são elaborados e disponibilizados de acordo com o perfil do respondente, ou seja, do Segmento que esse representa. A CPA não utiliza de mecanismos que impeçam qualquer integrante da Comunidade Acadêmica de acessar sistemas, plataformas, documentações ou informações, tornando a participação da AI obrigatória. Pelo contrário, a Comissão Própria de Avaliação procura utilizar formas de conscientização que despertem o sentimento de pertencimento nos integrantes da Comunidade Acadêmica, levando os seus indivíduos a participarem de forma espontânea e consciente, colaborando assim para a consolidação da Cultura da Avaliação.

Visando viabilizar a participação de todos os indivíduos que integram os mais distintos setores da Instituição bem como os PCDs (Pessoas com Deficiência), tanto alunos como colaboradores, no processo avaliativo, a CPA utilizou de alternativas específicas para esses públicos, como por exemplo, formulários impressos para os colaboradores de alguns setores específicos da Universidade que não dispusessem de acesso à plataforma de autoatendimento ou com inabilidade para utilizá-la, como paisagismo, manutenção e higienização. Nesse caso a coleta de dados ocorreu numa reunião agrupando todos esses colaboradores que foram auxiliados pelos membros da CPA no preenchimento do instrumento. Para atendimento aos PCDs a CPA contou com

o auxílio do PPA (Programa Permanente de Acessibilidade) que disponibilizou intérpretes e leitores para o atendimento individual a cada respondente na sede do PPA.

3.4. Plano Amostral

Amostra Ideal: Número mínimo de respondentes calculado para a amostra ser representativa da população considerando um erro máximo de estimação de 5% e um índice de confiança de 95%. Erro Máximo de Estimação: Valor máximo em pesquisas científicas: 5%. Assim, os grupos Professores, Colaboradores, Gestores, Alunos de Graduação Presencial e Graduação EAD possuem amostras representativas de toda a população, ou seja, para esses grupos os resultados obtidos na pesquisa podem ser generalizados para toda a população. A amostra foi calculada segundo a fórmula e convenção apresentados no Quadro 3.

Fórmula	Convenção
$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot (1 - p) \cdot N}{(N - 1) \cdot e^2 + z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$	n = amostra p = proporção amostral e = erro máximo N = tamanho da população z = valor tabelado (1,96) Distribuição Normal

Quadro 3 - Fórmula e Convenção para o cálculo amostral

O Quadro 4 apresenta os dados gerais das Unidades da Região Sul e EAD relativos à População, Amostra e Respondentes, foco de análise da AI 2015.

Resumo do Plano Amostral				
Público	População	Amostra Mínima Desejável	Amostra Pesquisada Respondentes	Erro
Graduação Presencial	24044	378	5915	0,50%
Pós graduação presencial	621	238	81	10,20%
Graduação EAD	11386	372	2092	1,90%
Pós graduação EAD	792	259	40	15,10%
Gestores	194	129	162	3,10%
Professores	1116	286	739	2,10%
Colaboradores	1703	314	999	2,00%

Quadro 4 - Resumo do Plano Amostral - AI 2015

4. Apresentação dos Resultados

Este trabalho apresenta um comparativo dos dados gerais de população *versus* respondentes, identificados nas Avaliações Institucionais realizadas nos três últimos anos, para a modalidade Presencial nas Unidades do RS e EAD de todo o Brasil.

O Quadro 5 apresenta o total de população e de respondentes no Processo de Autoavaliação Institucional dos anos 2013, 2014 e 2015. Por intermédio dos dados apresentados nesse quadro é possível identificar um crescimento muito significativo no período analisado.

2013			2014			2015		
População	Total de Respondentes	%	População	Total de Respondentes	%	População	Total de Respondentes	%
35.278	3.254	9,22%	35.736	8.814	24,66%	39.856	10.028	25,16%

Quadro 5 - População x Respondentes: 2013 - 2014 - 2015

O Gráfico 1 ilustra a evolução do número de respondentes em relação à população nos anos de 2013, 2014 e 2015.

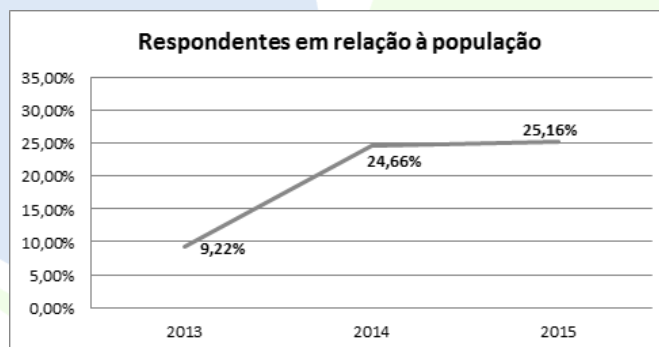


Gráfico 7 - Evolução do percentual de respondentes em relação à população

O Quadro 6 apresenta o total de população e de respondentes por Segmento no Processo de Autoavaliação Institucional dos anos 2013, 2014 e 2015. Por meio dos dados apresentados nesse quadro é possível identificar que os maiores percentuais de participação encontram-se fora do Segmento Discente, ou seja, entre Gestores e Professores em 2013 e 2014 e entre Gestores e Colaboradores em 2015, considerando a média ponderada.

Segmento	2013			2014			2015		
	População	Total de Respondentes	%	População	Total de Respondentes	%	População	Total de Respondentes	%
Alunos de Graduação Presencial	19.813	2.310	11,66%	21.372	5.153	24,11%	24.044	5.915	24,60%
Alunos de Pós-Graduação Presencial	844	25	2,96%	700	37	5,29%	621	81	13,04%
Alunos de Graduação EAD	11.181	405	3,62%	10.437	2.209	21,17%	11.386	2.092	18,37%
Alunos de Pós-Graduação EAD	642	16	2,49%	569	144	25,31%	792	40	5,05%
Gestores	228	68	29,82%	293	148	50,51%	194	162	83,51%
Professores	1171	274	23,40%	1108	642	57,94%	1116	739	66,22%
Colaboradores	1.399	156	11,15%	1.257	481	38,27%	1.703	999	58,66%
Total Geral	35.278	3.254	9,22%	35.736	8.814	24,66%	39.856	10.028	25,16%

Quadro 6 - População x Respondentes por Segmento

O Quadro 7 demonstra a evolução de participação por Segmento nos três últimos anos. O crescimento mais significativo de participação pode ser identificado na Modalidade EAD no Segmento Alunos de Pós-Graduação, que registrou um percentual de 915,45% de 2013 para 2014 e também o maior crescimento médio no período: 312,69%. O segundo maior crescimento foi identificado igualmente na Modalidade EAD, 484,31% de 2013 para 2014, no Segmento Alunos de Graduação, que também registrou a segunda maior média de crescimento no período: 292,79%. Entretanto, ressalta-se que esses percentuais, significativos nos dois casos, são influenciados pelo tamanho das amostras de respondentes que em 2013 eram muito baixas.

O Quadro 7 mostra ainda que de 2013 para 2014 houve um crescimento de 167,40% no número de respondentes, de 2014 para 2015 de 2,01% e de 2013 para 2015 o crescimento foi de 172,78%. Dessa forma, é possível identificar um crescimento médio de 114,06% no período analisado.

Segmento	2013/2014	2014/2015	2013/2015	MÉDIA
Alunos de Graduação Presencial	106,80%	2,03%	111,00%	73,28%
Alunos de Pós-Graduação Presencial	78,45%	146,77%	340,35%	188,52%
Alunos de Graduação EAD	484,31%	-13,19%	407,24%	292,79%
Alunos de Pós-Graduação EAD	915,47%	-80,04%	102,65%	312,69%
Gestores	69,36%	65,32%	179,99%	104,89%
Professores	147,63%	14,28%	183,00%	114,97%
Colaboradores	243,16%	53,30%	426,07%	240,85%
Total Geral	167,40%	2,01%	172,78%	114,06%

Quadro 7 - Evolução de Participação por Segmento

O Gráfico 2 ilustra a evolução de participação nas Avaliações Institucionais de 2013, 2014 e 2015 por Modalidade de Ensino. No entanto, através das informações apresentadas no Quadro 8 é possível identificar uma evolução mais significativa da Modalidade EAD que apresentou uma média de 291,31% de crescimento ao ano no período analisado.

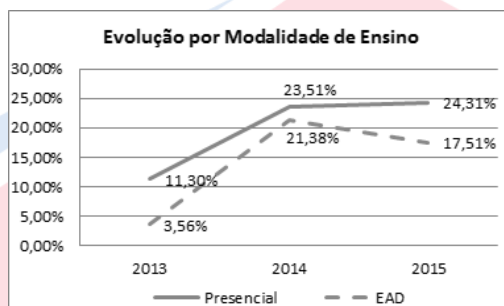


Gráfico 8 - Evolução de Respondentes por Modalidade de Ensino

MODALIDADE DE ENSINO	PERCENTUAL DE RESPONDENTES			CRESCIMENTO			MÉDIA
	2013	2014	2015	2013/2014	2014/2015	2013/2015	
Presencial	11,30%	23,51%	24,31%	108,02%	3,38%	115,06%	75,49%
EAD	3,56%	21,38%	17,51%	500,40%	-18,11%	391,65%	291,31%

Quadro 8 - Crescimento por Modalidade de Ensino

Outros fatores também contribuíram para a qualificação do processo como um todo, como por exemplo:

- a reformulação de diferentes instrumentos de pesquisa, a fim de atender as necessidades legais;
- a divulgação mais expressiva dos resultados das AIs bem como a identificação das ações concretizadas a partir dos resultados das mesmas;
- a participação dos dirigentes do DCE (Diretório Central de Estudantes) e dos CA (Centros Acadêmicos) dos cursos nas ações desenvolvidas na fase de sensibilização;
- a realização de vários encontros de caráter reflexivo e propositivo e de Seminários envolvendo os Segmentos representados, as subcomissões CPA, a reitoria, pró-reitorias e diretorias de todas as Unidades RS e EAD Brasil visando o fortalecimento da cultura da avaliação, o que foi de grande valia em virtude da integração alcançada entre todos os setores participantes e dos resultados apresentados tornarem-se saberes

compartilhados;

- a realização de um ciclo de encontros com os NDEs, tanto presenciais quanto EAD, com representatividade de todos os cursos, visando a continuidade do alinhamento de metas e ações da CPA e da Instituição;

- a aproximação e integração com a Ouvidoria, para ações globais em conjunto, aliando forças para que as necessidades comuns fossem identificadas facilitando a elaboração de um plano de ação para a correção dos pontos frágeis e a potencialização dos pontos fortes;

- o trabalho em alinhamento ao PPA, fundamental para que se pudesse oportunizar a inclusão de PCDs no processo avaliativo, ou seja, a participação de alunos, professores e demais colaboradores com algum tipo de deficiência física, auditiva, visual ou intelectual.

5. Conclusão

Os resultados identificados quanto à evolução do número de respondentes nos processos de Autoavaliação Institucional realizados em 2014 e 2015 são frutos do trabalho de reestruturação desenvolvido pela CPA Institucional iniciado em 2013, cujo ápice ocorreu em 2014 e contou com a formação de subcomissões CPA exclusivas para cada Unidade, constituídas através de eleição democrática dos representantes de cada Segmento que as compõem (Professores, Alunos, Colaboradores, Coordenadores, Tutores e Sociedade Civil) e que atuaram em sinergia com a CPA Institucional, formada por representantes dessas subcomissões.

Ficaram evidenciados o significativo aprimoramento do processo avaliativo, com o engajamento e a participação efetiva de todas as subcomissões CPA, alinhadas ao empenho dos participantes dos diversos grupos de trabalho dos diferentes setores e unidades, inclusive Reitoria, Pró-reitorias, Diretorias e Gerências, o que possibilitou o alcance desse desempenho.

A Comissão Própria de Avaliação tem em seu Plano de Ação a meta de intensificar a atuação de seu projeto junto à comunidade acadêmica. Acredita que quanto mais a comunidade participar, maior será o desenvolvimento de ações que possam qualificar os objetivos da Instituição. Neste sentido, a CPA percebe que a realização de

diferentes práticas de comunicação sensibiliza e, sobretudo, envolve os agentes participantes junto ao processo de avaliação e planejamento. Os dois processos incitam o debate, a criação de novas estratégias voltadas à qualidade do Ensino Superior.

Nas reuniões organizadas pela alta gestão, nos encontros do Planejamento Estratégico, nas reuniões da CPA e suas respectivas subcomissões, a participação dos professores e alunos, através de Conselho de Curso, bem como com as formas de comunicação, a Instituição integra os resultados da Autoavaliação Institucional com o processo de Planejamento e fortalece o processo avaliativo.

Conduzidos por esses resultados e pelo diagnóstico das evidências apresentadas, a CPA ULBRA destaca a articulação dos dados resultantes do processo avaliativo na Gestão da Instituição, nos processos de Planejamento Institucional, fortalecendo a cultura da avaliação e, conseqüentemente, a busca permanente da excelência na formação de estudantes qualificados e empreendedores.

A CPA ULBRA acredita que os resultados dessa evolução reflitam o esforço coletivo da constante busca do desenvolvimento institucional, permeado pelo sentimento de pertencimento ao processo de desenvolvimento através do trabalho de aproximação e coerência entre o discurso e a prática.

6. Referências

- COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. CONAES. **Diretrizes para a Avaliação das instituições de educação superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã**. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 89-90.
- ULBRA. Autoavaliação Institucional. Canoas, 2015.
- ULBRA. Projeto Pedagógico Institucional. Canoas, 2013.

Teias de aprendizagem e o cultivo da cultura de qualidade no ensino superior

Maria da Apresentação Barreto¹, Elena Mabel Brutton Baldi²

¹Departamento de Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Campus Universitário, Lagoa Nova, CEP 59078-970 – Natal – RN – Brasil

²Departamento de Práticas Curriculares – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Campus Universitário, Lagoa Nova, CEP 59078-970 – Natal – RN – Brasil

apresentacao1@hotmail.com, brutton@sapo.pt

Abstract. *This is a research about the construction of knowledge in higher education attended by teachers and students of the same course. Aimed to monitor, mentor and evaluate the results of a knowledge of the construction work within a perspective in which students actively participated in the curriculum component Raw Materials and Ceramics. The Epistemological principles that guided the research were the Complex Thought being the sample of 32 students, all students of Engineering Course. The group was accompanied and guided for a semester, and the data were analyzed using content analysis. The authors emphasize the expansion in order to learn, build knowledge and disseminate them.*

Resumo. *Esta pesquisa trata da construção do conhecimento no ensino superior. Objetiva identificar a percepção dos alunos quanto à participação em um trabalho de construção do conhecimento. Para tanto, os alunos desenvolveram uma atividade em grupo tendo como norteadoras diversas temáticas nas áreas de matérias-primas e cerâmicas. A meta da atividade consiste em buscar subsídios, estudar, produzir material e comunicar os resultados. Quanto à metodologia, tem como base uma pesquisa exploratória, norteada pelos princípios epistemológicos do Pensamento Complexo. A amostra contém dados de 32 alunos, todos de um Curso de Engenharia. Para tratamento dos dados, utiliza análise de conteúdo. Como resultado, evidencia a importância da ampliação de novas formas de aprender.*

1. Introdução

O ensino superior, bem como outras esferas de ensino, está subordinado a um processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos seus principais atores: docentes e discentes. Trata-se de uma investigação acerca da construção do conhecimento no nível superior na qual participaram docentes e discentes do curso de Engenharia de Materiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Este estudo objetivou identificar a percepção de um grupo de alunos, sob a supervisão de um professor, orientando sobre as etapas a ser seguidas na construção de conhecimentos dentro de uma perspectiva na qual os alunos participaram ativamente na obtenção, elaboração e comunicação referentes a determinados conteúdos importantes do componente curricular estudado – matérias-primas e cerâmicas.

Inicialmente, importa situar quão exigente tem se tornado o cenário nacional para a inserção das pessoas no mundo produtivo. Durante o processo formativo, os cursos de nível superior, entre outros, não podem deixar de considerar essa realidade. Por caminhos diversificados, todos eles se propõem a habilitar os alunos para responder aos desafios impostos pelo sistema produtivo da sociedade em que vivem.

Nos últimos anos, especialmente da década de 1990 para cá, em virtude dos grandes avanços tecnológicos, ampliação das possibilidades de aquisição de informações, transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que culminaram com o que se denomina processo de globalização, observaram-se inúmeras mudanças e novas configurações no modo como as pessoas trabalham, bem como no modo como se preparam para exercer seus ofícios.

Esse cenário, sem dúvida alguma, provoca as instituições de Ensino Superior a tecer reflexões aprofundadas sobre o ato de educar. Nessa direção, as práticas educativas fundamentadas numa pedagogia tradicional – a qual ainda se assenta em estratégias de repasse de informações, memorização e replicação de saberes herdados da *Ratio Studiorum*, conforme Franca (1952) – já não dão conta das demandas atuais. É preciso, portanto, que os saberes se comuniquem, articulem-se com outros saberes para responder aos problemas da atualidade que são multicausais e não podem ser tratados de maneira simplória.

Sob essa ótica, Behrens (2005) preconiza que alguns modelos pedagógicos propostos para superar as metodologias conservadoras supõem ações de ensino-aprendizagem que suscitem a participação ativa dos principais atores desse empreendimento, quais sejam: alunos e professores. Serão eles, num trabalho de parceria, que poderão construir uma cultura acadêmica de qualidade capaz de responder a alguns desafios da contemporaneidade.

Neste trabalho, ressalta-se que tanto o ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior quanto a qualificação profissional resultante desse ensino vão sendo produzidas simultaneamente pela ação dos seus atores. Justificam-se, assim, estudos, investigações e intervenções que possam auxiliar professores e alunos a criar consensos e canais de comunicação em busca da excelência. Defende que ensinar e aprender numa perspectiva de qualidade e inovação requer metodologias que instiguem os alunos a aprender de maneira autônoma e permanente, pois o contexto contemporâneo é marcado por instabilidade, incertezas e provisoriedade dos conhecimentos válidos, ensejando modelos de aprendizagens adequados para lidar com essa realidade.

A esse respeito, o pensamento complexo defendido por Morin (2000) ajuda a pensar o que está posto, sugere formas de produção de conhecimentos em que se valorizam os saberes, inclui os opostos, relaciona e entrelaça o que parece contraditório. Para tanto, urge desconstruir as práticas pedagógicas redutoras, unilaterais e ineficientes que ainda compõem o cenário da educação superior. Nesse sentido, a participação dos sujeitos, sejam eles docentes sejam discentes, é de fundamental importância no compartilhamento de uma formação que vá além do âmbito profissional, mas que perpassa as dimensões humana, política, cultural e acadêmica como estratégias que contribuirão para o cultivo da cultura da qualidade no ensino, posto que a multidimensionalidade se faz presente no ato de aprender.

2. Cenário e Atores do Ensino Superior

No processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, bem como em outros graus de ensino, os docentes devem atuar como mediadores ou facilitadores da aprendizagem, tornando-se atores importantes nessa construção. Assumem, dessa forma, um lugar que deve ultrapassar a condição de transmissores de conteúdo para uma parceria em que

colaborem e incentivem a reflexão crítica e o pensamento autônomo dos alunos. Nessa direção, precisam considerar a ideia de que a aprendizagem é multidimensional, interagindo nesse processo uma gama de fatores, a saber: cognitivos, afetivos, sociais, econômicos, políticos, entre outros.

Como já mencionado, neste início de século XXI, observa-se com mais clareza o quanto as exigências do mercado de trabalho têm sido modificadas. Se antes era esperado do trabalhador uma força corporal e pouca flexibilidade, hoje, em função de uma exacerbada competitividade nos moldes do neoliberalismo, as exigências estão centradas em atividades mentais, na cobrança por adaptações aceleradas e nos geradores de resultados produtivos e econômicos próprios do sistema. Por seu turno, as instituições de ensino superior parecem não acompanhar essas mudanças. Conforme Soares (2009), perpetua-se um modelo de ensino pautado em princípios que não dão conta dos desafios contemporâneos, não questionam e nem criticam as práticas que, historicamente, compuseram esse nível de ensino.

Numa sociedade que produz a “síndrome do descartável”, criticada por Almeida (2006), em que tudo muda numa velocidade inimaginável e as pessoas descartam as tampas de refrigerante ao conhecimento erudito, o ensino superior não fica à margem dessa realidade. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, por vezes figura um contexto de ensino-aprendizagem que pretende se manter imutável e pautado em ações, na sua maioria, norteadas por uma pedagogia tradicional. Por conseguinte, o modo de ensinar e as formas de compreender como os alunos aprendem ainda carecem de reflexões e estratégias criativas e dinamizadoras. Para que esse panorama se modifique, tornam-se necessários mais estudos e investigações em que se construam e se experimentem outras formas de ensinar e de aprender nas quais os atores envolvidos se comprometam com o prazer de construir conhecimentos que auxiliem na resolução dos nossos problemas mais cruciais, de ordem econômica, social ou pessoal.

O atual momento das Universidades é bem diferente conforme Souza (2012). Tocado pelas mudanças globais, sociais e econômicas, ocorre uma exigência maior por flexibilidade e diversidade curricular. A universidade, como bem assinala Brutten (2012), adquiriu um papel social que deve atender também as demandas globais, exigindo dos seus atores uma relação de confiança que beneficie a geração de conhecimento.

Com as mudanças que essa transição proporciona, os discentes precisam lidar com desafios bastante diversificados, quais sejam: em nível social, terão sua rotina de vida modificada, alguns passam a morar fora de casa, tendo de gerir a vida com mais autonomia, além de haver alterações na rede de amigos e nas atividades. Na esfera pessoal, alguns também são instigados a começar a redefinir os objetivos de vida, os projetos de futuro e a construção da carreira profissional. Intelectualmente, eles se deparam com os desafios das novas aprendizagens, novas metodologias de ensino, precisando, assim, desenvolver autonomia nos estudos, de modo a atender a cobranças diversificadas no âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na Universidade, há uma vastidão de caminhos a se percorrer. E quando os caminhos são vastos, alguns se perdem ou paralisam.

Desse modo, parece haver um descompasso, pois embora os caminhos sejam vastos, não há um direcionamento sobre as trilhas a ser percorridas na universidade, as orientações são fluidas, geram dúvidas, inclusive nas estratégias para ensinar. Não há consenso entre os docentes a respeito das bases pedagógicas norteadoras do ensino, cada um se guia pelo que convém. Também não se podem deixar de evidenciar as grandes lacunas no processo formativo dos docentes que atuam no nível superior. Muitos deles, de acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), nos cursos de mestrado e doutorado, tiveram apenas uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior como forma de preparação para a docência nesse grau de ensino.

Em um estudo, desenvolvido por Brutton (2012), com 11% dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), observou-se que o grupo de professores da Instituição evidenciava algumas fragilidades relativas ao ensino, traduzindo-se em desmotivação, desinteresse, dificuldades metodológicas e pouca participação dos alunos durante as aulas. Havia, com esse trabalho, a intenção de contribuir com o fortalecimento de vínculos, o que posteriormente funcionaria como apoio na criação de uma cultura universitária de qualidade.

Durante o processo, os participantes do projeto evidenciaram dificuldades que perpassam vários eixos, dos quais destacamos apenas dois, a saber: o eixo do ensino e o da produção intelectual. Relativo ao eixo do ensino, foi constatado que, não poucas vezes, esses profissionais são designados a lecionar disciplinas na qual não têm experiência e

nem motivação, daí muita resistência no sentido de construir estratégias de ensino mais participativas. Ademais, os docentes afirmam sentirem-se presos a um modelo de avaliação que não favorece a aprendizagem, apenas a classifica.

No eixo da produção intelectual, os problemas são relativos a pouco tempo para produção individual, dificuldades de inserção em grupos de pesquisadores, entre outros. Sem produção intelectual, fica mais difícil a progressão na carreira, o que por vezes dificulta as condições de trabalho e gera o exercício de um ofício por obrigação, faltando o investimento pessoal em ações mais sintonizadas com o que o momento atual requer. Nessa direção, a criação de uma cultura acadêmica de qualidade passa, necessariamente, pela adoção de estratégias que ultrapassem os obstáculos já diagnosticados, favorecendo processos de aprendizagens dinâmicos e atualizados.

Logo, se desejamos que as expectativas, tanto dos discentes como de seus mestres, sejam atendidas, faz-se oportuno discutir os processos de ensinar e aprender de forma ampla, não centrando apenas nos resultados obtidos nas avaliações mas também nos conteúdos trabalhados, na estrutura curricular e principalmente na perspectiva de uma formação profissional que conduza ao saber pertinente defendido por Morin (2003), um saber que ajude na resolução dos problemas locais e globais, pessoais e sociais.

3. Percurso Metodológico - Uma Aprendizagem Participativa

A investigação corresponde a uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, posto que objetivou levantar a percepção dos alunos em relação a uma experiência vivenciada. Em acordo com Silveira e Córdova (2009), esta modalidade permite maior familiaridade com o problema, qual seja, quais seriam as estratégias que melhor ajudariam os alunos a aprender de maneira autônoma na universidade? O desenho foi norteado pelos princípios epistemológicos do Pensamento Complexo. De acordo com Morin (2003, p. 54): “um pensamento complexo nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional”. Para o autor, é complexo tudo aquilo que reúne em si vários elementos, ou diversos constituintes interativos. Essa maneira de conceber o conhecimento oferece sustentação para um estudo que se propõe qualitativo e que trabalhou com um grupo delimitado de alunos. No pequeno grupo que tinha em comum a condição de aluno universitário, seriam encontradas informações e percepções

compartilhadas e vivenciadas por um número bem maior. Ademais, a investigação deu continuidade ao que já fora desenvolvido por Brutton (2013) na investigação que elencou os parâmetros qualitativos valorizados pelos professores no ensino superior e discutiu os princípios de atuação para elevar a qualidade do ensino.

Assim concebendo a construção do conhecimento, a investigação objetivou levantar a percepção dos alunos quanto à participação numa atividade de construção do conhecimento. Os dados foram coletados por meio de um instrumento elaborado pelas autoras do estudo e aplicado no dia da apresentação dos trabalhos. Constava de uma breve identificação dos participantes e a solicitação para que descrevessem as principais diferenças na qualidade de aprendizagem entre as aulas teóricas expositivas experienciadas na graduação e a construção do conhecimento experienciada no projeto.

A atividade proposta consistiu na orientação para que os discentes desenvolvessem uma atividade em grupo tendo como norteadoras as temáticas na área de matérias-primas e cerâmicas: zircônia, vidros, dióxido de titânio, alumina, argilas, carvão de silício e magnésia alva. Nessa direção, deveriam buscar subsídios, estudar, produzir material e comunicar os resultados. Para tal, foram divididos em grupos de cinco componentes. Cada grupo recebeu um tema e deveria desenvolver o estudo fazendo a busca e organização sistemática do material teórico ministrado e oferecido pelo professor do componente; em seguida deveriam tratar o tema em profundidade, buscar as origens do tema, a evolução, as principais aplicações atuais e futuras do material pesquisado, perspectivas para o futuro na sociedade. Como resultado cada grupo produziu um pequeno filme sobre o tema, banner e jornal de divulgação. Finalmente houve a socialização com os colegas da produção no final do trabalho.

Os alunos foram acompanhados pelas pesquisadoras durante um semestre, totalizando 12 encontros. Após o desenvolvimento do trabalho de orientação, desenvolvimento, sistematização e comunicação, os participantes responderam ao instrumento aludido anteriormente.

No que diz respeito à amostra, ela foi constituída por um grupo de 32 alunos do Curso de Engenharia de Materiais da UFRN. A escolha da turma foi aleatória, tendo como único critério a disponibilidade do professor para acompanhar e colaborar na realização dos trabalhos. A análise de conteúdo, que teve o tema como unidade de registro,

acompanhada da elaboração de categorias, foi a técnica utilizada no tratamento das informações fornecidas pelos alunos. Nesse caso, ousou-se estabelecer um diálogo entre uma técnica convencional e legitimada pela academia – a análise de conteúdo de Bardin (1994) – e as bases epistemológicas do pensamento complexo. Assim, a análise de conteúdo foi usada não apenas como programa capaz de trazer resultados mas ainda como estratégia que permitiu articular, a partir das falas dos alunos, a experiência avaliada e as percepções dos discentes.

4. Resultados

Após o desenvolvimento da atividade orientada aos grupos, os alunos foram instigados a se posicionar frente à seguinte solicitação: descreva as principais diferenças na qualidade de aprendizagem entre as aulas teóricas expositivas experienciadas na graduação e a construção do conhecimento experienciada no projeto. Com isso, emergiram três categorias que aparecerão ilustradas por figuras, quais sejam: aula expositiva, construção do conhecimento e exposição oral.

4.1. Aula Expositiva

No mecanismo de aprendizagem via professor temos uma maior confiança
Extrema importância para a construção de um conhecimento

Monótona,
Não há tanta interação entre os alunos e o professor
Não tem espaço para questionar ou colaborar com o aprendizado dos demais alunos
Absorver informações passadas pelo professor; na hora da avaliação, pode haver prejuízo quando se tem que reproduzir o que foi absorvido

Aula Expositiva

São importantes para sedimentar o conhecimento estático e imutável do conteúdo
Extrema importância para a construção de um conhecimento

A forma apresentada pelo professor, não é a de familiaridade do aluno.
Dificulta o aprendizado fazendo com que esse seja memorizado e não aprendido
O aluno tem pouca chance de construir um raciocínio e desenvolvimento sobre a matéria apresentada

Figura 1. Aula expositiva. Fonte: Dados da pesquisa

O trabalho realizado pelos alunos de Engenharia de Materiais da UFRN fundamentou-se numa concepção de educação que rompe com a excelência dos processos de memorização e defende a produção do conhecimento e o compartilhamento de informações como estratégia capaz de elevar a qualidade do ensino superior e construir ações inovadoras na sociedade, gerando, por sua vez, sujeitos ativos e comprometidos com o saber produzido.

Com relação à aula expositiva como estratégia de ensino, os alunos a caracterizaram como um instrumento que tem a sua importância, principalmente pelo fator de confiabilidade e segurança, posto que a fala dos professores é avaliada como confiável. Essa crença remete a uma visão ainda corrente na academia que tem no professor a imagem do dono do saber. Tal questão já foi discutida por Piletti (2005) quando mencionou que na visão da pedagogia tradicional o professor era o controlador do processo pedagógico. Embora os participantes do trabalho considerem esse método fundamental, também assinalam que a metodologia carece de reflexão que resulte numa maior dinamização e criatividade das aulas.

A aula expositiva, nos moldes mais tradicionais, parece abrir mão ou não valorizar suficientemente a interação entre professor-aluno. Algumas aulas expositivas deixam os alunos numa posição de tamanha passividade que assumem o papel de meros ouvintes ou receptáculos de informações. Com isso, a sala de aula oferece poucos espaços de questionamentos e colaboração ativa com o aprendizado. Além disso, distancia-se do que se defende como sendo a função docente: mediar e não deter o conhecimento.

Esse modo de ministrar aulas, já utilizado desde os primórdios da institucionalização do modelo de ensinar dos jesuítas, conforme assinala Franca (1952), fica pautada numa sequência de passos compostos por transmissão, memorização e reprodução, modelo adequado à racionalidade e à produtividade exigidas pelo sistema capitalista. Essa seria, então, uma forma de ensinar que limita o aprendizado dos discentes, seja pela forma como se aborda o conteúdo, que corriqueiramente não é de familiaridade do aluno seja, simplesmente, pelo prejuízo que essa metodologia acarreta na avaliação, posto que a memória nem sempre consegue reproduzir fidedignamente o que foi repassado.

Nesse cenário, os estudantes são convocados a reproduzir o conteúdo depositado como fruto da memorização e não de um aprendizado de qualidade, como enfatizado por um dos grupos. Fica-se no que Freire (2005) criticava como sendo um modelo de educação bancária. Em oposição ao modelo reprodutivista, como já mencionado, no novo século, uma das competências a ser desenvolvida pelos profissionais das mais diversas áreas é a capacidade de se adaptar às mudanças e lidar com a imprevisibilidade. No dizer de Morin (1991), a capacidade de lidar com as incertezas. Sem dúvida, as práticas desenvolvidas no ensino superior estão sendo impulsionadas a migrar dos modelos de reprodução para as novas formas de aprender e produzir saberes com autonomia e criatividade.

Nesse tema da aula expositiva os alunos teceram as críticas sustentadas na pouca familiaridade com a forma como são feitas as exposições, de tal forma que dificulta um aprendizado consistente, tendo os alunos que apelar para um processo de memorização destituído de uma compreensão. Ainda mencionaram o quanto essa estratégia de ministrar aulas pode se tornar monótona, não havendo espaço para interação, questionamento ou participação entre os atores do processo. Uma mesma categoria – aula expositiva, que reúne argumentos contraditórios na sua apreciação. A dialogicidade defendida por Morin (2003), presente na construção do conhecimento apontará que a realidade cotidiana, os acontecimentos, e neste entendimento a aula expositiva é uma realidade avaliada com apreciações antagônicas, produzindo, ao mesmo tempo, ordem e desordem, facilidades e dificuldades, certezas e incertezas. Valorizar isoladamente algum desses elementos constitui um reducionismo incompatível com o processo de ensino-aprendizagem que é multidimensional.

O princípio dialógico nos ensina que existe possibilidades de mantermos a unidade em meio aos antagonismos, e que esses antagonismos não se excluem, mas se completam. A figura 1 é bastante ilustrativa dessa realidade, pois as apreciações contraditórias e complementares escancaram as contradições presentes no cotidiano das salas de aulas, nas estratégias de ensino adotadas pelos docentes e nas diferentes formas de aprender, entretanto, como se verá mais adiante, na categoria intitulada construção do conhecimento, em meio a contradição brotaram aprendizados. Como já preconizado por Morin (2002), no seu livro a Religação dos Saberes, precisa-se buscar o conhecimento do

conhecimento, permitindo que o aprendiz aguçe sua curiosidade e se dirija aos desafios que estão por vir.

4.2. Construção do Conhecimento

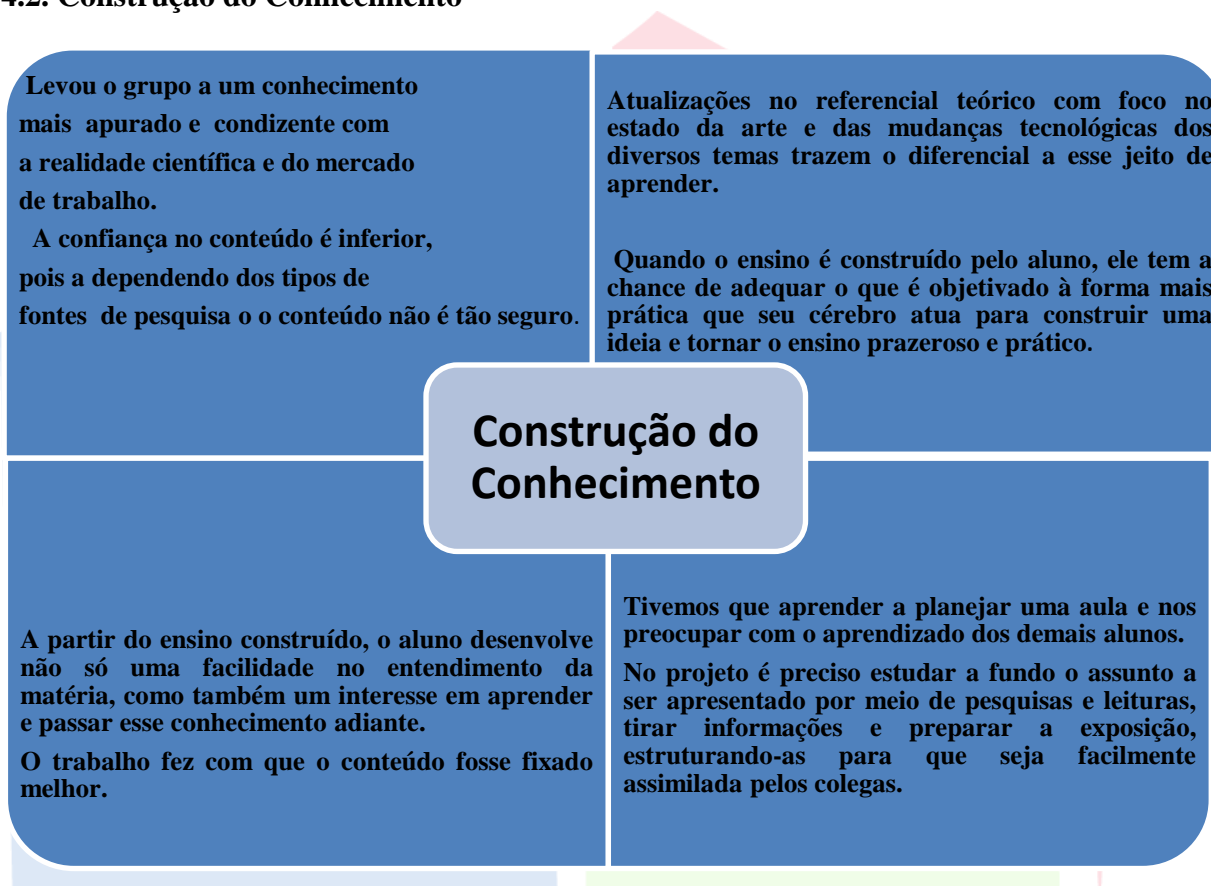


Figura 2. Construção do conhecimento. Fonte: Dados da pesquisa

Na tentativa de promover uma estratégia que ultrapassasse os moldes tradicionais e promovesse uma aprendizagem mais dinâmica, os alunos foram instigados a aprofundar seus conhecimentos dentro de uma temática delimitada. Para tanto, comprometeram-se em fazer o melhor, ainda que a confiança no valor da produção do conhecimento fosse menor, uma vez que havia se deslocado o foco do professor e todos se revestiram do papel de pesquisadores.

Na avaliação dos alunos, essa proposta trouxe uma melhor fixação do conteúdo, posto que instigou um aprofundamento dos estudos. Novamente a dialogicidade

moradiana ajuda na compreensão dessa realidade, pois se observam antagonismos na questão da credibilidade, mas que, longe de produzir desorganização, confere uma espécie de satisfação pela possibilidade de compartilhar com os professores a responsabilidade na produção e no compartilhamento do saber.

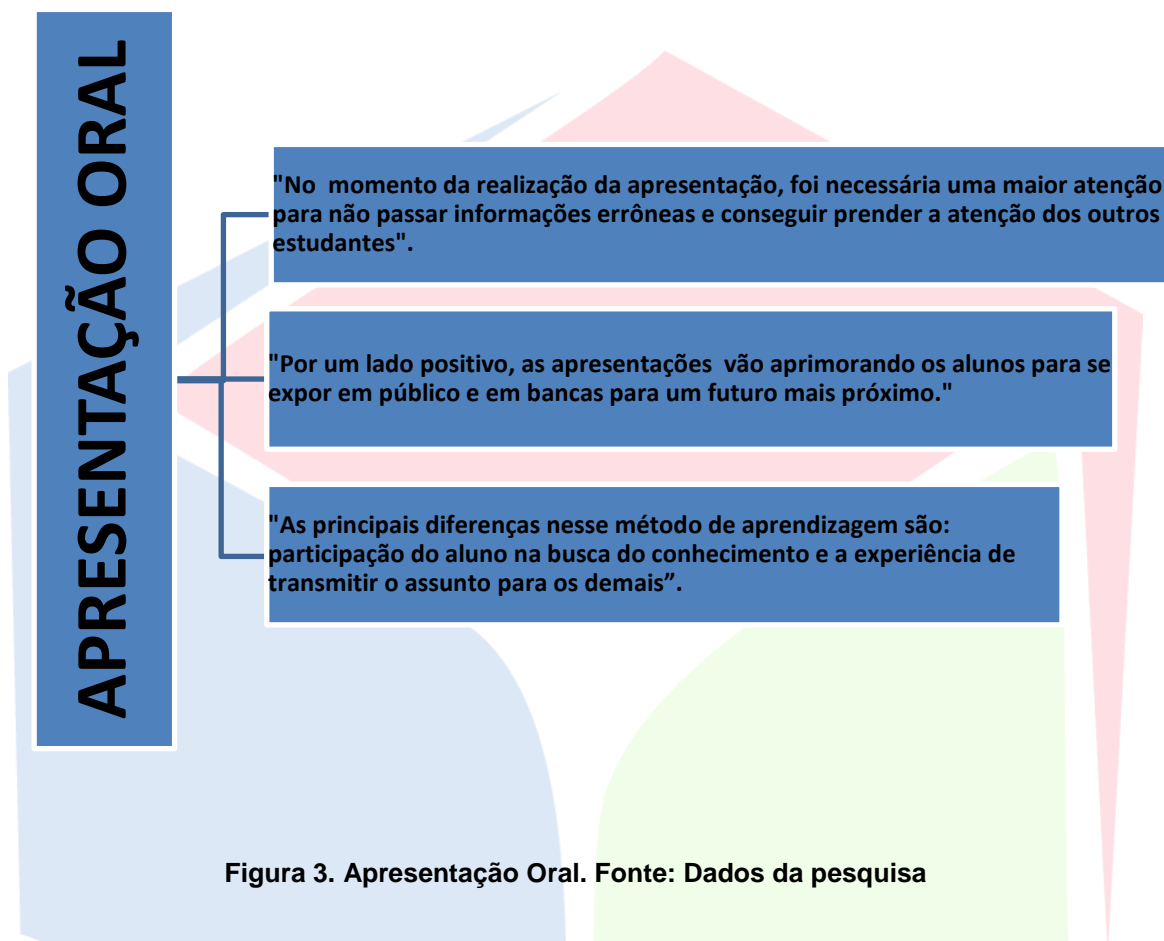
Em cada encontro de orientação, os alunos percebem a necessidade de mais organização do tempo acadêmico. Movidos pela responsabilidade de aprofundar a temática, conforme haviam sido orientados, os grupos relatavam os malabarismos que estavam fazendo para conseguir fontes de pesquisa, desenvolver esquemas de sistematização e organização dos dados, bem como para a montagem do material a ser socializado durante a apresentação. A experiência e vivência dessa realidade ainda sensibilizou os alunos quanto à importância de comunicar os resultados de um trabalho de maneira a ser compreendido pelos interlocutores. Além de aprender o conteúdo ainda experimentaram a preocupação em se fazerem compreender. Nesta categoria, conforme figura 2, constituída por elementos diversificados, importa considerar o significado da experiência para os alunos, enaltecendo o que Morin(2003) assinala como sendo um dos desafios da academia: evitar o amontoado ou o acúmulo de saberes e promover uma educação que permita aos seus atores a re-ligação de saberes que façam sentido e produzam respostas aos desafios que o cotidiano apresenta, ou seja, saberes pertinentes.

Como resultado, a cada encontro, e mesmo durante as apresentações, foi perceptível um interesse crescente na participação em cada etapa a ser desenvolvida. Interesse em aprender e também em ensinar o que haviam descoberto. Segundo os participantes, essa foi uma rara oportunidade para o desenvolvimento da autonomia, permitindo a superação da condição de receptor para a de produtor, em parceria com os professores.

4.3. Apresentação Oral

Ao serem convocados a realizar a apresentação oral dos trabalhos, os alunos perceberam uma maior preocupação dos colegas em oferecer atenção a quem estava apresentando. Atenção nem sempre garantida aos professores no cotidiano das salas de aula. Além desse ganho, a exposição aos colegas exercitou habilidades de comunicação, nem sempre recebedoras de destaque nos cursos das áreas tecnológicas. Na avaliação dos grupos, uma habilidade extremamente necessária para o ingresso no mercado de trabalho e para os

relacionamentos do cotidiano. A experiência ainda possibilitou uma interação mais profunda entre os grupos, acentuando a importância de trabalharem em conjunto.



As inúmeras interações que foram processadas até a produção da apresentação oral caracterizam o que Morin (2003) nomeia como *complexus*. Embora o autor faça referência às interações que ocorrem no interior do corpo humano para ilustrar as incertezas sobre o que acontece localmente num ou noutro ponto deste corpo, a ideia do que é complexo fala do que é tecido junto, do que está ligado. O princípio hologramático, base do pensamento complexo, apontará que a diversidade de formas de comunicação dentro dos sistemas humanos e sociais levam à modificação de comportamentos e de compreensão da realidade. Ora, a avaliação feita pelos alunos, reconhecendo que a participação na atividade de produção do conhecimento ajudou no desenvolvimento de habilidades que vão além dos saberes necessários à execução da atividade, ou seja, produziu organização para o desempenho de ações futuras, para além da academia.

Nesse processo, desenvolver a pesquisa, buscar material, preparar e apresentar para os colegas são ações que se interligam, produzem sentido, mas que exigem alguns malabarismos na vida dos estudantes, que também têm uma vida pessoal a administrar. Por isso, nos encontros de orientação, falavam que estavam dando conta do emergencial e separando o menos urgente. Como isso foi possível? Será possível separar para priorizar? Novamente, as bases do Pensamento Complexo vêm falar sobre o sentido da dualidade de elementos que parecem opostos. Em vez de separar ou anular um ao outro, essa forma de compreender a realidade sinaliza, conforme Morin (2003), que os opostos se entrelaçam como o abraço apertado de dois amantes.

Assim, a despeito das dificuldades em dar conta da tarefa, o processo de construção pareceu invadir a vida, as veias e as teias de relações nas quais seus atores estavam envoltos.

5. À Guisa de Conclusão

Em acordo com o Pensamento Complexo, tendo por base o que defende Morin (1991), a pesquisa, ao ser concluída, teve a clareza da impossibilidade de excluir do cenário pedagógico as práticas mais tradicionais, como a aula expositiva, por julgá-la menos adequada às exigências contemporâneas. Na vida, os contrários dialogam e os elementos que parecem antagônicos se articulam e produzem organização.

No percurso, ficou explicitado que uma diversidade de estratégias de ensino convivem no cotidiano das salas de aula no ensino superior. Como contribuição, não poderíamos deixar de estabelecer articulações, possíveis de refletir e, quiçá, de ser postas em prática. A proposta do projeto evidenciou um sentido para a sala de aula: garantir a eficácia, o prazer, a participação e a produção de saberes, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Nesse caso, o termo produção não possui cunho meramente quantitativo, mas defende um ensino e uma aprendizagem de qualidade, propiciadores da geração de conhecimentos pertinentes.

A experiência posta em prática no projeto teve um alcance de aprendizagem que ultrapassou a delimitação da sala de aula, pois, como assinalaram os alunos, ajudou no desenvolvimento de habilidades requeridas para além da universidade.

Finalizando, foi possível qualificar a trilha percorrida como positiva e organizadora da vida acadêmica, posto que oportunizou aos alunos experienciar e avaliar

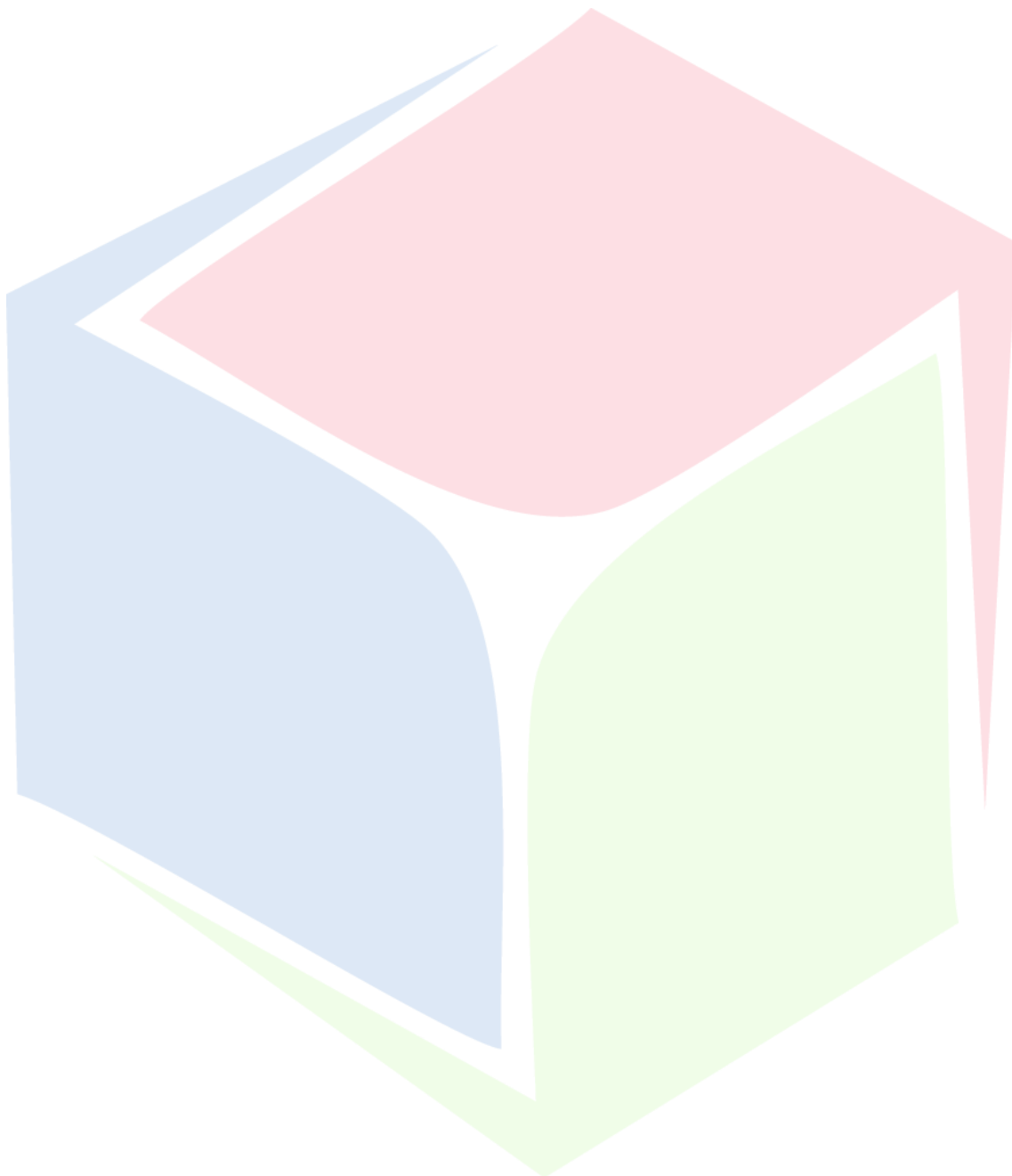
uma atividade que foi norteada por uma estratégia de aprendizagem que deslocou o foco do ensino do professor e ao final, produziu saberes que foram além do conteúdo estudado. Além disso, serviu de modelagem para outras ações que já estão sendo empreendidas com alunos e professores dos Cursos de Engenharia na UFRN para a melhoria da qualidade do ensino e o cultivo de uma cultura acadêmica de excelência.

Referências

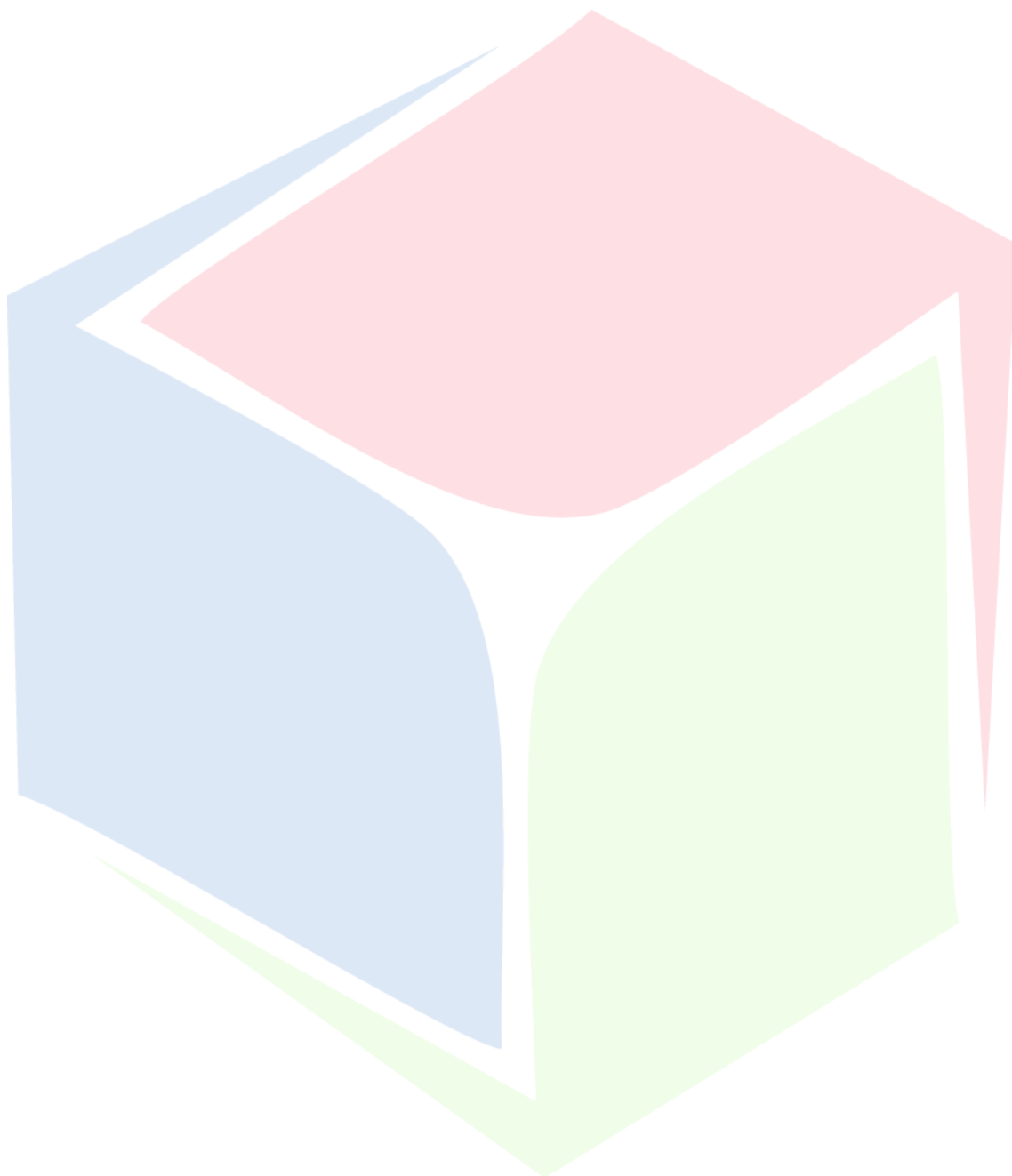
- Almeida, M. da C. X. (2006) “Educar para a Complexidade: O que Ensinar, o que Aprender”. In: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano 3, n. 5, jun./dez. Vitória da Conquista: Edições.
- Anastasiou, L. G. C e Pimenta, S. G. (2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1994). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Behrens, M. A. (2005) O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes.
- Brutten, E.M.B. (2012) Rede de Análise de Prática Docente na Universidade: Da Arte à Ciência de Ensinar. Joao Pessoa: Ideia.
- Brutten, E.M.B. (2013). Docência Universitária: a Indução no Contexto da Reforma REUNI no Brasil. In: Atas da Rede de Ensino Superior: Contributos e Novos Desafios para a Economia e para a Sociedade. 16 Workshop da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional. Universidade de Évora.
- Franca, L. O Método Pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- Freire, P. (2005) Pedagogia do Oprimido. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Morin, E. (2000) Complexidade e Transdisciplinaridade: A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental. Natal: Editora da UFRN.
- Morin, E. (2002). A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2003). A cabeça bem-feita: : repensar a reforma, reformar o pensamento . Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2003) Educar na Era Planetária: O Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem no Erro e na Incerteza Humana. São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (1991) Introdução ao Pensamento Complexo. Rio de Janeiro: Instituto Piaget.
- Piletti, C. (2005) O dono do saber e o saber dos donos. In: Piletti, Claudino. Filosofia da Educação. São Paulo: Àtica, p.50-54.
- Silveira, D.T. e Córdova F.P. (2009). A Pesquisa Científica. In: Gerhardt, T.E. e Silveira, D.T. (orgs.). Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Soares, S. R. (2009) *Pedagogia Universitária: Campo de Prática, Formação e Pesquisa na Contemporaneidade*. In: Nascimento, A. D e Hetkowski, T. M. H. (orgs). *Educação e Contemporaneidade : Pesquisas Científicas e Tecnológicas*. Salvador : EDUFBA.

Souza, A. M. L. (2012) *Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: Aspectos Históricos*. Revista Exitus.



Educação em Avaliação



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): uma avaliação da relação entre os princípios norteadores do programa e a prática realizada na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)

Alessandra F. Perez¹, Neide Ap. de Souza Lehfeld², Vanessa F. Bonini Panico³

¹Coordenadora Institucional do PIBID/UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) CEP 14.096.900 – Ribeirão Preto – SP – Brasil.

²Coordenadora de Pesquisa e Pós-graduação Stricto Sensu – Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) - CEP 14.096.900 – Ribeirão Preto – SP – Brasil.

³Diretora de Projetos Estratégicos – Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) CEP 14.096.900 – Ribeirão Preto – SP – Brasil

aperez@unaerp.br, nlehfeld@unaerp.br,
vpanico@unaerp.br

Abstract. *This article addresses the issue of evaluation of PIBID of the University of Ribeirão Preto. The objective is to evaluate the relationship of the guiding principles of the program with the work done in the HEI (Higher Education Institution), so that it is possible to identify its impact on the future licentiates, participants in this project. In order to achieve the goal, it was used a documentary analysis methodology, referring to the official documents of PIBID / CAPES and the annual report of the activities of PIBID UNAERP activities. It is concluded that the activities developed by the HEI program are aligned with the guiding principles, contributing effectively to the formation of undergraduate students, promoting the articulation and (re) evaluation of theoretical and practical activities.*

Resumo. *O presente artigo aborda a temática da avaliação do PIBID da Universidade de Ribeirão Preto. Objetiva-se avaliar a relação dos princípios norteadores do referido programa com o trabalho realizado na IES, de modo que seja possível conhecer seu impacto na formação dos licenciandos participantes deste projeto. Para percorrer o caminho metodológico, foi utilizada a análise documental, tendo como referência os documentos oficiais do PIBID/CAPES e o relatório anual de atividades do PIBID da UNAERP. Ao final, conclui-se que as atividades desenvolvidas pelo programa da IES estão alinhadas aos princípios norteadores, contribuindo de modo efetivo para a formação dos licenciandos, promovendo a articulação e a (re)avaliação constante das atividades teórico-práticas.*

1. Introdução

A Universidade de Ribeirão Preto vem revisitando seus planos pedagógicos com o objetivo de articular e alinhar os cursos que, além das graduações, possuem também a área das Licenciaturas, sendo esta composta por: Educação Física, Pedagogia e Música. Com essa ação intencionou-se promover a relação entre três áreas do saber, inclusive com intercâmbio de docentes e projetos interdisciplinares.

Neste sentido, foi criado um núcleo de disciplinas intercursos para articular a formação de professores, buscando a apropriação de saberes didático-pedagógicos necessários a todos os licenciandos, além de intentar desenvolver de forma integral os estudantes de licenciaturas, estimulando-os ao início do seu trabalho docente.

Este trabalho ganhou força em 2013, quando a Universidade de Ribeirão Preto, valendo-se do edital Nº 061/2013, tornou público a chamada da CAPES para as Instituições de Ensino Superior (IES) submeterem propostas de projetos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o que veio ao encontro do trabalho que já estava sendo realizado na UNAERP, porém agora contando com um órgão de fomento importante, a CAPES, e com as diretrizes claras para a valorização e o incentivo da carreira do magistério e o desenvolvimento de ações na escola básica, buscando assim, a integração das Universidades com as escolas públicas – ensino básico. A Universidade de Ribeirão Preto teve seu projeto institucional aprovado, junto com seus subprojetos, projetando suas ações para início de 2014.

Avalia-se que com esse novo projeto na Universidade, integrou-se ainda mais as Licenciaturas, além de vincular a pesquisa, o ensino e a extensão entre eles. A inserção do licenciando na escola proporcionaria a relação entre a teoria e a prática, colocando-o em contato mais rapidamente com o universo profissional.

Mizukami e Reali (2010, p. 18) indicam que os cursos de formação inicial de professores “devem ensinar o futuro professor a ensinar algo e a ser professor em um determinado contexto educacional”.

Vale ressaltar que todo projeto institucional deveria, quando da sua proposta, estar aliado aos objetivos apresentados na Portaria da CAPES nº 96/13 que, de modo geral, propõe o incentivo e a valorização do magistério, além de aproximar os estudantes da sua

prática profissão, fazendo com que eles já conheçam seu ambiente de trabalho e possa ainda haver uma troca de experiência entre futuros e já experientes docentes que atuam na escola pública, indo ao encontro da proposta de NÓVOA (2009) sobre a “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”. Considerando esses princípios, a Universidade de Ribeirão Preto, com o projeto PIBID/UNAERP, focou a articulação entre a teoria e a prática, tão necessárias para a formação docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas ora em funcionamento.

Também considerando nortear os projetos em consonância com a proposta do PIBID/CAPES, foram elencados no relatório de Gestão do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referente ao PIBID, princípios norteadores do projeto. Entendendo a importância destes princípios para o PIBID/CAPES e PIBID/UNAERP e a necessidade permanente da educação em estar em contínua avaliação, considerou-se relevante a cada ciclo do desenvolvimento do nosso trabalho responder à seguinte pergunta: o PIBID/UNAERP está alinhado e/ou no caminho dos princípios norteadores do PIBID/CAPES?

Para responder a tal pergunta buscou-se uma análise documental de dois arquivos documentais, sendo um disponível na plataforma on-line da CAPES / relatório e dados / Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica e, o segundo documento, o relatório anual de atividades do PIBID da UNAERP, apresentado a CAPES anualmente, referindo-se ao trabalho realizado por todos os atores do projeto PIBID/UNAERP.

2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID): uma breve contextualização

O primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007, iniciando suas atividades no primeiro semestre de 2009. Ainda em 2009 instituiu-se o decreto 6.755, trazendo na sua redação a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica que normatiza a responsabilidade da CAPES pelo fomento de programas de formação inicial e continuada. Diante disso, o programa fica em evidência, tendo a aderência das Instituições de Ensino Superior de todo o país, tornando-se o programa mais relevante de incentivo à docência desde essa data.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência visa a valorização da docência e incentiva a formação inicial de professores da educação básica. São objetivos do PIBID/CAPES, segundo a Portaria nº 096/13:

Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, Portaria 96/2013 p.2).

Já os princípios norteadores do PIBID/CAPES foram pensados e construídos de acordo com os estudos de NÓVOA (2009), que fez um mergulho profundo sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores. Abaixo os princípios que permeiam os projetos do PIBID/CAPES:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (DEB, 2013, p. 30).

Para que a dinâmica do projeto possa ser colocada em prática, assegurando resultados educacionais fundamentais para a formação dos estudantes de licenciatura e também um impacto positivo na escola pública com baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, foram inseridos outros atores participantes do projeto, sendo, além dos estudantes dos cursos de licenciaturas, os Coordenadores Institucionais,

Coordenadores de área por subprojeto e supervisores. Para cada um desses atores envolvidos no projeto, há uma modalidade de bolsa e uma atribuição específica, estabelecida pela Portaria da CAPES Nº 096, de 18 de julho de 2013. Abaixo segue breve descrição sobre suas funções e obrigações, descritas mais detalhadamente na Portaria aqui citada:

O Coordenador Institucional é a pessoa responsável pelo acompanhamento geral do projeto. A ele compete articular a parceria com a escola pública, secretaria de educação e/ou diretoria de ensino. Acompanhar os subprojetos da sua IES (Instituição de Ensino Superior), de modo que possa garantir que a proposta feita à Capes esteja de fato em execução e, conseqüentemente, atingindo os objetivos do programa;

Em relação ao Coordenador de área, este possui um papel fundamental junto aos bolsistas de iniciação à docência, visto que ele acompanha o andamento do seu subprojeto junto à escola pública, por meio dos supervisores. Este coordenador de área seleciona, reúne-se, (re) orienta os bolsistas de iniciação à docência;

Os supervisores, que são professores da escola pública parceira, são os responsáveis por acompanhar e orientar os bolsistas de iniciação à docência dentro da escola parceira. Entre suas atribuições, está a tarefa de socializar os estudantes junto à comunidade escolar, acompanhar o trabalho destes estudantes e orientá-los sobre boas práticas já realizadas na escola. Também, devem participar de programas de capacitação, oferecidos pelas IES, de modo que estas possam trocar experiências;

Já os bolsistas de iniciação à docência, foco principal do projeto PIBID, estudantes de licenciatura da Instituição de Ensino Superior, têm como objetivo colocar em prática as ações propostas no subprojeto no qual estão alocados, na escola pública parceira. A eles caberá investigar as boas práticas pedagógicas, traçar um paralelo entre a teoria e a prática, além de trabalhar de modo interdisciplinar. Vale lembrar as reflexões de Guiomar de Mello (2000) sobre a aprendizagem escolar como uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante e as necessidades de investir na formação profissional do professor, surgindo caminhos e estratégias para a construção de processos de formação.

A partir do exposto acima, é possível compreender o porquê de o PIBID ser um projeto tão importante para os licenciandos, visto que ele é organizado de modo que os

participantes sejam protagonistas da sua formação, fortalecendo a integração entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas e que os estudantes de licenciatura possam conhecer/vivenciar sua prática profissional.

Para que a Capes tenha acesso a toda a execução dos projetos, cada um dos atores, participantes do Projeto PIBID, faz relatórios de suas práticas, ações, (re) planejamento, formando uma cadeia de informações em que os bolsistas de iniciação à docência descrevem suas ações para o Coordenador de área. Os supervisores também relatam a rotina do bolsista de iniciação à docência na escola pública aos Coordenadores de área. Estes Coordenadores de área compilam as informações e as submetem ao Coordenador Institucional, que é o responsável por informar à CAPES sobre toda a execução do projeto, anualmente.

3. O PIBID na Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP): um projeto interdisciplinar

O projeto PIBID da UNAERP contempla as três licenciaturas desta Universidade, sendo, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Música. Tem como objetivo promover a articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, buscando compreender e contribuir com a realidade educacional da cidade de Ribeirão Preto - SP, pois apesar da região apresentar um bom resultado no IDEB, muitas escolas, principalmente as localizadas em periferias, apresentam uma realidade com muitos desafios sociais e educacionais a serem enfrentados.

A Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP tem como base de sustentação o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma integrada. Os docentes, além de compartilharem seus conhecimentos uns com os outros, também estimulam a criatividade, o espírito crítico, a descoberta e liberdade de expressão junto aos alunos. Portanto, esta proposta, alinhada à filosofia pedagógica da instituição, não está somente preocupada com a relação entre teoria e prática, mas também estimula a produção e o desenvolvimento de processos inovadores, dispositivos e equipamentos, arte e tecnologia, novos métodos pedagógicos e de pesquisa, ferramentas de gestão e trabalhos literários.

Pode-se avaliar e constatar que as propostas da UNAERP se voltam para a criação de novos conhecimentos, melhoria da qualidade de vida, estímulo à cultura e avanços de natureza econômica autossustentável e de meio ambiente.

O conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a mudança de atitude são a base pedagógica do Projeto Pedagógico Institucional da UNAERP, no sentido de preparar os alunos para se tornarem profissionais de ação, independentes, mas com uma forte consciência de cidadania e de valores humanos. Conforme Gadotti (2010, p.67) “devemos entender o conceito de cidadania em um contexto histórico...A educação par a cidadania deve ser entendida hoje, no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico”.

A diversidade do ambiente acadêmico é essencial para o enriquecimento das trocas de natureza intelectual e a melhoria da compreensão social e cultural. Tal diversidade deve se estender à nossa comunidade no sentido de refletir, local e regionalmente, a complexidade e a diversidade global.

Candau (2008), alerta para as mudanças profundas no mundo atual, qu ainda nos somos capazes de compreender. Algumas questões relativas as diferenças e dos direitos humanos são evidenciadas pela globalização neoliberalista excludente.

Vinculando pesquisa, ensino e extensão, foi proposta uma ação estratégica de inserção do licenciando na escola, buscando ir além da relação teoria e prática, ampliando e proporcionando, ao estudante, um contato com o universo profissional que irá atuar e transformar no futuro.

O projeto intenciona e provoca ações estratégicas para a inserção de bolsistas nas escolas, uma articulação dos docentes entre os três cursos de licenciatura, além de uma sensibilização dos licenciandos sobre a problemática da educação escolar atual. O PIBID ainda aproxima os estudantes do seu campo de estudo (conhecimento sobre as escolas selecionadas para o PIBID), elaborando projetos e propondo intervenção na realidade. Cria, também, espaços coletivos de acompanhamento, avaliação e recondução das atividades propostas e realizadas, além de ter inserido de forma expressiva os estudantes em trabalhos de iniciação científica e participação de eventos que contribuíram e contribuirão para a intervenção dos mesmos na realidade da escola pública.

4. Metodologia

Como já relatado, este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem metodologica qualitativa (Yin, R. 2016) tomando como base a análise comparativa e

crítica de dois documentos. O primeiro disponível no plataforma on-line da CAPES / relatório e dados / Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica -DEB. Deste foram retirados os princípios norteadores que darão subsídios para a avaliação do segundo documento.

O segundo documento a ser analisado será o relatório anual de atividades do PIBID da UNAERP, apresentado à CAPES anualmente, referindo-se ao trabalho realizado por todos os atores do projeto no ano anterior. Este documento é composto por: dados da Instituição, dados do projeto, atividades desenvolvidas, resultados alcançados e produtos gerados, produções didático pedagógica, produções bibliográficas, produções artístico-culturais, produções desportivas e lúdicas, produções técnicas, manutenção e infraestrutura, bens patrimoniáveis e adquiridos, contribuições para a licenciatura da IES, dificuldades encontradas, justificativas de atividades previstas e não realizadas, considerações finais e perspectivas.

De acordo com o exposto, utilizamos a pesquisa documental que, segundo Gil (2002, p.62-3), apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, possibilitando uma leitura mais aprofundada das fontes. Ainda, segundo o autor, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, porém, diferenciando-se quando se trata da natureza das fontes, podendo ser ajustável ao objetivo de cada pesquisa por não ter passado por análise e interpretações direcionadas.

Para atender aos objetivos deste trabalho será realizada uma análise da relação entre os dois documentos aqui citados. O primeiro nos dará subsídios sobre quais são os princípios norteadores que regem o programa PIBID e o segundo documento nos trará informações sobre quais os elementos no relatório vão ao encontro destes princípios.

5. Discussão e considerações finais

Nessa seção discorreremos sobre a análise proposta neste artigo. Apresentamos a seguir, por tópico, cada princípio norteador e, em seguida, os recortes do relatório final da UNAERP que corroboram com tais princípios.

5.1. Princípio Norteador 1 - Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos

Este princípio direciona a formação inicial de professores para além da Universidade, ou seja, dentro da escola vivenciando o seu dia-a-dia, tendo contato com situações concretas da cultura escolar.

No relatório de atividades do PBIDI/UNAERP encontram-se os trechos abaixo que traduzem a vivência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, por item apresentado no relatório.

No item: Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes, extraímos os seguintes relatos:

Institucional - Os resultados, de todos os subprojetos mostram uma maior articulação entre a escolas participante e a universidade, aproximando a realidade educacional das escolas públicas do interior de SP, participantes do projeto, à formação acadêmica dos licenciandos.

Subprojeto música - conhecer o dia-a-dia de uma escola pública, lidar com as mazelas cotidianas e o maior envolvimento com os alunos proporcionou grande amadurecimento enquanto seres humanos e como futuros profissionais da educação

Subprojeto de pedagogia - O projeto proporcionou aos alunos a vivência na realidade escolar, pois estavam envolvidos efetivamente na proposta desde a sua elaboração e implantação, de modo que os mesmos se sentiram parte e responsáveis também na transformação dessa realidade. (UNAERP, 2015, p.18).

No item: Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas, destacamos o relato dos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto da pedagogia. Elencamos abaixo as dificuldades encontradas pelos participantes do Subprojeto da Pedagogia.

Apesar de aqui exposto como dificuldade, foram também importantes para o crescimento de todos os envolvidos no subprojeto da Pedagogia: Alinhamento do projeto; Adesão da equipe escolar ao projeto; adequação da proposta inicial às demandas apresentadas posteriormente pela escola; (re) planejamento (Escola – PIBID); adequação à realidade da escola; aplicação da Didática (Linguagem); Baixa autoestima das crianças; alfabetizar de forma não infantilizada. (UNAERP, 2015, p.20).

Diante do exposto, pelos conteúdos trazidos no relatório/UNAERP, é possível verificar a percepção que os bolsistas possuem em relação a este princípio norteador com a prática dos bolsistas de iniciação à docência na escola. Nesse contato com a escola o estudante de licenciatura pode conhecer a prática escolar, seu ritmo e seu cotidiano, de

modo que foi possível perceber que nem todo planejamento é possível de se executar na prática escolar, tendo este que saber replanejar, além de outras dificuldades também encontradas e relatadas.

5.2. Princípio Norteador 2 - Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas

Este princípio norteador permeia a parceria/relação Universidade e escola, quando apontamos para a formação do futuro professor. Reforça a importância deste estudante conhecer a prática da escola pública, de modo que seja possível ter uma formação integrada com a prática.

Segue abaixo trecho do relatório que corrobora com este princípio. No item: Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes, extraímos os seguintes relatos:

Institucional - Os bolsistas de iniciação à docência tiveram um grande envolvimento e uma experiência valiosa, pois conseguiram dar mais sentido às atividades acadêmicas, uma vez que se reportaram constantemente aos conhecimentos teórico-metodológicos para que pudessem preparar as aulas, atividades e compreender melhor as situações de ensino-aprendizagem na escola, além de ampliar o olhar para a realidade sociocultural das comunidades atendidas

Subprojeto de música - Com essas experiências foi possível, de fato, transformar as ideias teóricas em prática e aprender a adaptá-las de acordo com cada realidade, algo que apenas livros não podem ensinar. (UNAERP, 2015, p.18).

É possível verificar que, neste princípio norteador, os estudantes fizeram a relação da sala de aula, teórica/Universidade, com a sala de aula/escola pública. Saíram da relação abstrata com a situação/problema para o concreto, fazendo com que os mesmos tivessem mais sensibilidade no olhar para perceber os desafios da sua futura profissão.

5.3. Princípio Norteador 3 - formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação

A finalidade deste princípio norteador é trazer para a formação dos licenciados, a partir agora, uma proximidade mais integrada entre Universidade e escola pública e a inquietação pela pesquisa de novas práticas pedagógicas a partir do resultado das

investigações do cotidiano escolar. É o momento de a Universidade trazer para suas disciplinas novos conteúdos que demonstrem esses novos olhares, que possam contribuir para a formação de todos os licenciandos dos cursos, não somente aqueles que participam do Projeto.

Abaixo constam partes do relatório que vêm ao encontro desse princípio norteador. No item: Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes, constam os seguintes relatos:

Institucional - Em relação a escola participante é possível detectar o quanto este projeto oportunizou aos alunos da educação básica vivenciar de maneira diferente os conteúdos e as metodologias propostas, resultando em um aprendizado prazeroso, ampliando o conhecimento, a pesquisa, melhorando o convívio, a comunicação, as relações sociais e a motivação.

Subprojeto da educação física - Os próprios professores observam atitudes diferenciadas desses alunos e, conseqüentemente, uma nova e maior reflexão sobre as estratégias e metodologias do e no ensino superior para a formação docente se faz presente, o que, sem dúvida contribui para o constante desenvolvimento de um currículo cada vez mais adequado às realidades educacionais pelas quais esses egressos se depararão. (UNAERP, 2015, p.19).

Outros relatos encontrados no item: Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas, são interessantes e devem ser considerados:

Institucional - Problema relatado de modo geral pelos subprojetos sobre o atraso das verbas - Mesmo assim, os alunos bolsista de iniciação a docência conseguiram vivenciar o replanejamento, em muitas ocasiões ocorridas no cotidiano da escola, seja este por falta de material ou por qualquer outro motivo que impeça a realização do mesmo. Estas dificuldades foram sendo administradas da melhor maneira possível no decorrer do desenvolvimento do projeto na escola.

Subprojeto de música – falta de espaço - A falta de espaço para realização de movimentos corporais exigiu que os bolsistas alterassem os planos de aula prontamente, exigindo grande capacidade de resolução de problemas de maneira eficiente e rápida. (UNAERP, 2015, p.20).

De acordo com o apresentado acima é possível verificar uma mudança de postura do licenciandos, o que foi possível mediante uma avaliação, investigação e reavaliação de suas práticas, bem como a percepção da necessidade de uma readequação de conteúdo/currículo da Universidade e, ainda, a percepção de que seu campo de trabalho trará muitos desafios, principalmente para as licenciaturas que dispõem de espaços físicos adequados para suas práticas. Puderam vivenciar a questão das verbas, que ao atrasar, forçou as investigações de práticas que não exigissem a utilização dos materiais

previstos. Também, a partir do projeto, os licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, puderam participar de eventos científicos, socializando investigação a outros estudantes.

5.4. Princípio Norteador 4 - formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão

Este último princípio apresenta a importância da parceria, agora não somente da Universidade com a escola pública, mas do diálogo dos atores que as compõem. Essa parceria é fundamental para que o bolsista de iniciação à docência tenha apoio de uma rede colaborativa formada por todos os participantes do projeto, além do contato com todos os outros agentes da escola, aumentando o impacto do projeto no cotidiano da escola.

Encontramos no item: Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes, os seguintes relatos:

Institucional - Em relação aos supervisores, além da formação continuada nos momentos formativos, o prazer da troca de experiência do professor que já atua há alguns anos na escola e o aluno, bolsista de iniciação a docência, este momento é relatado pelos alunos como um espaço de formação imensurável e pelos Supervisores como um momento de esperança na formação dos novos professores de licenciaturas.

Subprojeto da pedagogia - Puderam assim, explorar as novas possibilidades docentes de forma assistida, e ter a chance de se apropriarem de conhecimentos e estratégias essenciais à docência, com o auxílio de profissionais que mediarão e orientarão esse processo. Foi um projeto extremamente significativo e um diferencial na formação dos bolsistas e para os coordenadores. (UNAERP, 2015, p.18).

Similarmente, foram encontrados relatos no item: Dificuldades encontradas e justificativas de atividades previstas e não realizadas,

Subprojeto da educação física - Por se tratar de um trabalho em andamento as dificuldades foram poucas. Apesar da parceria com as equipes gestoras, a implantação do subprojeto em Educação Física que enfatizasse as atividades rítmicas e expressivas fugia, em parte, todo o histórico da disciplina Educação Física nas escolas em questão. O que, na maioria das vezes prevalecia era o conteúdo desportivo. A mesma resistência se constatou no início em relação à participação das crianças. No decorrer do ano de 2015 essas dificuldades foram se minimizando. Aos participantes do projeto, bolsistas, supervisores e coordenador a necessidade precisaram adaptar a proposta às condições existentes até então, o que, sem dúvida, muito contribuiu para a formação inicial desses bolsistas, pois a realidade da maioria das escolas não é a que vemos nas escolas participantes do projeto CAPES/PIBID. (UNAERP, 2015, p.21).

Essa relação só foi possível devido à organização que o Projeto PIBID/CAPES traz na sua concepção. É preciso um trabalho e um acompanhamento constante do Coordenador do subprojeto com os supervisores da escola, de forma que conheçam as ações realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência, como por exemplo, reuniões dos Coordenadores de área com os próprios bolsistas de iniciação à docência, objetivando contribuir com novas estratégias metodológicas, a partir de seus relatos.

Diante de todo esse caminho que percorremos nesta avaliação da relação dos princípios norteadores e o projeto PIBID/UNAERP, pode-se concluir que o projeto desta Instituição de ensino esteve de acordo com o solicitado. Faz-nos refletir, verificando os relatos expostos no relatório, que todas estas licenciaturas estiveram envolvidas no projeto de modo efetivo, garantindo assim o fortalecimento das licenciaturas e oportunizando não somente aos alunos bolsistas de iniciação à docência, mas também a todos os alunos dos cursos de forma indireta.

Faz-se importante relatar que, pela primeira vez, discentes participantes do PIBID/UNAERP – subprojeto música, participaram de um congresso internacional, em Lima no PERU, apresentando trabalhos em painéis e em comunicação oral, o que proporcionou grande experiência para todos os licenciados que, no retorno, compartilharam com todos as vivências obtidas no âmbito social, acadêmico e pessoal. Os bolsistas de iniciação à docência do subprojeto pedagogia participaram do congresso Ibero-americano na Unesp de Araraquara, apresentando trabalho no eixo Educação Sexual. A participação só foi possível devido à experiência obtida no PIBID.

Intenciona-se aperfeiçoar ainda mais os espaços de formação e ampliá-los com o objetivo de buscar novas experiências, práticas e metodologias que irão auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como no aprimoramento na formação inicial e contínua da equipe PIBID/UNAERP.

Sabemos que a formação de professores, que se inicia na graduação, acontecerá a vida toda deste profissional, seja dentro da sala de aula com seus alunos, na sala de professores com seus colegas de trabalho ou mesmo em outros espaços de formação que será proporcionado a ele na sua carreira profissional. Porém, é também sabido dos desafios que este novo professor irá enfrentar, principalmente porque em muitas ocasiões os alunos de licenciatura não conhecem de perto a realidade das escolas públicas. Toda

esta prática reforça o pensamento de Nóvoa (2009) que diz que a formação de professores deve ser nivelada com a formação docente, incluindo suas rotinas e culturas escolares.

Diante disso, um projeto como o PIBID, que aproxima de forma efetiva o graduando em licenciatura com a realidade e os desafios da escola pública que ele em um breve momento poderá atuar, é sem dúvida imensurável. A inserção no cotidiano de uma escola pública tem proporcionado às licenciaturas oportunidades de reflexão, elaboração, planejamento e o contato com metodologias diferenciadas, possibilitando-os um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem e a uma nova percepção sobre a relação teoria e prática. A experiência proporcionada pelo projeto PIBID permitiu a todos os sujeitos envolvidos na sua elaboração e efetivação uma reflexão do exercício da profissão, valorização do magistério e sobre os fundamentos e práticas que orientam as instituições de Educação Básica. Neste ponto, pudemos observar defasagens na formação e a precarização da profissão docente e dificuldades em alguns processos didático-pedagógicos e de gestão, entretanto, presenciamos também experiências muito positivas que refletem comprometimento com a Educação e com a transformação da realidade escolar.

Durante este processo, houve uma intensa troca de experiências e conhecimentos, além da procura por estabelecer continuamente a relação entre teoria e prática. Desta forma, de acordo com as demandas apresentadas pela escola e a propostas do PIBID/Unaerp, avaliamos que os subprojetos contribuíram significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Básica, pois promoveram novas reflexões e mudanças de práticas escolares.

Portanto, nos foi permitido experimentar novas modalidades de mediação e avaliar dentre os resultados alcançados o desenvolvimento individual que cada criança atingiu no decorrer do projeto, a partir de avaliação junto aos bolsistas; levando em conta que cada criança é um ser singular e seu aprendizado é único, respeitando assim, o momento de cada um e o trabalho já realizado pelas escolas.

Dessa maneira, dentro da proposta do PIBID, a atuação foi plural, atingiu os objetivos, o que de certa forma contribuiu para a melhoria e elevação da qualidade de ensino da escola pública; ocasionando a aprendizagem crítica e reflexiva dos alunos, sempre preocupados em promover a leitura e a escrita para se viver no mundo

culturalmente letrado, proporcionando o contato com culturas diferentes, obras e autores literários e concretizando-se a interdisciplinaridade de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que as diferentes formas de olhar o outro, permitiu o sucesso da junção dos trabalhos desenvolvidos, aprimorando as metodologias e técnicas já desenvolvidas em sala, difundindo outras formas de aprender e ensinar dentro da realidade do contexto escolar daquela comunidade, firmando o nosso compromisso com o projeto do PIBID.

Durante o andamento do PIBID/UNAERP houve um aperfeiçoamento nas práticas dos bolsistas, supervisores e coordenadores que pesquisaram e renovaram constantemente seus olhares sobre os alunos, o processo de ensino aprendizagem, as posturas, estratégias e desempenho docente dos mesmos. Nesse sentido, as metodologias foram adequadas ao longo do processo, de acordo com as demandas e os avanços dos alunos. Os temas trabalhados, as histórias contadas e as atividades realizadas, foram pensadas e planejadas de maneira lúdica, buscando estimular o interesse dos alunos e o aprendizado de forma prazerosa. A interdisciplinaridade se efetivou através de projetos que envolveram temas como diversidade, medo, meio ambiente, cinco sentidos etc. Tudo isso de forma a contribuir na percepção das demandas de aprendizagem, as dificuldades e perfis de cada aluno e estratégias para atendê-los, com o objetivo de garantir a formação integral dessas crianças, através de conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade. Sendo assim, procurou-se explorar os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais desses sujeitos, com um olhar voltado para a formação mais qualificada e a inserção dos alunos na sociedade.

6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências.** Brasília/DF: MEC, 2009^a
- CANDAUI, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

DEB, Diretoria Educação Básica -. **Relatório de Gestão PIBID. 2013.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

Edital no 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 **Para seleção das instituições que participarão do Pibid a partir de 2013.**

GADOTTI, M. **Escola Cidadã.** 13 ed. SP: Cortez, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical.** 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012>. Acesso em: 02 maio 2016.

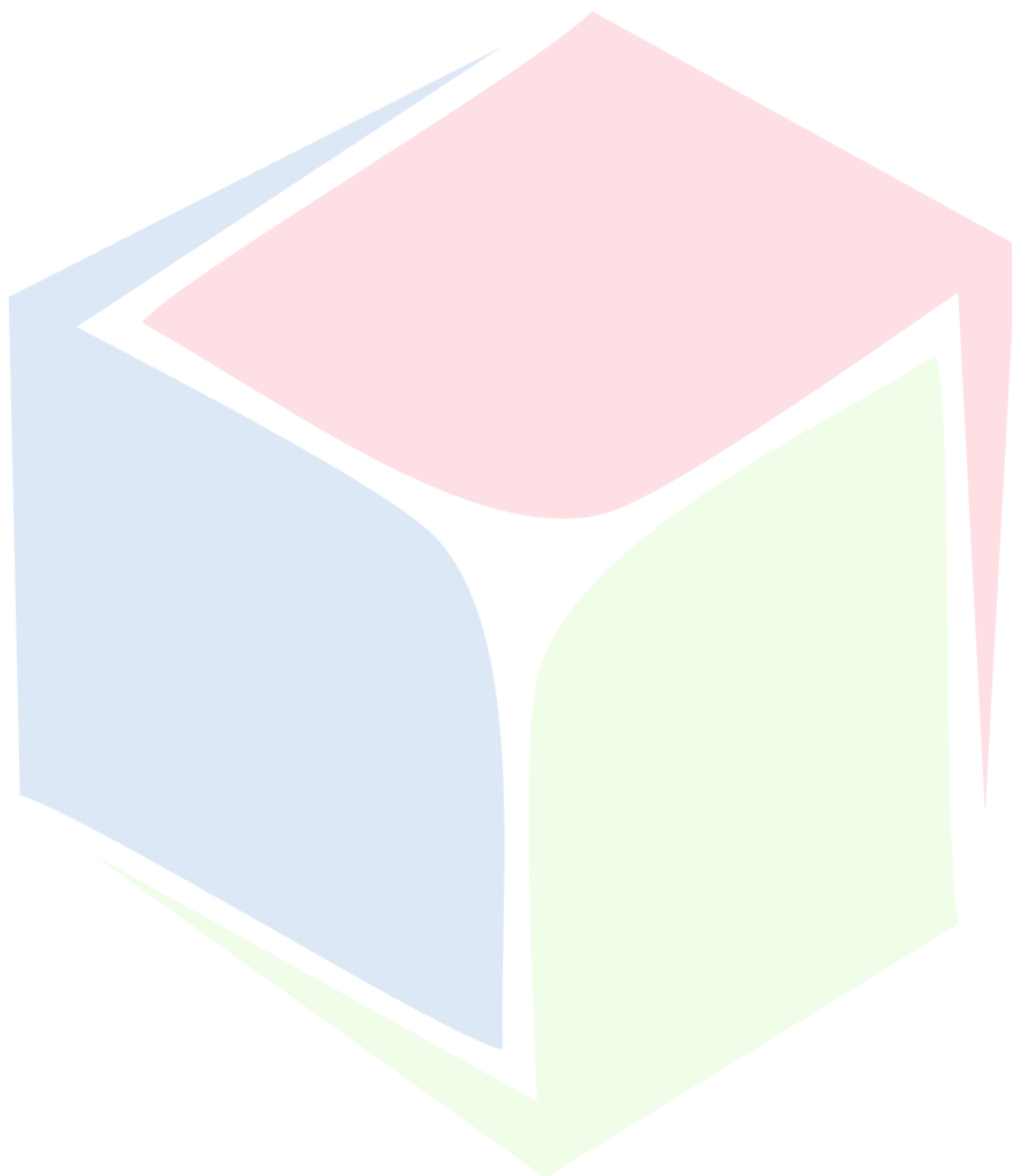
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti & REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O professor a ser formado pela UFSCar – uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, Alice Helena Campos & SOUZA, Maria Helena Antunes de Oliveira e. (Orgs). **Formação de professores na UFSCar – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas.** São Carlos/SP : EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 15 abril 2016.

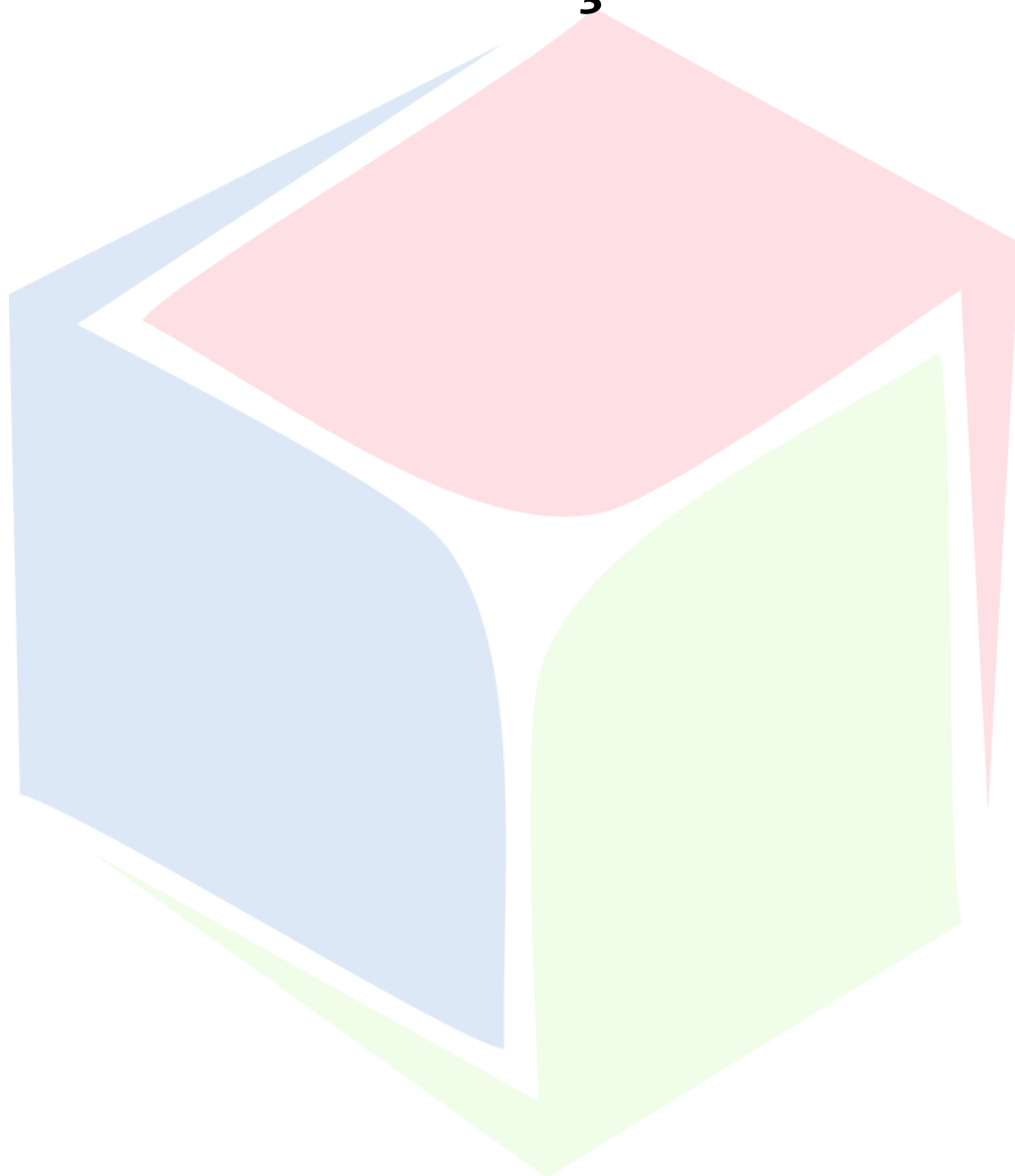
Portaria no 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013: **Aprova as novas normas do Pibid.** - Edital no 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 para seleção das instituições que participarão do Pibid a partir de 2013.

UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO, **Relatório de atividade anual/PIBID/CAPES,** em atendimento Edital nº 61/13, artigo 91.3, pag. 9.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.



Estudos de Casos de Avaliação



A autoavaliação institucional na construção da identidade do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

Valesca Rodrigues de Souza¹; Bernardo Kipnis²

¹Campus Montes Claros, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Montes Claros – MG – Brazil

²Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – Brasília – DF – Brazil

valescaespanhol@yahoo.com.br, kipnis@unb.br

Abstract. *In observance to the reality experienced by the Federal Institutes, this article presents the results of the research, approached the issue of Institutional Assessment, specifically, the process of self-assessment in the context of the institutional changes of the “Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG”. In this sense, searched to observe the institutional changes in which the Campus of Januária and Salinas IFNMG become, and how these changes impacted on the institutional identity and self-assessment process. For this, it was verified the development of the self-assessment in IFNMG after the implementation of higher education from the model proposed by the Institutional Evaluation SINAES. On basis of the knowledge of the institutional memories and the reality survived by the Federal Institutes one proposes that the autoevaluation is worked in the completely institutional one, as soon as, it is not the question of an institution that offers only the superior education, but that, especially, must destine half of his waves for the technical teaching of middle level, without being an as in spite of valuing this reality only a part of the institution.*

Resumo. *Em observância à realidade vivenciada pelos Institutos Federais, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que abordou a temática da Avaliação Institucional, especificamente, o processo de autoavaliação no contexto das mudanças institucionais do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Neste sentido, buscou-se observar as mudanças institucionais porque passaram os Campi Januária e Salinas do IFNMG, e como essas mudanças incidiram sobre o processo de autoavaliação. Para tanto, numa perspectiva histórica, verificou-se como se deu o desenvolvimento do processo de autoavaliação no IFNMG, após a implantação da educação superior, a partir do modelo de Avaliação Institucional proposto pelo SINAES. Com base no conhecimento das memórias institucionais e na realidade vivenciada pelos Institutos Federais propõe-se que a autoavaliação seja trabalhada no todo institucional, uma vez que, não se trata de uma instituição que oferta somente a educação superior, mas que, sobretudo, deve destinar metade de suas vagas para o ensino técnico de nível médio, não sendo consoante com essa realidade avaliar apenas uma parte da instituição.*

1. Introdução

Entender a educação pelo viés (re)construtor da realidade atual, que tem impelido os sujeitos que a compõem a buscar meios para defender a justiça social frente à corrente globalizadora do individualismo, se traduz num grande desafio. Neste contexto, as instituições de ensino têm em suas mãos parte importante da responsabilidade pela manutenção do que é fundamental e digno para a formação dos sujeitos, como também pela transformação do que necessita ser melhorado, sem contudo aderir às muitas mudanças impostas pelos campos econômico e político.

Um grande marco de inovação no sistema educacional brasileiro foi o rápido e desordenado aumento da oferta da educação superior, fazendo emergir a necessidade de implementação de mecanismos de controle e regulação desse nível de ensino. Considerando essa necessidade o Estado lançou várias propostas de avaliação até chegar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Para as instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT da Rede Federal de Ensino, em sua maioria Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas que antes eram direcionadas somente para o ensino técnico, a Avaliação Institucional tornou-se realidade quando passaram a ofertar cursos superiores através de autorização de funcionamento vinda do Ministério da Educação – MEC, em caráter experimental, ou quando foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Essa realidade já sofreu modificações devido à criação dos Institutos Federais, no entanto convém observar que todo um percurso histórico não se apaga em poucos anos, ao contrário, tem suas raízes fundadas em experiências e memórias institucionais.

A Avaliação Institucional proposta pelo SINAES, construída nos moldes das universidades, fora implementada nas instituições de EPCT num momento de mudanças não somente organizacionais, mas sobretudo didático-pedagógicas, o que evidencia a necessidade de estudos que viabilizem o conhecimento do processo desenvolvido nesse contexto e permita vislumbrar a implementação do processo de autoavaliação institucional. Assim, foi intenção desta discussão verificar até que ponto as mudanças institucionais incidiram sobre o processo de implementação da Avaliação Institucional nos Institutos Federais, bem como analisar se a identidade do Instituto Federal foi contemplada pelo atual processo de Avaliação Institucional proposto pelo SINAES.

Em observância à realidade vivenciada pelos Institutos Federais, abordou-se a temática da Avaliação Institucional, especificamente o processo de autoavaliação desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação – CPA dos *campi* Januária e Salinas, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, num contexto de mudanças, buscando verificar a construção da identidade institucional.

2. Materiais e Métodos

Por acreditar na possibilidade investigativa para situações complexas esta pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, tendo como foco o processo de autoavaliação realizado pela CPA no contexto de mudanças do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais que, de acordo com a Lei Nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, em seu § 1º dispõe que para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, são equiparados às Universidades Federais.

A pesquisa foi subdividida em dois focos: foco 1 - memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG e foco 2 – o processo de autoavaliação no IFNMG; sendo que a população compreendeu: foco 1 – gestores e ex-gestores¹ do IFNMG e foco 2 - participantes de segmentos variados da CPA. Já a unidade da pesquisa compreendeu os participantes da CPA dos *Campi* Januária e Salinas, no período 2004-2009, e os gestores e ex-gestores do IFNMG, todos com mais de 10 anos de experiência na instituição, período que compreende a transformação de Escola Agrotécnica Federal - EAF para Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, de CEFET e EAF para Instituto Federal e a implantação dos primeiros cursos superiores.

Para a coleta de dados referente aos focos citados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada gravada, realizada face a face. As entrevistas foram transcritas na íntegra a fim de uma análise criteriosa do conteúdo e, posteriormente, as respostas foram categorizadas, de maneira que sempre se revivia o momento da entrevista, trazendo à memória dados importantes sobre o contexto numa perspectiva histórica que contribui

¹ Entenda-se por gestores, servidores com cargos de direção ou cargos de confiança nas instituições.

para a compreensão dos processos pelos quais passam outras instituições em períodos de mudança.

3. Resultados

3.1 Avaliação institucional e os Institutos Federais

No bojo da avaliação institucional está inserida toda sua complexidade política, por isso discuti-la requer conhecer as concepções e perspectivas que a fundamentam.

Para Belloni *et al.* (2007) a avaliação é apresentada em dois aspectos, a avaliação educacional, que refere-se à análise de desempenho de grupos ou indivíduos após ou durante uma atividade de aprendizagem, que trata geralmente, de atividade profissional; e a avaliação institucional, que tem como foco instituições prestadoras de serviços públicos, como a educação ou políticas públicas.

Oliveira & Fonseca (2008) ressaltam igualmente duas tendências da avaliação; uma tem por finalidade regular e controlar com base em instrumentos padronizados e a outra trata de obter a emancipação, através de processos avaliativos promotores do conhecimento e do desenvolvimento institucional.

O termo “avaliação” tem múltiplas significações, contudo percebe-se que no campo da regulação da educação superior a comunidade científica a pretende “formativa” com caráter subjetivo. Segundo Dias Sobrinho (2004), admitindo “configurações híbridas”, é possível distinguir duas tendências que predominam na avaliação: a avaliação embasada na epistemologia objetivista, de caráter técnico com fim de prestar informações confiáveis e úteis política e mercadologicamente e a avaliação embasada na epistemologia subjetivista, de caráter reflexivo, dinâmico, aberto e polissêmico, assim, dependente das experiências humanas.

Essas duas tendências da avaliação têm sido revezadas nos diversos processos de avaliação da educação superior no mundo, mas cabe observar que sendo um processo complexo necessita da regulação advinda da objetividade, bem como da amplitude do conhecimento da realidade embasado na subjetividade. Percebe-se que há um vínculo entre as duas tendências, ou seja, a união entre o qualitativo e o quantitativo possibilita um amplo conhecimento do contexto onde o processo de avaliação se concretiza,

permitindo a construção coletiva de metas que contribuam para o desenvolvimento da instituição. No entanto, por questões políticas e econômicas, muitas vezes o regulatório sobrepõe a parte formativa do processo, por conseguinte, a constante defesa, por parte da academia, do caráter formativo da avaliação.

Além de possibilitar o autoconhecimento da realidade da instituição provendo seu aperfeiçoamento, um dos fins da avaliação institucional deve ser o provimento de informações para que o Estado conheça e acompanhe a educação superior ofertada no país, subsidiando suas políticas com dados que reflitam as necessidades da sociedade.

Oliveira & Fonseca (2008, p. 24), reportando-se aos estudos relativos à avaliação, dizem que o ato de aferir a qualidade do ensino pelos resultados de testes padronizados é bastante criticado por restringir o conhecimento levando o condicionamento dos currículos às exigências dos testes. “Neste caso, a avaliação constitui-se em instrumento de padronização das práticas educativas e, portanto, reforça sua função de controle”. Tal posicionamento se volta para uma concepção objetivista da avaliação.

Mediante uma perspectiva formativa para a Avaliação Institucional seria possível seguir nos Institutos Federais os mesmos indicadores de avaliação da educação superior direcionados para as universidades?

O processo de avaliação da educação superior nos Institutos Federais se encontra legalmente no mesmo patamar das universidades, realidade que requer indagações não somente quanto ao caráter formativo ou regulatório da avaliação, mas também sobre a identidade das instituições “para formação profissional e tecnológica” e o tripé avaliativo ensino-pesquisa-extensão.

Para Dias Sobrinho (2000), a mentalidade da autonomia deve prevalecer mediante a mentalidade do controle, numa avaliação que assuma a complexidade institucional e opere coerentemente a compreensão do conjunto, produzindo a consciência das transformações e os resultados da melhoria qualitativa.

A Avaliação Institucional deve ter como fundamento os resultados advindos da construção coletiva do autoconhecimento institucional, criando a cultura da avaliação; assim, tornando-a prática permanente no contexto acadêmico com vistas ao social. Essa posição prescinde de consenso da gestão institucional a fim de que a instituição

desenvolva a titularidade da avaliação e realize um processo autônomo que retrate a qualidade da educação ofertada. Para tanto, é primordial que a Avaliação Institucional esteja embasada em indicadores que considerem a realidade institucional.

3.2 A importância da Comissão Própria de Avaliação (CPA) para o processo de autoavaliação

A CPA deve conduzir o processo de autoavaliação ou avaliação interna com a finalidade de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP obedecendo a critérios como a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e sociedade civil organizada, tendo atuação autônoma em relação aos demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

O objeto de análise da Avaliação Institucional, que deve ser seguido pela autoavaliação, é o conjunto das dez dimensões constantes na Lei Nº. 10.861 das quais destacam-se, dentre outros, os aspectos relativos ao tripé ensino-pesquisa-extensão e gestão. Quanto aos sujeitos, a avaliação refere-se ao conjunto dos professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa convidados a participarem do processo.

Para o SINAES o processo de autoavaliação deve ser permanente, pois visa subsidiar o autoconhecimento institucional, além de prestar contas à sociedade e ao Estado. Apesar de permanente, a autoavaliação deve apresentar resultados por ciclos de no máximo três anos e apresentar anualmente um relatório sobre o processo contínuo de avaliação na instituição.

É grande o desafio das CPA dos Institutos Federais para construir um relatório a partir de um processo identificado com sua realidade, mas espelhado em indicadores direcionados às Universidades. Por isso, observa-se a necessidade de que os membros das CPA tenham uma formação sólida a respeito do processo que desenvolvem, sejam isentos e reconhecidos por seu compromisso ético e técnico e, principalmente, que sejam legitimados pela comunidade. É claro, para que essa realidade seja efetivada é preciso que a gestão da instituição se comprometa verdadeiramente com a avaliação de forma a subsidiar o processo contínuo desta, assumindo que a avaliação institucional “tem a ver, pois, com a vida das pessoas e o destino da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 90).

Portanto, a autoavaliação é tão complexa como a própria Avaliação Institucional em sua completude, uma vez que é capaz de acender na comunidade acadêmica questões políticas e filosóficas sobre sua própria realidade, possibilitando a (re)construção da identidade institucional. Por isso, a necessidade de que os membros das CPA compreendam e assumam o papel social que lhes cabe nesse processo e que prescindam das duas concepções da avaliação para dar conta da singularidade das instituições de ensino, ou melhor, da singularidade da educação.

Cabe à gestão institucional entender a importância do processo de autoavaliação e contribuir para a institucionalização da cultura avaliativa num contexto em que autarquias ainda estão se adaptando a uma nova realidade. É preciso que os atores envolvidos se conscientizem das possibilidades e desafios do processo, para que se construa uma autoavaliação de acordo com a identidade institucional, que por vezes pode divergir do atual processo do SINAES.

Em estudo relativo às CPA Oliveira & Fonseca (2008, p. 46), afirmam que “[...] as instituições que não possuem experiência anterior de avaliação adotam quase integralmente a proposta de auto-avaliação do Sinaes”. Já Dias Sobrinho (2000, p. 81), tratando da formação das CPA diz que estas poderiam compor “núcleos de integração interuniversitária” para discussão de orientações gerais de condução de processos articulados promovendo estudos, debates e questionamentos sobre os problemas da educação superior. As comissões de avaliação assumiriam o papel de “[...] articulação e coerência, catalisação e aglutinação de competências inercialmente isoladas, de estímulo e provocação aos estudos e às discussões, encaminhamentos e sistematização de resultados [...]”. Mas, para que a CPA assumisse esse papel formativo é preciso não se restringir a medir números para cumprir a legislação.

Como a avaliação não deve ser “engessada”, mas sim adaptada a cada realidade, os Institutos Federais - como toda instituição de ensino possuem uma realidade única, distinta por sua fundamentação no processo histórico, social, político e econômico que envolve a EPCT desde sua criação - requerem uma avaliação capaz de dimensionar para além dos percentuais o processo dinâmico da educação que ali se consolida.

3.3 O Processo de Autoavaliação no IFNMG

Neste foco foram entrevistados os representantes de variados segmentos da comunidade acadêmica que constituem as CPA dos *Campi* Salinas e Januária, com a pretensão de analisar o processo de autoavaliação e responder indagações como: qual a percepção dos membros da CPA sobre a política de avaliação da educação superior? Que mudanças os membros da CPA esperam com a autoavaliação em sua instituição? Como foi desenvolvido o processo de autoavaliação neste instituto? O que é preciso saber sobre o SINAES para gerir e desenvolver o processo de autoavaliação? Qual a efetiva contribuição da autoavaliação para a instituição?

A perspectiva apresentada pelos entrevistados quanto à Avaliação Institucional perpassa por uma avaliação democrática; percebeu-se no discurso dos entrevistados uma preocupação com a melhoria da instituição que é própria do discurso oficial dos órgãos de supervisão e regulação. Mesmo que o discurso dos membros da CPA tenha como base o próprio discurso oficial, o necessário entendimento de que a Avaliação Institucional além de reguladora deve ser, prioritariamente, um meio para o desenvolvimento institucional parece estar bem definido para as CPA, responsáveis por desencadear o processo interno de autoavaliação.

Os entrevistados apontaram a necessidade de formação contínua para os membros da CPA, uma vez que as adversidades cotidianas das instituições de ensino podem por vezes causar mudanças na composição da CPA e, conseqüentemente, no desenrolar do processo de autoavaliação. No IFNMG a implementação desse processo foi ainda mais complicada, pois a realidade vivenciada era a de ensino técnico de nível médio com formação agrícola, tendo que ser adaptada, com praticamente a mesma infraestrutura de antes, para a implantação da educação superior. Ao mesmo tempo em que essas instituições tentavam se adaptar a nova realidade pedagógica se viram obrigadas a implementar uma avaliação dessa mesma realidade, situação que certamente influenciou todo o processo de autoavaliação institucional.

Percebeu-se uma preocupação dos participantes em adaptar a realidade institucional aos parâmetros das dimensões avaliadas. Neste sentido, nota-se que a tendência é de que a instituição modifique sua realidade para atender aos critérios de qualidade apontados pelo SINAES. Os entrevistados, além de frisarem as melhorias institucionais que podem advir do processo de Avaliação Institucional, ressaltaram a

necessidade de se fazer a avaliação para atender as solicitações do MEC, o que afasta a instituição da possibilidade de uma avaliação realmente formativa.

Nas CPA dos dois *campi* os coordenadores foram substituídos, mostrando que a inexperiência e a falta de formação dos membros quanto à avaliação, de certa forma, contribuíram para que processo de autoavaliação não fosse desenvolvido plenamente. É importante pontuar que a CPA, apesar de ser resguardada tanto pela Lei Nº 10.861 quanto por regimento e regulamento próprios, no que tange a sua atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição, de certa forma, teve seu trabalho influenciado institucionalmente quando da escolha dos coordenadores ou mesmo na indicação desses pela direção.

A construção do relatório de autoavaliação nos dois *campi* se deu de forma parecida, uma vez que ambos mesclaram análise quantitativa e qualitativa, sendo os relatórios construídos tanto pela tabulação dos dados dos instrumentos, compostos por questões fechadas e abertas, quanto pela análise documental. Cabe frisar que em nenhum momento a capacidade de apreensão da realidade através do processo de autoavaliação foi negada pelos entrevistados.

Quanto à influência das mudanças institucionais no processo de autoavaliação, foi possível observar dois momentos fundamentais de adaptação que podem ter influenciado tanto o processo de autoavaliação como a (re)construção da identidade institucional: num primeiro momento a autoavaliação é introduzida nessas instituições por meio de mudança - o início da oferta da educação superior e a avaliação de um contexto ainda em adaptação para tal oferta; num segundo momento, quando está sendo estabelecida a cultura da oferta da educação superior a instituição é transformada em uma instituição pluricurricular com a integração de culturas organizacionais distintas. Neste contexto, os entrevistados pensaram o processo de autoavaliação no IFNMG, prospectivamente, com caráter dialógico, a partir da articulação entre as CPA setoriais e a CPA da Reitoria, sendo unificadas todas as etapas da autoavaliação. Ainda, enfatizaram a importância de se respeitar as especificidades de cada *campus* e o processo de autoavaliação realizado por cada um.

3.4 Memórias institucionais sobre as mudanças no IFNMG

Segundo os gestores entrevistados, a chegada do curso superior nas duas instituições trouxe mudanças nas concepções, na estruturação física e de pessoal para atender a essa nova demanda de ensino. Apesar de possuírem um histórico de luta e crescimento institucional, essas instituições não dispunham de uma estrutura física e de pessoal para a oferta do curso superior. As mudanças nesse cenário foram ocorrendo paulatinamente, além da infraestrutura da instituição houve uma adaptação dos próprios servidores e alunos à nova realidade, pois tiveram que atuar na educação superior tecnológica vivenciando ainda a realidade de Escola Agrotécnica.

Na base estrutural e organizacional da educação superior a tríade ensino/pesquisa/extensão se complementa; num contexto de EAF tal desafio torna-se fator de desestabilização, gerando em alguns a aversão e em outros a disposição para o enfrentamento da nova realidade. Pôde-se depreender que, nas duas instituições, a chegada da educação superior trouxe significativas mudanças levando a comunidade a se movimentar e a se desenvolver.

Percebeu-se que, se antes toda a estrutura dessas instituições estava voltada para o manual - como pensado desde a fundação das instituições de educação profissional em 1909-, com o curso superior estes espaços foram transformados em laboratórios pedagógicos; foi um momento de “ruptura”, no sentido mesmo de romper com a concepção tecnicista da educação e dar início à construção de uma nova vivência pedagógica que por consequência modificou, também, a educação técnica de nível médio.

A mudança de EAF para CEFET concedeu autonomia ao *Campus* Januária para a implantação de novos cursos superiores que foram implantados gradativamente para atender às necessidades locais, o que não ocorreu com o *Campus* Salinas, que permaneceu com um único curso superior até o ano de 2009. Num curto espaço de tempo as duas instituições passaram por muitas mudanças, sendo processos marcantes neste contexto a “tentativa de cefetizar”, no caso do *Campus* Salinas; a “cefetização”, ou melhor transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica, do *Campus* Januária e a transformação para Instituto Federal unindo ambas.

Os gestores do *Campus* Salinas pontuaram a decepção da comunidade interna frente a questão das duas tentativas de “cefetização” pelas quais a instituição passou, incindindo sobre a cultura local que acabou por se constituir sobre um terreno abalado

pela falta de confiança, influenciando numa construção identitária abalada pela instabilidade das políticas de governo.

A construção da identidade institucional perpassa pela junção da cultura de duas autarquias integradas para a criação do IFNMG e das culturas que estão sendo construídas com novos *campi*, compostos também por servidores dos *campi* Salinas e Januária. Ou seja, o Instituto Federal não é somente uma nova nomenclatura para as instituições de EPCT, mas uma (re)construção da identidade da EPCT.

No entanto, é preciso enxergar essa nova institucionalidade como uma política de governo como muitas outras, por isso a necessidade de se fazer algo muito bem estruturado para que políticas vindouras não consigam modificar a estrutura do que foi pensado como Instituto Federal. Acredita-se que a construção dessa nova institucionalidade deva ser edificada de forma democrática junto à sociedade, efetivando e consolidando o caráter social de uma instituição que, no começo de suas atividades, era destinada aos “desvalidos da sorte” e agora está se reformulando estruturalmente e conceitualmente para atingir todas as camadas sociais da sociedade, em todos os níveis e modalidades de ensino.

4. Considerações Finais

Com base nos discursos, coletados através de entrevista gravada com os gestores institucionais e com os membros da CPA, foi possível construir um histórico memorialístico do percurso dos *campi* Salinas e Januária, a partir das visões subjetivas daqueles que vivenciaram os muitos processos de mudanças porque passaram os dois *campi*, que implantaram a educação superior numa realidade de mais de 50 anos de trabalho direcionado para a educação profissional de nível médio.

O *Campus* Salinas e o *Campus* Januária foram criados a partir do mesmo fundamento, oferecer o ensino profissional de base agrícola. Suas histórias enquanto instituições de ensino seguiram um percurso semelhante até a “cefetização” da antiga EAFJanuária e, atualmente, a criação do IFNMG. As muitas mudanças que fizeram parte do percurso dessas duas instituições, procedentes de movimentações econômicas e políticas, continuaram após a implantação dos primeiros cursos superiores.

É claro que as dificuldades para a consolidação do IFNMG são muitas, como lidar com culturas distintas, além dos aspectos políticos, financeiros e de infraestrutura do instituto, no caso da distância territorial entre os *campi* e a Reitoria, destacando a necessidade de unificação dos processos institucionais. Contudo, mesmo frente às grandes mudanças e dificuldades encontradas a expectativa dos entrevistados para com a criação do IFNMG é positiva. Neste sentido é fundamental que o IFNMG resguarde seus valores culturais, construídos ao longo de mais de 50 anos pelas duas autarquias que o compõem e pelas que estão sendo construídas, mantendo sua consciência crítica de acordo com a sociedade em que se insere, preservando suas bases e difundindo conhecimentos, que é sua missão maior.

Foi possível verificar que a Avaliação Institucional tem o potencial de auxiliar na criação de uma cultura de reflexão e construção coletiva. Para tanto, é essencial que a gestão institucional assuma-a como exercício de autonomia e de responsabilidade social garantindo o desenvolvimento contínuo e permanente do processo.

Ao entender o processo de autoavaliação como uma ferramenta de gestão para o cumprimento da sua missão, o IFNMG aceita o desafio de inovar com um processo que considera os sujeitos como pró-ativos. Usando a ideia de Leite (2005), para atingir os patamares institucionais de qualidade institucional e educacional, o IFNMG tem de partir do seu próprio retrato, através de uma avaliação realizada por seus atores institucionais em todos os segmentos. Essa avaliação, que pode ser chamada de Avaliação Participativa, será capaz de trazer a mudança para dentro da instituição, se for tomada como instrumento de responsabilidade democrática.

O IFNMG pode, frente a quaisquer influências, adaptar-se à nova realidade de instituição pluricurricular, podendo se legitimar enquanto instituição de educação superior através da própria autoavaliação, se encontrando enquanto instituição sem perder de vista suas raízes e seu papel social. Para tal, precisa “refletir/discutir/construir” sua identidade enquanto Instituto Federal sem cair na armadilha de aderir a uma realidade que não é a sua, garantindo a validação do princípio do respeito à identidade, adotado pelo próprio SINAES para a Avaliação Institucional.

Nesse sentido, propõe-se que a autoavaliação seja trabalhada no todo institucional, uma vez que, não se trata de uma instituição que oferta somente a educação superior, mas

que, sobretudo, destina 50% de suas vagas para o ensino técnico de nível médio, não sendo consoante com essa realidade avaliar apenas uma parte da instituição. É consoante com esta proposta o desenvolvimento uma avaliação múltipla que possa mostrar a realidade institucional e não somente a realidade dos cursos superiores da instituição. Assim, além de servir à legislação que dispõe sobre a avaliação da educação superior, a autoavaliação auxiliaria verdadeiramente no conhecimento do todo institucional, balizando a gestão institucional através de processos democráticos.

5. Referências

- BRASIL. “Lei nº. 11.892, de 29/12/2008”. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Brasília - DF, 30 dez. 2008.
- _____. “Lei 10.861, de 14/4/2004”. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? Educação e Sociedade*, Campinas, vol 25, n. 88, p. 703-725, Especial – Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.
- LEITE, Denise. “Reformas universitárias: avaliação institucional participativa”. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 141p.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (org). *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008. 160 p.
- SOUZA, Valesca Rodrigues de. “A auto-avaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais”. Dissertação de Mestrado. Defesa em março de 2010. Faculdade de Educação, Universidade de Brasil.

A gestão de desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina

Christian Kroeff Brusius¹, Guilherme Luiz², Irineu Manoel de Souza³, Mariana Wagner da Silva⁴

¹Departamento de Administração
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Florianópolis – Brasil

²Departamento de Ciências Contábeis
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Florianópolis – Brasil

³Departamento de Administração
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Florianópolis – Brasil

⁴Departamento de Ciências Contábeis
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Florianópolis – Brasil

christian_kroeff@hotmail.com, guilhermeluiz_@hotmail.com, irineufsc@yahoo.com.br, mariana.ws@ufsc.br

Abstract. This article aims to verify the performance management at the Federal University of Santa Catarina and has the basic elements of planning, monitoring and evaluation. Managing people in IFES, as well as performance management term are theoretical frameworks that will assist in understanding the research that is qualitative in nature and a case study. For the article reach goal, we used a semistructured interview. It was observed that the institution performance management does not occur by administrative factors, political. Currently there is only the evaluation of performance on probation servers. The issue needs to be further considered by the senior management of the UFSC to be deployed and thus enriches the development of people and consequently the public agency own.

Resumo. Este artigo visa verificar a gestão de desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina e tem por elementos básicos o planejamento, acompanhamento e avaliação. Gestão de pessoas nas IFES, assim como o termo gestão de desempenho serão arcabouços teóricos que auxiliarão no entendimento da pesquisa, que é de cunho qualitativo e do tipo estudo de caso. Para o alcance do objetivo do artigo, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Observou-se que na instituição a gestão de desempenho não ocorre por fatores administrativos, políticos. Atualmente existe apenas a avaliação de desempenho de servidores em estágio probatório. O tema precisa ser mais considerado pela

alta administração da UFSC para que seja implantado e assim enriquecer o desenvolvimento das pessoas e por consequência o do próprio órgão público.

1. Introdução

A preocupação das organizações com o seu desempenho não é algo novo, já foi abordado por Taylor (1970), informando sobre a necessidade de as empresas contarem com “homens eficientes”.

Para Lucena (1992), o desempenho refere-se à atuação do empregado em relação ao cargo que ocupa na organização, tendo em vista as responsabilidades, as atividades, as tarefas e os desafios que lhe são atribuídos para produzir os resultados que dele se espera.

A Universidade Federal de Santa Catarina é uma pessoa jurídica de Direito Público, classificada como uma autarquia federal, portanto, deve seguir uma legislação diferenciada, regrada pela Constituição Federal de 1988 e demais leis pertinentes às entidades públicas, o que acaba tornando ainda mais complexa a busca pela excelência no desempenho, devido ao enrijecimento proporcionado pelo regramento jurídico.

Assim sendo, a gestão de desempenho em organizações públicas sofre algumas limitações em relação às organizações privadas, conforme Pires e Macedo (2006, apud FETZNER; OLTRAMARI; OLEA, 2010), como o apego às regras, à rotina, ao paternalismo nas relações, à supervalorização da hierarquia, que acabam por influenciar nas definições dos processos internos, nas políticas de recursos humanos, além da formação de crenças e valores organizacionais.

Além destas limitações, que são condizentes com uma Administração Pública Burocrática, Vieira e Vieira (2003) salientam que no universo das Universidades Federais há um movimento anacrônico, pois a universidade produz conhecimento para dar flexibilidade, eficiência e dinamismo para as organizações privadas, mas não o aplica na sua estrutura.

Face à importância da Gestão de Desempenho para o desenvolvimento e perpetuação da organização, que é ainda mais desafiante na esfera pública, este trabalho busca a resposta para o seguinte questionamento: Como ocorre a Gestão de Desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina?

Sendo assim, objetiva-se analisar como ocorre a Gestão de Desempenho dentro da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo em comento é oportuno, já que se percebe que a literatura acerca do tema é incipiente, principalmente, no contexto público. O acesso às informações é facilitado pelo dos autores serem servidores da instituição. Já o assunto em tela é de suma importância, pois é capaz de gerar ganhos de *performance* para a instituição, bem como o aprimoramento dos profissionais que nela trabalham.

2. Gestão de pessoas nas Ifes

Para Chiavenato (1999), pode-se conceituar gestão de pessoas, em sentido amplo, como sendo um conjunto de políticas e práticas necessárias para guiar a relação com as pessoas dentro de uma organização, incluindo atividades de seleção, recrutamento, treinamento, recompensas e avaliação de desempenho.

De acordo com Grillo (2001), a gestão de pessoas tem um papel fundamental dentro da Administração Universitária, pois é através dela que há a possibilidade de incentivar o desempenho dos servidores, como também criar um clima de colaboração entre eles. Uma gestão que busca a valorização das pessoas, dentro do universo universitário, tem como reflexo o nível de qualificação dos alunos formados pela instituição.

Conforme Grillo (2001), no campo da gestão de pessoas em universidades, há princípios, dentre os quais consta o da criação de incentivos para o desempenho eficaz das atividades docentes, técnicas e administrativas, o qual estabelece que a obtenção de um desempenho eficaz dos servidores está revestida de um caráter motivacional, criando condições favoráveis para o estímulo ao trabalho e, conseqüentemente, representa uma negação à acomodação no trabalho. Grillo (2001, p.17) analisa que “os incentivos constituem-se em atividades que proporcionam a melhoria do conhecimento e elevam o grau de motivação das pessoas”.

Este autor analisa outro princípio, o da verificação periódica do desempenho dos docentes, técnicos e administrativos, que dispõe que a verificação periódica do desempenho é uma prática comum para as atividades técnicas e administrativas, contudo, é um procedimento que sofre uma reação adversa por parte do corpo docente, em virtude de não ser uma prática difundida nas universidades brasileiras. Ademais, Grillo (2001,

p.20) afirma que a avaliação de desempenho é um instrumento que “quando utilizado de forma adequada às peculiaridades da instituição universitária, pode apresentar resultados bastante positivos, ajudando a elevar a qualidade do ensino”.

Vale fazer menção também ao princípio do incentivo à auto-avaliação do professor, o qual diz que as instituições universitárias devem apoiar a prática da auto-avaliação, a qual visa ao aprimoramento do desempenho a partir da óptica dos alunos. Pelo fato de partir das opiniões dos alunos, as quais nem sempre condizem com a realidade dos fatos, a auto-avaliação deve ser complementada com a percepção crítica do docente, buscando sempre a melhoria do seu desempenho (Grillo, 2001). Finalmente, menciona-se o princípio do envolvimento dos docentes num processo de mútua avaliação, que visa a avaliação entre os docentes por meio de reuniões e trocas de experiências. Grillo (2001, p.21) verifica que os docentes “[...] desejam obter uma apreciação de colegas com maior experiência didática, esse processo de verificação do desempenho proporciona uma forte integração do corpo docente, e traz enormes benefícios para o aperfeiçoamento dos professores”.

3. Gestão de desempenho

O estudo acerca do desempenho é complexo, além disso, muitos autores mencionam alguns conflitos conceituais, os quais dificultam ainda mais o entendimento sobre o assunto. Conforme estes autores, a avaliação de desempenho possui um caráter subjetivo, apoiado em critérios como amizade, subordinação, entre outros. A avaliação de desempenho está integrada ao conceito de gestão de desempenho, como uma de suas fases, o que possibilita a mensuração dos objetivos organizacionais, departamentais e individuais.

Guimarães (1998, apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.12), analisa que “o termo gestão dá ao mecanismo de avaliação a conotação de um processo que envolve atividades de planejamento, de acompanhamento e de avaliação propriamente dita”. Fetzner, Oltramari e Olea (2010, p. 978), ratificam o pensamento de Guimarães, afirmando que “o conceito de gestão em lugar de avaliação enfatiza a ideia de que o desempenho envolve planejamento, acompanhamento e avaliação”.

Aranha (2010) busca delimitar a conceituação das expressões “avaliação de desempenho” e “gestão de desempenho”, informando que a primeira busca monitorar, formalizar, mensurar o desempenho do colaborador, já a segunda incorpora a avaliação de desempenho, utilizando os seus resultados para munir os demais processos e desta forma obter a melhoria de desempenho do funcionário e da organização. Sendo assim, a gestão de desempenho tem um relevante papel dentro do modelo de Gestão de Pessoas de uma organização, contendo como um de seus processos a avaliação de desempenho.

Conforme Aranha (2010), provavelmente os primeiros pesquisadores a utilizar o termo “gestão de desempenho” foram Beer, Ruth, Dawson, McCaa e Kavanagh, que realizaram um trabalho em uma empresa norte-americana e empregaram este termo para caracterizar um programa no qual existia um conjunto de componentes correlacionados e interativos, direcionados ao nível de trabalho individual e grupal, com vistas à melhoria da eficiência organizacional.

Para Marras (2012, p.4), a “gestão de desempenho é um acompanhamento sistemático do desempenho das pessoas no trabalho”. Na perspectiva deste autor, a gestão de desempenho é um instrumento de gestão que inicialmente objetivou acompanhar o desempenho do trabalhador no seu trabalho com base nas suas atividades.

Felgueiras (2013) entende que na perspectiva do indivíduo, a gestão de desempenho deve ser compreendida como um alinhamento entre os objetivos individuais e organizacionais. Este alinhamento seria traduzido no acompanhamento do colaborador e na correção dos desvios encontrados, sendo que ao final do ciclo seria dado um retorno ao colaborador, frente aos objetivos anteriormente fixados e o seu desempenho.

Segundo Grote (2002, apud LOUREIRO 2010), há quatro fases no processo de gestão de desempenho. A primeira fase, denominada fase de planejamento, é o pontapé para um processo efetivo de gestão de desempenho, consistindo numa reunião entre avaliador e avaliado, que buscam: chegar a um consenso acerca das responsabilidades do trabalho do avaliado; o desenvolvimento de um conjunto de metas e objetivos que devem ser alcançados; a identificação das competências-chave que o colaborador deverá demonstrar no desempenho de suas funções; e a criação de um plano de desenvolvimento individual apropriado.

A segunda fase, que diz respeito à execução de desempenho, é caracterizada pelo trabalho do avaliado em prol dos objetivos acordados, já para o avaliador, é o momento de motivar o empregado e de corrigir algum desvio de desempenho que possa aparecer.

A terceira fase, denominada avaliação de desempenho, envolve a avaliação do trabalho, bem como o preenchimento de um formulário de avaliação.

A quarta fase, definida como revisão do desempenho, é a fase que fecha o processo de gestão de desempenho, consistindo na discussão entre avaliador e avaliado acerca do documento de avaliação anteriormente criado. O desempenho individual e o sucesso do plano de desenvolvimento são analisados dentro da vigência do período de avaliação. Posteriormente a isso, avaliador e avaliado firmam período para criar um novo plano de metas e objetivos para o próximo ano.

Alguns autores destacam a proximidade entre gestão de desempenho e gestão de competências. Fetzner, Oltramari e Olea (2010) afirmam que competência e desempenho são conceitos contíguos, sendo que, no nível individual, é possível verificar que, em geral, as empresas utilizam modelos de gestão de desempenho que avaliam competência, bem como as realizações decorrentes desta competência. “Os instrumentos de gestão do desempenho, baseados em competências, são, atualmente, uma tendência nos processos de avaliação de pessoas” (FETZNER; OLTRAMARI; OLEA, 2010, p. 979).

Em relação à avaliação de pessoas, Guimarães, Nader e Ramagem (1998) indicam que há uma dicotomia entre a organização e o empregado. Para a organização, a avaliação de pessoas seria uma forma de controlar os empregados, buscando maximizar o rendimento e eficiência da mão-de-obra. Já para o empregado, é importante ter liberdade sobre o trabalho a ser realizado, desta forma, percebe-se certa resistência deste em relação ao processo de avaliação de desempenho. Para os autores, a avaliação possui dois lados, um lado voltado para a ideia de um instrumento de desenvolvimento de pessoas, envolvendo treinamentos, prêmios e reconhecimento e outro lado voltado para a ideia de um mecanismo de controle de pessoas.

Para Brandão e Guimarães (2001), no nível individual, a gestão de desempenho visa avaliar o colaborador com base nos resultados do trabalho executado, mas também, na manifestação dos conhecimentos, habilidades e atitudes que são importantes para o

cumprimento dos objetivos da organização. Para estes autores, outro ponto em comum entre os dois tipos de gestão é a noção do processo através da interdependência das fases de planejamento, acompanhamento e avaliação.

Desta forma, os referidos autores analisam que estes dois tipos de gestão propõem uma maior integração e interdependência entre os subsistemas de RH, remuneração, recrutamento e seleção, gestão de carreira e a estratégia da organização. Conforme Aranha (2010, p.47), “não há um consenso propriamente dito sobre quais práticas integram um sistema de gestão de desempenho, mas entre as mais aceitas estão aquelas relacionadas à avaliação de desempenho, remuneração, desenvolvimento e gestão de carreira.”

De acordo com Pires e Macedo (2006), as organizações públicas possuem as mesmas características básicas dos demais tipos de organização, contudo, possuem algumas características específicas, sendo algumas de natureza burocrática, como o apego às normas e rotinas, supervalorização da hierarquia e outras como o paternalismo nas relações e o apego ao poder. Essas peculiaridades são relevantes para a formulação dos processos internos, políticas de recursos humanos, valores organizacionais, perspectiva de inovação e mudança. A estabilidade em relação aos seus efeitos para o desempenho do trabalho é visto negativamente, entretanto, dificilmente algum servidor irá abdicar desta condição após consegui-la, principalmente, por ser um direito adquirido.

Vieira e Vieira (2003) analisam que em relação à iniciativa privada, o setor público possui outras características quanto ao desempenho. Neste contexto está a vinculação jurídica à estabilidade do servidor, independente da produtividade, a isonomia salarial, bem como dos planos de carreiras longitudinais, faltando desta forma, um motivo para a melhoria do desempenho dentro do universo público. Na Administração Pública, percebe-se que as práticas de gestão mais modernas e a modernização tecnológica são postergadas ao máximo, refletindo-se numa desconfiança quanto ao desempenho da instituição pública.

Schikmann (2010) explica que o enrijecimento da legislação, muitas vezes, acaba por barrar a implementação de algumas medidas interessantes que visam à solução de problemas. Uma objeção vivenciada no serviço público é o esquecimento do cliente do

serviço: o cidadão. Além disso, o próprio cidadão não acredita que o serviço público irá atendê-lo em suas demandas, há uma descrença quanto ao desempenho do serviço público.

O servidor não se sente comprometido em melhorar o seu desempenho, haja vista que a sua *performance* não refletirá em ganho financeiro, já que a remuneração é desvinculada do desempenho. Schikmann (2010, p.15) indica que “[...] desde a década de 1970 são experimentadas sucessivas frustrações em termos de propostas de remuneração associadas ao desempenho, então resta manifesto o imperativo de repensar as bases desses processos”. A gratificação é usada para premiar o bom desempenho, muito embora, a sua criação foi proposta “[...] para contemplar funções desempenhadas que apresentam algum risco ou esforço adicional aos previstos na execução da maior parte das tarefas da organização”. (SCHIKMANN, 2010, p. 16)

Schikmann (2010) indica que a inovação esbarra na rigidez da legislação, que, por sua vez, reflete na inércia gerencial. Como consequência da pouca ênfase no desempenho, há uma forte tendência operacional na realização das tarefas, ficando a gestão e o planejamento comprometidos.

Em um cenário com pouca preocupação com a gestão e o planejamento, há uma rotatividade intensa dos cargos de chefia, o que repercute numa constante mudança de pensamento, que pode influenciar negativamente o desempenho da equipe liderada por aquela chefia. (SCHIKMANN, 2010)

4. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é classificada, segundo a natureza dos dados, como pesquisa qualitativa. Castro (2006) afirma, ao fazer menção à pesquisa qualitativa, que é “melhor ver tudo e entender pouco do que ver apenas um pedacinho e entender tudo sobre ele”. Ou seja, busca-se com esse trabalho analisar a totalidade do assunto gestão de desempenho na UFSC, mesmo que não seja possível entender tudo sobre o fenômeno. O objeto de pesquisa qualitativa é o que as pessoas falam a respeito do tema, a palavra é o ponto principal a ser estudado nesse tipo de pesquisa.

Para Demo (2011, p.152), “a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela” e ainda aponta que a captação dos dados exige mais aprofundamento do que a mensuração deles. Pode-se perceber que, com a pesquisa qualitativa, busca-se entender intensamente o conteúdo a ser analisado, procura-se direcionar a pesquisa para um único objetivo.

O presente estudo ainda pode ser classificado como estudo de caso, que segundo Gil (2010), é um estudo intenso que permite um amplo e detalhado conhecimento do objeto a ser pesquisado. É o tipo de procedimento mais adequado para a investigação de um fenômeno atual dentro de seu contexto real.

O presente artigo explora a situação da gestão de desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina e preserva apenas esse caráter na pesquisa. Descreve-se como o fenômeno ocorre na instituição em questão e tem a intenção de formular hipóteses ou teorias sobre a aplicação ou não da gestão de desempenho na autarquia federal.

Para o alcance do objetivo geral da pesquisa, realiza-se uma entrevista com um servidor que atua na Secretaria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina e que possui conhecimento na área pesquisada. A análise das informações coletadas na entrevista é baseada na literatura levantada anteriormente e especialmente na fala do entrevistado, de modo a expor sua opinião e não fazer “achismos”, fazer uma miscelânea das informações obtidas com o conhecimento já adquirido pelos pesquisadores (Biasoli-Alves e Dias da Silva, 1987).

Segundo Demo (2011), a entrevista é utilizada para resolver problemas de meras perguntas e meras respostas, que podem ser desfocadas e é preferível ir a fundo ao problema.

O tipo de entrevista que será realizada é semiestruturada, que, segundo Triviños (1987), é o processo que parte de alguns questionamentos básicos, com apoio de teorias e hipóteses, que interessam ao estudo e que ao longo das respostas do entrevistado, surgem novas hipóteses e interrogações pertinentes ao tema. As perguntas realizadas abrangem o entendimento por gestão de desempenho, a diferença entre gestão de desempenho e avaliação de desempenho, a aplicação na UFSC, a forma como se percebe a questão da estabilidade e seus reflexos no desempenho, os benefícios da aplicação da

gestão de desempenho na UFSC, as possíveis barreiras na aplicação, o conhecimento que outras universidades federais aplicam a gestão de desempenho.

Resumidamente, como pode-se observar, a pesquisa tem o cunho qualitativo, pois se pretende analisar profundamente o tema de gestão de desempenho na UFSC, assim, também caracteriza-se como um estudo de caso. Para a coleta de dados utiliza-se a entrevista semiestruturada, com um servidor do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP).

5. Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, serão apresentadas as características gerais da Universidade Federal de Santa Catarina e o setor responsável pela gestão de pessoas, a Secretaria de Gestão de Pessoas – SEGESP. Além disso, realiza-se a explanação da entrevistada a respeito da gestão de desempenho na UFSC, suas opiniões e conhecimentos a respeito do tema abordado neste artigo.

5.1. Caracterização da UFSC e da SEGESP

A instituição analisada na pesquisa é a Universidade Federal de Santa Catarina, caracterizada como uma autarquia federal e fundada em 18 de Dezembro de 1960, por meio da Lei nº 3.849. Em seu artigo terceiro, a lei afirmava que a universidade teria personalidade jurídica de direito público e gozaria “de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar”. Essa lei foi assinada pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira e, no início, contava com os cursos de Direito, Farmácia e Odontologia, Filosofia, Medicina, Engenharia e Serviço Social.

Atualmente, a estrutura acadêmica da UFSC se organiza em 5 campi universitários nas cidades de Araranguá, Blumenau, Curitiba, Joinville e Florianópolis. Este último possui 11 centros de ensino e foi o primeiro campus a ser criado.

Na área do ensino básico, o Colégio de Aplicação da UFSC e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil foram criados, respectivamente, em 1961 e 1980. Dados de 2014 mostram que mais de 1.200 alunos participam do ensino básico.

A comunidade acadêmica conta com mais de 30 mil alunos regularmente matriculados, nas modalidades presencial e a distância, em 117 cursos, sendo 92 presencial e 25 EaD.

A SEGESP, Secretaria de Gestão de Pessoas, conforme página eletrônica, tem por missão: “desenvolver ações com vistas ao gerenciamento de processos na área de desenvolvimento humano e social, destinadas à melhoria do nível de qualidade de vida no trabalho dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação”. Dentro dessa secretaria, encontra-se o Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP), onde o tema gestão de desempenho é tratado na UFSC.

5.2. A gestão de desempenho na UFSC

O servidor entrevistado do DDP possui uma noção mediana sobre o que é a gestão de desempenho e afirma ao entrevistador que seria algo mais abrangente que a avaliação de desempenho. Os resultados obtidos por meio da avaliação teriam outras finalidades além da própria avaliação de desempenho. Segundo ele, a avaliação de desempenho seria uma parte da gestão de desempenho. Tal pensamento corrobora com a ideia de Guimarães (1998, apud BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001), em que a gestão de desempenho possui três etapas: planejamento, acompanhamento e avaliação propriamente dita.

Ao ser questionado se a gestão de desempenho é aplicada na UFSC, o servidor foi enfático ao dizer que não, apenas a avaliação de desempenho é aplicada, sendo que a última avaliação de desempenho foi aplicada em 2012. Desta forma, hoje, na prática, só há a avaliação de estágio probatório na universidade. A Reitora assinou uma portaria normativa em 2013 que impede a avaliação de desempenho para os servidores efetivos da UFSC. Existia a avaliação de desempenho de todos os servidores e atualmente a nota do servidor é repetida para fins de progressão funcional por mérito. Essa avaliação era feita em forma de fichas impressas, que eram preenchidas pela chefia e também pelo próprio servidor, realizando a sua auto-avaliação.

Um ponto interessante levantado foi que a avaliação de desempenho é regulada pela Resolução Nº 121/CUn/1990, ou seja, desde 1990 não houve mudanças. Esta inércia é considerada uma das inúmeras barreiras à implantação da gestão de desempenho, pois, por diversas vezes, foi tentado atualizar a avaliação de desempenho, porém, sem sucesso.

Conforme o servidor, a visão da alta administração da gestão de pessoas é limitada, focada na cumprimento de direitos e obrigações, não pensa na gestão de desempenho, numa gestão estratégica. Dentre as limitações apresentadas por Odélius (2010), pode-se verificar a questão cultural. Já Schikmann aponta os sintomas de RH nas organizações públicas também como uma objeção, que para ele referem-se a pouca ênfase no desempenho e o limite à postura inovativa.

O entrevistado acha interessante a implantação da gestão de desempenho na UFSC, contudo, acredita que ainda é algo distante da realidade. Ele comenta que a nota da avaliação de desempenho vem sendo usada pela Coordenadoria de Capacitação de Pessoas para fins de afastamentos para capacitação, ou seja, consideram a nota da avaliação de desempenho para a concessão ou não desses afastamentos. Com isso, pode-se dizer que está um pouco ligado à gestão de desempenho, realizando o acompanhamento da nota do servidor para conceder um benefício de capacitação. Além disso, a nota da avaliação também era usada para os pedidos de remoção, redistribuição.

Para o entrevistado, a gestão de pessoas não é valorizada na UFSC, por exemplo, antigamente era uma Pró-Reitoria e hoje perdeu este status e é uma Secretaria (SEGESP). Há um foco na admissão de pessoal e o seu desenvolvimento fica em segundo plano. Estes pensamentos refletem a ideia de Schikmann (2010), de que há uma forte tendência operacional na realização das tarefas, ficando a gestão e o planejamento comprometidos. Outro ponto levantado pelo servidor foi a descontinuidade administrativa, o que Schikmann (2010) classifica como rotatividade na ocupação de posições de chefia.

Quanto à questão da estabilidade frente aos reflexos no desempenho, o servidor preferiu não se posicionar, muito embora Vieira e Vieira (2003) e Pires e Macedo (2006) vejam a estabilidade como um fator negativo ao desempenho.

A entrevista atendeu em partes a pergunta de pesquisa, haja vista que não há uma gestão de desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina. Não foi o enfoque da entrevista verificar a diferença entre gestão de desempenho e avaliação de desempenho, apenas foi levantado na fundamentação teórica para compreender mais claramente o que é a gestão de desempenho.

6. Considerações finais

Pode-se notar no presente artigo, que o tema gestão de desempenho ainda gera muita dúvida para a sociedade. Porém, com o trabalho tenta-se estreitar essa relação, apresentando conceitos e características importantes do processo. Conforme Brandão e Guimarães (2001), a gestão de desempenho é um conjunto de ações que visam executar o planejamento, acompanhamento e avaliação das pessoas.

Muito se confunde gestão de desempenho com avaliação de desempenho, para alguns autores, os termos são utilizados como sinônimos, mas como vimos, a avaliação é uma parcela da gestão de desempenho. A gestão de desempenho é algo voltado para a nova gestão de pessoas, ligada à estratégia da organização e não apenas realizar atividades básicas dos recursos humanos, como recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento. A gestão de desempenho é algo que vai além da parte operacional de folha de pagamento, pensões, admissão; ela deve ser capaz de contribuir com o com as metas e objetivos da empresa. Ou seja, o desempenho da organização estaria vinculado ao desempenho das pessoas que atuam na organização, Demonstra-se a importância da gestão de desempenho, tanto para a instituição, pois melhoram os processos para o alcance dos objetivos definidos pela organização; como para o servidor, potencializando a sua capacidade e desenvolvimento profissional e pessoal.

Visto isso, buscou-se com a pesquisa saber como ocorre a gestão de desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina, e através da entrevista semiestruturada pode-se observar que não existe a gestão de desempenho na instituição de educação, apenas existe a avaliação de desempenho para os servidores em estágio probatório. A gestão de desempenho não ocorre na UFSC desde 2012, pois houve uma resolução emitida pela Reitora impedindo tal conduta. Segundo opinião do servidor, um dos motivos para essa postura é a pouca consideração, pouca importância que a reitoria dá para a Gestão de Pessoas. Essa é uma possível barreira pra a implantação da gestão de desempenho na UFSC, além da descontinuidade administrativa que existe quando ocorre a transição de reitor.

Conclui-se, com esse artigo, que não ocorre a gestão de desempenho na Universidade Federal de Santa Catarina. Os fatores são a pouca valorização da Gestão de

Pessoas dentro da instituição e a alternância de reitor, gerando descontinuidade de processos que poderiam estar sendo realizados no sentido de elaboração de documento sobre a gestão de desempenho.

Para novos trabalhos, sugere-se a análise de como ocorre a gestão de desempenho em uma organização pública ou privada que já tenha implantado essa estratégia na administração de pessoal. Ou até mesmo que sejam entrevistadas pessoas com mais tempo de serviço na Universidade e que tenham mais experiência e conhecimento sobre o assunto gestão de desempenho.

7. Referências

- Aranha, Rodrigo Octavio Macedo (2010). “Avaliação de Desempenho de Pessoas em Bancos: uma análise de políticas, práticas e abordagens” 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.
- Biasoli-Alvez, Z. M. M., Dias da Silva, M.H.G.F. (1987). “Some changes in childrearing practices. Annual Reseach Report.
- Brandão, H.P, Guimarães, T. A. (2001). ”Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?” Revista de Administração de Empresas, v. 41, n.1, p. 8-15.
- Brasil (1988), “Constituição Federal do Brasil”.
- Castro, Claudio de Moura (2006). “A prática da pesquisa”. Pearson Prantice Hall. São Paulo.
- Chiavenato, Idalberto (1999). “Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações”. Editora Campus. Rio de Janeiro.
- Demo, Pedro (2011). “Metodologia Científica em Ciências Sociais”. Editora Atlas, São Paulo.
- Felgueiras, Joana Isabel Pinto (2013). “Proposta de um Modelo de Gestão de Desempenho da Atividade de Recursos Humanos”. 80 f. Dissertação (Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos) – Faculdade de Economia, Universidade do Porto, Porto.
- Fetzner, Maria Amélia e Oltramari, Andrea Poleto e Olea, Pelayo Munhoz (2010). “Gestão do desempenho na administração pública: o caso da TI governo”. Rev. adm. contemp., Out 2010, vol.14, no.5, p.968-982. ISSN 1415-6555
- Gil, Antônio Carlos (2010). “Como elaborar projetos de pesquisa”. Editora Atlas, São Paulo.
- Grillo, A. N. (2001), “Gestão de Pessoas: princípios que mudam a administração universitária”. Florianópolis.

- Guimarães, T.; Nader, R. e Ramagem, S. (1998). “Avaliação de desempenho de pessoal: uma metodologia integrada ao planejamento e à avaliação organizacionais”. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 32, n. 6, nov./dez.
- Loureiro, Ana Rita de Almeida (2010). “Definição, Caracterização e Implementação de um Modelo de Gestão de Desempenho”. 82 f. Dissertação (Mestrado em Gestão) – ISCTE Business School - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Lucena, Maria Diva da Salette (1992). “Avaliação de Desempenho”. Editora Atlas, São Paulo.
- Marras, Tose (2012). “Avaliação de desempenho Humano”. Editora ELSEVIER, Rio de Janeiro.
- Neckel, Roselane; Küchler, Alita Diana Corrêa (2010). “UFSC 50 anos: trajetórias e desafios”. Editora UFSC, Florianópolis.
- Odelius, C.C. (2010). “Gestão de desempenho profissional: conhecimento acumulado, características desejadas ao sistema de desafios a superar”. ENAP. Brasília.
- Pires, J. C. S. e Macêdo, K. B. (2006). “Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil”. Revista de Administração Pública, 40(1), 81-105.
- Schikmann, R. (2010). “Gestão Estratégica de Pessoas: Bases para concepção do curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público”. ENAP. Brasília.
- SEGESP, Secretaria de Gestão de Pessoas (2015). “Apresentação”. <http://segesp.ufsc.br/apresentacao/>. Novembro.
- Taylor, F. W. (1970). “Princípios de administração científica”. Editora Atlas. São Paulo.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva (1987). “Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação”. Editora Atlas, São Paulo.
- Vieira, E. F.; Vieira, M. M. F. (2003). “Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras”. Revista de Administração Pública, v. 37, n. 4, p. 899-920, 2003.

A trajetória da avaliação na UFRGS: entre a avaliação externa e a autoavaliação

Nara Maria Emanuelli Magalhães¹, Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues²

¹ Técnica em Assuntos Educacionais, Departamento de Avaliação, Secretaria de Avaliação da UFRGS.

² Professora do Departamento de Engenharia de Produção e Transportes e do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFRGS. É Vice-Secretária da Secretaria de Avaliação da UFRGS.

magalhaes.nara@gmail.com; claudia.rodrigues@producao.ufrgs.br

Abstract

This article proposes to carry out an assessment of the trajectory analysis UFRGS, from interviews with managers who were ahead of the Secretaria de Avaliação Institucional (SAI) since its inception in 2000 to date (ie four managers). It highlights the more general context of national evaluation local initiatives that have been adapted to meet the demands for a more comprehensive evaluation through different administrations and their focus of its operations during the process. Wanted understand how UFRGS, over time, will constituting an evaluation culture.

Resumo

Este artigo se propõe a realizar uma análise da trajetória da avaliação na UFRGS, a partir de entrevistas com os gestores que estiveram à frente da Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), desde o seu surgimento nos anos 2000 até o momento (ou seja, quatro gestores). Destaca-se do contexto mais geral de Avaliação nacional as iniciativas locais que foram sendo adaptadas para atender às demandas por uma avaliação mais global, passando pelas diferentes gestões e o respectivo foco de sua atuação durante o processo. Procura-se compreender o modo como a UFRGS, ao longo do tempo, vai constituindo uma cultura da avaliação.

1. Introdução

Neste artigo, realiza-se uma breve exposição sobre os diversos programas de avaliação que foram sendo criados nacionalmente e a posição da UFRGS em relação aos mesmos, bem como os debates e tensões originados em algumas Universidades a respeito da necessidade de adequação ou não aos novos padrões gerais, e que repercutiram no modo como as instituições organizaram e planejaram a avaliação institucional.

A seguir, a partir da realização de entrevistas com os quatro gestores que estiveram à frente da Secretaria de Avaliação Institucional na UFRGS, desde a sua criação nos anos 2000, aborda-se o foco de atuação e o desenvolvimento da cultura da avaliação³ no período. As entrevistas foram realizadas de forma semi-estruturada, onde a entrevistada ou o entrevistado eram convidados a discorrer de forma livre sobre temas como: o foco da gestão no período, as principais realizações e os principais desafios enfrentados⁴. Espera-se assim contribuir para a contextualização da trajetória de desenvolvimento da avaliação na UFRGS.

³ Por cultura da avaliação entendemos um “conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno das funções universitárias. A cultura da avaliação, para instalar-se, necessita de construção coletiva com intensa participação da comunidade, tanto nos procedimentos e implementação, quanto na utilização dos resultados. (BRAGA, A.; LEITE, D. 2004)”. Verbetes Cultura da Avaliação. In: Morosini et al. Enciclopedia de Pedagogia Universitária. Glossário, v. 2. INEP / RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006, p. 469.

⁴ As entrevistas foram realizadas com base numa metodologia qualitativa oriunda das Ciências Sociais, em especial a área de antropologia, e que tem várias referências teóricas conhecidas, tais como Pereira de Queiroz (1988), Goldenberg (2004), entre outras. Alguns destaques dos textos foram utilizados para compor a análise e cronologia aqui destacada. O material coletado nas entrevistas foi transcrito para a forma de texto com a ajuda dos estudantes bolsistas Bruno H. G. Ribeiro e Renata S. Tavares, a quem agradecemos.

2. Histórico da Avaliação Institucional no Brasil

Segundo Leite (2000), no Brasil a avaliação não é nova, e o ensino de pós-graduação já convive com processos avaliativos realizados pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 1977. A novidade estaria mais relacionada ao ensino de graduação, que só recentemente vem sendo avaliado pelo MEC⁵.

Desde o momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada, em meados da década de 1990, até o final daquela década, o crescimento do número de instituições foi de 50% (de 893 a 1.391), e na década seguinte foi ainda maior, passando de 70% (de 1.391 para 2.391)⁶.

Alguns autores destacam a importância da LDB nesse novo contexto, como explicam Oliveira e Andriola:

(...) esse movimento de valorização da avaliação institucional iniciou-se ainda na década de 1980, mas ganhou força a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Segundo Villas Boas (2002, p. 7): *A palavra avaliação (grifo dos autores) aparece em 13 dos 92 artigos da LDB, sem contar os que se remetem de forma indireta ao termo referido. Dalben (2002, p. 18) explicita que a LDB de 1996: “[...] situa a avaliação como o eixo que irá direcionar a ação ordenada de normas e prerrogativas da União, isto é, o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país.”* (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2015, p. 490-491).

De início, a avaliação era vista com desconfiança e predominava o significado negativo. É bastante conhecida no debate sobre avaliação do ensino superior a experiência da USP, de 1982. Na época, foi publicada uma lista chamada “Lista dos Professores Improdutivos da USP”, a qual teve ampla repercussão. Nesse episódio, ficou muito claro o caráter punitivo e pouco respeitoso da publicação, que só estava preocupada em apontar culpados. Mesmo com o caráter extremamente negativo do fato, a partir desse impacto a comunidade acadêmica reagiu e a USP começou a desencadear seu processo de avaliação, o que impulsionou seu crescimento e a tem colocado no topo de avaliações de qualidade (OLIVEIRA; ANDRIOLA, 2015).

Outros autores, como Dias Sobrinho (2000), salientam a ideia de crise como base da necessidade de avaliação. Para ele, foi a crise econômica e social que originou a ideia de avaliação como forma de distribuição de recursos escassos e orçamentos insuficientes. Segundo o autor, a avaliação não é (ou não deveria ser) instrumento de medida de atividades realizadas por indivíduos, de exposição pública de fragilidades ou ineficiências individuais. Pelo contrário, deve ter um caráter de aprendizagem, que levanta questionamentos filosóficos, éticos e políticos sobre a universidade, deve envolver vários agentes do processo universitário, coletivamente, e procurando envolver também a comunidade externa no processo.

Ristoff (1999) também se refere a crises indicadas e possíveis de serem superadas através do processo de avaliação: crises de gestão, de modelo, de autonomia, de função, enfim de qualidade, as quais poderiam ser revertidas através do monitoramento avaliativo constante.

⁵ A afirmação da autora se refere ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000, confirmando a cronologia aqui destacada. Estas informações encontram-se em Rodrigues (2003, p. 77).

⁶ Dados obtidos no site do INEP, em: www.inep.gov.br, analisando quadros que contém informações sobre o Número de Instituições de Educação Superior no período de 1991 a 2002, e o Censo da Educação Superior publicado pelo INEP/DEED no período de 2010 a 2013.

Estes significados permeavam a discussão sobre avaliação no período de meados dos anos 1980 até os anos 1990, que pode ser considerado inicial da avaliação do ensino superior no Brasil. Nesta época, pode-se destacar algumas iniciativas, como a realizada pela ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior), em 1982. A Associação desencadeou discussões, preocupada em superar as tensões que envolviam o meio acadêmico, propondo então a avaliação institucional. Mas foi só no ano seguinte, em 1983, que o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que vigorou até 1986 (RODRIGUES, 2003).

Ainda em 1986, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), uma das entidades representativas de setores privados do ensino superior, pautou a necessidade considerada urgente na época, de propor parâmetros de avaliação do ensino superior e desenvolver sistemas de avaliação, incluindo a avaliação de desempenho.

Estas iniciativas culminaram na proposição, pelo governo federal, do Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES). A proposta deste grupo, apresentada ao Ministério, não foi muito bem aceita pela comunidade acadêmica, pois pretendia, segundo Leite (2000), ranquear as instituições, distinguindo-as quanto às suas funções. Conforme a autora, a proposta da GERES foi amplamente debatida e motivou o surgimento de outras três propostas: uma do governo, que pretendia realizar a avaliação com participação da comunidade; a segunda proposta pelo movimento docente através da ANDES, que propunha mecanismos democráticos, transparentes e considerados legítimos para avaliação sistemática das atividades; e a terceira oriunda do CRUB que propunha a avaliação em um processo aberto, de conhecimento público, e incluía a avaliação de desempenho.

No final dos anos 1980, o MEC realizou um Seminário chamado *Evaluation in Higher Education*, com apoio do *British Council*, em Brasília, demonstrando uma preocupação com recursos e uma vinculação da ideia de avaliação com a medida dos custos das universidades federais. Com este debate, aliado a outras políticas do governo federal à época, tornou-se frequente na mídia escrita e eletrônica, uma crítica realizada às instituições de ensino superior no Brasil, sobretudo às instituições públicas. Como reação a estas iniciativas e visões, algumas Universidades passaram a promover seus próprios seminários de avaliação, e desencadear processos de avaliação pontuais, como foi o caso da UNB, da UFPR e da USP (RODRIGUES, 2003).

Também a UNICAMP começou sua experiência de avaliação em 1990, construindo um processo de avaliação democrático, que promovia a participação da comunidade, com ênfase nas análises qualitativas de processos acadêmicos e na melhoria da qualidade (DIAS SOBRINHO, 1994).

Leite (2000) enfatiza que havia uma certa tensão nesse período nas relações entre Estado e Universidades. Para resolvê-las, o governo criou a Comissão Nacional de Avaliação, cuja Coordenação ficou a cargo do Prof. Héglio Trindade, então Reitor da UFRGS. O trabalho que iniciou com esta comissão nacional deu origem, em 1993, ao Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Como pode-se perceber, a UFRGS esteve diretamente envolvida numa proposição de avaliação das universidades desde seu início.

O PAIUB tinha suas bases na proposta de avaliação institucional, com princípios elaborados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O Programa deu ênfase aos cursos de graduação, a partir da autoavaliação e da avaliação externa, combinando enfoques qualitativos e quantitativos numa duração de dezoito meses (CATRIB, 1997).

De acordo com os princípios do PAIUB, a avaliação deveria ter três momentos: a autoavaliação da instituição, a avaliação externa e a síntese entre as etapas anteriores, com a confrontação dos dados da avaliação externa e interna, contando com a presença de

membros da instituição e especialistas convidados (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015, p. 492).

Dias Sobrinho (1994) destaca que quatro anos depois da implantação do PAIUB, 80% das Universidades iniciaram avaliações adotando os princípios do Programa.

Porém, à medida que a adesão ia crescendo, já entravam em vigor novas regras. Segundo Andriola e Oliveira (2015), em outubro de 1996 entrou em vigor o Decreto nº 2.026 que ditou regras para o processo de avaliação dos Cursos e das IES, sendo o novo programa subdividido em cinco modalidades: (1) o Exame Nacional de Cursos (ENC), (2) as Visitas *in loco* feitas pelas Comissões de Especialistas, (3) a Autoavaliação Interna concretizada pelo Programa Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), (4) a Avaliação dos Dados Cadastrais, executada pela Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional (SEDAI) e, (5) a Avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Mas foi o Exame Nacional de Cursos (ENC ou Provão) que se destacou como forma preponderante de avaliação do ensino superior. Esta prova era elaborada por comissões específicas para cada curso, que definiam os conteúdos e habilidades a serem avaliadas. Também integravam esse processo as visitas *in loco* aos cursos de graduação, que eram orientadas por um manual, contendo *indicadores e padrões de qualidade a serem examinados*.

Estas iniciativas institucionais influenciaram a forma como as instituições de ensino superior brasileiras realizaram suas avaliações, e sem dúvida contribuíram para que algumas resistências à cultura da avaliação se expressassem, pois havia muitas mudanças sendo aplicadas (ou sugeridas) em curto período de tempo. Após essa fase de experimentações e de busca pelo melhor modelo, no período subsequente, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o processo de avaliação institucional se consolidou.

Ainda que as críticas aos modelos permaneçam e as propostas de melhorias sempre possam ser apresentadas, atualmente é inegável o reconhecimento da importância da avaliação, e cada vez mais se consolida um campo de reflexão que trata a avaliação como construção de conhecimento, ou seja, como campo científico.

A seguir é apresentada a experiência da UFRGS a partir da visão de seus gestores de avaliação, ou seja, daqueles que contribuíram para consolidar a estrutura e a cultura de avaliação na Universidade. Analisa-se a trajetória local e como a instituição tem aperfeiçoado seus processos de avaliação procurando consolidar a cultura de avaliação.

3. A trajetória da avaliação na UFRGS

3.1. A criação da Secretaria de Avaliação (SAI)

Na UFRGS, a experiência de avaliação começou cedo e, além das experiências de avaliação da pós-graduação desde o final dos anos 1970, já em 1994 a universidade avaliava suas deficiências e potencialidades, e procurava implementar mudanças que as avaliações mostravam ser necessárias. Devido às complexidades próprias de uma grande universidade, nos primeiros cinco anos de avaliações o processo parecia estar sempre começando. Uma das referências para a avaliação da Universidade na época foi a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela UNESCO, que motivou o debate do projeto acadêmico UFRGS, de forma coletiva, no Seminário UFRGS Século XXI: Compromissos e Ações, realizado em 1999 (UFRGS, PAIUFRGS, 1999, p. 3).

Os órgãos responsáveis pela avaliação da UFRGS na época (de 1994 a 1999) eram: (i) a Comissão Central de Avaliação (CCA), responsável pela implantação e coordenação geral do Programa de Avaliação Institucional da UFRGS (PAIUFRGS); (ii) a Coordenadoria Executiva do PAIUFRGS (CEPAV), responsável por implementar e coordenar a execução das ações; e, (iii) o Conselho de Avaliação Institucional (CAVI), ao qual cabia o acompanhamento da execução do PAIUFRGS⁷.

A SAI foi criada em outubro de 2000, com o objetivo de articular as várias ações desenvolvidas pela UFRGS relacionadas à avaliação. Com base nas experiências locais de avaliação e tendo em vista as normativas nacionais do MEC, havia o PAIUFRGS, que desenvolvia na UFRGS a avaliação institucional com base nos princípios do projeto nacional (PAIUB). Outra ação era acompanhar a avaliação realizada pelo MEC (Exame Nacional de Cursos/ Provão, com a respectiva Avaliação de Condições de Oferta); havia a avaliação dos docentes (com o acompanhamento da política nacional de Gratificação de Estímulo à Docência – GED); e havia também a avaliação realizada através da CAPES, envolvendo o segmento da pós-graduação.

Na época, a SAI era composta por seis Comitês Executivos implantados e em desenvolvimento: o Comitê do Programa de Avaliação Institucional da UFRGS/PAIUFRGS; o Comitê da Comissão Institucional de Atribuição à GED/ CIAG; o Comitê de Alocação das Vagas Docentes; o Comitê ENC/Provão; o Comitê da Avaliação Discente; o Comitê de Avaliação da Creche. Além das ações relacionadas com os Comitês, a Secretaria desenvolvia atividades de esclarecimento e orientações da temática da avaliação junto às unidades acadêmicas da Universidade. O trabalho era desenvolvido dentro de prioridades estabelecidas em decorrência de demandas apresentadas pelas próprias unidades e por aquelas exigidas pelo Ministério da Educação (UFRGS, Relatório de Gestão, 2000).

3.2. A avaliação do ponto de vista dos gestores

A primeira Secretária de Avaliação Institucional da UFRGS foi a Profa. Patrícia Lessa Flores da Cunha, no período de 2000 a 2002⁸. Ela se refere ao período de criação da SAI como um período em que já havia avaliação na UFRGS:

(...) foi criada no início do segundo mandato da Profa. Wrana a Secretaria de Avaliação Institucional, para a qual fui convidada (...) já havia na Universidade iniciativas de avaliação. Havia a presença muito forte do PAIUFRGS e da Comissão de Alto Nível de Avaliação Institucional. (...) Então a Secretaria surgiu para “dar uma cara” [para a avaliação] e institucionalizar (...) dentro da Universidade, e também facilitar contatos na gestão federal no sentido de fazer crescer esse projeto de avaliação, que estava chegando para ficar. Não se podia mais fugir dessa questão da avaliação e principalmente da avaliação acadêmica institucional.

Também ressalta que a principal atividade de avaliação na Universidade na época estava relacionada à preparação dos alunos para o chamado Provão (Exame Nacional de Cursos) e a análise cuidadosa de seus resultados. Além dessa centralidade assumida pelo Provão na Avaliação Institucional, como aconteceu em outras universidades

⁷ A CCA era presidida pelos Pró-Reitores de Graduação (PROGRAD) e de Planejamento (PROPLAN), e era composta por Pró-Reitores de Pesquisa (PROPESQ), de Pós-Graduação (PROPG), de Extensão (PROREXT), Recursos Humanos (PRORHESC) e um representante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

⁸ A Professora tem formação de Graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984) e Doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1995).

(ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015), percebe-se no depoimento da primeira gestora os significados atribuídos à avaliação no período, cercados de dúvidas e desconfianças, tanto pelo fato da instituição ser avaliada como pela maneira como surgiam as propostas:

(...) ela, a avaliação em si, no início ela provocava certas dúvidas, uma certa desconfiança, até nos professores... porque não é bom ser avaliado, não é bom no sentido de não ser confortável ser avaliado. (...) Bom sempre é sim, mas sempre tem temores, enfim. *Não sabíamos bem como é que surgia aquela avaliação e inicialmente era uma avaliação que vinha de cima, não é.* Muitas avaliações participativas hoje ainda ocorrem na educação brasileira, eram conhecidas.

Nota-se que na UFRGS as visões iniciais sobre a avaliação acompanhavam o significado atribuído por outras Universidades (como UNICAMP, USP, UFPR e UNB), refletindo dúvidas, e questionando o modo como as propostas chegavam, num contexto institucional onde vigoravam valores como o da participação, sem valorizá-la. Vinha “de cima”. Portanto, sem diálogo ou construção anterior com a comunidade.

Mas gradativamente a comunidade universitária foi sendo conquistada para uma maior participação no processo, e a apresentar projetos que fortalecessem uma visão de que a universidade, sendo pública, precisava prestar contas à comunidade externa, uma vez que a mesma viabilizava a existência de recursos federais que lhe davam sustentabilidade:

(...) então, começaram a surgir projetos, a comunidade dos nossos professores se congregava... (...). Nesse aspecto eu acho que houve uma mudança de mentalidade do polo acadêmico de professores da UFRGS. Ele se tornou mais forte, no sentido de melhorias e de caminhos para que ele pudesse desenvolver o seu percurso também acadêmico. Sempre buscando (...) preservar a função da universidade pública. Mas de qualquer maneira a universidade pública ela tem a sua especificidade.

A Professora também se refere ao Provão e ao modo como seus resultados foram sendo recebidos na UFRGS:

(...) Depois de cada avaliação de Provão, nós recebíamos um material produzido pelo Ministério, muito bem produzido, em que se fazia um levantamento de dados. (...) era uma avaliação diagnóstica. (...) Era uma avaliação quantitativa propondo-se, a partir daquilo, que se fizesse gestões qualificadas, utilizando aqueles dados. (...) os primeiros resultados [do Provão] dos quais eu fui próxima, mostravam o que nós já sabíamos: que a qualidade acadêmica da UFRGS era muito boa, (...) que a formação dos professores estava em alta. A UFRGS ainda naquela época já era uma das instituições com maior número de profissionais qualificados, tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado. (...) E mostrava também as nossas deficiências físicas, nossos espaços físicos e estruturais. (...). Havia o início de uma certa atividade internacional de um contato com outras universidades.

Percebe-se que, na medida em que a avaliação institucional trazia dados que não se configuravam em grandes surpresas, exaltando pontos positivos, gradativamente a comunidade foi sendo conquistada para sua realização. Com isso, e com a vocação institucional para o debate, que incluía alto índice de autocrítica, gradativamente a avaliação foi se firmando.

Demonstrando o grande interesse da comunidade acadêmica na participação e nos debates sobre os rumos da avaliação, a estrutura da avaliação na UFRGS na época, mesmo em seu início, já contava com os NAUs (Núcleos de Avaliação das Unidades):

(...). Foi durante a gestão do PAIUFRGS e o que me antecedeu, a fundação dos NAUs. Quando nós vimos, já havia muitas discussões, muitas novidades com o NAU aí fora [fora da Administração Central] e isso já antecedia essa iniciativa, já antecedia a minha entrada

na Universidade. ...do ponto de vista estrutural na gestão, a Secretaria era muito pequena... Mas havia muitas qualificações de avaliação já na comunidade, os NAUS também estavam começando. Havia uma discussão também muito forte. Tudo era muito bem congregado, se percebia cada vez mais essa necessidade de trabalho conjunto (...). Havia um representante da comunidade, um representante dos professores que eram escolhidos. E funcionavam junto aos cursos de graduação nas COMGRADS e junto às direções no sentido de estimular essas iniciativas e essas participações. Eram coisas que estavam sendo iniciadas.

No período seguinte, de 2002 a 2008, a gestão esteve a cargo da Professora Ana Maria e Souza Braga⁹. Mas um pouco mais de dez anos antes de assumir como Secretária de Avaliação, a professora já participava dos processos de avaliação em construção na UFRGS:

Foi no ano de 1993 que o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), foi lançado pelo Ministério da Educação com a possibilidade de adesão das universidades. A UFRGS imediatamente se voluntariou e trabalhamos em uma comissão de professores da universidade junto à Pró-Reitoria de Graduação, montando então o projeto de Avaliação Institucional interna da Universidade. O início, depois do grande projeto, foi trabalhar com todas as Unidades acadêmicas da universidade (...). Então essa comissão fez a proposta para a universidade, em uma grande reunião com todas as direções de Unidade, e professores, alunos e técnicos. Os diretores levaram nas unidades a proposta, lá discutiram. Não estou exatamente lembrada do percentual de unidades, mas foi um percentual muito grande, próximo de cem por cento.

Conforme pode-se perceber no relato da Professora, na UFRGS a adesão à proposta de avaliação expressa pelo PAIUB foi grande e foi colocada em prática quase de modo imediato após seu lançamento pelo governo federal. Além do grande envolvimento interno, houve também a fase de receber as visitas externas para avaliação:

A comissão teve um grande projeto, esse grande projeto foi apresentado em 1993, porque o PAIUB tinha uma filosofia e uma proposta de como encaminhar o trabalho, que tivesse um mínimo comum entre todas as universidades que participaram do programa. Então tivemos esse desenvolvimento dentro da UFRGS, onde praticamente 100% das unidades aderiram (...) foi uma atividade completamente nova, difícil de ser feita pelos professores, pelos próprios alunos e técnicos (...) nós conseguimos fazer evoluir. Nesta proposta do PAIUB, tinha também, depois dessa avaliação externa, uma visita de especialistas. Eles vieram, (...) conhecer o trabalho que foi feito nas diferentes unidades e trabalharam na perspectiva de uma banca (...). Eles vieram para conhecer e para cancelar, como um olhar externo que corrobora o olhar interno, com uma banca de 3 professores de diferentes universidades.

Já havia uma experiência forte da UFRGS com a avaliação interna, mas a novidade na época era justamente preparar-se para ser avaliado de fora, para receber as visitas de avaliação de pares que vinham de outros lugares do país para conhecer e avaliar a Universidade. Parece que esse desafio foi bem aceito, uma vez que, mesmo quando foi extinto o Programa Nacional, localmente decidiu-se pela continuidade:

O PAIUB se extinguiu, por falta de verba, se não estou enganada, então a UFRGS resolveu manter o trabalho. Então o nome que foi dado foi PAIUFRGS. E continuando com esse trabalho interno, com os Núcleos de Avaliação.

Mesmo com a grande adesão das Unidades ao programa de avaliação local, o trabalho dos Núcleos de Avaliação estava começando e suas atribuições não estavam bem definidas ainda:

⁹ A Profa. Ana Braga assumiu a Secretaria de Avaliação na metade do segundo mandato da Profa. Wrana Maria Panizzi como Reitora, e manteve-se no período seguinte, de 2004 a 2008, na gestão do Reitor José Carlos Ferraz Hennemann. A Professora é Doutora em Educação pela UFRGS, nas áreas de currículo, ensino superior e avaliação, com foco nas Ciências Agrárias, Agronomia e Veterinária. Atualmente é Ouvidora da UFRGS.

Um dos problemas que nos sentimos na época, era que os NAUS não tinham instalações específicas, não tinham equipamentos específicos. E aos poucos a Universidade foi dotando todos esses NAUS de cada Unidade, com todas as condições de trabalho e inclusive com bolsistas. E nesse meio tempo se percebeu que os NAUS, estavam mais ou menos se sobrepondo aos trabalhos da Comissão de Graduação, mas foi sendo absorvido, vamos dizer, e passaram a trabalhar em conjunto.

Então pode-se perceber como era a avaliação na época: além do trabalho dos Núcleos, a professora relata o modo como a Secretaria atuava, propondo atividades de sensibilização e capacitação, realização de seminários, entre outras, procurando fortalecer e estimular a avaliação interna:

Cada NAU teve liberdade de fazer sua autoavaliação a partir da percepção de sua própria comunidade. Não houve um modelo fechado, nós trabalhamos muito com a sensibilização, com apoio aos Núcleos, oferecendo materiais de estudo, oferecendo seminários, e todo o trabalho pedagógico para que eles pudessem se apoderar dessa lógica de trabalho dentro da instituição, que conhecia a avaliação que era feita pelos professores em relação aos alunos. Diga-se de passagem, que antes nós tínhamos avaliação sim, da pós-graduação pela CAPES. Mas, de qualquer forma, era alguma coisa assim que não entrava dentro da universidade. Essa sim era uma avaliação interna.

A Professora fornece também um panorama do surgimento da avaliação dos professores pelos estudantes através de questionários, num modelo que inicialmente foi proposto na área de ciências agrárias e depois adaptado para toda Universidade:

A UFRGS continuou com seu trabalho, a avaliação do professor pelo aluno ela foi aperfeiçoada (...) o modelo ainda era usado, ele foi criado por determinada área [agrárias], todos os semestres os alunos avaliavam os professores e as disciplinas. O modelo com questionários feitos pelo aluno surgiu lá, tinha alguma outra unidade também [com] algum modelo, mas o nosso (...) trabalhava com as instalações, com o conhecimento do professor, (...) a capacidade pedagógica do professor, as avaliações feitas pelos professores, então ele era um instrumento mais abrangente. (...). Eu atuava nessas unidades (...). Minha formação é pedagogia, só que a Associação Brasileira de Educação Agrícola criou um grande projeto nacional para as agrárias, que eram as unidades de ações pedagógicas, eu fui trabalhar aqui na UFRGS nessa unidade. E lá nós começamos esse trabalho com avaliação, o trabalho maior foi o currículo dos cursos que nós trabalhamos com professores e alunos durante seis (6) anos, que era o período que tinha notificações nos currículos. E aí nós decidimos aplicar uma metodologia da professora Tânia Fisher que também era da UFRGS, que depois foi para a Universidade Federal da Bahia. *Os nossos trabalhos foram tão completos, que nós apresentamos em todas as universidades brasileiras (grifo nosso).*

Essa experiência de um grupo da UFRGS com avaliação, percorrendo as várias unidades da federação com o projeto, pode ter contribuído para tornar a UFRGS e sua metodologia de avaliação conhecida nacionalmente, antes da implantação do SINAES. A Professora Ana ressalta o papel de destaque da UFRGS em relação ao SINAES:

Voltando à Avaliação da Universidade, quando o SINAES estava sendo gestado, uma das instituições que estavam coordenando, foi a UFRGS. Justamente por todo esse trabalho que nós tínhamos aqui. E muitos dos nossos movimentos foram aproveitados pela comissão do SINAES (...). Foi um reconhecimento do trabalho... E quando veio o SINAES, nós tínhamos aquele cachimbo que entorta a boca, porque nós tínhamos na Graduação a Avaliação Interna. Aí tivemos, claro, que dar um salto de qualidade para poder absorver as outras visões que o SINAES trazia.

Mesmo tendo contribuído para a elaboração do SINAES, a Universidade ainda não estava totalmente preparada para a proposta de avaliação de todas as outras dimensões

que o novo sistema previa, e teve que se aperfeiçoar. O foco, que era mais direcionado à avaliação interna, precisou se voltar para a avaliação externa.

O próximo gestor à frente da Secretaria de avaliação foi o Prof. Gilberto Dias da Cunha¹⁰, no período de 2008 a 2012. Trazendo experiências anteriores como a contribuição para a regularização do Curso de Engenharia de Produção em todo país, bem como a participação na elaboração de provas para o ENADE, entre outras, o professor foi chamado (segundo relatou na entrevista) para assumir a Secretaria de Avaliação Institucional com uma recomendação expressa do Reitor: “Regulariza tudo o que tiver que regularizar. Não deixa nada fora do lugar”.

O professor relata que uma das primeiras questões a enfrentar na sua gestão foi o fato de que a UFRGS ainda não tinha um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Sabendo que a elaboração de um PDI seria um processo longo até sua confecção coletiva e posterior aprovação, o professor relata a busca de amparo legal para encontrar alternativas:

(...) ao amparo da legislação vigente naquela altura, era possível um Plano de Gestão do Reitor, aprovado, que pudesse subsidiar informações da eventual comissão de avaliadores aqui na UFRGS. Aí essa questão do Plano de Gestão passou a ser o nosso primeiro problema. Porque na realidade (...) tinha um prazo de seis meses para ser aprovado. Não era só apresentar no Conselho, tinha que estar aprovado.

Todos os setores da administração da Universidade envolveram-se no trabalho de detalhamento do Plano de Gestão, para chegar a um formato que pudesse ser apresentado a uma comissão externa de avaliadores:

(...) E as vinte e sete instâncias internas de setores de atuação da Reitoria tiveram que ser convocadas para todas elas analisarem o programa eleitoral para tentarem dar uma contribuição e adicionar informação.

Os frutos do esforço coletivo não serviram só para preparar a avaliação externa, houve ganhos internos, solidificou-se também a identidade institucional. Todos os envolvidos tiveram claro quais os objetivos no período, quais as metas e o que seria feito para alcançá-las:

Isso foi naturalmente trabalhado para virar um plano de gestão. Mas aquilo foi muito bom para os órgãos e também o pessoal, que foi forçado a se organizar e a planejar as atividades do seu período, para atuarmos aqui nos quatro anos, eu diria. Todo mundo começou bem. E a gente conseguiu de fato aprovar aquilo ainda dentro do tempo, dentro do prazo, tudo aprovado.

Mas superada esta fase de aprovar um Plano de Gestão que pudesse subsidiar avaliações, novos desafios se apresentaram: a UFRGS havia sido colocada pelo MEC numa lista das primeiras Universidades a serem avaliadas. A justificativa para essa avaliação era a grande experiência da Universidade com avaliação, e a identificação, por parte do MEC, de alguns arquivos postados eletronicamente, que foram considerados equivalentes ao PDI. Em função dessa Avaliação Institucional, a SAI precisou propor uma série de medidas preparatórias, inclusive junto à CPA:

Nós ainda não tínhamos os relatórios da CPA, nosso sistema de autoavaliação institucional, inseridos [eletronicamente] no sistema do MEC ... a última versão tinha sido feita dois ou três anos antes, em papel. E era um outro contexto, uma outra maneira de organizar relatórios

¹⁰ O professor Gilberto Dias da Cunha foi Secretário de Avaliação na primeira gestão do Professor Carlos Alexandre Netto como Reitor. Tem formação de graduação em Engenharia Mecânica (1985), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e doutorado em Engenharia Mecânica/ Tecnologia Industrial (1996), pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), Portugal.

que não era ainda aquilo que era exigido pelo MEC para a avaliação. (...) Aí nós tivemos que produzir um relatório que cobrisse os três últimos anos. E chegou a um total de 1200 páginas, se eu não estou enganado.

Com base na experiência anterior, novamente a comunidade foi mobilizada para produzir e organizar dados. O resultado de todo esforço novamente foi recompensado. Após encaminhar esse Relatório ao Conselho, a Universidade então se preparou para receber a Comissão de avaliadores externos, e foi bem avaliada.

Após esta visita, foi elaborada uma nova nota técnica do MEC, determinando que as Universidades deveriam passar por um recredenciamento institucional, e a UFRGS teria de passar de novo por um processo de avaliação institucional. Novamente houve a dedicação do coletivo a um trabalho gigantesco num curto prazo, envolvendo os vários setores da Universidade, e a comunidade conseguiu, com a colaboração de todos, produzir seu PDI. Vários Relatórios de Autoavaliação também foram produzidos na época, procurando vincular os dois processos – de planejar a gestão e refletir sobre a mesma – de modo a contemplar as exigências legais sobre a autoavaliação.

Enquanto isso, a Comissão Própria de Avaliação, com esta denominação, também era nova na Universidade¹¹. Apesar de toda experiência institucional com avaliação, a composição de uma Comissão com status de Conselho Superior, que guardasse autonomia em relação à gestão, era algo novo, previsto numa legislação recente e aprovada em portaria também recentemente, o que se refletia no trabalho da Comissão:

(...) Basicamente depois de quatro anos, até por toda mudança de legislação que foi acontecendo, grande parte das reuniões que nós tínhamos com a CPA era para explicar as novidades [legislação]: o que está acontecendo, o que está mudando, o rumo da regulação da avaliação. (...) a portaria 40, a famosa 40, que estabelecia uma série de coisas, foi uma intervenção branca da Regulação na Avaliação (...). A 40 começa a atrelar a Avaliação em relação à Regulação (...) só que num primeiro momento muito sutilmente, às vezes criando todo um regramento de regulação dos Cursos, das instituições.

Segundo o professor, a mudança que a UFRGS estava enfrentando era uma mudança geral, no próprio foco da avaliação, que não teria mais um peso maior na avaliação interna:

(...) Mas não havia como a gente ficar fazendo coisas dentro da CPA e fazendo a avaliação interna, porque daqui a pouco não era mais nada daquilo que se precisava. Era outra coisa, outro relatório, outro tipo de informação que o INEP queria e que claro, a lei do SINAES já disse que o órgão principal responsável para fornecer informações ao Inep é a CPA. E a CPA não podia se recusar a tarefa de apreender o contexto todo que estava acontecendo. E esse contexto que é realmente o básico para a gente entender aquele período todo.

Logo após a regularização da avaliação institucional, com todos os requisitos legais cumpridos, novos desafios se apresentaram. Estava faltando os dados completos sobre projetos pedagógicos de cada Curso de graduação, para alimentar um sistema eletrônico do MEC, com todas as novas informações solicitadas. E todas as informações sobre os projetos pedagógicos dos Cursos eram preenchidas pelas COMGRADs e revisadas pela equipe técnica da SAI.

Pode-se perceber também na fala do professor Gilberto alguns desafios internos com relação ao significado da avaliação (e do setor de avaliação) no período: havia muitas

¹¹ As Portarias de constituição da CPA são as de número 1766, de julho de 2004, e 3395, de dezembro de 2004. A Decisão do CONSUN que aprova o regimento da CPA é a de número 184/2009. Apesar da experiência UFRGS de possuir qualificadas Comissões de Avaliação locais desde a instituição do PAIUB em 1993, a CPA estabelecida pela Lei do SINAES em 2004 possuía uma série de novas atribuições e competências.

resistências e o setor era visto quase como um órgão de auditoria interna, e era necessário todo um trabalho da SAI para demonstrar que o trabalho era a favor da Universidade. O professor também se refere a forte cultura institucional da UFRGS, com valorização da forma própria de organização, o que de algum modo poderia explicar as resistências:

A UFRGS (...), na falta de um planejamento estruturado (...), ela foi se organizando numa forma de peças legislativas e disciplinares numa ideia de planejamento [desde o final da década de 90 em diante]... E como nós somos muitos fiéis nessa questão das nossas peças internas de legislação, a UFRGS acabou se organizando mais do que as outras instituições. Esse é o fato, (...) o nível de organização interna que nós temos aqui em cima da legislação, comparada com outras instituições de grande porte como a UFRJ, UFMG, nós somos mais rigorosos do que eles. A cultura interna da UFRGS é de que as coisas são feitas à moda de dentro da UFRGS, e isto basta para resolver os nossos problemas.

Refletindo a respeito dessa cultura interna contemplar ou não a avaliação, o professor esclarece (grifo nosso): “Assim, tem uma *cultura de administração* interna. O pessoal acreditava tanto que considerava melhor que a externa”. Portanto, essa cultura organizacional podia em alguns momentos representar uma barreira para a consolidação de uma cultura de avaliação.

A seguir, convidado a refletir sobre a colocação da UFRGS em primeiro lugar no ranking nacional, o professor se posiciona atribuindo o resultado à atenção que foi dada à regulação que, segundo ele, não pode ser tratada separadamente da avaliação:

Eu não ia chegar nisso, nem ia falar isso, mas... A UFRGS nunca tinha sido a primeira colocada no MEC. E o ano em que nós terminamos o nosso mandato foi o primeiro ano em que a UFRGS tirou o primeiro lugar. Todo aquele longo esforço de colocar as coisas nos eixos, foi o primeiro ano que nós pudemos nomear: agora estamos no topo! (...) Porque muito mais difícil do que tu sair bem na avaliação, é tu sair bem na regulação. Muito mais complexo. Mas o que as pessoas não entendem, e aí é que está o problema, é que ao se auto regularizar na regulação tu consegue um ponto na avaliação. As pessoas não conseguem entender, elas estão tratando as coisas separadas. (...) se tu perdes o foco de te manter dentro dos parâmetros da regulação, o problema na avaliação começa a aparecer.

Assim, terminado este período, e devidamente organizada com base na legislação externa, a área de avaliação da UFRGS partia para novos desenvolvimentos.

O novo gestor da SAI que assumiu no período de 2012 a 2016 (em andamento), foi o professor Daltro José Nunes¹², e a sua gestão retomou como foco central a questão da autoavaliação:

(...) o foco da nossa gestão tem sido na autoavaliação institucional (...) ela tem vários objetivos, um deles é apoiar a gestão da universidade, os gestores da universidade em geral, e em segundo lugar a avaliação institucional também dá para a sociedade um feedback, um retorno dos recursos aplicados. Se nós estamos aqui usando recursos do contribuinte, o contribuinte que está lá fora quer saber se aquele trabalho-as atividades, os processos da universidade - se estão sendo feitos com qualidade. E depois também tem o objetivo de verificar a qualidade dos processos da universidade, processos de pesquisa, de extensão, sustentabilidade financeira, a missão da universidade, o plano institucional da universidade, a assistência estudantil e etc..... Então nós temos o foco que é de trabalhar na universidade em cima das dez dimensões do SINAES.

Para dar conta da complexidade das dimensões previstas na Lei do SINAES, a SAI tem

¹² O Prof. Daltro Nunes exerce o cargo de Secretário de Avaliação Institucional na segunda gestão do Professor Carlos Alexandre Netto como Reitor. É Professor Titular convidado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), mestrado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972) e doutorado em Der Naturwissenschaften - Informatik - Universität Stuttgart (1985).

trabalhado intensamente para implementar instrumentos de avaliação propostos pela CPA e extrair dados que possam ser medidores de qualidade:

Trabalhamos utilizando como dados aqueles que são extraídos dos questionários de avaliação, e infelizmente a gente só conseguiu construir até o final da gestão quatro instrumentos de avaliação: a avaliação do docente pelo discente, a avaliação da pós-graduação, a autoavaliação docente e a avaliação dos professores do colégio de aplicação. (...) quem constrói o questionário é a CPA, ela é que toma os processos, ela é o ente criativo, ente inteligente que produz os questionários de avaliação, com o quais se realizam coletas de dados de avaliação, a Secretaria de Avaliação é um órgão executivo da CPA. (...) A SAI sempre implementa as decisões da CPA, mas é claro que a implementação ela é complicada, porque envolve o nosso setor de análise de sistemas.

O professor diferencia a avaliação de produtos da avaliação de processos, esclarecendo que a SAI trabalha com avaliação de processos:

Então o foco é a avaliação da Universidade, a avaliação dos processos e, diga-se de passagem, que existe avaliação de processo e avaliação de produto, mas a SAI, o foco da SAI nessa gestão é avaliação dos processos uma vez que pelo menos a pós-graduação é avaliada com base nos seus produtos pela CAPES, portanto, alguém já faz isso e avaliação da graduação com base nos produtos é feito pelo ENADE, portanto não faz sentido a SAI ficar analisando produtos da universidade. Claro que nós temos um questionário já pronto, mas que não entrou em operação ainda, que é o questionário do egresso, onde muita informação a gente pode obter com base no sucesso ou fracasso dos profissionais formados pela UFRGS no mercado de trabalho.

O professor explica também as mudanças realizadas à frente da gestão da SAI, especificando o trabalho em departamentos:

Nós procuramos dividir o trabalho, e criamos um departamento de regulação para tratar das questões de interação com o sistema e-MEC de forma a resolver todos os problemas de credenciamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento, todo esse papel cartorial que o departamento de regulação possui no sentido de registrar corretamente as informações do sistema e-MEC. Criamos também o departamento de avaliação que é realmente o departamento que se preocupa com a implementação dos instrumentos de avaliação da CPA. Estamos até tentando criar um núcleo de análise de sistemas, de tecnologias da informação, para se preocupar com essa parte computacional, e para construção de questionários, coleta de dados, banco de dados, enquanto que outro núcleo de estatística (...) pode pegar os dados e fazer uma análise, trabalhar esses dados, para dali tirar informações de avaliação.

Quanto aos NAUs, no início da gestão encontravam-se novamente num limiar de necessidade de revitalização, e passaram a receber dados de avaliação para análise:

Então a primeira decisão foi no sentido de fortalecer os Núcleos de Avaliação o fortalecimento se deu com a formação dos Fóruns dos Núcleos de Avaliação na nossa gestão. Em segundo lugar eles recebem dados de avaliação do ano anterior, todos os dados de avaliação relativamente à sua unidade e fazem um trabalho semelhante ao da CPA, ou seja, tirar conclusões a partir dos dados qualitativos e quantitativos, tirar conclusões a respeito das fragilidades e potencialidades de suas unidades, e isso também deve ser levado aos gestores da unidade, num trabalho semelhante que a CPA faz na universidade. Então nós temos anualmente duas grandes avaliações: a da CPA que olha a universidade como um todo e o Núcleo de Avaliação que olha cada unidade em particular.

O Relatório de Autoavaliação Institucional (RAAI) foi outro trabalho que passou por especializações e melhorias recentes. Realizado anualmente sob coordenação da SAI e aprovado pela CPA, envolve tanto os órgãos da Administração Central que participam da redação do texto,

quanto os Núcleos de Avaliação das Unidades, que enviam seus relatórios parciais para fazerem parte dos Apêndices. O professor considera que é possível avançar ainda mais no formato deste Relatório:

O relatório de autoavaliação institucional (...) nós herdamos (...) e a gente procurou fazê-lo da melhor maneira possível, mas a metodologia de construção desse relatório ela é antiga, vem desde as primeiras gestões, fazer essa autoavaliação através das Pró-Reitorias. Mas eu acho que futuramente essa metodologia de construção do RAAI via gestores da universidade deve desaparecer e a CPA deve ela própria fazer a avaliação como muitas universidades fazem. (...) A CPA é um espaço de avaliação. Se nós imaginarmos que os Pró-Reitores encaminham relatórios de autoavaliação e depois a CPA preenche esse relatório, analisa, modifica, etc. a gente pode dizer, sim, que no final das contas o relatório é da CPA. Mas é muita informação que ali já vem preparada. A intenção do Pró-Reitor é valorizar sua Pró-Reitoria e não destacar as fragilidades, aqueles pontos que precisam ser melhorados.

Para o futuro, o meu sonho, que eu vou tentar passar para o novo secretário, é que ele tente durante o ano extrair através de questionários todos os dados possíveis a respeito da lei do SINAES. Todos os dados de ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura, gestão, PDI, e etc. Então ter um banco de dados gigantesco de toda a universidade, considerando as dez dimensões do SINAES e aí sim *softwares* poderosos que poderão entrar nessa base gigantesca e dali retirar conclusões muito interessantes que poderão estar em tabelas, com relações que mostrem onde estão com precisão as fragilidades da universidade.

O professor aborda a própria realização do evento AVALIES revelando um novo significado para a avaliação, por ser um evento que pela primeira vez propôs refletir cientificamente sobre avaliação:

O AVALIES eu acho que ele nasceu por conta dessa falta de cultura de avaliação. As universidades americanas estão muito avançadas no quesito de avaliação e o Brasil não está, está muito atrasado na questão de avaliação principalmente porque a avaliação não é tratada de forma científica, isto é, como uma área de conhecimento. E ela é uma área de conhecimento, tanto que existem cursos em avaliação (...). Então muitas universidades necessitam que se considere a avaliação como área de conhecimento, e é muito importante. (...) Então o AVALIES teve esses objetivos de gerar e disseminar conhecimentos de avaliação para que a avaliação nas instituições de ensino superior possa ser feita com qualidade.

Convidado a discorrer se o que estava faltando na Universidade era a reflexão sobre a sua própria qualidade, o professor esclarece:

[... Falta uma reflexão na Universidade] não só sobre a sua qualidade, mas sobre a avaliação como instrumento para gestão, o que é que os gestores querem ver, se estão aptos para saber (...) quais são as fragilidades, quais os pontos que merecem uma atuação e muitas vezes eles não sabem (...). É importante detectar essas fragilidades dos processos para que a gente chame os gestores e diga quais são os problemas que estão acontecendo, e a partir daí o que é que eles têm que fazer para melhorar a qualidade, isso é um problema de gestão, já foge da avaliação, que já fez o seu papel.

Ou seja, a avaliação, para ser efetiva, ela precisa ser um instrumento para a gestão. Uma instituição não pode andar às cegas, sem saber quais os problemas que devem ser enfrentados e resolvidos. Com este objetivo foi proposta, a partir de 2015, a Semana de Avaliação na Universidade. Trata-se de um momento em que a CPA realiza um encontro com os gestores da Administração Central (Reitor, Vice-Reitor, Secretários e Pró-Reitores) e os Núcleos de Avaliação das Unidades realizam encontros com os gestores das Unidades Acadêmicas (Diretores, Chefes de Departamento, Coordenadores de COMGRADs). Na ocasião os gestores recebem os resultados das avaliações do ano anterior e os diagnósticos (com base na avaliação dos docentes pelos discentes, autoavaliação docente, relatórios de

avaliação interna e externa, entre outros), para proporem ações de melhoria da qualidade. Em 2016 acontece a segunda Semana de Avaliação, e a aceitação e divulgação do evento demonstram que a UFRGS tem procurado caminhar para consolidar uma cultura de avaliação com este enfoque.

4. Considerações Finais

A trajetória da avaliação na UFRGS mostra que a mesma tem sido bastante valorizada e tem demonstrado forte tradição de participação democrática e envolvimento da comunidade nos trabalhos internos e externos para constituição do campo. Verifica-se uma alternância de foco nas várias gestões entre avaliação externa e interna, num processo que demonstra a busca do ponto de equilíbrio entre atendimento à legislação externa e valorização de uma cultura de avaliação local.

Na primeira gestão, tem-se o foco voltado para iniciativas externas, como a realização do Provão e nos diagnósticos recebidos do MEC, mobilizando e motivando a comunidade interna, com participação dos NAUs, que já haviam sido criados na época do PAIUFRGS.

Na segunda gestão tem-se o fortalecimento da autoavaliação, com a realização da avaliação interna do trabalho dos docentes através de questionários, mas com forte diálogo com a comunidade externa (através do compartilhamento deste trabalho e metodologia em todo território nacional); tem-se também o início do recebimento de comissões externas de avaliação, continuidade do trabalho com os NAUs e forte participação das unidades.

Na terceira gestão tem-se o foco voltado novamente para o externo, buscando o atendimento à legislação nacional, e a reorganização interna, com a regularização do PDI, de Relatórios de Gestão e de Autoavaliação, atualização de informações sobre os Cursos no sistema e-MEC, e incremento do recebimento de avaliações externas, inclusive o próprio recredenciamento da UFRGS, além da formação da CPA nos moldes estabelecidos pelo SINAES, e da realização do ENADE.

Na atual gestão, volta-se novamente para a autoavaliação, com o fortalecimento e especialização do trabalho da CPA e dos NAUs, considerando a avaliação como uma instância que fornece subsídios para a gestão promover ações de melhoria. Espaços de trabalho são criados para facilitar estas iniciativas, tais como os Fóruns dos NAUs e a Semana de Avaliação. Departamentos de Regulação e Avaliação são criados, tornando o trabalho mais especializado, tanto para o acompanhamento da realização do ENADE, bem como das visitas de Comissões Externas a Cursos. Além da continuidade da produção e aplicação de questionários, estes se ampliam e solidificam a base de dados, trabalhados por analistas de TI e estatísticos. Os Relatórios de Autoavaliação continuam sendo produzidos anualmente e passam a guardar um pouco mais de independência em relação aos relatórios de gestão. Continua uma intensa troca com a comunidade externa, com a multiplicação de visitas de Comissões externas de avaliação, além de visitas para intercâmbio de informações e a própria realização do AVALIES (promovido pela Universidade e coordenado pela SAI).

Analisando esta trajetória chega-se, portanto, ao período atual de desenvolvimento da avaliação na UFRGS, com a percepção de que o equilíbrio entre autoavaliação e avaliação externa pode ser a chave para compreender o fortalecimento local da cultura de avaliação.

Referências

- Andriola, W. B. e Oliveira, K.R.** “Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história”. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 489-512, jul. 2015.
- Braga, A.; Leite, D.** Verbete Cultura da Avaliação. In: Morosini et al. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário, Vol.2. INEP / RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006, p. 469.
- Catrib, Ana Maria Fontenelle.** Avaliação do desempenho institucional de uma unidade acadêmica da UNIFOR. 1997. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.
- Dias Sobrinho, José.** “A Avaliação Institucional na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): considerações teóricas e processo”. Educación Superior y Sociedad, Venezuela, v. 5, n. 1 e 2, p. 31-49, 1994.
- Dias Sobrinho, José.** Avaliação da educação superior. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- Goldenberg, Mirian.** A arte de pesquisar. Como fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2004.
- Leite, Denise B. C. (Coord).** “Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade – o caso da avaliação institucional – estudo desenvolvido por grupos interinstitucionais de pesquisa”. Porto Alegre/ UFRGS: Editora da Universidade, 2000.
- Pereira de Queiroz, Maria Isaura.** "Relatos Oraís: do 'Indizível' ao 'Dizível'". In: Von Simson, O. M. (org.), Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil), Rio de Janeiro: Editora Vértice, 1988, p. 14-43.
- Ristoff, Dilvo I.** Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis, Insular, 1999.
- Rodrigues, Cláudia Medianeira da Cruz.** Proposta de Avaliação Integrada ao Planejamento Anual: um modelo para as UCGs. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção/ UFRGS, 2003.
- UFRGS.** Avaliação Institucional da UFRGS: PAIUFRGS. Projeto UFRGS Século XXI, Compromissos e Ações.1999.
- UFRGS.** Relatório de Gestão, 2000. <http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-ufrgs-2000>.

Análise do instrumento de autoavaliação institucional utilizado na UFAM nos anos de 2014 e 2015

Raimundo Ribeiro Passos¹, Afrânio Ferreira Neves Junior¹, Genoveva Chagas de Azevedo², Paulo Rogério da Costa Couceiro¹, Maria Marly de Oliveira Coelho¹, Valdete da Luz Carneiro¹

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
CEP: 69077-000 – Manaus – AM – Brazil

² Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA)
CEP: 69080-971 – Manaus – AM – Brazil.

rrpassos@ufam.edu.br, anevesjr@gmail.com, genopan@gmail.com,
couceiro35@gmail.com, marlycoelho1952@gmail.com, ixecunhan@gmail.com

Abstract. *The aim of this work is to present an analysis of the instruments used by the committee for assessment (CPA) of the Federal University of Amazonas (UFAM), in order to verify their evolution in the 2014 evaluation process and 2015. It aims to improve the instruments for the year 2016 aimed at achieving more specifically the reality of each segment present at the UFAM, knowing that there is need to develop a self-assessment culture to consolidate a policy in UFAM. Throughout the text, it is showed the evolution of these instruments, always seeking standardization as SINAES guidelines, as well as meet the diversity of the realities of the university community.*

Resumo. *Objetiva-se apresentar uma análise dos instrumentos utilizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Amazonas, a fim de verificar sua evolução no processo avaliativo interno de 2014 e 2015. Tem-se como proposta melhorá-los para o ano de 2016 visando alcançar de forma mais específica a realidade de cada segmento que faz parte da Universidade Federal do Amazonas, no entendimento de que há necessidade de desenvolver uma cultura de autoavaliação para consolidar uma política de autoavaliação na UFAM. No decorrer do texto apresenta-se a evolução desses instrumentos, sempre buscando uma padronização conforme orientações do SINAES, como também atender a diversidade das realidades da comunidade universitária.*

1. Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação: i) Avaliação das Instituições de Ensino Superior – AVALIES; ii) Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG; e iii) Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE [BRASIL 2004a].

Como um dos componentes do SINAES, a avaliação institucional está relacionada aos aspectos ligados à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e ao 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 2016].

Nesse contexto, a autoavaliação ou avaliação interna é um processo contínuo, no qual a instituição revela informações a respeito de sua própria realidade. É uma busca por compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social.

Para tanto, utiliza-se de instrumentos que atendam as dimensões dispostas no art. 3º da Lei nº 10.861/2004, para coleta de dados junto à comunidade universitária e comunidade externa. Os instrumentos devem procurar contemplar todos os segmentos presentes na instituição, tais como: docentes, discentes, técnicos administrativos em educação, discentes da pós-graduação, programas especiais e comunidade externa. Nesse sentido surgem desafios na elaboração e atualização dos questionários contidos nos instrumentos utilizados na autoavaliação institucional.

Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão acerca do instrumento de autoavaliação utilizado para os diversos segmentos presentes na UFAM nos anos de 2014 e 2015, problematizando a necessidade de padronização, a abrangência e a importância como fator para melhoria de qualidade dos processos avaliativos na instituição.

2. Referencial Teórico

O processo de avaliação, seja institucional ou mesmo da aprendizagem, tem sido um assunto polêmico e não há unanimidade na forma de realizá-lo. A avaliação institucional

pode apresentar maior complexidade, tendo em vista que exige um olhar para o interior da instituição, considerando suas próprias ações e processos internos. Sendo, portanto, um momento em que a Universidade pode rever suas ações e implementar políticas que atendam às necessidades reais da comunidade universitária. Para a efetividade disto, no entanto, é necessário desenvolver uma cultura de autoavaliação, com a participação efetiva de todos os segmentos, além de um olhar de agentes externos à instituição.

Leite (2005, p. 114) afirma que a avaliação “[...] é uma prática que forma um campo epistemológico, de construção de conhecimentos, e, ao mesmo tempo, institui uma ação política no espaço público da universidade. [...] vai se construindo através da participação, com negociação e sensibilização das comunidades [...]”.

E nesse sentido, é importante fazer a avaliação interna da instituição pelos seus integrantes, pois os diversos olhares podem indicar elementos que contribuam para a melhoria das ações implementadas e das que ainda necessitam de implementação pela instituição. Como afirma Galdino *et al.* (2014, p. 1352) “[...] as particularidades da vida cotidiana possibilitam aos sujeitos a interpretação, a negociação, a desconstrução, a mistura e a tessitura de redes de subjetividade [...]”. Portanto, cada segmento pode contribuir para que a instituição dirija o olhar para seu interior e proponha ações significativas para atender a comunidade universitária.

2.1. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a Autoavaliação Institucional

A partir da Lei nº 10.861/2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, em consonância com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Tenório and Argollo 2009]. Neste mesmo ano, começou a vigorar a Portaria nº 2.051 [BRASIL, 2004b] regulamentando os procedimentos instituídos pela Lei 10.861/2004 e ampliando o rol das competências da Comissão Nacional da Educação Superior (CONAES) [BRASIL 2004c]. Assim, a CONAES formula diretrizes, critérios e estratégias de ação, além de coordenar os três processos avaliativos: Autoavaliação, Avaliação Externa e Reavaliação [Silva and Gomes 2011].

A avaliação institucional busca ser um instrumento para aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, visando a melhoria da qualidade e da sua relevância social [Belloni 2000]. É uma forma de identificar os pontos fortes e fracos da instituição, com o objetivo de fornecer subsídios para melhoria da gestão e atender as demandas da comunidade universitária. Deve ser compreendida como a grande impulsionadora de mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimento, que se concretiza na formação de cidadãos e profissionais e no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, contribui para a formulação de caminhos para a transformação da Educação Superior, evidenciando o compromisso desta com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, assim, mais democrática e menos excludente [ABMES 2004].

Um processo avaliativo deve considerar aspectos acadêmicos e administrativos, qualitativos e quantitativos, utilizando-se de várias abordagens metodológicas, sendo necessário considerar todos os envolvidos no processo. Para tanto, deve-se levar em consideração a necessidade de aprimoramento dos instrumentos de avaliação, visando alcançar resultados confiáveis quanto à satisfação dos segmentos que compõe a comunidade universitária e a percepção da sociedade civil sobre a instituição [Zanetti et al., 2015].

2.2. O processo de autoavaliação da UFAM

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) completou 116 anos de existência com vinte unidades acadêmicas (1 escola, 9 institutos e 10 faculdades) distribuídas em seis Campi, sendo um na capital (Manaus/AM) e cinco no interior do Estado do Amazonas (Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Parintins e Itacoatiara). No total, oferece 114 cursos de graduação nas áreas de Ciências Exatas, Agrárias, Biológicas e Humanas, e 39 cursos de pós-graduação. Apresenta a comunidade universitária constituída por discentes de graduação (presencial e programas especiais) e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), técnicos administrativos e docentes efetivos, substitutos e visitantes (DE, 40 e 20 horas), perfazendo um total de 39.421 pessoas.

Com essa amplitude, a autoavaliação já era um instrumento necessário há muitos anos, mas só começou a ser implementada a partir da instalação da Comissão Permanente

de Avaliação, em 14 de junho de 2004 mediante Portaria Nº 983/2004 – GR, em conformidade com a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.

Assim, há mais de uma década a CPA assumiu o trabalho e a responsabilidade pela condução dos processos da avaliação internos da instituição, da sistematização e da prestação das informações solicitadas pelo INEP, produzindo e publicando os relatórios com os resultados das consultas realizadas anualmente junto à comunidade universitária e externa que se utiliza dos serviços da UFAM. Esses relatórios têm servido de instrumentos para subsidiar os gestores nos processos de tomadas de decisão para a definição de políticas de sustentabilidade institucional conforme indicado por Cabral *et al.* (2015).

A CPA-UFAM é constituída de seis docentes (um presidente), quatro técnicos administrativos, quatro estudantes e dois representantes da comunidade externa. Conta com onze Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs) distribuídas nas unidades acadêmicas, que se articulam para conduzir o processo de avaliação interna.

A avaliação interna ou autoavaliação aplicada pela CPA-UFAM tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

Assim, instituiu-se como estratégia criar e tornar concreta a cultura da avaliação junto aos diversos segmentos que constituem a UFAM. Para tanto, trabalhou-se na reelaboração dos instrumentos de autoavaliação para todos os segmentos da comunidade universitária, para que fossem de mais simples leitura e análise, com adaptação de questões para programas especiais (cursos na modalidade de ensino a distância - EaD, PARFOR e Formação de Professores Indígenas). Os principais aspectos relacionados às modificações nos instrumentos de avaliação serão abordados no presente trabalho.

3. Metodologia

O processo da avaliação interna foi realizado a partir da consulta aos segmentos que compõem a comunidade universitária por meio de pesquisa online, com instrumentos disponibilizados na plataforma e-Campus (plataforma institucional de controle e registro acadêmico). Os segmentos foram convidados pela CPA a participar da avaliação institucional por meio de cartazes, folders, e-mail e chamadas no site da UFAM, e abordagem presencial dos membros das Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) em cada unidade acadêmica.

A pesquisa coordenada pela CPA-UFAM demandou a produção e aprovação coletiva dos instrumentos de avaliação na forma de questionários, realizadas em reuniões ordinárias nos anos de 2014 e 2015. Contou com o empenho e a competência dos analistas de Tecnologia da Informação do Centro de Informação de Tecnologia e Comunicação da UFAM (CTIC), os quais produziram um novo layout para apresentação dos instrumentos no site da UFAM. Além disso, fizeram o acompanhamento permanente do processo, apoiando e orientando as CSA e os usuários em geral, garantindo a participação sem a ocorrência de problemas técnicos. A pesquisa, em consonância com os ditames do SINAES, foi conduzida em termos tanto da sua finalidade construtiva e formativa, quanto de seu caráter permanente de obrigatoriedade e de envolvimento de toda a comunidade universitária.

Os instrumentos (questionários) adotados em 2014 foram os mesmos utilizados em anos anteriores, sofrendo pequenas modificações em termos da estrutura de apresentação e facilidade de inserção no e-Campus, não apresentando mudanças de conteúdo. Isto se deu principalmente porque a CPA-UFAM havia sido recentemente recomposta e não havia tempo hábil para grandes modificações sem que houvesse prejuízo ao processo. Para este ano, tomou-se como base o instrumento adotado em 2013.

No entanto, com base nas análises das respostas livres dos participantes e que compuseram o Relatório de Autoavaliação 2014, verificou-se a insatisfação da comunidade com a estrutura do questionário, o formato de apresentação, o conteúdo extenso e cansativo, o que desencadeou uma completa reformulação dos questionários em 2015.

Assim, em 2015, os questionários foram remodelados para apresentarem melhor estrutura e entendimento, de mais fácil leitura e menos enfadonho, com questões mais diretas e objetivas, além de ser incluído um questionário que contemplasse especificamente os alunos dos cursos de programas especiais (PARFOR, EaD e Licenciaturas Indígenas), que possuem especificidades não contempladas nos questionários até então utilizados. Neste remodelamento, assumiu-se que os questionários deveriam abranger todas as dimensões necessárias, com perguntas de rápido entendimento, além de apresentar facilidade na tabulação e análise dos dados, utilizados posteriormente para confecção do relatório de autoavaliação.

4. Resultados e Discussão

4.1. A participação da comunidade universitária

A Figura 1 mostra que nos últimos quatro anos, a participação da comunidade universitária no processo de autoavaliação institucional praticamente duplicou, passando de 1620 para 3160 participantes, o que corresponde aproximadamente 9% do total da comunidade atual.

A participação dos discentes em 2014, foi ligeiramente maior que todos os anos, o que se deveu a maior participação de alunos de programas especiais (notadamente PARFOR), que correspondeu a cerca de 50% do valor total de discentes. Entretanto, em 2015 o quantitativo é mais expressivo quanto aos alunos de cursos presenciais da sede e dos campi e uma pequena parcela de alunos da EaD. Vale ressaltar, que o aumento da participação de alunos dos programas especiais em 2014 foi devido a estratégia utilizada na avaliação, onde os questionários foram entregues diretamente aos alunos. Estratégia não utilizada em 2015, quando se optou exclusivamente pelo formato *online*, principalmente devido aos cortes financeiros para os programas especiais. Assim, observa-se que para uma participação mais efetiva dos alunos deve-se optar por outras estratégias, incluindo um acompanhamento com indicação da necessidade e importância do processo de avaliação interna institucional.

A tendência observada para o segmento docente é a de ascendência, o que mostra que para este segmento o processo de avaliação é visto como uma etapa que deve levar a posteriores mudanças e melhorias para a instituição, conforme se inferiu dos comentários

livres de vários docentes. Por outro lado, para o segmento técnico-administrativo, a participação segue com os menores índices, o que demonstra um incipiente envolvimento deste segmento com o processo avaliativo.

Pelas respostas livres apresentadas, observa-se que fatores como ausência de cultura de avaliação, falta de conhecimento da importância do processo para a melhoria da qualidade do próprio ambiente, visão equivocada de que o processo avaliativo é inócua e até mesmo ausência de sentimento de pertencimento institucional, podem ser motivos de suspeitas para a baixa participação.

No geral, observa-se que tornar a autoavaliação um processo que faça parte da vida universitária ainda é um grande desafio. Entretanto, para se ter mudanças sólidas e significativas, deve-se criar um ambiente em que os processos avaliativos estejam disseminados como práticas de melhoria contínua, cíclicos e renovadores. E que a comunidade universitária visualize no dia a dia suas demandas sendo atendidas. Assim, a cada ano haverá mais comprometimento com o processo avaliativo, pois todos estarão cientes que a autoavaliação tem como premissa levantar informações necessárias a melhoria da instituição, captando o sentimento dos diversos segmentos.

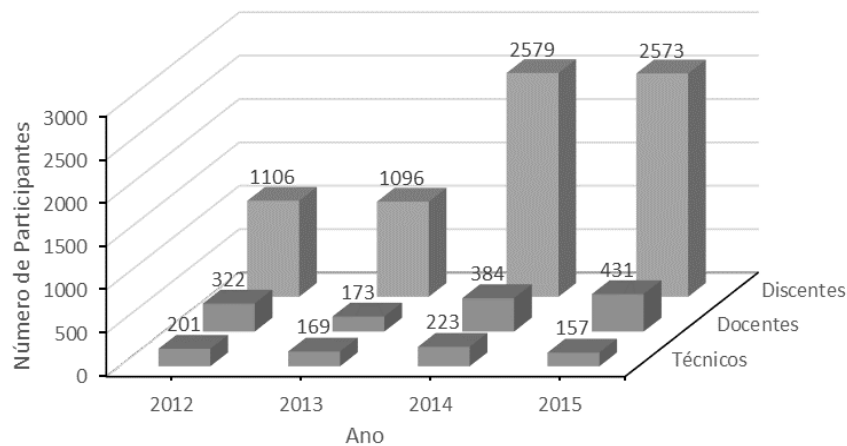


Figura 1. Número de participantes da comunidade universitária no período de 2012 a 2015.

4.2. Sobre o formato do instrumento

Os questionários (instrumentos) aplicados em 2012 e 2013 não apresentaram mudanças significativas, no formato, no conteúdo, no quantitativo de questões e os conjuntos de respostas. Logo, as análises a seguir se pautaram nos anos de 2014 e 2015.

O texto inicial (apresentação do questionário) que foi apresentado a comunidade universitária no ato da autoavaliação foi praticamente o mesmo nos anos de 2014 e 2015. No entanto, em 2015 para cada segmento (discentes, docentes e técnicos) foi informado alguns dados estatísticos do ano anterior sobre o quantitativo de respostas, visando motivar e estimular o envolvimento individual com a autoavaliação.

Para o questionário de 2014 foi tomado como referência o instrumento de 2013, sendo que a CPA decidiu revisar e fazer alterações consideradas necessárias, afim de torná-lo mais claro aos respondentes, respeitando-se as dez dimensões determinadas pelo SINAES. Houve um maior detalhamento das questões, as opções de respostas ficaram mais organizadas, com opção de expressão (comentários) livre ao final do questionário. Em função disso, comparativamente ao de 2013, o número total de questões aumentou significativamente: para o segmento discente havia 59 questões passando a 67; para o docente havia 85 questões passando a 97; e para o técnico-administrativo em educação passou de 51 para 71 questões. Apesar do aumento quantitativo de questões, o questionário em 2014 ficou mais completo e abrangente, além de mais sistematizado quando comparado ao de 2013.

No ano de 2015 o número de questões sofreu um acréscimo, ficando ligeiramente maior que o questionário de 2014, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1. Exemplo da alteração no formulário de autoavaliação entre os questionários de 2014 e 2015 para a Dimensão 1 para o segmento docente.

2014	2015
1 - Na concretização da Missão da UFAM e do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Avalie a contribuição da sua Unidade na operacionalização e acompanhamento desse Plano Ótimo Bom Regular Fraco Péssimo NA - Não se Aplica/Não sei Avaliar	6. Você conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAM? () SIM () NÃO OBS. As questões 7 e 8 devem ser respondidas por aqueles que responderem “SIM” na questão 6. 7. Existe uma descrição clara dos objetivos e finalidades da UFAM? Totalmente Parcialmente Não Não sei responder 8. Existe coerência entre as ações praticadas pela UFAM e o proposto em sua missão. Totalmente Parcialmente Não Não sei responder 9. As ações praticadas pela UFAM favorecem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

	Totalmente Parcialmente Não Não sei responder
--	--

Entretanto, as mudanças foram muito mais significativas, não só no quantitativo de questões (Quadro 2), mas no formato, no conteúdo e no conjunto de resposta que foi semelhante para todos os seguimentos. Além de mais simples, objetivo, de melhor análise e de mais fácil resposta para o respondente. A CPA-UFAM percebe que agora o desafio é reduzir o número de questões para atender os apelos da comunidade universitária, que expressam que o questionário é cansativo e com muitos itens. Por outro lado, tal redução não pode deixar de captar a percepção e opinião geral em relação à UFAM que todos precisam ter sobre sua instituição, e nem os aspectos específicos de cada unidade acadêmica e setores, ou seja, os usuários avaliam aquilo que lhes toca diretamente e, em última instância, é o que faz sentido no seu fazer cotidiano.

Quadro 2. Comparação quantitativa de questões e de tipo de respostas por dimensão e segmentos nos formulários de autoavaliação nos anos de 2014 e 2015.

DIMENSÃO	2014						2015							
	DSC		DOC		TAE		DPR		DPE		DOC		TAE	
	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR
1. Missão e perfil	3	2	1	1	1	1	4	2	7	2	4	2	4	2
2. Políticas institucionais e acadêmicas	14	8	8	1	5	1	15	3	17	3	18	3	18	3
3. Responsabilidade social da Instituição	0	0	0	0	2	1	4	2	1	1	5	2	5	2
4. Comunicação com a Sociedade	7	2	12	2	10	1	4	1	4	1	4	1	4	1
5. Políticas de pessoal	0	0	4	1	7	1	0	0	0	0	8	2	8	2
6. Organização e gestão	26	6	19	1	11	1	16	2	14	2	22	3	22	3
7. Infraestrutura	0	0	24	1	12	1	18	2	13	2	17	1	17	1
8. Avaliação institucional	5	4	8	4	7	4	5	2	5	2	5	2	5	2
9. Políticas estudantis	12	4	12	1	12	1	14	2	7	2	12	2	12	2
10. Sustentabilidade Financeira	0	0	9	2	4	2	0	0	0	0	5	2	5	2
Total	67	26	97	14	71	14	80	16	68	15	100	20	100	20

Legenda: NQ - número de questões na dimensão. NR – número de conjunto de respostas na dimensão (significando um número de alternativas de respostas dada para uma questão). DSC – discentes presenciais (graduação ou pós-graduação) e de programas especiais. DPR - discente presencial

(graduação e pós-graduação). DPE - discente de programas especiais (PARFOR, EaD e Indígena). DOC – docente. TAE - técnico administrativo em educação.

A cultura de avaliação sistemática na UFAM é um desafio um tanto quanto recente. Assim, implementar uma nova cultura avaliativa, que não seja aquela da punição ou discriminação ou da inocuidade, implica em tempo, em retorno da avaliação, divulgação das ações de melhorias oriundas da “escuta” dos vários segmentos. Em síntese, uma boa autoavaliação implica em bons instrumentos de tal sorte que os que os julgarem possam fazê-lo com mais qualificação, com mais conhecimento de causa. A implementação de uma cultura de avaliação deve levar a mudanças essenciais e necessárias.

Verifica-se ainda no Quadro 2 alguns pontos que merecem discussão. Em relação a dimensão 1, em 2014 não houve um equilíbrio no quantitativo de questões e do conjunto de alternativas de respostas para a questão entre os segmentos. Por exemplo, os discentes responderam para esta dimensão três questões, enquanto que os demais segmentos responderam apenas uma questão. Docentes e técnicos tiveram o mesmo conjunto de alternativas de respostas, enquanto os discentes dois conjuntos de alternativas de respostas. Observou-se que essa diferenciação nos questionários, adotada até então, levava a uma não uniformidade e dificuldade de relacionar as respostas entre os segmentos.

Assim, em 2015, para todos os segmentos (técnico, docente e discente presencial) adotou-se o padrão de quatro questões e de sete questões para discentes de programas especiais, pois havia neste caso a necessidade de aspectos mais específicos para os alunos. Mas em todos os casos, houve o mesmo conjunto de alternativa de respostas para as questões: *sim, não, totalmente, parcialmente e não sei responder*. Com esta padronização as dificuldades de correlação, uniformidade e análise das respostas foram superadas, além de serem bem mais aceitas pela comunidade.

No ano de 2014, Dimensão 2, os discentes tinham catorze questões para responder com oito conjuntos de alternativas de respostas diferentes, o que não se observa para os demais segmentos, no qual havia oito questões para docentes e 5 para técnicos e apenas 1 conjunto de alternativa de respostas para ambos. Já em 2015 isso foi corrigido, havendo um equilíbrio entre os segmentos para a quantidade de questões e com o mesmo total de conjunto de alternativas de respostas para todos.

Quanto a dimensão 3, em 2014, discentes e docentes não avaliaram, tendo o mesmo seguimento dos anos anteriores, mas em 2015 todos os segmentos passaram a avaliar esta dimensão. A dimensão 7, em 2014, não foi avaliada pelo discente, sendo que alguns aspectos desta dimensão estavam adicionados na dimensão 6, sendo corrigido em 2015.

De forma geral, as diferenças observadas nos questionários centraram-se em termos destes dois aspectos, número de questões ou número de conjunto de alternativas de respostas. O Quadro 3 dá um exemplo para este último caso. É importante ressaltar que uma análise com base nos resultados mostra quais aspectos são importantes de serem avaliados por cada segmento. Isto deve refletir o comprometimento e a responsabilidade para com a instituição.

Quadro 3. Representação das diferenças entre os números de conjuntos de alternativas de respostas para os discentes na Dimensão 2, para os anos de 2014 e 2015.

Número de conjunto de alternativas de respostas em 2014 (em 14 questões)	
- É bem integrado. - É relativamente integrado. - É pouco integrado. - Não apresenta integração.	- Sim, todos - Sim, somente em parte. - Nenhum. - Não sei responder.
- Muito boa - Boa - Regular - Fraca - Não sei avaliar esse item	- Sim, regularmente, com programação diversificada. - Sim, regularmente, com programação pouco diversificada. - Sim, eventualmente, com programação diversificada. - Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada. - Não oferece atividades complementares
- Sim, todos os aspectos. - Sim, a maior parte dos aspectos. - Somente alguns aspectos. - Nenhum dos aspectos. - Não sei responder. - Sim, em todas as disciplinas - Sim, na maior parte das disciplinas - Sim, somente em algumas disciplinas - Não, nenhuma	- Todos - Maior Parte - Não sei - Alguns - Nenhum - Não sei responder
Número de conjunto de alternativas de respostas em 2015 (em 15 questões)	
- Totalmente - Parcialmente - Não - Não sei responder	Excelente Suficiente Insuficiente Não sei responder

4.3. Sobre o conteúdo das expressões livres

Nos anos de 2014 e 2015 havia espaço para expressão livre ao final de cada questionário. Foram observados elogios, críticas e sugestões acerca do questionário em si, sobre a UFAM, entre outros. Alguns exemplos destes comentários feitos em 2014 e 2015 podem ser observados abaixo:

Em 2014:

“... realizando avaliações e adequações constantes, conforme as demandas vigentes. Necessário um espaço aberto para opinião em cada item avaliado”.

“... se elaborasse um sistema de avaliação mais prático, baseado numa visão mais profunda do trabalho e da gestão na organização”.

“Fazer avaliações em mais de um período...”

“Acabo entendendo que a avaliação não contempla aspectos específicos da realidade do interior, principalmente quando se pensa questões como logística e autonomia financeira das unidades”.

“Considero necessário fazer uma avaliação por cada unidade”.

“Prezados, ótimo questionário”

Em 2015:

“Questionário muito longo e ao concluir cada aba o questionário volta para as instruções, confundindo em qual aba a pessoa parou”

“Tenho diversas sugestões cuja inserção ultrapassa enormemente o limite de caracteres deste campo”

“As opções de respostas não permitem avaliar com eficiência os parâmetros solicitados, principalmente por que cada unidade acadêmica tem seus problemas peculiares”

“Acredito que poderia ser mais produtivo diminuir o número de perguntas desse questionário”

“O questionário está excelente”

“Gostei satisfatório o processo de autoavaliação da UFAM”

“Em determinados momentos deste questionamento a resposta deveria ter um campo como este, para que a resposta fosse escrita e não na forma de múltipla escolha!”

Os comentários livres de 2014, para fins de análise, foram sistematizados em quatro categorias. Assim, docentes produziram a) sobre a UFAM: elogios, críticas e sugestões; b) sobre o corpo docente: elogios e críticas; c) sobre a Avaliação: elogios,

críticas e sugestões; d) sobre a Infraestrutura: elogio, críticas e sugestões. Os discentes produziram apenas uma categoria: sobre a UFAM: elogios, críticas e sugestões. Já os técnicos, produziram as seguintes categorias: a) sobre a UFAM: elogios, críticas e sugestões; b) sobre os Serviços prestados: elogio, críticas e sugestões; c) sobre a Avaliação: elogios, críticas e sugestões; e d) sobre a Infraestrutura: elogio, críticas e sugestões.

Dessa forma, os conteúdos da categoria “avaliação” de 2014 foram recategorizados para se adequarem às categorias extraídas a partir da análise de conteúdo das expressões livres do processo de 2015. No Quadro 4 apresenta-se um quantitativo geral do número de comentários feitos pela comunidade universitária sobre o questionário de autoavaliação para os anos de 2014 e 2015. No geral, o número de comentários referente ao instrumento no ano de 2015 foi superior quando comparado a 2014, com destaque para o segmento docente, seguido pelo técnico administrativo em educação. Verifica-se que as duas categorias mais apontadas foram quanto a necessidade de se adequar o instrumento às realidades acadêmicas (20) e sobre questões dúbias e, portanto, a revisão de questões. Vale destacar que não houve comentários sobre os questionários pelos discentes no ano de 2014.

Quadro 4. Conteúdo de expressões livres sobre o instrumento de autoavaliação de 2014 e 2015 pela comunidade universitária.

CATEGORIAS	2014			2015					TTL
	DPR	TAE	STL	DPR	DPE	DOC	TAE	STL	
1. Adequar o instrumento às realidades acadêmicas dos campi e unidades acadêmicas	3	1	4	4	0	2	10	16	20
2. Cansativo	1	0	1	1	0	3	0	4	5
3. Questionário claro e satisfatório/melhorou	0	1	1	0	2	3	3	8	9
4. Questionário próprio para Pós-Graduação	0	0	0	0	0	2	0	2	2
5. Questões dúbias/rever o instrumento e perguntas	2	1	3	2	0	8	2	12	15
6. Ter mais espaço para livre expressão em cada dimensão	2	0	2	2	1	4	0	7	9
TOTAL	8	3	11	9	3	22	15	49	60

Legenda: DPR - discente presencial (graduação e pós-graduação). DPE - discente de programas especiais (PARFOR, EaD e Indígena). DOC – docente. TAE - técnico administrativo em educação. STL – subtotal. TTL – Total de 2014 e 2015.

No Quadro 4 é apresentado um quantitativo geral do número de comentários (expressões livres) feitos pela comunidade universitária sobre o questionário de autoavaliação para os anos de 2014 e 2015. No geral, o número de expressões em 2015

foi superior quando comparado a 2014, com destaque para o segmento técnico-administrativo em educação. Vale destacar que não houve comentários sobre os questionários pelos discentes.

A análise das expressões livres é um importante fator de melhoria. Alguns pontos importantes puderam ser observados e servirão de base para mudanças posteriores, como por exemplo i) a necessidade de um questionário específico para alunos de pós-graduação, que contemple as especificidades inerentes a este segmento; ii) a identificação pelo respondente da unidade acadêmica que ele faz parte ou curso, no caso do aluno. Com isto, o respondente fará sua avaliação pensando no âmbito de sua unidade/curso, dando subsídios adequados para a direção, chefe ou coordenador de curso, realizar ações pontuais sobre problemas identificados e propor melhorias de forma geral; iii) a necessidade de redimensionamento do questionário, considerando que deve-se atender todas as dimensões do SINAES; iv) a necessidade de um campo para expressão livre para cada dimensão considerada no questionário e não somente ao final; v) a necessidade de avaliação pela comunidade externa; entre outras.

Assim, os resultados das expressões livres apontam para a necessidade de constante mudança nos questionários de autoavaliação e ainda que um amplo retorno destes comentários deve ser considerado e difundido, não somente em relatório, mas por meio de uma divulgação que mostre os benefícios oriundos dos processos avaliativos e que, revestidos em benefícios diretos, afetem positivamente o cotidiano da comunidade universitária. Além disso, tais conteúdos são de extrema relevância para que todos os segmentos da UFAM assumam o compromisso com uma Universidade de qualidade, democrática, acessível, comprometida e atuante, e que dê conta de sua missão e das expectativas dos que nela adentram, permanecem e se formam.

5. Considerações Finais

A participação no processo de avaliação dos três segmentos foi observada ser diferente, apresentando índices de 9% para técnicos e discentes, e de 25% para discentes. A diferença observada pode estar relacionada, para os primeiros, principalmente à falta de percepção de melhorias advindas do processo avaliativo. Por outro lado, a necessidade de criar mecanismos em que o processo de avaliação interna tenha maior participação, além de mais significativo, passa pela presença de uma cultura de avaliação contínua, da

disseminação dos resultados alcançados e da importância deste processo para a melhoria do ambiente universitário.

Por outro lado, observou-se que a melhoria na forma de apresentação do questionário de avaliação, tornando as questões mais claras e as opções de respostas mais objetivas, trouxe resultados significativamente melhores, em comparação a questionários anteriores e as respostas livres de todos os segmentos. Entretanto, quando se considerou o quantitativo de questões, observou-se que este ainda é um fator que deve ser trabalhado.

Por fim, observou-se ainda que a comunidade universitária usou mais efetivamente o campo destinado às expressões livres no final do questionário, que levou a concluirmos que há necessidade de abrir campos de expressões livres para cada dimensão avaliada, com o intuito de tornar o processo mais significativo, pois considera-se que as expressões livres se constituem num importante fator de melhorias em pontos específicos.

6. Referências

- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). (2004) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Brasília: ABMES Cadernos. 121p.
- Belloni, I. (2000) A função Social da Avaliação Institucional. In: SOBRINHO, J.D; RISTOFF, D. (orgs). Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.
- Brasil. (2004a) 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>.
- Brasil. (2004b) Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, n. 132, p. 12, Seção I
- Brasil. (2004c) Ministério da Educação - MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Roteiro de Auto-avaliação Institucional: orientações gerais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. Brasília, 2004.
- Cabral, M. I. C. and Araújo, N.P.F.M. (2015) *Um Instrumento de Autoavaliação da Dimensão Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior*. Simpósio Avaliação da Educação Superior 2015, 17 a 18/09/2015, UFRGS.
- CPA-UFAM. *Relatório de Autoavaliação 2014*. Manaus, AM, UFAM, 2015.
- CPA-UFAM. *Relatório de Autoavaliação 2015*. Manaus, AM, UFAM, 2016.

- Galdino, M. et al (2014). Autoavaliação institucional da UNIGRANRIO: Estratégias e metodologia para o trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA). In: Atas do XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, Lisboa, Portugal.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) [on line]. (2016) Disponível em: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 05/05/2016.
- Leite, D. (2005). Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Silva, A. L. and Gomes, A. M. (2011) Avaliação institucional no contexto do sinaes: a cpa em questão. Avaliação (Campinas) [online]. vol.16, n.3, pp.573-601.
- Tenorio, R.M and Argollo, R.S.N. (2009) IN: Lordelo, JAC., and Dazzani, MV., orgs. (2009) Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 349 p. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- Zanetti, M.A.Z. et al. (2015) In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). Anais dos seminários regionais sobre autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação (CPA) [recurso eletrônico] / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Org: Claudia Maffini Griboski e Stela Maria Meneghel. – Brasília, 242 p.

Avaliação da internacionalização da educação superior: indicadores e mapeamento de processos

Guilherme Krause Alves¹, Rogério da Silva Nunes¹, Luciane Stallivieri¹

¹Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – Centro Sócio
Econômico – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
88.040-900 – Florianópolis – SC – Brazil

guilhermealv@gmail.com, rogerio.sn@ufsc.br, lustalliv@gmail.com

Abstract. *The work deals with the internationalization of higher education and aims to discuss evaluation indicators and map the process of formalizing international cooperation agreements signed by the Federal University of Santa Catarina (UFSC). From the model proposed by Rudzki (1998), the process of formalization of international cooperation agreements of the Institution has been mapped and transposed to a flowchart using business process management (BPM) and business process modelling notation (BPMN). Despite the need to establish indicators and parameters of evaluation, it was observed that internationalization processes are formalized and meet the proposed by Rudzki (1998) to the third stage of his model.*

Resumo. *O trabalho trata da internacionalização da educação e tem por objetivos discutir indicadores de avaliação e mapear o processo de formalização de acordos de cooperação internacional realizados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir do modelo proposto por Rudzki (1998), o processo de formalização de acordos de cooperação internacional da instituição foi mapeado e transposto para um fluxograma utilizando-se técnicas de business process management (BPM) e notação business process modelling notation (BPMN). Apesar da necessidade de estabelecer indicadores e parâmetros de avaliação, observou-se que os processos de internacionalização estão formalizados e atende ao proposto por Rudzki (1998) até o terceiro estágio de seu modelo.*

1. Introdução

A internacionalização da educação superior ocorre desde a idade média (TEICHLER, 2003), mas foi a partir do final do século XX, com a assinatura da Declaração de Bolonha (UNIÃO EUROPEIA, 2015) que as instituições de educação superior perceberam sua importância nos desafios propostos para o novo milênio (UNESCO, 2003).

É importante a compreensão dos processos como forma de reflexão de como o fenômeno ocorre e de como intervir direcionando-o a resultados desejados. Tendo em vista a relevância do assunto, o presente trabalho tem por objetivo demonstrar de que forma funciona o processo de formalização de um acordo de cooperação internacional entre uma instituição pública federal de ensino superior e outras instituições de ensino superior estrangeiras, mediante o mapeamento das tarefas deste processo.

2. Internacionalização da Educação Superior

A internacionalização da educação superior, conforme a UNESCO (2003, p. 154) é entendida

como um conceito amplo, muito abrangente, que pode envolver a cooperação internacional, mas se refere também a mudanças que ocorrem dentro de uma determinada instituição, através de iniciativas políticas e de caráter específico.

Gacel e Ávila (2008) afirmam que internacionalização é uma resposta construída pelos atores universitários para se integrar à globalização de maneira proveitosa. Ortiz (2004) acrescenta que, nos Estados Unidos, esse movimento se intensificou com a percepção de que existe uma necessidade dos estudantes se adaptarem à economia global, em especial os estudantes de negócios. Tradicionalmente, as universidades procuram a internacionalização da pesquisa, considerando seu caráter de produtora de conhecimento, pois o ensino costuma ter um controle maior por parte do estado e nem sempre possui a autonomia necessária à promoção da internacionalização (MOROSINI, 2006).

Para Knight (2015, p. 2), internacionalização da educação superior é o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global para atingir as metas, funções e entrega de educação. A internacionalização não deve ser um fim, mas um meio para melhorar ou alcançar os objetivos acadêmicos da instituição ou metas socioculturais, econômicas ou políticas do país ou região. (HUDZIK, 2015, p. 24).

Em 1999, a Declaração de Bolonha, assinada inicialmente por trinta países europeus, representou um marco para o desenvolvimento da internacionalização da educação superior. A Declaração busca

introduzir um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurar a elevada qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no Ensino Superior (UNIÃO EUROPEIA, 2015).

Na Conferência Mundial Sobre Educação Superior +5, foi discutido o processo de internacionalização da educação superior. (UNESCO, 2003) Na Conferência, foram expostos fatores que incrementam a internacionalização da educação superior:

- 1) A percepção da importância do conhecimento para o bem-estar econômico, social e cultural da sociedade em todo o mundo (a sociedade do conhecimento).
- 2) Integração e aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos de aprendizado, ensino e pesquisa.
- 3) Pressões e demandas para que as instituições de educação superior preparem graduados, formando-os para trabalhar em um contexto internacional.
- 4) Mobilidade cada vez mais fácil de pessoas com alta qualificação, criando um mercado de trabalho competitivo para trabalhadores científicos e acadêmicos.
- 5) Redução ou estagnação do financiamento público da educação superior na maioria dos países, sem um declínio na demanda de acesso a essa educação.
- 6) Aumento da pressão para a diversificação das fontes de financiamento, que alimenta a comercialização da educação, inclusive em nível internacional.
- 7) O advento de novos fornecedores e inovadores no fornecimento do conhecimento da educação superior (UNESCO, 2003, p. 160).

Para Hudzik (2015), o surgimento de formas mais estratégicas e abrangentes de execução da internacionalização da educação superior, a expansão da capacidade de pesquisa e do ensino superior são fatores para o aumento das colaborações internacionais. Segundo Hagenmeier (2015), há uma necessidade de formação de profissionais que possam exercer suas profissões em diferentes contextos culturais.

Silva (2007) apresenta que a cooperação internacional é a melhor forma para alcançar objetivos comuns no mundo globalizado, pois abre janelas de oportunidade para países em desenvolvimento. Os benefícios da cooperação são: compartilhamento de custos, acesso à experiência, tecnologia e instalações. A cooperação pode também ocorrer para estreitar relações políticas, exercer influência sobre parceiros e demonstrar liderança. No entanto, há o risco de perder a liberdade de ação, aumento da complexidade gerencial e são citadas como desvantagens: (i) transferência tecnológica de maneira indesejada, (ii) ajuda involuntária em criar ou fortalecer futuros competidores e (iii) riscos políticos caso a cooperação falhe.

Outra discussão é a mercantilização da educação, onde a internacionalização é vista como um meio. Para Jooste (2015), algumas universidades buscam aumentar sua presença em outros países, principalmente no hemisfério sul do planeta, objetivando o crescimento de sua presença e de seu lucro. Leite e Genro (2012) afirmam que o modelo de internacionalização atual, baseado no Processo de Bolonha, é uma forma de dominação por parte dos países desenvolvidos. Os objetivos seriam a exportação da educação superior e a disseminação de valores e conhecimentos direcionando as políticas educacionais conforme os interesses dos países dominantes.

Beelen (2015) critica o foco excessivo nos meios, desconsiderando indicadores de qualidade, e afirma que a falta de clareza dos conceitos relacionados à internacionalização da educação superior é um obstáculo em sua implementação.

Para Rudziki (1998), há diversas etapas no processo de internacionalização. A primeira é a avaliação do contexto, verificando se há interesse institucional e apoio nacional necessário para seguir com o processo, com políticas de fomento.

Na segunda, são verificados aspectos como histórico e cultura das instituições, bem como suas prioridades, missão e percepção com relação a propósitos e benefícios. Na terceira, serão verificadas as razões para prosseguir no processo, as demandas e razões políticas e/ou econômicas para adoção da internacionalização.

Em Ações/Dimensões/Atividades é onde ocorrem as mudanças, concebidas em quatro dimensões: Mudança Organizacional, Inovação Curricular, Desenvolvimento da Equipe e Mobilidade Estudantil. No Monitoramento e Revisão Periódica, está o acompanhamento das ações e *feedback*, a fim de verificar se o processo está ocorrendo

de forma adequada. Também deve ocorrer a revisão das práticas, descrito por Rudzki (1998) como melhoria contínua da qualidade, mediante a avaliação do processo. Ao final, são realizadas as mudanças necessárias, a partir das possíveis falhas identificadas na etapa anterior, garantindo desta forma um ciclo de adaptação do ambiente externo e interno da instituição e a continuidade do processo. O modelo, com suas etapas, está apresentado na Figura 2.

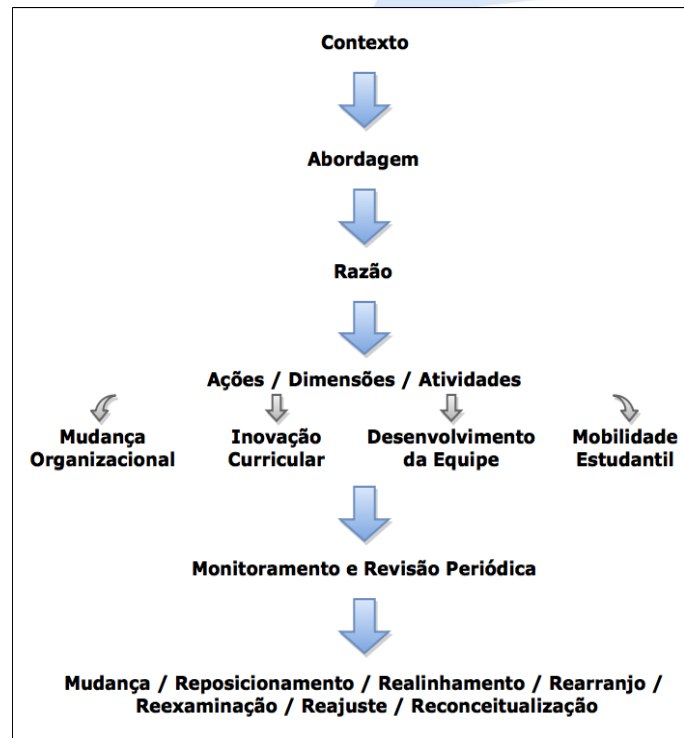


Figura 1: Modelo de internacionalização

Fonte: RUDZKI (1998, p. 220).

O ambiente acadêmico tem sido desafiado pelas possibilidades de interação com outros países. Agências internacionais, iniciativa privada e governo têm fomentado recursos e sinalizado para o desenvolvimento de uma cultura de internacionalização, com reflexos na sociedade brasileira em geral e é fundamental um efetivo monitoramento das ações, avaliando-as com indicadores específicos. (DAL-SOTO et al., 2013)

3. Avaliação e Indicadores

A Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES (2012), ao tratar da expansão da educação superior no Brasil, colocou metas quantitativas no Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2011/2020. Há a preocupação com reestruturações que proporcionem maior mobilidade estudantil,

trajetórias de formação flexíveis, redução da evasão, utilização adequada de recursos humanos e materiais, bem como proporcionar aos estudantes formação interdisciplinar, formação humanista e desenvolvimento do espírito crítico. As universidades, ao interagirem com suas congêneres de melhor qualidade, tem na internacionalização um dos norteadores do plano de expansão da educação brasileira.

Com relação a avaliação dos processos de internacionalização, ANDIFES (2013) coloca que deve ser avaliada através de:

- a) Estabelecimento de convênios guarda-chuva entre Ministérios da Educação e Chancelarias/Ministérios de Relações Internacionais;
- b) Adesão oficial das instituições interessadas;
- c) Abertura de editais para projetos específicos de intercâmbio, prevendo equipes, anuência das comunidades, objetivos, métodos e formas de avaliação;
- d) Definição de contrapartidas financeiras e estruturais no termo de convênio;
- e) Intercâmbio de equipes de acordo com os recursos disponibilizados;
- f) Períodos de intercâmbio compatíveis com os objetivos do programa;
- g) Compromisso de continuidade das ações das equipes;
- h) Atenção aos processos preparatórios (domínio da língua do país, instrumentalização com relação a geografia, história, cultura, política, pontos fortes e fracos e resultados obtidos e esperados).

A Universidade de São Paulo – USP (2009), ao estabelecer uma política de internacionalização, definiu como indicadores: convênios/parcerias/intercâmbios estudantis estabelecidos; visitas e/ou estágios no exterior; visitantes acolhidos; alunos envolvidos em programas de intercâmbio; captação de recursos para organização de eventos internacionais, intercâmbio acadêmico docente/estudantil e projetos com parcerias internacionais; bolsas de estudo para fins de intercâmbio acadêmico docente/estudantil; participações em eventos; trabalhos publicados em veículos internacionais; projetos de pesquisa conjuntos; e financiamentos recebidos em projetos conjuntos.

Veiga (2011) propõe a construção de indicadores de avaliação da internacionalização em universidades divididos em três grupos: ensino/aprendizagem, investigação e cooperação, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Indicadores de internacionalização

Indicadores de ensino-aprendizagem	Nº de docentes <i>outgoing</i> /nº total de docentes
	Nº de docentes <i>incoming</i> /nº total de docentes
	Nº de estudantes <i>outgoing</i> /nº total de estudantes
	Nº de estudantes <i>incoming</i> /nº total de estudantes
	Nº de funcionários não docentes <i>outgoing</i> /nº total de funcionários não docentes
	Nº de funcionários não docentes <i>incoming</i> /nº total de funcionários não docentes
	Montante de fundos atribuídos para mobilidade no ano em análise/orçamento total da IES no mesmo ano.
	Nº de funcionários alocados no gabinete de mobilidade/nº total de funcionários não docentes
	% de cursos que contemplam pelo menos uma disciplina em inglês
	Nº de disciplinas lecionadas em inglês/nº de cursos
	Nº de estrangeiros docentes/nº total de docentes
	Nº de estudantes estrangeiros/ nº total de estudantes
	Sítio na internet em inglês
	A IES tem em funcionamento o EILC (Erasmus Intensive Language Course)
Indicadores de investigação	Nº de doutorados por IES internacionais/nº de doutorados
	Nº de publicações em revistas científicas internacionais com afiliação nas IES
	Nº de investigadores bolsistas em unidades de investigação da IES
	Nº de patentes registradas internacionalmente
	Nº de reuniões científicas internacionais realizadas
	Nº de projetos de investigação científica realizadas em consórcio com IES
	Nº de projetos de investigação financiados internacionalmente/nº de projetos)
Investigadores de cooperação	Nº de parceiros para mobilidade (Erasmus)
	Nº de graduações conjuntas com IES internacionais
	Participação na EUA (<i>European University Association</i>)
	Participação na LERU (<i>League of European Research University</i>)

Fonte: adaptado de Veiga (2011, p.52)

Com as métricas disponíveis, é possível estabelecer uma avaliação dos processos de internacionalização, embora esta requeira o estabelecimento de parâmetros que qualifiquem a gestão dos processos na IES. A discussão a este respeito ainda é insipiente.

4. Aspectos Metodológicos

Para a execução da pesquisa, foi construído o quadro teórico que contextualiza o tema no Brasil. A seguir, foi tratada a conjuntura deste processo no âmbito da instituição estudada e os dados foram coletados. A partir destes, foi realizada uma contraposição do modelo

proposto por Rudzki (1998), buscando verificar se as etapas descritas no processo realizado na instituição estudada correspondem àqueles propostos pelo autor.

A partir dos dados, o processo de formalização dos convênios foi mapeado e elaborado um fluxograma, a fim de facilitar a análise do processo como um todo. A coleta foi realizada por meio de consultas ao *site* da UFSC e, em especial, da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da instituição. Os processos foram transpostos para um fluxograma utilizando-se técnicas de *Business Process Management* (BPM) e notação *Business Process Modeling Notation* (BPMN). BPM é uma forma de mapear fluxos de trabalho em organizações, enquanto BPMN é entendido como uma notação de fácil entendimento por todos os envolvidos no negócio (JULIATTO et al., 2012).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso descritivo, pois não permite uma quantificação direta de variáveis por meio de recursos estatísticos. A análise dos dados foi feita através de uma abordagem dedutiva, que, conforme explica Barral (2003), é uma proposição teórica geral e aplicada a um caso particular.

Devem ser consideradas como limitações do estudo o escopo reduzido a uma parte da organização, que pode ter uma realidade diferente de outras, nem todas as informações podem estar disponíveis nas fontes consultadas e a pesquisa contemplou a realidade de um período específico, que pode sofrer redirecionamentos da gestão.

5. Mapeamento de Processos e Formalização de Acordos de Cooperação

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação, uma instituição de educação superior e pesquisa, com sede em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina (UFSC, 2015a). Os acordos são conduzidos pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER), que

tem por objetivos primordiais promover a interação com organismos e instituições internacionais de Ensino Superior, apoiar e implementar acordos de cooperação técnica, científica e cultural, bem como viabilizar o intercâmbio de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos (UFSC, 2015b).

Segundo UFSC (2015b), a instituição possui uma política ativa de internacionalização, tendo viabilizado o intercâmbio no exterior de aproximadamente

1.400 estudantes no segundo semestre de 2014, recebendo 450 estudantes estrangeiros; a Instituição participa de diversos programas de mobilidade acadêmica internacional como o Ciência sem Fronteiras, Erasmus, Escala AUGM, PEC-G e PEC-PG, Pró-Haiti, USAC, entre outros.

Até o ano de 2014, a Instituição mantinha 403 convênios firmados com Instituições localizadas em mais de 50 países. Por meio desses acordos de cooperação, a política de internacionalização da UFSC busca promover excelência científica e tecnológica do país e proporcionar solidariedade entre os povos, com ações articuladas de modo a obter consonância com os objetivos do ensino de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão, elevando a qualidade acadêmica da instituição. A Figura 2 apresenta a distribuição destes convênios por continente (UFSC, 2015b):

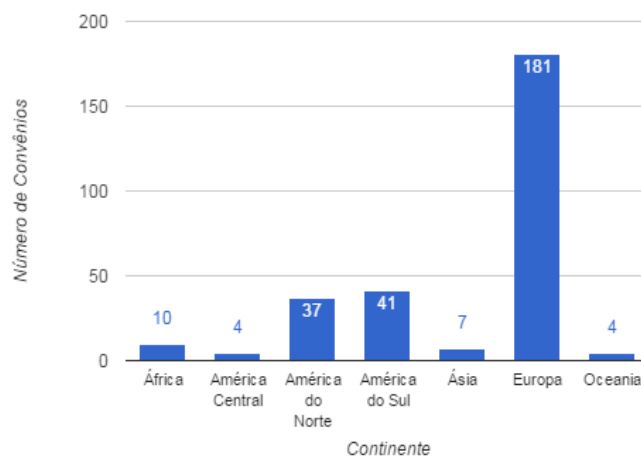


Figura 2: Distribuição dos convênios por continente

Fonte: UFSC (2015b).

Observa-se na distribuição dos convênios por continente, o predomínio de acordos firmados com instituições europeias, que representam mais da metade do total.

Segundo UFSC (2015b), são propostos dois modelos para formalização de convênios entre a UFSC e alguma instituição de Ensino Superior estrangeira: quando o acordo é proposto localmente, mediante solicitação de algum docente da própria UFSC, ou quando esta é proposto por algum representante da instituição estrangeira.

A diferença está na primeira etapa, que diferencia proponentes estrangeiros de proponentes da UFSC. As etapas são as seguintes:

- 1) Proponentes UFSC devem submeter por e-mail o Formulário de Solicitação, contendo as justificativas circunstanciadas e a assinatura do setor de origem (chefe do departamento ou coordenador da pós-graduação), indicando a data de aprovação no respectivo colegiado. Proponentes estrangeiros deverão submeter por e-mail, preferencialmente, o *Agreement Proposal Form*.
- 2) O Coordenador de convênios internacionais da SINTER avaliará o mérito das propostas, de acordo com os critérios definidos.
- 3) Após a aprovação de mérito, a SINTER se encarregará de negociar diretamente com a IES os termos do convênio.
- 4) Antes da coleta das assinaturas, por exigência da legislação brasileira, o documento deverá passar ainda por análise jurídica da Procuradoria Federal.
- 5) Após a coleta de assinaturas, o proponente será comunicado e o convênio será divulgado pela SINTER.
- 6) No caso de editais que exijam convênios ou acordos, os proponentes serão responsáveis pelo correto encaminhamento de sua proposta dentro dos prazos necessários.
- 7) Casos especiais serão considerados individualmente (UFSC, 2015b).

Os dois modelos são bastante semelhantes e, portanto, serão analisados de forma unificada. O resultado desta transposição é o seguinte:

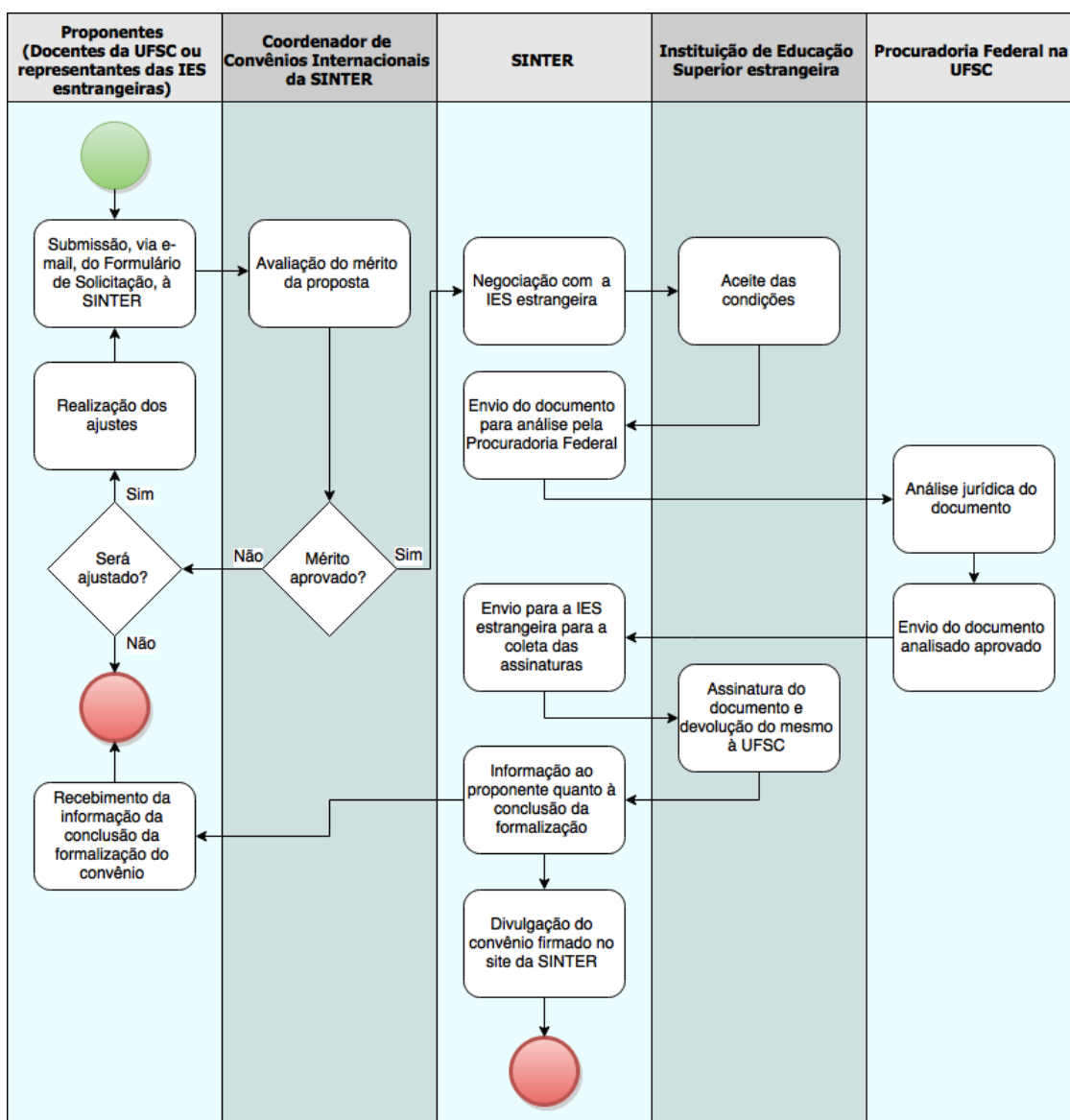


Figura 3: Fluxograma de formalização de convênio com IES estrangeira

Fonte: Adaptado de UFSC (2015).

Conforme pode ser observado, SINTER analisa as propostas, com a finalidade de verificar se apresenta interesse institucional e se não contraria a política de internacionalização da UFSC (UFSC, 2015b). Os critérios são:

- 1) Qualidade da instituição estrangeira (IE) – história, porte, estrutura, produção científica e estrutura de internacionalização.
- 2) Preenchimento de vazios geográficos e solidariedade – convênios com instituições da América Central e do Sul, África, Ásia e Oceania e em países nos quais a UFSC ainda tenha representação incipiente ou inexistente.

- 3) Existência de ações concretas de cooperação (histórico, projetos acadêmicos, redes, pedidos de financiamento, etc.) que garantam a efetividade do convênio.
- 4) Reciprocidade de condições e termos do convênio.
- 5) Abrangência de áreas de conhecimento (que o convênio seja aberto a todos os departamentos) e de nível acadêmico (graduação e pós-graduação).
- 6) Caráter institucional – as propostas previamente aprovadas pelo setor responsável pela origem (departamento, centro de ensino, curso de pós-graduação, etc.)
- 7) Comprometimento financeiro – aporte financeiro externo assegurado.
- 8) Isenção de taxas – os convênios devem prever isenção mútua de quaisquer taxas.
- 9) Renovação – convênios não serão automaticamente renováveis. (UFSC, 2015b)

Comparando com o modelo de Rudzki (1998), pode-se afirmar que a SINTER executa o processo de internacionalização, com relação à formalização de seus convênios, de maneira similar até o terceiro estágio do modelo (avaliação do contexto, a abordagem e a verificação das razões para a formalização do convênio).

A existência de uma secretaria dedicada a tratar das ações de internacionalização na instituição demonstra um direcionamento à quarta etapa do modelo de Rudzki (1998), especialmente com relação às mudanças organizacionais, como a criação de setores administrativos específicos de apoio à mobilidade estudantil. Isto pode ser corroborado também pelo número de estudantes recebidos e enviados por intermédio de intercâmbio com instituições estrangeiras, evidenciando a mobilidade estudantil que está referenciada no quarto estágio proposto por Rudzki (1998). No entanto, fica evidente que a instituição estudada ainda carece de informações sobre os investimentos no monitoramento e na avaliação dos resultados da cooperação, a exemplo do que é proposto por Rudzki (1998) nos demais estágios de seu modelo.

6 Considerações Finais

O presente trabalho abordou o processo de formalização de acordos de cooperação internacional realizados pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Os dados coletados apresentaram um significativo número de convênios firmados e um processo de formalização que acompanha em grande parte o modelo proposto por Rudzki (1998). Como algumas informações não estavam disponíveis, não foi possível verificar se há monitoramento da materialização dos convênios firmados, bem como dos resultados, visto que há incidência de acordos que não geram resultados. Observou-se que há uma sequência definida na formalização dos acordos de cooperação internacional e o fluxograma explicitou tal rotina.

Como proposta para próximos trabalhos, um aprofundamento do estudo com entrevistas com os gestores e participantes do processo, a fim de detalhar características e complementar informações não disponíveis no momento atual, que poderão identificar a necessidade ajustes e melhorias.

Referências

- ANDIFES. **Programa de Expansão, Excelência e internacionalização das universidades federais**. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf>. Acesso em 25 abr. 2016.
- ANDIFES – FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS COMISSÃO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. **Programa de internacionalização da Extensão Universitária (Minuta da Proposta)**. Palmas (TO), 06 a 09 nov. 2013. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2013/11/inter_ext.pdf>. Acesso em 25 abr. 2016.
- BARRAL, Welber. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.
- BEELEN, Jos. Left to Their Own Devices: The Role and Skills of Academics in Partnerships for the Future. In: JOOSTE, Nico; DE WIT, Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 47-61.
- BERLINCK, M. T. O método científico nos primórdios da Universidade: o caso de Andreas Vesalius de Bruxelas. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v.11, n.123, p.51-64, 24 out. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed11_outubro2013/HISTORIA.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- DAL-SOTO, F. et al. Processos de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. In: **XXXVII EnANPAD**, 2013, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_ESO1323.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

- Declaração de Bolonha.** 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- DE WIT, Hans. Partnerships for the Future: Trends, Challenges and Opportunities. In: JOOSTE, Nico; DE WIT, Hans; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future.** Port Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 47-61.
- GACEL, J.; ÁVILA, R. Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. **Casa del Tiempo**, Cidade do México, v. 1, n. 9, p.2-8, jul. 2008. Disponível em: <http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiem po_eIV_num09_02_08.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- HAGENMEIER, Cornelius. Ensuring Equality in Higher Education Partnerships Involving Unequal Universities in Divergent Contexts. In: JOOSTE, Nico; de WIT, Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future.** Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 41-46.
- HUDZIK, John K. Strategic Institutional Partnerships and Comprehensive Internationalisation. In: JOOSTE, Nico; WIT, de Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future.** Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 23-39.
- JOOSTE, Nico. Higher Education Partnerships for the Future: A View From the South. In: JOOSTE, Nico; de WIT, Hans; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future.** Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 11-21.
- JULIATTO, Dante Luiz et al. Implantação de modelo de gestão baseada em processos em uma universidade federal. In: **XIX Simpósio de Engenharia de Produção**, 2012, Bauru. Anais. Bauru: UNESP, 2012.
- KNIGHT, Jane. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models?. **Journal Of Studies In International Education**, [s.l.], v. 19, n. 2, p.107-121, 23 fev. 2015. SAGE Publications. DOI: 10.1177/1028315315572899.
- _____. The changing landscape of higher education internationalisation: for better or worse?. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, Manchester, v. 17, n. 3, p.84-90, fev. 2013.
- LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p.763-785, nov. 2012.
- MOROSINI, Marília C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, v. 28, p.107-124, jul. - dez. 2006.
- ORTIZ, J. International Business Education in a Global Environment: A Conceptual Approach. **International Education Journal**, Adelaide, v. 5, n. 2, p.255-265, jul. 2004. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903853.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

- RUDZKI, Romuald Edward John. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice.** 1998. 331 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia na Faculdade de Educação, University Of Newcastle upon Tyne, Reino Unido, 1998.
- SILVA, Darly Henriques da. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 50, n. 1, p.5-28, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292007000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- SOUZA, Eduardo P. de; FLEURY, Maria Tereza L. **Estratégias e Competências para a Internacionalização de Instituições de Ensino Superior do Brasil.** In: XXXIII EnANPAD, 2009, São Paulo. Trabalhos Apresentados. Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO3200.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- STALLIVIERI, Luciane. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional.** 2009. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Línguas Modernas, Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2009.
- TEICHLER, Ulrich. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. **Journal Of Studies In International Education**, [s. l.], v. 7, n. 4, p.312-341, winter 2003.
- UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização.** Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. 208 p.
- UNIÃO EUROPEIA. **Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior.** Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Política de internacionalização do ensino e da pesquisa.** São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.eefe.usp.br/arquivos/internacional/pol-internacionalizacao-eefe.pdf>> Acesso em 25 abr. 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Estatuto.** Florianópolis, 2015a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99561/Estatuto2013.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2015.
- _____. **SINTER.** Florianópolis, 2015b. Disponível em: <<http://sinter.ufsc.br>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- VEIGA, R. **Internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal: proposta de metodologia para a construção de indicador do grau de internacionalização.** 2012. Dissertação (Mestrado em Negócios Internacionais) – Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2012.

Avaliação do comportamento de alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) por uma Comissão Própria de Avaliação

Neide Aparecida de Souza Lehfeld¹, Edilson Carlos Caritá¹, Manoel Henrique Cintra Gabarra¹, Carlos Eduardo Saraiva Miranda¹

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

{nlehfeld,ecarita,hgabarra,cmiranda}@unaerp.br

Abstract. *The goal of this study is to present the methodologies and strategies employed to evaluate the performance of students in the National Assessment of Student Achievement (NASA) from the perspective of Self-Evaluation Comittee (SEC). It is a study case which includes the processes evaluative developed by the SEC of a private Higher Education Institution (HEI) in São Paulo State countryside involving teachers of a healthcare course who evaluated the students' performance in ENADE 2013. It is concluded the results obtained from the implemented processes will allow to both institutional and course managers, as well as the faculty members to reduce the observed shortcomings and also to enhance the positives aspects in order to improve the teaching-learning process.*

Resumo. *O objetivo do estudo é apresentar as metodologias e estratégias utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) sob a perspectiva de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA). Trata-se de um estudo de caso que contempla os processos avaliativos desenvolvidos por uma CPA de uma Instituição de Educação Superior (IES) privada do interior paulista com docentes de um curso da área da saúde que analisaram o desempenho dos alunos no ENADE 2013. Conclui-se que os resultados obtidos por meio dos processos implementados permitirão ao gestor institucional e do curso, assim como, aos membros do corpo docente diminuir as fragilidades encontradas e potencializar os pontos positivos visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem.*

1. Introdução

Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que contemplam esses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e diversos outros aspectos. Os resultados dessas avaliações possibilitam evidenciar um panorama da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no País e devem ser usadas pelas IES para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (BRASIL, 2016a).

Particularmente, o objeto desse estudo, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (BRASIL, 2016b).

Ainda segundo Brasil (2016b), os resultados desse exame, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se em insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), normatizados pela Portaria nº 40 de 2007, republicada em 2010. Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade.

Os resultados de qualquer avaliação interna ou externa referentes a uma IES devem ser acompanhados, analisados e discutidos por sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), portanto, cabe a esse órgão institucional avaliar, juntamente com as coordenações dos cursos e membros da gestão institucional o desempenho dos alunos no ENADE.

Lehfeld et al. (2013) relatam que o trabalho de uma CPA, em sua atuação múltipla no âmbito institucional, deve trazer para a IES 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 devem ser base para o trabalho organizativo e pedagógico dos cursos de graduação.

Contemporaneamente, o ENADE é utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) como instrumento para regulação e supervisão dos cursos superiores, assim, o desempenho insatisfatório do estudante nessa prova pode provocar medidas de saneamento no curso. Portanto, a avaliação dos resultados desse processo avaliativo é de extrema relevância para a adequação de possíveis incongruências no processo de ensino-aprendizagem e auxiliar na elaboração de estratégias didático-pedagógicas que demonstrem para o aluno a importância do referido processo avaliativo, permitindo ainda, a potencialização dos pontos positivos e a minimização dos pontos negativos para a formação profissional.

O objetivo do estudo é apresentar as metodologias e estratégias utilizadas para avaliar o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) sob a perspectiva de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA).

2. Metodologia

Trata-se de um estudo de caso com abordagem quantiquantitativa, sendo apresentados dois processos avaliativos instituídos por uma CPA de uma IES privada do interior paulista para analisar o desempenho dos estudantes de um curso da área da saúde da referida instituição no ENADE de 2013.

Segundo Miguel (2012), estudo de caso é um estudo de caráter empírico que investiga um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real. Este tipo de estudo pode auxiliar no desenvolvimento de novas teorias e aumentar o entendimento sobre eventos reais e atuais.

De acordo com Mascarenhas (2012), por sua vez, o estudo de caso é uma pesquisa bem detalhada sobre um ou poucos objetos, em que a ideia é refletir sobre um conjunto

de dados para descrever com profundidade o objeto de estudo, sendo que a principal vantagem do estudo de caso é entender muito bem o contexto analisado.

Os processos avaliativos instituídos pela CPA foram desenvolvidos com os membros do corpo docente de um curso da área da saúde da IES deste estudo de caso, visando compreender os resultados obtidos pelos alunos na prova do ENADE de 2013 quando obtiveram conceito 2, pois vinham alcançando, regularmente, conceito 4 nessa prova.

O primeiro processo foi a análise do relatório do curso disponibilizado no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC e resume os principais resultados do curso (<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>). Esses dados permitem a elaboração de importantes análises que contribuem para a compreensão do desempenho dos alunos e que também possibilitam a identificação de elementos que podem contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a formação do aluno. Assim, os resultados foram convertidos em gráficos e analisados em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Posteriormente, foram realizadas as análises descritas a seguir:

- **Percentual de acertos por questão**

O percentual de acertos em cada questão de Formação Geral e de Conhecimento Específico dos alunos do curso foi organizado em ordem decrescente comparando-o à média de porcentagem de acertos dos alunos do curso em todo o Brasil. Dessa forma, foi possível identificar questões em que o desempenho dos alunos do curso se destacou do desempenho médio no país, sendo possível também identificar as questões nas quais os alunos tiveram maior dificuldade de resolução e verificar, pontualmente, a forma e o conteúdo abordado no curso referente essas questões.

- **Percentual de acertos por área de conhecimento**

O NDE do Curso identificou em cada questão da prova, quais áreas de conhecimento estavam envolvidas e as respectivas disciplinas que abordavam essas áreas. As médias das porcentagens de acerto das questões nas respectivas áreas foram plotadas em gráficos, juntamente, com a média nacional nessas áreas. Portanto, foram identificadas as áreas em que o desempenho dos alunos do curso se destacaram positiva

ou negativamente em relação à média nacional, possibilitando ações efetivas sobre a respectiva área.

- **Porcentual de acertos a cada alternativa de cada questão**

A tabela que apresenta a distribuição das respostas dos concluintes em relação às alternativas de cada uma das questões objetivas do componente Formação Geral e Componente Específico foi devidamente analisada. Quando a porcentagem de escolha de uma alternativa incorreta era superior a 30%, essa questão e a alternativa eram submetidas à avaliação do NDE e dos professores das disciplinas envolvidas para que pudessem analisar de forma mais profunda a questão e as alternativas de resposta, com o objetivo de identificar possíveis causas dessa escolha.

As respostas referentes às percepções sobre a prova (incluídas no final do caderno de prova do aluno) também foram apresentadas em gráficos os quais foi incluída a média das respostas de todos os estudantes participantes da prova. Analisando-se esses gráficos, é possível perceber quais os aspectos são semelhantes e quais são as diferenças de percepção dos alunos do curso em relação à média nacional da área.

O Relatório de Curso inclui também as respostas dos alunos ao Questionário do Estudante, de preenchimento obrigatório e anterior à prova. As respostas a cada questão (questões 27 a 68) foram plotadas em gráficos que permitiram conhecer de maneira mais detalhada a percepção dos alunos concluintes sobre a instituição e o curso que frequentaram. É importante destacar que a IES desse estudo de caso realiza regularmente processo de Avaliação Docente, Avaliação de Curso e Avaliação Institucional. Muitas dessas percepções já são conhecidas da IES, que atua no sentido de atender aos aspectos que considera pertinentes.

O segundo processo de análise consistiu em entrevistas caracterizadas por Yin (2016) como qualitativas, com os membros do corpo docente do curso que ocorreram no período de 13 a 19 de novembro de 2014. Essas entrevistas foram realizadas individualmente por dois membros da CPA e pela coordenadora de graduação. Os professores deveriam comentar discursivamente sobre a questão “Em sua opinião, o que poderia ter contribuído para a nota do ENADE 2013 obtida pelo Curso?”.

Segundo Yin (2016), em pesquisas qualitativas não há um questionário contendo a lista completa das perguntas a serem propostas a um participante; um pesquisador

qualitativo não tenta adotar um comportamento ou conduta uniforme para todas as entrevistas, assim, a entrevista qualitativa segue um modo conversacional, e a entrevista em si levará a uma espécie de relacionamento social, com a qualidade da relação individualizada para todo participante. Portanto, o modo conversacional das entrevistas qualitativas assemelha-se ao conversar que é parte natural das comunicações faladas rotineiras de todas as pessoas.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada docente e dos membros da CPA ou da coordenadora dos cursos de graduação.

Inicialmente, era questionado ao docente se ele já tinha ciência do resultado do desempenho dos alunos do curso no ENADE 2013, bem como, explicado o objetivo da entrevista e a proposta da referida avaliação com o corpo docente do curso.

Na sequência, o entrevistador colocava para o docente do curso a questão chave e o mesmo discursava sobre ela. Quando necessário, o entrevistador fazia considerações sobre a fala do entrevistado para que o mesmo pudesse confirmar o que de fato queria expressar.

Os depoimentos foram transcritos pelo membro da CPA ou pela coordenadora de graduação, lidos e confirmados pelo docente entrevistado no encerramento da entrevista. A consolidação das entrevistas resultou em 199 comentários, que passaram então por análise quantiquantitativa.

Para a análise, utilizou-se a metodologia descrita por Freire (1990) e complementada por vários outros autores como Brandão (1985), Demo (2001) e Bardin (2008). Assim, após a leitura dos apontamentos colocados pelos entrevistados, foram feitas as categorizações das respostas e, posteriormente, o agrupamento em temas geradores.

Os resultados categorizados, agrupados em temas geradores e sumarizados foram apresentados em gráficos do tipo radar e pizza elaborados com o *software* Excel 2013 da empresa Microsoft Corporation.

3. Resultados

No Quadro 1 é apresentado o resultado da avaliação do relatório do curso, considerando-se a distribuição das respostas dos concluintes em cada alternativa das questões objetivas

no Componente de Conhecimento Específico. A análise contempla a IES, a categoria administrativa (pública ou privada), a organização acadêmica (faculdades, centros universitários ou universidades), a grande região e o Brasil.

No Quadro 2 consta a média e o desvio padrão dos concluintes nas questões discursivas no Componente de Formação Geral.

De acordo com a metodologia escolhida para análise dos resultados, as categorias definidas foram: contexto pedagógico, gestão do curso, comprometimento do aluno, dificuldades da infraestrutura para o curso para o desenvolvimento do projeto pedagógico e sugestões e comentários gerais. Na sequência, essa categorização foi quantificada, resumida em tabelas e apresentada em gráficos.

A quantificação dos comentários nas categorias estabelecidas indica, de maneira geral que, a Falta de Comprometimento dos Alunos (58 comentários) e o Contexto Pedagógico (57 comentários), foram os principais fatores responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos na prova do ENADE. As demais categorias receberam poucas referências dos professores: Gestão (11 comentários) e Infraestrutura (5 comentários). Ressalta-se o grande número de sugestões objetivando melhorias nesses aspectos do curso: 68 comentários. Nos Gráficos 3 e 4 são apresentadas a quantidade e a distribuição de comentários por categoria de análise.

Quadro 1. Distribuição das respostas dos concluintes em cada alternativa das questões objetivas no Componente de Conhecimento Específico.

Questão	Percentual de Acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Inst.	Cat. Adm.	Org. Acad.	Região	Brasil		A	B	C	D	E	SI
9	1,7	19,8	19,9	16,8	20,9	E	15,3	22,0	49,2	11,9	1,7	0,0
10	18,6	39,7	46,7	41,6	44,7	B	20,3	18,6	59,3	0,0	1,7	0,0
11	55,9	65,3	72,9	65,1	70,0	B	18,6	55,9	5,1	5,1	15,3	0,0
12	61,0	65,8	72,6	68,6	69,3	A	61,0	6,8	8,5	5,1	15,3	3,4
13	-	-	-	-	-	**	0,0	13,6	10,2	3,4	72,9	0,0
14	13,6	25,5	31,3	24,6	29,1	B	0,0	13,6	1,7	78,0	6,8	0,0
15	18,6	29,4	31,0	31,0	30,3	A	18,6	0,0	8,5	23,7	49,2	0,0
16	35,6	29,4	39,4	34,0	35,4	E	10,2	13,6	25,4	15,3	35,6	0,0
17	-	-	-	-	-	*	20,3	1,7	44,1	22,0	11,9	0,0
18	72,9	62,3	70,3	66,4	66,6	C	5,1	1,7	72,9	5,1	15,3	0,0
19	27,1	55,3	56,7	53,9	56,6	A	27,1	0,0	11,9	35,6	25,4	0,0
20	40,7	52,8	60,3	55,5	57,2	E	22,0	15,3	11,9	10,2	40,7	0,0
21	-	-	-	-	-	**	0,0	0,0	37,3	3,4	59,3	0,0
22	16,9	33,7	40,4	34,4	38,4	E	22,0	30,5	8,5	22,0	16,9	0,0
23	37,3	39,6	43,6	41,6	42,5	C	22,0	30,5	37,3	3,4	6,8	0,0
24	33,9	36,7	40,1	36,9	38,7	D	35,6	20,3	0,0	33,9	10,2	0,0
25	-	-	-	-	-	**	18,6	30,5	8,5	35,6	6,8	0,0
26	54,2	47,7	47,0	47,7	47,4	C	5,1	28,8	54,2	8,5	3,4	0,0
27	-	-	-	-	-	**	15,3	37,3	40,7	0,0	6,8	0,0
28	22,0	30,7	36,0	31,2	34,3	C	11,9	5,1	22,0	44,1	16,9	0,0
29	32,2	30,5	33,1	30,7	31,3	B	5,1	32,2	1,7	27,1	33,9	0,0
30	-	-	-	-	-	*	59,3	28,8	1,7	5,1	5,1	0,0
31	42,4	49,4	56,1	50,2	53,7	D	8,5	37,3	8,5	42,4	3,4	0,0
32	-	-	-	-	-	**	50,8	13,6	3,4	16,9	15,3	0,0
33	18,6	34,8	37,8	35,7	36,3	A	18,6	20,3	3,4	15,3	42,4	0,0
34	67,8	68,2	71,9	70,1	70,3	C	18,6	3,4	67,8	1,7	8,5	0,0
35	54,2	62,5	69,4	65,1	65,9	D	1,7	0,0	39,0	54,2	5,1	0,0

*Anulada pela comissão.

Azul: Alternativa Correta

**Desconsiderada pelo bisserial.

Vermelho: mais de 40% em Alternativa Incorreta

Quadro 2. Média e desvio padrão dos concluintes nas questões discursivas no Componente de Formação Geral.

Questão	Instituição		Cat. Adm.		Org. Acad.		Região		Brasil	
	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio
1	47,1	19,7	44,1	23,6	46,3	24	45,1	23,8	45,2	24,2
2	46,6	20,7	39,7	23,8	42,8	24,1	42,1	24	41	24,3

Nos Gráficos 1 e 2 são apresentados exemplos de gráficos que foram gerados considerando-se a análise do relatório do curso.

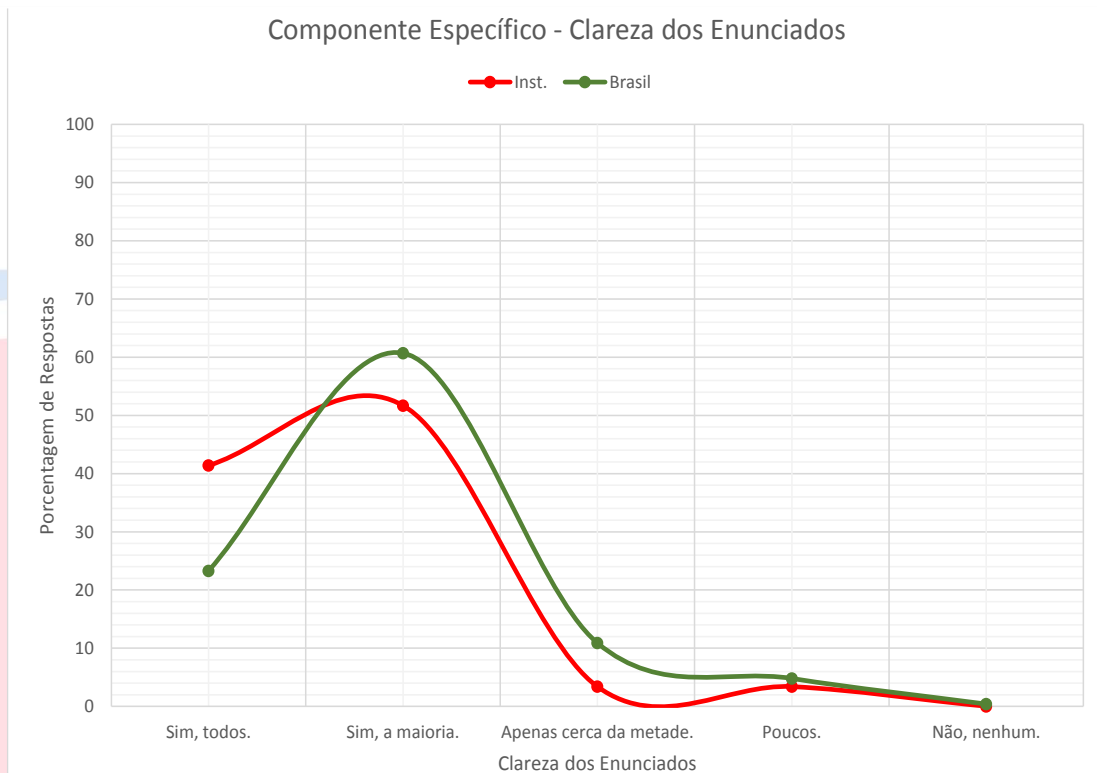


Gráfico 1. Comparação entre a média dos alunos do Curso e a média nacional quanto a clareza dos enunciados das questões da prova.

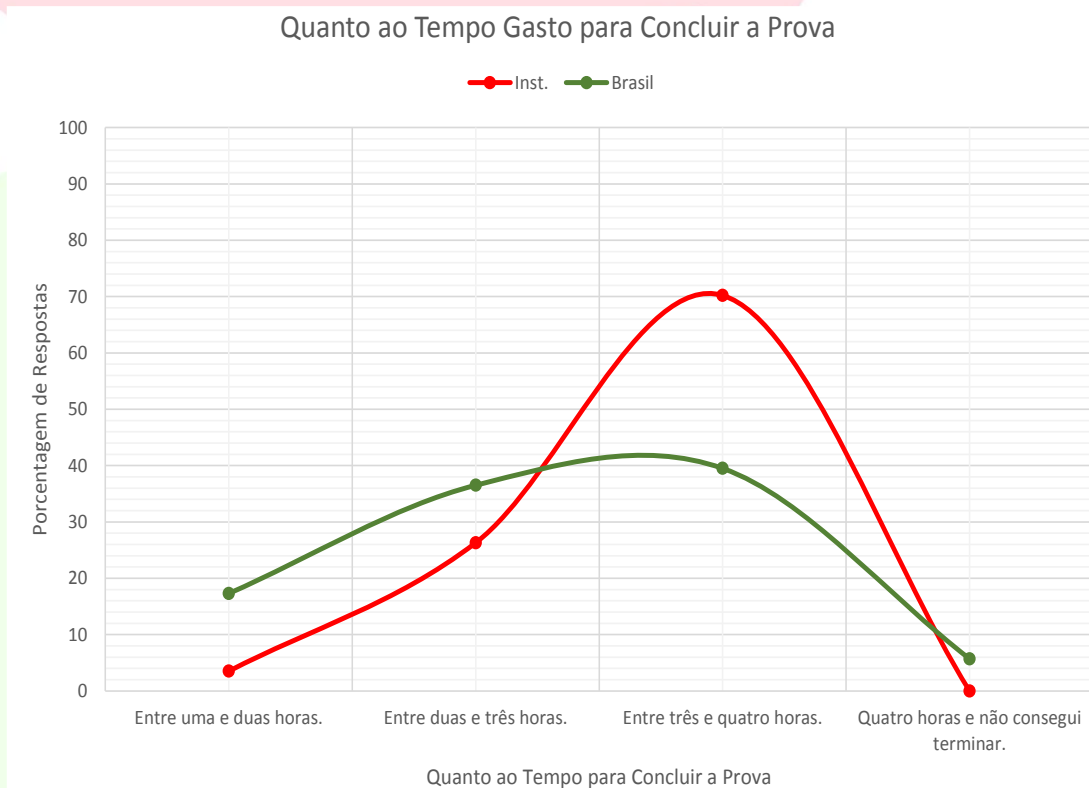


Gráfico 2. Comparação entre a média dos alunos do Curso e a média nacional quanto ao tempo gasto para concluir a prova.

ENADE 2013
Percepção dos Docentes

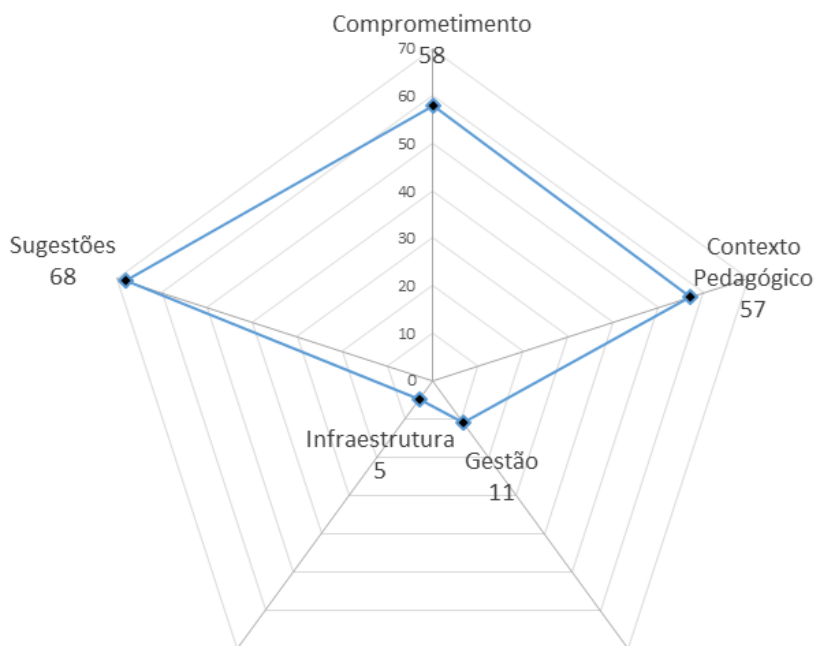


Gráfico 3. Quantidade de comentários por categoria.

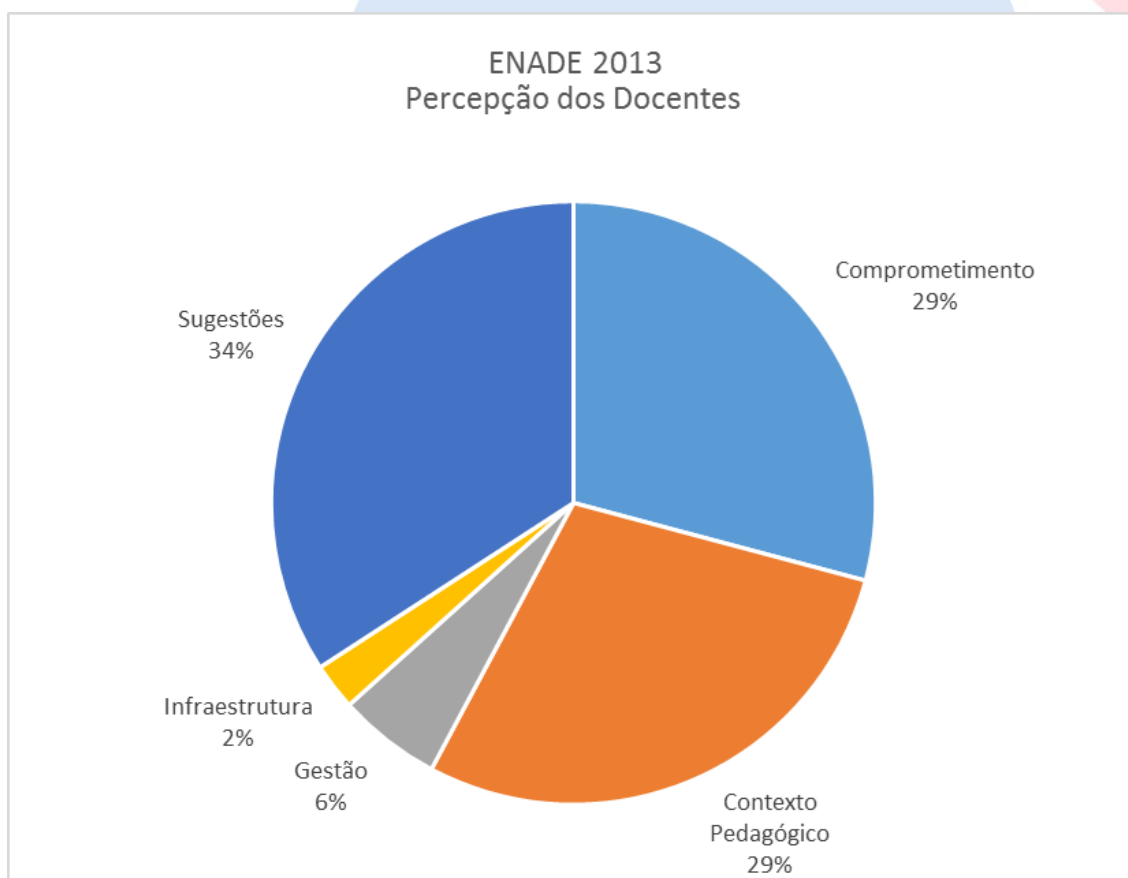


Gráfico 4. Distribuição dos comentários por categoria.

A constituição dessas categorias é apresentada a seguir:

- **Comprometimento dos Alunos**

Nessa categoria, destaca-se o comportamento dos alunos descrito como falta de compromisso com a própria formação profissional, particularmente, em relação às disciplinas teóricas. Avaliou-se o grau de comprometimento que o aluno demonstrou em relação ao próprio ENADE e ao processo de formação.

- **Contexto Pedagógico**

Refere-se aos recursos oferecidos pelo curso para o processo de ensino-aprendizagem do aluno em termos de conteúdos programáticos, matriz curricular, carga horária e avaliação da aprendizagem.

Nessa categoria foram consideradas a composição das disciplinas em termos de aulas teóricas e práticas, bem como o processo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se o menor número de aulas teóricas em relação às aulas práticas de uma mesma disciplina, e o menor peso da nota da prova teórica em relação à nota da prova prática. Essa situação possibilita ao aluno ausentar-se em todas as aulas teóricas, obter avaliação baixa na prova teórica e, ainda assim, ser aprovado na disciplina em decorrência da presença e maior nota nas avaliações práticas. Ressalta-se que a prova do ENADE é uma prova teórica, mesmo que a constituição das questões aborde casos clínicos.

Outro aspecto enfatizado pelos docentes é o estilo de prova do ENADE, com questões longas e exigentes em termos de interpretação. Segundo os relatos, as provas aplicadas no curso não seguem esse padrão. Mesmo preparando bem o aluno para o exercício da profissão, o curso não o prepara para realizar esse tipo de prova.

- **Gestão**

Refere-se às ações de gestão em geral, no sentido de buscar maior integração dos alunos com o curso e docentes, e também às estratégias para realização do ENADE, em termos de preparação para a prova. Os comentários dessa categoria foram manifestados de forma genérica e diversa por sete dos trinta docentes.

- **Infraestrutura**

Essa categoria agrupou comentários de três docentes que associaram a reforma da clínica a uma situação pontual de descontentamento dos alunos dessa turma. Esse contexto, na visão desses docentes, pode ter influenciado negativamente no empenho dos alunos na prova.

- **Sugestões**

Agrupou muitas sugestões de caráter diverso, buscando solucionar as questões colocadas nas demais categorias. As sugestões não foram agrupadas em subcategorias e devem ser analisadas individualmente.

4. Considerações Finais

A análise do relatório do curso pela CPA e NDE passou a ser um processo institucional para todos os cursos, portanto, após a liberação do relatório do curso pelo INEP/MEC, o coordenador do curso, a CPA e o NDE elaboram um relatório circunstanciado sobre o desempenho do aluno na prova do ENADE com base nesse instrumento.

Em relação às entrevistadas com os docentes realizadas especificamente nesse estudo de caso, pode-se ressaltar que a quantificação dos comentários nas categorias estabelecidas indica que, de maneira geral, que provavelmente a falta de comprometimento dos alunos com seu próprio aprendizado e, particularmente, com a prova do ENADE e o contexto pedagógico que, em alguns aspectos, favorece essa mesma atitude em relação à formação teórica contribuíram para o desempenho insatisfatório dos alunos no ENADE. Dessa forma, verificou-se que é necessário dar uma atenção especial aos aspectos apontados, buscando soluções que, em parte, foram abordadas nas sugestões dos docentes.

As sugestões e os comentários gerais visando melhorias no curso também foram realizados em quantidade considerável e devem ser analisados atentamente buscando-se avaliar sua pertinência, factibilidade e possível eficácia.

Portanto, pode-se concluir que os processos instituídos pela CPA para a avaliação do comportamento de alunos no ENADE podem ser considerados um arquétipo e podem ser utilizados em outros cursos da IES que, porventura, tenham desempenho insatisfatório no ENADE. Além disso, os resultados obtidos por meio dos processos implementados permitem ao gestor institucional e do curso e aos membros do corpo docente diminuir as

fragilidades encontradas e potencializar os pontos positivos visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

5. Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70.
- Brandão, C. R. (1985). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016a). “Sinaes”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acessado em 29/04/2016.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016b). “Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>>. Acessado em 29/04/2016.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas: Papyrus.
- 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. 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: 01/05/2016.
- Mascarenhas, S. A. (2012). “*Metodologia Científica*”. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Miguel, P. A. C. (2012). “*Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações*”. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier: ABEPRO.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim*. Porto Alegre: Penso.



Contribuições para a discussão sobre a atuação dos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs)

Ângela Becker Maciel¹, Jocelise Jacques de Jacques², Maria do Carmo Gonçalves Curtis², Virginia Barbisan³, Luisa Figueiredo⁴, João Ricardo Cardos⁴, Darlam Nascimento⁴

¹ Departamento de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre – RS - Brasil

² Departamento de Design e Expressão Gráfica UFRGS - Porto Alegre – RS - Brasil

³ Comissão de Graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo UFRGS - Porto Alegre – RS - Brasil

⁴ Bolsista PRAE/ UFRGS - Porto Alegre – RS - Brasil

angela.maciel@ufrgs.br; jocelise.jacques@ufrgs.br; 068048@ufrgs.br;
v.barbisan@hotmail.com; joaoricardo15@hotmail.com;
luisafigueiredof@gmail.com; darlamnascimento@gmail.com

Abstract. *This article describes the experience of the members of the Evaluation Unit from the Architecture College of the Federal University of Rio Grande do Sul on developing technique to measure the evaluation of the faculty by the students. The goal is to enlighten the technique used when dealing with the data displayed by the Institutional Evaluation Secretary on the second semester of 2014 and the first semester of 2015, discussing the challenges and the opportunities faced when working with a unit still in consolidating process.*

Resumo. *Este artigo tem como objetivo discutir a experiência dos membros atuais do Núcleo de Avaliação da Unidade Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Buscamos aqui relatar a técnica utilizada para o tratamento dos dados do período 2014/2015, fornecidos pela Secretaria de Avaliação Institucional, bem como discutir os desafios e oportunidades vislumbradas dentro de um Núcleo em processo de consolidação.*

1. Introdução

Este artigo mostra a técnica elaborada pelo Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU) da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para análise da avaliação do docente pelos discentes, únicos dados disponíveis para a equipe naquele momento. Comenta-se a articulação teórico-metodológica adotada para sua formulação, assim como os dilemas e os obstáculos encontrados no momento de sua operacionalização.

É importante ressaltar que, segundo a Secretaria de Avaliação Institucional (SAI), a Graduação é, apenas, uma das várias dimensões que o NAU tem incumbência de analisar, evidenciando o aspecto político do núcleo e o seu papel institucional na Unidade. Contudo, neste artigo, restringimo-nos a apresentar apenas esta dimensão devido ao método adotado e ao fato de que a formação da equipe, bem como as funções do NAU dentro da Unidade Faculdade de Arquitetura ainda estão em processo de consolidação.

O artigo está estruturado em seções, sendo que na seção dois, CONTEXTO DO NÚCLEO, apresentamos a equipe do NAU da Faculdade de Arquitetura. Descrevemos sua estrutura, vínculo e rede organizativa dentro da Unidade, assim como os Recursos Humanos alocados e os percalços no que tange à gestão. Nesta seção mostramos, também, os objetivos que permeiam a avaliação e comentamos as limitações que se apresentaram ao longo do processo. Na seção três, “MÉTODO: DO DISPONÍVEL AO DESEJADO”, tratamos do método adotado para a realização da análise, dos dados disponíveis e da limitação encontrada na obtenção de dados complementares. Na seção quatro, “O QUE FOI VISTO”, apresentamos o que foi compreendido das informações analisadas e algumas reflexões teóricas acerca do tema. Na seção cinco, “PROJEÇÕES”, indicamos as proposições de ações para 2016, bem como o seu andamento.

2. Contexto do Núcleo

2.1. O Núcleo

O NAU é vinculado à SAI (Secretaria de Avaliação Institucional), órgão da Administração Central, com status de Pró-Reitoria, diretamente vinculada ao Gabinete do Reitor. A SAI atua como o órgão executivo do CPA (Comissão Própria de Avaliação), cujo status equivale ao dos Conselhos Superiores, mas guardando autonomia em relação a eles, conforme determina a Lei Federal nº 10.861/2004 que introduziu o Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A CPA é representada nas Unidades por meio dos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAU's).

O sistema de avaliação institucional da UFRGS é constituído, portanto, pelo trabalho conjunto da SAI, da CPA e dos NAUs. Neste caso, o NAU ao assumir um papel avaliativo nas Unidades e seus Departamentos, evidencia-se o seu caráter de política avaliativa, em que, na perspectiva de SECCHI (2015), corresponde à relação concreta entre decisão e ação. O papel do NAU na Unidade é instaurar um processo avaliativo considerando as dimensões da SAI, fazer um diagnóstico e informar aos gestores. Contudo, as ações decorrentes destas análises são decididas pelos gestores, sem interferência do NAU.

Apesar da instauração destes núcleos dentro das Unidades não ser algo recente, dentro de instituições federais de grande porte como a UFRGS os NAUs têm diferentes níveis de maturidade quando comparados entre si. Há dentro da UFRGS núcleos com uma trajetória invejável, e que são tradicionais em suas Unidades. Este não é o caso do NAU- Arquitetura. Desta forma, neste artigo apresentamos uma iniciativa de início de consolidação do trabalho de um núcleo, assim, para um membro de NAU com certa tradição o relato contempla ações que podem parecer de pouca amplitude, mas o objetivo de descrever esta experiência é contribuir para a discussão de equipes que estejam nos primeiros passos rumo à implementação de uma cultura de avaliação.

2.2. Recursos Humanos

No que tange aos Recursos Humanos, como habitualmente é realizado foi nomeada uma equipe com docentes dos três cursos da Unidade, um técnico administrativo de cada COMGRAD e um representante discente em junho 2015.

Em agosto, selecionaram-se dois bolsistas. Nesta seleção, obteve-se o cuidado de escolher alunos que não fossem oriundos dos cursos de Arquitetura ou Design, levando em consideração o que Cunha (2006 apud Ramos e Schabbach, 2012) diz sobre “avaliação mista”, que combina as características da avaliação externa (quando realizada por gestores e assemelhados de fora da Instituição, garantindo a isenção e objetividade dos/as avaliadores/as) e da avaliação interna (composta, neste caso, pelas Professoras e Técnicas administrativas que fazem parte da Faculdade de Arquitetura, com o objetivo de estreitar as relações entre avaliação e a própria dinâmica da Unidade, bem como de ser

um facilitador de colaboração das pessoas que a integram), minimizando as desvantagens que cada uma dessas formas carrega em sua lógica.

Os estudantes selecionados foram João Ricardo Cardoso, acadêmico da Faculdade de Engenharia de Controle e Automação, que obteve, neste Núcleo, o vínculo de Bolsa Treinamento através da SAI, e Luiza Figueiredo, acadêmica da Faculdade de Enfermagem com vínculo de Bolsa Treinamento PRAE, também disponibilizado pela SAI e pela PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis). No início de 2016 Darlam Nascimento assumiu as tarefas de Luisa.

Após este relato é importante ressaltar que o NAU da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo tem apresentado uma atuação descontínua, em parte devido à dificuldade da nomeação de professores e sua real disponibilidade para atuação no núcleo. Normalmente, os professores estão assoberbados com suas disciplinas de graduação e pós-graduação, bem como estão envolvidos com atividades de pesquisa e extensão, não podendo destinar tempo condizente com as tarefas do NAU. Esta realidade afeta consideravelmente a continuidade do trabalho. Na equipe de 2015, não foi diferente, por consequência, a equipe, com o tempo, restringiu-se a duas docentes, dois bolsistas e uma técnica administrativa. Os outros não conseguiram participar devido a compromissos, anteriormente agendados.

No início do ano letivo de 2016, houve outra alteração nos membros da equipe efetiva, porém, já considerando a alternância, o planejamento e a visão sistêmica das atividades concentraram-se na coordenadora. Assim, o trabalho do Núcleo tem sido desenvolvido num processo contínuo e está se estruturando com a preocupação de manter esta característica. Entende-se que as ações do NAU devem transcorrer de forma ininterrupta, tanto quando se executa atividades rotineiras, quanto no cumprimento de metas de longo prazo, independente do fato de haver mudança na composição da equipe. Contudo, a disponibilidade de tempo deve ser assinalada como um dos limitantes e pode ser considerado um desafio para a consolidação do Núcleo.

2.3. Objetivos

O objetivo da equipe foi de iniciar a consolidação um processo avaliativo dentro da Unidade e estabelecer tarefas básicas que no futuro sejam consideradas rotineiras para as equipes seguintes.

Tendo em vista o problema de Recursos Humanos e o fato de que pela descontinuidade não havia outra forma de coleta de dados ou informações disponíveis. Assim o foco principal foi trabalhar nas avaliações dos Docentes pelo corpo Discente, desdobrando-se em três ações específicas para alcançar o objetivo proposto. Estas ações foram: [1] dar visibilidade às atividades do NAU, [2] incentivar a participação de docentes e discentes nos processos avaliativos, [3] elaborar diagnóstico e [4] apresentá-lo aos gestores os resultados.

3. Método: do disponível ao limite

Conforme esclarecido anteriormente, os instrumentos para o diagnóstico foram as avaliações dos docentes feitas pelos discentes, disponibilizadas pela SAI. Estas avaliações são feitas pelos discentes voluntariamente a cada semestre, pelo Portal do Aluno. As questões colocadas estão na tabela a seguir, na tabela 1.

Foram adotados estes dados por serem uma fonte de informação tradicional dentro da instituição, antes de serem incorporadas no portal eram realizadas em papel, distribuídas no final de cada semestre pelos próprios professores, pois seu resultado fornece determinada pontuação para a progressão docente. Além disto, se há uma busca de uniformidade de avaliação entre NAUs, vale considerar que estes dados podem ser entendidos como informações disponibilizadas de forma igual em todas as Unidades.

Inicialmente pensou-se numa forma de discriminar os dados, no sistema UFRGS o professor recebe uma “nota” que é a média das respostas de todas as perguntas e este valor alimenta a tabela de progressão docente. No caso da análise do NAU Arquitetura buscou-se analisar o resultado das respostas de cada pergunta especificamente para detectar se havia fragilidades consideráveis nas diferentes áreas envolvidas pelas onze questões.

Tabela 1. Questionário de avaliação Docente pelo Discente, disponibilizado na página do aluno.

1 - O professor analisou com os discentes os resultados das avaliações.
2 - O professor realizou avaliações compatíveis com o que foi trabalhado na atividade de ensino.
3 - O professor teve postura adequada diante da diversidade sociocultural.
4 - O professor utilizou recursos e procedimentos didáticos adequados.
5 - O professor foi assíduo e pontual.
6 - O professor cumpriu o plano de ensino.
7 - O professor contextualizou os conhecimentos desenvolvidos.
8 - O professor manteve atitudes de respeito e cortesia.
9 - O professor trabalhou com clareza e objetividade.
10 - O professor disponibilizou tempo para atender os discentes fora da sala de aula, pessoalmente e/ou à distância.
11 - O professor demonstrou domínio dos conteúdos.

Para classificar os valores atribuídos pelos alunos, adotou-se os parâmetros de avaliação do MEC cujas notas também variam linearmente de 1 a 5, sendo 3 a nota mínima aceitável. Desde outubro de 2014 (Of.nº 163/14-SAI), estes parâmetros, estão sendo usados, também, para avaliação dos departamentos dos cursos e das unidades. Na figura 1, a título de exemplo, mostra-se como as informações foram organizadas, por turma e por pergunta, avaliando-se a média da coluna em que estão as respostas de cada aluno.

Etapa 1													
Disciplina	Turma	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5	Pergunta 6	Pergunta 7	Pergunta 8	Pergunta 9	Pergunta 10	Pergunta 11	
Nome da disciplina	A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3,5	5
		5	5	5	5	4,5	5	5	5	5	5	5	5
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
		5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,7	3	5
		4,1	2	3	5	5	4	4	5	4	3	3	3
		4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5
		5	5	5	4,5	4,5	5	4,5	5	5	3,5	5	5
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5
	Médias:	4,79	4,67	4,67	4,83	4,89	4,75	4,83	5,00	4,86	3,75	4,78	
	B	5	5	3	2	2	4	3	3	5	3	5	
		4,3	5	1	2	3,2	2	3	5	4	3	5	
		5	5	1	2	2	3	5	5	4	2	5	
		4,2	4,7	2		1,4	2	4,1	3,1	4,6	2	5	
		5	4	3,6	5	2,1	2	5	5	4	2	5	
5		4	5	5	2	4	3	5	4	1,5	5		
5		4	3,1	5	1	3	3	5	4	2	5		
3,5		4	2	5	1	4	4,5	5	4	3	5		
Médias:	4,67	4,41	2,86	3,88	1,74	3,00	3,96	4,57	4,18	2,50	5,00		

Figura 1. Exemplo da avaliação de uma disciplina.

Com estes valores acertados, foi realizada uma programação, que consiste na formatação em vermelho das células contendo média das respostas avaliadas com notas abaixo de três (3), indicando certa fragilidade daquele item específico. Nas células contendo média das respostas avaliadas com notas abaixo de dois (2), sua formatação foi configurada em preto, configurando alerta, já que estas estão bem abaixo do desejável. Essa estratégia tornou o processo mais eficiente, uma vez que agilizou a verificação de situações críticas.

Após a análise de cada disciplina, foi possível unir em uma tabela todas as disciplinas em que houve presença dos alarmes visuais e assim visualizar as fragilidades de cada curso resumidamente (Figura 2). Esta representação pode colaborar para a compreensão rápida dos dados e do relatório em si por parte dos tomadores de decisão, e facilitar a comparação dos dados de vários semestres.

Disciplina	Médias das perguntas 1 à 11										
	1. O professor analisou com os discentes os resultados das avaliações	2. O professor realizou avaliações compatíveis com o que foi trabalhado na atividade de ensino.	3. O professor teve postura adequada diante da diversidade sociocultural.	4. O professor utilizou recursos e procedimentos didáticos adequados.	5. O professor foi assíduo e pontual.	6. O professor cumpriu o plano de ensino.	7. O professor contextualizou os conhecimentos desenvolvidos.	8. O professor manteve atitudes de respeito e cortesia.	9. O professor trabalhou com clareza e objetividade.	10. O professor disponibilizou tempo para atender os discentes fora da sala de aula, pessoalmente e/ou à distância.	11. O professor demonstrou domínio dos conteúdos.
Código da Disciplina A	3,51	4,79	4,90	4,46	4,13	5,00	4,21	4,71	5,00	2,86	5,00
Código da Disciplina B	3,50	4,20	4,00	4,20	4,06	4,20	3,44	3,62	4,20	2,73	4,20
Código da Disciplina C	3,47	4,18	4,76	4,41	4,46	4,45	4,63	4,77	4,00	2,93	4,63
Código da Disciplina D	4,33	3,75	5,00	4,33	2,83	4,33	4,33	3,33	4,33	3,00	4,17
Código da Disciplina F	4,40	4,75	4,33	4,58	1,80	4,50	4,30	4,67	3,93	3,00	4,38
Código da Disciplina G	2,44	3,63	4,19	3,16	2,75	4,03	3,62	4,57	2,36	3,16	3,85
Código da Disciplina H	3,42	2,74	4,86	2,67	3,99	2,93	3,01	4,43	2,50	3,68	3,13
Código da Disciplina I	2,90	3,15	4,90	3,75	4,70	3,80	4,60	5,00	4,00	5,00	4,55
Código da Disciplina F	3,93	3,57	4,43	4,29	5,00	4,04	3,70	4,29	2,98	4,47	3,66
Código da Disciplina G	xxx	xxx	5,00	1,00	1,10	1,90	1,60	5,00	1,30	xxx	4,40

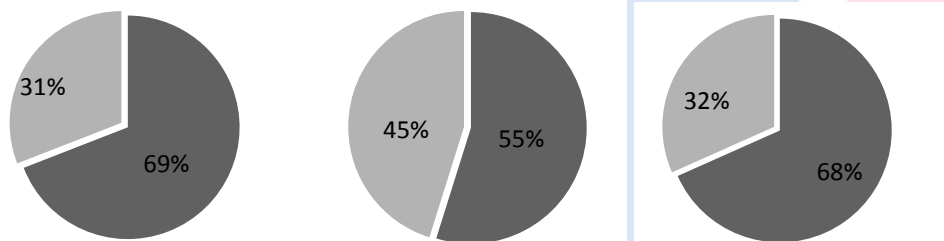
Figura 2. Representação resumida das fragilidades apontadas nas avaliações de um Curso, para o período de 2014/2015.

3.1 Limitações

Tendo como meta formular uma visão geral dos cursos da Unidade, os quais são (i) Arquitetura e Urbanismo, (ii) Design de Produto e (iii) Design Visual, pretendia-se analisar todas as disciplinas dos cursos. Este foi a primeira limitação diagnosticada. As avaliações disponibilizadas aos coordenadores dos NAUs pela SAI, são apenas aquelas correspondentes aos departamentos vinculados à unidade.

No entanto, nos cursos da Faculdade de Arquitetura, professores de outros departamentos ministram um considerável número de disciplinas, sendo assim, quando se trabalha apenas as disciplinas da Unidade, acaba-se por gerar uma avaliação parcial.

Para melhor compreensão desta situação, são apresentados nos gráficos da figura 3, no qual mostra-se que o curso de Arquitetura e Urbanismo apresenta 31% de suas disciplinas oferecidas por outros departamentos. Enquanto, o curso de Design de Produto tem 45% de suas disciplinas oferecidas por outros departamentos e o curso de Design Visual, 32%.



Arquitetura e Urbanismo Design de Produto Design Visual

Figura 3. Disciplinas vinculadas aos Departamentos regidos pela Unidade versus Disciplinas de outros Departamentos

Por outro lado, na Unidade, há o Departamento de Design e Expressão Gráfica, que assume considerável número de matrículas em disciplinas concernentes a cursos de outras Unidades. Desta forma, o trabalho dos professores destas disciplinas, conforme o sistema de distribuição de dados formal da SAI, ainda não é considerado nos relatórios a não ser que haja uma iniciativa específica de comunicação entre NAUs, o que até o momento não foi possível.

Outra dificuldade é que não há uniformidade entre os dados disponíveis para análise. Cada setor formata de maneira diferenciada seus dados. Por exemplo, os dados referentes ao número de aprovações e reprovações fornecidos pelas Comissões de Graduação (Comgrads), apresentam-se por disciplina, contudo percebe-se que seria mais adequado se fossem fornecidos por turma, já que diferentes professores, com seus perfis específicos ministram a mesma disciplina.

Neste contexto, considera-se importante a discussão sobre os dados disponibilizados hoje e o que seria desejável no futuro. Entende-se que consolidar a cultura de avaliação dentro de uma Instituição de ensino como a UFRGS passa também

pelo processo de buscar atender as demandas que surgem ao longo do tempo. E disto depende também a motivação para realizar a difícil tarefa de auto avaliação.

4. O que foi visto e feito

A Unidade Faculdade de Arquitetura congrega três cursos de graduação. Sendo que o curso de Arquitetura e Urbanismo possui longa tradição, tendo já completado 60 anos; e os cursos de Design de Produto e Design Visual, são relativamente novos, tendo seu primeiro processo seletivo ocorrido em 2006, portanto completando 10 anos. A Unidade abriga os Departamentos de Arquitetura, o Departamento de Urbanismo e o Departamento de Design e Computação Gráfica. Os departamentos de Arquitetura e de Urbanismo tem suas disciplinas focadas para o curso de Arquitetura e Urbanismo, o departamento de Design e Expressão Gráfica (DEG), contempla disciplinas atuantes nos cursos de Design (ênfase em Produto e Visual) e também tem grande carga horária destinadas a disciplinas de base para os cursos de Engenharia, como foi comentado no item anterior, tais como as disciplinas dos Desenho Técnico e Geometria Descritiva.

Dentro deste contexto apresenta-se nos itens a seguir uma síntese das conclusões alcançadas no processo de avaliação realizado em 2015.

4.1. Arquitetura e Urbanismo

Observou-se que as questões mal avaliadas (nota < 3) dizem respeito às relações de ensino aprendizagem: falta de clareza e objetividade na comunicação dos conteúdos, incompreensão dos critérios de avaliação, resultados das avaliações, se as avaliações foram compatíveis com o que foi trabalhado em sala de aula, se o docente trabalhou com clareza e objetividade e se o professor disponibilizou tempo (fora da sala de aula) para atender aos alunos. As disciplinas de projeto arquitetônico receberam notas abaixo de três em várias questões, contudo o desempenho dos alunos foi satisfatório, com reprovação inferior a 10%. O mesmo aconteceu com o semestre 2014/2, onde as questões que obtiveram menores notas foram as que se referiam ao relacionamento do aluno com o professor. As questões que apareceram com notas muito abaixo de dois se referiam à com clareza e objetividade em sala de aula ao tempo disponibilizado ao atendimento discente de sala, pessoalmente e/ou à distância.

4.2. Design de Produto e Design Visual

Os cursos de Design de Produto e Design Visual, já apresentam uma situação diferente do curso de Arquitetura. Neste caso, não se pode falar de disciplinas, mas de turmas, pois na mesma disciplina o conceito varia conforme a turma. Contudo, verifica-se que o problema continua nas relações de ensino-aprendizagem.

Nestes cursos surgiram dúvidas quanto à valores muito baixos que indicariam uma situação pontual de um semestre apenas, denotando alguma situação atípica na relação professor-aluno. Este tipo de dúvida ressalta a importância da avaliação continuada e da análise das médias de respostas de vários semestres, tarefa já encarada como meta futura.

5. Projeções

O objetivo da avaliação é detectar qualidades e fragilidades dos cursos, no entanto, neste momento de optou-se por dar ênfase às fragilidades. Planejamos melhorar a técnica de alarmes visuais incluindo indicações para disciplinas que obtiveram notas altas. Além disso, pretendemos estabelecer o critério em que as turmas das disciplinas obtiveram pelo menos três médias de respostas abaixo da nota três, sejam selecionadas para acompanhamento mais atento ao longo dos próximos quatro semestres.

Para somar-se à análise em andamento alimentada pelos dados da SAI, planeja-se disponibilizar um questionário próprio, formulado pela equipe do NAU Arquitetura, seguindo exemplo de outros Núcleos da UFRGS, que fazem uma avaliação mais abrangente, incluindo questionamentos sobre infra-estrutura, e que contemplam além dos alunos de graduação, também alunos de pós-graduação.

Outros objetivos mais ambiciosos contemplam também as percepções de professores e técnicos-administrativos, mas a operacionalização desta proposta ainda está discussão na equipe.

6. Conclusões

No esforço de consolidação do NAU Arquitetura UFRGS, observou-se algumas questões que merecem atenção. A primeira delas é com relação à formação da equipe e a efetiva participação dos membros nas atividades do Núcleo, sobre isto, é preciso pensar formas de incentivo à participação dos docentes e técnico-administrativos nestas tarefas. Estes incentivos podem estar relacionados à valorização das horas semanais reservadas para esta atividade, por exemplo.

Estas questões devem ser discutidas e consideradas desafios para a implementação de boas práticas não apenas de avaliação, mas de condução das atividades da Universidade de forma ampla, já que estas situações podem ser compartilhadas por outras funções administrativas, como participações em comissões. Assim, aponta-se que a participação em Núcleos de Avaliação, pode ser encarada como fardo que docentes preocupados com índices de produtividade, assumem por falta de alternativa, é necessário discutir o que pode ser feito para evitar que isto aconteça.

A consolidação dos NAUs também depende da visibilidade que os núcleos possuem dentro das Unidades, infelizmente percebe-se que os alunos e professores da Unidade Arquitetura ainda não conhecem o NAU, suas atribuições e o resultado de suas ações. Além de divulgação do NAU entende-se que o reconhecimento do núcleo também se dá por meio da promoção de condições de trabalho adequadas, que se traduzem em infraestrutura, configurada por espaço físico condizente e apoio às atividades desenvolvidas. Em relação a isto, observa-se que a Direção da Unidade desempenha papel importante para que a consolidação do NAU ocorra de fato. Situação que no caso do NAU Arquitetura pode ser considerada uma boa prática, porque existe uma consonância entre os objetos e planos da Direção e as previsões de atividades do núcleo. Sendo as dificuldades de infraestrutura decorrentes das carências vividas cotidianamente pela Instituição.

Ao longo do último período de avaliação, pelo comprometimento da equipe, surgiram inquietações que fomentaram reflexões não apenas em questões técnicas de ferramentas de análise de dados, mas também em relação aos próprios dados. Foram observadas certas lacunas e situações que devem ser pensadas numa esfera mais abrangente que o núcleo dentro da unidade, por isto julga-se pertinente trazer as questões descritas no item 3.1 Limitações, para serem discutidas no Simpósio Avalies, cujo objetivo é promover o debate. Estas limitações, geralmente dizem respeito aos dados necessários a uma avaliação ampla. Julga-se importante que os relatórios da SAI e Comgrads usem formatação semelhante e forneçam seus dados por disciplina e por turma, da mesma forma é importante o acesso aos dados de todas as disciplinas e não apenas aquelas dos departamentos da Unidade. Neste contexto, considera-se válida a discussão sobre os dados disponibilizados hoje e o que seria desejável no futuro.

Quanto às avaliações docentes em si, observou-se que os cursos de Design do Produto, Design Visual e Arquitetura e Urbanismo apresentam problemas semelhantes nas relações de ensino/aprendizagem. O aluno não duvida do conhecimento do professor, mas uma fragilidade encontrada é a de que o conteúdo não é trabalhado com clareza e objetividade. Outra questão constante é sobre a incompreensão dos critérios de avaliação, sugerindo ser necessária uma discussão sobre as didáticas atuais.

Entende-se que consolidar a cultura de avaliação dentro de uma Instituição de ensino como a UFRGS passa também pelo processo de buscar atender as demandas que surgem ao longo do tempo. E disto depende também a motivação para realizar a difícil tarefa de auto avaliação.

Referências

- De Martino Juanazzi, Paulo. (2014) “Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil” Revista do Serviço Público, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2014.
- Ramos, M. P., & Schabbach, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. Revista de Administração Pública, 46(5), 1271-1294.
- Secchi, Leonardo. (2015) Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos, Cengage Learning, 2nd edition.

Avaliação externa no contexto das instituições multicampi e as distorções das múltiplas comissões

Lisiane Inchauspe de Oliveira¹, Mênithen Ness Gouveia², Vanessa Rabelo Dutra³

¹Pró-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação- Universidade Federal do Pampa. Rua Monsenhor Constáble Hipólito, 125, Centro, Bagé, RS

²Pró-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação- Universidade Federal do Pampa. Rua Monsenhor Constáble Hipólito, 125, Centro, Bagé, RS

³Campus Santana do Livramento-Universidade Federal do Pampa. Rua Barão do Triunfo, 1048, Centro, Santana do Livramento, RS

lisianeoliveira@unipampa.edu.br, menithengouveia@unipampa.edu.br, vanessadutra@unipampa.edu.br

Abstract. *This article aims to conduct an analysis of this discourse in the evaluation reports for institutional reaccreditation, process according to which the Federal University of Pampa-Unipampa- was evaluated, fitting as a sample the campuses Alegrete, Bagé and Uruguaiana. The reports show differences in the evaluation of the work done by the Commission of Own University Assessment, which contributed to the multiplicity of results and basis of our reflection on the need for an assessment tool external institutional that present more clearly the definitions of concepts, so that the subjectivity of the judgment does not undermine the assessment of institutions.*

Resumo. *O presente artigo visa a realizar uma análise do discurso presente nos relatórios de avaliação para credenciamento institucional, processo em função do qual a Universidade Federal do Pampa-Unipampa- foi avaliada, enquadrando-se como amostra os campi Alegrete, Bagé e Uruguaiana. Os relatórios mostram dessemelhanças na avaliação do trabalho realizado pela Comissão Própria de Avaliação da universidade, que contribuíram para a multiplicidade de resultados e para a fundamentação de nossa reflexão acerca da necessidade de um instrumento de avaliação institucional externa que apresente mais clareza nas definições de conceitos, a fim de que a subjetividade do juízo dos avaliadores não prejudique a avaliação das instituições.*

Contextualização da Universidade Federal do Pampa

A Universidade Federal do Pampa - Unipampa faz parte do programa de expansão das universidades federais no Brasil e foi criada para minimizar o processo de estagnação econômica, inclusive de acesso à educação básica e educação superior, onde está inserida, buscando ser um agente de desenvolvimento da metade sul do Rio Grande do Sul. A Unipampa foi criada pela Lei 11.640, de 11 de janeiro de 2008 e possui *campus* nas cidades de: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana, sendo que a Reitoria localiza-se em Bagé. Sua característica multicampi conferiu a forma de uma estrutura organizacional descentralizada da cidade de Bagé, lócus da sede administrativa. A descentralização é também a garantia do protagonismo de todos os campi da Universidade, bem como, da equidade de tratamento que deve ser dada pela gestão a cada uma e a todas as unidades acadêmicas. A instituição desenvolve seu compromisso com a região em que está inserida através das atividades de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa científica e tecnológica, de extensão e assistência às comunidades e de Gestão.

Neste mesmo sentido, foi proposta a CPA, cuja estrutura organizacional contempla a natureza multicampi da Unipampa.

A constituição da CPA

A constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Unipampa, órgão colegiado permanente que tem como atribuição o planejamento e a condução dos processos de avaliação interna da Unipampa, foi deflagrada pela Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação (PROPLAN), através da Coordenadoria de Avaliação, durante a realização do Seminário de Avaliação Institucional realizado no ano de 2009. O seminário contou com a participação da Vice-Secretária de Avaliação Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Prof.^a Dr.^a Cláudia Medianeira Cruz Rodrigues que, na ocasião, apresentou os princípios e as finalidades do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, além de discutir o papel das Comissões de Avaliação no âmbito das instituições e a importância de que os resultados dos processos avaliativos produzidos por estas comissões possam ter efeito nas ações coletivas de planejamento, de forma a contribuir para a realização das intenções da Universidade, expressas em seu Projeto Institucional (PI).

O evento deu início às atividades de constituição da Comissão e contou com a presença de representantes dos 10 campi da Unipampa, representados pelas categorias: docentes, técnico-administrativos em educação, discentes e representantes da sociedade civil, indicados previamente pelas unidades, a partir da definição do perfil de participação neste tipo de Comissão.

Como os membros indicados para comporem a Comissão não tinham qualquer vinculação com o tema avaliação, exigiu-se da Coordenadoria de Avaliação, na época lotada na Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação (PROPLAN), a organização de encontros de capacitação para os membros do grupo que, além de não possuírem conhecimento sobre o processo avaliativo, muitas vezes detinham concepções equivocadas sobre a natureza do trabalho.

A principal característica da CPA é sua natureza multicampi e descentralizada. Obedecendo à Resolução nº 11, de 20 de outubro de 2010, aprovada pelo Conselho Universitário- CONSUNI- a CPA/Unipampa é constituída por dez CLA (Comitês Locais de Avaliação, em cada uma das dez unidades da instituição) e a CCA (Comissão Central de Avaliação). Cada Comitê Local é constituído por quatro membros representando segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil, sendo um docente, um discente, um técnico-administrativo (TAE) e um membro da sociedade externa. A composição de CLAs garante a percepção das particularidades de cada uma das unidades da instituição, bem como do ensino, pesquisa e extensão, atividades fins da Universidade. Uma de suas principais atribuições é sensibilizar a comunidade acadêmica do seu *campus* para a participação ativa no processo de autoavaliação institucional, além de organizar reuniões para desenvolver suas atividades e prestar informações solicitadas pela Comissão Central de Avaliação- CCA.

Essa Comissão Central é formada pelos membros dos CLA, a saber: Cinco servidores docentes, cinco servidores TAE, cinco discentes, três representantes da sociedade civil, um representante da Comissão Superior de Ensino, um representante da Comissão Superior de Pesquisa, um representante da Comissão Superior de Extensão e o Coordenador de Avaliação.

A composição descentralizada da CPA visa a garantir, a partir do reconhecimento das peculiaridades de cada *campus* e das três atividades fins da Universidade, a globalidade da instituição, em uma ideia de local/global referenciada por Santos (2000).

Também parte da percepção de que a realidade da Universidade só poderá ser compreendida e transformada a partir do reconhecimento da peculiaridade de cada unidade e do protagonismo dos seus atores.

O credenciamento institucional na Unipampa

Os atos administrativos de credenciamento e credenciamento são modalidades de atos autorizativos ao funcionamento das instituições de ensino superior. O funcionamento da Unipampa deu-se a partir da Lei 11.640, de 11 de janeiro de 2008, devendo ser realizado seu credenciamento conforme previsto no § 4º do Artigo 13 do Decreto 5773/2006, ou seja, cinco anos a partir de seu credenciamento. O trabalho realizado no âmbito da Pró-reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação-PROPLAN, em um esforço conjunto da Coordenadoria de Avaliação e da Divisão de Dados Institucionais teve início, portanto, em 2013, com a produção e inserção dos textos necessários no sistema e-MEC e a juntada de documentos para comprovação das informações inseridas.

A multicampia, característica própria da Universidade, representou um desafio a mais no sentido da necessidade e se estabelecer contatos ainda mais próximos para uma adequada organização de documentos institucionais. Esse mesmo fator levou a um processo com características bastante peculiares: Como amostra representativa, foram selecionados para receber visitas das comissões três campi: Alegrete, Bagé, Uruguaiana, tendo ocorrido a primeira visita a partir de 30 de novembro de 2015 e as outras duas a partir de 16 de março de 2016. Como resultado desses momentos avaliativos, o *Campus Alegrete* recebeu nota final 4 e os outros dois receberam nota final 3, conceitos que certamente refletem a juventude da instituição e fragilidades que ainda necessitam de ordenação.

Apesar desses fatores, a CPA da Unipampa é outro setor que vem buscando excelência em seu fazer, realizando um meticuloso trabalho de condução dos processos avaliativos internos, bem como de acompanhamento de avaliações externas. Para acompanhar as visitas in loco para o Credenciamento Institucional, a presidente deslocou-se de seu município de lotação para acompanhar os comitês locais naqueles cidades. Além disso, a secretaria da Comissão, na pessoa de uma servidora da PROPLAN, acompanhou essas visitas com a finalidade de prestar apoio técnico no concernente à documentação.

Levando em conta tais fatores e lembrando que, apesar de a composição da CPA agregar diversos grupos menores, os CLA, o trabalho realizado pela Comissão é equitativamente distribuído a todos e, logicamente, os documentos produzidos (e apresentados por ocasião das visitas) são os mesmos. Aqui, então, reside o questionamento desse nosso trabalho: quais fatores podem ter sido determinantes para uma avaliação tão dessemelhante para a CPA nos três momentos avaliativos.

A seguir, quadro demonstrativo dos conceitos obtidos nos itens avaliados na Dimensão 1- Planejamento e Avaliação Institucional:

CAMPI	ITENS	1.1 Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação institucional	1.2 Projeto/processo de autoavaliação institucional	1.3 Autoavaliação institucional-participação da comunidade acadêmica	1.4 Autoavaliação e avaliação externa-análise e divulgação dos resultados	1.5 Elaboração de Relatório de autoavaliação
ALEGRETE		Conceito 5	Conceito 4	Conceito 3	Conceito 5	Conceito 4
BAGÉ		Conceito 3	Conceito 4	Conceito 3	Conceito 3	Conceito 3
URUGUAIANA		Conceito 3	Conceito 3	Conceito 2	Conceito 3	Conceito 2

A subjetividade na avaliação

Avaliar constitui uma atividade humana de caráter crítico. No contexto atual da educação no Brasil, é possível destacar a avaliação permanente de instituições de ensino superior, seja no tocante à avaliação externa ou interna, sempre com vistas à melhoria dos seus processos.

Para Hoffmann (2001), é natural e esperado que fatores psicológicos próprios do avaliador comprometam a objetividade da prática avaliativa, pois, ao invés de estudar adequadamente uma realidade, o avaliador lança mão de “clichês arquivados em seu aparato mental qualificador”(2001, p.286). Assim, é preciso lembrar que, por mais imparcial que pretenda ser, um avaliador sempre será impactado por toda uma carga inconsciente que altera sua percepção.

Para Perrenoud (2002), a avaliação pressupõe reflexão, e reflexão pressupõe um processo contínuo de formulação de perguntas e busca de respostas.

Já Firme (2003, p.66) assevera:

avaliação no seu sentido mais amplo é, pois, um desafio na direção do mérito e da relevância e, para alcançá-los, a criatividade e a sensibilidade, a objetividade e a subjetividade estão presentes e atuantes, sempre que necessário, para responder com propriedade às indagações e facilitar a ação de aperfeiçoamento.

Desta forma, é evidente que qualquer critério avaliativo requer atitudes e percepções, reconhecimento e aceitação de cada realidade- de alunos ou de instituições- motivo pelo qual realiza-se neste artigo uma análise comparativa e uma crítica ao instrumento que norteia o trabalho dos avaliadores institucionais. O que se pretende, em suma, é demonstrar como a ausência de critérios mais claros e a desconsideração à realidade da multicampia e da implantação recente podem ter influenciado nos resultados obtidos nas avaliações in loco para recredenciamento institucional na Unipampa.

O Instrumento de avaliação institucional externa que embasa o trabalho do avaliador cita a necessidade de uma avaliação que atenda à diversidade e respeite as características das diferentes organizações acadêmicas, porém não subsidia com maior clareza esse trabalho: os avaliadores têm a liberdade de atribuir conceitos de um a cinco para cada um dos indicadores dos cinco eixos, justificando-os e buscando manter a coerência entre o conceito atribuído e a análise. Os descritores para os conceitos são: não existe, insuficiente, suficiente, muito bom e excelente, não havendo nenhuma orientação mais clara ou rubrica que trate, por exemplo, de um quantitativo adequado para a participação da comunidade acadêmica em processos avaliativos. A falta de nitidez desses conceitos pode ocasionar, especialmente no caso de instituições *multicampi*, uma distorção como a que se percebeu por ocasião das visitas in loco para recredenciamento institucional na Unipampa, que apresentamos a seguir.

Análise dos resultados presentes nos relatórios

A primeira visita de Recredenciamento Institucional na Unipampa ocorreu no ano de 2015, no *Campus* Bagé. No que concerne ao item 1.1- Evolução institucional a partir de processos de Planejamento e Avaliação, essa Comissão afirmou ter avaliado os relatórios de autoavaliação institucional, instrumentos utilizados, relato institucional, além de buscar informações em reuniões com a própria Comissão, docentes, discentes e técnico-administrativos.

As visitas seguintes ocorreram nos *campi* Alegrete e Uruguaiana, em março de 2016. A Comissão de Alegrete citou como instrumentos norteadores de sua avaliação o Relato Institucional e as ações de planejamento conduzidas pela PROPLAN: Planejamento Estratégico dos campi e Reitoria-PEC-R e PEC-R II, Projeto Institucional-PI e Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI. A Comissão de Uruguaiana citou que o planejamento e a avaliação institucional estão contemplados no PDI e no Relato Institucional. Nota-se portanto que a avaliação da Comissão de Bagé foi mais ampla, amparando-se em mais subsídios, porém, a nota mais alta no item deu-se em Alegrete.

Sobre o item 1.2- Projeto/processo de autoavaliação institucional, a Comissão de Bagé limitou-se a descrever o funcionamento a CPA, evidenciando que sua constituição em unidades menores-CLAs garante o reconhecimento das peculiaridades de cada *campi paripassu* garante a visão da unidade institucional. Em nenhum momento, na avaliação deste item, foi citado o documento Projeto de Autoavaliação institucional da Universidade-Avaliação, em vigor até o ano de 2015, quando passou a ser discutido para fins de atualização e adequação à Nota Técnica INEP/DAES/CONAES 65/2014. Este documento norteou os processos internos de avaliação na Universidade no ciclo previsto entre 2012 e 2015, definindo as dimensões a serem avaliadas, propondo indicadores a serem levantados e apresentando cronograma de atividades para o processo avaliativo e propondo encaminhamentos pra os resultados obtidos.

Da mesma forma, o Avaliação não foi citado pela Comissão Avaliadora de Alegrete. Porém, esta realizou uma análise mais profunda do processo, não se atendo apenas à constituição da CPA, mas evidenciando a periodicidade dos procedimentos avaliativos, a avaliação das dimensões de forma cíclica e a consumação de relatórios anuais. Esta Comissão citou, ainda, o compromisso da CPA que, a partir de 2016, deverá obedecer a um novo Projeto de Autoavaliação, conforme explicitado no parágrafo anterior.

A Comissão Avaliadora do *Campus* Uruguaiana apresentou um resgate histórico sucinto, mas completo, do trabalho da CPA e citou com clareza o referido documento, onde se apoia todo o trabalho de autoavaliação institucional. Aludiu a transversalidade das temáticas Educação a distância e inclusão de alunos com necessidades especiais no que tange às áreas avaliadas. Sobrelevou os princípios básicos sobre os quais se estrutura o Avaliação, quais sejam: i)Transparência e participação; ii)Globalidade sistêmica; iii)

Respeito às especificidades e ao Projeto Institucional; iv) Avaliação voltada ao Planejamento e v) Processo contínuo. Ainda, destacou o objetivo do Projeto Avaliação:

Construir, implementar e aprimorar os processos de avaliação e de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Pampa, com a finalidade de contribuir para a tomada de consciência sobre a realidade institucional frente aos objetivos e concepções de seu Projeto Institucional, aos resultados das ações efetuadas como decorrência dos processos de planejamento existentes nas unidades acadêmicas e administrativas, e aos indicadores do SINAES, com vistas a realimentar os processos de planejamento na busca do alcance dos objetivos e da excelência institucional (2011, p.13)

A Comissão citou o trabalho de divulgação de resultados realizado pela CPA, porém mencionou apenas as reuniões realizadas com coordenadores de cursos, desmerecendo todo um trabalho que vai desde notícias postas na página principal do sítio institucional e no informativo quinzenal enviado ao endereço eletrônico de toda a comunidade acadêmica, até a participação dos membros dos CLAs em Conselho de *Campus*.

Ainda, o grupo que avaliou o *Campus* Uruguaiana foi o único a comentar neste item 1.2, a questão dos relatórios produzidos na universidade, que, a seu ver, não são elaborados conforme orienta a legislação vigente e carecem de análises qualitativas referentes às informações levantadas.

No que concerne ao item 1.3, Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica, duas comissões, Bagé e Alegrete, afirmaram ser suficiente a participação da comunidade e a terceira, de Uruguaiana, afirmou ser insuficiente. É possível inferir que o instrumento utilizado pelos avaliadores peca neste item, uma vez que não determina índices adequados que subsidiem a avaliação da participação nas consultas, favorecendo o prejuízo à instituição avaliada conforme o se dá entendimento do avaliador nestes termos. A Comissão avaliadora do *Campus* Uruguaiana destacou que “esse processo não acontece de forma espontânea e participativa, com amplo interesse dos discentes”, contrapondo-se ao afirmado pela comissão avaliadora do *Campus* Bagé: “A comissão verificou, das reuniões com os atores institucionais, e da leitura dos instrumentos e relatos institucionais, que a participação da comunidade acadêmica ocorreu de forma suficiente.”

Ainda sobre o item 1.3, é interessante destacar que a Comissão avaliadora do *Campus* Alegrete citou a necessidade de um maior esforço da CPA no sentido de ampliar a participação, especialmente a discente, porém, desconsiderou as ações que já vêm sendo realizadas para tanto (criação de campanha pela Assessoria de Comunicação Social-ACS, postagens em redes sociais, envio de e-mails e lembretes, notícias veiculadas nos sítio institucional, entre outras). Algumas dessas ações foram evidenciadas apenas pelos outros dois grupos e avaliadores: A equipe presente no *Campus* Bagé citou a formulação de questionários específicos para os diversos segmentos à comunidade, a fim de aprofundar a coleta dos dados; a equipe presente no *Campus* Uruguaiana também comentou este exercício, destacando ainda, as ações de sensibilização que a CPA pretende continuar realizando.

Como justificativa para o conceito 2 do item em questão, a comissão avaliadora do *Campus* Uruguaiana asseverou que os segmentos da comunidade conhecem a CPA, mas não conseguem identificar quaisquer ações decorrentes dos processos avaliativos. Aqui é possível verificar um paradoxo, pois, em seguida, a Comissão cita as ações que visam ao desenvolvimento de uma cultura avaliativa na Universidade. Ora, se a participação discente foi insuficiente, ou seja, provavelmente muitos dos alunos entrevistados não responderam ao questionário, desconhecendo, inclusive, as dimensões alvo de avaliação, como poderiam reconhecer tais ações? Ainda, levando-se em conta o ciclo avaliativo proposto pelo AvaliaAÇÃO, aliado à juventude da universidade, o que não permitiu a avaliação de uma mesma dimensão por duas vezes, de modo a possibilitar uma comparação simples acerca de sua evolução, seria justo, ou pelo menos adequado, considerar que não houve nenhuma ação decorrente?

No tocante ao item 1.4, Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados, a Comissão avaliadora do *Campus* Alegrete considerou que a divulgação de resultados pelos meios tradicionalmente utilizados pela CPA da Unipampa (publicação e disponibilização dos relatórios em página web, apresentação de resultados à alta gestão e aos dez *campi*, envio dos relatórios por e-mail institucional e publicação em murais) é excelente. Porém, todas estas ações foram consideradas apenas suficientes para as outras duas comissões. Mais uma vez verificamos uma inconsistência no instrumento que subsidia o trabalho dos avaliadores, não apresentando parâmetros claros para a definição do que seja suficiente ou não, de forma que, mesmo os resultados

das avaliações na Unipampa alcançarem a toda a comunidade acadêmica e encontrarem-se disponíveis à comunidade externa, inclusive, dois grupos de avaliadores conferiram notas menores neste quesito.

Por fim, a avaliação do item 1.5, Elaboração do relatório de autoavaliação, o grupo que avaliou o *Campus Bagé*, por meio de análise dos documentos, in loco, apurou que o relatório de autoavaliação da IES apresentou resultados, análises, reflexões e proposições, para subsidiar o planejamento e as ações, de forma suficiente. Da mesma forma, a Comissão presente no *Campus Alegrete* aferiu que os resultados, análises, reflexões e proposições, subsidiam de forma “muito boa” o planejamento e as ações institucionais. Em oposição a estas avaliações, a Comissão presente no *Campus Uruguaiana* opinou que os relatórios apresentados por ocasião da visita in loco apresentam fragilidade nas análises descritivas de ações e eventos que demonstrem as políticas institucionais implementadas a partir dos dados oferecidos à gestão nos relatórios de autoavaliação institucional.

Referências

FIRME, T. P. Os avanços da avaliação no século XXI. Revista do Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba: jul. 2003.

HOFFMANN, J. M. Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor. Porto alegre: Artes Medicas, 2002.

El sistema de acreditación de carreras de grado del MERCOSUR (ARCU-SUR) en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República

Mg. Arq. Ernesto Domínguez Misa¹

¹Facultad de Arquitectura – Universidad de la República (UdelaR), Uruguay / Área de Educación Superior Ministerio de Educación y Cultura (AES/MEC), Uruguay

arqedominguez@gmail.com

Abstract. *Participation in the ARCU -SUR poses in racing the debate on the quality and assurance as well as the institutional response to it. Burst into the issues arising as the recognition of diplomas, the new institutions, the public relation schedule - private and university - state.*

This article will make a review of the fundamentals, results and impacts at the Faculty of Agronomy of the University of the Republic , Uruguay , by the Experimental Mechanism of Accreditation of Degree of MERCOSUR (MEXA) Accreditation System ARCU -SUR and focusing on spillover effects, but in retrospect explores the institutional evolution in policy evaluation.

Resumen. *La participación en el ARCU-SUR, plantea en las carreras el debate sobre la calidad y su aseguramiento, así como la respuesta institucional a la misma. Irrumpen en la agenda temas derivados como el reconocimiento de títulos, la nueva institucionalidad, la relación público – privado y universidad – estado.*

Este artículo realizará una revisión sobre los fundamentos, resultados e impactos producidos en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República, Uruguay, por el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del MERCOSUR (MEXA) y el Sistema de Acreditación ARCU-SUR, centrándose en los efectos derivados, pero explora retrospectivamente la evolución institucional en las políticas de evaluación.

por mais fraca que seja a influência que a minha voz possa ter nas atividades públicas, pretende ser uma contribuição às reformas que hão de vir. Pois, manda a prudência que antes de reformar se avalie, se prepare o retrato falado das instituições de tal sorte que sobre elas todos tenham conhecimento. E que, ao producir conhecimento sobre a universidade, todos possam, no exercício pedagógico das regras do jogo democrático, ser participantes ativos de sua transformação. Denise Leite, 2005

1. Introducción

Este artículo realizará una revisión y reflexión sobre los fundamentos, resultados e impactos producidos en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República (UdelaR), por su participación en el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del MERCOSUR (MEXA) y el Sistema de Acreditación (ARCU-SUR). Se centra en las acciones de mejora producidas, la articulación con el Programa de Evaluación Institucional de la propia Universidad (PEI), y en la construcción de una cultura de la evaluación.

Se toma como territorio de análisis la carrera de Agronomía de la UdelaR y se centra en los efectos derivados, explorando retrospectivamente la evolución institucional en las políticas de evaluación. Se ponen de relevancia los cambios generados en la Facultad y la carrera, y el aporte a una cultura de la evaluación y la calidad, así como la repercusión en políticas de impacto nacional y regional.

La participación en el Sistema de Acreditación del MERCOSUR (ARCU-SUR), plantea el debate sobre la calidad de las carreras y los mecanismos de aseguramiento de la misma, así como la respuesta institucional al mejoramiento de la enseñanza. Irrumpen en la agenda universitaria temas derivados de la acreditación, como el reconocimiento de títulos, la nueva institucionalidad, la relación público – privado y universidad – estado.

Se estudia esta titulación, por ser la primera que se convocó a la acreditación en el MERCOSUR, en la que inicialmente se realizó un pre-test de validación, el MEXA y finalmente el ARCU-SUR. Por otro lado, es una Facultad que participó activamente del Programa de Evaluación Institucional de la UdelaR y cumplió todas las etapas previstas del mismo. Finalmente, las posiciones institucionales frente a la acreditación y la evaluación han sido proactivas y de apoyo. Lo anterior posiciona a la Facultad como una de las de mayor experiencia, reflexión y aporte a la temática en la Universidad.

El tema de la calidad, que atraviesa todo este trabajo, será considerado de acuerdo a lo planteado por J. Días Sobrinho (1995), en tanto construcción social, que varía según los intereses de los grupos de adentro y de afuera de la institución, que refleja las características de la sociedad que se desea para hoy y se proyecta hacia el futuro. No es un concepto unívoco y fijo sino que debe ser construido a través de consensos y negociaciones entre los actores. A partir de esto, la UdelaR se ha plegado a la definición establecida por la Unesco (1998), para la que “la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario”.

2. Presentación de la carrera de Agronomía de la UdelaR

La carrera de Ingeniero Agrónomo de la Universidad de la República es la única que existe en Uruguay, pública y está instalada en Montevideo, con cuatro sedes en el interior del país. El tiempo de duración de la carrera en su plan de estudios es de 5 años, con 4000 horas en total. El perfil del ingeniero agrónomo lo define como el profesional universitario preparado para comprender, manejar, mejorar, y transformar sistemas de producción agropecuarios con el objeto de servir al bienestar social y al desarrollo nacional sostenido.

Se funda la Facultad de Agronomía a partir del Decreto Presidencial del 15 de setiembre de 1906 durante la presidencia de José Batlle y Ordoñez y el rectorado del Dr. Eduardo Acevedo, estando a cargo de la dirección de la Facultad el Dr. Alejandro Backhaus y las clases se inician en marzo de 1907. Las tareas iniciales serán: formar agrónomos, provocar investigaciones científicas originales y estimular el desarrollo de la agronomía nacional. Se preveían tres tipos de egresado, aunque la prioridad era para los ingenieros agrónomos que debían completar cuatro años de cursos y un quinto año destinado a elaborar y defender su trabajo de tesis. En agosto de 1907 se funda la Asociación de Estudiantes de Agronomía, que continuará hasta nuestros días como la organización representativa de los estudiantes de la carrera.

Por Ley del 30 de setiembre de 1911 se crean las estaciones agronómicas, estableciéndose en 1914 La Estanzuela, en Colonia. En 1925 la Escuela de Agronomía

pasa a ser Facultad y en 1961 la institución pasa a llamarse Centro de Investigaciones Agrícolas Alberto Boerger (CIAAB) y amplía sus cometidos a los rubros ganaderos con énfasis en su base forrajera.

Existen hoy dos carreras de ingeniería, dos licenciaturas de grado y dos tecnólogos. A nivel de posgrado se dicta un doctorado, tres maestrías, dos diplomas de especialización y a su vez en forma compartida con otras facultades integra una maestría y un diploma de especialización. Asimismo se realizan importantes actividades de investigación y extensión universitaria de las que se nutre la formación impartida.

En el año 2012 la Facultad contaba con aproximadamente 2300 estudiantes de grado, se produjeron 154 egresos y en el año 2013 ingresaron 482 estudiantes. El cuerpo docente en el año 2013 se compone de 375 cargos y 11674 horas con 71 profesores de dedicación total, y asimismo el cuerpo no docente se compone de 291 funcionarios. Respecto a la infraestructura edilicia la Facultad cuenta con un edificio central y una granja en Montevideo, tres estaciones experimentales en Salto, Paysandú y Cerro Largo y un Centro Regional en Canelones, que totalizan 32862 m².

3. Fundamentos de la participación de la carrera de Agronomía en la acreditación regional

En el proceso de integración de la Facultad de Agronomía en la acreditación regional, fue importante que la misma se encontraba integrada al Foro Regional de Facultades de Agronomía del MERCOSUR, creado casi desde la firma del Tratado de Asunción, y que tenía como objetivos la integración regional de las carreras de Agronomía. En dicho Foro se empezó a discutir, incluso anteriormente a la creación del MEXA, el reconocimiento de los títulos en la región como un objetivo político, por lo que se allanaba el posicionamiento frente a las iniciativas del SEM.

Un segundo factor para integrarse fue el reconocimiento de la efectiva movilidad profesional a partir de la creación del MERCOSUR, que estimulaba la necesidad de garantizar la calidad de esos profesionales que ya circulaban por la región. Este fenómeno estaba en la preocupación del Foro de Facultades, lo que llevó a impulsar políticas de evaluación para encontrar mecanismos de reconocimiento de los títulos.

El tercer motivo, era el mejoramiento de la calidad de la carrera en sí misma, a

partir de la conjunción de muchos de los otros objetivos como la integración regional, la cooperación académica, la sistematización de criterios de calidad, entre otros.

Como cuarto motivo encontramos la validación política tanto interna como pública en tanto rendición de cuentas a la sociedad. Esto está inserto en una política universitaria más general, que buscaba anticiparse a la presión social y fortalecer la legitimidad de la institución.

El quinto, y último factor o motivo de impulso de las políticas de evaluación y acreditación, se vincula al convencimiento de cómo se construye una agenda política y de acción universitaria en forma participativa.

4. El MEXA en la carrera de Agronomía

La carrera de Agronomía presentaba antecedentes en procesos de evaluación, que se remontan a la década de los 90 donde por un lado se desarrollan actividades de evaluación del plan de estudio, y por otro en el año 1998 la UdelaR pone en funcionamiento el Programa de Evaluación Institucional, al que la Facultad se incorpora voluntariamente entre 1999 y el año 2000, cumpliendo con las etapas de autoevaluación y evaluación externa previstas por el Programa.

Cuando se comienza a desarrollar el sistema regional de acreditación, la titulación de Agronomía es de las primeras propuestas por los países para ser incorporada al mismo por su vínculo productivo tanto nacional como regional. Al ser en el Uruguay la única carrera de ingeniería agronómica, su participación se transformó en estratégica para el país.

Claramente los tres procesos son diferentes, pero tienen un conjunto de actividades y necesidades de información común. Este hecho permitió que los procesos se retroalimentaran. Por un lado lo enriquecieron al incorporar la dimensión regional, ya que al tener que cumplir un cronograma de actividades acordado en el ámbito regional marcó un ritmo que debió seguirse. Las actividades de evaluación del plan de estudio y propiamente las relacionadas con la autoevaluación agudizaron un aspecto central del proceso que ha sido la autoevaluación y la búsqueda de las oportunidades de mejora, lo que contrarrestó posibles actitudes autocomplacientes (Facultad de Agronomía, 2001b, p. 9).

En octubre del año 2003 la Facultad inscribe a la carrera en el proceso piloto de Acreditación de Carreras del MERCOSUR (MEXA), se trabaja desde el decanato actualizando el Informe Institucional 2001, documento que la facultad realizó para el PEI,

a los efectos de adecuarlo al formato solicitado.

Se encuentran diversas manifestaciones de la implicancia de las autoridades y en general de los docentes, aunque no se pudo constatar el mismo entusiasmo a nivel estudiantil. El 29 de diciembre de 2003 se instala la nueva Asamblea del Claustro de la Facultad y este órgano asume la responsabilidad de conducir el proceso de acreditación.

Finalmente el 2 de febrero de 2004, el Claustro aprueba los documentos definitivos para la acreditación y el 6 de febrero lo hace el Consejo de Facultad. Teniendo en cuenta lo establecido por el protocolo, el 9 de febrero de 2004 se firma el acuerdo entre la Facultad y la Comisión que regula el proceso a seguir y el 12 de febrero se entregan los documentos originales. El 29, 30 y 31 de marzo 2004 se produce la visita de los pares evaluadores y el 14 de junio de 2004 se emite el dictamen y la resolución favorable por la Comisión Ad Hoc. Dicha resolución acreditaba a la carrera de Agronomía de la UdelaR por el plazo de cinco años y le solicitaba que en un plazo de dos años se presentara un informe acerca de la forma en que ha abordado las recomendaciones realizadas en dicha resolución.

5. El ARCU-SUR en la carrera de Agronomía

En agosto del 2008 se realiza en todos los estados parte y asociados del MERCOSUR la convocatoria a carreras de Agronomía al proceso de acreditación en el Sistema ARCU-SUR. El 18 de agosto de 2008 el Consejo de la Facultad de Agronomía manifiesta la voluntad de participar en dicha convocatoria.

La Facultad encarga la coordinación de la acreditación a la Comisión de Evaluación y Acreditación de carácter cogobernado y nombra como coordinador del proceso al director de la Unidad de Enseñanza. Como apoyo operativo se constituye un equipo de trabajo y se asignan recursos materiales y económicos.

Una vez realizado el proceso de autoevaluación, el Consejo aprueba en mayo del 2009, el estudio FODA y el informe de autoevaluación a presentar. La visita de pares externos se realiza entre el 7 y el 10 de setiembre de ese año. Por último el 9 de noviembre la Comisión Ad Hoc emite el acuerdo de acreditación n°2/09 donde acredita por 6 años a la carrera de Agronomía de la UdelaR.

En el año 2013 se comienzan las actividades preparatorias para la presentación a

la segunda acreditación ARCU-SUR que se convocó en setiembre del 2015. Coherente con la experiencia acumulada y la cultura institucional construida, en abril del 2013 se aprueba un cronograma de trabajo, y en agosto del 2014 el Consejo de la Facultad expresa su voluntad de participar en dicha convocatoria.

6. Componentes de la autoevaluación

La evaluación puede tener dos objetivos, por un lado valorar la eficiencia y eficacia de la carrera y por otro la mejora institucional. Los procesos en que participó la carrera de Agronomía fueron encarados por la misma priorizando la mejora, más allá de los objetivos propios de los sistemas de acreditación.

El modelo

Al participar tanto del PEI, como el MEXA y el ARCU-SUR, la institución recibió los lineamientos y pautas metodológicas ya definidas. En el primero con criterios más abiertos y en los segundos con un carácter más cerrado, aunque en ambos casos incorporaban indicadores cuantitativos y cualitativos. A pesar de las diferencias, la Facultad le aplicó su propio enfoque, maximizando los esfuerzos, potenciando las asimetrías y priorizando la secuencia de experiencias como una continuidad del aseguramiento de la calidad y la mejora.

El informe

Si bien en los tres casos en que se construyó un informe de autoevaluación, presentaron singularidades, en todos ellos cumplieron con las características principales de este tipo de documento. Se presentaron las actividades, organización y funcionamiento de la carrera en forma cuantitativa y cualitativa realizando un análisis y apreciación crítica sobre la realidad incorporando sugerencias de mejora como resultados de la reflexión.

Los tres informes tienen una impronta estilística distinta, siendo el del MEXA el más diferenciado, ya que se optó por redactarlo a partir de las sugerencias de mejora realizadas en el PEI. Esta diferencia también expresó desviaciones distintas, siendo los dos primeros informes más críticos, mientras que el último realiza una presentación mayormente positiva. Indudablemente los informes permiten conocer más profunda e intensamente a la carrera, en sus problemas, explicación de los mismos y posibles

proyecciones a futuro.

El equipo técnico

La institución optó por utilizar recursos humanos de la propia carrera, luego de una fallida experiencia de contratar especialistas externos. Se organizó una estructura con un coordinador técnico del proceso, que en todos los casos era con formación en el tema, dando cuenta de que la solidez del informe necesita de recursos humanos con saber en la temática. Esta solución logró darle operatividad al proceso, coherencia interna al informe y consistencia técnica.

Construcción de la información

La institución, y los principales operadores de la autoevaluación, demuestran conciencia de la importancia de la información para lograr los objetivos. En tal sentido, los informes de la carrera de Agronomía presentan una importante dosis de información cuantitativa. Conseguir esta información, para tratar de escapar al subjetivismo, implicó un desafío, debido a la falta de datos y sistematización de la información existente. G. Marisquirena (2011) llama la atención sobre la dificultad para reunir la información interna por motivos de dispersión, doble registración, inconsistencias y falta de sistematización, y la información externa por diversidad de actores.

Compromiso de las autoridades

La participación de las autoridades en los procesos, fue de alto compromiso y con una gran implicancia. El Decano asumió no solo una actitud participativa sino de liderazgo, y el Consejo realizó un seguimiento directo de las actividades de evaluación, tomando las resoluciones necesarias, asimismo el Claustro destinó tiempo y recursos en la consideración de los temas que necesitaban de su participación. Así fue registrado por los pares externos en su informe.

Participación de los actores

La validación de la participación se realiza a partir de cuál y cómo sea esa participación y no en una relación cuantitativa. Desde este punto de vista, la institución ha utilizado diversidad de instrumentos, algunos de participación directa como reuniones, asambleas, entrevistas, etc., otros indirectos como encuestas y relevamientos. Los actores tienen una

percepción positiva del empoderamiento que hizo la comunidad del proceso. Los estudiantes participaron limitadamente, no realizaron oposición al mismo aunque no era su principal objetivo. La directiva y la estructura militante de la Asociación de Estudiantes de Agronomía (AEA) estaba comprometida con llevar adelante el proceso a pesar de ser más exigente en cuanto a la visión de lo logrado.

7. Síntesis de los resultados del proceso de acreditación

Se entenderá resultados en la conceptualización que hacen las políticas públicas en tanto materializaciones físicas o realizaciones provocadas por una política. Como en toda historia institucional, en muchos casos los mismos fueron reflejo directo del proceso de acreditación, en otros lo que hicieron dichos procesos fue catalizar iniciativas en discusión, y por último en algunos casos sirvieron de impulso de transformaciones que no contaban con el apoyo consensual de la comunidad académica.

Dimensión institucional

Uno de los resultados más importantes por su efecto y por su potencial de corto y mediano plazo, fue la incorporación de la planificación como una herramienta de gestión académica y administrativa, con una expresión que fue un Plan Estratégico. En el informe de autoevaluación para el MEXA, en el año 2003, se detectó que la carrera tenía la definición de misión en su plan de estudios pero no contaba con un Plan Estratégico ni estaba previsto ningún mecanismo para la generación del mismo.

La planificación se instaura como una herramienta permanente y en diversos niveles de la organización, desde lo macro hasta las unidades académicas. Esta política es reconocida como una ganancia derivada de la evaluación, que permite dar insumos para la administración y también como apoyo a la actividad del cogobierno.

La Facultad desde los primeros informes de autoevaluación, detectó inconvenientes en la organización y gestión de la carrera, para lo que se contrató una consultoría que recomendó medidas sobre la gestión institucional en la que se ha presentado al Consejo el informe Políticas Generales de la Facultad sobre Gestión y se aprobó un organigrama del área administrativa de Montevideo.

A pesar de las medidas tomadas, el dictamen de acreditación 2009 vuelve a “señalar como una oportunidad de mejora fortalecer los mecanismos de evaluación de la

gestión administrativa y académica”.

Dimensión proyecto académico

Esta es una dimensión ampliamente considerada en la Facultad, tanto en la discusión del plan de estudio, de programas y de que y como se enseña. Esto puede justificar que la percepción de los actores sea que no hubo demasiados efectos en los contenidos de la carrera de Agronomía ni en su estructura académica a partir de la acreditación.

Las observaciones de la acreditación ARCU-SUR en el proyecto académico no cuestionaron el plan de estudios sino que remiten más a cuestiones de organización académica o de prácticas docentes. De todas formas, la Facultad se encuentra inserta en debates sobre el cambio del plan de la carrera desde hace varios años, y a pesar de los ajustes parciales que se han realizado, no se ha logrado al día de hoy reformar el mismo.

Otro resultado derivado de la reflexión sobre el perfil del egresado fue el planteo de una política de diversificación de la oferta académica de la enseñanza de grado. En el año 2010 se completa la carrera de Ingeniero Agrónomo en la sede Noroeste, se produce la apertura de la Licenciatura en Diseño de Paisaje, la Licenciatura en Viticultura y Enología y la Licenciatura en Gestión Ambiental. También se promovieron titulaciones terciarias técnicas y se abren las carreras de Tecnólogo Agroenergético (2009), Tecnólogo Cárnico (2010) y Tecnólogo en Madera (2011).

El informe de evaluación de pares del ARCU-SUR marcaba problemas en la carga horaria de los estudiantes, y esto fue atendido por el Consejo realizando una reforma de las horas de los cursos. Respecto a la duración de la carrera, ya en el informe de autoevaluación del 2001 fue detectado como un problema y se recomendaba tomar medidas para que la duración nominal y real de la carrera tendieran a coincidir.

Ante la sugerencia de fortalecer la ética en los procesos de enseñanza, se incorpora la temática en diversos cursos de la carrera.

Respecto a la relación con la investigación, en la autoevaluación 2004, se planteó que entre las recomendaciones de la autoevaluación 2001 (Facultad de Agronomía, 2001b, p. 9) se destacaba "estimular el fortalecimiento, a través de contactos realizados bajo marcos formales, de la articulación interinstitucional que asegure a la Facultad la adecuada identificación de demandas de tecnologías", y teniendo en cuenta la evaluación

externa, la misma destaca la baja pertinencia de la investigación en relación a los problemas de interés nacional; la carencia de un proceso de planificación y priorización formal, que atenta contra la relevancia y el uso de los recursos; y la escasa coordinación con otros servicios de la Universidad o con instituciones externas.

Para enfrentar estas observaciones realizadas, la Facultad realizó un esfuerzo importante en dos ejes: 1º convocar desde el Área Agraria, y en el marco de la Comisión Social Consultiva de la UDELAR, la formación de Mesas por cadena agropecuaria; y 2º la formación de los grupos interdisciplinarios de investigadores vinculados a cada cadena.

En el informe de autoevaluación 2009 se presenta un enfoque distinto de las actividades de investigación respecto a lo indicado en el 2004, y en dicho informe luego de una descripción de las importantes iniciativas y proyectos, se concluye que existió una fuerte mejora de la investigación y su vínculo con el aparato productivo y social.

Respecto a la función de la extensión, así como su articulación con la enseñanza, en ninguno de los dictámenes de acreditación es mencionada como una debilidad ni se realizan sugerencias de mejora. La preocupación por la extensión es de larga data en la Facultad de Agronomía, y es en uno de los temas que se puede considerar que los procesos de evaluación y acreditación ayudaron a catalizar un impulso que ya existía.

Dimensión comunidad académica

Algunos de los efectos producidos por la acreditación generaron protocolos e instrumentos que se incorporaron en la gestión de la carrera, por lo que tendrán un efecto de carácter permanente. En esta línea se organizaron dos sistemas de manejo de datos e información, uno dirigido a docentes, el sistema de información académica; y el otro a los egresados, el sistema de seguimiento.

Complementando el manejo de la información docente, y a raíz del requisito de los indicadores ARCU-SUR, la carrera organiza y uniformiza la disponibilidad de todos los curriculum de los docentes.

El seguimiento de egresados, fue sugerido en el considerando III, literal d. de la resolución de acreditación del 14 de junio de 2004, a partir de lo manifestado por el comité de pares, y como respuesta se crea la Unidad de Difusión y Comunicación en el año 2009.

Una tercera demanda de los pares reflejada en el dictamen, fue desarrollar un

sistema dinámico de calificación docente, para lo que el Consejo, el 21 de agosto de 2006 aprueba pautas que definen las actividades académicas realizadas por los docentes tanto para el ingreso como para la evaluación durante las reelecciones. Complementariamente se aprueba el 14 de mayo de 2007 una planilla que otorga puntaje relativo y coeficientes de corrección por grado para ser aplicada de acuerdo a las actividades docentes de enseñanza, investigación, extensión y cogobierno.

El dictamen de la Comisión Ad Hoc de 2004 sugería que “dirija la formación superior de los docentes a áreas de vacancia o de innovación en los campos ocupacionales de la agronomía”, para lo que la Facultad crea un Grupo de Trabajo Interdepartamental para desarrollar actividades en el área de calidad en los procesos agronómicos, integrándose el tema en diversos cursos.

La formación pedagógica es considerada desde la autoevaluación del PEI en 2001, en respuesta a esta temática existía el Proyecto de Formación Didáctico Pedagógica del Área Agraria, el Consejo de la Facultad resolvió, el 29 setiembre y el 13 de octubre de 1997, la obligatoriedad para sus docentes de tomar cursos didáctico-pedagógicos.

Por otra parte, el fenómeno de la movilidad que no se encuentra demasiado difundido en la región, es paulatinamente incorporado en las políticas de las instituciones universitarias. El SEM organizó como otra de sus líneas estratégicas, un programa de movilidad vinculado a las carreras acreditadas. La participación en el MEXA y el ARCU-SUR permitió a la carrera de Agronomía su integración al Programa de Movilidad MARCA, dirigido a estudiantes y docentes de carreras acreditadas en el MERCOSUR.

Dimensión infraestructura física y logística

En esta dimensión la institución reconoce el mayor efecto del proceso de evaluación institucional y de acreditación. Si bien la Facultad era consciente de debilidades en la infraestructura, en particular en la disponibilidad de espacios especializados para la enseñanza, la autoevaluación sirvió para que lo racionalizara y explicitara al punto que aunque el informe de los pares es muy positivo, la carrera en su respuesta al mismo, se compromete a trabajar, entre otros, en la mejora de “la infraestructura edilicia y el equipamiento para las funciones de enseñanza, investigación y extensión” (Facultad de Agronomía, 2006).

El informe de pares del MEXA, sugirió la necesidad de cambios en la biblioteca para adecuarla a los requerimientos universitarios, lo que fue reafirmado en el dictamen de acreditación 2004. Al momento de la visita de pares estaba iniciándose la aplicación del Proyecto de Mejora de la Biblioteca, con importantes avances en equipamiento, área recursos humanos y acervo.

En los aspectos edilicios, los sucesivos dictámenes de acreditación marcan recurrentemente sugerencias de mejora. Desde antes de la primer visita de pares se estaba ejecutando un plan de mejora de utilización de los espacios disponibles, elaborado a partir de una consultoría externa. A partir del mismo se aumentó el número de aulas, se acondicionaron una serie de espacios interiores y exteriores, se sustituyó el equipamiento mobiliario y se realizaron importantes obras de adecuación y ampliación de locales especializados.

8. Los objetivos MEXA y ARCU-SUR en la carrera de Agronomía

Instalación de la cultura de la evaluación

La acumulación de experiencias y actividades han logrado avanzar en la instalación de la cultura de la evaluación en la institución hasta el punto que la realización de autoevaluación ya es considerado parte de las actividades normales. La participación y los efectos positivos del proceso de acreditación regional, es un tema aceptado y consensuado tanto en la Facultad de Agronomía como en general en la UdelaR.

El desarrollo de esta línea de trabajo llevó a formalizar la estructura de la Unidad de Planeamiento y Evaluación Institucional, como forma de organizar y articular la planificación. Otro de los elementos, es el plan anual de trabajo de cada docente, que se organizó en el Sistema de Gestión Académica en forma informatizada que permite además de evaluar a los docentes, planificar las actividades de las distintas unidades académicas.

Mejora de la calidad

El PEI, el MEXA y el ARCU-SUR dejaron carreras e instituciones que transitaban una experiencia novedosa, con planes de mejora formulados a los efectos de la superación de la calidad en la educación.

La Facultad de Agronomía produjo una serie de resultados, a partir de iniciativas y cambios vinculados a los procesos de acreditación, que tuvieron como objetivo principal la mejora de la calidad de la carrera. Se pueden identificar impactos con permanencia, entre los principales destacaremos dos, por una lado la política de posgrados, en específico los programas de maestría y doctorado con la consecuente repercusión en la cantidad de docentes formados, así como la investigación producida. Por otro lado, la mejora de la biblioteca, los espacios físicos y la logística.

Aporte al proceso de integración

Este objetivo establecido en el Acuerdo de Entendimiento refiere a aspiraciones de mayor alcance que exclusivamente lo educativo, pero indudablemente a través de la educación se fortalece la integración regional. La actividad académica establecida a partir del proceso de acreditación genera aprendizajes, cooperación, redes y vínculos importantes. El desarrollo del ARCU-SUR ha logrado construir un relacionamiento a nivel institucional y personal entre los principales referentes en la temática. Varios sectores del MERCOSUR, ponderan el grado de avance que ha logrado el SEM, y dentro de éste en especial el área de educación superior.

Apoyo a mecanismos de reconocimiento de títulos universitarios en la región

El objetivo del Sistema ARCU-SUR de apoyo a los mecanismos de reconocimiento de títulos universitarios en la región es, junto con la mejora de la calidad, fundamental en la intencionalidad política de los países de la región de lograr la movilidad de profesionales en el MERCOSUR.

La Facultad de Agronomía se posiciona en un total apoyo a aprobar el reconocimiento de los títulos de las carreras acreditadas. Se reconoce una realidad que ya está pasando dentro del ejercicio profesional.

Fortalecer competencias técnicas

Como consecuencia de los diversos procesos de evaluación y acreditación, existe una red inorgánica de académicos y gestores insertos en diversos servicios de la institución que presenta formación y disposición a trabajar activamente en la construcción de este enfoque de la educación superior.

La experiencia del PEI, inició un núcleo de académicos, con conocimiento y experiencia en la temática, y esta formación de recursos humanos se ha visto fortalecida a partir de la participación regional, que dejó “como virtud del proceso, la importante ampliación de la masa crítica de personas capacitadas para encarar rigurosamente los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación universitaria...Esa disponibilidad de recursos, que ya hoy es cualitativamente superior a la existente hace apenas unos años, podrá servir al imprescindible delineamiento de políticas de mejoramiento de la educación superior en el país” (Landinelli, J. 2007, p31).

9. Consideraciones

La dimensión política. Las primeras consideraciones se vinculan a las concepciones políticas y filosóficas que la UdelaR puso en juego en estos procesos. Profundizado el comportamiento de la misma y de la Facultad de Agronomía, quedó expuesto que se concibe a la educación como un bien público y un derecho de la sociedad. La institución enfocó los procesos de acreditación en forma consecuente con este posicionamiento ideológico.

La defensa de estas ideas mantuvo latente una tensión con un sistema como el ARCU- SUR, la que se manejó a partir de un equilibrado acuerdo de todos los actores en dicho sistema. Por lo tanto lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) define como crisis institucional, se resuelve en el vínculo ARCU-SUR – Universidad a partir del reforzamiento de la autonomía de ésta última, la construcción del sistema interinstitucionalmente y particularmente por la implicancia de la institución para definir el ARCU-SUR como un verdadero sistema de mejoramiento de la calidad.

La UdelaR, no sin contradicciones, ha intentado manejar las exigencias de la sociedad de mayor rendición de cuentas, de mejora de la calidad y del derecho a conocer dicha calidad, a través de iniciativas como el PEI, el ingreso a la acreditación regional y los proyectos de reforma universitaria. Estas iniciativas afirman lo planteado por D. Leite, sobre la necesidad de que la universidad debe autorrevolucionarse como forma de reafirmación de su autonomía y valor social. Los mayores avances y decididos apoyos se han encontrado en las Facultades como unidades autónomas, en tanto debe prevenirse que la respuesta central no ha tenido la energía ni el compromiso necesarios.

Estando la calidad en el centro de los sistemas de acreditación estudiados,

podemos ver que la Facultad de Agronomía realizó su proceso concibiendo a la misma como multidimensional y en el entendimiento de que es un proceso político. En ese sentido la Facultad se movió con los objetivos de mejora de la calidad, de fortalecimiento del vínculo universidad – sociedad y de la redefinición de la pertinencia. Al aplicar los mecanismos de participación se mostraron conscientes de que la calidad es la construcción de una negociación a partir de la comunidad en debate. De todas formas, se pudo constatar el riesgo de que se conciba a la comunidad exclusivamente como los actores internos a la institución, no incluyendo a la sociedad en esta construcción. En el marco de la visión política general, corresponde alertar sobre el hallazgo de la baja participación e implicancia de los estudiantes en estos procesos. De acuerdo a lo dicho, se previene sobre una desviación donde el proceso sea comandado por un núcleo de académicos comprometidos, corriendo el riesgo por un lado de reducir las visiones de la institución y por otro de caer en un proceso de características autoconfirmatorias e incluso de carácter tecnocrático.

Reconociendo los matices planteados, vemos que la Facultad de Agronomía se posicionó en este proceso promoviendo una acción democrática y participativa, en la búsqueda de fortalecer el valor de la mejora, y por tanto aportando a la definición del ARCU-SUR hacia características de proceso emancipatorio (Saul, A, en Leite, D., 2005).

En síntesis, en esta primera dimensión de conclusiones, la Universidad y la Facultad de Agronomía, marcaron una posición conceptual e ideológica clara, alejándose del enfoque tecnocrático y neoliberal, frente a estos procesos. Al momento de instrumentar la evaluación y la acreditación, esto se tradujo en metodologías e instrumentos coherentes con los conceptos, por lo que se puede considerar un aporte altamente positivo en la construcción del ARCU- SUR, en especial la recreación práctica de una filosofía sobre la educación.

La dimensión instrumental. La Facultad de Agronomía se demostró una institución en continuo cambio y construcción y utilizó el proceso de autoevaluación como vehículo de reflexión y producción, lo que ineludiblemente la fortaleció. La búsqueda de la inclusión de los actores como profundización de la democracia, tuvo su expresión en los diversos instrumentos de participación de los mismos, que culminó con la formulación de un plan estratégico. Recuperando el planteo de A. Stubrin (2005), Agronomía cubrió todos los elementos para asegurar un productivo desarrollo de un

proceso de autoevaluación, a saber: participación, compromiso, perspectiva amplia, visión académica e independencia.

La estructura y presentación del informe de autoevaluación fue variando de un proceso a otro. Teniendo en cuenta que las características del mismo es ser técnico, representativo, analítico, equilibrado y realista, se concluye que los realizados por la carrera de Agronomía mostraron una gran heterogeneidad, donde el presentado al PEI se acercaba bastante a las características enunciadas, el del MEXA no cumplía a cabalidad con estos requisitos, ya que respondía a las observaciones de los pares anteriores, y por último el realizado para el ARCU-SUR recuperó consistencia técnica. Asimismo el primero de estos informes, tenía lo que se entiende como desviación de excesivo criticismo, en tanto el del ARCU-SUR, si bien más equilibrado, se inclina más hacia la autoponderación. De todas formas, la institución realizó un verdadero aprendizaje, y pudo construir informes que produjeron conocimiento colectivamente acordado y con proyección de futuro.

En la instrumentación del proceso, se confirmó la premisa de que un proceso exitoso necesita de autoridades muy implicadas y con liderazgo, así como de un equipo técnico con conocimientos específicos en la gestión, y especialmente, que la coordinación se encuentre guiada por un organismo de carácter político. El principal déficit anotado es la disponibilidad de información fiable, lo que es un llamado de alerta para toda la Universidad para la construcción de instrumentos centrales.

La dimensión de los efectos. Se observa que la carrera de Agronomía presenta un comportamiento sistemático, en tanto tomó iniciativas para responder a cada una de las sugerencias producidas por los informes de pares o por los dictámenes de acreditación.

Si bien se reconocieron resultados y efectos en todas las dimensiones, fue en la dimensión infraestructura y logística donde la institución identificó el mayor nivel de impacto. Esto caracterizó el proceso institucional transitado, en parte explicado porque las transformaciones académicas se venían procesando con anterioridad y presentaban escollos importantes, que el proceso de acreditación no logró vencer completamente. Cabe preguntarse si estos procesos funcionan exclusivamente en instituciones con cierto dinamismo, como la estudiada, o son capaces de producir rupturas fuertes o cambios de rumbo radicales en carreras que no presentan una cultura institucional de transformación.

Otro de los hallazgos constatados, es que los efectos se expanden más allá de la carrera en acreditación, como ejemplo se encuentra la diversificación de la oferta de carreras de grado y posgrado que se produjo en la Facultad.

Frente a todos los resultados producidos en Agronomía, y los hallazgos encontrados durante el estudio, se afirma que la institución ha cambiado. Entre el 2000 y el 2014 se produjeron una diversidad de acciones en las distintas dimensiones de la institución, derivadas o influenciadas por los procesos de acreditación, que han contribuido o jugado como motivadores o activadores de cambio en una dirección de mejora.

10. Final

Finalmente, cabe reflexionar sobre la propia experiencia del ARCU-SUR, la que deberá ser estudiada desde diversas ópticas, a los efectos de complementar su evaluación. El SEM ha desarrollado una serie de proyectos y actividades que complementándose logran constituir una política integral con el potencial de generar un modelo regional autónomo, que sirva para la mejora y el fortalecimiento de la educación superior, así como herramienta de democracia y desarrollo de los países. Esta política se compone de tres grandes pilares, primero el sistema de acreditación, como promotor de la calidad de la actividad académica, potencialmente un generador de un espacio de desarrollo de conocimiento regional. El segundo, la movilidad de estudiantes y docentes a través de la construcción de redes diversas, en tanto fortalecimiento de la integración y desarrollo de la cultura y la cooperación regional. El tercero, el reconocimiento de títulos profesionales que promoverá la movilidad de profesionales, que se retroalimenta de los dos anteriores, y que promueve una integración del conocimiento y del desarrollo.

Bibliografía

Abadie, P. (2009). Una mirada desde la educación superior a la experiencia del Foro de Decanos de Agronomía del MERCOSUR. En Educación Superior y Sociedad. Nueva Época. Año 14. Nº1. IESALC- UNESCO. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/52/39>

Brasero, G. (2007). Reseña histórica de la Facultad de Agronomía. Trabajo realizado para el Curso de Epistemología 2007, Maestría en Ciencias Agrarias, Facultad de Agronomía. [file:///C:/Users/usuario/Downloads/3_gabrielacruzbraseroshistoriafacultad\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/3_gabrielacruzbraseroshistoriafacultad(3).pdf)

Comisión Ad Hoc – pares externos. (2004). Informe preliminar de acreditación de la

- carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad de la República. Montevideo: Comisión Ad Hoc.
- Comisión Ad Hoc. (2004). Resolución de acreditación nº01/04. Carrera de Agronomía de la Universidad de la República. Montevideo: Comisión Ad Hoc.
- Comisión Ad Hoc. (2009). Acuerdo de acreditación nº2/09. Carrera de Agronomía de la Universidad de la República. Montevideo: Comisión Ad Hoc. <http://fagro2.fagro.edu.uy/index.php/institucional/evaluacion-institucional-acreditacion/acreditacion-2009>
- Comisión Ad Hoc–pares externos (2009). Informe final de acreditación de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UdelaR. Montevideo: Comisión Ad Hoc. <http://fagro2.fagro.edu.uy/index.php/institucional/evaluacion-institucional-acreditacion/acreditacion-2009>
- Comisión Central de Evaluación Institucional. UdelaR. (1999). Lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional de la Universidad de la República. Serie documentos de evaluación institucional Nº 1. Montevideo: Universidad de la República.
- Comisión de Acreditación y Evaluación Institucional-Facultad de Agronomía. (2006). Situación de las recomendaciones realizadas por la Comisión Ad Hoc de acreditación de junio de 2004 a diciembre de 2007. Montevideo: Facultad de Agronomía – Universidad de la República.
- De Camilloni, A. W. (2000). La evaluación de un Instituto de Formación. Algunos problemas y modelos. Trabajo en 22 International Course on Vocational Education and Teaching in Agricultura. Grangeneuve, Suiza
- Días Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa.
- En Balzan, N. C. y Días Sobrinho, J. (Org.). Avaliação Institucional. Teoría e experiencias. San Pablo: Cortez Editora.
- Domínguez, E. (2010). Programa de Evaluación Institucional de la UdelaR, Uruguay. 10 años de implementación. En Leite, D. (Org.). Inovação, avaliação e tecnologias da informação. (p30-52). Porto Alegre: Pasacartes.
- Facultad de Agronomía. (2001a). Anexo informe de autoevaluación institucional. Montevideo: Facultad de Agronomía – Universidad de la República.
- Facultad de Agronomía. (2001b). Informe de autoevaluación. Montevideo: Facultad de Agronomía – Universidad de la República.
- Facultad de Agronomía. (2004a). Informe de autoevaluación 2003. Montevideo: Facultad de Agronomía – Universidad de la República.
- Facultad de Agronomía. (2004b). Informe institucional 2003 de la Facultad de Agronomía. Montevideo: Facultad de Agronomía – Universidad de la República.
- Facultad de Agronomía. CEIA. (2007). Situación de las recomendaciones realizadas por la Comisión Ad Hoc de acreditación de junio 2004 a diciembre de 2007. Montevideo: Facultad de Agronomía. Mimeo.

- Facultad de Agronomía. Memorias de la Facultad. Montevideo: Facultad de Agronomía. <http://fagro2.fagro.edu.uy/index.php/documentos/category/31-memorias>
- Facultad de Agronomía. (2008). Memoria Facultad de Agronomía 2007 – 2008. Montevideo: Facultad de Agronomía.
- Facultad de Agronomía. (2009a). Autoevaluación de la carrera de Ingeniero Agrónomo en el sistema ARCU-SUR. Montevideo: Facultad de Agronomía – Universidad de la República. <http://fagro2.fagro.edu.uy/index.php/institucional/evaluacion-institucional-acreditacion/acreditacion-2009>
- Facultad de Agronomía. (2009b). Formulario para la recolección de datos e información de la carrera de Ingeniería Agronómica. Montevideo: Facultad de Agronomía – Universidad de la República. <http://fagro2.fagro.edu.uy/index.php/institucional/evaluacion-institucional-acreditacion/acreditacion-2009>
- Facultad de Agronomía. (2009c). Respuesta al informe preliminar de acreditación de la carrera de Ingeniería Agronómica. Montevideo: Fac. de Agronomía – Universidad de la República. <http://fagro2.fagro.edu.uy/index.php/institucional/evaluacion-institucional-acreditacion/acreditacion-2009>
- Facultad de Agronomía. (2009d). Plan estratégico. Montevideo: Facultad de Agronomía. <http://fagro2.fagro.edu.uy/index.php/documentos/category/18-plan-estrategico>
- Landinelli, J. (2005). Sentido y alcances de la acreditación de carreras de grado universitario en el MERCOSUR. En Comisión Ad Hoc de acreditación MEXA. Coloquio Balance y perspectivas de la acreditación experimental de carreras de grado universitario en el MERCOSUR. (p3-8). Montevideo: mimeo.
- Leite, D. (2005). Reformas universitarias. Avaliação Institucional participativa. Petrópolis: Vozes.
- Mantero, M., Marisquirena, G. y Durán, A. (2007). Evaluación de la aplicación del Mecanismo Experimental de Acreditación Regional (MEXA) en la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República. MERCOSUR Educativo: el proceso de acreditación universitaria. (p67-75). Montevideo: UdelaR.
- Marisquirena, G. (2011). Ponencia. En Comisión Ad Hoc para ARCU-SUR (Org.). Taller nacional de evaluación ARCU-SUR. Montevideo: Comisión Ad Hoc para ARCU-SUR. Mimeo.
- RME. (2002). Memorándum de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile.
- RME. (2008). Memorándum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y estados asociados. <http://educacion.mec.gub.uy/mercosur/arcusur/arcu%20sur%20firmado.pdf>
- Santos, B. S. (2010). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Montevideo: Extensión universitaria, Universidad de

la República – Trilce.

Stubrin, A. (2005) Papel de la Evaluación y la Acreditación en la Relación entre la Universidad y el Estado. Seminario Las Nuevas Tendencias de la Evaluación y la Acreditación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires.

UNESCO. Conferencia Mundial de Educación Superior. (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París: UNESCO

Universidad de la República (2007a). Censo de Estudiantes de la Udelar. Dirección de General de Planeamiento.
http://www.universidad.edu.uy/prensa/noticias/images/imagenes_noticias/censo_documento_final.pdf

Universidad de la República. Estadísticas Básicas de la Udelar. Dirección de General de Planeamiento.
http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/452#heading_1282

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2007). Serie educación y MERCOSUR. N°8. Montevideo: MEC.

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. (2013). Serie educación y MERCOSUR. N°9. Montevideo: MEC.

Estudo do currículo de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Amanda July Gonçalves Rodrigues¹, Bárbara Griebeler da Motta¹,
Bianca Morandi da Silva¹, Eduardo André Kipper¹, Giulia Tomazi
Kny¹, Juliana Berteli Nora¹, Lucas Almeida Gil¹, Théa Louise Sequeira
Pessoa¹, Victor Plácido Santos¹**

¹PET Civil – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Av.
Osvaldo Aranha, 99 (Sala 609) – Porto Alegre – RS – Brasil

{amandagrodrig, barbara.griebeler, lukgil80,
victorev13}@gmail.com, {bianca_morandi, juliana.nora,
thea_louise26}@hotmail.com, giulia.kny@ufrgs.br

Abstract. *This work presents the ECEC project – Civil Engineering's Curriculum Study, developed by UFRGS' PET (Tutorial Education Program). The work analyses the courses' curricular structure, formally elaborating the students' points of view about the curriculum. It also verifies what the course's deficit points are and suggests a few changes. The data that support this study are separated in two important parts: a) Analysis of questionnaires answered by undergraduate students; b) Analysis of questionnaires answered by the sector companies, in order to find the engineer's profile needed in the market.*

Resumo. *O presente trabalho traz a apresentação do projeto ECEC – Estudo do Currículo da Engenharia Civil, desenvolvido pelo PET (Programa de Educação Tutorial) do Curso de Engenharia Civil da UFRGS. Este trabalho faz uma análise da estrutura curricular do Curso, buscando elaborar formalmente o ponto de vista dos alunos quanto ao currículo, verificar quais são os pontos de deficiência do Curso e propor algumas mudanças. Quanto à base de dados que sustentam esse estudo, se divide em duas principais frentes: a) Análise de questionários aplicados em graduandos; b) Análise de questionários respondidos por empresas do setor, visando identificar o perfil de engenheiro que se deseja no mercado de trabalho.*

1. Introdução

O Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criado em 1896 e reconhecido em 08 de dezembro de 1900. Naturalmente, o currículo sofreu diversas adaptações e reestruturações com o decorrer dos anos, e conforme o vigente Projeto Pedagógico do Curso, após a formação básica, que compreende conhecimentos essenciais em matemática, física, química, geometria, informática e desenho técnico, inicia-se a formação específica, na qual o graduando deve cumprir pelo menos 24 créditos em uma das seguintes áreas de concentração: Construção, Estruturas, Geotécnica, Recursos Hídricos, Transporte e Produção. Atualmente o curso se encontra entre os melhores do país, segundo avaliações oficiais.

Desde 1992, o Curso conta com o apoio do Programa de Educação Tutorial (PET). Esse programa foi criado com o intuito de trazer melhorias para a graduação, com atuação sistemática no tripé ensino, pesquisa e extensão. Visando atender aos objetivos do programa, o Grupo idealizou e pôs em prática um projeto que busca fazer um amplo estudo da organização curricular do Curso, denominado Estudo do Currículo da Engenharia Civil (ECEC). Um dos seus principais objetivos é analisar o currículo e seu reflexo no profissional que será formado após sua conclusão, logo, o projeto, em suas diretrizes, visa à melhoria não só da estrutura curricular, mas também do perfil do engenheiro civil que se forma a cada ano na Universidade.

Esse projeto surgiu da evidente necessidade de uma discussão sobre a organização curricular do Curso levando em conta a opinião discente. A discussão entre os alunos sempre foi estimulada e, a partir de 2014, documentada em um questionário elaborado para monitorar a satisfação dos alunos com o currículo. Somando-se a isso, observa-se a necessidade de implantação de um plano pedagógico consistente para o Curso, fator que, inclusive, foi citado na avaliação do INEP, em 2005. Diante disso, é crucial que haja um profundo entendimento do currículo, de forma a poder estabelecer diretrizes que venham a dar origem a um projeto pedagógico para a formação de profissionais de perfil bem definido, de acordo ao que se propõe o Curso. Outro fator que contribuiu para a consolidação desse projeto foi a necessidade de adaptação curricular pelas IES para se enquadrar adequadamente ao que estabelece a resolução CONFEA nº 1.010/2005, que dita as atribuições profissionais do engenheiro, as diferentes possibilidades de campo de

atuação do mesmo, além de uma série de condições gerais para que o egresso do Curso de Engenharia faça jus às atribuições dentro de algum campo.

Com esse estudo, o Grupo PET espera contribuir para que haja uma maior valorização da opinião dos estudantes quanto ao currículo da nossa Universidade, ajudando também a introduzir esse assunto em discussões no meio discente, além de colaborar qualitativamente na discussão dos temas tangentes às modificações curriculares em questão.

4. Pesquisa de Dados

Os dados coletados e analisados pelo Grupo PET serviram de base para esse documento, que busca apresentar os resultados obtidos durante um ano de pesquisa sobre o Estudo do Currículo da Engenharia Civil da Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Por meio de material virtual, foram consultadas e relatadas informações de extrema importância para a conclusão desse projeto, uma vez que este conta com a opinião tanto de órgãos federais (MEC) quanto de discentes e empresas do setor da construção civil.

2.1. Materiais

Para a coleta de dados sobre a opinião discente e do setor produtivo se utilizaram questionários contendo tanto perguntas dissertativas quanto objetivas. As mesmas foram elaboradas pelo Grupo e pela Professora de Estatística e Doutora em Engenharia Liane Werner, após uma ampla discussão e análise do que precisamente se gostaria de obter como informação.

2.2. Métodos

A aplicação dos questionários aos graduandos de 2014 foi desenvolvida de forma virtual. Por meio do e-mail do PET e demais meios eletrônicos, solicitou-se aos alunos sorteados o preenchimento dos formulários, os quais se encontravam no servidor de pesquisas online Survio®. A seleção dos participantes da pesquisa foi feita com base no número do ordenamento de matrícula da universidade, sorteando de forma aleatória e homogênea alunos do quinto ao décimo semestre, incluindo os alunos que haviam obtido diploma no semestre anterior, totalizando quinhentos e setenta e oito (578) pessoas a serem sorteadas, dentre os novecentos e trinta e cinco (935) matriculados no curso. A amostra da pesquisa

com os discentes contou com sessenta e seis (66) formulários preenchidos, em um total de oitenta (80) estudantes selecionados.

Na etapa referente ao mercado de trabalho, entrou-se em contato com cento e dezesseis (116) empresas cadastradas no Sindicato da Indústria da Construção Civil no Estado do Rio Grande do Sul, o SINDUSCON-RS. Foram feitos contatos via e-mails e telefonemas a fim de disponibilizar um endereço eletrônico para contato. A partir destes dados, foram enviados os questionários com o intuito de averiguar o perfil desejado para um Engenheiro Civil recém-formado, obtendo vinte e três (23) respostas.

3. Desenvolvimento e Discussão

3.1. Análise dos Questionários Aplicados aos Graduandos

Levando em consideração as colocações dos graduandos do Curso de Engenharia Civil da UFRGS, em especial as daqueles alunos que atuam como estagiários, o Grupo conseguiu obter dados satisfatórios para apresentar uma formalização do ponto de vista dos discentes sobre a organização do curso e o preparo para o mercado de trabalho. Isso se deveu à capacidade de extrair das respostas informações muito relevantes sobre aspectos de interesse como as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo da graduação e também no momento de ingresso no mercado de trabalho, as deficiências e lacunas no currículo que precisam ser supridas por meio de atividades extracurriculares, bem como a percepção do atendimento ou não das expectativas da empresa contratante em relação ao profissional que está saindo da Universidade.

Ao longo desse estudo, analisaram-se a fundo principalmente as preocupações e interesses do aluno, trazendo para esse documento as possíveis falhas e acertos do currículo, na visão dos futuros engenheiros civis. Os resultados também apontam outros dados relevantes, como a área de atuação de preferência dos graduandos, a expectativa de futuro profissional ao concluir o curso e também a avaliação desses alunos à UFRGS como um todo.

Analisando o perfil dos alunos respondentes, 30,3% são do sexo feminino, enquanto 69,7% são do sexo masculino, confirmando uma tendência presente nos cursos de Engenharia Civil em geral. Quanto à idade, constatou-se que não havia nenhum aluno com menos de 20 anos e apenas três com 30 anos ou mais, sendo a idade média 25 anos e a mediana 23 anos.

Pode ser verificado também que 25,8% dos respondentes havia ingressado no Curso anteriormente ao segundo semestre de 2008, sendo a entrada dos demais distribuída de forma razoavelmente homogênea nos semestres seguintes até o segundo semestre de 2012, havendo apenas uma redução significativa no primeiro semestre de 2011. Comparando esses dados com a informação do semestre em que o aluno estava matriculado no momento da pesquisa apresentada no gráfico abaixo, percebe-se claramente que muitos graduandos não conseguem se formar no tempo previsto de cinco anos. O elevado grau de dificuldade em certas disciplinas e excesso de carga-horária, que muitas vezes obriga os alunos que precisam trabalhar a não se matricularem em todas as disciplinas obrigatórias da etapa, são prováveis fatores para esse atraso. Além disso, a distribuição das respostas entre os semestres permite inferir que tais dificuldades ocorrem no mínimo desde o quinto semestre (devido a limitação da pesquisa), e não em um semestre específico.

Resposta	Respostas	Ratio
• 5º	4	6,1 %
• 6º	11	16,7 %
• 7º	15	22,7 %
• 8º	9	13,6 %
• 9º	9	13,6 %
• 10º	11	16,7 %
• Outro semestre	7	10,6 %

Figura 1. Sobre o semestre em que o respondente estava matriculado.

Quando questionados sobre a prática do estágio durante a graduação, 43,9% afirmaram que começaram a estagiar ainda antes do quinto semestre do curso, porcentagem que foi diminuindo em direção ao semestre de conclusão. Apesar de 33,3% dos respondentes ainda não terem atuado como estagiário, percebe-se que a maioria dos alunos sente a necessidade de buscar uma experiência em uma empresa para suprir a carência de conhecimentos relacionados à prática da profissão. O elevado número de estágios nos semestres iniciais pode ser devido às aulas extremamente teóricas e desmotivadoras desse período, o que motiva os alunos a buscarem um contato direto com a Engenharia Civil fora da universidade. Outro fator pode ser a elevada carga horária de aula nos semestres finais, sendo, portanto mais fácil encaixar um estágio nos horários livres nos semestres do começo do curso.

Resposta	Respostas	Ratio
• Ainda não é estagiário	22	33,3 %
• Antes do 5º semestre	29	43,9 %
• 6º	9	13,6 %
• 7º	3	4,5 %
• 8º	2	3,0 %
• 9º	0	0 %
• 10º	1	1,5 %

Figura 2. Sobre o semestre de início do estágio.

Dentre aqueles alunos que atuavam como estagiários, a principal dificuldade enfrentada no início da atividade foi a adaptação às questões burocráticas e a adequação às normas, conhecimentos esses que não são desenvolvidos nas disciplinas básicas do curso. Vale ressaltar aqui que o processo para validar o contrato de estágio perante a Universidade é demasiado lento e burocrático, tomando muito tempo do aluno e prejudicando inclusive o aproveitamento de certas oportunidades. Percebe-se, a partir dos relatos dos alunos, que uma das maiores dificuldades é justamente conciliar os horários das aulas com os estágios, considerando que muitas vezes as disciplinas ficam distribuídas em diferentes horários ao longo da semana e torna-se impossível reservar um turno só para o estágio. O fato das aulas acontecerem em dois campi distantes e o deslocamento que isso implica contribuem ainda mais para essa dificuldade. Nesses aspectos, os alunos respondentes consideram que a Universidade não atua como uma facilitadora da prática do estágio, e sim como uma barreira a mais na tentativa de obter um contato direto com o mercado de trabalho.

Outra dificuldade amplamente citada foi a limitação por parte dos alunos no uso de softwares, conhecimento que não é desenvolvido profundamente em nenhum momento ao longo do curso, apesar de ser imprescindível para a prática da Engenharia. Ainda alguns estagiários afirmaram que tiveram dificuldades em aplicar os conhecimentos obtidos em sala de aula nas situações práticas propostas pelo estágio, uma vez que os professores do curso em sua maioria focam apenas no aspecto teórico do conhecimento. Por fim, houve ainda aqueles que citaram a falta de preparo em alguma área específica da Engenharia Civil na qual os mesmos estavam estagiando, o que pode

ser justificado pelo fato do Curso abordar principalmente os métodos e tecnologias tradicionais, não abrangendo todos os que são efetivamente utilizados pelo mercado.

Uma questão que compunha o questionário permitia a avaliação por parte dos alunos a respeito de diversos aspectos do Curso, obtendo dessa forma um panorama geral da visão dos alunos. A partir da análise das respostas, constatou-se que mais da metade dos alunos entrevistados pela pesquisa consideraram a carga horária ruim ou regular, já que a pouca disponibilidade de cadeiras no período noturno impossibilita o aluno de estagiar desde cedo, prejudicando-o na obtenção do contato com o mercado de trabalho e contribuindo para a indecisão do aluno a respeito de que área da engenharia civil seguir ao deixar a universidade. Outro item que recebeu respostas negativas foi a infraestrutura da Universidade, devido principalmente a precariedade de alguns prédios e salas de aula, e fatores como a indisponibilidade de recursos tecnológicos didáticos como computadores nas aulas e também de ambientes propícios para o estudo dentro da Universidade. Os professores e laboratórios do Curso foram os itens com melhor avaliação, mas grande parte dos alunos alertam que, apesar de professores com grande conhecimento conceitual, o Curso carece de aulas voltadas à aplicação do conhecimento teórico, à sustentabilidade e à problemas da sociedade.

Resposta	● Péssimo	○ Ruim	○ Regular	● Bom	● Ótimo
Professor	1 (1,5 %)	3 (4,5 %)	15 (22,7 %)	38 (57,6 %)	9 (13,6 %)
Infraestrutura	11 (16,7 %)	21 (31,8 %)	26 (39,4 %)	8 (12,1 %)	0
Laboratórios	3 (4,5 %)	13 (19,7 %)	26 (39,4 %)	18 (27,3 %)	6 (9,1 %)
Carga Horária	13 (19,7 %)	19 (28,8 %)	17 (25,8 %)	14 (21,2 %)	3 (4,5 %)

Figura 3. Sobre a avaliação dos alunos em relação ao Curso.

A análise da questão acerca da preferência dos alunos por área de abrangência do curso de Engenharia Civil permite confirmar que uma quantidade considerável de alunos tem como preferência a Construção Civil, seguido por Transportes, Estrutura e Base, Produção e, por fim, Hidráulica e Saneamento. Comparando esses dados com o número de créditos obrigatórios do currículo por área, percebe-se que justamente as áreas de maior preferência dos alunos são aquelas com o menor número de créditos obrigatórios, enquanto que a área com o menor número de interessados, Hidráulica e Saneamento, é a que possui maior carga horária obrigatória no curso. Ampliando a análise às disciplinas eletivas, percebe-se que seguem o mesmo padrão das disciplinas obrigatórias, deixando

um espaço menor para a especialização em áreas como Construção Civil e Transportes, as quais apresentam muita demanda por parte dos alunos.

Resposta	• 1	• 2	• 3	• 4	• 5
Geotecnia	16 (24,2 %)	10 (15,2 %)	14 (21,2 %)	15 (22,7 %)	11 (16,7 %)
Transportes	9 (13,6 %)	7 (10,6 %)	15 (22,7 %)	15 (22,7 %)	20 (30,3 %)
Hidráulica e Saneamento	19 (28,8 %)	14 (21,2 %)	20 (30,3 %)	7 (10,6 %)	6 (9,1 %)
Construção Civil	3 (4,5 %)	7 (10,6 %)	12 (18,2 %)	15 (22,7 %)	29 (43,9 %)
Estrutura e Base	5 (7,6 %)	9 (13,6 %)	13 (19,7 %)	23 (34,8 %)	16 (24,2 %)
Produção	9 (13,6 %)	13 (19,7 %)	13 (19,7 %)	16 (24,2 %)	15 (22,7 %)

Figura 4. Sobre o interesse dos alunos em cada área da Engenharia Civil, sendo 1 pouco interesse e 5 muito interesse.

A questão acerca da expectativa de futuro profissional do aluno logo após a formatura também proporcionou dados interessantes na comparação do desejo dos alunos versus o que é praticado pelo curso. Na opinião dos alunos, a universidade está formando pessoas extremamente acadêmicas, portanto com pouco conhecimento de empreendedorismo e experiência no canteiro de obras. É deficitária a capacidade de desenvolver novas tecnologias de mercado, pois os graduandos desenvolvem-se demasiado distantes deste. Também acreditam que a UFRGS prepara para pesquisa e que, apesar de ser de suma importância para todas as áreas da engenharia civil, poucos desejam se tornar pesquisadores, não devendo, portanto, ser esse o objetivo principal da graduação.

Resposta	Respostas	Ratio
• Ingressar no mercado de trabalho imediatamente	26	39,4 %
• Estudar alguma área específica (pós, mestrado)	12	18,2 %
• Conciliar cursos interdisciplinares e emprego	28	42,4 %
• Nunca pensei a respeito	0	0 %

Figura 5. Sobre a expectativa de futuro profissional do aluno logo após a formatura.

Em relação às características mais importantes em um Engenheiro Civil, os alunos compreendem que não basta ser graduado em uma das melhores universidades, um profissional de engenharia civil deve saber gerenciar, liderar, comunicar-se, trabalhar em equipe, enfim, ter aptidões além daquelas normalmente adquiridas na universidade.

Resposta	Importância
• Conhecimento Aplicável	4,5
• Responsabilidade	4,1
• Liderança	4,0
• Capacidade de trabalho em grupos interdisciplinares	3,6
• Outro. Qual?	1

Figura 6. Sobre as características mais importantes em um profissional de Engenharia Civil.

Quando questionados sobre a Universidade atender ou não as demandas do mercado, 55,5% afirmaram que sim e 45,5% que não, não havendo um consenso único. A maioria daqueles que votaram negativamente justificou que o que é ensinado pelos professores nas aulas é muito focado na teoria e com cunho laboratorial, se distanciando do que é realmente praticado no mercado de trabalho. A falta de conhecimento acerca das ferramentas e softwares usados no exercício da profissão também foi muito lembrada, bem como deficiência do curso em certas áreas como gerenciamento, empreendedorismo, finanças, entre outros.

3.2. Análise dos Questionários Aplicados às Empresas

O mercado de trabalho na Engenharia Civil é sazonal e depende muito do fomento à economia do país, porém é indiscutível seu crescimento no Brasil durante a última década. De acordo com pesquisas recentes, a procura de profissionais formados no campo da Engenharia Civil está em constante crescimento e a demanda está grande, mas os profissionais escassos. Isso faz com que aumente a procura do Curso pelos que estão iniciando sua escolha profissional e traz maior responsabilidade às Universidades que formam novos engenheiros.

Com a preocupação da instituição acerca do profissional formado e a iniciativa do Programa de Educação Tutorial com o estudo do currículo da Engenharia Civil, foi elaborado o estudo do profissional formado esperado pelas principais empresas sul-riograndenses. Nele se destacam as principais qualidades e atributos que estas empresas procuram em um Engenheiro Civil com formação superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os questionários foram elaborados em grupo, visando englobar a maior parte de quesitos possíveis para amostrar a opinião das empresas frente aos seus estagiários.

Discutiu-se que as perguntas deveriam direcionar a respostas breves, claras e que atingissem o objetivo da pesquisa. As vinte e três empresas que participaram da pesquisa foram: Abaco Brasil, Bing Imóveis, Construtora Edisul LTDA, Construtora Pelotense, Construtora Poletto LTDA, CORTEL Adm de cemit. e cremat. LTDA, DELPRO LTDA, Edificare Engenharia LTDA, Engenhosul Obras LTDA, Krebs Engenharia LTDA, Lamb Construções e Engenharia LTDA, Melnick Even, Novatec Engenharia LTDA, OAP Construções LTDA, PhD Planejamento da Construção LTDA, Preconcretos Engenharia S.A, R. Correa Engenharia LTDA, SERKI Fundações LTDA, Squadra Engenharia, Suhma Engenharia Construções LTDA, Urbanizadora Concórdia S.A., Valpi e Zagonel.

Dentre essas empresas, a maioria está no mercado há mais de 20 anos, conforme pode ser visualizado na figura abaixo. Isso caracteriza empresas com bastante experiência, que podem ser consideradas consolidadas e que já apresentam um perfil bem definido de colaborador. Além disso, as mesmas já realizaram diversos processos seletivos, escolhendo portanto com mais critério e eficiência seus funcionários, sendo empresas relevantes para a Engenharia Civil e essa pesquisa. Outra característica interessante é o fato de mais da metade das empresas entrevistadas apresentam uma estrutura de organização familiar e mais de 60% serem de porte médio. Além disso, mais de 65% das empresas afirmaram que contam com algum colaborador oriundo da UFRGS em seu efetivo.

Resposta	Respostas	Ratio
• Até 5 anos	0	0.00%
• De 6 a 10 anos	1	4.35%
• De 11 a 20 anos	4	17.39%
• De 21 a 35 anos	9	39.13%
• De 36 a 50 anos	7	30.43%
• Mais de 50 anos	2	8.70%

Figura 7. Sobre o tempo da empresa no mercado.

Resposta	Respostas	Ratio
• Pequena	7	30.43%
• Média	15	65.22%
• Grande	1	4.35%

Figura 8. Sobre o porte da empresa.

Quando questionadas sobre a quantidade de estagiários que a empresa contrata atualmente, a grande maioria afirmou que esse número encontra-se entre 1 e 5, que é o habitual para empresas de médio porte, como é grande parte da amostra. A quantidade de empresas que respondeu que não contrata nenhum estagiário é proporcional ao número de empresas de pequeno porte, podendo ser esse um dos fatores de influência.

Resposta	Respostas	Ratio
• Nenhum	6	26.09%
• De 1 a 5	15	65.22%
• De 6 a 10	1	4.35%
• De 11 a 15	0	0.00%
• Mais de 15	1	4.35%

Figura 9. Sobre a quantidade de estagiários que a empresa contrata.

Já a respeito do motivo da contratação de estagiários, a maioria das empresas afirmou que é a possibilidade de uma futura efetivação, seguido pela relação custo-benefício do trabalho dos estagiários. Ainda foi significativa a parcela de empresas que afirmou que o estagiário representa uma mão de obra qualificada. De um modo geral, quando a empresa contrata esse tipo de colaborador, ela adquire um talento extra que provavelmente desencadeará uma efetivação. Outro motivo é a oportunidade para ensinar e também aprender, já que um funcionário ainda na vida acadêmica pode ter muito a oferecer para a empresa, uma vez que está em contato direto com o conhecimento produzido pela Universidade. Também é importante ressaltar que o estagiário tem legislação mais branda e um custo-benefício extremamente vantajoso.

Resposta	Respostas	Ratio
• Custo-benefício	10	43.48%
• Legislação	2	8.70%
• Mão de obra qualificada	8	34.78%
• Futura efetivação	11	47.83%
• Outro. Qual?	5	21.74%

Figura 10. Sobre o motivo de contratar estagiários.

A partir da análise dos questionários aplicados às empresas, também foi possível determinar aquelas características julgadas como as mais importantes em um profissional de Engenharia Civil. Um fator indispensável citado pela maioria das empresas é o conhecimento aplicável, ou seja, a capacidade de abstrair o que é aprendido em sala de aula para a realidade prática da empresa. É necessário, além disso, que o graduado tenha responsabilidade, comprometimento e liderança, igualmente importante para que prazos sejam cumpridos e para que o funcionamento da empresa ocorra de forma efetiva. A capacidade de trabalho em grupos interdisciplinares também é uma característica muito valorizada, especialmente ultimamente. Os profissionais precisam cada vez mais aprender a lidar com opiniões diferentes e conciliá-las para desenvolver um bom trabalho em equipe.

Resposta	Importância
• Conhecimento aplicável	4.83
• Responsabilidade	4.57
• Liderança	4.26
• Capacidade de trabalho em grupos interdisciplinares	3.3
• Outro. Qual?	1

Figura 11. Sobre o que a empresa considera mais importante em um Engenheiro Civil.

Quando questionadas sobre as disciplinas básicas do curso de Engenharia Civil atenderem ou não essas necessidades levantadas pelo mercado, as respostas das empresas dividiram-se praticamente na metade entre sim e não. Entre aquelas que acreditam que existem alguns déficits no ensino da graduação, os principais pontos destacados foram a falta de conexão entre as disciplinas teóricas e a prática, como já foi citado em análises anteriores, e a falta de disciplinas de gestão de obras e gestão de incorporações.

Outro objetivo da aplicação desse questionário foi analisar quais são as áreas da Engenharia Civil, na percepção das empresas do setor, com maior carência de profissionais capacitados. A área mais apontada, com grande vantagem, foi a de Gerenciamento, conhecimento que ganha cada vez mais importância no exercício da profissão de Engenheiro no mundo atual, mas que, no entanto ainda não ganhou o enfoque necessário nas disciplinas do curso de graduação. Produção e Construção Civil também

foram comentadas como carentes na formação do Engenheiro Civil; são, porém, as áreas que o mercado de trabalho mais necessita. Mais uma vez cabe aqui salientar que a grade curricular do curso de Engenharia Civil da UFRGS parece não estar alinhado às atuais demandas do mercado de trabalho, por apresentar carência de disciplinas em áreas de grande procura tanto por parte das empresas quanto por parte dos alunos.

Resposta	Respostas	Ratio
● Geotecnia	3	13,04%
● Transporte	3	13,04%
● Hidrologia	4	17,39%
● Construção Civil	11	47,83%
● Estruturas	7	30,43%
● Produção	11	47,83%
● Gerenciamento	19	82,61%

Figura 12. Sobre as áreas de carência na formação em Engenharia Civil.

Em relação à opinião das empresas quanto ao momento certo para o aluno iniciar um estágio, a grande maioria afirmou ser o quinto semestre ou anteriormente, o que está em conformidade com o praticado pelos alunos. Isso pode ser justificado pelo fato das empresas contratarem um estagiário com a expectativa que ele permaneça por um período razoável de tempo, de preferência os dois anos máximos permitidos. No entanto, logo após a pesquisa ter sido realizada, a Comissão de Graduação do Curso alterou a resolução que diz respeito ao requisito para o Estágio Não Obrigatório, podendo esse ser realizado apenas quando todas as disciplinas obrigatórias do quarto semestre tiverem sido cursadas e aprovadas. Com isso, os alunos não mais poderão iniciar a prática do estágio no momento mais recomendado pelas empresas, tendo que conciliar o estágio com os horários de aula já sobrecarregados dos semestres finais.

Resposta	Respostas	Ratio
• 1º	4	17.39%
• 2º	0	0.00%
• 3º	1	4.35%
• 4º	4	17.39%
• 5º	10	43.48%
• 6º	2	8.70%
• 7º	1	4.35%
• 8º	0	0.00%
• 9º semestre	0	0.00%
• Já formado.	1	4.35%

Figura 13. Sobre o semestre que a empresa considera interessante que o aluno inicie o estágio.

Uma última consideração feita a partir do questionário aplicado às empresas foi a respeito da percepção do mercado quanto à existência de diferenciais entre um profissional formado pela UFRGS e aquele formado por outra universidade. Dentre aquelas empresas que afirmaram que existe tal diferencial, a grande maioria citou que esse se deve à qualidade do conhecimento técnico do aluno formado pela UFRGS.

Resposta	Respostas	Ratio
• Conhecimento técnico do estudante	9	81.82%
• Conhecimento prático do estudante	1	9.09%
• Corpo docente qualificado	5	45.45%
• Possuir laboratórios qualificados	1	9.09%
• Outros:	3	27.27%

Figura 14. Características diferenciais em um Engenheiro Civil graduado pela UFRGS.

4. Considerações Finais

Inicialmente, as expectativas dos alunos que ingressam na instituição são grandes, esperando ter um contato imediato com a carreira que os espera. Pensando nisso, buscam a prática além da teoria, optando por atividades extracurriculares como iniciação científica e estágio, que são vistas como as únicas fontes desse tipo de experiência tão visada e escassa no curso.

Outra dificuldade é a organização de horários constatada não só pelos graduandos, mas também pelas empresas que procuram um profissional ainda em formação. É imprescindível uma revisão do fluxograma, uma vez que as aulas, por acontecerem em diferentes *campi* e em horários muito apertados, dificultam a realização de atividades extracurriculares.

A análise quanto ao mercado de trabalho complementa claramente os objetivos desses estudos, visto que as maiores necessidades das empresas entrevistadas são possivelmente causadas pelas carências no ensino da graduação, o que foi constatado nas demais pesquisas realizadas. A falta de experiência de engenheiros recém-formados e também de estagiários é fruto da falta de aplicação dos conceitos práticos dentro do curso. Se o acadêmico não procurar meios extracurriculares para este exercício dificilmente agregará experiência profissional ao seu currículo.

A multidisciplinaridade também é uma carência do currículo abordada pelos alunos e pelas empresas. Conforme as respostas comentadas dos alunos que responderam a pesquisa, é comprovada a falta de disciplinas que desfoquem da engenharia civil, mas que ainda sim são de extrema importância para esta formação, como conteúdos de gestão, liderança, comprometimento, legislação e ética, sustentabilidade e questões de cunho social. Tais conhecimentos, tão almejadas pelo mercado atual, não são abordadas em nenhuma disciplina ao longo do curso.

Com o Projeto de Estudo do Currículo da Engenharia Civil, o Grupo PET espera contribuir para a promoção de algumas mudanças que se fazem necessárias no currículo que vem sendo seguido atualmente. É de nossa responsabilidade, dentro da proposta de promover melhorias na graduação, encontrar maneiras de trazer aos estudantes maiores informações sobre o Curso e inseri-los no contexto da universidade e da Engenharia.

Acreditamos que, em conjunto com a Universidade, é possível encontrar soluções duradouras e satisfatórias para essas questões, colaborando, através dessa iniciativa, para que o perfil do aluno formado pela UFRGS seja aprimorado e valorizado frente ao mercado de trabalho e perante a comunidade.

5. Agradecimentos:

Os autores agradecem a todos os egressos que responderam aos questionários, à

SESu/MEC pelo apoio financeiro. Agradecemos em especial ao Professor Doutor Ruy Carlos Menezes, ex-tutor do grupo PET Engenharia Civil e grande mentor do projeto ECEC; ao Professor Renato Machado Brito, cujo apoio foi crucial para a implantação do questionário na Internet e da divulgação do mesmo aos integrantes da AAA (Associação dos Antigos Alunos); ao Professor Doutor Roberto Domingo Rios, atual tutor do Grupo, do qual obtivemos total apoio à realização do projeto ECEC, à professora Liane Werner, doutora em Estatística, que nos ajudou a montar os questionários e analisar os resultados. Também foram fundamentais para a realização desse projeto os ex-integrantes: Carlos Henrique Parise, Eduardo André Kipper, Eduardo Henrique Siqueira, Helena Strieder, Marina Muner Zilio, Otávio Augusto Passaia e William Wagner Nunes.

6. Referências

- [DA SILVA, T. T.] Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. 2000.
- [MARTINS, I. M.] Educação Tutorial no Ensino Presencial – Uma Análise sobre o PET. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php>>. Acesso em: 15 mai. 2007.
- Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA). Resolução nº 1.010, de 22 de agosto de 2005. Dispõe sobre a regulamentação da atribuição de títulos profissionais, atividades, competências e caracterização do âmbito de atuação dos profissionais inseridos no Sistema Confea/Crea, para efeito de fiscalização do exercício profissional. Brasília, DF.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 11/2002, de 11 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, DF.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília, DF. Jun. 2006.
- Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Avaliação das Condições de Ensino do Curso de Engenharia Civil da UFRGS: 2005.

Evaluación de las instituciones universitarias militares argentinas: el riesgo endogámico*

Ricardo Biazzi¹

¹Docente-investigador Universidad Nacional de Misiones (UNaM)

Posadas, Provincia de Misiones. República Argentina

ricardobiazzi@arnet.com.ar

Abstract. *This work intends study the model of university education of the Argentine Armed Forces developed during period 1990-2015. It tries to examine the characteristics of the military university institutions from the moment of its creation, to the light of the processes of institutional evaluation and of accreditation of programs made specific by the Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) and how they impact on the military autonomy, exerted by the Armed Forces in the control of the military education.*

Resumen. *Este trabajo tiene por objeto de estudio el modelo de educación universitaria de las Fuerzas Armadas Argentinas desarrollado durante el periodo 1990-2015. Pretende examinar las características de las instituciones universitarias militares desde el momento de su creación, a la luz de los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras concretados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y de qué modo ellos obraron impactando sobre la autonomía militar, ejercida por las Fuerzas Armadas en el control de la educación castrense.*

*Endogamia: Término utilizado en ciencias sociales en referencia a personas o instituciones que están o viven encerradas en ellas mismas. Para la Real Academia Española, “Actitud social de rechazo a la incorporación de miembros ajenos al propio grupo o institución”. Diccionario, 23ª Edición (2014). <http://dle.rae.es/?id=FDj2R4z>, consultado en línea el 14 de julio de 2016.

Introducción

En el contexto del proceso de transición a la democracia y a partir de la asunción del Presidente Raúl Alfonsín (diciembre de 1983), se concibieron propuestas de educación militar que permitieran cursar en el ámbito de las universidades nacionales carreras de grado o materias de las mismas necesarias para el perfeccionamiento en disciplinas no militares. Sin embargo, esas ideas primigenias fueron modificándose por la debilidad del poder político civil a la hora de definir y sustentar sus políticas para el sector y por el interés de cada Fuerza militar de tener su propia institución universitaria y asegurar, así, una mayor injerencia en las políticas de formación de sus respectivos cuadros.

Fue así que en los inicios de la década de 1990, la conducción de las Fuerzas Armadas Argentinas transitó por un proceso de redefinición de proyectos institucionales y curriculares de sus academias de formación básica de oficiales (Colegio Militar de la Nación, la Escuela Naval Militar y Escuela de Aviación Militar), incorporándolas como unidades de los nuevos institutos universitarios castrenses que se crearon, a saber: el Instituto de Estudios Superiores del Ejército, creado en 1990, y desde 2013 denominado Instituto Universitario del Ejército; el Instituto de Estudios Navales y Marítimos, creado en 1991, y desde 1998 denominado Instituto Universitario Naval; y el Instituto Universitario Aeronáutico, desde 1993 con esa denominación. A su vez, las reformas de la educación superior llevadas a cabo en aquella primera década, habilitaron a dichas instituciones a otorgar, además del grado militar correspondiente al egreso como subteniente (Ejército), guardiamarina (Armada) y alférez (Fuerza Aérea), licenciaturas universitarias con titulaciones de validez nacional.

Digamos aquí que desde su creación, y mas allá de los esfuerzos que pudieron estar destinados a mejorar la calidad de la educación castrense, en estas instituciones se produjeron múltiples problemas derivados de la relación Fuerzas Armadas-sociedad civil, y Fuerzas Armadas-poder político aún no resueltos y que se reproducen o reflejan en la vida de las mismas. Los análisis institucionales realizados por el órgano estatal de evaluación y acreditación de las universidades del país, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante, la CONEAU), así como diversos

estudios realizados desde las ciencias sociales, especialmente en los últimos años, advierten sobre no pocas de tales dificultades¹.

Las líneas de investigación

Para el desarrollo de este trabajo, hemos asumido una perspectiva teórica y metodológica heterodoxa, inscribiendo la investigación en la intersección de dos campos de estudio de las ciencias sociales: por un lado los estudios de la defensa nacional, en especial de las relaciones civiles-militares; y por el otro los estudios sobre educación superior, con énfasis en los modelos organizacionales y los procesos evaluatorios de los mismos. Se trata de un estudio de tipo explicativo con el que pretendemos identificar las características de la educación universitaria militar en Argentina. Esto es, buscar relaciones causales, relacionando variables (tipos de instituciones con características de la formación) que, contrastadas con las unidades de análisis, nos permiten determinar los grados de autonomía o heteronomía de las distintas instituciones universitarias militares y en los diferentes momentos de su historia reciente. En consecuencia, tras el relevamiento previo de la bibliografía, fue necesario organizar, en primer término, la lectura y análisis sistemático de textos y autores de los dos corpus teóricos mencionados (relaciones civiles-militares y políticas universitarias de evaluación). En cuanto a las unidades de análisis tomadas para el trabajo (las tres instituciones universitarias militares de las Fuerzas Armadas), el conocimiento sobre ellas surgió a partir de la información brindada por las propias instituciones, así como de las evaluaciones institucionales realizadas por la CONEAU, verificándose también las transformaciones que sufrieron a lo largo del tiempo. En la etapa final del trabajo, intentamos vincular las tendencias relevantes identificadas en el desarrollo conceptual con las registradas, a su vez, como producto del estudio de las instituciones concretas tomadas como unidades de análisis.

Educación Militar: la formación universitaria de los oficiales de las Fuerzas Armadas

¹ Al cuadro descrito debemos sumarle la creación, en 2014, de la Universidad de la Defensa Nacional que funciona en el ámbito del Ministerio de Defensa. Una construcción político-institucional inédita en el país que importa, de hecho, una reconfiguración de los institutos preexistentes y su integración como unidades académicas de aquella y que, lejos de resolver las cuestiones no resueltas del diseño institucional de los establecimientos dedicados a la educación universitaria de los militares, pareciera haberlas dejado abiertas sin perspectivas de una definitiva resolución.

La educación militar tuvo sus antecedentes modernos con la creación de las academias militares a comienzos del siglo XIX en Europa y los Estados Unidos. Dichas instituciones educativas dedicadas a la formación de oficiales no mantuvieron, en general, relaciones con las universidades de sus países, pues se partía de la base que la educación de un conductor militar no demandaba conocimientos teóricos y prácticos ofrecidos por los modelos universitarios. Es más, la educación militar y la universitaria sólo tendieron a converger en procesos intelectuales e institucionales comunes recién hacia fines del siglo XX y principios del siglo XXI en la mayoría de los países occidentales (Soprano, 2014).

Precisamente, analizando el modo en que las categorías conceptuales y simbólicas utilizadas por el Ejército argentino para definir públicamente su identidad institucional, se fueron modificando a lo largo del siglo veinte, Máximo Badaró nos recuerda que la ponderación positiva de los estudios universitarios como política de esa Fuerza es algo reciente, pues los mismos “comenzaron a valorarse a la hora de los ascensos, a partir de la década de 1950” (Badaró, 2009:197; 2013:141).

Pero aquella percepción fue mudando con el tiempo, a punto tal que a fines del siglo XX se reconoce ya una marcada tendencia en distintos países occidentales a incorporar sus tradicionales academias militares al sistema de educación general, haciéndose público el interés por establecer algunos modos de relacionamiento entre la educación militar y universitaria.

Como lo anticipáramos, en Argentina ese proceso se desarrolló desde los primeros años de la década de 1990 con la creación de los Institutos Universitarios de las Fuerzas Armadas, y luego en el marco de la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995. Esa transformación direccionada hacia el sistema de educación superior nacional e impulsada desde la propia conducción de las Fuerzas Armadas, mostró, así, la búsqueda de ese estrechamiento de vínculos entre el mundo universitario y el mundo militar, pensado desde una perspectiva de modernización, democratización y de apertura a la sociedad. La propuesta trajo aparejada, a su vez, la posibilidad de ofrecer títulos de grado correspondientes a las formaciones académicas y al desarrollo de las profesiones del ámbito civil (Badaró, 2013: 146; Frederic y Soprano, 2010: 8).

Una modernización que, a nuestro entender, intentaba una reconversión en orden a la representación social de los militares, tras la situación de desprestigio y la abrupta

pérdida del poder político que vivieron las Fuerzas Armadas hacia finales de la década de 1980 (dictadura militar y guerra de Malvinas). Pero que significaba, además, la posibilidad de seguir manteniendo bajo el poder castrense el control de la profesionalización militar. Recordemos que la institucionalización de los aprendizajes no solo estuvo en manos de las Fuerzas Armadas, sino que, además, históricamente éstas evidenciaron resistencia a ceder total o parcialmente ese espacio educacional al que se reforzaba, precisamente, a través la naturaleza cerrada, disciplinaria y conservadora de la institución militar².

Queda claro, entonces, que existieron y existen diferentes interpretaciones acerca de los motivos que apuntalaron la decisión de creación de estos institutos dentro del ámbito de las Fuerzas Armadas. Lo que sí resulta evidente, es que tal decisión excluyó, como bien lo afirma Sabina Frederic, otras opciones como pudo haber sido el avanzar con los convenios con universidades nacionales para que acreditaran las titulaciones universitarias de las academias militares, o incluso para que los cadetes cursaran en ellas, como en el caso español (Frederic, 2013).

Lo cierto es que, durante más de dos décadas, paralelamente a la subordinación al gobierno civil que expresaban en el contexto del sistema democrático recuperado, las Fuerzas Armadas mantuvieron amplios márgenes de autonomía para gestionar sus propios asuntos. Y entre ellos, desde luego, los educativos. Esos grados de autonomía – derivados de la sistemática delegación de la conducción y administración de la defensa nacional y los temas militares a favor de las propias Fuerzas Armadas- son los que le permitieron tomar decisiones como la de creación de las instituciones universitarias en el propio ámbito militar. Es tal el cuadro descripto, que la CONEAU en su primer informe de evaluación externa del Instituto Universitario Naval llega a interpretar, incluso, que la propia creación del mismo resulta un “esfuerzo realizado por la Armada” que “debe ser valorado cuidadosamente, en tanto y en cuanto marca un cambio significativo en lo formativo cuando se viene de una tradición marcada por el autismo al considerar que la

² Se sostiene, en ese sentido, que la estrategia adoptada por las Fuerzas Armadas con la creación de sus institutos fue, entonces, un camino deliberado que buscó, por una parte neutralizar los riesgos de “contaminación” identitaria que podría implicar para los cadetes el contacto con un “afuera” universitario civil, y mantener “control exclusivo sobre la socialización de sus reclutas”, por la otra (Pion Berlin, 1996: 23-24).

institución, cerrada sobre sí misma, podría brindar toda la educación que necesitaba un oficial” (CONEAU, 2007:5).

Convengamos, llegados a este punto, que la subordinación de los militares a la autoridad política no es, ni ha sido, un problema exclusivo de nuestro país ni de ese tiempo. Por el contrario, es uno de los más viejos en torno a la gobernabilidad humana, y que interroga acerca de cómo una sociedad controla a aquellos que detentan el poder último de la coerción o la fuerza física (Donadio, 2003: 13).

La cuestión planteada hace al problema en sí de la legitimidad de las Fuerzas Armadas en un estado democrático y está, como nos lo recuerda Andrés Fontana, directamente vinculada a la subordinación a la autoridad civil la que, afirma, debiera ser “sustantiva”, es decir que “además del reconocimiento formal de la misma por parte de las fuerzas armadas, exista un control efectivo de las actividades militares por parte de esa autoridad civil y una aceptación de la legitimidad y pertinencia de ese control por parte de los miembros de las fuerzas armadas” (Fontana, 1991)³.

En síntesis, en el marco del sistema democrático, la subordinación militar al orden constitucional constituye un requisito sine qua non, pero al que inexorablemente debe sumársele voluntad política, capacidad y eficiencia desde el gobierno civil de los asuntos inherentes a la defensa nacional y a su instrumento militar. La confluencia o no de ambos componentes y el desempeño alcanzado en este terreno, dan cuenta de los éxitos o fracasos en torno a la cuestión nodal de las relaciones civiles militares en nuestro país.

Procesos de evaluación y acreditación universitaria, llevados a cabo en las instituciones universitarias militares

Paradójicamente, la precedentemente señalada estrategia de las Fuerzas Armadas para el manejo autónomo de la formación de sus recursos humanos, importó la necesidad de someterse a un encuadramiento legal de simultánea configuración temporal (Ley de Educación Superior N° 24521, año 1995)⁴.

³ Estima Fontana que lo contrario lleva a una mera subordinación formal, a partir de la cual ellas “tienden indefectiblemente a incrementar su autonomía y a expandir su rol y, como consecuencia, a caer en la desprofesionalización y la ilegitimidad” (Ibídem).

⁴ Situación, por otra parte, diferente a la de Brasil cuyos militares regulan su sistema de educación mediante la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9394 (art. 83) y las respectivas leyes específicas para cada Fuerza.

En nuestro país, con la vigencia de la nueva ley y la puesta en marcha de la CONEAU, se comenzó a exigir a todas las instituciones universitarias, la sujeción a mecanismos de evaluación institucional, a políticas, procedimientos, criterios y estándares que, en este caso, irrumpieron en la vida de los institutos universitarios militares como condicionantes que morigeraron aquellos grados de autonomía iniciales y el escenario propio de actuación, derivando en la incorporación, con diferentes resultados, de lógicas y prácticas universitarias en la vida de las mismas. En la última década, a su vez, se suman a lo antedicho, las orientaciones impartidas desde el gobierno civil del Ministerio de Defensa que abrió una instancia de reformulación de planes de estudio, del régimen de internado, así como de sus normas estatutarias, mediante una reforma que estuvo dirigida a avanzar en el denominado proceso de “ciudadanización” y “profesionalización” de las Fuerzas Armadas.

Digamos, aquí, que el avance de las reformas y nuevas orientaciones mencionadas, no estuvo ni está exento de contrariedades, especialmente evidenciadas en la permanencia de concepciones y prácticas educativas tradicionales, fuertemente arraigadas en los institutos militares encargados de la formación de los oficiales de las Fuerzas Armadas.

Lo cierto es que, al igual que a las demás instituciones universitarias del país, la evaluación institucional llegó a los institutos universitarios castrenses bajo el régimen legal vigente para todas ellas. La Ley de Educación Superior establece, en ese sentido, que las instituciones universitarias, deben asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional con el objeto de analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones y proveer medidas para el mejoramiento de las mismas⁵. Sobre la base de este análisis singular, respetuoso del proyecto institucional que la propia institución determina para sí misma, y de la autoevaluación realizada, el proceso de evaluación externa a cargo de la CONEAU concluye con la recomendación de cursos de acción para el mejoramiento de la calidad (art. 44).

⁵ En función de ello, la Res. N° 382/11 de la CONEAU establece, en su Anexo II, las pautas para la autoevaluación institucional la que, para que cumpla con su objetivo (mejora de la calidad), debe: asegurar la participación de los miembros de la comunidad universitaria, abordar a la institución de manera integral, teniendo en cuenta su perspectiva contextual e histórica; contener información cuantitativa y cualitativa que permita una interpretación de la realidad institucional, analizar los logros y las dificultades e incluir propuestas de mejoras.

Es oportuno que señalemos también, que la tarea de la CONEAU tiene, sin embargo, un límite infranqueable, pues no emite juicio sobre las razones que llevaron a la creación de las instituciones que evalúa o sobre la conveniencia o no de seguir preservándolas, pues su campo de acción se restringe a formular apreciaciones y recomendaciones para superar debilidades detectadas, para resolver problemas e insuficiencias en la ejecución del proyecto institucional respectivo.

Partiendo entonces de la *sui generis* arquitectura institucional, así como del modo particular en que los institutos universitarios militares se incorporaron al ordenamiento de la Ley de Educación Superior, veamos algunas de las cuestiones más significativas destacadas en los informes de evaluación externa realizados por las comisiones de pares evaluadores de la CONEAU:

La importante cuestión de la autonomía universitaria ha sido advertida en las evaluaciones externas ya que la gestión y administración de instituciones universitarias castrenses, tomando en cuenta su peculiar sistema de gobierno, tiene diferencias sustanciales respecto a lo establecido en la Ley de Educación Superior con relación a las instituciones universitarias convencionales. En esta norma, se define a las mismas como entidades autónomas, es decir con capacidad para dictarse su propios estatutos, elegir sus autoridades, designar a sus profesores, todo ello sin interferencia alguna de los poderes constituidos que forman el gobierno del orden político, lo cual marca una diferencia decisiva con estos institutos militares dado que ellos forman parte orgánica de sus respectivas Fuerzas, tanto en los aspectos de la normativa que los rige, como en lo que respecta a la dependencia funcional de sus autoridades. Y tales diferencias se deben a que el artículo 77 de la Ley de Educación Superior dispone que las instituciones constituidas al amparo de la ley de universidades provinciales, (ley de facto N° 17778) -tal el caso de los establecimientos universitarios militares, equiparados a ellas- quedan por esa Ley de Educación Superior categorizadas como “institutos universitarios”, y “establecerán su sistema de gobierno conforme a sus propios regímenes institucionales, no siéndoles de aplicación las normas sobre autonomía y sobre gobierno de las instituciones universitarias nacionales que prevé la presente ley”. Otro tanto ocurre con el sistema de arancelamiento que los Institutos Universitarios de las Fuerzas Armadas han implementado para sus carreras de grado y posgrado.

Ambas cuestiones (pérdida de autonomía y arancelamiento de los estudios) son graves en nuestra opinión, pues entran en contradicción manifiesta con la Constitución Nacional que consagra principios en materia de autonomía, gratuidad y equidad y que resultan ajenos al régimen institucional de los institutos universitarios militares. Concretamente, pone en manos del Congreso la atribución de sancionar leyes “que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales” (art. 75, inc.19).

Pero no es únicamente por las condiciones legales y organizativas apuntadas que los institutos universitarios militares carecen de autonomía. A esto se le debe agregar el hecho de que, en general, sus autoridades son militares de carrera en actividad y que los cargos académicos guardan un paralelismo con los rangos castrenses. La verticalidad, establecida desde los más altos niveles de decisión de la Fuerzas Armadas, se ejerce simultáneamente desde el organigrama académico y desde el organigrama militar.

En lo relativo a la definición de las políticas educativas y los respectivos proyectos institucionales, los institutos militares no los concretaron por sí solos. Por el contrario, siempre fue competencia de los ámbitos jerárquicos de sus Fuerzas y de las autoridades de la Defensa más recientemente, siendo allí donde se definen los perfiles pertinentes.

En lo académico, y en lo que respecta al manejo de los campos disciplinarios específicos, la entidad evaluadora ha dejado sentado claramente desde sus primeros informes, la posibilidad de estar frente a “cátedras cristalizadas en el tiempo, de profesores adheridos a formas perimidas que denotarían la presencia de un currículo oculto y un entorpecimiento indirecto a las políticas de cambio de planes de estudio”. En este sentido, y en un esfuerzo de síntesis que compartimos y al que recurrimos, respecto a los contenidos de las distintas evaluaciones externas realizadas a las instituciones universitarias militares, Frederic y Soprano (2010:169) concluyeron señalando las más importantes recomendaciones que emergieron de ellas y el énfasis puesto en la necesidad de que las instituciones evaluadas pudieran, entre otros desafíos, alcanzar una planta docente calificada, con saberes actualizados, con posgrados, con antecedentes de docencia e investigación, mayor dedicación en la institución, accediendo por concursos a sus cargos para facilitar una renovación competitiva de la planta docente y evitando, así, los riesgos de su auto-reproducción; incorporar materias de contenido humanístico a los planes de estudios, “facilitando a los cadetes mayor cantidad de tiempo destinado al

estudio y que, en lo posible, éstas materias puedan cursarse en el ámbito de universidades nacionales a fin de evitar restringir las instancias de formación exclusivamente a los límites internos de la academia militar”; así como promover una valorización positiva equivalente entre la adquisición de saberes académicos generales y saberes y prácticas profesionales militares específicos, evitando cualquier forma de ponderación diferencial de estos últimos sobre los primeros.

En síntesis, podemos afirmar que durante veinticinco años de vida institucional los Institutos Universitarios de las Fuerzas Armadas obraron, conjunta o individualmente, con diferentes grados de autonomía según fueran las condiciones que incidieran sobre ellos en las diferentes etapas político-institucionales por las que atravesó el país. Al presente, a su vez, aún subsisten una serie de tensiones que derivan del intento de compaginar las lógicas y prácticas universitarias con las relaciones en materia de educación y sociabilidad de los cadetes de las escuelas militares. Tensiones que mostraron, en paralelo, claros esfuerzos enderezados a resolverlas así como –en sentido contrario– núcleos de resistencia o inmovilismo, renuentes a los cambios intentados.

Señalemos, finalmente, que la nueva institución creada, la Universidad de la Defensa Nacional, genera no pocos interrogantes en torno a la viabilidad del diseño institucional implementado. Por ello nos preguntamos si estamos frente a la apertura de una perspectiva diferente en el proceso de incorporación de las academias militares al sistema universitario general o, por el contrario, si no es más que la preservación o profundización de las estrategias y sentido del camino escogido por los institutos preexistentes desde su etapa fundacional.

Las definiciones que emergen de la Ley de su creación, así como del proyecto institucional presentado y que diera pie al dictamen favorable de la CONEAU para la puesta en marcha de la institución (Res. N°597/15), nos indican que seguimos en presencia de las mismas unidades académicas autocontenidas (antes, los Institutos de cada Fuerza; ahora, las Facultades de cada Fuerza), reproduciendo, en la estructura de gestión y administración para el gobierno de toda la universidad, una matriz fragmentaria que lejos de superarla, supone preservar la tendencia al funcionamiento de cada una de ellas en los términos preexistentes y sobre la base de sus propias dinámicas, lógicas y objetivos particulares, con serio riesgo de cristalizar lo que hacen, cómo lo hacen y quiénes están a cargo de lo que se hace.

No podríamos finalizar este trabajo sin formular una reflexión específica acerca de la evaluación de este tipo de instituciones universitarias militares. En efecto, resulta oportuno destacar el valioso aprendizaje que trae aparejado la experiencia de los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo en las instituciones universitarias castrenses. A nuestro entender, ellos permitieron y permiten dimensionar con mayor claridad la notoria diversificación de tipos institucionales que se registra en la educación superior; tomar nota, en definitiva, del significado de la presencia de estas instituciones “singulares”, con una “fisonomía particular”, frente a las tradicionalmente conocidas.

La CONEAU, en algunos casos dejó sentado que pudo advertir esa singularidad al tiempo de interpelar una institución de esas características. Así lo reflejan los informes finales de las evaluaciones externas respectivas. Pero ello no siempre ocurre y tampoco, entendemos, es suficiente con advertirlo. Creemos que resulta imprescindible que, tanto dicha Comisión en sus políticas de evaluación, como los comités de pares que se constituyan y los equipos técnicos que intervengan, asuman la clara dimensión de la heterogeneidad y complejidad del contexto general de la educación superior, así como la especificidad institucional de los casos particulares, lo que obliga a todos ellos a calibrar ajustadamente los propios parámetros de intervención con los que han de observarse y evaluarse a este tipo de modelos universitarios menos convencionales, sin que ello implique resignar, en modo alguno, el aseguramiento de los fines existenciales, así como las funciones básicas que toda institución universitaria del país debe garantizar.

Conclusiones

Existe en la actualidad un notorio consenso sobre la importancia de la adecuada formación universitaria de los cuadros militares. Ello es esencial en orden a la construcción de las políticas de defensa de un estado, así como para el afianzamiento del propio sistema democrático. Una cuestión que no es menor en ninguna nación del mundo, pero que cobra aún mayor significación en países como el nuestro en el que sobreviven resabios de una relación traumática entre sociedad civil y fuerzas armadas, especialmente luego de la última y trágica experiencia militar (1976- 1983).

Sostenemos que, correctamente concebida, dicha formación debe posibilitar una mejor integración a los principios que rigen la vida político-institucional de nuestra

nación; facilitar el perfeccionamiento de los cuadros militares, aumentando su profesionalización y permitiendo una mejor interacción con la sociedad en su conjunto.

No obstante lo expresado precedentemente, y a poco de transcurrir más de tres décadas desde la recuperación democrática argentina, podemos afirmar—a la luz de las experiencias analizadas— que persiste una cierta y preocupante debilidad del poder político civil a la hora de delinear criterios para el manejo de las Fuerzas Armadas, al menos sobre temas como los aquí analizados. Y ello puede, de algún modo, seguir favoreciendo el manejo castrense “autónomo” de decisiones políticas estructurales, como lo son las inherentes a formación de sus recursos humanos. Podemos verificar, también, la permanencia de las tensiones no resueltas hacia el interior de estas instituciones, entre la disciplina y el orden que nutre el mundo castrense y el consustancial campo de libertad del mundo universitario, tal como lo anticipaba la CONEAU, ya desde la primera evaluación externa efectuada al Instituto Universitario Aeronáutico, indicando que en este tipo de instituciones: “... convergen dos racionalidades o lógicas institucionales, no siempre fácilmente armonizables. Por un lado, es una institución académica que debe estar regida por los valores de búsqueda de la verdad, autonomía y libertad y en la que la participación de todos los miembros es una condición para la construcción de un espíritu de indagación y para la consolidación de un clima de contrastación de perspectivas y convergencia de saberes. Por otro, forma parte de una institución de naturaleza jerárquica, que responde a la verticalidad propia del campo militar, con objetivos centrales que no son los de la generación, reproducción y transferencia de conocimientos”. (CONEAU, 2002b: 17).

En definitiva, con el modelo diseñado y en vigencia, creemos que la formación universitaria del militar argentino, desarrollada en sus propios establecimientos educativos, bajo sus peculiares reglas de organización institucional y curricular, favorece procesos endogámicos y de aislamiento que obstruyen una adecuada integración con la sociedad civil⁶.

⁶ Digamos, sin embargo, que en todas las evaluaciones internas (autoevaluaciones), así como en las publicaciones oficiales, las autoridades y miembros de estas instituciones reivindican la especificidad de su modelo institucional y, desde luego, la decisión fundacional y la continuidad hasta el presente de las mismas.

Recordamos, en este aspecto, las expresiones vertidas por la CONEAU en el informe de la primera evaluación externa realizada al Instituto Universitario del Ejército, en el sentido que una de las principales debilidades de su política institucional la advierte en la “tendencia de la casa de estudios a circunscribir al oficial dentro del sistema militar con la existencia de una fuerza centrípeta predominante, reflejada en la decisión de la Institución Ejército de generar instancias de formación universitaria dentro de sus propios límites antes que apoyarse en el conjunto del sistema universitario” (CONEAU, 2002a: 52).

¿Cuáles son esas características que han profundizado un modelo, como hemos visto, caracterizado por tal tendencia endogámica? En nuestra opinión, la propia creación de este tipo de instituciones universitarias en el ámbito militar, es una de las principales causas de la profundización de un modelo, sesgado por el encapsulamiento. Con la decisión -originada más en razones esgrimidas por cada Fuerza que en políticas de Estado- de crear estas instituciones de educación superior, se reprodujeron y se siguen reproduciendo patrones de cierta segregación profesional, cultural y hasta espacial, ya vivenciados por los militares en etapas previas de su formación y de la vida castrense, tales como los de los colegios militares, barrios militares, instituciones deportivas militares, entre otros. Derivado de ello, se genera un proceso que conlleva a vinculaciones y relacionamientos personales y profesionales selectivos o de interacciones reducidas.

Lo antes dicho pareciera demostrar que ni la vocación democrática que debe guiar el funcionamiento de las instituciones castrenses, ni los esfuerzos por ubicar la educación universitaria en un plano relevante para el desarrollo institucional y la vida de cada miembro de las mismas, así como la voluntad expresada de llevar adelante un proyecto educativo más amplio y flexible, parecieran suficientes para resolver las deficiencias estructurales planteadas. En consecuencia, sigue flotando la idea de permanencia de un modelo fuertemente impregnado por lo “militar” y marcadamente corporativo que se fue nutriendo al amparo de las indefiniciones o complacencia del poder político civil. Y al que hoy no debiera pensárselo solo en términos de optimización, sino de reformas estructurales diseñadas y dispuestas por la autoridad civil, bajo cuya responsabilidad actúan y debieran actuar inexcusablemente las Fuerzas Armadas de la República Argentina. Hipótesis de reformas entre las que no debe descartarse, la concreta y

específica de disolución definitiva de las actuales instituciones universitarias militares de nuestro país, tal como han sido concebidas.

Finalizamos destacando que, tal como lo reseñamos, las evaluaciones internas y las externas han sido las herramientas que el sistema universitario argentino ha puesto en marcha desde hace veinte años, y es a ellas que debemos tanto el alumbramiento de una mejor caracterización de las instituciones analizadas como el emerger de sus vulnerabilidades, y a las que hemos dedicado nuestra particular perspectiva de análisis.

Referencias bibliográficas

- CONEAU (2000). *Institutos Universitarios-1998*. Serie Talleres y Seminarios. CONEAU, Buenos Aires.
- CONEAU (2002a). *Informe de Evaluación Externa. Instituto de Enseñanza Superior del Ejército*. CONEAU, Buenos Aires.
- CONEAU (2002b). *Informe de Evaluación Externa del Instituto Universitario Aeronáutico*. CONEAU, Buenos Aires.
- CONEAU (2007). *Informe Final de Evaluación Externa. Instituto Universitario Naval*. CONEAU, Buenos Aires.
- BADARÓ, Máximo (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- BADARÓ, Máximo (2013). *Historia del Ejército Argentino. 1990-2010: democracia, política y sociedad*. Edhasa, Buenos Aires.
- DONADIO, Marcela (2003). *Las Relaciones Cívicas-Militares y la Construcción de Instituciones en América Latina enfrentando las Crisis de la Jóvenes Democracias*. Resdal –Lasa, Buenos Aires.
- FONTANA, Andrés (1991). “El Rol de las Fuerzas Armadas en el Estado Democrático. El caso Argentina en perspectiva”. En: *Revista Fuerzas Armadas y Sociedad*. Año 6. N° 3. FLACSO, Chile.
- FREDERIC, Sabina; SOPRANO, Germán; et al (2010). “La formación militar como formación moral: transmisión y adquisición de saberes teóricos y prácticos en las Fuerzas Armadas” Pp. 387-420. Prohistoria, Rosario.
- FREDERIC, Sabina (2013). *Las trampas del pasado: las Fuerzas Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

PION BERLIN, D, (1996). “Autonomía militar y democracias emergentes en América del Sur”, en LÓPEZ, E y DAVID PION-BERLIN, Democracia y cuestión militar, UNQ.

SOPRANO, Germán (2011). “Análisis comparado de la formación básica de los oficiales de las Fuerzas Armadas de Argentina y Brasil”. Trabajo presentado en: *IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados, Buenos Aires.

SOPRANO, Germán (2014). “Las Universidades como Proyectos Políticos, Institucionales y Académicos. Sentidos plurales de la Educación Militar y Universitaria en perspectiva histórica y comparada”. En: *Revista de la Escuela Superior de Guerra Tte. Gral. Luis María Campos*. N° 58, enero-abril 2014. Buenos Aires. Pp: 71-85.

Internacionalização na Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil: um estudo na Área de Direito

Maria Lucia Indjaian¹

¹Coordenadoria de Avaliação Acadêmica Institucional
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) – São Paulo, SP – Brasil

{maluigc@mackenzie.br}

Abstract. *This paper reflects about the meaning of the internationalization in the graduate studies in Brazil, which, since the 90's, is an indicator of quality in the graduate courses programs. The data was obtained from an exploratory qualitative research of the law graduate studies that, according to the last Trienal Evaluation CAPES of 2013, is classified as internationally excellent. The data analysis shows that the evaluation may be leading two distinct forms of international cooperation: one that faces the pursue of a featured position in the global education market and another that faces the work in networks to pursue the solution of common problems and the culture of international solidarity.*

Resumo. *Este artigo faz uma reflexão sobre os sentidos e significados da internacionalização na pós-graduação stricto sensu no Brasil, a partir dos anos de 1990. Os dados foram obtidos a partir de uma pesquisa exploratória qualitativa realizada junto aos programas de pós-graduação de direito classificados com nível de excelência internacional na última Avaliação Trienal CAPES de 2013. A análise realizada sugeriu que a avaliação pode estar induzindo a duas formas distintas de cooperação internacional: uma voltada para a busca de uma posição de destaque no mercado educacional mundial e outra voltada para um trabalho em redes visando a solução de problemas comuns e para cultura de solidariedade internacional.*

Introdução

A internacionalização é uma dimensão presente na educação superior desde as origens das primeiras instituições de ensino superior na Idade Média onde estudantes de diferentes locais se reuniam em associações de caráter espontâneo e autônomo com objetivo de aprofundar temas de interesse comum e trocar ideias (LIMA, 2002; RANIERI, 2004; MIURA, 2006).

Essas ações podem ser entendidas como formas iniciais dos processos de mobilidade e de cooperação na educação superior que gradativamente assumem novos significados e sentidos, tendo em vista os diferentes contextos históricos e os interesses dos diversos agentes, setores e organismos envolvidos na educação.

Nos anos de 1960, ganham ênfase nos EUA os programas internacionais com o objetivo de estabelecer projetos de cooperação e observa-se nas universidades europeias um processo de mobilidade estudantil em função de iniciativas individuais de alguns pesquisadores e através de acordos bilaterais. Mas, é no contexto da globalização dos anos de 1980, que diferentes programas e ações de internacionalização ganham ênfase, envolvendo diferentes agentes e interessados: entre outros: países, organismos internacionais, instituições educacionais e diferentes representantes da comunidade acadêmica.

Nesse estudo, a internacionalização na educação superior é entendida como um campo social, isto é, um campo de forças e de lutas onde os que dominam o campo, exprimem as “forças imanentes” desse campo. Para que o campo funcione é necessário que diferentes agentes e instituições invistam nele contribuindo para conservar ou transformar suas estruturas. Os agentes e instituições que interagem no interior do campo produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência, e embora submetidos às leis sociais, tem suas leis específicas (BOURDIEU, 1998, 2003).

A internacionalização é concebida como um processo que integra uma dimensão internacional, intercultural e mundial aos objetivos e finalidades do ensino superior e contempla diferentes níveis que se relacionam de maneira dinâmica: o institucional e o nacional e setorial. O nível nacional pode incluir diferentes entidades governamentais e ONGs enquanto o setorial contempla programas de educação nacional. Já o nível institucional individual refere-se ao conjunto de estratégias e atividades. Embora os níveis

nacional e setorial tenham grande influência na internacionalização da educação superior através de políticas, recursos, programas e da regulação é o nível institucional que revela como ocorre o verdadeiro processo de internacionalização (KNIGHT, 2005).

O tema é atual e existem poucas pesquisas sobre esses diferentes níveis, bem como a sua dinâmica e inter-relação, o que indica a necessidade de estudos envolvendo os diferentes níveis e agentes, tendo em vista que a internacionalização na educação superior é de suma importância para o desenvolvimento dos diferentes países e para a reflexão sobre os desafios globais que não se restringem ao nível nacional ou local.

Esse trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão, ainda que parcial, sobre o sentido e o significado que a internacionalização vem assumindo, a partir 1998 na pós-graduação *stricto sensu* em direito no Brasil, quando a inserção internacional dos programas passa a ser um indicador de qualidade na Avaliação Trienal dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, realizada pelo governo federal através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Nesse contexto algumas questões parecem particularmente interessantes: Como a Avaliação Trienal CAPES adotada, a partir de 1998, na área de direito, enquanto um programa da política de educação superior, para avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu* do Sistema Nacional de Pós-Graduação, estaria contribuindo para esse processo? Quais as modalidades e ações de internacionalização estariam sendo praticadas pelos programas da área de direito avaliados pela CAPES? Quais os resultados ou impactos dessa inserção para o desenvolvimento do país, dos programas, das instituições, da ciência e tecnologia e para os diferentes representantes da comunidade acadêmica? Como a autoavaliação realizada pelas próprias instituições de ensino superior poderia contribuir nesse processo?

Para fundamentar essa reflexão realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória e qualitativa que além da revisão bibliográfica contemplou um levantamento junto aos programas de pós-graduação de doutorado de direito classificados com desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência, na Avaliação Trienal CAPES de 2013, tendo como objetivo principal identificar o sentido atribuído ao termo pelos principais agentes envolvidos e descrever as ações de inserção internacional praticadas pelos programas.

A coleta dos dados foi realizada a partir da Análise Documental das Fichas de Avaliação dos Programas de Direito, dos Documentos da Área de Direito e, dos Relatórios disponibilizados na base de dados eletrônica disponibilizada no site da CAPES em 2015.

Para os fins desse trabalho, foram considerados os comentários de todos os campos de apreciação dos cinco quesitos avaliados (Proposta do Programa; Corpo Docente, Corpo Discente, Teses e Dissertações, Produção Intelectual e Inserção Social) e a apreciação do campo de atribuição das notas 6 e 7, pois notou-se que, em vários casos, os comentários relativos à inserção internacional do programa apareciam na apreciação dos diferentes quesitos e não apenas na apreciação das notas 6 e 7, que expressam o “nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área e o desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (liderança e internacionalização)”.

O texto foi estruturado em quatro partes além dessa introdução. Na primeira buscou-se o sentido que diferentes agentes e interessados nesse campo atribuem ao termo internacionalização no contexto dos anos de 1990. Na segunda abordou-se o significado da internacionalização como indicador da qualidade na avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a partir de 1998. Na terceira apresentam-se algumas reflexões sobre os sentidos e significados da internacionalização na pós-graduação na área de direito e, por fim, as considerações finais.

A Internacionalização na Educação Superior no Contexto dos Anos de 1990

Nos anos de 1990, o modelo de avaliação adotado para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil sofre profundas modificações e uma nova sistemática a Avaliação Trienal de Programas é adotada, visto que a sistemática de Avaliação de Cursos então utilizada não estaria discriminando os cursos no interior das áreas de conhecimento e nem entre as diferentes áreas de conhecimento. Os resultados da avaliação de 1994 evidenciavam que 41% dos cursos de mestrado e 53% dos cursos de doutorado haviam obtido o conceito mais alto da avaliação e, “se todos os cursos vierem a atingir os níveis mais altos, projeta-se um cenário onde a utilidade prática da avaliação seria reduzida a zero”. Mais ainda, o sistema de avaliação, “que estimula a competição por prestígio e por recursos é o que garante a manutenção da qualidade. Não apenas os bons são premiados. Os ruins – e os

que não demonstraram capacidade de reverter a situação em que se encontram – são desenganados”.

Por outro lado, na sistemática em uso, um curso com conceito A não poderia ser comparado com “a excelência acadêmica de padrão internacional” pois os conceitos adotados na avaliação CAPES “não foram pensados para comparações internacionais”. Nesses termos as enfatizava-se a necessidade de “intensificar a cooperação internacional, sempre objetivando a articulação entre grupos universitários brasileiros e de determinados países, em torno de projetos comuns de pesquisa”, como uma maneira de qualificar as universidades brasileiras, de formar recursos humanos de elevado padrão acadêmico e de consolidar a pesquisa no Brasil (SPAGNOLO, 1995).

A avaliação até então centrada em critérios voltados para a formação de professores passa a enfatizar, a pesquisa e a produção do conhecimento, como destacam, entre outros, Spagnolo e Souza (2004), Kuenzer e Moreira (2005) e Moreira (2009). A inserção internacional torna-se um indicador de qualidade na avaliação dos programas e passa a ser um diferencial para as universidades que se expressa “ no nível de excelência das parcerias e na qualidade das oportunidades que as universidades tem a oferecer aos seus estudantes e professores de adquirirem, durante sua vida acadêmica, uma experiência no exterior”, como menciona Stallivieri (2004, p. 31).

Entre as principais modificações da nova sistemática de Avaliação Trienal destacam-se: a unidade de avaliação passa a ser o programa e não mais o curso; a avaliação é realizada em duas etapas através das decisões de dois colegiados (Conselho Técnico Científico e Comissões de Área) e os programas são avaliados em uma escala não linear de 1 a 7.

Na primeira etapa participam todos os programas de pós-graduação que compõem o SNPG e a nota máxima que um programa pode obter é 5. Na segunda etapa participam apenas os programas que oferecem cursos de doutorado, que obtiveram a nota 5 na primeira etapa e que foram indicados elegíveis para as notas 6 e 7, que são exclusivas para os programas que apresentem desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência.

O Sentido e o Significado da Internacionalização na Pós-Graduação em Direito

O Documento de Área dos Programas de Direito da Avaliação Trienal CAPES de 2013 ressalta que a área tem demonstrado, a partir de 2008, progresso com a internacionalização dos programas através do crescimento de: publicações internacionais; número de grupos de pesquisa liderados por brasileiros e estrangeiros, intercâmbios; visitas de docentes e discentes e da formação da Rede Brasil Alemanha de Direito em 2013.

O documento ressalta ainda que a área tende a intensificar as redes de pesquisa e recomenda como diretrizes para os programas: maior participação dos pesquisadores da área em projetos de pesquisa interinstitucionais e internacionais; a internacionalização integrada da área; a realização de estágios pós-doutoramento e de “doutoramento sanduiche” no exterior, em instituições de referência internacional.

Em 2013, a área de direito era composta por 82 programas distribuídos pelo país de maneira não homogênea. As regiões sul e sudeste respondiam por 75% da oferta dos programas sendo que apenas a região sudeste é responsável por praticamente metade dos programas da área (49%). As regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte, representam 13%, 8% e 4% dos programas da área, respectivamente.

Na Avaliação Trienal CAPES DE 2013 nenhum programa obteve a nota 7 que é a nota máxima que um programa pode obter. Foram identificados oito programas (10% dos programas da área) com nota 6: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Os dados do Quadro 1 mostram que o grupo de programas é composto por programas que pertencem a instituições de diferentes naturezas administrativas (federal, particular e estadual), com predomínio das privadas e federais. Todos os programas tiveram o ano de início dos cursos de mestrados no período 1971 a 1997. Já a maioria dos cursos de doutorado é mais recente, sendo que os programas da UnB, PUCRS, PUCMG e UNISINOS tiveram o ano de início de seus cursos após o início das sistemáticas de Avaliação Trienal CAPES.



Quadro 1. Distribuição dos programas segundo ano de início, natureza administrativa e região.

Programas	Início Mestrado	Início Doutorado	Natureza Administrativa	Região
UnB	1975	2003	Federal	Centro-Oeste
UFMG	1978	1931	Federal	Sudeste
UFSC	1974	1984	Federal	Sul
UFPR	1982	1994	Federal	Sul
USP	1971	1971	Estadual	Sudeste
PUCRS	1988	2000	Particular	Sul
PUMG	1997	2000	Particular	Sudeste
UNISINOS	1997	1999	Particular	Sul

Fonte: CAPES (2015).

Os dados coletados permitiram observar que todos os programas atendem às diretrizes propostas para a área de avaliação de direito no tocante às ações de cooperação internacional, especialmente as voltadas para: intercâmbios, convênios, acordos, publicações conjuntas, bolsa sanduíche, professor visitante, eventos, participação em associações internacionais, palestras, mobilidade discente, apresentação de trabalhos, estágios pós-doutoral, estágio de pesquisa, estágio pós-doutoral e escola internacional de pesquisa.

Entre os países e localidades com os quais os programas estabeleceram relações de cooperação, destacam-se: Alemanha, Paris, Londres, Michigan, Lisboa, Portugal, Buenos Aires, Colômbia, Paraguai, Itália, Uruguai, Argentina, Estados Unidos, Cuba, Chile, México, Eslovênia, Peru, Espanha, Áustria, Equador, Rússia, Coreia do Sul.

Com relação mencionam-se, entre outras: Instituto Max Planck, Instituto de Estudos Políticos de Paris, Université Paris/Marne-La-Vallée, Università degli Studi di Perugia, Institute King's College de Londres, University of Michigan, Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Firenze, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional Del Paraguay, Universidad Externado, Universidad Nacional de la Plata, Universidad degli Studi di Macerata, Universidad Del Rosario, Universidade de Coimbra, Universidade de Lava, Universidade de Barcelona, Universidade de Oxford, Univesità degli Studi do Roma II, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Universidade Autónoma de Lisboa, Universidade Clássica de Lisboa, University of Westminster, Universidad de Comahue, Universidad Nacional Del Sur, Universidade de Frankfurt, University of Hamurg, Universidade de Munique, Università degli Studi di Pisa, Università degli Studi de Trieste, Università degli Studi di Milano, Università Degli

Studi di Macerata, Universidad Carlos III, Universidad Completense de Madrid, University of Minnesota, University of Berkeley.

Por outro lado, os dados evidenciaram que os programas desenvolveram ações e atividades de cooperação específicas tais como: a definição de eixos temáticos de interesse mundial como combate à pobreza (UFMG); interesse em problemas regionais como os problemas latino americanos (UFPR); Cátedras UNESCO de Direitos Humanos, Violência, Governo e Governança; Trabalho e Sociedade Solidária e Sérgio Vieira de Mello (UNISINOS); Projetos de cooperação com fomento Escola de Altos Estudos CAPES (UFPR), Edital PROBAL (CAPES e DAAD), Projeto com SPU Argentina (UFSC), Projetos financiados pela CAPES; Participação no Projeto Cooperação Universitária França-América Latina Caribe (UNISINOS), participação em rede de pesquisa ACORN-REDECOM (UNB e turmas de alunos estrangeiros (UNB e USP).

O Programa de Cátedras da UNESCO foi lançado em 1992, está voltado para os países em desenvolvimento e economias em transição e funciona como uma rede aberta promovendo diversas atividades tais como: intercâmbios de docentes e discentes, reuniões conjuntas de trabalho, conferências abertas, publicações e uma maior solidariedade acadêmica.

A Escola de Altos Estudos da CAPES tem por objetivo apoiar os Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior através de fomento à cooperação acadêmica e do intercâmbio acadêmico internacional por meio da oferta de cursos alto nível, ministrados por docentes e pesquisadores radicados no exterior de elevado conceito internacional.

Considerações Finais

Esse estudo teve como objetivo fazer uma reflexão, ainda que parcial, sobre o sentido e o significado que a internacionalização na pós-graduação *stricto sensu* em direito vem assumindo no Brasil, a partir dos anos de 1990. Para tanto analisou as práticas de internacionalização adotadas pelos programas de doutorado em direito, classificados como programas com nível de excelência internacional, pela Avaliação Trienal CAPES de 2013.

Os dados aqui apresentados, embora restritos à amostra de programas da área de direito sugerem que a Avaliação Trienal CAPES poderia estar contribuindo para induzir a diferentes modelos de cooperação internacional na área de direito. Observou-se que a maior parte das ações concentrou-se em atividades de cooperação internacional tradicional que visam uma posição de destaque no contexto educacional global, visto que a sistemática adotada em 1998 buscou discriminar os programas no interior das áreas e entre as diferentes áreas e estimular a competição por prestígio e por recursos como forma de manter a qualidade. No entanto, observou-se também a existência de algumas atividades diferenciadas que poderiam contribuir para o desenvolvimento de ações voltadas para uma cooperação internacional horizontal, voltada para a solidariedade e para o desenvolvimento de uma política de diálogo internacional entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento que poderá contribuir para diminuir as disparidades regionais.

A análise realizada constatou a existência de práticas de inserção internacional distintas entre os programas no tocante às formas de cooperação internacional, mas pouco pode dizer sobre os seus efeitos ou impactos das mesmas para o desenvolvimento dos programas, das instituições de ensino superior, do sistema educacional, da ciência e tecnologia e para o desenvolvimento dos diferentes países.

Ressalta-se que as informações disponibilizadas na Ficha de Avaliação não são padronizadas o que significa que nem todas as apreciações mencionam o tipo de ação; os países, localidades e instituições envolvidas; a quantidade de pessoas envolvidas e nem os resultados obtidos pelas diferentes atividades para o desenvolvimento.

Nesse sentido uma análise mais detalhada dará continuidade ao estudo tendo como objetivo não só de aprofundar os dados aqui apresentados como coletar novos através de diversas técnicas de investigação e coleta de dados, entre as quais: entrevistas com a comunidade acadêmica envolvida (gestores, docentes e doutorandos e egressos); levantamento da trajetória da inserção internacional dos programas em uma perspectiva longitudinal nos demais ciclos de avaliação (2001, 2004, 2007 e 2010) e utilizar a metodologia de análise de redes sociais com o intuito de identificar o tipo de relações que estão se estabelecendo entre os diferentes atores envolvidos.

A análise de redes sociais é uma área de estudos e uma técnica de investigação (LEITE, 2014), que possibilita o estudo dos processos coletivos de produção dos conhecimentos e a posição dos envolvidos bem como as disputas no campo científico como ressalta Marteleto (2007 apud SILVA, 2014).

Considerando que as universidades brasileiras e o governo podem contribuir juntos para a qualidade do ensino superior através de diferentes mecanismos entre os quais os processos de avaliação externa e interna ou autoavaliação e que esses processos já estão consolidados visto que a avaliação externa realizada pela CAPES ocorre de maneira sistemática há mais de 37 anos e os processos de avaliação interna ou autoavaliação são um requisito da Avaliação Trienal CAPES institucionalizado desde 1998, acredita-se que o momento é particularmente interessante para somar os esforços.

Nesse sentido, entende-se que os processos de avaliação interna podem através da utilização de novas metodologias tais como o estudo de análise de redes sociais para mapear e analisar as práticas existentes nos programas buscando otimizar os acordos já existentes e identificar novas oportunidades visando ações voltadas para o desenvolvimento local e global.

Referências

- Akkari, A. (2011) “Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios”. Petrópolis: Vozes.
- Altbach, P.; Cavaleiro, J. (2007) “The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities”. Journal of Studies in International Education. Disponível em <<http://jsi.sagepub.com/content/11/3-4/290.short>> Acesso em 17 jul. 2015.
- Brasil. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: 15 out. 2015.
- Bourdieu, P. (2003) “Os usos sociais da ciência”. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Bourdieu, P. (1998) “Lições de aula”. São Paulo: Ática.
- Dias Sobrinho, J. (2005) “Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?”. Revista Brasileira de Educação, n. 28, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 maio 2009.
- Knight, J. (2005) “Um modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos”. In: Wit, H. et al. Educación superior en América Latina la dimensión internacional. Bogotá, Colômbia Banco Mundial Mayol Ediciones.

- Krawczyk, N. R. (2008) “As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização do Mercosul”. *Jornal de Políticas Educativas*, n. 4/ jul/dez. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/jpe/article/view/15027>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- Kuenzer, A. Z.; Moraes, M. C. M. (2005) “Temas e tramas na pós-graduação em educação”. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 6, n. 93, set/dez.
- Leite, D. (2014) “Conhecimento em educação; um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação”. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v.19. n. 3, Sorocaba, nov.
- Lima, M. C. (2002) “A ideia de universidade subjacente aos programas de avaliação”. (Tese de doutorado. Universidade de São Paulo).
- Lima, M. C.; Maranhão, C. M. S. A. (2009) “ O sistema de educação superior mundial; entre a internacionalização ativa e passiva”. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v.14, n. 3. p. 583-610, Nov.
- Miura, I. K. (2009) “O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo um estudo em três áreas de conhecimento”. XXXIII Encontro Enampad, São Paulo.
- Moreira, A. F. “A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil”. (2009) *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 25, n. 3, p. 23-42, Dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013
- Morosini, M. C. (2006) “Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas”. Curitiba: Editora UFPR. *Educar*, n. 28, p. 107-124.
- Morosini, M. C. (2011) “Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal.” *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 93-112. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a05> >. Acesso em: 20 maio 2014.
- Ranieri, N.(2004) “O que há de novo na internacionalização da educação superior?” *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*. Brasília, ano 22 Nº 33 Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos33.pdf> >. Acesso em: 25 jul.2009.
- Santos, B. S. (2001) “As tensões da modernidade.”Disponível em:<http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf >Acesso em 20 fev.2016.
- Silva, A. K. A. (2014) “A dinâmica das redes sociais e as redes de coautoria.” *Perspectiva em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa,v.4, Número Especial, p.27-47, out. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/21275>>. Acesso em: maio 2015.
- Silva, S. M. F. (2011) “(Re) Pensar a internacionalização na investigação e no ensino superior” (Dissertação de Mestrado Universidade do Minho).
- Spagnolo, F. (1995) “Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação? O futuro da CAPES”. *InfoCAPES*, Brasília, v. 3, n.1.

Spagnolo, F; Souza, V. C.(2004) “O que mudar na avaliação da CAPES?” Revista Brasileira de Pós Graduação. Brasília, v.1, n.2, p8-34, nov.

Stallivieri,I.(2004) “Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras” Caxias do Sul: EDUCS.

Unesco. (1998) “Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior no século XXI: visão e ação.” Disponível em:
<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>> Acesso 08, jan.2014.

Perspectivas analíticas sobre os desempenhos da educação básica no Rio Grande do Sul: as aproximações entre o IDEB e o contexto de atuação das escolas (2013-2015)

Ana Cristina Ghisleni¹, Angélica Vier Munhoz¹

¹Mestrado em Ensino - Centro Universitário Univates - Lajeado – RS – Brasil

anacghisleni@gmail.com, angelicavmunhoz@gmail.com

Abstract. *It is a project that proposes a relational and contextualized analysis inside a quantitative and qualitative research in six public schools in the region of Vale do Taquari. The research "Analytical prospects on the basic school performing in Rio Grande do Sul: the approach among IDEB and schools performance context (2013-2015)". It was developed during a post-doctoral apprenticeship linked to PPG (post- graduation in Education) from UNIVATES using public funds (PNPD) from CAPES. This research is also supported on the researches developed by UNIVATES Educational Observatory that uses public funds from CAPES too. The research was done in the students evaluation results from these six basic schools. This kind of analysis discloses the determining factors found inside the students evaluative process. Then it will be found new elements to establish an evaluation that points to the improvement of the strategic plans and learning processes. Keywords: evaluation, large-scale evaluation, public education system*

Resumo. Este projeto propõe análise relacional e contextualizada, em uma modelagem quali-quanti, dos resultados da avaliação em larga escala de seis escolas públicas da região do Vale do Taquari. A pesquisa “Perspectivas analíticas sobre os desempenhos da educação básica no Rio Grande do Sul: as aproximações entre o IDEB e o contexto de atuação das escolas (2013-2015)” foi desenvolvida durante estágio de pós-doutoramento vinculado ao PPGEnsino da Univates e com financiamento do Programa Nacional de Pós-doutoramento (PNPD) da CAPES. Apóia-se, igualmente, na pesquisa desenvolvida pelo Observatório da Educação da Univates, iniciativa também financiada pela CAPES. A análise contextualizada e relacional revela os fatores presentes nos processos avaliativos e aponta elementos para a criação de uma avaliação orientada para o aprimoramento dos processos de planejamento e de aprendizagem. Palavras-chave: avaliação, avaliação em larga escala, sistema público de educação.

O projeto “Perspectivas analíticas sobre os desempenhos da educação básica no Rio Grande do Sul: as aproximações entre o IDEB e o contexto de atuação das escolas (2013-2015)” tem como objetivo a análise das possíveis (inter)relações – proximidades e distanciamentos - entre os resultados das avaliações institucionais (seus indicadores) e informações de caráter socioeconômico, demográfico e educacional, assim como com a formulação e implementação de políticas públicas. A pesquisa aqui mencionada foi desenvolvida durante um estágio de pós-doutoramento vinculado ao Mestrado em Ensino da Univates e com financiamento do Programa Nacional de Pós-doutoramento (PNPD) da CAPES. Apoiar-se, igualmente, na pesquisa desenvolvida pelo Observatório da Educação da Univates, iniciativa igualmente financiada pela CAPES. Este projeto propõe a análise relacional e contextualizada, em uma modelagem quali-quantitativa, dos resultados da avaliação em larga escala de seis escolas públicas da região do Vale do Taquari (revelados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e de elementos qualitativos coletados junto ao conjunto de escolas por meio de entrevistas semi-estruturadas. A análise contextualizada e relacional revelou os fatores presentes nos processos avaliativos e apontou os elementos necessários para a criação de uma avaliação orientada para o aprimoramento dos processos de planejamento e de aprendizagem. A partir dos dados coletados por meio dos desempenhos do IDEB e das entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto aos professores que integram o Observatório de Educação foi esboçada a análise que apontou para um novo processo de planejamento pedagógico e de gestão. O retorno foi dado nas reuniões sistemáticas do Observatório e por meio de outros projetos e produções desenvolvidos concomitantemente, voltados à criação de uma nova perspectiva acerca da avaliação.

Assim, este projeto pretende contribuir para o objetivo geral do trabalho de avaliação externa, promovendo a qualificação dos órgãos e unidades da rede pública de ensino para o planejamento, a gestão e a avaliação institucional em perspectiva formativa e participativa. Vincula-se, ainda, ao objetivo específico de avaliar possíveis relações entre os resultados das avaliações institucionais e os indicadores socioeconômicos, demográficos, educacionais e de políticas públicas, visando proporcionar uma visão sistemática, analítica, crítica e propositiva dos processos e resultados, que facilite o aprimoramento da gestão institucional e da educação continuada dos profissionais da educação. A proposta é que os registros coletados nas escolas fossem avaliados com base

na sua relação com indicadores quantitativos e informações qualitativas que permitam contextualizar as avaliações institucionais e indicar configurações que demarquem situações e perspectivas no cenário educacional. O retorno dado às equipes gestoras das escolas e às professoras que representam cada uma das escolas junto ao Observatório de Educação visou ao reforço desta perspectiva, buscando redimensionar o olhar pedagógico e de gestão para a avaliação externa como uma construção institucional e não como uma imposição por resultados esporádicos e descontextualizados. Nesta busca, foi valorizada a diversidade de abordagens teórico-metodológicas de análise e interpretação do conjunto ou de segmentos dos dados e informações produzidos, sempre privilegiando a avaliação em uma perspectiva formativa.

Sendo propósito deste projeto de pesquisa o exame de (inter)relações – proximidades e distanciamentos - entre os resultados das avaliações institucionais (seus indicadores) e informações de caráter socioeconômico, demográfico e educacional, por meio de análise relacional e contextualizada dos resultados da avaliação em larga escala das escolas pesquisadas (revelados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e elementos quantitativos e qualitativos coletados junto ao conjunto destas escolas, ficaram estabelecidos os seguintes objetivos operacionais:

- 1- Analisar os desempenhos das escolas participantes por meio do IDEB, relacionando os resultados alcançados com as informações obtidas junto às escolas, verificando as conexões existentes entre as manifestações obtidas na coleta de dados e os desempenhos na avaliação em larga escala (IDEB) e estabelecendo as possibilidades de interpretações e de indicativos para a elaboração de políticas voltadas à gestão escolar e à prática pedagógica.
- 2- Mapear as aproximações existentes entre os dados advindos das instituições pesquisadas e da avaliação em larga escala (IDEB), desenhando os cenários para a compreensão dos aspectos concernentes aos desempenhos observados no IDEB e ao contexto de atuação da escola em seus aspectos pedagógicos e de gestão.
- 3- Estabelecer perspectivas teórico-metodológicas acerca dos dados analisados, propondo bases para análises relacionais que avancem a partir do cruzamento das informações quantitativas e qualitativas coletadas.

Base teórica

Para além das importantes distinções técnicas no que concerne à avaliação, o princípio condutor de toda a pesquisa e análise aqui desenvolvidas está vinculado à compreensão da avaliação como uma construção política. Tal aceção nos vincula a compromissos que aceitam e utilizam os rigores metodológicos imprescindíveis para a aplicação dos instrumentos afetos à operação do sistema, porém os compreende e os utiliza à luz da multiplicidade de fatores e de relações que são típicos da atividade educacional. Sem essa compreensão, corre-se o risco de delegar à avaliação um caráter finalístico totalmente descabido, que a desvincula das especificidades dos cenários que estão sendo avaliados.

Dentro desta mesma percepção, cabe-nos explicitar que o caráter político pretendido pelo estudo que apresentamos tem a responsabilidade de trabalhar com dimensões contextuais e relacionais de maneira contínua, coletando e analisando exaustivamente os elementos vinculados a tendências, compreensões, escolhas realizadas, trajetórias percorridas, e posicionando-se criticamente diante disso.

Como nos lembra Dias Sobrinho:

Não podemos nos esquecer que as perguntas ou as questões realmente significativas estendem campos de dúvidas e significados abertos que nos impulsionam a sobre eles trabalhar. O caráter operativo da avaliação consiste, portanto, sobretudo em sua dimensão política. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 15)

Bauer e Reis (2013), ao realizar o mapeamento da produção acadêmica sobre os sistemas de avaliação no Brasil entre 1988 e 2011, salientavam as "lacunas que a produção acadêmico-científica tem tido pouca preocupação em preencher". Para elas, poucos são os estudos que discutem o planejamento das avaliações, seus descritores, adequação às políticas mais amplas, tanto em suas especificidades técnicas, quanto no que se refere aos posicionamentos políticos que subjazem as escolhas teórico-metodológicas realizadas. Escassos também são os estudos que procuram iluminar as possíveis relações entre os resultados de avaliações internas e externas e como estes são significados e apropriados nas escolas. (BAUER; REIS, 2013).

Tal construção nos aproxima de uma perspectiva denominada por Fernandes (2013) de "discernimento pragmático", que pauta-se por uma modelagem funcional que prima pelo humanismo, pela cooperação interdisciplinar e por um sério enquadramento teórico, onde cinco pontos resultam como norteadores da discussão que precisa ser feita

sobre a temática da avaliação:

- 1- a avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica, e é necessário retirar desses fatos as devidas ilações;
- 2- a avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social. Note-se que as medidas são indispensáveis para se obterem boas descrições das realidades educacionais, mas não são boas para descrever tudo porque não é possível, ou é extremamente difícil, medir tudo;
- 3- a avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo;
- 4- a avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto, sendo muitas vezes desejável que este discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas; e
- 5- a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades, sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a auto regulação do ente avaliado. (FERNANDES, 2013, p. 29-30)

Estes pontos sintetizam vários aspectos que foram abordados ao longo desta pesquisa. A sua constante retomada e a ênfase garantida a eles, vinculando-os aos conceitos que fundamentam este trabalho, reforça o compromisso de relacionar os dados coletados a uma compreensão que se pretende sociológica do trabalho escolar e educacional realizado em diferentes esferas.

Tratando do histórico dos trabalhos realizados pela Fundação Carlos Chagas (FCC), Sousa (2004) identifica quatro momentos da produção ligada ao quadro de pesquisadores da Fundação. Tal identificação merece ser aqui referenciada tanto pela vinculação que a produção acadêmica possui com temáticas que adquirem pertinência em determinados períodos, quanto pela importância que a FCC assume no quadro das instituições brasileiras que se destinam à pesquisa educacional. A análise feita pela autora, portanto, apesar de ser específica da FCC, já lança algumas bases para o histórico mesmo da produção sobre avaliação no Brasil, refletindo os movimentos políticos e institucionais que vinham sendo elaborados e implementados:

- das primeiras publicações até meados de 1980, os trabalhos são, em maior número, direcionados à medida educacional, tratando de processos seletivos/vestibular;
- de meados dos anos de 1970 até início da década de 1980, há, concomitantemente, publicações acerca de avaliação de programas e projetos, no campo da avaliação de currículo;
- a partir de meados de 1985, há publicações relativas à avaliação de políticas educacionais, por meio de apreciação de programas e projetos específicos;
- a partir dos anos iniciais da década de 1980, têm início as publicações que se

voltam à avaliação de rendimento escolar, tratando de aspectos relativos à medida do desempenho, exclusivamente ou de modo associado à avaliação de sistemas educacionais, situando-se aí o maior volume de publicações.” (SOUSA, 2004, p. 196)

O registro garantido à produção realizada pela Fundação Carlos Chagas torna-se importante na medida em que revela o trabalho historicamente feito por uma instituição que, até hoje, é referenciada com legitimidade nos estudos sobre avaliação. Em uma apropriação mais ampliada no cenário nacional, Freitas (2007) nos lembra que o crescente interesse pela avaliação educacional remonta, aos anos de 1930, quando:

O Estado Novo deu expressivo impulso à ‘ciência’ e à ‘técnica’ de quantificar a educação, tendo em vista a intenção de planificar ações governamentais voltadas para a instauração de ‘uma ordem social integral’. Os estudos em educação tornaram-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, tendo obtido impulso a valorização da mensuração para o bom governo educacional. (FREITAS, 2007, p. 8).

A partir dos anos 1950, a medição institucional tornou-se sistemática, fazendo com que a estatística se afirmasse como ferramenta da pesquisa em educação. (Freitas, 2007). O papel do INEP na consolidação destas práticas foi determinante. Se, num primeiro momento, o foco residia na produção dos indivíduos, no período compreendido entre 1956 e 1964, este foco deslocou-se para a educação escolar, “sendo esta examinada em termos de sua ‘funcionalidade’ na sociedade, com vistas a subsidiar a ordenação da educação básica para o conjunto da Federação.” (FREITAS, 2007, p. 10). Desta forma, segundo a autora, “pode-se dizer que o desenvolvimento da pesquisa em educação, promovida pelo INEP, concorreu para que se fossem estabelecendo no país percepções favoráveis à avaliação em larga escala e a demandas avaliativas” (Ibidem, p. 17)

No período do regime militar no Brasil, o enfoque tecnicista que tenta ser garantido à regulação e aos resultados advindos das políticas educacionais é ensaiado em vários documentos oficiais do Ministério da Educação. Assim, a “avaliação e a informação eram vistas como instrumentos estratégicos de modernização institucional e administrativa, sendo a informação condição de qualificação da capacidade da regulação educacional” (Idem, p. 21).

No já mencionado estudo de Sousa (2004), que analisa o percurso na área de avaliação educacional realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), a autora observa que é no início dos anos 1980 que “começa a se explicitar, nos textos que tratam de

medida educacional, uma diferenciação das noções de medida e de avaliação” (SOUSA, 2004, p. 177). É essa diferenciação que, segundo ela, permite um redimensionamento da avaliação educacional no Brasil.

O avanço desta produção, no entanto, permanece, em sua fase inicial, preso a uma perspectiva curricular de análise das avaliações. É a partir de 1990, ainda conforme Sousa (2004, p. 185), que as “avaliações de programas e ações de governo intensificam-se (...), na medida em que a avaliação passa a ocupar papel central na formulação e implementação das políticas educacionais.”

Cury (2002), ao analisar a estrutura da educação básica no Brasil no período posterior à Constituição de 1988 e à LDB, garante centralidade a outra discussão relevante no que tange ao formato que a avaliação vem assumindo mais contemporaneamente. Ao se debruçar sobre alguns dos pressupostos legais da educação brasileira e aproximá-los da operacionalidade exigida pela lógica da avaliação, surge a inquietação sobre como vincular a premissa do regime colaborativo à cobrança por respostas que devem ser dadas pelas organizações locais do ensino quanto ao trabalho que vem sendo desenvolvido.

O problema é se a cooperação recíproca entre os sistemas, legalmente exigida para efeito de levar adiante o eixo da avaliação, está sendo efetivada tanto na montagem do processo avaliativo quanto na sua metodologia. Caso contrário, corre-se o risco de tornar os programas de avaliação novos paradigmas curriculares (do tipo currículo mínimo), inviabilizando a flexibilidade que a desburocratização legal permitiu em face da autonomia dos estabelecimentos escolares e restando a criatividade estimulada pela lei. Nesse caso, a cooperação exigida em lei pode se transformar em formas sofisticadas de políticas centralizadoras. (CURY, 2002, p. 195-196).

Pressupostos metodológicos

A tentativa de determinar os elementos causadores da maneira como diferentes públicos se relacionam com a escola e como se pode entender os resultados advindos dessa relação já é bastante conhecida do campo da sociologia da educação. Forquin (1995) sistematizou um balanço de certo número de trabalhos sociológicos que visam esclarecer os problemas da desigualdade do sucesso na escola, tendo como parâmetro o que os alunos deveriam atingir em termos de conhecimentos em determinados níveis de avanço escolar. O resultado disso aponta para as já bastante conhecidas categorias da origem social, das disparidades socioculturais, das práticas educativas familiares e dos valores culturais de classe e aspirações com relação à escola.

Esta abordagem sociológica é a que melhor consegue responder, ao olhar para a diversidade de elementos presentes nos processos educativos, às demandas relativas ao significado do trabalho realizado e à construção de alternativas viáveis para algumas situações. Neste cenário, as avaliações em larga escala são compreendidas como elementos de um processo e não como a expressão inequívoca de resultados finais. Os resultados advindos das avaliações servem para traduzir em números uma realidade que há muito já era verificada nos cotidianos escolares, mas não conseguia se evidenciar de forma clara. Tal mensuração explícita e legítima as estruturas institucionais - em suas dimensões internacional, nacional e locais (no que se refere à mantenedora e às próprias escolas) - e pedagógicas. Esse processo de legitimação não pode ser desconsiderado, posto ser um dos elementos fundamentais da pesquisa. Entretanto, há que se salientar como esse movimento de explicitação e de legitimação se efetiva no cenário educacional. O que se observa é uma alternância entre aceitação e resistência ao modelo avaliativo que está colocado. Tal oscilação se vincula ou a bons resultados observados ou a indicadores que denotam a insuficiência dos resultados obtidos pelo sistema escolar ou pela escola.

Os números estão vinculados a fatores culturais, materiais e financeiros, cuja tradução em importância dada à escola, às condições físicas e estruturais para o estudo e à valorização profissional e organização do trabalho dos profissionais nela envolvidos, também estabelecem as possibilidades de melhores ou piores resultados.

O olhar sobre a avaliação igualmente não pode envolver aspectos isolados ou individuais do processo educacional. A ênfase não reside só na capacidade dos alunos de aprender. Também está posta na capacidade dos gestores, dos professores e dos fatores extraescolares. Da mesma forma, não se liga somente à liberação de investimentos, mas também à capacidade de gestão destes recursos.

Para que possamos pensar a avaliação em sua dimensão política, temos de qualificá-la para além dos números, como problematizadora e propulsora de novos ordenamentos legais e institucionais. Temos de ser capazes de compreender a avaliação como um dos atuais eixos estruturantes da formulação de políticas públicas. E não apenas na dimensão política para novos ordenamentos macro normativos mas também, como já referido aqui, como uma refutação à premissa dos desempenhos meramente finalísticos. A avaliação poderia/deveria servir como forma de aprimorar a organização e o trabalho nas escolas (incluindo o planejamento didático) e nos órgãos de gestão do sistema.

A utilização dos dados advindos do IDEB de forma articulada com as informações advindas das entrevistas coletadas junto às escolas oferece a possibilidade de uma construção analítica estritamente vinculada aos pressupostos teóricos e metodológicos deste projeto de pesquisa. Os dados originários das instituições possibilitaram o estabelecimento das características e dos elementos vinculados ao contexto de atuação das escolas pesquisadas, estabelecendo um cenário qualitativo a ser explorado por esta pesquisa. As entrevistas foram submetidas ao *software* N-Vivo, o que possibilitou a quantificação de palavras e de ênfases pelos gestores pesquisadores. Tais percepções enfatizaram, no mais das vezes, a preocupação com o contexto de atuação das escolas e com as insuficiências do modelo avaliativo baseado em testes. Tais ênfases, no entanto, perdiam potência quando confrontadas com as preocupações com o desempenho das escolas e com as repercussões que as notas das provas têm junto às mantenedoras e à comunidade escolar.

As informações do IDEB, por sua vez, permitiram as percepções necessárias quanto aos resultados quantitativos atingidos pelas escolas. Estabelece-se, portanto, uma perspectiva quali-quantitativa para esta pesquisa, com a análise dos dados advindos das entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto aos membros das equipes diretivas das seis escolas pesquisadas, sua sistematização e aproximação entre os cenários de pesquisa de maneira organizada e criteriosa.

Questão e hipóteses de pesquisa

A presente pesquisa guiou-se pela questão de quais são as aproximações possíveis entre resultados e indicadores advindos de avaliações em larga escala e os elementos institucionais na busca da compreensão dos desempenhos e na definição de elementos pertinentes para propostas avaliativas nas políticas educacionais.

A condução desta investigação pauta-se pela convicção de que as propostas e as práticas avaliativas necessitam coadunar elementos que contemplem os indicadores advindos das reais possibilidades de trabalho das escolas (em sua estrutura física e planejamento pedagógico, investimentos, insumos, quadro de professores, formação oferecida aos professores, estrutura e organização de gestão) com os desempenhos demonstrados pelos alunos destas escolas. Desta forma, as hipóteses investigativas foram elaboradas nos seguintes termos:

- 1- os resultados da avaliação em larga escala são insuficientes para a compreensão do trabalho realizado nas escolas. Uma melhor compreensão aponta para a necessidade da criação de proposições avaliativas que aproximem informações qualitativas e quantitativas para uma análise relacional dos dados existentes;
- 2- a avaliação institucional é portadora de um conjunto de informações e de manifestações que necessitam ser metodologicamente incorporadas à interpretação dos resultados quantitativos obtidos pelas escolas para que exista a possibilidade de uma compreensão mais completa das informações;
- 3- a utilização relacional das informações advindas das avaliações em larga escala e institucional constitui uma possibilidade interessante na medida em que se mostra efetiva no cotejamento dos dados e aponta para proposta de utilização das informações na elaboração e no aprimoramento, a partir das conclusões das análises realizadas, de políticas pedagógicas e de gestão.

Nesta perspectiva, pode-se problematizar que os números, conceitos e atributos gerados pelas avaliações em larga escala não dizem respeito à qualidade do ensino ou da educação, até porque estes não são passíveis de serem avaliados quantitativamente. O que se avalia são pessoas, grupos, populações por meio de estratégias de comparação que se dão entre um indivíduo ou grupo e uma média ou padrão. Nesse sentido, eles ficam à mercê de uma experiência de qualificação ou desqualificação, que determina, posiciona, classifica os sujeitos em uma determinada instituição ou em relação à sociedade. Trata-se de sucessos e fracassos que não dizem respeito, na maior parte das vezes, à análise efetiva das ações do trabalho docente ou das aprendizagens dos alunos, mas aos efeitos indiretos de tais práticas, transformados em mensuração e classificação. Nesse segmento, a avaliação em larga escala pode ser compreendida como um dispositivo que fragmenta e descontextualiza o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo-o ao mero objetivo de uniformidade e objetividade de dados que são organizados com definições prévias de critérios e que visam a resultados concretos e precisos.

Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema das notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força à comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da classe. Depois, a lógica linear e progressiva caracteriza o exercício propriamente escolar – com a sua complexidade crescente, tarefas a um tempo

repetitivas e diferentes, mas apontando sempre para essa figura terminal do exame -, permite, sem dúvida, que o indivíduo se vá adequando desde o início da regra da relação tanto com os outros como com um determinado tipo de percurso. Os rituais escolares avaliam o aprendizado, disponibilizando-lhe ainda um lugar entre pares num alinhamento espaço-temporal (Ramos do Ó, 2009. p. 111).

Algumas conclusões

Para que possamos tecer compreensões sobre os entendimentos e os significados adquiridos pelos resultados das avaliações em larga escala junto às escolas, suas equipes gestoras, professores e alunos, é necessário que busquemos ponderações que extrapolem as discussões das políticas educacionais e que agreguem elementos que problematizem a utilização dessas políticas. Trata-se, em certa medida, do que Tello e Mainardes (2015) denominam de “pluralismo metodológico”, ou seja,

el empleo apropiado y consistente de teorías, conceptos o autores que, si devienen de matrices epistemológicas distintas, deberá proporcionar un conjunto de herramientas teóricas que permite un análisis coherente y consistente.

Resta importante considerar que mesmo a disposição de indicadores de contexto não oferece as condições suficientes para um posicionamento mais crítico ou sofisticado frente às avaliações. Se seguirmos o tensionamento de tais avaliações, podemos evidenciar também que o ranqueamento dos resultados se desdobra em uma perspectiva mercadológica e competitiva, que se efetua com eficiência através do acesso aos índices divulgados pela mídia. A exposição pública dos resultados das avaliações determina os espaços e os procedimentos de cada indivíduo ou grupo, assim como dispara um mecanismo de inserção em determinada lógica por meio de uma busca de “ter que chegar” a tal resultado esperado. A busca a esse resultado pode sugerir, mas não garantir, que se efetue um processo de qualificação docente ou de aprofundamento de aprendizagem, mas somente um lugar em uma escala determinada por uma lógica de mercado. Nessa medida, sujeitos à avaliação, análises periódicas e comparações de desempenho, tornamo-nos produtores/fornecedores da educação (BALL, 2005).

Se essa lógica de avaliação pode responder ao controle de eficiência da produtividade, com certeza não leva ao conhecimento de experiências de aprendizagens vividas pelos estudantes ou práticas exercidas pelos professores. Neste sentido, ao analisarmos as avaliações em larga escala, torna-se necessário também tensionarmos os

dispositivos que permeiam tais estratégias, bem como investigar como tais avaliações operam e conduzem as ações pedagógicas de docentes, discentes e das instituições.

A observação acerca da existência dos indicadores de contexto, dos termos técnicos que os sustentam e da relevância questionável que eles assumem na apropriação dos resultados da avaliação em larga escala (mesmo considerando o universo das seis escolas públicas aqui pesquisadas) pode revelar a assunção de uma cultura avaliativa nos procedimentos escolares e pedagógicos. Trata-se, como salientado por Bonamino e Sousa (2012), do fortalecimento de gerações avaliativas que põem em relevo não somente a discussão informada sobre a avaliação, mas também uma responsabilização sobre gestores e professores que, no afã de a isso corresponderem positivamente, passam a considerar o processo de aprendizagem e a própria avaliação desta como formas e estratégias para bons desempenhos quantitativos nas avaliações em larga escala. Nesse cenário, indicadores de contexto tendem a ser considerados tão somente diante de resultados adversos, consolidando uma dicotomia perversa e linear entre sucesso e fracasso.

O resultado da pesquisa realizada aponta para a criação de um cenário que, ao lado da preocupação com os fatores de contexto que permeiam o trabalho educacional, também tem ênfase garantida aos resultados das avaliações. Tal dubiedade, no entanto, pertence ao campo das constatações das equipes diretivas e não se configuram em parâmetros para trabalhos diferenciados que coloquem a avaliação no âmbito do planejamento e da atuação da escola. O foco segue sendo o resultado obtido. O retorno garantido às escolas por meio das reuniões sistemáticas do Observatório de Educação problematiza e traça alternativas a esse posicionamento, tanto apresentando novas possibilidades de abordagem no ensino da Matemática (área do conhecimento em que o Observatório se debruça) quanto ponderando sobre outras iniciativas de gestão e pedagógicas, colocando a escola, seus professores e alunos como protagonistas de formatos avaliativos que não se dissociam do direito à aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador:** comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, v. 18, n. 53, abr-jun 2013. p. 267-284.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de**

Pesquisa. v.35 n.126. São Paulo set./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Acesso em: 10 mai. 2012.

BAUER, Adriana e REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil. 1988 a 2011. **Trabalho apresentado durante a 36ª Reunião Anual da Anped.** Goiânia, 2013.

BONAMINO, Alícia C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol. 38, n.2, p. 373-388, abr/jun. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação. Campinas;** Sorocaba. v. 1, n.1, p. 15-24, 1996.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan/mar. 2013.

FORQUIN, Jean-Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolar: desigualdades do sucesso escolar e a origem social. In: FORQUIN, Jean-Claude (org). **Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 79-144.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, vol. 34, n.123, p. 663-689, set/dez. 2004.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación.** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia e la Cultura. n° 42/5.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Perguntas Frequentes <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em 02 ago. 2014

INEP <www.inep.gov.br>. Acesso em 17 nov. 2012.

Ó, Jorge Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade,** 2009, v.34, n.2, p. 97- 117.

SOUSA, Sandra Zákia. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. In: COSTA, Albertina de Oliveira; MARTINS, Angela Maria; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (orgs). **Uma história para contar:** a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática.** Rio Claro, v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

_____, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo n. 119, p. 175-190, julho/2003.

TELLO, César e MAINARDES, Jefferson. Pluralismos e investigación em política educativa una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2015, vol. 20, n. 66, pp. 763-788.

Reflexões sobre a Proposta Piloto de Instrumento Institucional de Avaliação de Desempenho de Disciplina em Sistema Informatizado

Elizaine Bagatelli¹, Irene Cristina de Mello¹, Leandro E. Santos¹

¹Pró-reitoria de Ensino de Graduação – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Av. Fernando Correa da Costa, nº 2.367 – Boa Esperança - 78060-900 – Cuiabá - MT

elizaine66@gmail.com, icmello@terra.com.br,
leandro_esantos@hotmail.com

Abstract National laws require brazilian higher education institutions to highlight evaluation processes in order to monitoring the quality of education and professional courses. Facing this scenario Mato Grosso Federal University creates an on line, pioneer evaluation project where both students and teachers had they performance estimated at each program offered by graduation courses. The results show that course evaluation should have quality impact on institutional and pedagogical consolidation and also needs go beyond simple technical issues maintaining, at same time, the aliveness and complexity on each graduation course.

Resumo. A legislação nacional requer que as instituições de ensino superior enfatizem processos de avaliação com o intuito de acompanhar a qualidade do ensino e da formação profissional. Diante dessa realidade, a Universidade Federal de Mato Grosso criou proposta piloto de avaliação on line do desempenho dos docentes e estudantes nas disciplinas ofertadas nos cursos de graduação. Os resultados da avaliação da proposta piloto denotam que a avaliação do curso deve intervir qualitativamente na consolidação institucional e pedagógica e necessita ultrapassar o domínio tecnicista, resguardando a dinâmica interna do curso, enquanto organização complexa e viva.

1. Introdução

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, transforma a estrutura da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino. Nesse contexto, a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC).

A LDB consolidou, como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade do ensino superior.

Em que pese as modalidades de avaliação institucional prescritas na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2013, por iniciativa da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (Proeg), instituiu Comissão de trabalho com o intuito de conceber instrumento institucional que pudesse induzir os Colegiados de Cursos de Graduação e Núcleos Docentes Estruturantes à prática da avaliação cujos resultados pudessem retroalimentar o planejamento acadêmico, servindo como instrumento de gestão.

A Comissão foi instituída pela Portaria nº 030/PROEG/2013 e composta por sete membros, sendo cinco docentes, um do curso de Pedagogia, dois do curso de Engenharia Elétrica, um do curso de Estatística e um docente do curso de Zootecnia, sendo esses dois últimos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da universidade; e dois técnicos administrativos com atuação na área de programação de *software*.

A proposta de avaliação dos cursos se fundou diante da perspectiva de contribuir com a permanente melhoria do ensino e da aprendizagem dos cursos de graduação da UFMT, que oferta atualmente 106 cursos em cinco câmpus universitários situados em áreas estratégicas de Mato Grosso. Os resultados da avaliação deveriam

[...] orientar o grupo gestor dos cursos à uma reflexão da prática pedagógica com proposições para o saneamento de aspectos detectados frágeis no processo ensino-aprendizagem, além de formalizar o processo de avaliação, como passo importante à vitalização da cultura de avaliação institucional e para que a administração intermediária e

superior da UFMT tivesse, à disposição, dados confiáveis de subsídio à gestão acadêmica. (UFMT, 2013)

Os membros da Comissão se reuniram semanalmente e, a partir da experiência empírica de cada um junto à gestão dos seus cursos, entenderam que a proposta piloto deveria ser concebida para avaliar o desempenho das disciplinas no período letivo concluído, quer seja a partir da perspectiva do docente, quer seja a partir da perspectiva do estudante.

A Comissão definiu que os cursos participantes da proposta piloto manifestassem interesse sob adesão voluntária. Para Ristoff (2000) esse é um princípio importante da avaliação no âmbito de uma instituição de ensino por garantir legitimidade e comprometimento político.

O princípio da “adesão voluntária” pareceu ser fundamental à proposta piloto de implantação do Instrumento Institucional de Avaliação de Desempenho de Disciplina em Sistema Informatizado, conforme coloca o autor citado, como um mecanismo que pudesse favorecer o desenvolvimento da cultura da avaliação na instituição. Ademais, o que se discutia na Comissão, antes de tudo, era a compreensão da necessidade de instalar na universidade a cultura da avaliação – um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que pudessem tornar o ato avaliativo parte integrante do exercício cotidiano da universidade. Este processo só lograria êxito se fosse coletivamente construído e se pudesse contar com intensa participação, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados.

A opção por avaliar o desempenho da disciplina foi referendada pela Comissão para preservação da imagem do docente, tendo em vista o relato de fatos isolados no âmbito da UFMT em que algumas unidades acadêmicas estariam ranqueando pontuações dos docentes em processos autoavaliativos pontuais e utilizando-as para outros fins que não se alinhavam à real proposta de avaliação.

No âmbito das discussões da Comissão, duas questões se tornaram inevitáveis: O que se pretendia observar? Feito o diagnóstico, quais ações seriam tomadas?

De modo geral, as questões possibilitariam as seguintes conclusões: o objeto de observação seria a docência na disciplina, o que, portanto, demandaria a avaliação por parte dos estudantes e a autoavaliação por parte dos docentes. Quanto às ações, serviriam

ao Colegiado de Curso e/ou ao Núcleo Docente Estruturante para a gestão acadêmica do curso e, eventualmente, atenderiam às demandas de órgãos de regulação.

2. Método e Coleta de Dados

Foram elaborados questionários para que os respondentes, estudantes e docentes, pudessem manifestar impressões acerca do desenvolvimento das disciplinas ofertadas no período letivo transcorrido.

Em relação à forma de apresentação dos questionários, estes seriam apresentados aos docentes e estudantes em ambiente eletrônico no Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SIGA) da UFMT. O questionário para o estudante compôs-se de três partes: motivação, 13 (treze) questões fechadas e 1 (uma) questão aberta com o máximo de 140 (cento e quarenta) caracteres; agradecimento e identificação de responsabilidade pela pesquisa.

Embora, a partir de diferentes experiências narradas no contexto dos trabalhos da Comissão, ficou evidente que os docentes, de maneira geral, abstêm-se de participar de processos de avaliação, julgou-se conveniente possibilitar-lhes que se autoavaliassem em relação ao desempenho na disciplina ministrada, mediante questões espelhadas no questionário para o estudante. Destarte, a estrutura e a formulação das questões foram idênticas às do questionário dos estudantes, com as adaptações pertinentes.

As questões dos questionários foram formuladas de maneira a focar a disciplina ministrada e não o docente, e foram elaboradas para investigar as seguintes categorias: Construção do Conhecimento (questões 1, 2, 6, 7, 12); Processo Didático (questões 3, 11); Processo de Avaliação (questões 9, 10); Relação interpessoal (questão 4); Interação extra disciplina (questões 5, 8); Globalizante (questões 13, 14). (UFMT, 2013)

Participaram da “Proposta Piloto de Instrumento Institucional de Avaliação de Desempenho de Disciplina em Sistema Informatizado”, sob adesão voluntária, 32 cursos de graduação da UFMT, sendo 19 do câmpus sede, 06 cursos do câmpus universitário de Rondonópolis, 06 cursos do câmpus universitário de Sinop e 01 curso do câmpus universitário do Araguaia. O sistema foi aberto no período de 14 de maio a 15 de junho do ano de 2013 para que estudantes e docentes dos 32 cursos respondessem aos questionários.

O questionário para o estudante foi vinculado ao SIGA de tal modo que à primeira abertura, após o encerramento da matrícula on line, lhe era apresentado. O estudante poderia ou não respondê-lo para prosseguir na utilização do sistema. Contudo, enquanto não o respondesse, durante o tempo disponível para o preenchimento, o questionário lhe seria reapresentado em todas as vezes em que abrisse o sistema, durante o período previsto para a avaliação. Para o docente (inclusive de outros departamentos que ministraram aulas no curso), ocorreria algo similar, quando abrisse o sistema para emissão de diário de classe. (UFMT, 2013)

Após responder ao questionário, o formulário não mais deveria aparecer aos respondentes (estudante e docente) em segunda abertura do sistema.

O sistema foi preparado para, automaticamente, gerar relatórios com informações para cada uma das questões da pesquisa, em números absolutos e relativos (percentuais). Os relatórios gerados pelo sistema, após aplicação aos estudantes, foram:

- Relatórios por disciplina: disponibilizado unicamente para o docente da disciplina e, em seu conjunto, para a coordenação de curso em seu ambiente no SIGA.

- Relatório por turma: que aglutinou, por questão, os dados de todas as disciplinas da turma.

- Relatório por curso: que aglutinou, por questão, os dados de todo o curso. Disponibilizado no ambiente da coordenação de curso, da direção da unidade acadêmica e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

- Quanto à questão aberta, os dados seriam aglutinados em um arquivo, por série e por curso, e disponibilizados para a coordenação do curso, diretor de unidade e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. E, no que se refere aos dados do questionário dos docentes, estes foram aglutinados por turma e disponibilizados unicamente para a coordenação do curso.

A partir dos relatórios da pesquisa entre estudantes e docentes, as coordenações de curso foram orientadas a confrontar os relatórios para fazer inferências e, juntamente com o Colegiado de Curso e/ou o Núcleo Docente Estruturante (com o devido cuidado para preservar a finalidade pedagógica e não infringir questões éticas, pois no Colegiado

de Curso há representação de docentes e estudantes), tomar decisões em relação ao curso. (UFMT, 2013)

As coordenações de curso também foram orientadas para que os dados gerais dos relatórios fossem divulgados aos estudantes, com propostas de melhoria acadêmica do curso e que, em relação aos docentes, estes fossem sensibilizados com o objetivo de melhorar a proficiência do curso e a incentivar o que houvesse de positivo para que, no próximo período letivo, pudesse ser melhorado; corrigir o que não foi detectado como suficientemente adequado e, abandonasse o que, evidentemente, foi identificado como equívoco. A Comissão recomendou, ainda, a necessidade de esclarecer ao docente, que não se tratava de avaliação dele, mas de um “fotograma” de sua docência na “turma x, no período letivo y”. (UFMT, 2013)

Após a aplicação da avaliação, dos 32 cursos participantes da Proposta Piloto, apenas 9 cursos encaminharam à Comissão manifestação final quanto às impressões sobre a operacionalização e eficácia do instrumento de avaliação. Desse modo, para este trabalho, adotaremos os dados desses 9 cursos, os quais citamos: câmpus sede (Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Nutrição, Saúde Coletiva e Serviço Social); câmpus de Rondonópolis (Engenharia Agrícola e Ambiental e Zootecnia); câmpus de Sinop (Agronomia).

Essa manifestação foi induzida pela Comissão por meio do envio de um formulário contendo 8 questões abertas que indagavam sobre a aplicação dos questionários do estudante e do docente e a operacionalização do sistema no âmbito do curso. E, para efeito didático, as respostas foram categorizadas pela temática central das questões: obrigatoriedade para o respondente preencher a avaliação; aplicação dos resultados da avaliação; e formulação das questões dos questionários do estudante e do docente.

Quanto à obrigatoriedade para que estudantes e docentes respondessem aos questionários, dos 9 cursos, 4 coordenações foram favoráveis a que o preenchimento do instrumento fosse obrigatório, tendo como argumento recorrente a baixa participação numérica dos respondentes. As demais coordenações situaram-se em posições intermediárias em que consideraram que os respondentes poderiam ter no sistema a condição para não avaliar, sendo que, caso fosse essa a opção, deveria ser registrada.

Em relação aos resultados da avaliação, apenas 2 coordenações relataram que os relatórios foram analisados e discutidos com os docentes. Quanto às demais coordenações, alegaram não ter uma amostragem significativa para análise.

No que diz respeito à formulação das questões dos questionários, 4 coordenações disseram estar satisfeitas; 4 coordenações não responderam e apenas a coordenação do curso de Arquitetura e Urbanismo, do câmpus sede da universidade, opinou que as questões deveriam ser formuladas no sentido de valorizar mais a qualidade das aulas e menos o cumprimento de etapas administrativas e procedimentos, como:

“O professor explica de maneira clara, demonstra domínio da matéria?”

“O professor apresenta e discute textos e referências externas para contrapor, questionar e melhorar o processo de aprendizado?”

“A preparação das aulas demonstra uma preocupação de evolução constante, trazendo novas referências, exemplos, atividades e proposições?”

“Existe a busca por parte dos professores em aperfeiçoar e introduzir novos métodos de aprendizagem?” (Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo, 2013)

Ainda, essa coordenação opinou que as questões para os estudantes poderiam ser apresentadas de forma mais clara pois se notou que muitos deles não entenderam o que estava sendo solicitado.

3. Análise

Considerando que o foco principal deste artigo é relatar a experiência de elaboração coletiva de uma proposta piloto de avaliação on line de curso de graduação em uma universidade pública e a sua aplicabilidade, inicialmente se faz necessário pontuar que, nesta análise, os termos “educação superior” e “avaliação” serão trabalhados sob a perspectiva de Dias Sobrinho (2000; 2008).

Para esse autor, as instituições de educação superior são criadas pela sociedade para a produção do desenvolvimento da própria sociedade que as cria, daí resulta a sua função de responsabilidade social: “responder com qualidade às exigências e às necessidades da sociedade, especialmente no que se refere à construção, à socialização e ao desenvolvimento do conhecimento e à prática social da formação humana” (Dias Sobrinho, 2008).

Para Dias Sobrinho (2008), a capacitação profissional é um dos aspectos importantes da formação humana, sendo uma das competências mais requisitadas da educação superior. Em quem pese que essa capacitação seja um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social, para o autor, a formação, em sentido pleno, vai muito além de capacitar a pessoa para o exercício profissional.

Não deve tratar-se de mera capacitação técnica, de adesão acrítica às urgências do mercado, nem de adesão à economização da sociedade. Deve tratar-se da formação de profissionais competentes do ponto de vista técnico e operacional, porém, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos. (Dias Sobrinho, 2008)

A partir das abordagens de Dias Sobrinho, Silva (2009) aponta uma tensão existente entre os que defendem a educação autônoma em sentido ampliado e os que defendem a educação a serviço do mercado.

Os que defendem a educação autônoma “indicam-na como tarefa a formação humana universalizada, enquanto os que a defendem como a serviço do mercado impõem uma orientação tecnicista em que a formação se volta para as necessidades imediatas do mercado” (Silva, 2009). Para ele, não é possível reduzir problemas complexos da vida humana a aspectos técnicos e isso deve ser considerado na avaliação.

O termo “avaliação” aqui será tratado sob a perspectiva da produção de sentidos sobre o cumprimento das finalidades de formação de cidadãos e aprofundamento dos valores democráticos da vida social. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, dos contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, condições de produção das atividades educativas e resultados na formação das pessoas e na construção da sociedade (Dias Sobrinho, 2008).

A partir desse entendimento, Dias Sobrinho (2008) afirma que a avaliação “não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controle e medida do já-feito. É processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente”.

A proposta piloto centralizou na elaboração dos questionários e na sua disponibilização em ambiente informatizado em que estudantes e docentes pudessem acessar para manifestar suas impressões acerca do período letivo transcorrido. Em que pese a adesão voluntária dos cursos ter sido além das expectativas da Comissão, o mesmo

não aconteceu em relação aos respondentes, em que se constatou uma participação mínima, quase inexpressiva, dos docentes e estudantes.

Nesse sentido, retomando Ristoff (2000), se em um programa de avaliação no âmbito de uma instituição a adesão voluntária garante legitimidade política, o instrumento de avaliação produzido precisa de “legitimidade técnica”.

Segundo Ristoff (2000), a “legitimidade técnica” se traduz em uma metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações. Do mesmo modo, o instrumento deve dar conta de oferecer informações fidedignas, em espaço de tempo possível de ser absorvido pela comunidade universitária. Talvez tenha sido essa a percepção da coordenação do curso de Arquitetura e Urbanismo em relação à formulação das questões dos questionários da proposta piloto, quando relata:

“Foram levantadas algumas questões, no departamento, quanto ao questionário do processo de avaliação, que entendemos que poderia valorizar mais a qualidade das aulas e menos o cumprimento de etapas administrativas e procedimentos”.

“Algumas questões tratam de assuntos específicos como aulas de campo e laboratórios, antes de expô-las, seria interessante questionar se tais aulas existem ou se são pertinentes, e apenas em caso positivo a pergunta seria apresentada”.

“As questões poderiam ser apresentadas de forma mais clara, notamos que muitos alunos não entenderam exatamente a questão e acabam respondendo de maneira genérica”.

(Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo, câmpus sede da UFMT)

Quanto à “legitimidade técnica” definida por Ristoff (2000), a principal questão reside na construção de indicadores confiáveis, pois encontrar uma metodologia capaz de assegurar essa perspectiva de maneira a não causar possíveis “desvios” é o grande desafio. Outro ponto importante neste conceito apresentado pelo autor é que ele procura associar a dimensão técnica com a dimensão política. Olhando este princípio por esta perspectiva, observamos que a “adesão voluntária” é muito mais emblemática do que se apresenta. Portanto, é possível que a proposta piloto apresentasse certa fragilidade, uma vez que nem sempre a “adesão voluntária” garante legitimidade política.

Ao longo do processo de aplicação da proposta piloto, se constatou uma escala descendente de participação dos cursos, ou seja, dos 32 cursos participantes voluntariamente, 9 cursos chegaram à fase de conclusão com manifestação oficial sobre

a participação, e destes, apenas 2 cursos relataram o uso dos resultados dos relatórios da avaliação.

A avaliação é uma prática social, intersubjetiva, relacional e carregada de valores, nas palavras de Dias Sobrinho (2008):

Por ser uma reflexão, [a avaliação] não encerra, não conclui, não explica definitivamente, não fecha as significações. Não que não use a linguagem objetiva e não busque estabelecer conclusões. Porém, isso é parte de um processo que, para além de explicar, busca pôr em questão e produzir significados. Aí, então, os sentidos são abertos, não concluídos, sempre relacionais e tendendo a novas implicações. Mais que explicar – que é uma maneira de concluir -, trata-se de implicar, abrir para renovadas significações, buscar a compreensão de conjunto através do relacionamento das partes, seja a respeito de uma dimensão específica (por exemplo, o ensino), seja sobre a totalidade institucional (a integração das atividades e estruturas de uma instituição) ou como visão de conjunto do sistema (Dias Sobrinho, 2008)

Diante do exposto, o momento é de reconstruir os caminhos da avaliação dos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso com base nessas considerações. O que a Pró-reitoria de Ensino de Graduação propõe é que o coletivo do curso (docentes, estudantes, técnicos-administrativos e comunidade acadêmica de um modo geral) identifique seus problemas, suas contradições, que reflitam sobre eles e encontrem possibilidades de soluções para superar os problemas detectados, dialogando com a administração superior da universidade e comprometendo-se concretamente com a melhoria da qualidade educacional

A tarefa de difusão desses valores no ambiente institucional não é fácil, tendo em vista os diversos interesses materializados nas tensões que perpassam o campo da avaliação. No entanto, devemos avançar, buscando dialogar e negociar a construção de mecanismos eficazes que possam materializar uma prática avaliativa respeitadora das identidades e histórias, capazes de potencializar uma ampla negociação com os que compõem a universidade, em torno do projeto pedagógico e das demandas detectadas. Isso, talvez, possa fazer a diferença.

4. Conclusão

Esse estudo nos propiciou compreender que a avaliação de processos institucionais não pode minimizar o trabalho pedagógico aos dados quantitativos. Para além da

neutralidade, a avaliação deve intervir qualitativamente na consolidação do projeto pedagógico do curso, devidamente alinhado ao projeto pedagógico institucional.

Para tanto, a avaliação necessita ultrapassar o domínio tecnicista, considerando a dinâmica interna do coletivo do curso e a sua complexidade, visto que os indicadores por si só não conseguem cercar a realidade.

Quanto à operacionalidade do objeto na avaliação dos cursos no âmbito da universidade, faz-se necessário que a Pró-reitoria de Ensino de Graduação proponha, de uma forma ampla, para além de um instrumento informatizado, uma política de avaliação emanada a partir da missão, visão de futuro e princípios contemplados no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMT.

Essa proposição institucional deverá definir diretrizes gerais e específicas que orientem as unidades acadêmicas à prática da avaliação. Considerando as reflexões e contribuições de Dias Sobrinho (2000; 2008), o eixo norteador dessa política deverá contemplar um paradigma de múltiplas referências, não somente a observação do ensino, mas a articulação deste à pesquisa e à extensão, que considere a formação de seres humanos em seus múltiplos sentidos, sem deixar de visar os aspectos essenciais das estruturas, dos projetos e das práticas educativas inseridas em um contexto social de alta complexidade humana, científica e técnica.

5. Referências

- Brasil (1996) “Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC.
- Dias Sobrinho, José (2008) “Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação”. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207.
- Gama, Zacarias (2012) “Avaliação institucional: primeiras aproximações – teoria e crítica”. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 254-272, maio/ago.
- Kassab, Álvaro (2003) “Entrevista: José Dias Sobrinho avalia a avaliação”. Jornal da Unicamp.
http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2003/ju235pag06.html
- Ristoff, Dilvo (2000) “Avaliação institucional: pensando princípios”. In: Dias Sobrinho, José Dias; Balzan, Newton César. (Org.) Avaliação Institucional: teoria e experiências. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, Assis Leão da (2009) “Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna

– CPA”. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação.

UFMT, Estudo Piloto: Proposta de Avaliação (2013) “Instrumento Informatizado de Avaliação de Desempenho da Disciplina em Sistema Informatizado”. Comissão de Trabalho, Proeg/UFMT.

Uma reflexão sobre o Enade: as ações para a gestão de um importante elemento da avaliação

Thiago Henrique Almino Francisco¹, Erika Cristina Mendonça de Sousa Monteiro²

¹ Professor do curso de Administração da Universidade do Extremo Sul Catarinense
Av. Universitária – Campus Universitário. Criciúma. Santa Catarina.

² Acadêmica do curso de Administração, bolsista do PIBIC, da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Av. Universitária – Campus Universitário. Criciúma. Santa Catarina.

tfrancisco@unesco.net; erikita.monteiro@hotmail.com

Abstract. *This Article contextualize the actions that are developed for managing ENADE as an important element of the evaluation process of higher education. The theoretical foundation presents the characteristics of the ENADE and its relations with management regulation and supervision, through the breakdown of indicators using the results of this examination. The methodology, based on a qualitative study positioned in the interpretive vision advocates a field research from a case study. The results demonstrate convergent actions within the academic units of the University that has at ENADE a management element.*

Keywords: ENADE . College education. Regulation of higher education.

Resumo. *O artigo preleciona contextualizar as ações que são desenvolvidas para o gerenciamento do ENADE como um elemento importante do processo de avaliação da educação superior. A fundamentação teórica apresenta os elementos que caracterizam o ENADE bem como suas relações com a gestão regulação e a supervisão, por meio do detalhamento dos indicadores que utilizam os resultados deste exame. A metodologia, amparada em um estudo qualitativo posicionado na visão interpretativista, preconiza uma pesquisa de campo a partir de um estudo de caso. Os resultados demonstram ações convergentes no âmbito das Unidades Acadêmicas da Universidade que tem, no ENADE, um elemento de gestão.*

Palavras-chave: ENADE. Educação Superior. Regulação da Educação Superior.

1. Introdução

O trabalho de Nevo (2002) apresenta uma visão análoga ao pressuposto destacado, já que trata da avaliação como um instrumento responsável pela articulação da instituição com o dinamismo social que a envolve. O autor apresenta a avaliação como um mecanismo de acompanhamento da perenidade das instituições, que se dá por meio da construção de indicadores que permitam caracterizar a evolução, a contribuição, o posicionamento e a relevância desses modelos institucionais. Além disso, também tendo Dias Sobrinho (2010) como base, é possível perceber que a avaliação, em todos os seus conjuntos e colaborações, produz efeitos em diversos níveis, sendo um dos principais o social.

Em seus aspectos epistemológicos, é possível identificar no trabalho de Francisco et. al. (2015), que a avaliação tem se tornado um mecanismo de alteração nos paradigmas técnicos, estruturais e ideológicos que marcam a estrutura da educação superior brasileira. As crises destacadas por Groppo (2011) se materializam por intermédio da influência de uma nova epistemologia que é caracterizada por um movimento regulador no contexto das instituições, de modo que a avaliação passa a ser um mecanismo indutor das ações institucionais. Sob esse pressuposto, o trabalho encontra fulcro no momento em que se posiciona no âmbito do estudo da avaliação como um mecanismo indutor de qualidade na gestão acadêmica de uma universidade comunitária, utilizando, como base para reflexão, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

2. Contribuições teóricas

2.1 Uma visão da educação superior a partir da regulação

A educação superior brasileira, notadamente influenciada pelos padrões estruturais que foram introduzidos com o surgimento da sociedade do conhecimento, busca se estabelecer como um fenômeno social responsável pelo desenvolvimento sustentável da nação. O trabalho de Pinto (2015), ao realizar uma revisão sobre as questões relacionadas com a avaliação da educação superior, destaca que o fenômeno da expansão das universidades foi acompanhado por uma forte preocupação das entidades reguladoras com a qualidade dessas instituições. Embora a expansão desse segmento possa ser discutida, ela foi substancial para permitir o acesso à educação superior nos rincões do

país, permitindo o desenvolvimento e o fortalecimento de competências sociais relevantes para o Brasil, entretanto a qualidade sempre foi um “mote” importante para o posicionamento da educação superior no Brasil.

Do ponto de vista da gestão, a educação superior brasileira passa por um processo de adaptação devido as alterações propostas pelo arcabouço regulatório que surge a partir do ano de 2004, com o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A Lei No.10.861, de 14 de abril de 2004, traz uma série de ações que renovam o arcabouço de gestão das universidades e instituições de educação superior, fortalecendo uma visão gerencialista que se apoia na construção de métricas, séries históricas e demais instrumentos de gestão que mudam o padrão de seus respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional.

Um dos principais pontos que são destacados, não apenas na Lei, mas em todos os instrumentos que dela surgem, é o viés regulador, sistematizado em diretrizes, que altera o padrão de tomada de decisão e de gestão estratégica no contexto dessas instituições. Além de fortalecer o uso dos documentos institucionais destacados por Souza (2007), o viés da regulação pressupõe a alteração nos modelos decisórios institucionais que são destacados por Andrade (2002). Pelo SINAES, tem início a construção de um modelo gerencial próprio às instituições de educação superior, permitindo que estas se adaptem aos desafios apresentados pelo segmento em que atuam de modo que se posicionem em função dos resultados que pretendem.

Sob esse pano de fundo, o projeto está sustentado na premissa de que a avaliação é uma atividade complexa, devendo considerar uma série de dimensões que a tornem sistemática. De acordo com Belloni (2005), é assim que se pode compreender as formas e os caminhos pelos quais uma instituição pode se aperfeiçoar. Dessa forma, a proposta em tela busca entender, com base em um estudo aprofundado de um dos mecanismos do sistema de avaliação, de que maneira as ações de inovação na gestão acadêmica tem surgido. Aliado a essa premissa, o projeto também estará estruturado em um estudo aprofundado da avaliação como mecanismo indutor da qualidade, de modo que os indicadores oriundos do ENADE possam se tornar verdadeiros instrumentos de governança.

No contexto atual, a avaliação e a regulação assumem espaço privilegiado no contexto da educação superior. No trabalho de Barreyro e Rothen (2008) é possível identificar que a partir do SINAES surgem uma série de alterações no contexto da educação superior que criam um padrão gerencial estabelecido, no qual a educação superior passa a ser influenciada por uma dinâmica de prestação de contas e garantia de qualidade. É por esse aspecto que surgem mudanças técnicas, estruturais e até mesmo de significado, as quais alteram profundamente a dinâmica da educação superior e fortalecem princípios que são dicotômicos, mas que orientam o posicionamento das instituições em seu contexto de atividade. É por meio da regulação que a visão formativa e somativa tentam o diálogo, mas em determinados casos o que prevalece é a segunda, devido à constante necessidade de entregar resultados que são materializados em conceitos e índices que tentam mensurar uma “qualidade” determinada por alguns indicadores.

À regulação, portanto, cabe a influência em atos de entrada, permanência e saída do sistema de educação superior brasileiro, orientando as atividades de credenciamento e reconhecimento institucional e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, fortalecida pelos indicadores de qualidade que são compartilhados socialmente e que determinam a visão social da qualificação da instituição. Destacados por Francisco (2012), esses indicadores fortalecem a visão de qualidade de uma instituição por parte da sociedade, e tornam-se, cada vez mais, instrumentos aplicados ao processo de gestão de cursos de graduação e de instituições, impactando profundamente o desenvolvimento do SINAES, especialmente na perspectiva da avaliação.

2.2 O Sinaes e seus impactos institucionais: uma breve análise

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem sido referenciado em trabalho que o destacam como um modelo de destaque no contexto de países onde a educação superior é percebida como um instrumento de construção e desenvolvimento social. No Japão, por exemplo, o SINAES é percebido como um importante instrumento de base para o desenvolvimento da avaliação institucional e da autonomia das instituições, permitindo que critérios que alinham a avaliação e a regulação possam estar em constante diálogo, orientando o modelo de gestão das instituições. No trabalho de

Yamaguchi e Tsukahara (2016), isso pode ser identificado, o que permite inferir que o SINAES se constitui, ao longo de seus anos de implementação, como um forte modelo de avaliação institucional da educação superior.

O SINAES, na forma como é apresentado por Thives Jr. (2007), é um sistema que está lastreado pela constituição brasileira e por todo o arcabouço legal que regulamenta as atividades institucionais, acadêmicas e operacionais de qualquer modelo institucional. Em função da complexidade do segmento no Brasil, o sistema se constitui de maneira a compreender cada um dos modelos, já que uma de suas principais características é a valorização da missão pública da instituição e, sobretudo, de sua identidade institucional. Sob esse pressuposto, o SINAES tem como um de seus grandes objetivos a orientação da oferta da educação superior e, principalmente, a indução da qualidade em nível institucional.

De acordo com Peixoto (2011), o Sistema traz uma série de inovações que permite compreender melhor o processo de gestão estratégica de uma instituição de educação superior, valorizando seu projeto institucional e fortalecendo a dinâmica participativa que envolve a comunidade acadêmica. Por meio dos processos estabelecidos pelo Sistema, é possível identificar que há uma tendência, sobretudo no segmento privado, de utilizar o sistema como um mecanismo norteador da gestão, já que pela proposta da avaliação institucional ali caracterizada há uma condição de indução à qualidade. Esta qualidade, por sinal, é baseada em critérios objetivos e subjetivos, determinados por instrumentos, práticas e processos que devem ser observados pela instituição.

Nesse sentido, em se tratando da auto-avaliação, Polidori, Fonseca e Larrosi (2007) destacam que o processo é um elemento importante para o desenvolvimento da gestão participativa da instituição, orientando o desenvolvimento de ações que fundamentem o autoconhecimento institucional. Por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA), surgem movimentos que integram os diversos segmentos da comunidade acadêmica e orientam a discussão em torno dos problemas, desafios e oportunidades que percorrem paralelos ao projeto institucional da instituição. Isso fortalece o Plano de Desenvolvimento Institucional e os objetivos da instituição, determinando um posicionamento coerente com sua missão institucional.

Marcheli (2006) destaca que a avaliação externa trouxe elementos importantes para a gestão. Por meio da avaliação dos atos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, e para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, surgem processos que permitem um acompanhamento adequado dos projetos que direcionam a estratégia institucional. Além disso, o acompanhamento e o controle dos projetos pedagógicos de cursos permitem que as políticas institucionais possam se articular com a formação do egresso, fortalecendo o posicionamento da instituição perante seus desafios técnicos, científicos e profissionais.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa que envolve este trabalho se posiciona no campo interpretativo da pesquisa científica, no momento em que se estabelece como uma forma de ampliar a base de conhecimento sobre um determinado evento, campo ou objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa se utiliza das bases propostas por Souza, Fialho e Otani (2007) para classificar a investigação, considerando a técnica, a natureza, os objetivos, a abordagem do problema, as fontes de informação e os procedimentos técnicos.

A pesquisa é qualitativa, posicionada no campo do interpretativismo na medida em que se posiciona nesse panorama, de acordo com a visão de Morgan (1980). No que se refere a técnica, a pesquisa se utiliza da documentação indireta e da documentação direta, pelo fato de utilizar fontes primárias e secundárias para o desenvolvimento da investigação, considerando as notas de campo desenvolvidas a partir do estudo de campo realizado. Quanto a natureza, a pesquisa é básica, pois não se refere a produção de tecnologia de ponta, mas sim de avanços na perspectiva de um determinado campo de estudo. Com relação aos objetivos, a pesquisa é descritiva e explicativa, aplicando estes aspectos na descrição e análise do fenômeno.

Já com relação as fontes de informação e aos procedimentos técnicos, a pesquisa é classificada como um estudo de campo e como um estudo de caso, pois, respectivamente, enseja o envolvimento dos pesquisados com o objeto de estudo. Por meio das notas de campo, devido ao envolvimento dos pesquisadores nos eventos que discutem o ENADE no âmbito da universidade, foi possível estabelecer os indicadores que permitem o entendimento das ações que foram desenvolvidas na Universidade, considerando um destes elementos que é a base do SINAES.

4. Apresentação dos resultados do estudo

4.1. O Enade a partir das lacunas identificadas na literatura

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), constituído a partir da Lei No. 10.861, de 14 de abril de 2004, surge com o objetivo de se constituir em um instrumento de avaliação do desempenho estudantil, de modo que seja garantida a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais em seu percurso formativo. Nesse sentido, considerando a estrutura da avaliação que se aplica ao estudante, a intenção inicial era a de constituir um instrumento com a capacidade de fortalecer o desenvolvimento de uma área específica de conhecimento, de modo a considerar um amplo conjunto de análises em seus resultados. Para isso, o ENADE conta com o questionário do estudante e com o questionário do coordenador, que são dois instrumentos que auxiliam os órgãos de regulação na compreensão dos desafios que envolvem uma determinada área em avaliação.

Amplamente discutido na literatura a partir de 2004, o ENADE tem guardando princípios de sua essência, na medida em que reúne um conjunto de informações que servem de suporte a gestão dos cursos de graduação, mas também tem sido objeto de críticas profundas de pesquisadores, que levantam seus desafios desde o surgimento dos indicadores de qualidade, preconizados na Portaria Normativa No. 23, de 29 de dezembro de 2010. A partir do Conceito Preliminar de Curso e do Índice Geral de Curso, as críticas ao ENADE surgem devido a dependência desses indicadores de um “evento” que ainda é pouco compreendido pela comunidade acadêmica, sobretudo pelos estudantes. Isso faz com que estes negligenciem o momento, prejudicando o entendimento de diversos pontos do evento que podem impactar nas condições regulatórias da instituição.

O primeiro estudo, desenvolvido por Francisco et. al. (2015), que tem como base os estudos de Wordell (2012) e Molck (2013) levanta uma condição de uso dos indicadores resultantes do entendimento do ENADE enquanto evento. Os autores destacam o importante papel do uso dos relatórios provenientes do INEP e dos dados do CPC como instrumentos de governança, enfatizando que a sensibilização, a partir desses elementos, é um indicativo que determina o desempenho positivo, ou seja, acima dos referenciais mínimos de qualidade. Os autores concluem destacando que há pontos que devem ser defendidos para inclusão do ENADE na cultura da instituição, com destaque

para a sensibilização, para um profundo estudo dos instrumentos de avaliação aplicado pelos professores e para o uso dos resultados que são publicados pelo INEP para a reavaliação do Projeto Pedagógico.

O trabalho de Molck (2012) aborda uma perspectiva curricular diferenciada, mas destaca que o ENADE tem a possibilidade de promover a expansão diversificada em uma área específica, no momento em que permite o estabelecimento de padrões curriculares que podem se constituir em referências para o fortalecimento das atividades alinhadas a formação do estudante. Contudo, ao relacionar o estudo dos autores com o trabalho de Francisco, et.al. (2014), é possível identificar que, ao estabelecer padrões específicos para uma determinada área, o ENADE restringe a uma determinada autonomia que uma instituição pode possuir na formação de seu currículo. Nesse sentido, especialmente devido ao CPC e ao IGC, o ENADE se torna um instrumento que restringe as oportunidades de ampliação e abrangência do currículo, de tal modo que sua influência pode ser considerada um retrocesso ao processo de expansão da educação superior. O Quadro 01 traz uma visão geral dos estudos utilizados e das lacunas encontradas.

Quadro 1. Uma visão das lacunas do ENADE a partir da literatura.

Uma visão das lacunas do ENADE	
Autor	Visão da Lacuna
Francisco et. al. (2015)	O ENADE é pouco utilizado no processo de gerenciamento dos cursos de graduação
Polidori (2009)	O ENADE é percebido apenas como uma avaliação utilizada para ranqueamento
Barreyro (2008)	O ENADE traz um severo impacto na regulação da educação superior
Bittencourt et. al. (2010)	Há uma dependência profunda da participação do estudante.
Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009)	O ENADE é um instrumento que deve ser um norteador do PPC.
Zandavalli (2009)	O ENADE se tornou um instrumento análogo ao Provão, em suas consequências
Barreyro e Rothen (2008)	O ENADE é influenciado pelos modelos anteriores da avaliação, mas ainda carece de uma maior consistência.
Dias Sobrinho (2010)	O ENADE se tornou um “Provão”
Polidori, Marinho-Araujo e Rothen (2006)	O ENADE deve ser compreendido por todos que se envolvem com a gestão institucional. Ele ainda não tem esse caráter.
Rothen e Barreyro (2011)	O ENADE se tornou um excelente instrumento de avaliação em larga escala, mas ainda não se entende a base de seus impactos.
Hoffmann et.al. (2014)	O IGC é determinado pelo ENADE e impacta profundamente as estratégias institucionais.
Lavor (2014)	O ENADE é um elemento que deve orientar as atividades docente, mas dificilmente os docentes se envolvem com o processo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

A partir das considerações da literatura, é possível perceber que o ENADE não é apenas uma avaliação que “avalia” o estudante na perspectiva das diretrizes curriculares, mas sim um conjunto articulado de movimentos que devem ser compreendidos como instrumentos e mecanismos de governança que se aplicam a gestão dos cursos de graduação e, em função do IGC, à própria instituição. Revisitando o trabalho de Francisco et. al. (2015), a partir das lacunas encontradas e apresentadas no quadro 01, resta saber que tipo de ações os coordenadores de curso, em um determinado contexto, estão desenvolvendo para fortalecer o entendimento do ENADE, e principalmente de seus conceitos e índices (resultados), e o uso desses elementos como instrumentos de governança.

4.2. A visão dos coordenadores de curso: o que tem sido feito pelo Enade?

A Universidade do Extremo Sul Catarinense, instituição que acolheu este projeto, possui atualmente 52 cursos de graduação, divididos em quatro unidades acadêmicas que constituem sua área de atuação acadêmica. Estas unidades acadêmicas se estabelecem para promover um suporte à gestão superior, no intuito de fortalecer as atividades interdependentes entre os cursos de graduação da mesma área do conhecimento, de modo que se desenvolvam indicativos de ações que possam ser compartilhadas entre outras unidades. Além disso, estas unidades também atuam na perspectiva do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, possuindo, em cada uma delas, coordenadores específicos que são responsáveis pelo desenvolvimento de ações de suporte a estes elementos.

Considerando os desafios apresentados pelo ENADE, que se estabeleceram como as principais motivações desta pesquisa, o trabalho se propôs a investigar o que cada uma das unidades vinha fazendo para sensibilizar a comunidade acadêmica, sobretudo os estudantes, para os desafios estabelecidos para o exame. O que se identificou, a partir do transito no âmbito das diversas unidades, foi o início das ações que buscaram cumprir uma demanda do Relatório de Auto avaliação do ano de 2014, que destacou a necessidade da construção de uma política permanente para o ENADE.

Não se identificou uma política estruturada de ações para os cursos da instituição, mas foi possível perceber que o movimento para a construção desse modelo encontra-se em um estágio extremamente avançado, sobretudo pelas ações que em 2015 foram desenvolvidas em uma das unidades acadêmicas da Universidade. Partindo do

pressuposto que as ações desenvolvidas no ano da avaliação do ENADE não são as mais efetivas, os cursos da área das ciências sociais aplicadas, motivados pelo curso de Administração, iniciaram uma atividade geraram o fluxo que pode constituir um programa sistêmico e institucionalizado.

Na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (UNACSA), sobretudo motivada pelo que foi feito no curso de Administração que em novembro de 2014 desenvolveu um estudo sobre as perspectivas que envolviam o ENADE e, por consequência o CPC, no âmbito do curso. Isso determinou a construção de uma agenda para 2015, contemplando mais de 40 ações que englobaram atividades de sensibilização, orientações sobre os instrumentos de avaliação aplicados aos estudantes e, sobretudo, ações que tinha a intenção de gerenciar os insumos do Censo da Educação Superior, inclusive o questionário do estudante.

As ações seguiram a proposta de Werdel (2012) e Molck (2013), que salientam os cursos com bom desempenho no exame e destacam as ações que se encontram diretamente relacionada aos conceitos elevados. Nesse sentido, orientados pela Direção e pela Coordenação de Ensino da UNACSA, estas ações foram desenvolvidas, sendo que seus resultados permitiram que outros cursos e outras unidades pudessem adotar tais estratégias.

De acordo com as contribuições da Coordenação do Setor de Avaliação Institucional da Universidade, as ações de sensibilização consideraram três aspectos em específico: a caracterização do ENADE, os desafios na perspectiva regulatória, a importância do compromisso do estudante e a importância do CPC para o curso em avaliação. Para tanto, durante o ano de 2015, um ciclo de palestras e debates foram desenvolvidos para os estudantes habilitados à participação do evento, com a intenção de compartilhar todo o conhecimento disponível sobre o ENADE.

Na caracterização do ENADE, as falas se constituíram em torno das operações que envolvem o exame e, principalmente, das questões operacionais que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ano. Neste ato foi apresentado o planejamento estabelecido pelo curso, que posteriormente foi compartilhado entre os mesmos cursos da UNACSA, considerando as ações que envolveriam também os professores, que estavam envolvidos em torno de diversas ações durante o ano. Uma delas, foi relacionada a

capacitação oferecida para a construção de itens, de acordo com as orientações para avaliações em larga escala, coordenada por dois docentes do curso de Administração. Na fala que tratou dos desafios na perspectiva regulatória, a sensibilização apresentou um panorama geral dos desempenhos nos ciclos anteriores e trouxe à discussão todas as questões que envolveriam um desempenho ruim, para posteriormente apresentar a importância do compromisso do estudante e um detalhamento do CPC. Essas falas também foram apresentadas aos docentes.

Especificamente aos docentes, na UNACSA, se desenvolveu um programa de capacitação para o desenvolvimento de itens para a avaliação em larga escala. Contando com a experiência de dois docentes que participaram do movimento do INEP para a elaboração de itens, os docentes criaram uma oficina para os cursos da Unidade, permitindo que se explorasse um dos grandes desafios estabelecidos para o Exame: o Instrumento de avaliação. A partir de uma análise que se desenvolveu, foi possível perceber que os instrumentos de avaliação pouco se aproximavam da estrutura proposta pelo INEP para o ENADE, e ao final do primeiro semestre de 2015, após um estudo realizado em conjunto com os docentes do curso de Administração, foi possível perceber uma importante aproximação desses materiais com o que era solicitado pelo ENADE.

Após isso, houve um movimento de apresentar os princípios das questões para os estudantes, sensibilizando-os para que compreendessem a estrutura das questões, os tipos de itens e os desafios para responde-los, especialmente os itens discursivos. Nesse sentido, dentro da agenda também se estabeleceu um movimento de capacitação dos estudantes habilitados para que compreendessem os itens, suas estruturas e as formas pelas quais deveriam aborda-los.

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível perceber que a Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde (UNASAU), que passa pelo exame em 2016, não foi identificado um conjunto estruturado de ações. Mas a partir das ações da gestão da unidade acadêmica, há um forte movimento em início que visa aproveitar a expertise desenvolvida na UNACSA para criar a mesma estrutura para os cursos da saúde. Os diversos cursos que estão amparados pela UNASAU iniciam as atividades de preparação para o exame no ano de 2016, replicando o que foi desenvolvido na UNACSA. Na Unidade Acadêmica de Ciências, Engenharias e Tecnologias (UNACET) e na Unidade

Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação (UNAHCE), o que se identificou foi que, embora os cursos possuíssem conceitos elevados e nos padrões do que é destacado por Werdel (2012) e Molck (2013), o que se identificou foi a intenção dos responsáveis pelas unidades em absorver parte da experiência que se desenvolveu no campo das ciências sociais aplicadas, de modo que se torne possível constituir um arcabouço de atividades que tenham o objetivo de fortalecer as atividades desenvolvidas nessas estruturas para o ENADE e, principalmente, para o CPC. Isso permite, portanto, a sugestão de uma construção sistematizada de ações para que se recomende um programa institucional de controle e acompanhamento do CPC, com ações que envolvem a gestão, os estudantes e, principalmente, os docentes.

4.3. Uma proposta de ação

Pelos elementos que se destacam da análise dos estudos referenciados neste trabalho, identifica-se a possibilidade da construção de um programa de sensibilização que pode ser aplicado no contexto institucional, de modo que todos os envolvidos nos processos que envolvem o exame possam ser contemplados. Tanto gestores, quanto docentes e estudantes, são os envolvidos e devem se responsabilizar por cumprir os itens e requisitos relacionados com o bom desempenho no evento. Fica explícito, pelo menos a partir do viés identificado e adotado neste trabalho, que o ENADE é um elemento articulado ao Conceito Preliminar de Curso, que carece de um profundo envolvimento de gestores, docentes e discentes. As responsabilidades podem ser compartilhadas na medida em que o ENADE é compreendido pelos gestores como um elemento estratégico que impacta no Conceito Preliminar de Curso e no Índice Geral de Cursos. Os docentes devem compreender o ENADE como um elemento que influencia a construção dos elementos que orientam a avaliação do estudante. E para este, o ENADE deve ser compreendido como um componente do percurso formativo do Projeto Pedagógico, entendido na perspectiva de um componente curricular obrigatório que deve ser percebido para além de uma disciplina. É sob esse pressuposto que o Quadro 2 apresenta um panorama de um conjunto de ações que pode ser desenvolvida a partir desse conjunto de pressupostos.

Quadro 2. Sugestão de temáticas para a sensibilização.

Sugestão de temáticas para a sensibilização		
	Gestores	Importância do uso dos indicadores do CPC como instrumentos de governança

Sensibilização	Docentes	Indicadores do CPC – série histórica de desempenho do curso – Impactos regulatórios
		Construção de instrumentos de avaliação
		Compreensão do ENADE enquanto “evento” – Impactos sociais
		Importância do QSE
	Discentes	Impactos regulatórios – CPC
		Importância das questões discursivas
		Importância do ENADE para o curso – Impactos Sociais
		As operações que envolvem o exame.

Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

A partir do quadro, aos gestores cabe o entendimento da importância dos indicadores de qualidade da educação superior, na perspectiva do que propõe a Portaria Normativa No. 23, de 29 de dezembro de 2010. Compreender o ENADE como elemento constituinte do CPC e, até mesmo, do IGC, é fundamental para promover a autonomia necessária aos coordenadores de curso e aos demais gestores de nível médio, para que as ações desenvolvidas possam observar, criteriosamente, os elementos que fortalecem os indicadores como instrumentos competitivos para a instituição.

Aos docentes cabe este mesmo entendimento, complementado com a estrutura das avaliações que são aplicadas aos estudantes, permitindo que se construam instrumentos aderentes a proposta do ENADE. Ademais, em conjunto com o entendimento do questionário do estudante, os docentes se tornam, com essa compreensão, importantes interlocutores institucionais para fortalecer a criação de uma cultura favorável ao ENADE, e, portanto, ao CPC como elemento de gestão.

Por fim, aos discentes, cabe o entendimento aos impactos regulatórios, aos impactos das questões e a importância do instrumento de avaliação, a importância do ENADE para o curso e as operações que envolvem o exame. Isso confirma os pressupostos elencados nos trabalhos, tendo como base as contribuições de Werdel (2012) e Molck (2013), que permitem inferir que um bom ENADE, e por consequência um bom CPC, depende da compreensão de diversos aspectos que envolvem o exame, entre eles as operações, o questionário do estudante, a prova e o impacto regulatório do CPC.

5. Considerações finais

O ENADE, pelo que é estabelecido em Lei, é considerando um componente curricular obrigatório que deve ser respeitado pelos estudantes regularmente matriculados em cursos de educação superior e habilitados a condição de participante do exame. Entretanto, independente da condição do estudante (habilitado ou não), é precípua a necessidade de tornar o exame um elemento conhecido pelo estudante, principalmente em função de sua condição de “componente curricular obrigatório”. Dessa forma, é possível também inferir que o ENADE deve ser parte integrante do Projeto Pedagógico do Curso, não apenas como uma condição relativa ao processo avaliativo de “prestação de contas”.

Sob esse pressuposto, o artigo trouxe à discussão alguns pontos que se encontram em evidência, quando a discussão envolve o ENADE. Os desafios relacionados a sensibilização, tendo como base o trabalho de Werdel (2012) e Molck (2013), ratificam esse princípio e apresentam alguns pontos que podem ser explorados para tonar o ENADE, de fato, um componente curricular obrigatório e um elemento de discussão no âmbito dos Colegiados de Curso. Nessa trilha, ainda é importante salientar alguns termos, à guisa de conclusão:

- O ENADE é um elemento importante para a gestão do curso de graduação, entretanto o grande desafio é compreendê-lo como parte integrante do Conceito Preliminar de Curso (CPC);
- Ao entender o ENADE como parte do CPC, é fundamental desenvolver ações que envolvam a sensibilização e a gestão dos indicadores que compõe o conceito, atuando, sobretudo, com os estudantes ingressantes para que o impacto do IDD possa ser prospectado;
- Ao se posicionar nessa perspectiva, o curso, por meio das ações do NDE e do Colegiado, deve promover atividades de sensibilização que envolvam docentes, estudantes e a própria gestão institucional, com a intenção de conhecer o impacto do CPC em todas as esferas, inclusive na regulatória.

A partir desses pontos, é possível concluir que há sim possibilidades de tornar o ENADE um elemento estratégico e norteador de ações que culminem em um CPC elevado, sem desconsiderar a identidade do curso. Compreendendo o exame como de fato ele é, ou seja, um componente curricular obrigatório, o esforço de inclui-lo no percurso do projeto pedagógico permite a construção de ações que atinjam diretamente os envolvidos nesse processo. Aos docentes, com a reformulação / adequação de seus

instrumentos de avaliação, aos discentes com o entendimento dos impactos do exame, e aos gestores, compreendendo de fato a proposta do uso dos indicadores como um instrumento de governança. Ademais, aos trabalhos futuros, recomenda-se o estudo da integração entre o Projeto Pedagógico e o Questionário do Estudante, com o objetivo de conhecer a integração entre esses dois elementos e as ações que possam ser desenvolvidas, caso essa integração não exista.

Referências

- ANDRADE, Arnaldo Rosa de. (2002) Universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 3-65, Abril/julho.
- BARBOSA, Jenny D.; SANTOS, Rosinadja B. (2001) Ensino de Empreendedorismo: uma alternativa para a formação do administrado. **In: XII Enangrad**, 8, 2001, Florianópolis. Anais eletrônico. Florianópolis.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. (2008). **De exames, rankings e mídia. Avaliação (Campinas)** [online]., vol.13, n.3, pp. 863-868. ISSN 1982-5765.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar.
- BELLONI, M. L. (2005). Educação a distância e inovação tecnológica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187-198, mar.
- BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. (2009). Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov.
- BITTENCOURT, Hélio Radke; VIALI, Lorí; 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, v. 15, n. 3, p. 147- 166, nov.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Acesso em: 02/05/2011. Disponível em: <www.inep.gov.br/>.
- 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.

- DIAS SOBRINHO, José. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar.
- DIAS SOBRINHO, José. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar.
- 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.
- FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; NAKAYAMA, Marina Keiko; SOUZA, Izabel Regina de; ZILLI, Júlio Cesar de Farias. (2015). Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de Administração. **ANAIS**. Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Administração e Sustentabilidade. (ENANGRAD). Fóz do Iguaçu.
- 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.
- HOFFMANN, Celina et al. (2014). Performance of Brazilian universities in view of the General Course Index (IGC). **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 651-665, 2014.
- LAVOR, João Ferreira de. (2014). **Qualidade da gestão acadêmica e a docência em cursos de graduação: validando relações com o Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. Tese (182 fls). Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
- MARCHELI, Paulo Sérgio. (2006). O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 351-372, jul./set.
- MOLCK, Adauto Marin. (2013). **Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)**. Dissertação (156 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica da Campinas (PUC).
- MORGAN, Gareth. (1980). **Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory**. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 25. No 4.
- NEVO, David. (2002). **School –based evaluation: an international perspective**. *Advances in program evaluation*. Vol.8. Editor David Nevo.
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. (2011). Avaliação institucional externa no SINAES: Considerações sobre a prática recente. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar.
- 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.
- POLIDORI, Marlis Morosini. (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, jul.
- POLIDORI, Marlis Morosini; FONSECA, Denise Grosso da; LARROSA, Sara Fernanda Tarter. (2007). Avaliação institucional participativa. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP. v. 12 n. 2 jun.
- POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. (2006). SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**, v. 14, n. 53, p. 425-436.
- ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. (2011). 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, jan.-mar.
- SOUZA, A. C.; FIALHO, F. A. P.; OTANI, N. (2007). **TCC Métodos e Técnicas**. 1ª Ed. Florianópolis: Visualbooks.
- SOUZA, José Carlos Victorino. (2007). **Gestão universitária em instituições particulares: Os documentos institucionais como indicadores do modelo de gestão**. Tese (Doutorado). 208 fl.– Programa de Pós-Graduação em Educação e currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- THIVES JÚNIOR, Juarez Jonas. (2007). **Competências para dimensões do sistema nacional de avaliação da educação superior- SINAES**. 215 fls. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007.
- WORDELL, Eleni Hosokawa, (2012). **Conceito cinco no ENADE em cursos de Pedagogia: Que referenciais estão em jogo?** Dissertação (255 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília.
- YAMAGUCHI, Ana Mami; TSUKAHARA, Shuichi. (2016). Quality assurance and evaluation system in japanese higher education. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 1, p. 71-87.
- ZANDAVALLI, Carla Busato. (2009) Avaliação da educação superior no Brasil: Os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul.



Ética e Valores em Avaliação

Democracia e Autoavaliação Institucional

Andreia M. Zattoni¹, Cintia L. Branco¹, Tiago dos S. Branco¹

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

andreia.ufmt@gmail.com, cissabranco@gmail.com,
domlupicinio@gmail.com

Abstract. *In this paper we propose to consider the fundamentals and directions of institutional evaluation, and especially self-evaluation, regarding the quality of education, pointing out the difficulties perceived during the work experience in the Evaluation Committee of the Federal University of Mato Grosso, having as main concept the idea of democracy in education.*

Resumo. *Nesse artigo nos propomos a refletir os fundamentos e sentidos da avaliação institucional, em especial da autoavaliação, no que diz respeito à qualidade da educação, apontando as dificuldades percebidas durante a experiência de trabalho na Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Mato Grosso, e tendo como conceito direcionador a ideia de democracia na educação.*

Introdução

A maiêutica socrática inspirará a escritura desse artigo, o que significa lançar questões àquilo que nos parece sabido e óbvio para chegarmos a algum fundamento sólido sobre o tema e, tanto quanto possível, à verdade. Cabe salientar que nesse exercício socrático, menos do que buscarmos verdades sobre o sentido e significado da Avaliação Institucional, em especial da autoavaliação, o objetivo é nos lançarmos à aventura de arguir sobre aquilo que aparenta evidente e conhecido, para assim, rever e repensar conceitos e valores arraigados em nossa prática avaliativa. Assim, a inspiração é socrática no seu processo de questionamento, mas sem a finalidade de se chegar a algo certo, evidente, verdadeiro. Se por vezes as perguntas se sobrepõem às respostas neste artigo, é por estratégia metodológica para fomentar o estranhamento sobre o tema da avaliação.

Começamos este artigo com uma questão, aparentemente banal e recorrente, mas que nos lança imediatamente à reflexão. Por que avaliamos algo? Ora, a resposta parece simples: para verificarmos o bem e o mal, o certo e o errado sobre aquilo que se avalia e obtermos elementos para a emissão de um juízo de valor, que normalmente tem por objetivo orientar a ação humana. Porém, na prática de avaliação, sabemos que os impasses, embates e desafios são gigantescos. Definições metodológicas de como avaliar, critérios e padrões a serem usados para se definir o quanto eficiente e eficaz tem sido nossas Intuições, o que se entende por qualidade de ensino, entre outros, são enfrentamentos que excluem a simplicidade do processo avaliativo.

Esse processo crítico e questionador, a embasar nossos atos, por sua natureza metódica e sistemática, deve ser exercitado enquanto houver necessidade de agirmos, haja vista que o ato de reflexão sobre as ações é um exercício inerente aos homens. A avaliação da avaliação, a permanente vontade de entendimento e adequação da ação aos valores que os guiam são características do homem como ser social. Ou seja, quando nos dispomos a avaliar algo, já assumimos ao mesmo tempo a necessidade de refletir a avaliação, correndo o risco de, se assim não procedermos, cristalizar, no tempo e no espaço, a dimensão dinâmica da existência humana.

Quando falamos de avaliação institucional, essas questões de fundo e generalizantes também se aplicam. Por que avaliamos nossa Instituição? Seria somente porque somos obrigados, pela dimensão legal posta pelo Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior (SINAES) a obedecermos a norma de elaborar um relatório de avaliação? Pensamos que a necessidade de avaliar, em uma cultura de avaliação consolidada, deveria ser parte da estratégia de gestão e de procedimentos acadêmicos a partir do autoconhecimento institucional por ela proporcionado. Queremos acreditar que passados dez anos da implantação da Lei 10.861/04, do SINAES, a cultura de avaliação já esteja introjetada e compreendida em sua real importância como instrumento de autoconhecimento e de planejamento institucional. Entretanto, compreendemos e verificamos que no âmago desse processo, encontram-se enormes dificuldades, desde a construção dos instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação até o estabelecimento do profícuo diálogo com as instâncias envolvidas, que tem impedido o pleno desenvolvimento de uma cultura madura e autoreflexiva da autoavaliação institucional.

Nesse artigo nos propomos a refletir sobre os fundamentos e sentidos da avaliação institucional no que diz respeito à qualidade da educação, apontando as dificuldades percebidas durante a experiência de trabalho na Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Mato Grosso, em seu trabalho de autoavaliação institucional, e tendo como conceito direcionador a ideia de democracia na educação.

Assim como o sentido da Avaliação deve ser reflexão recorrente para quem avalia, concepções subjacentes à proposta de avaliação também devem ser entendidas. Além disso, a relação entre sociedade e Avaliação e o papel do Estado na Educação, para nós que fazemos parte de instituições de ensino superior públicas, assumem especial relevância para compreendermos os objetivos, as metas e as missões que nos são atribuídas. O conceito de Democracia e seu modo de expressão em nossa sociedade é uma chave para entendermos o nosso papel Institucional em relação ao mundo que nos rodeia. Essa definição das nossas atribuições enquanto Instituição em um país declarado republicano e democrático, nos remete à entendermos a qualidade de Ensino que queremos, sabendo-se que dependendo dos critérios adotados essa aferição da qualidade se altera, são exatamente esses critérios e as dimensões avaliadas que indicarão a concepção de Instituição de Ensino Superior que temos.

Avaliação enquanto produto social

A Lei 10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior foi gerada considerando elaborações e concepções de avaliação já presentes no PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993 a 1996), do ENC – Exame Nacional de Cursos (1996 a 2003). Cabe ressaltar que o PAIUB foi um programa que incorporou discussões de vários segmentos da educação superior com o mérito de ter surgido de uma iniciativa das próprias Instituições. Sua concepção era de que a avaliação deveria ser contínua visando o aperfeiçoamento da qualidade do ensino e deveria servir também para subsidiar o planejamento Institucional. Esses dois elementos, entre outros, foram incorporados pelo SINAES.

A partir de 1996 houve uma mudança nos processos avaliativos instituídos pelo Estado e o PAIUB, mesmo sendo produto de construção coletiva, foi deixado de lado para adotar-se um instrumento de avaliação. O ENC, também chamado de Provão, um de seus principais pilares no novo instrumento adotado, visava principalmente avaliar a competência técnica dos estudantes que se graduavam. O contexto de expansão do Ensino Superior do período, notadamente do Ensino privado, exigia por parte do Estado mecanismos de controle e regulação para organizar o grande fluxo de credenciamentos e autorizações de novos cursos e Instituições.

Implantados em contextos históricos diferentes, PAIUB e ENC divergem também quanto às propostas de avaliação e suas finalidades. A primeira gestada no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) e para seu autoconhecimento e planejamento e a outra para subsidiar a regulação e ranquear Instituições por padrões de qualidade, ao modo de modelos competitivos de corporações privadas. Ao incorporar elementos dos PAIUB e do ENC o SINAES permite que sua aplicabilidade seja maleável conforme a necessidade, podendo ser utilizada estritamente para regulação ou, também, para fomentar uma avaliação de processo mais emancipatório. As contradições do SINAES são apontadas por Barreyro e Rothen:

[...] o SINAES é o resultado da cumulação e da metamorfose. Os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. Acumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da

Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de *ranking* do Provão.
[BARREYRO; ROTHEN, 2006]

Essa experiência do SINAES nos mostra que a organização social e política e as instituições de uma sociedade dialogam e se configuram num movimento de espelhamento e similitude, mesmo que em seu bojo a dinamicidade dialética das relações sociais comportem elementos de crítica e renovação. Definições políticas e ideológicas transpassam para o conjunto de instituições, estatais ou não, que compõe o corpo social de uma nação? As políticas públicas, normas e estrutura das instituições refletem uma concepção de sociedade e de governo? As políticas públicas de educação incorporam o ideal democrático almejado no Estado Democrático de Direito?

Como parte desse processo dialético, as Instituições de Ensino Superior também se organizam e se transformam conforme o cenário sócio-histórico. Questões fundamentais para essa organização, como por exemplo, a ideia de privatização do ensino, carrega, seja em sua defesa ou condenação, concepções diversas sobre o papel do Estado.

Duas concepções de Estado têm se destacado, entre outras, e norteando a discussão sobre a educação superior no Brasil, uma, fruto da acumulação flexível de capital que tem como base ideológica o neoliberalismo e a outra fundamentada a partir da Constituição Brasileira de 1988, onde o Estado é responsável por uma rede de proteção social e a educação ganha um caráter de bem público, numa visão mais humanista.

No Estado Mínimo impera o princípio mercadológico, as privatizações são bem-vindas e a Instituição de Ensino Superior é compreendida, principalmente, como geradora de tecnologia e de produtos para incremento na acumulação de capital. O acadêmico passa a ser cliente e o pesquisador um operário a serviço das necessidades do mercado.

Na concepção com viés humanista, a Instituição de Ensino Superior é concebida como bem público o que já a compromete a preocupar-se com a formação integral do cidadão, o desenvolvimento social e a diminuição das desigualdades. Seus produtos - tecnológicos, científicos e como teoria reflexiva – devem estar voltados para a construção de uma sociedade igualitária e plural. Em ambas as concepções, a qualidade do Ensino é fundamental para se alcançar seus objetivos, a questão é o que cada qual entende por qualidade na Educação. Entretanto, cabe salientar que, apesar dos objetivos dessa última

terem caráter emancipatórios, suas ações ficam comprometidas também pelas necessidades advindas do mercado. É mister compreender que a universidade não está isolada no tempo e espaço, ao contrário, é fruto desse processo sócio-histórico, o que torna seu papel um constante desafio, pois funciona a partir da contradição de estar a serviço da formação humana ao mesmo tempo em que serve aos interesses do capital, duas condições ontologicamente adversas.

Estas duas possibilidades de concepção de Instituição de Ensino Superior não se manifestam tão nítida e distintamente nas variadas formas de organização e de tomadas de decisão no interior das Instituições. Algumas mitigam as duas formas, tendendo ora para um lado ora para outro. Por exemplo no fomento e diálogo com o mercado, na produção tecno-científica, existe uma profunda troca de investimentos e de resultados, inclusive nas Instituições Públicas. Mesmo porque os diversos membros da comunidade acadêmica têm visões por vezes antagônicas do que se entende por qualidade de ensino. Os dirigentes das Instituições públicas, mesmo que escolhidos por consulta à comunidade acadêmica, exercem seu poder por representação e acabam definindo políticas institucionais por vezes personalistas e de envolvimento político regional que interfere em sua autonomia. Embora políticas e programas de governo tenham tendências ideológicas e propostas epistemológicas, administrativas e de gestão inevitavelmente pautadas em determinada concepção de Estado, muitas vezes não encontram ressonância quando lidam com modelos institucionais autoritários já cristalizados ou então não ressoam por não terem sido construídas na coletividade. Ou seja, a comunidade acadêmica não reflete e se comporta conforme aceções ideológicas da gestão, mas sim se manifesta em permanente tensionamento de posturas e valores dos agentes envolvidos em seu funcionamento e construção. Quanto mais arraigado sejam os processos e procedimentos institucionais, desenvolvidos em estruturas notadamente autoritárias sem a presença de instâncias democráticas de deliberação e diálogo, constituídos democraticamente (Conselhos Superiores, Colegiados, Congregações, Centros acadêmicos, CPA's, etc.) mais difícil torna-se estimular uma cultura democrática que prime pelo diálogo pautado na liberdade de expressão e de ação. Propostas democráticas e de inclusão manifestas em políticas públicas e em legislação governamental quando existentes, nas Instituições com processos democráticos incipientes, tendem a ser implementadas e cumpridas no limite da adequação legal obrigatória. Um exemplo disso

é a obrigatoriedade legal de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior, que encontra enormes barreiras para sua efetivação, embora venha evidentemente a proporcionar inclusão e demonstre respeito às minoras excluídas de acesso à educação por barreiras físicas e tecnológicas adequadas. A existência da legislação específica e de sua fiscalização nos processos de avaliação externa de instituições e de Cursos de Graduação é que tem fomentado a implementação da acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior.

A Lei do SINAES é um exemplo claro dessa hibridez de concepções. Por ser instituída em um governo de caráter popular, historicamente crítico do modelo neoliberal, aproxima-se mais de uma concepção formativa de avaliação, socialmente mais comprometida com a busca da diminuição das desigualdades, muito embora sirva também aos mecanismos de regulação. De acordo com Dias:

[...] sempre advertindo para as possibilidades de existirem configurações híbridas, podem-se distinguir analiticamente duas tendências dominantes na avaliação, conforme se lhe atribua mais a função ético-política de formação da cidadania, promoção de sujeitos autônomos, emancipação e solidariedade social, ou, preponderantemente, a função técnico-burocrático-economicista, pretensamente objetiva, de controle dos produtos e instrumentalização da educação em função da economia de mercado. No primeiro caso, ainda que não exclusivamente, situam-se aqueles que defendem os valores históricos da universidade referenciada à sociedade. No segundo, como tendência e também não de modo puro, em geral colocam-se governos, organismos multilaterais, instâncias reguladoras, setores universitários a serviço do mercado, ou simplesmente adeptos da idéia de que se pode tratar a realidade sem contaminação ideológica. [DIAS, 2004]

No SINAES estão focados três componentes a serem avaliados: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. A coordenação e supervisão dos processos avaliativos fica a cargo da CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e ao INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira cabe a sua operacionalização. É nos Instrumentos, e em seus requisitos legais e normativos, utilizados para avaliar esses componentes que se manifestam as propostas de avaliação subjacentes ao Sistema. Quando se exige, por exemplo, a presença da educação das relações Étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº10.639/2003 e Nº 11.645/2008) ou de Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012), nos currículos, mesmo que de maneira transversal, vislumbramos uma concepção mais humanista, menos

mercadológica e mais inclusiva aí presentes. Outro exemplo é exigência da existência de condições de acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003), como já mencionado acima, e de Políticas de Educação Ambiental (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002) nas Instituições, as quais geram impacto no orçamento mas que indicam uma preocupação e comprometimento social no seu cumprimento.

A qualidade quantificada pelo SINAES

A proposta do SINAES contempla três momentos avaliativos: avaliação externa, avaliação interna e ENADE. As avaliações externas às Instituições são realizadas por comissões do MEC/INEP, onde se avaliam tanto os cursos de graduação como as instituições. Cada qual possui instrumentos distintos de avaliação que contemplam os critérios e dimensões a serem avaliadas. Na avaliação interna, conduzida pelas CPAs de cada instituição e que também se pautam por instrumentos e modelos definidos pelo MEC, demonstrando que há pouco espaço para exercício da autonomia institucional na definição de critérios próprios. Segue-se na avaliação interna as mesmas dimensões propostas na externa. E por fim o ENADE, inspirado no Provão, mas que, diferente deste, busca abranger conteúdos que primam por uma formação mais integral e relacional. Os conteúdos cobrados na avaliação do ENADE refletem as diretrizes curriculares que procuram também dar um caráter mais humanista às diversas áreas. Os procedimentos avaliativos estão passando por um momento de reformulação e, provavelmente, serão modificados.

Em 28 de abril de 2016 foi publicada a Portaria MEC n° 8, que criava indicadores de qualidade para a Educação Superior e, em menos de dois meses, no dia 24 de junho de 2016, foi revogada com a publicação no Diário Oficial da União da Portaria Normativa n° 15. A proposta era que se passasse de três para oito indicadores na aferição da qualidade do Ensino Superior, a saber:

IDE - Índice de Desempenho no ENADE;

IDD - Índice de Desempenho da Diferença entre observado e o esperado, relacionando ENEM e ENADE;

ITE - Trajetória dos Estudantes do Curso de Graduação, onde se verifica a taxa de permanência, desistência e conclusão;

IDCD - Indicador de Desenvolvimento do Corpo Docente, sobre a evolução do regime de trabalho, titulação e permanência;

IDC – Índice de desempenho dos Cursos de Graduação, em substituição ao CPC;

IIDC – Índice Institucional de Desempenho dos Cursos, média ponderada do conjunto de IDCs da Instituição.

IDEX – Indicador de Desempenho de Extensão.

IDI – Índice de Desempenho Institucional, em substituição ao IGC, que avalia o desenvolvimento Institucional em relação ao Ensino, Pesquisa e Extensão.

A breve existência da Portaria nº8, que propunha alterações substanciais nos indicadores de qualidade, e sua revogação foi embasada em falta de critérios técnicos, conforme declaração da presidente do INEP Maria Inês Fini presente na página oficial do Ministério da Educação, no dia 10 de junho de 2016. Com a revogação permanecem os três indicadores de qualidade utilizados pelo MEC até então: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) e o ENADE.

Avaliação, Pluralidade e Democracia: o processo avaliativo na UFMT

Avaliar para quê? Para conhecer e planejar ações. A avaliação institucional interna deve nos permitir o autoconhecimento, nossas fragilidades e potencialidades, nos âmbitos da gestão, da administração e da esfera acadêmica, dimensionando os avanços e conquistas, bem como os entraves percebidos. No Regimento da CPA da UFMT, Art. 15, §III, que trata de suas competências, figura o seguinte texto:

Apontar à Administração Superior da UFMT as potencialidades e fragilidades resultantes do processo de autoavaliação institucional e outras demandas advindas das comunidades interna e externa e prestar informações aos Órgãos Colegiados Superiores, sempre que solicitada, mediante a apresentação de relatórios, pareceres e recomendações; [UFMT, 2016]

Vemos nessa competência da CPA a disposição ao diálogo institucional com vistas a tomada de decisões emanadas de demandas da comunidade acadêmica e externa. Aqui poderíamos apontar um importante princípio que deve estar na base da construção

do sistema educacional e de gestão de uma instituição: o princípio democrático. A possibilidade de participação, através do diálogo e da abertura, de instâncias administrativas representativas, ao outro que se manifesta é um dos indicadores de que o exercício do poder pode ter um caráter mais coletivo, colaborativo e público. Porém, esse primeiro passo de consideração da alteridade exercitada na escuta só se efetiva em participação democrática completa quando as tomadas de decisões e ações são pautadas pelas demandas da maioria ou de minorias subjugadas. Freire [2006] ressalta qual a qualidade dessa participação: “participar é bem mais do que, em certos fins de semana, ‘oferecer’ aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado”. Dessa forma, são nos resultados da Avaliação interna que se efetiva um canal para conhecimento das demandas e das fragilidades administrativas e acadêmicas. Daí a importância da associação do planejamento às avaliações.

O conceito usual de democracia está atrelado a ideia de liberdade individual, ao mesmo tempo em que se completa com a fantasia de uma forma de governo em que a soberania é exercida pelo povo, esse exercício se dá na esfera política, manifestado através do sufrágio universal. O votar e ser votado é que confere o título de cidadão e consagra toda a mágica que a democracia invoca. Segundo Wood [2011] o conceito de democracia foi se modificando ao longo do tempo, esvaziando a esfera política de conteúdo social e econômico.

[...] A essência da “democracia moderna não é tanto o fato de ter ela abolido o privilégio ou estendido os privilégios tradicionais à multidão, mas sim, o fato de ter tomado emprestada uma concepção de liberdade criada para um mundo no qual o privilégio não é o problema. Num mundo em que a condição política ou jurídica não é o determinante principal das nossas oportunidades de vida e em que nossas atividades e experiências estão em grande parte fora do alcance de nossas identidades políticas e legais, liberdade definida nesses termos deixa muita coisa sem explicação. [WOOD, 2011.]

Para Wood (2011) o processo que vivemos hoje não é democrático, uma vez que a democracia não pode existir no capitalismo, exatamente porque reduz o poder do povo somente a esfera política.

A presença da democracia na organização de instituições, aponta para um avanço do ideal democrático. A democracia deixaria de estar presente somente na esfera política

e faria parte da esfera civil, ampliando as relações democráticas na sociedade, como aponta Bobbio:

[...] pode-se dizer que, se hoje se deve falar de um desenvolvimento da democracia, ele consiste não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, substituição da democracia representativa pela democracia direta (substituição que é de fato, nas grandes organizações, impossível), mas na passagem da democracia na esfera política, isto é, na esfera em que o indivíduo é considerado como cidadão, para a democracia na esfera social, onde o indivíduo é considerado na multiplicidade de seus status, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário, etc.; em outras palavras, na extensão das formas de poder ascendente, que até então havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política (e das pequenas e muitas vezes politicamente irrelevantes associações voluntárias), ao campo da sociedade civil em suas várias articulações, da escola à fábrica. [BOBBIO, 2001]

Ao pensarmos esse processo no Brasil, percebemos que nossa “democracia” é um produto tupiniquim que em nada se assemelha ao ideário grego e que foi corrompida em seu nascimento, não o poder soberano do povo, ao contrário, temos uma democracia política orquestrada a partir dos interesses econômicos de grupos organizados.

Para Florestan, ainda não existe um estado democrático no Brasil, mas apenas “dispomos de uma fórmula democrática de organização e funcionamento do Estado” [1966] e só a fragilidade da democracia brasileira, ainda em processo de construção, podia permitir que “grupos dotados de enorme poder e influência” se servissem da ideologia democrática “para atacar a democracia em seus alicerces e para conduzir o governo para os moldes antidemocráticos fornecidos pelo corporativismo”. [SANTOS, 2005]

Para Freire [2001] “democracia não aparece por acaso, nem tampouco pelo gosto de umas poucas pessoas que a regalam ou a impõe as maiorias. Na verdade, a democracia é uma criação social, é uma construção política paciente e persistentemente trabalhada”. Um exercício que requer constante tomada de posição e enfrentamento de inúmeros obstáculos, sejam eles ideológicos, social, político, econômico, etc.

Seria a educação o campo fértil para o avançar democrático no Brasil, uma vez que através dela se abririam espaços para constituição de vários sujeitos históricos e representativos? Seria a avaliação instrumento para mensurar a qualidade, critério esse pré-definido por um grupo com interesses em comum, não necessariamente representativo da maioria? Se a avaliação é um caminho para participação, estaríamos de fato preocupados com o que os partícipes apontam ou condicionamos a participação

apenas para legitimar as respostas que determinados grupos querem saber? Quem seria essa Instituição que se quer avaliar?

Uma instituição é composta pelos membros envolvidos na sua operacionalidade, construção e realização e que partilham seus objetivos e metas, adotando a sua missão. A instituição é compreendida como *corpus* coletivo e complexo. Coletivo não por ser composta por um conjunto de indivíduos, mas porque cooperam para um mesmo fim, cada qual em seu campo de atuação. Complexa porque envolve pessoas com conhecimentos, ideologias e expectativas diversas quanto aos fundamentos e propostas pedagógicas, administrativas e de gestão. Nesse sentido afirma Dias:

A melhora da qualidade educativa é uma construção coletiva. É a participação ativa de sujeitos em processos sociais de comunicação que gera os princípios democráticos fundamentais para a construção das bases de entendimento comum e de interesse público. Esse processo social também é potencialmente rico de sentido formativo, inclusive para os sujeitos que a ele se dedicam. Como é corrente em todo processo complexo de comunicação, em que se encontram interlocutores de distintos grupos, a avaliação participativa e democrática é penetrada de muitas contradições e disputas, que certamente trazem dificuldades e incertezas, mas sobretudo propiciam muitas possibilidades de aprendizagem e de experiências ricas dos significados da vida social. [DIAS, 2004]

Essa diversidade de compreensão dos processos educacionais e de gestão institucionais, presentes em seu interior, nas posturas e valores de seus vários sujeitos, nos encaminha para a pergunta: como essa pluralidade tem entendido e posto em prática o seu ideal de qualidade educacional?

A CPA da UFMT tem uma trajetória de 10 anos, nos quais os processos avaliativos, embora semelhantes, são frutos de uma constante análise, crítica e tomada de posição. Ao adotar uma composição que congrega cinco *campi*, com representatividade discente, docente e técnica, além da sociedade civil, a CPA tem o desafio do convívio com a diversidade ideológica e regional, cujo produto final é explicitado como fruto de uma ação coletiva.

Esse enfrentamento é maximizado quando a avaliação se debruça sobre a comunidade acadêmica. Ali as diferenças se manifestam de forma mais latente nos resultados da avaliação institucional. Primeiramente por ser de caráter voluntário, o que requer a compreensão desta como instrumento democrático de avaliação, assim como enseja a percepção da identidade institucional. Além disso, ao avaliar a instituição como

um todo, as particularidades se acentuam, como no caso: estruturas de organização acadêmica diferenciadas em cada *campi*, o perfil das diversas áreas de conhecimento, a questão geográfica, os compromissos gerados pela organização hierárquica da gestão, os diversos interesses políticos, enfim, toda uma pluralidade que se manifesta nos resultados da avaliação realizada.

Entretanto, precisamos nos perguntar: o fato de trabalhar com a pluralidade garante por si só o processo democrático? Essa diversidade de sujeitos e suas concepções são refletidas na concepção de Instituição? O diálogo estabelecido alcançou a maturidade democrática? A experiência de dez anos da CPA consolidou uma cultura de autoavaliação que resista às mudanças nas políticas públicas para o ensino superior?

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa realizada nesse artigo é descritiva: analisa e interpreta o fenômeno Avaliação Institucional à luz do conceito de Democracia associado à questão da qualidade do Ensino Superior. O objetivo seria problematizar as concepções de Avaliação, de Qualidade de Ensino Superior e de Democracia para aprofundar o conhecimento sobre os processos avaliativos, em um exercício socrático de abordagem de questões: partir dos conhecimentos aparentemente óbvios seguindo um roteiro de questionamentos até desconstruir o que se pensava entender completamente para reconstruí-lo em novas bases. Importará menos, ao final dos questionamentos chegar à verdades acabadas, do que o próprio exercício de reflexão. Se em algum momento do processo chegarmos à conclusão que “só sei que nada sei”, a máxima socrática, teremos avançado na busca de autoconhecimento sobre a avaliação Institucional. A operacionalização para atingirmos o objetivo desta pesquisa foi realizada por abordagem qualitativa, em uma pesquisa teórica e outra empírica. A pesquisa teórica visou construir o quadro teórico-conceitual deste estudo, por análise bibliográfica e documental. A pesquisa empírica foi avaliativa, de análise de experiência, refletindo sobre os enfrentamentos do processo avaliativo frente a diversidade acadêmica, visto que todos os autores deste artigo são membros da Comissão.

Considerações Finais

A democratização da gestão, a participação da comunidade acadêmica em instâncias deliberativas, a transparência e publicização dos procedimentos administrativos, o estabelecimento de práticas e métodos democráticos de ensino, entre outras ações, são almejados e planejados quando se pensa em avaliação. Dessa forma, a compreensão da avaliação institucional é fruto de um exercício constante de reflexão acerca do papel do sujeito histórico e da instituição na qual está inserido. Esse processo dialético e crítico é que permitirá reconhecer as demandas e materializá-las, atendendo desse modo os anseios da comunidade acadêmica.

Entretanto, embora óbvio, é importante ressaltar que a concepção de avaliação é reflexo dos pilares ideológicos que a sustentam, do que se concebe por Estado e democracia, da ideia de participação - soberana ou representativa - de igualdade e desigualdades, enfim, do papel da universidade, seja como bem social coletivo ou como mercadoria.

Numa proposta humanista como o SINAES, onde claramente os objetivos não são apenas quantitativos, embora eles estejam presentes, os antagonismos e dissensos próprios de um processo democrático, que se põe diante das diferenças presentes internamente nas instituições, se fazem mais visíveis e devem nos ajudar a compreender o sentido emancipatório do diálogo e o respeito à diversidade.

Sendo assim, o grande desafio que se apresenta à CPA da UFMT, nesse momento em que mudanças nas políticas de educação são vislumbradas num futuro próximo, é garantir democracia do processo, o respeito a sua pluralidade e o compromisso e responsabilidade junto à sociedade mato-grossense.

Referências

- Barreyro, G. B. e Rothen, J. C. (2006) “‘SINAES’ contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior”, <http://www.cedes.unicamp.br>, Maio.
- Brasil. (2004) “Lei 10.861, de 14 de abril de 2004” Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. “Portaria nº 8, de 28 de abril de 2004” Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Bobbio, N. (2001) “Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política”, Paz e Terra, São Paulo, 9ª ed.

Dias Sobrinho, J. (2004) “Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? ” *Educação & Sociedade*, Campinas.

Freire, Paulo. (2001) “Pedagogia dos sonhos possíveis”, UNESP, São Paulo.

Freire, Paulo. (2006) “A educação na cidade”, Cortez, São Paulo.

Santos, M. A. C. (2005) “Educação e Democracia no Pensamento de Florestan Fernandes na década de 1960”, In: *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*, Euf., Niterói.

UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso. “Resolução CONSUNI nº 06, de 30 de março de 2016”, UFMT, Cuiabá

Wood, E. M. (2011) “Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico”, Boitempo, São Paulo.

O ensino superior no curso de Engenharia da UFRN: avaliação e colaboração no processo formativo

Elena Mabel Brutton Baldi¹, Maria da Apresentação Barreto²

¹Departamento de Práticas Curriculares – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Campus Universitário, Lagoa Nova, CEP 59078-970 – Natal – RN – Brasil

²Departamento de Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Campus Universitário, Lagoa Nova, CEP 59078-970 – Natal – RN – Brasil

brutton@sapo.pt, apresentacaol@hotmail.com

Abstract. *This research presents a mediation process mutually developed with students and teachers of the Materials' Engineering Undergraduate Program at UFRN. The pedagogical and psychological ancillary began to be held in 2015 through specific actions with the subjects in the "Teacher Quality Laboratory Project" (teachers) and contact nets (students). We understand that the quality concept is subject to a process of learning and continuous development of its main actors: teachers and students. The process involves actions that promote the development of people as individuals and professionals, covering cognitive, intellectual, emotional and biopsychosocial aspects. In regards to teachers, the project's goal aims to investigate what they prioritize as base of teaching activity. With the students we applied a survey covering the challenges experienced by a group of students at the same program. The project was developed in the form of case study, participants included 81% of the faculty, and a sample 32 of students at the same program. At the end of the study, we hope that academic excellence indicators can be more clearly explained, allowing for actions that favor the nurture of a culture of academic quality.*

Resumo. *Este trabalho de investigação apresenta um processo de mediação desenvolvido juntamente com alunos e professores do curso de Engenharia de Materiais da UFRN. A assessoria pedagógica e psicológica começou a ser realizada em 2015 a partir de ações pontuais com os sujeitos em projeto de laboratório de qualidade docente (professores) e teias de contato (alunos) para melhoria da docência universitária. O processo implica ações que promovem o desenvolvimento das pessoas como indivíduos e profissionais, contemplando aspectos cognitivos, intelectuais, emocionais e biopsicossociais. No trabalho com os professores, investiga o que eles priorizam como bases da ação docente para seu ensino. Com os discentes, elenca as principais dificuldades experimentadas. Para fins de investigação, desenvolve estudo de caso tendo como participantes a 81% dos professores do curso de Engenharia de Materiais e uma amostra de 32 dos alunos do mesmo curso. Ao final do estudo, espera que os indicadores de excelência acadêmica*

possam estar mais bem explicitados, ensejando ações que favoreçam o cultivo de uma cultura acadêmica de qualidade.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma modalidade de mediação, que objetiva aprofundar a interação para a melhoria do ensino na universidade, na forma de assessoria pedagógica no curso de Engenharia de Materiais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A parceria com os docentes construída no trabalho entre Engenharia e Educação visa incluir a renovação do ensino e da abordagem curricular do curso de Engenharia de Materiais. Para tanto, procuramos envolver os atores sociais, docentes e discentes, para explorar e aprimorar o programa de qualidade docente no ensino das engenharias.

As ações, por sua vez, implicam um levantamento inicial diagnóstico junto com alunos e professores para analisar algumas concepções prévias e trabalhar a formação. A assessoria pedagógica e psicológica começou a ser realizada em 2015 por meio de ações pontuais com os sujeitos em projeto de laboratório de qualidade docente (professores) e teias de contato (alunos). A esse respeito, Therrien (2015) afirma que nas universidades os campos científicos estão assumindo abordagens científicas que escolhem a interdisciplinaridade, a multi e a transdisciplinaridade tendo em vista a necessidade de construção do conhecimento se dar por meio de várias implicações e interfaces que se complementam.

Desenvolvido na perspectiva de qualificação profissional de professores e formativa dos alunos, busca aprimorar as capacidades pessoais e profissionais dos atores em processo formativo. Com isso, objetiva promover a inovação assim como suscitar a reflexão interna entre os atores sociais.

Autores como Cowam (2002, p. 16), em trabalho desenvolvido com a mesma finalidade que o nosso, aponta a necessidade de trabalhar pela reflexão no aprendizado de adultos na tentativa de conseguir cada vez mais que eles se tornem eficientes. Para isso, destaca a necessidade de inserir questionamentos que possam gerar como respostas conhecimentos que ajudem os aprendizes. O autor fala da experiência prática como profissional e dá ênfase à quando ele desenvolveu como profissional:

[...] quando roubei boas ideias de outra disciplina, transferindo-as avidamente e com bons efeitos para meu aprendizado e ensino, ou quando passei, como estudante e aprendiz, da engenharia para a teologia e para a educação, então para as ciências sociais [...]. De maneira semelhante, como professor, valorizo a transferência interdisciplinar e a transferência de boas ideias para o ensino e aprendizado.

A transição de uma cultura acadêmica em paradigmas de doutrinamento fechado para uma visão mais completa e complexa dos fenômenos é um trabalho árduo e contínuo de investimento em experiências dentro do Ensino Superior. Nesse sentido, a assessoria oferecida para o curso de Engenharia de Materiais utiliza a capacidade de conhecimentos adquiridos como componentes curriculares dos sujeitos atores, de forma a, num exercício inicial, aplicá-lo na sociedade no seu campo de atuação.

O desafio é um retorno visível da ciência à sociedade, enquanto os alunos estão em formação. O conhecimento está sendo procurado na mesma instituição suscitando e incentivando a inovação do que se faz e no percurso para replantar e obter o novo e/ou a inovação, isto de acordo com Chesbrough (2003). Acreditamos que a mudança de paradigma defendida no funcionamento da instituição deve levar a uma organização que aprende a favorecer condições de rendimento do trabalho em equipe de alunos e, assim, incentivar o sistema de comunicação e a promoção da socialização do próprio conhecimento. O conhecimento interno e interdisciplinar cria mais valia cultural e conhecimento de modo a estimular a criatividade, a inovação e a transferência de saberes produzidos para preparar melhor os alunos.

Além disso, a organização do trabalho pedagógico dos docentes deve estar em estreita relação com as demandas sociais da profissão. As reformas que estão sendo realizadas nas instituições de ensino superior estão atreladas ao sistema produtivo em consonância com projetos políticos e econômicos. Nessa perspectiva, organismos internacionais divulgam e trabalham em função das metas traçadas como Banco Mundial Unesco, OECD,¹ mas é preciso internamente definir rumos que podem ser dados privilegiando o desenvolvimento da nação.

¹ **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)** é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. A maioria dos membros da OCDE é composta por economias com um elevado PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano e são considerados países desenvolvidos. Teve origem em 1948 como a **Organização para a Cooperação**

Estudos demonstram que os alunos sofrem na sua saída da instituição o enfrentamento do mundo concreto e real no âmbito da profissão. Por isso, o ensino pautado nas necessidades reais só facilitaria a formação. A ideia é elucidar como, institucionalmente, o desenvolvimento da qualidade pode se articular com as ações e atitudes docentes e como estas podem criar consensos em relação ao que deve ser valorizado no processo educativo.

Nesse processo, parâmetros apontados em relatórios sobre a qualidade da Organização de Estados Iberoamericanos² (OEI, 2013) sugerem que estão implicados: ensino centrado no estudante; fidedignidade e pertinência do que se faz com os objetivos e a cultura institucional, busca de resposta para o insucesso escolar e institucional (em todas as áreas) monitoramento necessário das unidades curriculares (maior sucesso – menor insucesso); dados que servem para uma melhoria contínua do processo formativo dos alunos; planejamento, sustentabilidade do sistema; definição de critérios e parâmetros da avaliação que devem ser oriundos de uma abordagem sistêmica para serem considerados na sua interpretação; garantia de qualidade de um sistema de ensino e aprendizagem (traz à tona muitos questionamentos por conta da incerteza e da heterogeneidade dos seres, sujeitos em formação). Necessidade iminente de fazer um cruzamento de dados institucionais. Mostra, ainda, como proceder em busca de resultados:

- reforçar alguns mecanismos internos institucionais;
- envolver os sujeitos atores sociais e pedir o comprometimento de todos para o processo de aperfeiçoamento institucional do sentido de potencializar todas as tarefas e basicamente a formação dos estudantes;
- promover uma cultura da qualidade;
- fornecer dados quantitativos que devem ser cruzados com dados qualitativos.

Económica (OECE), liderada por Robert Marjolin da França, para ajudar a gerir o Plano Marshall para a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, a sua filiação foi estendida a estados não europeus. Em 1961, a Convenção sobre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico reformou a OECE e deu lugar à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

² ALLIAUD, Andrea. *Los sistemas de Formación Docente del Mercosul*. Informe final. Parte primeira. Estudio comparativo: Mercosur e EUA. Buenos Aires, sept., 2013.

DONINI, Ana; PINI, Mónica; MINHAL, Ivana. *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Informe comparado. Buenos Aires: sept., 2013. (PASEM).

PERAZZA, Roxana. *Estudio sobre la normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*. Buenos Aires: oct., 2013.

Já Fluellen (2011), em outra perspectiva, considera como ponto fundamental para gerar a inovação, que a formação deve contemplar as seguintes competências: promover o pensamento crítico em todas as áreas e, constante e continuamente, orientar-se e priorizar a resolução de problemas.

Nessa direção, nós ainda consideramos: as concepções de formação e a equidade para dar suporte a uma educação de qualidade; a promoção do aperfeiçoamento em ensino superior; a influência e o desenvolvimento dentro dos cursos de posturas e práticas de investigação sobre o ensino; o processo de ensino e aprendizagem que sofre de condicionamentos específicos em cada semestre, devendo ser definida a aplicação da tecnologia e de ciências básicas ao ensino aos projetos; a necessidade de um ambiente de reflexão e de pesquisa dentro do processo formativo; os alunos dessa área que têm o ensino pautado pela formação quantitativa, mas, quando deslocados a pensar qualitativamente, têm dificuldade em entender o campo de aplicação; por último o desafio de o aluno das ciências exatas pensar qualitativamente e do nosso trabalho educativo.

Segundo Cowan (2002, p.19), os alunos da universidade, no contexto em que ele situa sua experiência, precisam ser autossuficientes, o que exige o desenvolvimento de domínios que vão além de tomar nota, preparar um texto ou aplicar o ensinado a unidades de estudo publicadas. Esse autor considera ainda que é importante para o ensino ser consolidado:

[...] ouvir os alunos em suas dificuldades, quando os alunos eram convencidos a expor seus sentimentos em voz alta, enquanto resolviam problemas com os que enfrentavam seus estudos. Isto levava o autor a entender as dificuldades de aprendizado com base no currículo. [...]. Verbalizar [...] seus pensamentos em voz alta e pensar a respeito daquilo que foi revelado, pareceu ser benéfico para meus alunos e para seu professor.

Nessa perspectiva, temos como objetivo poder identificar, diagnosticar e agir de modo a promover experiências que possam desenvolver um trabalho formativo para a inovação entre os alunos, assim como analisar, nesse processo, como se produzem essas ações formativas.

O questionamento que orienta nosso trabalho é: como desenvolver uma cultura da aprendizagem e formativa compatível com experiências de qualidade no âmbito da engenharia? Assim sendo, apresentamos a seguir tópicos abordados na tentativa de dar resposta ao questionamento de nosso trabalho.

2. Desenvolvimento

A universidade é uma agência local de desenvolvimento profissional e de formação cuja colaboração deve de ser em rede colaborativa interpares, entre pares, visando incentivar o clima de bem-estar na aprendizagem ao longo da vida.

Para isso, a instituição deve de fomentar parcerias em todas as áreas, incentivando continuamente a promoção da rapidez, habilidade e adaptação do sistema e basicamente o princípio de sustentabilidade do sistema. Nesse cenário, as demandas atuais do Reuni (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – MEC, 2007), com a consequente reorganização e criação de novos cursos, constituem-se um desafio institucional. Por conseguinte, torna-se imprescindível conhecer a organização curricular e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, uma vez que os novos papéis exigidos dentro da reorganização universitária colocam os atores sociais como gestores do conhecimento assim como obrigatoriamente de desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos. Isso exige um desdobramento na capacidade dos professores que são contratados. Desse modo, além de trabalharem no campo da investigação em suas áreas devem aprofundar continuamente sua capacidade de ensinar num contexto de avanço tecnológico, bem como aprimorar a inovação em suas áreas de atuação. Ensinar pressupõe conhecer bases e fundamentos da educação, conceitos em algumas áreas pouco trabalhadas, como as ciências exatas. Em áreas tecnológicas, os cursos apresentam índices maior de taxas de abandono e desistência.

A partir de trabalhos em investigações anteriores Brutten (2009, 2010, 2011, 2012), os registros apontam, da parte dos docentes, para as seguintes dificuldades: metodologia para o ensino; avaliação da aprendizagem; o trato com alunos em turmas numerosas; construção da identidade docente; problemas de gestão institucional; heterogeneidade no âmbito dos atores sociais; desempenho profissional que sofre condicionamentos por inúmeros fatores, como pessoal e de ambiente institucional; qualidade do ensino que depende de programas que possam sustentar um trabalho permanente de reflexão e aprimoramento; espaço real e concreto de aprendizagem nas experiências por meio da resolução de problemas e projetos de ensino.

Esses problemas estão centrados basicamente em:

- área disciplinar de conhecimentos; área de ensino e aprendizagem; o corpo docente e sua preparação; o currículo e sua organização; a prática pedagógica e sua sistematização;
- a organização do trabalho dos professores para o ensino está pouco articulada com a prática pedagógica; necessidade de uma base de reorganização curricular que atenda em sua dinâmica ao que se precisa no campo de atuação social da profissão; espaços da formação na engenharia para o ensino; âmbito de parcerias em regime de colaboração, do planejamento ao processo, a fim de elaborar e acompanhar;
 - programas com ações que não sejam sobrepostas: itinerários formativos;
 - sujeitos: quais as possibilidades de saberes agregados à formação;
 - experiências que podem ser conhecimentos de análise sobre a temática em questão.

Quanto ao apoio à qualificação na perspectiva do desenvolvimento, implica em:

- professores partilharem conhecimentos e trabalhem em torno dos saberes o desenvolvimento profissional concebido com base em conhecimentos;
- a articulação teoria e prática como núcleos integradores do trabalho e da organização curricular;
- trabalho coletivo e interdisciplinar a partir do desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino;
- fomento a programas de estudo, projetos e pesquisas de inovação para a valorização do ensino;
- que os alunos desenvolvam competências no âmbito da formação para que possam ter saberes e conhecimentos no futuro.

Uma característica que temos incentivado dentro do programa é procurar atender as necessidades dos atores sociais participantes. Em trabalhos anteriores Brutten(2008), bem como no informe Delntra (2008), destacam que as **necessidades** dos atores estão relacionadas com a inovação das organizações que eles frequentam, assim como com o sucesso da formação, que influencia diretamente o participante que se encontra em processo de aprendizagem.

O curso de Engenharia de Materiais da UFRN foi criado no ano de 1998, pelo Departamento de Engenharia Mecânica do Centro de Tecnologia. A criação do curso fez

parte de uma estratégia da Universidade para a área de materiais, uma vez que no ano seguinte foi criado o Programa de Doutorado em Ciências e Engenharia de Materiais, que atualmente oferece os cursos de Mestrado e Doutorado, atingindo na segunda avaliação trienal o conceito 6 (seis) na CAPES. Com o crescimento da área de Materiais, foi criado em 2006 o departamento de Engenharia de Materiais do Centro de Tecnologia, a partir de professores do Departamento de Engenharia Mecânica.

A atual estrutura curricular do Curso de Engenharia de Materiais do Centro de Tecnologia da UFRN foi criada através do Processo N° 007179/98 e aprovada pela resolução N° 045/98 de 25 de junho de 1998 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Aprovado em Reunião Extraordinária do Colegiado do Curso de Engenharia de Materiais realizada em 23 de fevereiro de 2010, situado na unidade do Centro de Tecnologia. O Projeto Pedagógico defende que:(...) *se faz necessário que o ensino esteja fundamentado na investigação e que seja incorporado à prática pedagógica, além dos tópicos relacionados ao estado da arte dos avanços científicos e tecnológicos, uma visão sistêmica relacionada às soluções de problemas socioeconômicos, do meio ambiente e da qualidade de vida da sociedade.* Portanto, a proposta de mediação em estratégias de ensino encontra sustentação em seu Projeto Pedagógico.

O Primeiro ciclo do curso, com duração de três anos, a ser cumprido no Bacharelado em Ciências e Tecnologia, que é um curso superior de graduação com características não profissionalizantes, propicia a formação básica comum aos cursos de engenharia da UFRN. Já no segundo ciclo, com duração de dois anos, oportuniza a formação específica adequada ao perfil do engenheiro de materiais que se pretende formar.

Segundo o Projeto Pedagógico, o Engenheiro de Materiais formado na UFRN apresenta um perfil multi e interdisciplinar, competindo a ele a elaboração de projetos e outras atividades referentes aos procedimentos tecnológicos na fabricação, desenvolvimento e utilização de novos materiais para a indústria e para aplicações tecnológicas. A demanda por Engenheiros de Materiais está dirigida tanto para a pesquisa e desenvolvimento quanto para a produção e gerenciamento de empreendimentos. Projetar, conduzir experimentos e interpretar resultados; conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos; planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia de materiais. (UFRN. Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Materiais, 2010)

A pesquisa realizada tem como unidade de estudo, os professores e alunos do curso de Engenharia de Materiais da UFRN. É descritiva e diagnóstica, sendo desenvolvida em forma de estudo de caso de caráter exploratório. Pretende como estudo descritivo, levantar informações de forma conjunta, com os atores sociais, para conhecer como as variáveis se relacionam em relação ao trabalho docente e ao ensino com os alunos. Busca especificar e apontar características do fenômeno em análise; exploratória porque desenvolve a familiaridade do pesquisador com o ambiente que será sujeito a modelagem em dinâmicas de estratégias diferenciais de ensino no curso de engenharia.

Tal como os estudos exploratórios, se interessam em levantar dados de uma comunidade de forma a desvendar os problemas existentes e apontar os registros iniciais, conforme situa Sampieri, Collado, Lucio (2006). Nesse sentido, centra-se numa situação de atuação formativa e profissional e não tem caráter mais amplo ou extensivo. É uma situação singular e micro que está sendo colocada a um olhar analítico. O tipo de estudo de caso centra-se na diferenciação de Stake citado por Collado (2000, p.276): “como caso coletivo que serve para construir um corpo teórico, somando descobertas, encontrando elementos em comuns e diferenciais e acumulando informação”. Vale salientar que o estudo de caso é útil para os processos de intervenção em pessoas, e organizações, bem como para desenvolver recomendações em ações a serem desenvolvidas. Seguimos os passos de uma descrição inicial, explicação de motivos, inventário da informação que se deseja levantar, descrição de contexto, antecedentes informações e métodos para obtê-los assim como recomendações finais. Consideramos destacar o que tem de único, de particular como caso, mesmo que depois venha a ficar evidente em casos semelhantes.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e quantitativa onde números e categorias são evidenciados buscando refinar as questões da investigação para o avanço do conhecimento e investigações futuras. Os enfoques, segundo Grinnell, (1977) in Sampiere (2006) realizam observação e avaliação dos fenômenos, estabelecem pressupostos ou ideias, testam como as mesmas se fundamentam, revisam com base na análise, propõem novas observações para esclarecer, fundamentar as suposições e ideias e gerar outras.

O quantitativo permitiu que variáveis definidas dentro dos estudos de Monteiro (2008 e 2010) pudessem ser escolhidas com o maior número de frequência pelos docentes

do curso de Engenharia. Estas variáveis foram apresentadas em questionário utilizado anteriormente em outros estudos. Selecionamos uma ideia e os docentes escolheram o valor dado a mesma. A visão qualitativa do estudo é conduzida na escolha das variáveis presentes no instrumento que delimitam perspectivas de ação e campo valorativo do docente.

Este instrumento, na sua versão completa, fundamenta-se na perspectiva teórica, nos estudos de Alarcão (2010), Monteiro (2010), Dancourt (2010), Barreto (2007) e Brutton (2011). O processo de aplicação junto aos docentes aconteceu numa reunião de plenária com os professores do curso. Na ocasião, foi explicada a proposta de acompanhamento dos docentes a partir do Laboratório de Qualidade Docente, bem como da articulação que seria feita com o trabalho de escuta aos alunos por meio do Projeto Teias de Contato. Após as informações preliminares, respondeu-se a alguns questionamentos acerca da proposta e os professores sinalizaram o desejo de participar. Foi entregue o questionário da coleta de dados e marcou-se uma data para a devolução que foi realizada em menos de 24 horas por 13 dos 16 integrantes do corpo docente. Isto corresponde a uma amostra de 81% do corpo docente do Curso. O instrumento teve boa aceitação entre os sujeitos respondentes.

A média de idade dos respondentes é de 45 anos, sendo a maioria 11 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. A média de tempo de trabalho na Instituição é de 9 anos. A origem dos Cursos de Formação são: Engenharia de Materiais, Metalúrgica, Mecânica e Química.

Para aplicação do instrumento, solicitamos aos docentes que marcassem segundo sua preferência os **dez itens (10)** que eles achassem mais importantes para seu trabalho como docentes no Departamento. Assim, as variáveis são trinta e uma (**31**), constituindo um questionário fechado de múltipla escolha. A referência é o trabalho de Monteiro (2008,2010) sobre qualidade na educação. Quanto às escolhas, foram na sequência decrescente de importância pelo valor dado dos docentes, sendo a escala de 10 (máximo) e 1 (mínimo) no máximo de 10 variáveis. A seguir, apresentamos as escolhas do grupo pesquisado:

1. Criar uma **atmosfera favorável à aprendizagem** efetiva é facilitá-la por meio da preparação de materiais ou documentos, tornando-a mais

significativa através da contextualização no mundo atual e na vida real dos educandos.

2. Exercer a **autoridade inerente à legitimidade** da autoridade pedagógica de forma respeitosa, sem prepotência nem humilhações, agindo e reagindo com serenidade.
3. Expressar **confiança nas possibilidades de cada educando**, alimentar seu desejo de saber e continuar a aprender, estimular o pensamento crítico e criador.
4. **Promover a conduta ética do ser humano** assim como a dignidade e o direito do educando, por meio de métodos que promovam a cooperação e a camaradagem entre os alunos.
5. Utilizar uma **linguagem profissionalmente cuidada**, sóbria, não agressiva, respeitando sempre as interrogações e os erros próprios de quem está a aprender.
6. **Informar os educandos dos critérios de avaliação dos seus trabalhos**: prever a possibilidade de melhorar os seus resultados, utilizar instrumentos de avaliação válidos e viáveis: ser imparcial e equitativo no exercício do poder de avaliar, justificar as avaliações: ter consciência da subjetividade, precariedade e ressonância humana dos juízos de avaliação.
7. Manter **relações de lealdade e cooperação com os colegas**, ajudar aqueles que solicitem ou necessitem de apoio ou conselho e ser solidário em situações de dificuldade ou injustiça, sem prejuízo do dever de comunicar aos órgãos competentes atos de situações deontologicamente inaceitáveis de que se tenha conhecimento.
8. **Respeitar cada funcionário** da instituição e suas competências próprias, e nada lhes solicitar que possa colocá-los em situação de infração de seus deveres.
9. **Respeitar a dignidade**, a personalidade, as competências, as opiniões e **o trabalho dos colegas**.
10. **Respeitar o direito de cada educando** à sua real e legítima diferença pessoal, social e cultural, sem discriminação, bem como a sua intimidade e privacidade.

Depois de feitas as escolhas, fomos discutir com o grupo num outro momento, e socializar as ideias que representam essas variáveis na vida dos docentes, o que suscitou uma reflexão sobre as tarefas que eles desempenham na instituição.

Numa tentativa de elevar o nível de consciência dos docentes acerca de seu trabalho, foi realizada uma avaliação em uma **turma discente**, em nível de diagnóstico. Tínhamos a intenção de iniciar com nossa proposta de trabalhar por meio de Projetos de ensino. Nesse caso, a abordagem foi feita a partir questionário com perguntas simples que foi respondido pelo grupo-classe em pequenos grupos. Realizamos uma análise com base em temas, socializando com os docentes os resultados.

Após ouvirem a apresentação da proposta, bem como serem cientificados da liberdade quanto a participar ou não, os alunos esboçaram interesse e responderam ao questionário em sala de aula. Trabalharam em grupo de no máximo 5 integrantes durante 2 horas aula num total de 32 alunos. Assim, emergiram as grandes categorias que comporão a análise de conteúdo da reflexão dos alunos.

O questionário esteve orientado para registros da conotação positiva e negativa no percurso formativo para avaliarmos em termos de diagnóstico e considerarmos como ponto de partida para a proposta de atividades. Os alunos que responderam o instrumentos foram admitidos na UFRN entre 2011-2013, a média de idade e de 20-27 anos e todos matriculados no curso de Engenharia de Materiais e Ciências e Tecnologia na disciplina Matérias Primas (sexto período).

Quadro 1. Quais as dificuldades que o aluno enfrenta na universidade?

DIFICULDADES	Apontadas pelos alunos
DOCENTES	Dificuldade de comunicação com professores fora da aula.
Comunicação e Interação	Relação aluno-professor. Pouca interação entre professores e alunos fora da sala de aula. Contato professor e aluno (C e T).
Método de Ensino e Avaliação	Dificuldade de se expressar em sala de aula. Falta de didática e diversificação dos professores com relação às outras engenharias. Volume de novas informações, muitas disciplinas pesadas. Professores não flexíveis quanto à correção das provas. Falta de interação entre as matérias (o professor se conscientizar de que a maioria não paga apenas a disciplina dele). Conteúdo passado de forma ineficiente. Falta de organização das datas de provas entre os professores, deixando várias provas muito próximas e outros períodos sem nenhuma atividade. Alguns métodos de ensino.

VIDA ACADÊMICA	Ritmo de estudo.
Estudo e Dinâmica	Diferente ritmo de estudo. Conciliar tempo entre trabalho e estudo. Gerir o tempo. Muitas provas, trabalhos e exercício no mesmo período, obrigações extracurriculares.
Orientação Acadêmica	Conciliar provas, trabalhos, bolsas de estudo. Falta de incentivo para os alunos conhecerem mais a respeito das engenharias no início do curso de Ciências e Tecnologia. Falta de orientação acadêmica.
Deficiência de Aprendizagem	O estudo não direcionado em relação ao curso de engenharia que vai fazer (C e T). Grau de dificuldade ao ingressar na universidade decorrente da falta de base.
Estresse Acadêmico	Choque de realidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Frente às questões apresentadas, sistematizamos o que foi respondido, tentando contribuir para o avanço no processo formativo de maneira a auxiliar os atores sociais.

Quadro 2. Experiências positivas de aprendizagem.

<p>DOCENTES</p> <p>Comunicação e Interação</p> <p>Método de Ensino e Avaliação</p>	<p>A afinidade com os docentes desenvolve os pensamentos dos discentes, além de eles (professores) servirem como primeiro contato com o mercado de trabalho.</p> <p>Maior “facilidade” de iniciação científica pelo fato da Interação professor-aluno.</p> <p>Aulas de laboratório.</p> <p>Aulas de campo.</p> <p>Criação de modelos de apresentação para o aluno ter uma base.</p> <p>Projetos durante a disciplina (acompanhados e incentivados gradativamente pelo professor).</p> <p>Os professores serem os orientadores ou terem os bolsistas como orientadores.</p> <p>Contato com a pesquisa proporciona o aprendizado de técnicas específicas da engenharia.</p> <p>Trabalhos em grupos em práticas com laboratórios ou seminário.</p> <p>Monitoria, aulas práticas (Engenharia de Materiais).</p> <p>Desenvolver senso crítico sobre os mais diversos conteúdos.</p> <p>Docentes extremamente preparados em nível de currículo.</p> <p>Alto preparo por parte dos docentes em nível de currículo.</p>
<p>VIDA ACADÊMICA</p> <p>Capacidades Desenvolvidas no Ensino Superior</p>	<p>Ser independente pelo fato de adquirir conhecimento sem necessariamente o professor pedir.</p> <p>Desinibição acadêmica e social principalmente.</p> <p>As habilidades de comunicação e expressão são melhoradas.</p> <p>Novas culturas.</p> <p>Crescimento profissional e pessoal.</p> <p>Envolvimento em projetos/bolsas no meio acadêmico.</p> <p>Grupo de estudos com os colegas, tendo uma aproximação melhor entre os alunos, um ajudando o outro.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa

estimular o pensamento crítico e criador deve ser considerada em relação aos ritmos de estudo e aprendizagem, assim como nas atividades que são exigidas na academia, como provas e trabalhos, que levam os alunos a um grau de ansiedade e estresse.

Outro ponto é a decorrente dificuldade de aprendizagem pela falta de domínio de alguns conteúdos ao ingressar no ensino superior. Esses pontos em destaque podem ser minimizados alimentando a confiança de que o aluno poderá superar dificuldades.

Em relação à variável escolhida, deve-se **promover a conduta ética do ser humano**, assim como a dignidade e direito do educando, por meio de métodos que promovam a cooperação e a camaradagem entre os alunos, orienta-se a entender e organizar o trabalho considerando o choque de realidade que os alunos vivenciam na chegada ao ensino superior e como isso incide nos índices de aprovação e ou exclusão da instituição.

Já no que diz respeito à variável escolhida como a de número seis – **Informar os educandos dos critérios de avaliação dos seus trabalhos**: prever a possibilidade de melhorar os seus resultados, utilizar instrumentos de avaliação válidos e viáveis: ser imparcial e equitativo no exercício do poder de avaliar, justificar as avaliações: ter consciência da subjetividade, precariedade e ressonância humana dos juízos de avaliação –, evidencia o que é importante para a ação docente, reconhecida como fator de desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, as aulas organizadas sistematicamente e dentro desse trabalho analisar o que é importante para o aluno no âmbito do mercado de trabalho, procedendo as sistemáticas de laboratórios, aulas de campo e criação de modelos de trabalho para os alunos são fatores muito importantes. Também a necessidade de os professores incentivarem os projetos de trabalho para aprender. Além disso, deve ser reconhecida a empatia como elemento fundamental para a melhoria do ensino na área, visto que, de acordo com a perspectiva dos alunos, os professores estabelecem uma relação distante com seus formandos.

Os alunos reconhecem que os docentes trabalham pelo desenvolvimento do senso crítico nos formandos do curso e nos mais diversos sentidos. No trabalho como orientadores, são muito valorizados no contexto do curso, tendo em vista que a situação de bolsistas proporciona contato com a pesquisa assim como com áreas específicas da engenharia.

Quanto à variável escolhida – manter **relações de lealdade e cooperação com os colegas**, ajudar aqueles que solicitem ou necessitem de apoio ou conselho e ser solidário em situações de dificuldade ou injustiça, sem prejuízo do dever de comunicar aos órgãos competentes atos de situações deontologicamente inaceitáveis de que se tenha conhecimento –, os discentes afirmam que os professores são muito preparados, que o currículo possibilita que o aluno comece a aprimorar sua autonomia, construir conhecimento sem necessariamente o professor pedir, desenvolver a desinibição acadêmica e social do aluno, de forma que as habilidades de comunicação e expressão são melhoradas; permite ainda alimentar novas culturas acadêmicas e o crescimento profissional e pessoal.

3. Conclusão

Retomando o questionamento que deu origem ao nosso trabalho: como desenvolver uma cultura da aprendizagem e formativa compatível com experiências de qualidade no âmbito da engenharia? Estudar as relações que surgem do trabalho docente é tarefa complexa, tentamos captar o fenômeno em sua integralidade.

A qualidade do ensino superior, bem como de outras esferas de ensino, está subordinada a um processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo dos seus principais atores. No cenário da crise de hegemonia institucional e de mudança do REUNI, questiona-se a formação que vem sendo desenvolvida na produção e na utilização de saberes capazes de dar conta dos problemas contemporâneos que envolvem o trabalho do ensino superior.

Desse modo, construir indicadores para o desenvolvimento profissional dos professores e alunos universitários de um dos cursos de engenharia da UFRN é um desafio. A qualificação profissional é uma exigência que se impõe como condição básica para ingresso e permanência no mundo do trabalho. Nesse cenário, observa-se que, durante a formação acadêmica, os alunos já começam a considerar essa realidade e buscam agregar conhecimentos e desenvolver habilidades que permitam a eles atuar adequadamente nesse contexto. Para isso, a comunicação, a iniciativa e o espírito empreendedor fomentados nos alunos pelos docentes nas análises da informação e da ciência são fundamentais. É uma atitude básica de uma universidade de vanguarda. No espaço de formação universitária, professores e alunos devem compartilhar saberes em

prol dessa formação. São esses atores, em parceria com os alunos, que construirão uma cultura acadêmica capaz de responder aos desafios da contemporaneidade.

Os estudos, investigações e intervenções que possam auxiliar esses atores a criar consensos e canais de comunicação em busca da excelência do ensino fazem parte do panorama mais amplo de redimensionamento da universidade brasileira. Nesse caso específico, faz-se uma articulação com o que Santos e Almeida-Filho (2008) assinalam como sendo a missão da universidade nova: superar ou desconstruir as práticas pedagógicas redutoras e ineficientes que ainda compõem o cenário da educação superior.

Segundo Santos e Almeida-Filho (2008), os desafios com os quais se defrontava a universidade, ainda no final do século XXI, fazem referência a algumas crises com as quais essas instituições se debatiam, a saber: crises de hegemonia, legitimidade e institucional. Na primeira crise, observava-se o embate entre a produção intelectual, crítico e científica e as exigências do modo de produção capitalista por saberes instrumentais e formadores de mão de obra qualificada. Nesse sentido, a crise de hegemonia se materializava na incapacidade de dar conta de funções, até certo ponto antagônicas, fazendo com que esses saberes fossem buscados noutras instâncias.

Na crise de legitimidade, interligada a anterior, explicita a instabilidade da universidade como lugar do saber especializado. A rapidez com que as informações são divulgadas amplia também os espaços de busca. Em tempos passados, a universidade era o lugar por excelência do saber, hoje, existe dúvida nesse sentido. Aqui no Brasil, a expansão do ensino superior, observada nas duas últimas décadas, é bastante ilustrativa dessa crise. O acesso democratizado e aberto a todos contribui para engendrar a terceira crise, ou seja, uma crise institucional. Agora em discussão a identidade da instituição: entre a autonomia científica e a pressão para que os conhecimentos gerados sejam submetidos aos ditames da produtividade.

O estudo em curso, além de proporcionar um retorno positivo para o grupo participante, professores e alunos de um mesmo curso, ainda poderá servir de referência na Universidade, posto que os indicadores emergirão de uma realidade compartilhada por múltiplos sujeitos que têm em comum o ofício docente ou discente na UFRN. Para tanto, promovemos modalidades de trabalho pedagógico que possam suscitar e promover a inovação dentro do ensino. Por meio dos projetos, podemos iniciar um ciclo de promoção

de mudanças e analisar como os atores se adaptam ao processo. Uma das formas é descrever os processos e os êxitos das ações realizadas. Na elaboração das propostas para as ações formativas que possam subsidiar a preparação para a inovação propomos delimitar conceitualmente o que iríamos fazer: escolha de um tema ou unidade curricular. Com isso, tenta-se aproximar o objeto do estudo, considerando os parâmetros e/ou variáveis qualitativas que os alunos vão fazendo durante o percurso da aprendizagem.

Nesse sentido, devem-se desenvolver a excelência e a sustentabilidade na forma de ensino superior e ações pautadas em princípios pedagógicos, tais como: inovação curricular, formação de qualificação de docentes por meio de construção de estratégias didático-pedagógicas e a autonomia em relação à criação.

É preciso proceder com as mudanças metodológicas e os processos internos de ensino dentro do curso de Engenharia. Deixar de lado o excesso de aulas expositivas e trabalhar em equipe, isto gera melhores resultados e se constitui elemento-chave um melhor aprendizado, tendo em vista que anima a reflexão e alimenta a criatividade. O trabalho em investigações e projetos é essencial para o processo de aprendizagem em experiências que possibilitem a qualidade do processo formativo e do ensino na universidade.

Referências

- Alarcão, I. (2010) Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 6 ed. São Paulo,: Cortez.
- Barreto, M. A. (2007) Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário. Tese de Doutorado defendida no PPGED, UFRN.
- Brutten, E.M.B. (2008) A prática e o desenvolvimento da docência universitária na UFRN: perspectivas e dilemas. Natal: EDUFRN.
- Brutten E. Ferreira S. (2009). Epistemologia das ciências da Educação. EDUFRN.
- Brutten, E.M.B. Araújo V.M.D.(2010) Comunidade de aprendizagem no ensino superior .Diversidade de experiências e saberes. Coleção Pedagógica 10.Natal. EDUFRN
- Brutten, E. M. B. A (2011). Docência no Ensino Superior: vivências e imagens. In. Brutten, E.M.B.; PIRES, G.N.L; FERREIRA, M.S. Políticas Educacionais e práticas educativas. EDUFRN, 2011.
- Brutten, E.M.B. (2012) Rede de Análise de Prática Docente na Universidade: Da Arte à Ciência de Ensinar. Joao Pessoa: Ideia.
- Chesbrough, H.(2003). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review*, ano 44, n. 3, p. 35-41.

- Cowan, J. (2002) Como ser um professor universitário inovador; reflexão na ação. Artmed.Porto Alegre.
- Dancourt M. (2010) La nouvelle dynamique de L'enseignement supérieur: du développement au développement durable.Unesco.Paris.
- Deintra. (2008). *Report on the barriers and gaps hindering the deployment of innovative training methodologies in European training systems for workers*. Education and Culture DG. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/fabio/Downloads/DEINTRA_BARRIERS_AND_GAPS_REPORT.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.
- Fluellen, J. E. (2011). Creating a nation of innovators. *Learning & Brain Conference*. Boston MA.
- Ministerio da Educação. REUNI. (2007). Reestruturação e Expansão das Universidades Federales. Diretrizes Gerais. Brasília: MEC
- Monteiro, A. R. (2008). Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. Portugal: Porto (Coleção Panorama).
- Monteiro A. R. (2010) A. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. Coleção Panorama. Porto Editora.Portugal.
- Sampieri, R. H. Collado C. H. Lucio P.B. (2006). Metodologia de Pesquisa. P.H.C doValle. 3 ed. São Paulo.Mc Graw-Hill.
- Santos, B. S.; Almeida-Filho, N. A. (2008). Universidade no século XXI: para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina.
- Therrien, J. (2015). Novos Contextos da Pós-graduação em Educação: uma reflexão sobre parâmetros que permeiam a formação para o saber profissional. In: Duarte, A.; França, M. *Pós-graduação e Produção do conhecimento*. Natal: EDUFRN.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2007). Plano de Gestão 2007-2011. A UFRN e os novos desafios. Natal: UFRN.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Projeto Pedagógico. Curso de Engenharia de Materiais.
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Projeto de Reestruturação e Expansão UFRN-REUNI. 2-8-2011. Natal: UFRN.



Feramentas de suporte à avaliação

Ferramenta de automatização do processo de avaliação docente

Cristiano Biancardi¹, Nilton Dessaune Filho¹, Tânia M. B. Abreu¹, Maria Alice M. Marques¹, Márcio Fronza¹, Elizangela R. Buzon¹

¹Comissão Própria de Avaliação – CPA

Universidade Vila Velha (UVV-ES) -, Vila Velha, ES – Brasil

{cbianc, dessaune, taniaabreu, maria.marques,
marcio.fronza}@uvv.br

Abstract. *The University Vila Velha (UVV-ES) keeps a record of ratings (perception of students) from their teachers that are carried out through its own methodology since 2002. In order of automating the evaluation procedures, in the year 2014 it was designed and implemented a new computerized system. Using the novel automated system, a series of gains could be observed compared to the previously manually used tool. Agility-related gains in the calculation of information, easier access to results provided in the form of reports and optimization of many previously activities performed manually can be described as some advantages of this new tool. This study aims to socialize our experience.*

Resumo. *Relativo ao seu corpo docente a Universidade Vila Velha (UVV-ES) mantém um histórico de avaliações (percepção dos alunos) realizadas através de uma metodologia própria desde o ano de 2002. Com a intenção de automatizar os procedimentos de avaliação, no ano de 2014 foi concebido e implementado um novo sistema informatizado. Como consequência da utilização desta ferramenta pode-se constatar, em comparação com a forma anteriormente adotada, uma série de ganhos relacionados à agilidade na apuração das informações, facilidade de acesso aos resultados por meio de relatórios e otimização de muitas atividades anteriormente executadas de forma manual. Este trabalho objetiva socializar esta experiência.*

1. Introdução

A Universidade Vila Velha, Espírito Santo (UVV-ES), é uma instituição particular de Ensino Superior, mantida pela Sociedade Educacional do Espírito Santo (SEDES-UVV) que iniciou sua trajetória em 1976 como Faculdade isolada, oferecendo três cursos superiores no turno noturno. Em 1995 passou a atuar também no nível *lato sensu* da pós-graduação. Em 2001, passou pelo processo de transformação em Centro Universitário e, em 2011, transformou-se na primeira Universidade privada do Estado do Espírito Santo. Atualmente, conta com aproximadamente 11.000 alunos, 535 professores, 39 cursos de graduação e tecnológicos, 32 cursos de pós-graduação *lato sensu*, 07 cursos de mestrados, 01 curso de mestrado profissional e 03 cursos de doutorado [Uvv 2016].

A autoavaliação, desempenhada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), instituída na UVV a partir de 2004, objetiva gerar, na instituição de ensino superior, o autoconhecimento e a reflexão, visando ao aprimoramento da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão administrativa. Seu propósito é tornar a prática avaliativa uma ação norteadora, para que haja o fortalecimento das relações da instituição com a comunidade acadêmica e a sociedade [Balzan e Sobrinho 2000]. Por isso, é necessário que cada instituição se conheça de modo sistemático e estabeleça pautas de melhoria em suas diversas dimensões, usando mais racionalmente seus recursos, tornando mais eficiente sua ação administrativa e desenvolvendo com qualidade a gestão democrática.

No contexto da autoavaliação institucional, a UVV-ES vem desenvolvendo ações, iniciadas anteriormente ao estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) [Lei 2004], e que passaram por um momento de amadurecimento, principalmente após a instalação de sua primeira CPA, de forma que a instituição foi construindo uma cultura de avaliação [Biancardi e Camponez 2013].

Relativo à avaliação do seu corpo docente, na percepção dos alunos, a UVV mantém um histórico de avaliação desde o ano de 2002. Esta avaliação segue uma metodologia própria desenvolvida pela CPA e passou por uma série de transformações visando seu amadurecimento. Em 2014 foi concebido e implementado um sistema informatizado próprio, o qual vem sendo utilizado e é escopo de discussão deste trabalho.

2. Avaliação docente: procedimento manual

A avaliação docente na UVV sempre ocorreu de maneira satisfatória ao longo de muitos anos. Para promover a referida avaliação uma série de atividades relativas ao conhecimento do público alvo, confecção e impressão dos formulários, aplicação, apuração e divulgação dos resultados aos professores, coordenadores, diretorias, pró-reitorias e reitoria eram executadas.

Inicialmente, a CPA solicitava a cada coordenação de curso de graduação que elaborasse um documento com as seguintes informações sobre a oferta de disciplinas do período letivo em questão: turma, nome da disciplina, nome do professor e quantidade de alunos. A partir deste momento eram confeccionados os formulários de avaliação contendo os indicadores a serem avaliados relacionados com as turmas, disciplinas e professores. Os formulários eram impressos e colocados em envelopes para serem devolvidos para as coordenações de curso. Num intervalo de data pré-estabelecido, os coordenadores passavam nas salas, solicitavam aos professores que se retirassem, explicavam sobre os objetivos da pesquisa, distribuía os formulários e solicitava aos líderes de turma que recolhessem e entregassem de volta à coordenação.

Devido ao grande volume de dados, em média 5.000 formulários preenchidos, uma empresa terceirizada era contratada para digitação dos dados e aplicação das regras de cálculo para geração das pontuações individuais dos professores, turmas, cursos, áreas e UVV. Estas pontuações eram consolidadas, por professor e por curso, em planilhas *Excel*.

A partir das planilhas geradas a CPA elaborava uma apresentação resumo em formato *Power Point* com as notas das turmas e com a evolução (*tracking*) das notas dos cursos, áreas e UVV ao longo do tempo. Tal apresentação era submetida para conhecimento das instâncias superiores da UVV. As planilhas eram encaminhadas a cada coordenação de curso para criar outras planilhas com as pontuações individuais de cada professor e posterior retorno ao professor sobre o seu desempenho. Vale ressaltar que toda consulta para conhecimento do desempenho acadêmico medido através da avaliação qualquer professor, era submetida à CPA.

3. Metodologia para cálculo das pontuações

Os professores são avaliados pelos alunos nas disciplinas que lecionam através de indicadores (Id) e agrupados em dimensões (Dim). Para cada indicador é atribuído um peso (P) de acordo com sua importância para qualificação do professor. A soma dos pesos dos indicadores nas dimensões totaliza o valor 10,0. Para cada indicador o aluno responde o questionário atribuindo conceitos (escala Likert) Ótimo, Bom, Regular, Ruim ou Péssimo [Kotler e Keller 2006]. Estes conceitos são transformados em valores quantitativos (notas) com as seguintes correspondências: Ótimo = 5, Bom = 4, Regular = 3, Ruim = 2 e Péssimo = 1. Para um melhor entendimento, a Figura 1 mostra um exemplo da estrutura de formulário de avaliação conforme descrito acima.

DISCIPLINAS	PROFESSORES	Dim 01					Dim 02			Pontuação do Professor
		Id1	Id2	Id3	Id4	Total	Id5	Id6	Total	
		P1	P2	P3	P4		P5	P6		
Disciplina 1	Professor 1	PMId				PIomp				PFp
Disciplina 2	Professor 2									
.	.									
.	.									
Disciplina n	Professor n									
Pontuação média da turma		PMIt				PIomt				PFt

Figura 1. Estrutura de formulário de avaliação docente.

Para gerar a pontuação do professor que ministra uma determinada disciplina é necessário efetuar o cálculo da pontuação média [Larson e Farber 2004] dos indicadores que compõe as dimensões da avaliação.

A pontuação média do indicador (PMId), obtida para cada professor, é o somatório do produto da nota obtida pelo professor vezes o número de alunos que emitiram a respectiva nota, multiplicada pelo peso do indicador e o resultado desta operação é dividido pela pontuação máxima da escala (5,0). Este cálculo é representado através da seguinte fórmula:

$$PMId = \frac{\left(\frac{\sum \text{notas} \times n^{\circ} \text{alunos}}{\text{Total de alunos}} \right) \times \text{peso do indicador}}{5}$$

A pontuação final do professor em determinada disciplina (PFp) é dada pelo somatório da pontuação média obtida pelo professor em cada indicador em que foi avaliado, conforme fórmula a seguir: $PFp = \sum PMId$.

Além da pontuação final do professor, outros cálculos são efetuados visando fornecer parâmetros de comparação do desempenho do professor com os demais professores que atuam numa determinada turma. Vale ressaltar que no contexto da UFRGS os cursos de graduação são formados por turmas e em cada uma existem diversas disciplinas sendo oferecidas.

O primeiro cálculo está relacionado à verificação da pontuação do indicador por dimensão (PI_{dmp}). Neste caso é realizado o somatório das pontuações médias obtidas pelos professores nos indicadores que compõem a dimensão. Este cálculo é feito para cada professor (disciplina) e pode ser visualizado na fórmula abaixo:

$$PI_{dmp} = \sum PMId$$

O segundo cálculo diz respeito à pontuação média de cada indicador na turma (PMI_t) e é dado pela média ponderada das pontuações obtidas em cada indicador por cada professor na disciplina que leciona, multiplicada pelo número de alunos que o avaliaram na disciplina, dividida pelo total de alunos na turma. Este cálculo é dado pela fórmula abaixo:

$$PMI_t = \frac{\sum PMId \times n^\circ \text{ de alunos na disciplina}}{\text{Total de alunos na turma}}$$

O terceiro cálculo refere-se à pontuação dos indicadores em determinada dimensão (PI_{dmt}). Este cálculo é feito para cada dimensão e é dado pelo somatório da pontuação média de cada indicador na respectiva dimensão, conforme fórmula abaixo:

$$PI_{dmt} = \sum PMI_t$$

Por fim, o quarto cálculo gera a pontuação final da turma (PF_t) e é dado pelo somatório da pontuação média de cada indicador na turma conforme fórmula abaixo:

$$PF_t = \sum PMI_t$$

No contexto de avaliação docente, além da geração da nota de cada professor nas disciplinas que leciona, é importante calcular o desempenho dos cursos, das áreas de

conhecimento e da instituição como um todo. No caso específico da UVV-ES existem 05 áreas de conhecimento (Exatas, Biomédicas, Humanas e Sociais, Agrárias e da Terra e Tecnólogos). Em cada uma dessas áreas estão alocados vários cursos de graduação sendo que em cada um desses cursos existem várias turmas onde estão sendo ofertadas as disciplinas ministradas pelos professores.

A pontuação média do curso (PMc) é o somatório dos produtos das pontuações médias de cada turma, multiplicada pelo número de alunos da turma que participaram da avaliação, dividido pelo total de alunos no curso que participaram da avaliação. O cálculo desta pontuação é representado na fórmula a seguir:

$$PMc = \frac{\sum P Ft \times n^\circ \text{ de alunos na turma}}{\text{Total de alunos no curso}}$$

A pontuação média da área (PMa) é o somatório dos produtos das pontuações médias de cada curso, multiplicada pelo número de alunos do curso que participaram da avaliação, dividido pelo total de alunos na área que participaram da avaliação. O cálculo desta pontuação é representado na fórmula a seguir:

$$PMa = \frac{\sum PMc \times n^\circ \text{ de alunos no curso}}{\text{Total de alunos na área}}$$

Já a pontuação média da UVV (PMuvv) é o somatório dos produtos das pontuações médias de cada área, multiplicada pelo número de alunos da área que participaram da avaliação, dividido pelo total de alunos da UVV que participaram da avaliação. O cálculo desta pontuação é representado na fórmula a seguir:

$$PMuvv = \frac{\sum PMa \times n^\circ \text{ de alunos na área}}{\text{Total de alunos na UVV}}$$

A Figura 2 mostra a sequência de geração de pontuação média referente às Turmas, Cursos, Áreas e a UVV.

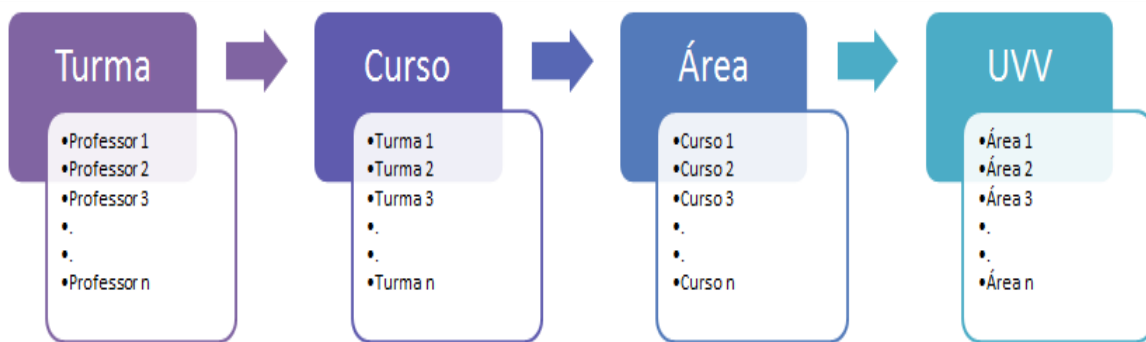


Figura 2. Sequência na geração das pontuações da avaliação docente.

4. Avaliação docente: Automatização

A automatização da avaliação docente na UUV-ES foi implementada em 2014 e, através de um sistema informatizado, segue diferentes etapas que vão desde a criação da avaliação, passando pela aplicação, apuração e acesso aos resultados. As subseções a seguir farão uma breve descrição destas etapas.

4.1. Criação de avaliação

A criação de uma avaliação através do sistema *on-line* passa por uma série de passos, conforme pode ser visto Figura 3. A seguir cada um deles será explicado em detalhes.



Figura 3. Sequência de passo de criação da avaliação.

4.1.1. Escolha seu modelo

Neste momento é fornecido o título, a meta de corte e a obrigatoriedade de resposta. Como a avaliação é vinculada ao ambiente (*blog*) acadêmico, caso seja configurada como “obrigatória”, o aluno só conseguirá acessar os recursos do ambiente acadêmico após responder a avaliação. O desbloqueio é feito automaticamente após a finalização da avaliação. Para a configuração “opcional” existem duas possibilidades:

“totalmente opcional” ou “determinar uma quantidade de vezes” em que o aluno pode postergar a respostas da avaliação. No caso da UVV-ES optou-se pela configuração “totalmente opcional”.

A meta de corte diz respeito às respostas que serão consideradas para efeito de cálculo. Por exemplo, caso a meta seja definida com 50%, somente entrarão no cálculo as disciplinas que obtiveram pelo menos 50% dos alunos matriculados respondendo. A Figura 4 ilustra este passo do processo de criação da avaliação.

The screenshot shows a web form titled "Dados da avaliação" with the following sections:

- Titulo da avaliação:** A text input field containing the word "teste".
- Tipo de Avaliação:** Radio buttons for "Avaliação Docente" (selected) and "Outras". Below this is a light blue box with the text: "Avaliação docente, onde os alunos avaliam os professores relacionados a ele. Essa avaliação aparece no blog acadêmico do aluno."
- Avaliação pode ser ignorada:** Radio buttons for "Sim" and "Não".
- Outras configurações:**
 - A checkbox labeled "Ignorar registro abaixo do percentual".
 - A text input field for "Percentual mínimo de respostas (%)" with a "%" symbol to its right.
 - A section titled "Habilitar visão do resultado para:" with checkboxes for "Professor" and "Coordenador".
- Demanda da Avaliação:**
 - A dropdown menu labeled "Selecione a Demanda".
 - A text input field labeled "Explicação da demanda".
 - A text input field labeled "Explicação da Demanda".

Figura 4. Passo de criação da avaliação – parâmetros iniciais.

4.1.2. Monte sua avaliação

Uma avaliação é composta por dimensões e cada dimensão é composta por várias perguntas de diferentes tipos. Tanto a dimensão quanto a pergunta possuem uma característica em particular, o peso, um valor numérico que mede a importância atribuída dentro da avaliação. A cada dimensão é associado um nome e um peso, sendo que o

somatório dos pesos de todas as dimensões que compõe a avaliação deve atingir o valor 10. Para cada pergunta dentro de uma dimensão é atribuído um peso e o somatório dos pesos das perguntas deverá ser igual ao peso da dimensão.

As perguntas podem ser de diferentes tipos: múltipla escolha – resposta única; múltipla escolha – resposta múltipla; sim ou não; sempre, nem sempre, nunca; escala – 1 a 5; ótimo a péssimo; ótimo a péssimo com N/A; resposta aberta – texto curto e, por fim, resposta aberta – texto longo.

Para a pergunta, além do peso, é possível informar a obrigatoriedade de resposta, um texto complementar e, dependendo do tipo de pergunta, informar o campo Outro, com inserção de informação.

Com o intuito de dinamizar a etapa de construção, o sistema disponibiliza uma funcionalidade que permite a visualização parcial da avaliação que está sendo construída. A Figura 5 ilustra as funcionalidades relacionadas à etapa de construção da avaliação através das sessões e perguntas.

4.1.3. Selecione o público

Neste passo é possível escolher o público alvo da avaliação, sendo os mesmos segmentados por Campus, Cursos, Turmas, Disciplinas e Disciplinas ofertadas em EAD (Ensino a Distância). A Figura 6 ilustra esta funcionalidade do sistema. Pode-se observar que existem outros tipos de públicos (Professor, Coordenador e Funcionário), mas estes são para outros tipos de avaliações diferentes da Docente.

4.1.4. Verifique e finalize

Neste passo é feita a configuração do período de aplicação e chega-se ao final da criação da avaliação.

4.2. Aplicação

A avaliação docente fica vinculada ao ambiente acadêmico dos alunos. Quando a data de início de aplicação for atingida o sistema disponibiliza a avaliação para que os alunos respondam.

Durante o período de aplicação da pesquisa os coordenadores de curso podem acompanhar o andamento da avaliação do curso sob sua gestão. É possível visualizar o

quantitativo de respostas numa perspectiva geral e por disciplina, tendo como base o número de alunos envolvidos. Nesse sentido ações podem ser tomadas com o objetivo de aumentar o envolvimento dos alunos no processo, visto que a participação é opcional. A Figura 7 ilustra esta funcionalidade do sistema. Pode-se observar, levando em consideração uma meta de 45% de respondentes, que o sistema destaca nas cores verde ou rosa as disciplinas que atingiram ou não a meta de resposta, respectivamente.

The screenshot displays the 'Adicionar item: + Sessão' interface. At the top right, there are buttons for 'Salvar', 'Pré-Visualizar', 'Voltar', and 'Próximo'. The main content area is titled 'Sessão 1 - Sessão Primeira' and includes a 'Nova Pergunta' button with a trash icon. Below this, there are input fields for 'Nome da sessão:' (containing 'Sessão Primeira') and 'Peso da sessão:' (containing '4'). There are also 'Expandir todos' and 'Minimizar todos' buttons. A dropdown menu is open, showing options: 'Múltipla escolha - Resposta Única', 'Múltipla escolha - Múltipla Resposta', 'Escala - "Sim ou Não"', 'Escala - "de 1 a 5"', 'Escala - "Sempre, nem sempre, Nunca"', 'Escala - "de Ótimo a Péssimo"', 'Resposta aberta', and 'Resposta aberta - Texto'. Below the dropdown, the 'Pergunta 1.1 - Primeira Pergunta' section is visible, with fields for 'Título da pergunta:' (containing 'Primeira Pergunta'), 'Texto complementar:' (containing 'Texto esclarecedor'), 'Tipo de pergunta:' (set to 'Múltipla escolha - Resposta Unica'), 'Peso:' (set to '0,8'), and a checked 'Pergunta obrigatória' checkbox. There are also 'Opções de Pergunta:' buttons for '+ Nova Resposta' and '+ Novo Campo Outro'. Two response fields are shown: 'resp1' and 'resp2', each with a trash icon. At the bottom, it says 'Fim da Sessão 1' and has another 'Nova Pergunta' button with a trash icon.

Figura 5. Passo de criação da avaliação – sessões e perguntas.

Figura 6. Escolha do público alvo da avaliação.

Administração		467	202	43,25%	
Turma	Disciplina	Professor	Público	Respondido	%
A1N	Direito Administrativo e Contratual [T-1]	Claudio Jannotti da Rocha	55	14	25,45%
A1N	Comunicação Empresarial [T-1]	Luciana Teles Moura	51	13	25,49%
A1N	Teoria Econômica I [T-1]	Marcos Benevenuto Neves	55	15	27,27%
A1N	Estudos Socioantropológicos [T-1]	Rafael Alvez Rezende	47	12	25,53%
A1N	Teoria da Administração I [T-1]	Ulisses Tadeu Martins	58	18	27,59%
A2M	Legislação Social e Tributária [T-1]	Claudio Jannotti da Rocha	52	26	50,00%
A2M	Matemática [T-1]	Fabricio Nunes Azevedo	54	26	48,15%
A2M	Teoria da Administração II [T-1]	Mauri Rodrigues	40	27	67,50%
A2M	Teoria Economica II [T-1]	Paulo Cesar Storch	37	28	75,88%

Figura 7. Acompanhamento de resposta - Visão coordenação de curso.

A CPA tem um acesso diferenciado ao sistema e, por isso, possui uma visão, macro e expandida, do andamento da avaliação de todos os cursos da instituição. A Figura 8 ilustra esta funcionalidade no sistema. Observe na parte superior da Figura 8 que é possível verificar o quantitativo geral de respostas pendentes na instituição como um todo.

É importante dizer que durante o período de realização da avaliação é possível pausar e reiniciar sua aplicação. Além disso, mesmo não tendo atingido o prazo final conforme configuração no sistema é possível finalizar a avaliação a qualquer momento.

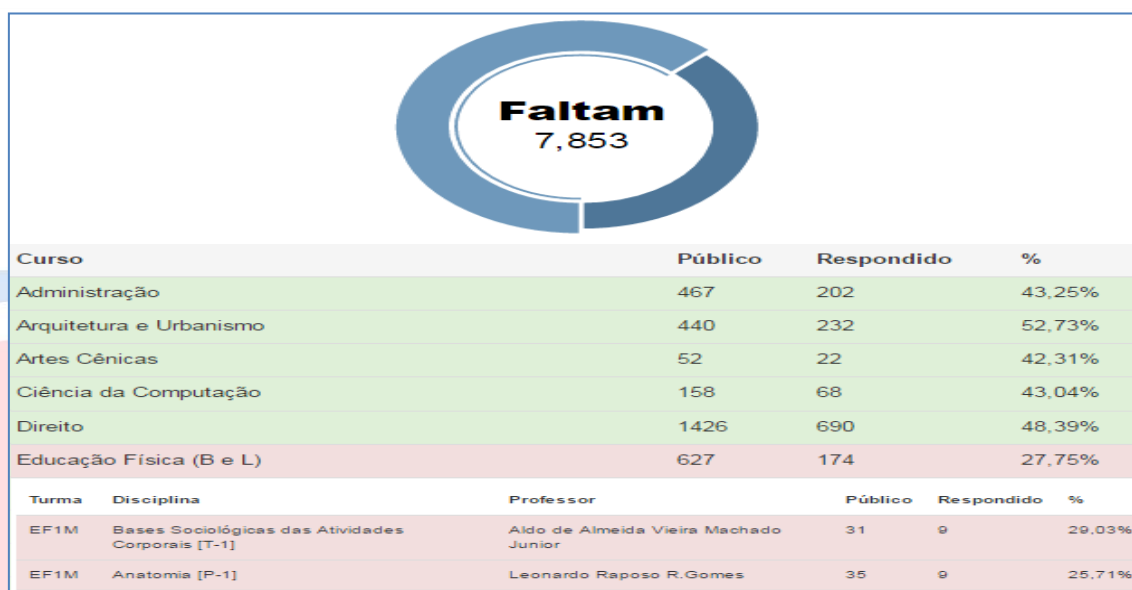


Figura 8. Acompanhamento de resposta - Visão CPA.

Após a finalização da aplicação da avaliação o sistema habilita uma funcionalidade de apuração dos resultados. Esta executa uma série de cálculos para gerar as pontuações conforme descrito na seção 3 (Metodologia para cálculo das pontuações).

4.3. Acesso aos Resultados

Ao fazer a autenticação no sistema, o usuário, conforme perfil de acesso tem a sua disposição uma série de relatórios e consultas.

O professor conta com um relatório em que estão disponíveis todas as pontuações apuradas das diversas disciplinas que leciona em um ou mais cursos. Neste relatório existem também as pontuações gerais por indicador, por turma e por curso. Adicionalmente, é feito um rastreo das pontuações ao longo do tempo através das diversas avaliações que o professor tenha participado, sendo avaliado. Com isso o professor tem condições de fazer uma análise comparativa de seu desempenho.

Já o coordenador tem acesso a todas as avaliações dos professores que ministram aulas no curso sob sua responsabilidade. Ele também possui acesso a outros relatórios resumidos com as pontuações de todos os cursos, das áreas de conhecimento e da UVV. Além disso, pode fazer consulta a avaliações de determinado professor, pelo seu nome.

As pró-reitorias e a reitoria possuem permissão para acessar as informações de forma mais abrangente. Tem acesso aos relatórios que mostram: uma visão por área e

institucional dos indicadores avaliados, pontuações de todos os cursos, pontuações de todas as áreas, pontuação institucional, pontuações por curso de todos os professores, rastreamento das pontuações longo do tempo. Além disso, possuem acesso a consultas por intervalo de pontuações de professores e consulta de avaliação por nome de professor.

5. Considerações Finais

Para a UVV-ES, a autoavaliação é considerada um importante instrumento para a tomada de decisão e dela resultará uma autoanálise valorativa, assim como, uma autoconsciência nos membros da comunidade acadêmica, de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e para o futuro.

Relativo à avaliação do seu corpo docente, na percepção dos alunos, a UVV mantém um histórico de avaliações realizadas desde o ano de 2002. Esta avaliação segue uma metodologia própria desenvolvida pela CPA, a qual passou por uma série de transformações visando seu amadurecimento. É importante dizer que esta metodologia assegura um resultado fidedigno, realçando as especificidades que marcam o corpo docente, viabilizado através da utilização de indicadores diagnósticos que contribuem para uma análise mais substancial da realidade.

Com o objetivo de inovar na forma de conduzir seus trabalhos, a CPA, no ano de 2014, fez a concepção e atuou em parceria com o setor de tecnologia da informação da UVV-ES para o desenvolvimento um sistema informatizado próprio que automatiza a avaliação docente.

Após a geração da primeira versão funcional do sistema, no segundo semestre de 2014 foi feito um teste piloto com aplicação da avaliação docente para dois cursos de graduação (Ciência da Computação e Sistemas de Informação). Ao final, uma série de considerações relativas à usabilidade e aparência foi feita pelos alunos, as quais foram analisadas e posteriormente incorporadas ao sistema. Em 2015 o sistema foi amplamente utilizado com a realização da avaliação docente sendo aplicada aos alunos de todos os cursos da instituição.

A utilização do sistema culminou em uma série de vantagens com relação ao procedimento tradicional anteriormente utilizado: **a) economia:** agora não é mais necessária a impressão de aproximadamente 7.000 questionários, nem tão pouca a

utilização dos serviços de uma empresa terceirizada para a digitação e elaboração dos resultados conforme cálculos já explicitados; **b) agilidade:** com apenas um *click* os resultados da avaliação são apurados; **c) acesso facilitado:** todos os professores, coordenações de cursos e demais interessados têm acesso ao resultado da avaliação através do sistema; **d) confiabilidade:** com a utilização do sistema garante-se que toda a oferta de disciplina seja avaliada pelo público correto; **e) comparabilidade:** o sistema permite a comparação dos resultados e, com isso, pode-se avaliar a evolução de desempenho dos indicadores e das pontuações ao longo do tempo; **f) otimização:** o sistema absorveu uma série de atividades que antes eram desempenhadas por vários atores para que o processo avaliativo fosse executado.

Como trabalhos futuros pretende-se evoluir o sistema para disponibilizar acesso através dos dispositivos móveis e avaliar a possibilidade de integração dos resultados da avaliação docente com o desempenho acadêmico dos estudantes.

Referências

Balzan, Newton Cesar; Sobrinho, José Dias. Avaliação institucional. 2. ed. São Paulo:

Cortez, 2000.

Biancardi, Cristiano; Camponez, Marcelo Oliveira. Um Olhar Sobre as Estratégias e

Metodologia de Trabalho da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Vila Velha: Um Relato de Experiência. In: Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) – 2013. Anais. São Paulo: PUC-São Paulo, 2013. p. 132-133. ISBN 978-85-7863-040-9. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/seminarios-regionais/anais-trabalhos>. Acesso em: 10 maio 2013.

Kotler, Philip; Keller, Kevin Lane. Administração de Marketing (12 ed.). São Paulo:

Prentice Hal, 2006.

Larson, Ron; Farber, Betsy. Estatística aplicada. 2 ed. São Paulo Prentice Hall, 2004.

Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. 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/110.861.htm. Acesso em: 10 maio 2016.

Uvv. Relatório de Avaliação Institucional, Comissão Permanente de Avaliação (CPA),

Ano 2015. Vila Velha, ES, 2016.

Interface de Avaliação com a Gestão

A comissão própria de avaliação das IES privadas do sul catarinense: a expressão dos regimentos e seus integrantes

Kelli Savi da Silva¹, Antonio Serafim Pereira¹

¹UNESC – Criciúma, SC – Brasil

kelli.silva@satc.edu.br, asp@unesc.net

Abstract. *This paper reports the research that aimed to analyze the relationship between the self-assessment process and institutional management in three different colleges in the South of Santa Catarina, according of the members view of Comissão Própria de Avaliação (CPA) [Committee for Assessment]. The study drew on the content analysis of the CPAs Regiments and semi-structured interviews with its members, which allowed to conclude that the composition of CPA is carried out, mostly by HEIs (Higher Education Institutions) management indication/invitation, strengthening the managerial character over the democratic and emancipatory character.*

Resumo. *O presente trabalho relata a pesquisa que objetivou analisar a relação entre o processo de autoavaliação e gestão institucional em três faculdades isoladas do sul catarinense, na visão dos integrantes da CPA (Comissão Própria de Avaliação). O estudo valeu-se da análise de conteúdo dos Regimentos das CPAs e entrevistas semiestruturadas com seus membros, que nos permitiu concluir que a composição da CPA é realizada, na maioria das vezes, por indicação/convite da gestão da IES, fortalecendo, por conseguinte, o caráter gerencialista em detrimento do caráter democrático e emancipatório.*

Considerações iniciais

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, em vigor desde 2004, compreende três modalidades de avaliação: Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES). Esta última, composta por uma avaliação externa, realizada por avaliadores designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outra interna (autoavaliação), coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), objeto de nosso estudo.

A pesquisa sobre as CPAs, entre nós, ainda é incipiente, principalmente, no que se refere às faculdades isoladas do sul do Estado de Santa Catarina, o que nos levou ao seguinte questionamento: Qual a relação entre o processo de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão da IES, na visão dos integrantes da CPA das faculdades isoladas do sul catarinense?

Dessa maneira, o estudo¹ buscou compreender a relação entre os processos de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão das faculdades isoladas do sul catarinense, na visão dos integrantes da CPA. Por sua natureza, a metodologia compreendeu a análise de conteúdo [Bardin, 2005] do regimento das CPAs pesquisadas e das entrevistas semiestruturadas com seus membros, representantes dos segmentos das IES envolvidas.

Nosso propósito nesse trabalho, portanto, é descrever o estudo realizado. Neste sentido, de início, tecemos considerações sobre o histórico dos programas nacionais de avaliação institucional em nível superior. Em seguida, abordamos o SINAES, com destaque na autoavaliação institucional. Por fim, discutimos os resultados da pesquisa realizada nas faculdades privadas do sul catarinense.

Avaliação da educação superior brasileira: um pouco da sua história

O ensino superior brasileiro, a partir do período colonial, expandiu-se vagarosamente. Mesmo assim, de acordo com Rossato (2005), entre os anos de 1891 e 1919 houve a criação de 27 escolas superiores.

¹ Elaborado a partir dos dados da dissertação de mestrado (2016). Financiamento: PROPEX/PPGE/UNESC.

Com a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases –, instituída pela Lei nº 4.024, de 1961, as universidades passaram a ter autonomia para criar seus novos cursos e facilitou a criação de instituições isoladas privadas. [Brasil, 1961]. Diante dessa expansão, em 1963 foram fixadas normas de autorização e de reconhecimento das IES.

Com o objetivo de analisar os impactos da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), em 1983 o MEC criou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que considerava tanto a produção e a disseminação do conhecimento, como a gestão da IES [BRASIL, 2009]. Este programa teve curta duração, sendo extinto em 1984, ano seguinte a sua implementação. Apesar de sua curta trajetória, para Barreyro e Rothen (2008, p. 135), “o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA), inaugurando a concepção de avaliação formativa e emancipatória”. Ainda para os autores, outro importante legado deixado por esse programa foi a preocupação para com a gestão institucional.

Em 1985 o MEC apresentou uma nova proposta de avaliação da educação superior por meio de um Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), que teve como objetivo controlar a qualidade das instituições, o que implicava a distribuição de recursos públicos destinadas às IES públicas ou privadas [Brasil, 2009]. De acordo com Cunha (1997), essa proposta recebeu muitas críticas, porém permaneceu como orientações gerais para o ensino superior.

No início dos anos 1990, com o discurso de modernização e da inserção no Brasil na economia globalizada, coube às IES formar recursos humanos para suprir essa demanda. Diante disso, o Ministério da Educação detectou que, desde a década de 1960, o ensino superior brasileiro vinha apresentando problemas, principalmente em decorrência da rápida expansão e da pouca preocupação com a qualidade [Queiroz *et al*, 2013].

Para estudar esse problema, foi criado em 1993 o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), proporcionando grande autonomia às IES, que, aderindo voluntariamente ao Programa, criavam e apresentavam ao MEC seus próprios modelos de autoavaliação. Vale ressaltar, que “o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, estendia-se a toda a instituição e se completava com a avaliação externa” [Brasil, 2009, p. 27].

Desse modo, o PAIUB foi o primeiro programa proposto e fomentado pelo MEC com “princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa” [Leite, 2005, p. 51], constituído por uma avaliação interna (autoavaliação) e outra externa, realizada por especialistas da área, além da reavaliação, na qual a IES poderia discutir os resultados das avaliações anteriores e estabelecer propostas de melhoria

Mesmo sendo um programa de livre adesão, o PAIUB obteve grande adesão por parte das IES, que passavam a receber recursos financeiros para executar seus programas de avaliação institucional próprios, o que leva a concluir que a origem da proposta de uma Comissão Própria de Avaliação para cada IES, deu-se nesse Programa, o qual previa que cada IES contasse com uma Comissão Central interna, que coordenaria o processo de autoavaliação.

Em novembro de 1995, a Lei nº 9131 [Brasil, 1995], estabeleceu que os estudantes concluintes de cursos de graduação deveriam realizar exames escritos, aplicados anualmente em todo o país: o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “Provão”. Esse mecanismo de avaliação utilizava o desempenho dos alunos para medir a eficácia das IES, “baseado na lógica de que a qualidade do curso é igual à qualidade de seus alunos” [Brasil, 2009, p. 28].

Para Dias Sobrinho (2010, p. 206), o Provão “teve o mérito de colocar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira”, porém o autor aponta que a principal fragilidade desse Exame era a aplicação de um instrumento “num único momento e se limitava a estabelecer a qualidade dos cursos tomando como matéria os desempenhos estudantis em uma prova”.

Concomitante ao Provão, o MEC realizava o Censo da educação superior e as Avaliações das Condições de Ensino (ACE), que consistiam em avaliações in loco, focadas na organização didático-pedagógica, no corpo docente e nas instalações físicas das IES e/ou dos cursos, objetivando o credenciamento ou o recredenciamento das instituições, bem como a autorização ou o reconhecimento de cursos.

O Provão surgiu no movimento da LDB/96, que, após tramitar oito anos no Congresso Nacional, foi assinada e implantou processos de avaliação e de regulação das IES e de seus cursos de graduação – a exemplo da educação básica –, além de favorecer a descentralização e a flexibilização, facilitando a expansão do ensino superior privado.

Devido a essa expansão e à preocupação com a qualidade do ensino ofertado, em 2003, paralelamente ao Provão, o MEC designou uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) que, levando em consideração a análise das experiências avaliativas anteriores, inclusive o ENC e ACE, propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema vigente até os dias atuais.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: a instituição, os cursos e os estudantes

Instituído pela Lei nº 10.861/2004, o SINAES, coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), se constitui como um processo permanente de avaliação, que

deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado [Brasil, 2009, p. 85].

Para isso, as IES devem elaborar de forma coletiva um projeto de avaliação institucional que reúna informações que contribuam para a tomada de decisão, tanto em âmbito administrativo quanto pedagógico, buscando a melhoria contínua da qualidade institucional. Por ser uma política de Estado, o SINAES “se fundamenta em princípios e objetivos ligados diretamente aos interesses sociais da educação superior, cuja implementação deverá ser, portanto, ensejada por todas as instituições de ensino superior, sejam de caráter público ou privado” [Andriola, 2005, p. 58], respeitando sua identidade e peculiaridades, conforme complementa Dias Sobrinho (2010, p. 208).

O SINAES é constituído por três pilares: avaliação da instituição, do curso e dos estudantes. Essas avaliações propostas pelo SINAES são entendidas como processo permanente de melhoria da qualidade institucional.

O desempenho dos estudantes é aferido pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes –, tendo como referência os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares de cada curso. Esse exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, por meio de avaliações trienais aplicadas de acordo com as áreas avaliadas.

Para Dias Sobrinho (2010, p. 215), a Lei do SINAES produziu significativo desvio quanto ao seu objetivo ao fornecer “argumento para a elaboração de rankings” entre cursos e IES. Isso ficou mais evidente após a publicação da Portaria Normativa 40/2007, republicada em 2010, em que foram instituídos o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), considerados indicadores de qualidade.

Além do ENADE, conforme a Lei do SINAES, as avaliações dos cursos de graduação devem ser realizadas in loco, por comissões avaliadoras designadas pelo INEP, que devem seguir procedimentos e instrumentos estabelecidos pelo INEP, com o objetivo de “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” [Brasil, 2004].

De acordo com o SINAES as IES também passam por avaliação que se divide-se em duas modalidades: a avaliação externa e a avaliação interna (chamada de autoavaliação). A avaliação externa é realizada por comissões designadas pelo INEP, enquanto a autoavaliação é coordenada pela CPA – Comissão Própria de Avaliação – que é o foco principal deste estudo.

A comissão de avaliação externa verifica se os dados previamente fornecidos pela IES são verídicos e, ao final da visita, emite relatório e atribui um conceito institucional (CI).

Além dessa avaliação externa, o SINAES estabelece que as instituições de ensino superior devem se autoconhecer (autoavaliar) nos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento institucional e políticas acadêmicas, entre outros. Desse modo, o item seguinte aborda questões relativas à autoavaliação institucional.

Autoavaliação institucional: os modelos teóricos

No contexto educacional, de acordo com Saul (2010), existem dois tipos de avaliação: a avaliação da aprendizagem – cujo objetivo é verificar o rendimento escolar do aluno – e a avaliação de currículo – que visa a avaliar o programa de ensino. Esta última, proposta pela autora, pode também ser aplicada na avaliação de cursos e até mesmo na avaliação institucional.

A avaliação institucional para além dos processos de ensino aprendizagem, busca compreender a realidade da instituição em suas diferentes dimensões, no sentido de “aproximar o máximo possível o que está dito nos documentos institucionais acerca do trabalho da IES e aquilo que realmente acontece cotidianamente, quando a IES está em funcionamento” [Ribeiro, 2009, p. 75].

Assim, a avaliação institucional tem como principal objetivo a melhoria contínua da qualidade dos serviços educacionais. Ampliando essa compreensão, Gatti (2006) afirma que a avaliação institucional busca identificar a realidade da instituição, considerando suas atividades acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão, bem como os aspectos de gestão e de inserção social, propondo-lhe as melhorias que se julgam necessárias.

Saul (2010, p. 65), em sua visão emancipatória, entende que a avaliação institucional tem como objetivos “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas”. Desse modo, a avaliação propõe uma projeção de futuro e, para isso, faz-se necessário analisar e avaliar a prática institucional, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de ações em busca da qualidade.

O paradigma da avaliação emancipatória propõe conceitos básicos de “emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa” [Saul, 2010, p. 66], ou seja, por meio de lutas transformadoras que contemplam tanto o consenso quanto o dissenso na tomada de decisão referente aos compromissos sociais e políticos, envolvendo os participantes (considerados como avaliadores), visando à análise valorativa de seu objeto de estudo, que nesse trabalho é direcionado às IES.

Quanto às formas de avaliações institucionais, tomamos como referência a sistematização proposta por Gatti (2006) disposta em quatro modelos:

a) Descritivos - que apresentam os dados institucionais por meio de questionários, traçando o perfil institucional;

b) Descritivos analíticos - que proporcionam a comparação dos dados coletados com os processos internos da IES;

c) Reflexivo-interpretativos - que, partindo dos dados descritivos e analíticos, apresentam interpretações distintas, baseadas em informações sócio-científico-culturais, por meio de formas diferenciadas de coleta de dados, como entrevistas, observações, entre outros.

d) Reflexivo-participativos - que se apoiam nos objetivos da avaliação participativa, promovendo o diálogo e a reflexão contínua entre os envolvidos.

De acordo com a autora (2006), esses modelos não se excluem e são complementares, porém os modelos mais utilizados nos processos de avaliação institucional são os descritivos e os descritivos-analíticos, que, por suas características, podem ser classificados como modelos de avaliação regulatória, cuja finalidade básica é a regulação e o controle.

Na concepção de Gatti (2006), os métodos reflexivos-interpretativos e reflexivos-participativos são os mais compatíveis com a perspectiva de avaliação institucional, pois implicam uma reflexão interdisciplinar sobre o papel da IES.

Para Leite (2005, p. 16), “as instituições universitárias, assim como outras organizações sociais, por suas características de autonomia, precisam exercitar as regras pedagógicas do jogo democrático, mediante a avaliação participativa”, com atuação constante e ativa nos processos avaliativos. Assim, a avaliação institucional “permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade” [Leite, 2005, p. 33], se constituindo como instrumento de gestão institucional, propondo ajustes necessários com vistas à elevação do desempenho e da qualidade da IES.

Processo de autoavaliação da IES: o papel da CPA

Em atendimento ao artigo 11 da Lei do SINAES, cada instituição de ensino superior deve instituir uma Comissão Própria de Avaliação, com a função de articular e de coordenar os processos avaliativos internos da IES. A CPA deve ser composta por representantes de todos os seguimentos da comunidade acadêmica (docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo) e da sociedade civil organizada.

A CPA deve elaborar regulamento próprio, aprovado pelo órgão colegiado máximo da instituição, explicitando sua composição, sua dinâmica de funcionamento, sua duração de mandato para os membros, bem como suas atribuições.

Cabe à CPA realizar a sensibilização envolvendo a comunidade acadêmica, por meio de seminários, palestras, reuniões, entre outros, com o objetivo de elaborar democraticamente sua proposta de avaliação. Por ser parte constituinte do SINAES, a autoavaliação deve ser entendida como um processo cíclico e renovador, o que requer que essa sensibilização seja realizada frequentemente.

Belloni, Magalhães e Souza (2007) assim sintetizam o processo de autoavaliação institucional:

(1) buscar compreender a realidade na qual se insere; (2) voltar-se para o processo decisório que a orienta; (3) responder aos questionamentos colocados e; (4) possibilitar a identificação do mérito ou valor das ações e resultados que concernem ao seu objeto de análise. Com efeito, sua finalidade primordial é solucionar problemas e promover conhecimento e a (5) compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso das instituições, das políticas, planos e programas, com vistas ao seu aperfeiçoamento [Belloni, Magalhães e Souza, 2007, p. 87].

Em razão dessas asserções, o principal objetivo da autoavaliação institucional é identificar as fragilidades e as potencialidades da instituição, como um processo contínuo de autoconhecimento, visando à melhoria da qualidade dos serviços educacionais, tornando-se assim um importante instrumento de gestão. Para que isso aconteça, conforme Dias Sobrinho (2000, p. 121), é necessário saber o que deve ser avaliado, e quem deve avaliar, devendo a CPA realizar esta seleção, pois “nem todo dado é importante e útil para uma determinada avaliação”.

Desse modo, para que o processo de autoavaliação institucional realizado pela CPA tenha sucesso, é necessário que seus membros, como protagonistas do processo avaliativo, participem de forma consciente desse processo, constituindo-se em elo entre a gestão institucional e a comunidade acadêmica [Augusto e Balzan, 2007].

Assim, a CPA resguardando sua autonomia em relação à gestão da IES, configura-se como elemento primordial para orientar a tomada de decisão por parte da gestão institucional.

Para que a avaliação conduzida pela CPA se torne uma cultura institucional, faz-se necessário que ocorra a participação da comunidade acadêmica: dirigentes, docentes,

técnicos-administrativos, alunos e representantes da comunidade, de forma que se valorize o processo avaliativo e não somente os resultados alcançados, visando à promoção de uma cultura avaliativa que coadune tanto elementos de um paradigma regulatório quanto de um paradigma emancipatório.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 127), as instituições devem desenvolver um sistema de avaliação democrático e participativo, “produzido por múltiplas estruturas e relações, para construir organicamente os juízos de valor sobre todas as suas atividades e instituir os processos adequados à melhoria de sua ‘qualidade’”.

Por essas razões, a avaliação institucional, segundo Muriel (2006) deve se constituir como primeira etapa do planejamento da IES, pois por meio dela é possível identificar as potencialidades e as fragilidades da instituição. Essas ações, tanto administrativas quanto acadêmicas, devem constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma vez que desde a implantação do SINAES, a autoavaliação passou a ser “condição sine qua non” para a elaboração deste [Marback Neto, 2007, p. 189].

É importante destacar como a autoavaliação institucional tende a se comportar na relação com a gestão da IES. Neste sentido, consideramos importante destacar os modelos de gestão sistematizados por Santiago *et al* (2003, p. 77) na relação entre avaliação e gestão institucional:

a) modelos que ressaltam o “pressuposto da racionalidade absoluta” – a avaliação institucional visa identificar os problemas e buscar soluções para o aumento da eficiência da IES, dentro de um modelo burocrático, porém, com a participação democrática da comunidade acadêmica;

b) modelos que “privilegiam a ambiguidade e incerteza” – a avaliação institucional pode ter influência de valores e dados na tomada de decisão, uma vez que neste modelo a avaliação depende do grau de autonomia dos atores, “das alianças e coligações estabelecidas” (p. 83);

c) modelos que “privilegiam a visão das universidades como uma organização política” – a avaliação institucional recebe “influência das estruturas sociais internas na tomada de decisão” (microsistemas políticos) (p. 84).

Seguindo a ideia de Santiago *et al* (2003), Bernardes (2014) ressalta que, mesmo atendendo à legislação do SINAES, atualmente existem dois tipos de CPAs vigentes. O primeiro tipo está na perspectiva regulatória e gerencialista, que, com base em dados quantitativos acerca da realidade institucional, elabora o relatório de autoavaliação, a fim de cumprir a legislação. De acordo com a autora, a perspectiva gerencialista aponta a dificuldade em relação à participação democrática na avaliação, pois “algumas CPAs não conseguem abrir brechas para uma avaliação democrática, participativa e emancipatória” [Bernardes, 2014, p. 8]. Esse tipo de CPA está relacionada aos modelos que ressaltam o “pressuposto da racionalidade absoluta” e modelos que “privilegiam a ambiguidade e incerteza”, propostos por Santiago *et al* (2003).

O segundo tipo de CPA proposto por Bernardes (2014) está na perspectiva emancipatória democrática, em que a comunidade acadêmica é estimulada a se comprometer com uma avaliação consciente e responsável, com práticas formativas, tendo em vista que, “para que a tomada de decisão ocorra de acordo com a necessidade da realidade institucional, é importante aos participantes dialogar e negociar” [Bernardes, 2014, p. 8]. Esse tipo de CPA está na perspectiva dos modelos que “privilegiam a visão das universidades como uma organização política” [Santiago *et al*, 2003].

Portanto, avaliação e gestão institucional estão entrelaçadas. A primeira promove a reflexão pertinente e significativa sobre a realidade da instituição, auxiliando no processo de gestão à medida que promove o conhecimento real da IES, possibilitando a tomada de decisão no sentido de qualificar o seu plano de desenvolvimento institucional em prol de práticas formativas emancipatórias.

A autoavaliação das faculdades privadas do Sul Catarinense: a visão dos integrantes das CPAs

Conforme indicado anteriormente, a pesquisa realizou-se junto às CPAs de três faculdades isoladas do sul catarinense, com a finalidade de compreender a relação entre os processos de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão das referidas IES, na visão dos integrantes das suas comissões.

Nos regimentos das CPAs pesquisadas, identificamos que tais comissões devem se caracterizar pela autonomia em relação às demais instâncias de gestão da instituição, responsabilizando-se pelo processo avaliativo interno, que compreende a elaboração do

projeto, sensibilização da comunidade acadêmica, implementação da avaliação propriamente dita, supervisão, análise dos dados, deliberação sobre recomendações e orientações à gestão institucional e prestação de informações à comunidade e ao INEP.

As entrevistas semiestruturadas nos permitiram identificar a visão dos integrantes da CPA sobre o processo de autoavaliação. Por meio delas constatamos que, na visão dos integrantes das CPAs, tais comissões estão satisfeitas com a atenção recebida por parte da equipe gestora das IES, que procuram acolher as recomendações das CPAs e incluí-las na tomada de decisão para melhorar os serviços prestados pela instituição. Porém, identificamos que a composição das CPAs é realizada, na maioria das vezes, por indicação/convite dos gestores, o que, a nosso ver, pode comprometer a autonomia dessas comissões, prevista na legislação e, por consequência, nos regimentos das CPAs, no que concerne à tomada de decisão no âmbito de sua atuação.

Tal situação revela-se contraditória ao que prevê os regimentos das CPAs ao preconizar que essas devem ser autônomas em relação à gestão da IES para tomar decisões no âmbito de sua atuação mediante a condição de seus membros de representante dos segmentos a que correspondem.

Finalizando...

O estudo realizado, conforme o exposto, nos possibilitou identificar que as CPAs, por seus regimentos, devem atuar de forma autônoma em relação às demais instâncias de gestão da instituição, responsabilizando-se pela elaboração e execução do projeto de avaliação interna da IES, bem como pela deliberação sobre recomendações e orientações à gestão institucional, decorrente das avaliações realizadas. Desse modo, as competências destas comissões relacionam-se às etapas do processo avaliativo interno, que dizem respeito à sensibilização da comunidade acadêmica, implementação da avaliação propriamente dita, supervisão, análise dos dados e prestação de informações.

Por meio das entrevistas, foi possível perceber que nas três IES pesquisadas a composição da CPA é realizada, na maioria das vezes, por indicação da gestão da IES, fortalecendo, por conseguinte, o caráter gerencialista em detrimento do caráter democrático e emancipatório.

Os entrevistados também se mostram satisfeitos quanto ao atendimento das equipes gestoras, no sentido de acolher as recomendações das CPAs e incluí-las na

tomada de decisão. Porém, questiona-se se essa ação pode estar intimamente relacionada a essa indicação de seus membros pela gestão e não a um processo democrático, visto que a autonomia dessas comissões aparece comprometida, considerando os dados acima descritos.

Nesse sentido, cabe questionar: qual a representatividade que os membros das CPAs têm em relação aos segmentos que representam? Além disso, qual a autonomia que as CPAs têm para propor recomendações e alternativas pertinentes às questões político-pedagógicas da instituição?

Esses questionamentos, por sua natureza, apontam as limitações da pesquisa que, pelo tempo de que dispúnhamos, nos conduziu à opção de realizar uma pesquisa preliminar de cunho exploratório. No nosso entender, seria interessante realizar o confronto das análises realizadas com a visão dos gestores das IES sobre o processo de autoavaliação. Além disso, a incursão na prática das CPAs seria fundamental para apreender, pela observação in loco, sua dinâmica e aprofundar suas possibilidades e contradições, especialmente, no que se refere à autonomia e ao processo democrático.

Afinal, precisamos fortalecer as CPAs para que elas possam, pela via democrática, resistir à tendência gerencialista burocrática que as enfraquecem como instrumento de emancipação. Este, sem dúvida, foi a mais importante reafirmação que obtivemos pelo exercício da pesquisa realizada.

Referências

ANDRIOLA, Wagner B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das instituições de ensino superior visando à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JR., Vicente (Orgs). **Avaliação participativa, perspectivas e desafios**. Brasília: INEP, 2005. p. 57-70.

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2005.

BARREYRO, Gladys B.; ROTHEN, José C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**. Campinas, SP, vol.13, n.1, p. 131-152. 2008.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4 ed. São Paulo; Cortez, 2007.

BERNARDES, Joelma dos S. A Comissão Própria de Avaliação: contribuição para a gestão institucional. In: **Anais Eletrônicos [do] Seminário Internacional de Educação Superior**: formação e conhecimento. Sorocaba, SP: Uniso, 2014.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Brasília: DF. 1961.

_____. **Lei nº 9131/1995**. Instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC). Brasília, 1995.

_____. **Lei nº. 10.861/2004** – Institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de abr. 2004.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à Regulamentação. 5. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Portaria Normativa Nº 40/2007(*)**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. *Republicada em 29/12/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Desafios da avaliação universitária na América Latina. In: Trindade, Héliogio; Blanquer, Jean-Michel (Orgs). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002, p. 115-156.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, SP, vol.15, n.1, p. 195-224. 2010.

GATTI, Bernadete A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, SP. v. 17, nº 34 maio/agosto, 2006. p. 7-14

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI**: análise do processo de implantação. Brasil: Editora Hoper, 2006.

QUEIROZ, Fernanda Cristina B. P. *et al.* Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. 2013, vol.21, n.79, pp. 349-370.

RIBEIRO, Jorge Luiz L. S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: Lordêlo, J. A. C e Dazzani, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2.ed. rev. e ampl. Passo Fundo/RS: UPF, 2005.

SANTIAGO, Rui A. *et al.* Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Vol. 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: 2010.

Perfil sociodemográfico e características acadêmicas de estudantes concluintes do Curso de Nutrição no ENADE

Aline Lemes da Paixão Rocha¹, Maria Goretti Queiroz², Cláudio Rodrigues Leles²

¹Programa de Pós graduação em Ensino na Saúde – Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia – GO – Brasil

²Faculdade de Odontologia– Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia – GO – Brasil

nutrialine22@gmail.com, mgoretti@gmail.com,
claudio_leles@ufg.br

Abstract. *Higher education is in a process of expansion and democratization and little is known about students' characteristics in Nutrition courses. This study aims at describing the graduating students' profile who participated at ENADE 2004, 2007, 2010 and 2013. The results show young women predominance, white students' reduction, and children of higher education parents. It was identified an increase of students from family income up to 3 minimum wages, from public high school who entered higher education through affirmative policies and received scholarship or funding at graduation course. It is concluded that has been having a change in student nutrition profile in Brazil.*

Resumo. *A educação superior está em processo de expansão e democratização e ainda sabe-se pouco sobre as características dos discentes dos cursos de Nutrição. Este estudo objetiva descrever o perfil de estudantes concluintes participantes do ENADE 2004, 2007, 2010 e 2013. Os resultados mostram predomínio de jovens do sexo feminino, redução de estudantes brancos, e filhos de pais com escolaridade superior. Identificou-se incremento de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos, oriundos do ensino médio público, que ingressaram no ensino superior por meio de políticas afirmativas e que receberam bolsa ou financiamento na graduação. Conclui-se que está em curso uma mudança no perfil discente de nutrição no Brasil.*

Introdução

O ensino superior no Brasil nas últimas décadas passa por importantes transformações e trilha um caminho voltado à sua expansão e democratização. Com o crescimento deste nível de ensino, as políticas neoliberais adotadas na década de 1990 resultaram no aumento da rede superior privada [Chaves, 2010]. Para a democratização deste nível de ensino e expansão da rede superior pública, após os anos 2000, a adoção de políticas governamentais ampliaram o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos superiores [Brasil, 2007a].

À medida que avanços na educação superior se concretizam também torna-se necessário o conhecimento acerca dos cursos de graduação. A avaliação da educação superior no Brasil é regulamentada pela Lei nº 10.861, de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A avaliação discente no contexto do SINAES é realizada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se constitui um dos pilares do SINAES. Cabe ao ENADE aferir o desempenho estudantil trienalmente no que se refere aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação, habilidades em relação às exigências advindas da evolução do conhecimento e competências para compreender temas que se ligam à realidade do país e do mundo [Brasil, 2004].

Os cursos de Nutrição no Brasil, assim como o contexto do país, passaram por inúmeras transformações desde sua concepção. Entretanto prestes a completar 50 anos de regulamentação da profissão do nutricionista ainda pouco se conhece sobre profissionais e estudantes da área no Brasil. A compreensão das características do corpo discente de Nutrição, propicia às instituições formadoras subsídios adequados de apoio aos discentes no contexto institucional. Do ENADE desde 2004, consta o questionário socioeconômico, respondido previamente ao exame por todos os alunos participantes, além de dados sobre o ambiente acadêmico de formação e sobre procedimentos didáticos pedagógicos da graduação. .

O conhecimento do perfil socioeconômico dos discentes possibilita a adoção de mudanças de cunho político-pedagógico das instituições de educação superior (IES) e asseguram um processo educacional ajustado á realidade e impulsionador da dinâmica de ensino-aprendizagem [Nardelli et al., 2013; Souza, et al., 2013]. A escassez de estudos

referentes ao desempenho dos discentes da graduação em Nutrição em exames de larga escala, no caso o ENADE, aponta para a necessária realização de pesquisas direcionadas à temática.

Revisão de literatura

A importância da avaliação educacional é nítida à medida que explora a qualidade do ensino prestado. No âmbito da educação superior o processo avaliativo deu-se inicialmente através das provas do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão que mesmo com deficiências perdurou entre os anos de 1996 a 2003, e posteriormente pelo ENADE, instrumento ainda em uso nos dias atuais [Pilatti, Pedroso e Gutierrez, 2010; Barbosa, Freire e Crisóstomo, 2011].

O ENADE como instrumento constituinte do sistema de avaliação brasileiro transformou-se gradativamente no principal determinante junto aos mecanismos de regulação e controle da educação superior, uma vez que é atualmente a fonte predominante de indicadores desse processo regulatório. Diversos autores consentem que este seja o componente do sistema que mais evidência obteve nos últimos anos junto ao processo de avaliação da educação superior no Brasil [Lacerda e Ferri, 2015; Sousa; Souza; Botelho, 2013].

De modo geral as pesquisas acerca da educação superior no Brasil e os fatores que determinam seu acesso ainda são incipientes no país. São poucos os trabalhos acadêmicos direcionados ao estudo e tratamento em larga escala de informações provenientes de bases de dados sobre o sistema educacional atual. Na literatura sobre avaliação do ensino superior, encontram-se pesquisas que investigaram, a partir dos dados do ENADE, o perfil socioeconômico dos estudantes das IES brasileiras como Nogueira e Tsunoda [2015] e ANDIFES [2011]. O perfil estudantil de vários cursos, entre eles de cursos da área da saúde é verificado em Ristoff, [2013] e Ristoff, [2014]. Entretanto não foi encontrado nenhum estudo que se dedicasse a identificar detalhadamente o perfil dos alunos dos cursos de nutrição do Brasil, participantes do ENADE.

Por esse motivo, ainda é necessário conhecer o perfil e as mudanças verificadas junto aos cursos de nutrição ao longo da última década em que o desempenho discente

foi avaliado pelo ENADE, instrumento que fornece dados importantes sobre as características dos discentes na graduação brasileiros.

Este trabalho tem o objetivo de descrever o perfil dos alunos concluintes do curso de nutrição participantes do ENADE nas edições de 2004, 2007, 2010 e 2013, anos em que o curso foi avaliado.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo. Realizou-se a avaliação dos dados dos estudantes concluintes do curso de graduação em nutrição no Brasil. Constituem-se fontes de dados secundários deste estudo os microdados do ENADE disponibilizados pelo INEP/MEC, em seu sítio na internet, relativos aos anos em que o curso de nutrição foi avaliado. É garantida a confidencialidade das informações dos estudantes conforme estabelecido na lei 10.861/04 e Resolução 466/2012. [BRASIL, 2004; BRASIL, 2012].

A opção por utilizar os dados procedentes do ENADE se dá uma vez que os mesmos fornecem informações fundamentais, e em grande proporção, para a análise que se pretendeu realizar.

A população foi composta por estudantes concluintes de nutrição que realizaram o ENADE nos anos em que o Curso de Nutrição esteve entre as áreas avaliadas pelo INEP/MEC. Excluiu-se deste estudo estudantes ausentes no exame, que deixaram a prova ou o questionário socioeconômico em branco, aqueles que tiveram seus resultados desconsiderados por falhas administrativas e ainda os estudantes que não responderam as questões de interesse da pesquisa. As variáveis analisadas neste artigo encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1. Variáveis do estudo.

	Variáveis
Sociodemográficas	Sexo; Idade; Cor/etnia autodeclarada; Renda familiar; Grau de escolaridade do pai; Grau de escolaridade da mãe.
Relativas à trajetória acadêmica	Tipo de escola que cursou ensino médio; Mecanismo de Ingresso no curso de graduação; Recebimento de bolsa ou financiamento durante a graduação; Situação de Trabalho na graduação.

Relativas ao perfil da Instituição	Categoria administrativa (pública ou privada); Área geográfica do curso.
------------------------------------	--

Após a seleção das variáveis e aplicação dos critérios de exclusão, os dados foram transportados para o pacote estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, quando foram submetidos à análise descritiva. Para verificação da associação estatisticamente significativa entre as variáveis foi realizado o teste qui-quadrado de Pearson. Considerou-se valor de significância (valor-p) < 0,05 para rejeição da hipótese de independência das variáveis e existência de diferença significativa.

Resultados e Discussão

A população deste estudo constituiu-se em 23.746 estudantes concluintes que realizaram as edições do ENADE aqui estudadas, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição de estudantes conforme ano de realização do ENADE

Ano de realização do ENADE	nº de estudantes	Distribuição percentual
2004	3.186	13,4%
2007	3.577	15,1%
2010	6.670	28,1%
2013	10.313	43,4%
TOTAL	23.746	100%

Fonte: INEP – Microdados ENADE

Características Discentes

A idade média dos estudantes concluintes foi 25,5 anos e a mediana encontrada foi de 23 anos, compatível com dados encontrados nos estudos de Nardelli et al., [2013]; Gurgel et al., [2012]; e Gomes e Salado, [2008].

Observa-se a predominância feminina em todas as edições do ENADE (mais de 90%), também observada em outros cursos da área da saúde [Gurgel, 2012; Souza et al., 2013; Gomes e Salado, 2008; Wetterich e Melo, 2007; Nardelli et al., 2013; Oliveira et al., 2013; Rocha e Nozaki, 2012].

Quanto à cor/etnia autodeclaradas revelou-se a predominância de estudantes Brancos em todas as edições, seguida por estudantes Pardos ou Mulatos. Observa-se

redução na proporção de discentes concluintes Brancos atingindo 62,8% no ano de 2013, uma redução de aproximadamente 20% em quase 10 anos de realização do ENADE. Nota-se também o aumento de Negros entre os estudantes concluintes, que subiu de 1,6% em 2004 para 6,6% em 2010 e elevação na proporção de estudantes pardos de 11,5% para 28,3% da primeira para a última edição do exame. A diferença encontrada na variável cor/etnia autodeclarada também se mostrou significativa ($p = 0,000$). O Gráfico 1 demonstra as distribuições observadas.

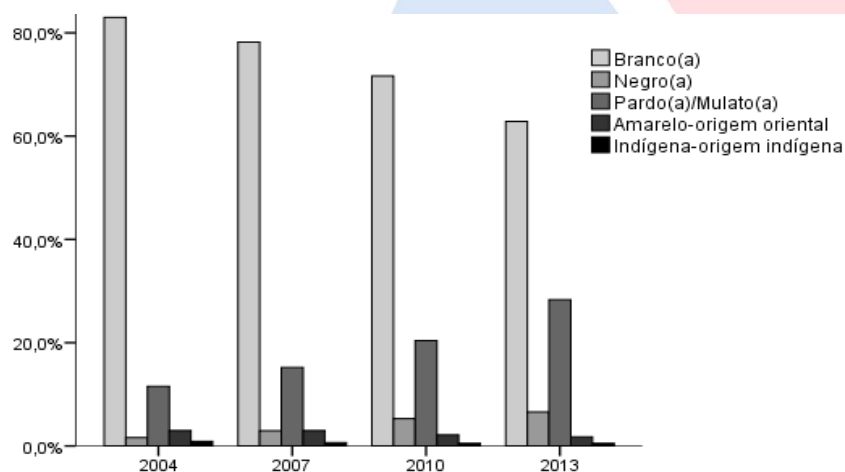


Gráfico 1. Distribuição de estudantes segundo cor/etnia autodeclaradas.

Fonte: INEP – Microdados ENADE

Os dados aqui expostos confirmam os achados da pesquisa nacional sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, realizada em 2011, que revelou maioria de alunos brancos (54%) [Andifes, 2011]. Souza et al., [2013] encontraram 20,62% de alunos ingressantes nos cursos de enfermagem autodeclarados negros.

No entanto, outras pesquisas com estudantes da área da saúde revelam percentuais mais elevados de estudantes brancos [Nardelli et al., 2013; Gomes e Salado, 2008]. Ristoff [2014] também utilizando-se de dados do Enade constatou uma proporção de 74% e 75% de alunos brancos no cursos de Medicina e Odontologia respectivamente, em 2010 e similarmente ao presente estudo também observou redução de estudantes brancos ao longo das edições avaliadas no curso de Medicina.

O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apresenta uma distribuição populacional com 45,9% de brancos, 43,1% de pardos, 7,6% negros e 0,3% de indígenas, realidade que destoa do perfil encontrado nas IES brasileiras. No entanto, os dados encontrados nesta pesquisa, como nas demais citadas, apontam para uma redução na participação de brancos e elevação de negros e pardos, o que paulatinamente se aproxima da distribuição populacional e constitui-se um importante avanço social brasileiro.

A análise de renda familiar mensal permitiu identificar um crescimento na presença de estudantes que possuem renda familiar de até três salários mínimos (SM), chegando a quase 40% da população avaliada na última edição do ENADE. Concomitantemente registrou-se redução de estudantes provenientes das famílias que obtêm mais de dez salários mínimos mensais conforme demonstrado no Gráfico 2. As diferenças foram estatisticamente significativas ($p = 0,000$).

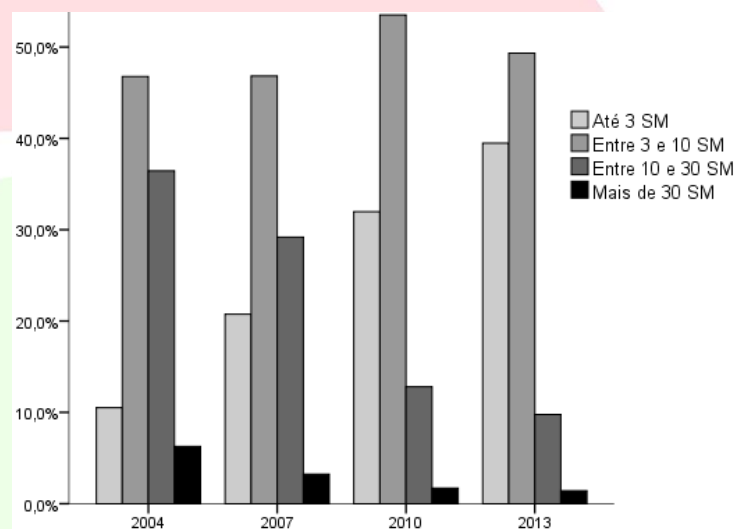


Gráfico 2. Distribuição de estudantes segundo renda familiar mensal

Fonte: INEP – Microdados ENADE

Souza et al. [2013], identificaram 52,69% de ingressantes de enfermagem advindos de famílias com renda de até três salários mínimos mensais. Nardelli et al. [2013], encontraram 19,4% de estudantes com renda familiar mensal de até 3 salários mínimos, sendo essa faixa de renda a de maior percentual entre os estudantes de seu estudo. Apesar deste aumento a literatura ainda se refere aos cursos da área de saúde como

aqueles cujos estudantes pertencem às classes sociais mais elevadas [Gurgel, 2012; Wetterich e Melo, 2007].

Ristoff [2014] constatou dados correspondentes ao presente estudo e registrou redução de estudantes de Medicina e Odontologia oriundos de famílias que recebem mais de 10 SM mensais em diferentes edições do ENADE e percebeu maior inserção de estudantes de classes menos favorecidas em diferentes cursos. O autor conclui que este incremento reflete as políticas de inclusão adotadas no país.

A análise acerca do tipo de escola que cursaram o ensino médio revelou, nas duas primeiras edições do ENADE, uma pequena predominância de alunos que cursaram todo ou a maior parte do ensino médio em escolas privadas. Já nas duas últimas edições essa predominância se inverteu, passando a ser de alunos que cursaram todo ou maior parte do ensino médio em escolas públicas.

A elevação do número de alunos oriundos do ensino médio público constitui-se um grande avanço no que tange ao acesso e democratização do ensino superior no curso de nutrição. Nota-se o crescente acesso de classes menos favorecidas ao ensino superior ao longo dos anos. As políticas de ações afirmativas que garantiram a ampliação do acesso ao ensino superior assumem grande importância nesse processo, principalmente pelo fato dos dados se referirem tanto às instituições públicas como privadas. Dentre as políticas afirmativas que garantem tanto a ampliação do acesso, quanto a permanência dos estudantes no ensino superior destacam-se o PROUNI, REUNI e a Lei de Cotas nas Instituições Federais de ensino superior [BRASIL, 2005; BRASIL, 2007a; BRASIL, 2012]. A Tabela 2 expõe os resultados encontrados neste estudo acerca do tipo de ensino médio cursado.

Tabela 2. Distribuição de estudantes conforme o tipo de ensino médio cursado

Tipo de escola que cursou Ensino Médio	Ano de realização do Exame				Total
	2004	2007	2010	2013	
Todo/Maior parte	1.320	1.655	3.524	6.112	12.611
Escola pública	(41,4%)	(46,3%)	(52,8%)	(59,3%)	(53,1%)
Todo/Maior parte	1.751	1.795	2.987	4.201	10.734
Escola privada	(55%)	(50,2%)	(44,8%)	(40,7%)	(45,2%)

Metade Escola pública-	115	127	159	0*	401
Metade Escola privada	(3,6%)	(3,6%)	(2,4%)	(0,0%)	(1,7%)
TOTAL	3.196	3.577	3.670	10.313	23.746
	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)

* Na edição 2013 não havia opção de resposta "metade escola pública-metade escola privada".

Fonte: INEP – Microdados ENADE

As diferentes frequências observadas mostram-se significativas ($p = 0,000$). Os dados apresentados corroboram com os encontrados por Ristoff [2014] que registrou um maior número de estudantes provenientes do ensino médio público a cada ciclo do ENADE. Esse aumento gradual de estudantes provenientes do ensino médio público evidencia a transformação da realidade universitária. Em outros cursos da saúde, como Odontologia e Enfermagem, também verificou-se predominância de estudantes oriundos de ensino médio em escolas privadas, variando de 70% a 49,47 [Oliveira et al., 2013; Souza et al., 2013].

As variáveis: cor/etnia declarada, renda e ensino médio cursado revelam uma mudança importante no perfil dos discentes de nutrição e correspondem diretamente aos critérios de inclusão das políticas afirmativas, que reservam vagas para negros, estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública e de baixa renda. Essas políticas gozaram de maior evidência após o ano de 2003, com o início do governo Lula, e influenciam claramente a realidade observada. A ampliação da participação de minorias e grupos historicamente excluídos do ensino superior reflete a consolidação dessas políticas e corresponde a um grande avanço junto à democratização do acesso [Barreyro e Rothen, 2014].

Embora efetivadas há alguns anos, o ingresso no curso superior com utilização de políticas afirmativas passou a ser investigado somente nos dois últimos ciclos do ENADE, a partir de 2010. Constatou-se nos anos de 2010 e 2013 uma população de 13,5% e 17,8% respectivamente que utilizaram dessas políticas como forma de ingresso no ensino superior, diferenças essas estatisticamente significativas ($p = 0,000$). A Lei 12.711/2012, que estabelece as cotas em âmbito federal determina reserva de pelo menos 50% de vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aplicadas gradualmente, para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Deste percentual devem estar inclusos os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas

em número proporcional de grupos na população da unidade da federação onde se encontra a IFES.

A inserção de ações afirmativas nas agendas governamentais se deu em resposta às demandas da sociedade. Sabe-se que sistemas e políticas de cotas não são soluções definitivas para a problemática da desigualdade no Brasil, na verdade, constituem-se instrumentos legais de compensação histórica de discriminação, injustiças e opressões sofridas por minorias e grupos étnicos [CARVALHO, 2006].

Dados sobre a situação de trabalho do estudante demonstram o aumento de estudantes que não trabalham ou exercem atividade remunerada com o passar dos ciclos, concomitantemente vê-se redução de estudantes que trabalham regularmente independente da carga horária semanal. As diferentes frequências foram estatisticamente significativas ($p = 0,000$). A evolução desses dados estão no Gráfico 3.

A literatura contrasta com os resultados aqui apresentados e revela um crescimento do número de estudantes que trabalham [Butler, 2007; Mckechnie et al., 2005]. Cursos de característica integral, predominantes em IES públicas dificultam a permanência estudantil em trabalhos regulares, enquanto cursos de menor carga horária ou noturnos oferecem maior possibilidade de uma jornada dupla de estudo e trabalho.

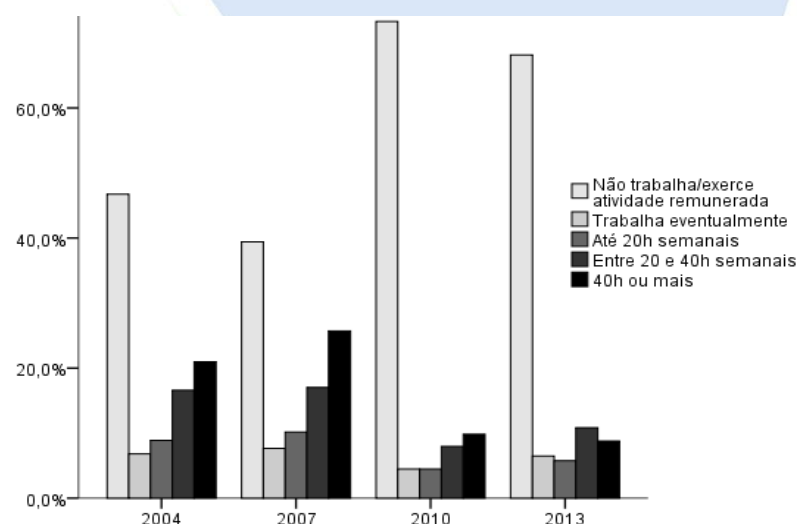


Gráfico 3. Distribuição de estudantes segundo situação de trabalho.

Fonte: INEP – Microdados ENADE

As informações indicativas do recebimento ou não de bolsa de estudos ou financiamento revelam uma elevação ao longo das edições de estudantes que recebem algum destes benefícios. A resposta positiva frente ao questionamento é demonstrada por frequência de 31,1%, 34,6%, 35,9 e 41,3% respectivamente em 2004, 2007, 2010 e 2013. Esse incremento ao longo do período que totaliza 10%, possivelmente se dá em virtude da adoção de políticas governamentais que ampliaram o acesso e permanência ao ensino superior em instituições públicas e privadas [Brasil, 2001; Brasil, 2005; Brasil, 2007]. As diferenças encontradas também foram significativas ($p = 0,000$).

Dentre as políticas votadas para a garantia de permanência de estudantes de baixa renda pode-se citar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), estabelecido em 2001, direcionado ao financiamento da graduação de estudantes que não apresentassem condições de custear sua formação e estivessem regularmente matriculados em cursos presenciais de instituições privadas de ensino com resultados positivos nas avaliações do MEC [Brasil, 2001]. Têm-se ainda o Programa Universidade para todos (PROUNI), estabelecido pela Lei 11.096/2005 que possibilitou a concessão de bolsas de estudos, integrais ou parciais, a estudantes de baixa renda. O PROUNI reserva ainda uma parcela de bolsas direcionada a negros, pardos e indígenas [BRASIL, 2005].

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES foi outro instrumento com vistas a direcionar recursos às ações de assistência estudantil nas universidades federais como mecanismo de redução de desigualdades sociais [Brasil, 2007b].

As variáveis relativas à escolaridade dos pais demonstram predomínio de pais e mães com ensino médio. Dado interessante notado foi a redução na frequência de pais e mães com ensino superior ou pós-graduação ao longo dos anos. Em 2004 havia 31,9% de mães nessa faixa de escolaridade e em 2013 havia 28,4%; em relação à escolaridade paterna essa redução foi ainda mais acentuada reduzindo de 33,6% em 2004 para 21,9% em 2013. As características assinalam a transformação no acesso e revelam que cada vez mais famílias têm seu primeiro filho no ensino superior. Para ambas as variáveis houve diferença estatisticamente significativa ($p = 0,000$). Ristoff [2014] também notou um decréscimo gradativo de filhos de pais com nível de escolaridade superior.

Características das IES

Quanto à região de funcionamento dos cursos de nutrição pelo país notou-se em todos os anos maior número de estudantes cursando a graduação em IES da região sudeste, característica esperada devida a maior população da região. Entretanto, pontua-se a redução na proporção dos estudantes dessa região ao longo dos períodos avaliados assim como da região sul, possivelmente por uma menor expansão no período se comparada às demais regiões brasileiras. Na região Nordeste houve incremento de mais de cinco vezes a proporção de estudantes em relação à totalidade do país.

Ficou claro o predomínio, em todos os ciclos do ENADE, de instituições privadas de ensino, embora tenha sido notada uma tendência modesta de aumento da participação de instituições públicas na formação de nutricionistas, conforme exposto no Gráfico 4.

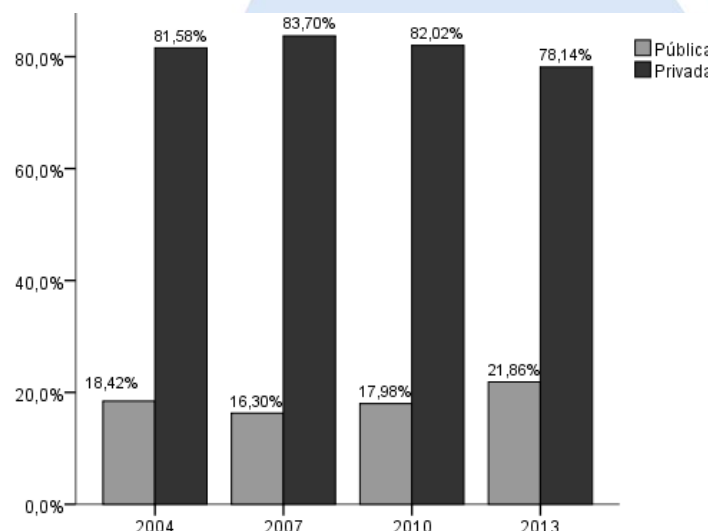


Gráfico 4. Distribuição de IES segundo categoria administrativa

Fonte: INEP – Microdados ENADE

As características socioeconômicas e referentes à trajetória acadêmica observadas no curso de graduação em nutrição revelam grande heterogeneidade na área e nota-se mudanças ainda em curso no perfil desses discentes em virtude da efetivação de políticas direcionadas à garantia de acesso e permanência no ensino superior.

Conclusão

As constatações verificadas no estudo compreendem um curso de Nutrição jovem, predominantemente feminino. Verificou-se uma maioria de estudantes brancos, embora notou-se um decréscimo na presença desses discentes, assim como aqueles de pais e mães

com escolaridade superior ao longo das edições do ENADE. Notou-se um incremento de estudantes provenientes de famílias com renda familiar mais baixa, oriundos do ensino médio público, que não exercem atividade remunerada, que ingressaram por meio de políticas afirmativas e ainda que contaram com bolsa ou financiamento durante a graduação. Observaram-se diferenças significativas em todas as variáveis estudadas nos diferentes ciclos do ENADE. As IES são em sua maioria privadas e concentram-se na região sudeste do país.

A transição vivenciada no curso de nutrição avança com mudanças nas características discentes e instituições formadoras. Essas mudanças não ocorrem ao acaso e são consequência de políticas que permitiram a inclusão e acesso de grupos étnicos, minorias e classes historicamente excluídas da educação superior brasileira. A realização de mais estudos acerca dessas mudanças no curso de graduação em nutrição é necessária para permitir o direcionamento de políticas assistenciais e mecanismos de apoio ao novo perfil de estudantes observado nesta pesquisa e ainda avaliar continuamente o impacto dessas políticas no processo pedagógico.

Referências

- ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)**. Brasília. 64p. 2011.
- BARBOSA, G. C.; FREIRE, F. S.; CRISÓSTOMO, V. L. Análise dos indicadores de gestão das IFES e o desempenho discente no ENADE. **Avaliação**, v. 16, n. 2, p. 371-344, 2011.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, 2014.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Lei 10.861/04. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília DF, 14 de abril de 2004.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Lei 12.711/04. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio**. Brasília DF, 30 de agosto de 2012.

- BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 25 abr 2007a.
- BRASIL. Lei nº 10.260/2001 de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 2001.
- BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 14 jan 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Microdados do ENADE 2013: manual do usuário**. 2015. 21 p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de assistência estudantil – PNAES**. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez 2007b.
- BUTLER, A. B. Job characteristics and college performance and attitudes: A model of workschool conflict and facilitation. **Journal of Applied Psychology**, v. 92, n. 2, p. 500-510, mar. 2007.
- CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2. ed. 2006. 211 p.
- CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481-500. 2010.

- GOMES, G. M. N. P.; SALADO, G. A. Atuação profissional dos egressos do curso de Nutrição de uma instituição de ensino superior do Paraná. **Revista Saúde e Pesquisa**, v. 1, n. 1, p. 45-50, jan-abr. 2008.
- GURGEL, L. G. F. GUIMARÃES, R. P.; BEATRICE, L. C. S.; SILVA, C. H. V. Perfil dos Discentes Ingressos do Centro de Ciências da Saúde UFPE. **Revista brasileira de educação médica**, v. 36, n. 2, p. 180-187. 2012.
- MCKECHNIE, J.; DUNLEAVY, K.; HOBBS, S. Student employment and its educational impact: a scottish study. **Scottish Educational Review**, v. 37, n. 1, p. 58-67, 2005.
- NARDELLI, G. G.; GAUDENCI, E. M.; GARCIA, B. B.; CARLETO, C. T.; GONTIJO, L. M.; PEDROSA, L. A. K. Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área de saúde de uma universidade federal. **Revista de Enfermagem e Atenção à saúde**, v. 2, n. 1, p. 3-12, 2013.
- NOGUEIRA, E. D. A.; TSUNODA, D. F. Mineração de dados para análise de relação entre as características socioeconômicas de concluintes do ensino superior e o desempenho desses estudantes no ENADE 2012. **Revista Percurso**, v. 15, n. 1, p. 3-12, 2013.
- OLIVEIRA, D. L. et al. Perfil do aluno de odontologia da universidade do sudoeste da Bahia – UESB. **Revista Saúde Comunicação**, v. 9, n. 3, p. 169-178. 2013.
- PILATTI, L. A.; PEDROSO, B.; GUTIERREZ, G. L. Propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação: um debate necessário. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 81-91, 2010.
- RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747. 2014.
- ROCHA, P. M. N.; NOZAKI, V. T. Perfil profissional dos nutricionistas egressos da Unigran. **Interbio**, v. 6, n. 12, p. 70-80. 2012.
- SOUZA, N. V. D. O. et al. Perfil Socioeconômico e cultural do estudante ingressante no curso de graduação em Enfermagem. **Revista de Enfermagem-UERJ**, Rio de Janeiro, v. 21 (esp. 2). p. 718-22. 2013.

WETTERICH, N. C.; MELO, M. R. A. C. Perfil sóciodemográfico do aluno do curso de graduação em Enfermagem. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 404-410. 2007.

Meta-avaliação

As Implicações do SINAES na qualidade dos cursos de graduação de uma Instituição Privada

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima¹, Cristiane Otilia Colossi Bernhardt²

¹ Programa em Pós-graduação em Educação (PPGEdu) - Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) CEP78.200-000 - Cáceres – MT- Brasil

² Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) – Docente da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) CEP 78.260-000 – Araputanga –MT – Brasil

elizeth@unemat.br, crisocb2511@gmail.com

Abstract: *The aim of the study was to understand the implications of SINAES for undergraduate courses from a private institution in the state of Mato Grosso, considering the quality evaluation indicators contained in SINAES assessment tools. The methodology is supported by critical-dialectical approach according to Gamboa, using quantitative and qualitative research. The results showed that the quality of the courses is being evaluated with focus on the end product and not on the daily academic process. For subjects, current quality indicators do not account to assess the quality considering the daily lives of IES, local differences, regional and the teaching-learning process.*

Resumo: *O objetivo do estudo foi compreender as implicações do SINAES para os cursos de graduação de uma instituição privada do interior do Estado de Mato Grosso, considerando os indicadores de avaliação da qualidade contidos nos instrumentos de avaliação do SINAES. A metodologia foi sustentada pela abordagem crítico-dialética de acordo com Gamboa, utilizando a pesquisa quanti-qualitativa. Os resultados demonstraram que a qualidade dos cursos está sendo avaliada com foco no produto final e não no processo do cotidiano acadêmico. Para os sujeitos os atuais indicadores de qualidade não dão conta de avaliar a qualidade considerando o cotidiano das IES, as diferenças locais, regionais e o processo ensino-aprendizagem.*

Introdução

As políticas públicas educacionais da Educação Superior implicam de modo substancial, na qualidade do ensino das instituições, cabendo ao Estado o papel de implantar, regular e avaliar essas políticas. Nessa vertente, em 2004, foi instituído e implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com base na Lei nº 10.861/2004, com as regras obrigatórias de avaliação para todas as instituições de Educação Superior, públicas ou privadas; avaliação esta realizada por comissões internas criadas pelas próprias instituições e, externas designadas pelo Ministério da Educação (MEC).

O principal objetivo da política de avaliação educacional é melhorar a qualidade do ensino e orientar a expansão da oferta na educação superior, por meio de padrões pré-estabelecidos, e com isso, originar programas específicos para avaliar as diversas modalidades de ensino, pois para o Ministério de Educação (MEC) o resultado das avaliações deve ser revertido em ações que garantam a elevação da qualificação docente, e, conseqüentemente, a qualidade no ensino.

Desse modo, todas as informações obtidas no processo de avaliação devem ser utilizadas pela IES para auxiliar na eficácia institucional e na efetividade acadêmica, para que o ato de avaliar se torne uma potencialidade no sentido de alcançar a qualidade educacional e o direcionamento das decisões.

As Políticas de Avaliação da educação superior têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão através de padrões pré-estabelecidos nos documentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse contexto, se fez necessário discutir e analisar as variáveis e os indicadores contidos nos instrumentos de avaliação utilizados pelo SINAES na determinação da qualidade da educação superior.

Este estudo foi sustentado na abordagem de pesquisa crítico-dialético. Para a coleta de dados utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, realizando uma análise documental e um grupo focal. A pesquisa foi realizada na Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, faculdade privada, sem fins lucrativos e de objetivos sociais, mantida pela Fundação Arco-Íris de Araputanga, localizada na cidade de Araputanga, região noroeste do Estado de Mato Grosso, distante 350 quilômetros da capital Cuiabá. As atividades dessa IES iniciaram em 13 de março de 2000 tendo sido credenciada junto ao MEC no

ano de 1999, através da Portaria nº 1.513 de 19/10/1999, publicada no Diário Oficial da União de 20 de outubro do mesmo ano. Atualmente, a FCARP oferece cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física e Gestão da Tecnológica da Informação, entretanto, a pesquisa abarcou somente os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito, estes foram escolhidos por terem realizado a prova do ENADE em 2012. Os dois últimos cursos tiveram notas do ENADE que prejudicaram o Conceito Preliminar de Curso - CPC e o Índice Geral de Curso - IGC.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, a primeira com a análise dos relatórios do ENADE 2012 e os relatórios da autoavaliação, e a segunda etapa com um grupo focal com participação dos docentes e gestores dos cursos em análise. O resultado final da pesquisa foi apresentado em doze categorias, sendo cinco na primeira etapa, durante a análise documental, e sete nas discussões do grupo focal.

Trajetórias históricas das políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil

No Brasil, as políticas de avaliação da educação superior surgem com a redefinição do papel do Estado. Para Morosini (2004), o Estado Regulador caracteriza hoje o cenário da produção científica nacional, onde o Estado passa a ser Avaliador.

O Estado realiza mudanças na lógica do sistema que resultam na diversificação e diferenciação da educação superior e, conseqüentemente, provocam implicações na cultura das instituições inclusive nas de educação superior.

Para tecer considerações sobre as políticas públicas de avaliação é necessário, que além de cumprir com a função técnica, ética e política, possibilite a participação ativa dos sujeitos sociais, contribuindo para qualificar, e contribuir nas ações e decisões. Para Belloni avaliar faz parte da vida das pessoas e das organizações, “é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação cujo objetivo é correção e aperfeiçoamento de rumo, e não punição” (BELLONI, 2000, p.56). Nesse mesmo pensamento Dias Sobrinho (2004), afirma que, como tudo que diz respeito ao humano, avaliar é uma atividade permeada de valores, tem uma significação política, e deve ser considerada como um fenômeno público que interessa à sociedade muito mais do que uma tarefa técnica.

Ristoff (2000, p. 40) destaca que a legitimidade da avaliação é a principal questão que reside na construção de indicadores confiáveis, pois encontrar uma metodologia capaz de assegurar essa perspectiva de maneira a não causar possíveis “desvios” é o grande desafio. Outro ponto importante neste conceito apresentado pelo autor é que procura associar a dimensão técnica com a dimensão política. Nesta perspectiva ao observar este princípio, percebemos que a “adesão voluntária” é muito mais emblemática do que se apresenta. Portanto, é possível que a proposta apresente certa fragilidade, uma vez que nem sempre a “adesão voluntária” garante legitimidade política. A propósito, Ristoff (2000, p. 41) também apresenta “a adesão voluntária como princípio da avaliação institucional”.

O surgimento de programas e sistemas de avaliação na educação superior brasileira, foi favorecido pela importância atribuída à regulamentação, pelos órgãos públicos, CAPES e INEP.

Foi no ano de 1977, que a CAPES realizou as primeiras experiências avaliativas nos cursos de pós-graduação no Brasil. No entanto, tal metodologia não valia para a avaliação dos cursos de graduação.

As principais reformas da Educação Superior no contexto histórico da avaliação da educação superior foram: em 1983 – o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU); em 1985 – a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (CNRES); em 1986 – o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (GERES); em 1993 – o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); em 1995 – criação do Provão; e em 2004 – criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Na educação superior todo o processo de avaliação é realizado pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES)

De acordo com o parágrafo primeiro da Lei 10.861/2004, há uma preocupação com a diferença e a diversidade do sistema de educação superior no país, e em entender que a

identidade, a missão e a história da IES, devem ser avaliadas globalmente, por isso, a busca pela continuidade do processo avaliativo.

§ 1º O SINAES tem por finalidades 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.

Desse modo, os interesses são muitos, e isso faz com que a avaliação das instituições de ensino superior tenha “uma dimensão pública, que é o ver e ser visto”, segundo Cury (*apud* COSTA e ZAINKO, 2004, p.132).

O SINAES também reforça a função do Estado Avaliador, conforme preceitua o artigo 2º, § único, da Lei 10.861/2004, está assegurado o vínculo a ser estabelecido entre a avaliação e a regulação:

Os resultados da avaliação referido no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento de cursos de graduação.

O SINAES defende os princípios da educação como um direito social e um dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; a regulação e controle como algo que não se esgota em si mesmo, que tem um caráter educativo; respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema tão diversificado como o brasileiro; e a avaliação como um processo educativo, democrático e participativo, com objetivos formativos e sociais.

Como forma de atingir as instituições do ensino superior na sua totalidade, a avaliação proposta pelo SINAES passou a ser realizada por um ciclo de avaliação, que envolve três modalidades:

1) Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) - a base do SINAES nas dimensões internas e externas. O objetivo principal é verificar como as IES são constituídas; qual a capacidade de atendimento à comunidade acadêmica; destacando a autoavaliação, dirigida pela própria IES por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Tal processo de avaliação acontece com a avaliação *in loco* de comissões externas,

designadas pelo MEC e complementadas pela avaliação interna realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES;

2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – esse processo já era utilizado no sistema anterior, porém, no SINAES, obteve novas características, pois a avaliação passou a ser realizada por equipes multidisciplinares de especialistas, com um avaliador institucional na articulação dos processos de regulação (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento), e ;

3) Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – essa modalidade é uma versão aprofundada do Provão, pois se configura como um componente curricular obrigatório. Tem um papel importante no processo de avaliação institucional, na medida em que fornece informações importantes tanto para as IES, que podem fazer uso dessas informações no processo de avaliação interna, quanto para o sistema como um todo, visando à formulação de políticas públicas. Atualmente o ENADE é contemplado pela aplicação de uma prova aos alunos concluintes dos cursos. O que se pretende com esse exame é proporcionar “reflexões no interior do próprio curso e da instituição, na medida em que se constitui como um momento privilegiado de interlocução com os estudantes, visando a estimular a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos” (POLIDORI; MACHADO-ARAÚJO e BARREYRO, 2006, p.434).

Na avaliação da educação superior são observadas as dez dimensões trabalhadas pelo SINAES no campo da avaliação interna e externa, que segundo Nunes significa uma rede de relações “cada uma dessas dimensões relaciona-se com as demais, estabelecendo redes entre pessoas, ideias, acontecimentos e práticas vivenciadas e veiculadas no interior da instituição” (2006, p. 339).

Os componentes principais do SINAES para a avaliação estão fundamentados nessas dez dimensões, com indicadores diferenciados, considerados pela Avaliação Institucional, com o objetivo de identificar o perfil e a atuação da IES ou do curso, por meio de suas atividades, programas, projetos e setores, respeitando as diferentes dimensões institucionais.

A dinâmica do processo de avaliação sofreu alterações devido a uma mudança do Ministro da Educação em 2005, quando deixou o cargo o Ministro Tarso Genro e assumiu

o Ministro Fernando Hadaad. Com o processo enfraqueceu e gerou também mudanças nos órgãos operacionais e regulatórios como o INEP e a SESu.

O conceito Preliminar de Curso (CPC) foi instituído em 2007, pela Portaria Normativa n. 40 de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, a qual sintetiza os resultados dos conceitos ENADE e IDD num único valor. O CPC estabelece que as avaliações do ciclo avaliativo do SINAES são orientadas por indicadores de qualidade expressos em uma escala de cinco níveis, sendo que para o MEC o nível igual ou superior a 3 (três) evidencia a qualidade satisfatória dos cursos. Esse indicador foi criado para agregar ao processo de avaliação da educação superior, objetivos de quantificar a qualidade e excelência dos cursos de graduação.

O indicador de qualidade da educação superior é constituído por 55% da nota do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes; 7,5% representa a infraestrutura e instalações, 7,5% referente a organização didática pedagógica; e os demais 30% correspondem ao corpo docente. Os cursos de graduação recebem conceitos que vão de zero a cinco na avaliação, porém os cursos que obtiverem conceito um e dois estão sujeitos a medidas administrativas, entre elas a suspensão da abertura de novas vagas por meio de processo seletivo e receberão, obrigatoriamente, a visita da comissão externa de avaliação, sendo que os cursos que obtiverem o conceito igual ou superior a três, a avaliação *in loco* é opcional.

O CPC em 2008, considerava a atribuição do ENADE em 40%, o IDD em 30%, sendo os demais 30% atribuídos aos insumos formados pelo próprio CPC. Como se vê, o peso maior recai sobre o desempenho dos estudantes no ENADE, e muitas dessas informações são retiradas do questionário sócio-econômico preenchido pelos alunos. Em relação a titulação do corpo docente, esse dado é retirado das informações que a IES apresenta no sistema de Cadastro dos Docentes.

Cabe ao INEP divulgar os conceitos preliminares de cursos a cada ano, segundo as áreas avaliadas pelo ENADE. Os cursos que obtiveram o conceito preliminar satisfatório (igual ou superior a três) ficam dispensados de avaliação *in loco* nos processos de renovação de reconhecimento de cursos. Entretanto, nos processos de reconhecimento dos cursos que tenham obtido conceitos preliminares quatro ou três poderá ser requerida

a avaliação *in loco*, no prazo de sessenta dias, confirmando o conceito preliminar ou a sua alteração.

As implicações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior na qualidade dos cursos de graduação

O objetivo central da análise documental foi identificar quais são os indicadores de avaliação da qualidade da graduação utilizados pelo SINAES e analisar, a partir das categorias emergentes no estudo, como está materializada nos relatórios a realidade institucional, regional e local, tendo em vista que, as dimensões do SINAES são iguais para todas as IES brasileiras.

Ao analisarmos os relatórios, geral e específico dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito do ENADE de 2012 da IES em estudo, conjuntamente foi realizada a análise do relatório da autoavaliação, a qual apresentou um resultado geral da instituição, envolvendo toda a comunidade acadêmica (gestores, docentes, discentes, pessoal técnico administrativo e discentes). Não foram encontrados na IES os relatórios de autoavaliação por curso, visto que o relatório encaminhado para o INEP possuía apenas os dados descritivos no âmbito geral.

Com a análise dos documentos foi possível identificar cinco categorias que envolvem os indicadores de avaliação da qualidade da educação superior, apoiada no SINAES: 1) Perfil sócio-econômico; 2) Desempenho Acadêmico; 3) Infraestrutura; 4) Corpo Docente; e 5) Currículo do Curso.

Os resultados dos relatórios do ENADE/2012, dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito da IES de Araputanga – MT, bem como, o relatório geral da IES, trouxeram os dados do exame realizado pelos alunos concluintes definidos como, alunos que já cursaram 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES. O relatório da autoavaliação institucional/2012 desenvolvido pela própria IES e encaminhado ao INEP, como apresentou os resultados gerais da IES, isso dificultou o processo de análise relacionado aos Cursos em estudo. Os CPCs dos cursos bacharelados foram explicados para entendermos as implicações do processo de Avaliação e a nota

atribuída a esses cursos, sendo que este foi analisado através do resultado disponibilizado em arquivo do Excel no portal do INEP.

Com base nos resultados da análise documental, realizamos o grupo focal com os docentes e coordenadores dos cursos em estudo da IES para, alcançar o objetivo proposto no estudo.

Convergências e divergências na análise documental: eis a contradição

O estudo das convergências e divergências encontradas na análise documental da IES, foi organizado em duas partes, na primeira realizamos a análise dos indicadores do Conceito Preliminar do Curso (CPC) do ano de 2012, onde ficou evidenciada a nota três (3,0) para o curso de Administração e nota dois (2,0) para os cursos de Ciências Contábeis e Direito.

A segunda parte foi com base na análise dos indicadores envolvidos nos relatórios geral e específicos por curso do ENADE de 2012 e o Relatório da Autoavaliação. Esse processo de análise serviu de base para a discussão realizada com o grupo focal dos docentes e coordenadores dos cursos bacharelados da IES.

A técnica do grupo focal foi conduzida pelo próprio pesquisador, com a finalidade de proporcionar a compreensão das percepções, crenças e atitudes sobre o tema em estudo. A indagação feita aos sujeitos do grupo focal, após a breve apresentação dos resultados encontrados na análise documental foi: *Os indicadores de avaliação da qualidade propostos pelo SINAES e implementados nos instrumentos do ENADE, da autoavaliação e da avaliação externa, dão conta de realmente avaliar a qualidade e o desempenho dos acadêmicos da IES?*

Após a análise documental foi realizado o encontro com o grupo focal dos docentes, com o propósito de envolver os participantes como sujeitos ativos, na busca de novos conhecimentos relacionados ou convergentes que emergiram das análises dos documentos. Com essa informações estabelecemos categorias que emergiram nas falas dos sujeitos. Na análise dessas informações destacamos sete categorias para estudo que foram: 1) Os indicadores não consideram as diferenças regionais, sociais e econômicas; 2) Titulação do Corpo Docente como índice de qualidade garante o desempenho do estudante; 3) Sobreposição do ENADE na materialização dos SINAES na IES: onde fica a autoavaliação?; 4) Discurso Pedagógico X Discurso Técnico da Avaliação; 5) Papel do

estudante influencia o desempenho na Aprendizagem; 6) SINAES, nas IES públicas e privadas; e 7) SINAES contradições com os discursos dos sujeitos: punição x emancipação.

Nas discussões com o grupo focal, ficou evidenciado que os indicadores não dão conta de avaliar a qualidade dos cursos de graduação, levando-se em consideração, por exemplo, as especificidades da sala de aula, a relação ensino-aprendizagem e o currículo.

Os sujeitos da pesquisa não negaram a importância do processo de avaliação. Todos reconhecem a importância, mas afirmaram que existem questões que devem ser discutidas e aprofundadas localmente, com a construção de indicadores que atendam às necessidades locais, regionais e sociais dos estudantes, sem desconsiderar os contextos e desenvolvimento nacional, mundial e global. Nesse sentido, os sujeitos indicaram reflexões sobre o modo de avaliar, que tem foco no produto.

Os resultados do grupo focal apontaram que os professores não concordam com a forma que o SINAES realiza o processo de avaliar a qualidade dos cursos. Para eles, o sistema de avaliação não atende as especificidades, pois, demonstra um viés de avaliação punitiva, e está focado no ENADE, além de demonstrar que não tem clareza em relação aos indicadores que poderiam avaliar.

Os professores são unânimes em relação ao exame do ENADE. Compreendem que esse exame deveria mudar, embora tenham apresentado algumas discussões e sugestões, ainda assim, não demonstraram objetividade nas proposições.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os indicadores de processo para avaliar a qualidade dos cursos de graduação é uma questão de reflexão e propostas de mudanças urgentes. É importante que novas discussões e estudos sejam realizados, pois, ficou demonstrado aparentemente o desconhecimento, dos docentes, pois eles sabem que são parte integrante do processo de avaliação da qualidade, mas não possuem clareza para propor mudanças; apenas sabem que é preciso avaliar de forma que os indicadores de qualidade possam, realmente, avaliar o processo e não apenas o produto.

Dias Sobrinho contribui ao afirmar que “a qualidade do ensino não pode apenas ser medida por instrumentos específicos de mensuração de conhecimentos supostamente adquiridos, mas deve ser avaliada na sua relação com as demais dimensões que articuladamente dão sentido à instituição” (1997, p.25).

É importante salientar que o ENADE, neste estudo, caracteriza-se como um dos instrumentos que compõe a atual política pública desenvolvida pelo MEC, todavia, segundo afirmação de Limana:

Tomar os resultados do ENADE de forma isolada e estanque significa produzir ranques baseados em juízos apressados, sem confiabilidade, injustos com os cursos avaliados e que pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas (LIMANA, 2006, 01).

Durante as discussões do grupo focal, os participantes julgaram o ENADE como sendo o responsável pela nota atribuída aos cursos. Esse é o exame cujos resultados são utilizados para determinar a qualidade dos cursos de graduação das IES, tanto públicas como privadas, sem levar em consideração as demais avaliações do SINAES como autoavaliação e avaliação realizada pelos pares.

Nesse sentido, cabe salientar que acreditamos que a avaliação é uma necessidade do processo ensino-aprendizagem, e é indispensável para medir a qualidade. Porém, deve ser encarada, organizada e realizada de forma global, interna e externamente, em todos os níveis e dimensões que compreendem as IES. Entretanto, para ter legitimidade técnica, política e social, é preciso considerar a possibilidade de transformação das condições atuais.

Conforme afirma Ristoff, “o assunto avaliação é sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construídos” (2004, p.62) .

Dessa forma, a avaliação deve ser pensada e executada de forma democrática, e com vistas a própria instituição, focada nos processos de ensino e aprendizagem e não no mercado com vem sendo posta. Com foco apenas nos resultados, devemos levar em consideração a realidade de cada IES e o meio em que a mesma está inserida.

Síntese das análises realizadas na pesquisa

O atual Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior. Como forma de atingir a totalidade das IES, a avaliação proposta pelo SINAES passou a ser realizada por ciclos avaliativos e apresenta como princípio os instrumentos de avaliação que os compõem, por meio da Autoavaliação, coordenada pela CPA; da avaliação *in loco* realizada por comissões

designadas pelo INEP e o ENADE, exame composto por questões de múltipla escolha, discursiva, de conhecimentos gerais e específicos, o qual avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos da matriz curricular. Tal exame é obrigatório para os alunos que fazem parte do ciclo avaliativo, e é condição indispensável para emissão do histórico escolar e, conseqüentemente, do diploma. Além da prova de conhecimento, é obrigatório ao aluno responder, eletronicamente, o questionário do estudante.

O ENADE configura-se como uma avaliação do desempenho dos estudantes concluintes, e não como indicador único da qualidade dos cursos ou da IES. De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, artigo 33-B, os indicadores de qualidade são calculados pelo INEP, com base no resultado do ENADE e nos demais insumos constantes na base de dados do MEC. A nota atribuída aos cursos e a IES utiliza o que foi instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008, o Conceito Preliminar de Curso (CPC); o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008; e o desempenho de estudantes, por meio do conceito obtido a partir do resultado do ENADE. Os indicadores de qualidade são expressos em escala contínua de cinco níveis, igual ou superior a três. O que indica uma qualidade satisfatória. A escala serve para orientar as avaliações *in loco* do ciclo avaliativo das IES que obtiveram um nível de qualidade menor que três.

A Autoavaliação Institucional é um instrumento de avaliação do SINAES, realizado por uma comissão interna na IES. Ela deve ser considerada imprescindível na avaliação da qualidade do curso e da IES porque considera a realidade local, a identidade regional e apresenta os resultados considerando a forma de organização acadêmica, a cultura organizacional, respeitando as diferenças e as diversidades, em conformidade com as diretrizes do SINAES. Entretanto, ela não é considerada para determinar o conceito atribuído aos cursos (CPC) e o índice das IES (IGC).

Este estudo teve como objetivo, compreender as implicações do SINAES para os cursos de bacharelados da Faculdade Católica Rainha da Paz – FCARP, uma instituição privada do Estado de Mato Grosso. Para tanto, buscamos analisar quais as implicações das Políticas de Avaliação para os cursos dessa instituição, considerando os indicadores de avaliação da qualidade contidos nos instrumentos de avaliação do SINAES e se esses

indicadores de avaliação da qualidade propostos pelo SINAES dão conta de avaliar a qualidade dos cursos de graduação da IES.

Observamos que, de acordo com os discursos dos sujeitos, os professores apresentam dificuldades em atender as especificidades dos estudantes sem perder de vista a totalidade e a necessidade de atendimento às normas gerais, pois para eles, o problema está na formação deficitária da educação básica, cabendo aos professores da educação superior fazer milagres para conseguir com que os estudantes consigam uma boa nota no ENADE. Na visão dos professores, isso pode justificar a nota baixa do desempenho acadêmico dos concluintes nos cursos da IES. Embora, outro ponto destacado no grupo focal tenha sido o descompromisso do estudante com o ENADE, que, para eles, influencia diretamente o desempenho na prova.

Para melhorar o conceito dos cursos, os docentes acreditam que a nota do ENADE deveria ser inserida na certificação do aluno como forma de punição. Os sujeitos da pesquisa acreditam, que devido o exame não ter efeitos diretos sobre o aluno, esses não o fazem com responsabilidade. Ainda, observamos que os professores e coordenadores, apesar das críticas, revoltas e contradições sobre o atual sistema de avaliação, eles não conseguem propor alternativas para melhorar o processo avaliativo utilizado.

Consideramos que para a compreensão das implicações do SINAES na qualidade dos cursos de graduação é necessário o desenvolvimento de uma análise por meio dos indicadores de processos de qualidade, os quais são essenciais. Entendemos que a avaliação não se resume apenas ao ENADE, afinal, a qualidade deve ser determinada pelo conjunto dos instrumentos definidos pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior, o qual inclui a autoavaliação e avaliação *in loco*.

Estudar sobre avaliação é muito complexo, uma vez que, nem os professores estão preparados para avaliar o processo. Atualmente, o profissional sabe que a avaliação é punitiva, porém, ela não avalia de maneira coerente. Ele reconhece que o foco do SINAES está no ENADE e não na sala de aula. Todavia, sabe que é preciso mudar, reformular, estudar uma maneira para romper com as contradições entre as punições e a emancipação dos processos de avaliação do SINAES. Diante disso, ressaltamos que esse é um campo propício para estudos e futuras pesquisas.

Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que os indicadores de processo utilizados para avaliar a qualidade dos cursos de graduação é uma questão urgente, e os sujeitos da pesquisa apontam que os atuais indicadores não dão conta de mensurar a qualidade, levando em conta as diversidades locais e regionais. Outra questão observada no decorrer da pesquisa foi a necessidade de maior conhecimento das políticas de avaliação por parte dos docentes, uma vez que estes são integrante do processo de avaliação da qualidade. No entanto, eles não possuem a clareza suficiente para propor mudanças, apenas sabem que é preciso avaliar o processo e considerar a realidade local de cada IES, usando os indicadores de qualidade,

Acreditamos que a avaliação é uma necessidade do processo ensino-aprendizagem, e é indispensável para a melhoria da qualidade, porém, deve ser encarada, organizada e realizada de forma global, internamente e externamente, em todos os níveis e dimensões que compreendem as IES, respeitando as diversidades locais, regionais e estaduais.

A avaliação da qualidade deve ter legitimidade técnica, política e social. Precisa ser considerada como uma possibilidade de transformação das condições atuais, e ela deve ser pensada e executada de forma democrática, com vistas na própria instituição; focada nos processos de ensino e aprendizagem; não se baseando nos princípios mercadológicos como demonstrou a pesquisa, ou seja, com foco apenas nos resultados.

A avaliação deve ser uma ação ininterrupta pela busca da qualidade, o que exige da comunidade acadêmica preparação para participar desse processo de avaliação e de reconstrução. É preciso mudar, reformular e estudar uma maneira para romper as contradições entre as punições e a emancipação dos processos de avaliação do SINAES, e ainda encontrar indicadores que possam avaliar o processo e não apenas o resultado. Ademais, entendemos que o assunto é complexo no cenário educacional, por isso, é importante o desenvolvimento de novos estudos que discutam e reflitam sobre os indicadores de qualidade da Educação Superior, pautados nos processos cotidianos. Ao final desta pesquisa, almejamos para um futuro próximo a continuidade desse estudo sobre a construção de novos indicadores para avaliação da qualidade dos cursos da Educação Superior. Onde a avaliação da qualidade das IES deve ser pensada e executada de forma democrática com foco no processo e não apenas nos resultados.

Referências

- Belloni, Isaura. “A Função Social da Avaliação Institucional”. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.
- Brasil. Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004. “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”. Diário Oficial [da] República do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abril, 2004.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (relator). BRASIL. “Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB)”. Parecer nº4, de 30 de janeiro de 2001. Brasília, 2001
- Dias Sobrinho, José. “Avaliação crítica e política em função da educação como direito Político ou como mercadoria?” Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88. p. 703-725. Especial Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em mai. de 2014.
- Dias Sobrinho, José. “Avaliação institucional: integração e ação integradora”. Avaliação. Campinas, SP, v.2, n.2, p.19-29, Jun., 1997
- Limana, Amir & Brito, Márcia Regina F. de. “O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências: algumas considerações a respeito do ENADE”. Brasília: INEP, 2006. (Coleção: Educação Superior em Debate, vol. 02).
- Morosini, M. C. “Educação superior e transnacionalização: avaliação/ qualidade/ acreditação”. In: Mancebo, D.; Fávero, M. de L. de A. (Orgs.) Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.
- Nunes, Lima C. “As dimensões da auto-avaliação institucional: tecendo redes de redes”. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, v.14, n.52, jul. set. 2006.
- Polidori, Marlis Morosini; Machado-Araujo, Claisy M; Barreyro, Gladys Beatriz. “SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira”. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, v. 14 n.53, oct/dec 2006.
- Ristoff, Dilvo. “O SINAES e os seus desafios”. Revista Avaliação, Campinas, v.9 n.1, Mar 2004.

Evaluación institucional para acreditar o para mejorar

José M. Passarini¹, Delma de Lima¹

¹Departamento de Educación Veterinaria – Universidad de la República
(Udelar)

Av. Lasplaces 1620 – CP. 11600 – Montevideo – Uruguay

josepasa@gmail.com, delma.delima@gmail.com

Abstract. *In recent decades institutional assessment models according to the realities of different countries are installed. This investigation compares the processes involving the Faculty of Veterinary in Uruguay: on one side the self-managed Institutional Assessment and on the other side the System for Degrees Accreditation sponsored by the MERCOSUR. The first was aimed at identifying strengths and weaknesses inserted in a democratic and emancipatory model, and as a result a strategic development plan for the short, medium and long term was created. The objective of the second was to comply with the administrative guidelines and indicators of efficiency, effectiveness and quality internationally agreed, and framed in a bureaucratic and regulatory model.*

Resumen. *En las últimas décadas se instalan modelos de evaluación institucional de acuerdo a las realidades de los diferentes países. Este trabajo compara los procesos en los que se ha involucrado la Facultad de Veterinaria (FVet) de Uruguay: la Evaluación Institucional autogestionada y el Mecanismo Regional de Acreditación del MERCOSUR. encuadrándose en un modelo: democrático y emancipador; y como resultado se conformó un plan de desarrollo estratégico a corto, mediano y largo plazo; y el segundo tuvo como objetivo cumplir con pautas administrativas e indicadores de eficiencia, eficacia y calidad acordados internacionalmente, enmarcándose en un modelo: burocrático y regulador.*

Introducción

La transformación de la Universidad en el siglo XXI, se rige por una Agenda que incorpora la evaluación de la calidad de la educación superior entre los puntos prioritarios. Es el resultado de un movimiento mundial de reestructuración o reubicación de la actividad universitaria, de corte neoliberal, que propone un nuevo modelo de universidad, más acorde con la lógica del mercado. Esta lógica impone más estrategias de control por parte del Estado, desplazar la noción de la educación como derecho del ciudadano e inversión social, por la de *educación como mercancía* y poner énfasis en la eficiencia más que en la igualdad de oportunidades (Schugurensky y Torres, 2001).

Bajo la influencia de organismos internacionales de financiación (Banco Mundial, BID), se impulsa la adopción de sistemas de evaluación institucional basados en indicadores de rendimiento, que dirigirán la asignación de recursos, respondiendo a un concepto de evaluación como sistema de regulación y control. En América Latina, dichas tendencias globales han podido ser negociadas y contrarrestadas por los contextos nacionales e institucionales, por lo que se ha propuesto sustituir ese modelo regulador, por otro denominado *emancipador*, (en el sentido de no-subordinación) donde la evaluación institucional debería ser participativa, integral, continua y flexible; con énfasis en lo cualitativo, apelando a la responsabilidad social de las universidades. (Días Sobrino y Ristoff, 2002)

En el centro de la evaluación institucional está el problema de la calidad de la educación. Considerando la influencia del Estado y de la institución, la participación del mercado y la academia en torno a la calidad de la educación, se ha planteado varios modelos posibles: regulatorio de tipo I, regulatorio de tipo II o mixto, de excelencia selectiva y democrático (Contera, 2000).

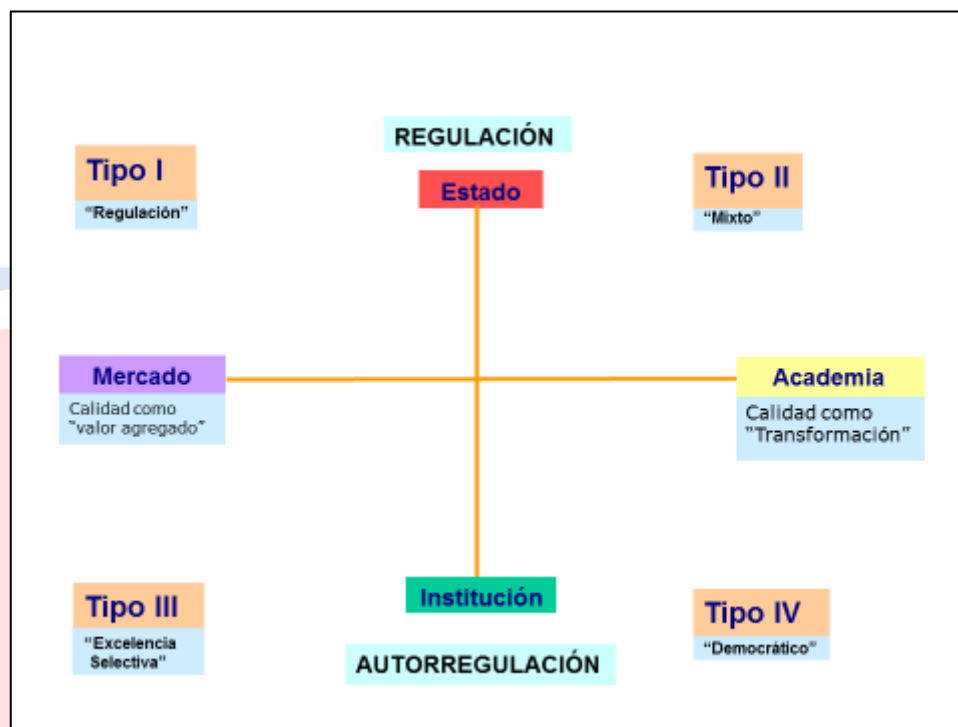


Figura 1. Modelos de Evaluación de la Calidad según Contera (2000).

En Uruguay no se ha creado una estructura que realice evaluaciones o acreditaciones de la educación superior como sucede en la mayoría de los países de la región. El Decreto 308/995 (Poder Ejecutivo, 1995) creó una estructura que posee atribuciones similares solo para la Educación Terciaria Privada, denominada Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada. Por su parte los Servicios (Facultades, Institutos y Escuelas) de la Universidad de la República (UdelaR), única Universidad pública, el origen de los procesos de evaluación institucional puede ubicarse en el año 1998. El 11/8/98 el Consejo Directivo Central creó un Grupo de Trabajo con el cometido de “elaborar un documento en el que se definieran los objetivos, características, ámbitos, etapas y administración del proceso de Evaluación Institucional dentro de la Universidad”. Más tarde se crea la Comisión Central de Evaluación Institucional (CCEI). En una serie de documentos elaborados por la CCEI, se expresan los lineamientos para un Programa de Evaluación Institucional aprobado por el Consejo Directivo Central. La Evaluación Institucional se define como “*la formulación de un juicio de valor mediante el cual se procura calificar una actividad de modo sistemático y riguroso*” (UdelaR, 2000).

La UdelaR y la Facultad de Veterinaria en particular, transitaron voluntariamente por el proceso de evaluación institucional, consistente en la auto evaluación del Servicio, seguida por una evaluación externa, todo este proceso es gestionado por la propia UdelaR sin la participación de Instituciones externas, por ello recibe el nombre de evaluación autogestionada. La condición básica para realizarla es disponer de información cualitativa y cuantitativa oportuna y relevante sobre los insumos y resultados de la actividad universitaria. Sumado a la información cualitativa y cuantitativa recogida en un estudio diagnóstico de la situación, se requiere juicios valorativos de todos y cada uno de los componentes y funciones del quehacer universitario, a fin de que el proceso evaluativo respalde soluciones orientadas a la superación académica. Es de importancia capital el Informe de autoevaluación, que contiene los elementos mencionados y constituye la base objetiva de una política de mejora de la calidad. *“Las conclusiones del informe de autoevaluación deben orientarse a lograr la identificación de los problemas que presenta la institución, su jerarquización y diagnóstico integral. Asimismo, incluirá la elaboración de los lineamientos para un plan estratégico de desarrollo institucional”* (CONEAU, 1997). Cumplida la etapa de auto evaluación, concurrió el comité de pares para realizar la evaluación externa e informar sus conclusiones y recomendaciones; las que fueron tomadas en cuenta para elaborar un plan de desarrollo estratégico a corto, mediano y largo plazo.

Por otra parte a partir del año 1999, se puso en marcha en el ámbito del sector educativo del MERCOSUR, el mecanismo regional de acreditación de carreras, donde los Estados parte del MERCOSUR y Estados Asociados, a través de sus organismos competentes (Agencias de Acreditación y Ministerios), reconocen mutuamente la calidad académica de los títulos o diplomas de grado otorgados por Instituciones Universitarias, cuyas carreras hayan sido acreditadas conforme a este Sistema Regional de Evaluación; denominado actualmente como ARCU-SUR.

Los Ministros de Educación acordaron la organización del Sistema ARCU-SUR, e instalaron comisiones con representantes nacionales, que elaboraron una guía de acreditación de carreras, donde figuran los estándares a alcanzar para lograr la acreditación.

Para el proceso de Acreditación también debe realizarse una evaluación institucional; en ese caso, deberá considerar la declaración de misión y si está dentro de los valores esperados, la selección de personal y sus calificaciones, los programas de la Facultad, las instalaciones y el mecanismo interno para asegurar la calidad. Se recomienda que a los informes de autoevaluación y de la comisión de pares, se sume el análisis de los dictámenes elaborados por los pares, por parte de las agencias de evaluación u organismos similares, presentando luego los resultados a la Reunión de Ministros.

Evaluación institucional autogestionada vs. Evaluación institucional para la acreditación regional

La evaluación institucional autogestionada tiene como principal objetivo el mejoramiento de la calidad de las instituciones que brindan formación universitaria, debe ser útil a la propia institución universitaria y a la comunidad que utiliza sus servicios en general (CONEAU, 1997)¹. Por su parte la acreditación MERCOSUR busca promover el intercambio académico y el mejoramiento de las instituciones de enseñanza superior, garantizando un estándar mínimo de calidad para cualquier carrera cursada en la región. Pretende también impulsar la realización de mejoras en aquellas carreras que no alcanzan los estándares; por último, tiende a permitir la libre circulación de profesionales en el ámbito regional. La acreditación de las carreras otorgada por el Sistema ARCU-SUR será tomada en cuenta por los Estados Parte y Asociados, a través de sus organismos competentes, como criterio común para articular con programas regionales de cooperación como vinculación, fomento, subsidio, movilidad entre los países miembros. Es fundamental tener en cuenta que el proceso de Evaluación Institucional involucre todos los aspectos referentes al funcionamiento de una Institución mientras que la Acreditación toma en cuenta los que refieren a una carrera, pero en el caso de la Facultad de Veterinaria que solo tiene una carrera de grado los procesos son muy similares.

Dimensiones que evalúan los procesos

¹ Se menciona la definición de CONEAU, al no contar con una propia de la UdelaR, y considerar que la Agencia argentina realiza una aproximación a la temática contando con una realidad similar a la de Uruguay.

En la evaluación institucional, las dimensiones son agrupamientos de los grandes rasgos o características sobre los que se emite juicio y que en su conjunto expresan la evaluación institucional.

La acreditación regional, agrupa grandes rasgos o características referidos a los aspectos de las carreras sobre los que se emite juicio y que en su conjunto expresan la totalidad de la carrera.

Tabla 1. Dimensiones que consideraron los procesos de evaluación.

Dimensiones de la Autoevaluación Institucional propuesta por la UdelaR	Dimensiones propuestas por la Acreditación regional
1. Enseñanza de grado	1. Contexto Institucional 2. Proyecto Académico: Enseñanza de Grado y Postgrado. 3. Recursos Humanos: Docentes, Estudiantes, Egresados y Funcionarios.
2. Actividad de postgrado y Educación Permanente	
3. Investigación	
4. Extensión y Asistencia	
5. Cuerpo docente	
6. Estudiantes	
7. Administración y Gestión Académica	
8. Infraestructura académica	4. Infraestructura
9. Infraestructura física	
10. Recursos financieros	No se evalúa específicamente como dimensión.

Fuente: Elaboración propia.

La indagación de las diferentes dimensiones en la evaluación institucional autogestionada, debe presentar la evolución histórica del componente estudiado, recoger información que el Servicio entienda que aportan a la mejor elaboración de un juicio valorativo pertinente y debidamente fundamentado por una amplia participación de la comunidad académica del Servicio.

La acreditación regional de carreras debe describir los componentes, que son aspectos que en su conjunto expresan la situación en que se encuentra la carrera respecto a la dimensión, el criterio, que es el atributo o la calidad de un componente que permite

evaluarlo, los indicadores, que son las evidencias cualitativas y cuantitativas que en forma simple o compleja dan razón del estado del criterio y las fuentes de información: documentos bases de datos, encuestas, antecedentes válidos y confiables respecto a los indicadores (MERCOSUR, 2008).

Como intervenciones que atraviesan el plano educativo, ambos mecanismos guardan aspectos comunes, pero difieren en la lógica subyacente en cada uno. Un análisis comparado de estos procesos implica contribuir a una metaevaluación, que todavía está pendiente en la Facultad de Veterinaria.

El presente trabajo consiste en comparar ambos procesos desde una perspectiva epistemológica, con énfasis en su significado pedagógico. Se discutió en primer término, el modelo de calidad aplicable en cada caso; luego se conformaron tres matrices valorativas, que incluyen los objetivos, la metodología y la utilidad del proceso asignada a cada uno.

Resultados

Tomando la clasificación establecida por Contera (2000) se puede establecer que la evaluación institucional responde principalmente al modelo regulatorio de tipo IV o democrático, dado que los criterios de calidad se definen con participación de académicos y es la propia Institución (en este caso la Universidad de la República) que gestionó todo el proceso. Mientras tanto, el mecanismo de acreditación se ajusta a un modelo esencialmente regulatorio de tipo I, dado que interviene el Gobierno a través del Ministerio de Educación y Cultura, guarda racionalidad instrumental e interés técnico, tiene enfoque cuantitativo y tiende a la homogeneidad (Figura 2).

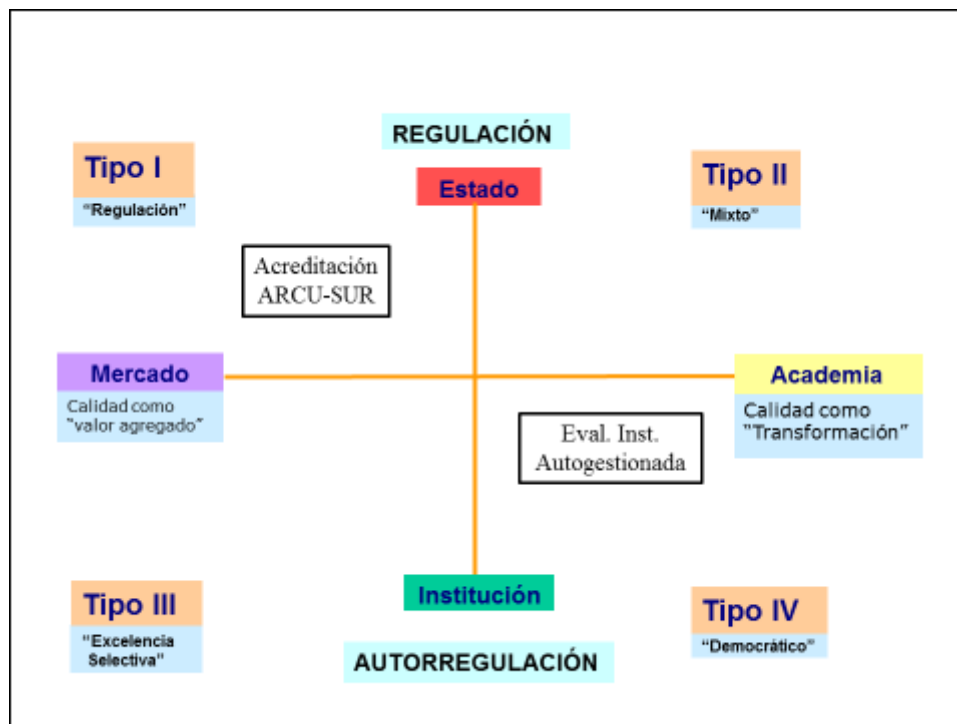


Figura 2. Ubicación de los procesos de Evaluación Institucional de acuerdo las modelos propuestos por Contera (2000).

En la evaluación institucional autogestionada, las posturas acerca de la fuente de la teoría, el diseño y la situación responden al paradigma naturalista, en tanto que en la acreditación, responden al paradigma racionalista. En lo que respecta a conocimiento e instrumentos utilizados, así como a los métodos preferidos, ambos procesos comparten rasgos propios de los dos paradigmas mencionados. Un elemento a destacar es que la comunidad veterinaria participó ampliamente de ambos procesos sin hacer diferencia entre ambos.

Los axiomas acerca de la realidad, la relación investigadores/actores, la naturaleza de las afirmaciones de verdad y la relación con valores, en la evaluación institucional coinciden con el paradigma naturalista; en la acreditación en cambio, predomina el paradigma racionalista, aunque hay un pequeño margen de participación del primero.

Tabla 2. Participación de los diferentes Tipos de Evaluación en la Evaluación Institucional Autogestionada.

Factores	Tipos de Evaluación		
	Burocrática	Autocrática	Democrática
Fuente de valores	-	-	Participación de los 3 ordenes (Auto Evaluación)
Al servicio de	-	-	Interesados en educación, evaluación y la comunidad en general
Papel del evaluador	-	Especialistas del área Veterinaria	Realiza sugerencias para la mejora.
Técnicas de recolección y presentación de datos	-	Metodología científica de recolección de datos, por ej: muestreo.	Procedimiento pautado, resultados accesibles para todos.
Propiedad de la información producida	-	-	Comunidad universitaria
Conceptos-claves	-	-	Socialización, registro, sistematización, mejora
Concepto clave que justifica la acción	-	-	Implementar mejoras académicas y en la infraestructura general

Fuente: Elaboración propia en base a la clasificación de Rodríguez (1999:50) basado en McDonald (1983).

Tabla 3. Participación de los diferentes Tipos de Evaluación en la Evaluación Institucional para la Acreditación Regional.

Factores	Tipos de Evaluación		
	Burocrática	Autocrática	Democrática
Fuente de valores	Es imprescindible su participación.	Pueden participar la comunidad científica	Puede participar la comunidad.
Al servicio de	Los Estados (Ministerios)	Las Agencias de Acreditación.	Interesados en educación y evaluación y la comunidad en general.
Papel del evaluador	Expertos definidos por los Ministerios.	Especialistas que pudieron presentar las Universidades.	-
Técnicas de recolección y presentación de datos	Información necesariamente creíble para los políticos	Metodología de recolección de datos científica	Procedimiento pautado, resultados pueden ser accesibles a todos pero posiblemente con guía.
Propiedad de la información producida	Los Ministerios y las Agencias	-	La propia Comunidad universitaria.
Conceptos claves	Eficiencia, Eficacia. ¿Sinónimos de Calidad?	-	-
Concepto clave que justifica la acción	La Realidad del Poder.	-	-

Fuente: Elaboración propia en base a la clasificación de Rodríguez (1999:50) basado en McDonald (1983).

La evaluación institucional autogestionada en la clasificación de Rodríguez (1999:50) basado en McDonald (1983), es a la vez de tipo autocrático y democrático en lo que respecta al papel del evaluador y a las técnicas de recolección de datos, en tanto que es exclusivamente de tipo democrático en cuanto a la fuente de valores, a que está al servicio de una comunidad amplia, a la propiedad de la información y conceptos claves; mientras que la acreditación es predominantemente de tipo burocrático. (Tablas 2 y 3)

Tabla 4. Evaluación Institucional autogestionada de la FVet: Regulación o Emancipación.

Regulación		Emancipación	
Objetivo	No. El informe explicaba cada valoración con juicios.	Intencionalidad educativa, objetivos educativos	El centro fue: los fines universitarios.
Conformidad	No. El objetivo fue lograr un Plan de Mejoras	Acción formativa y constructiva	Si. Desde el momento que nos volvió protagonistas y con compromiso
Información para “clientes”	No. La información fue para la propia Institución.	Cuantitativo o cualitativo	Metodología compleja que permitió distribuir el saber, darle heterogeneidad, hacerlo integral
Puntual o Continua	-	Democrático, propicia la formación social, consolida la democracia	Por parte de algunos hay una apropiación social a través de la construcción colectiva
	-	Proceso continuo e integral “cultura de la evaluación”	Se creó una Unidad de Planeamiento y Evaluación Institucional

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Acreditación de Carreras: Regulación o Emancipación.

Regulación		Emancipación	
Objetivo	Homogeneizar, evaluar, acreditar.	Intencionalidad educativa, objetivos educativos	La Institución se ve puesta a prueba desde sus resultados y no desde sus procesos.
Conformidad	Importa lograr el Objetivo.	Acción formativa y constructiva	Depende del uso que haga la Institución de la Información.
Información para “clientes”	Los Clientes son principalmente los propios Gobiernos.	Cuantitativo o cualitativo	Información necesaria para completar indicadores, mayoritariamente cuantitativa.
Puntual o Continua	Cada 5 años.	Democrático, propicia la formación social, consolida la democracia	Se ve como una obligación, que puede ser tomado en conjunto o solo por las autoridades.
		Proceso continuo e integral “cultura de la evaluación”	Imposible instaurar una cultura cuando el proceso es impuesto.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al análisis realizado (ver Tablas 4 y 5) el proceso de Evaluación Institucional tiene principalmente características emancipatorias y el de Acreditación Regional tiene principalmente características regulatorias. Aunque ambos procesos tienen elementos que ambas visiones, ya que la Acreditación también permite espacios para la propuesta hacia la mejora interna más allá de lograr o no el objetivo (Acreditar) y los procesos autogestionados, al ser dirigidos por la autoridad universitaria también pueden cumplir un importante rol regulatorio, por ejemplo para el redireccionamiento de los recursos.

Consideraciones Finales

Entendemos que la evaluación institucional tiene potencialidad para mejorar prácticas pedagógicas, en tanto que: Supera la medición y la verificación; y requiere la construcción colectiva de un pensamiento donde emergen cuestionamientos respecto a los sentidos éticos, políticos, filosóficos que la Institución en su conjunto produce en sus acciones sociales educativas, confiere visibilidad a lo cotidiano, a lo no dicho dentro de una institución (Días Sobrino y Ristoff, 2002). En ella predomina el paradigma naturalista y el carácter democrático. Por su intencionalidad educativa, acción formativa, metodología, carácter democrático y desarrollo continuo, cumple con un modelo emancipatorio. La acreditación regional es un mecanismo burocrático, que tiene un objetivo focalizado, pretende homogenizar, sirve principalmente a los gobiernos, se siente como una imposición de los expertos, que deja poco espacio para la intervención de la comunidad local. La Facultad de Veterinaria afrontó ambos desafíos procurando la participación y compromiso de todos los órdenes, consciente de las diferencias existentes entre ellos. Para establecer conclusiones definitivas se debería someter a ambos procesos a un mecanismo de metaevaluación, que en opinión de Santos Guerra y Moreno Olivos (2004) proporciona retroalimentación, contribuye al conocimiento y a la mejora e impide repetir errores. Es un proceso de naturaleza política y ética, que permite ver contradicciones, problemas y desajustes. Intenta promover la reflexión para generar comprensión rica y relevante sobre lo evaluado, lo que convierte a la evaluación no tanto en una tarea de expertos como un proceso democrático de discusión. Su finalidad es la producción de conocimiento relevante que permita mejorar la bondad de lo que se hace. La comprensión

de la evaluación institucional se va construyendo a medida que avanza el proceso y no sólo se apoya en la documentación escrita, también los aciertos, errores y limitaciones (Santos Guerra, 2004). Sin embargo, frente a un nuevo proceso de evaluación para la Reacreditación de la carrera, es posible tomar medidas que permitan un mecanismo que aproveche las virtudes de los dos encares de una evaluación institucional.

Referencias Bibliográficas

- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria /. CONEAU (1997), Lineamientos para la Evaluación Institucional Aprobado por Resolución N° 094-CONEAU-1997 www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf
- Contera, C (2000). Modelos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Revista Avaliação Campinas. Revista Nro 15, marzo 2000.
- Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D. (Org) (2002) Avaliação democrática. Para uma Universidade Cidadã RAIES, Editora Insular. Florianópolis.
- MERCOSUR (2008) XXXIV RME/ACUERDO N° 1 Memorandum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados asociados.
- Poder Ejecutivo de la República Oriental del Uruguay (1995) Decreto N° 308/995: Regulación de la Educación Terciaria Privada, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo.
- Rodrigues, P. (1999) “A avaliação curricular” en Albano, E.; Nóvoa, A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M.A. y Moreno Olivos, T. (2004) *¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, métodos, control y finalidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-diciembre, año/vol. IX, no. 023, COMIE, Distrito Federal, México
- SCHUGURENSKY, D. TORRES, C. (2001) La economía política de la Educación Superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, tercera época, año/ vol XXIII número 092 Universidad Autónoma de México. México, DF, México

Métodos de Avaliação Qualitativa/Quantitativa

Novas metodologias de análise qualitativa na autoavaliação institucional: uma aplicação na URI Erechim

Adriana Troczinski Storti¹; Sandra Maria Milbrath Vieira²;
Vania Maria Barboza³

¹Doutora em Administração, bacharel em Administração Hab. Comércio Exterior, representante docente da CPA da URI Erechim.

²Bibliotecária, especialista em Gestão Empresarial, representante de funcionários na CPA da URI Erechim.

³Psicopedagoga; especialista em Processos Interdisciplinares em Arqueologia; Graduada em História.

adrianas@uri.com.br; sandra@uri.com.br; vania@uri.com.br

Resumo. A autoavaliação, realizada em instituições de ensino superior, atende a regulamentação do SINAES no Brasil, e visa, também, contribuir com os processos de gestão e avanços da qualidade. No entanto, delinear uma metodologia que conduza os dados ali expressos aos sujeitos ativos das ações necessárias, é sempre um desafio próprio de cada IES. Neste trabalho, apresentam-se dois métodos/ferramentas que estão contribuindo para este avanço, permitindo análises mais específicas sobre os dados da autoavaliação, dirigindo-os aos diferentes gestores, e proporcionando um acompanhamento dos planos de melhoria na sua sequência. O artigo faz uso de um estudo de caso, com descrição destas ferramentas, e inclui falas de gestores que já utilizam as mesmas. Conclui-se que com a aplicação destas novas metodologias, tem-se resultados e ações mais eficazes e um acompanhamento mais próximo e integrado aos objetivos da IES.

Palavras-Chave: Autoavaliação; ferramentas de gestão; análise.

Abstract: The self-evaluation, carried out in higher education institutions, serves the regulation of SINAES in Brazil, and also aims to contribute to the process management and advances in quality. However, outline a methodology that leads the data expressed therein to active subjects of the necessary actions, it is always a challenge specific to each manager. In this paper, we present two methods / tools that are contributing to this advance, allowing more specific analysis of the data from self-evaluation, directing them to different managers, and providing follow-up improvement plans as a consequence. The article uses a case study describing these tools, and includes speeches managers who already use them. It was concluded that with the implementation of these new methodologies, has results and more effective action and closer monitoring and integrated the objectives of IES.

Key-Words: Self-evaluation; management tools; analysis.

1. Introdução

Avaliar é um processo complexo que envolve subjetividade, crenças, teorias, desejos, valores, implicando em desafios para a compreensão mais próxima do sentido que realmente se quer avaliar, alicerçado, ainda, no contexto e maturidade dos sujeitos participantes [Marinho-Araújo, Rabelo, 2015].

No ensino superior, mais do que a complexidade do conhecer e compreender, avaliar exige o pensar e o repensar constante sobre a sua real contribuição no processo educativo, e especificamente falando da tipologia “autoavaliação”, uma das tipologias da Avaliação Institucional ditada pelo INEP, cabem análises permanentes da sua eficácia no processo de aprendizado e gestão universitária.

Dentro desta perspectiva, a autoavaliação expressa no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)[i], no que diz respeito aos eixos de ensino, pesquisa e extensão; responsabilidade social; desempenho dos alunos; gestão da instituição; corpo docente; instalações físicas e outros aspectos, objetiva que estes dados sejam utilizados pela IES nacionais na orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Acresça-se a isso sua utilização pelos órgãos governamentais na orientação de políticas públicas, bem como a estudantes, familiares, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições [INEP, 2016].

Com esta perspectiva, instrumentos diversos de autoavaliação são desenvolvidos por Instituições de ensino superior no Brasil, tendo perspectivas e modelos teóricos distintos em sua construção e aplicação, atendendo as normativas do INEP e, em especial, da CONAES em seu documento “Orientações gerais para o Roteiro de autoavaliação das instituições” (BRASIL, 2004). Esse processo de autoavaliação deve ser coordenado pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) de cada IES, que segundo a Lei 10.861, que tem entre suas atribuições, a condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações, avaliar estes dados e conduzir às melhorias necessárias.

Com respeito à terceira etapa do processo de autoavaliação, apontado neste documento, há a “Consolidação”, que refere-se à importância da elaboração, divulgação

e análise de um relatório final deste processo, integrando também um balanço crítico do processo avaliativo e de seus resultados em termos da melhoria da qualidade da instituição [BRASIL, 2004].

Portanto, percebe-se que o processo autoavaliativo dá autonomia e respeito às especificidades institucionais, dentro de uma perspectiva de que se tenham instrumentos que avaliem elementos considerados básicos (Lei 10.861 e Roteiro da CONAES apresentam estes elementos), mas pregam que haja um uso efetivo dos resultados, identificando fragilidades e elementos positivos, contribuindo para a tomada de decisão, conforme apontado:

A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. Identificando fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei, a autoavaliação é um importante instrumento para a tomada de decisão e dele resultará um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões [BRASIL, 2004].²

No entanto, pergunta-se: quais as melhores e mais eficazes formas de interpretar esses dados da autoavaliação oriundos de vários segmentos participantes, que com sua diferente percepção e subjetividade? Como aproximar-se dessa gama de sugestões que, a partir de instrumentos mais abertos, permitem ao sujeito participante da autoavaliação, opinar, elogiar, criticar e apontar elementos aos cursos, infraestrutura, docentes e processo de ensino-aprendizagem, e, ainda, como melhor conduzir estes dados aos gestores responsáveis e que podem melhorar cada vez este processo educativo? E esses gestores, após receberem esses dados analíticos, como poderão conduzir suas reflexões sobre atividades e processos empregados, gerando avanços também qualitativos em suas instâncias dentro do ensino universitário?

Estas questões conduziram debates internos também dentro da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Erechim, que

² Nesta citação, a palavra “autoavaliação” foi apresentada literalmente, como na fonte da CONAES, 2004, não considerando a mudança ortográfica da língua portuguesa que define o termo como “autoavaliação”, citada desta forma em outras partes deste artigo.

juntamente com a CPA desta Instituição e deste Câmpus, apresentam aqui duas ferramentas, tratadas neste artigo como “metodologias”, que atualmente contribuem com a qualidade das análises dos dados oriundos das autoavaliações e o acompanhamento dos processos de melhoria e consolidação de pontos fortes junto ao seu corpo gestor.

Apresentar essas ferramentas e sua aplicação nesta Universidade é objetivo deste artigo, que procura também esboçar sobre principais conceitos de avaliação e sua relação com a gestão na seção 2, aspectos metodológicos da construção deste artigo na seção seguinte, apresentando os resultados, especificamente sobre o uso destas ferramentas na quarta parte, e finalizando na seção 5.

Almeja-se que este artigo, suas indagações e alternativas de métodos qualitativos venha a contribuir para junto do processo da cultura avaliativa nas IES, especialmente com a descrição de ferramentas e ao processo de gestão que transcende a coleta de dados na autoavaliação, e que mostra-se eficaz na aplicação em uma Universidade gaúcha, podendo servir também, para outras IES que vivenciam o mesmo desafio.

2. Referencial teórico

2.1. Sobre o ato de avaliar e suas tipologias

Em uma perspectiva educativa, pode-se resumir a ação de avaliar como atividade que visa alcançar um nível de melhor qualidade [Ribeiro, 2015]. Comparando a essência do termo avaliar entre alguns autores que dialogam com avaliações universitárias, pôde-se perceber que alguns aproximam o verbo da necessidade da dinâmica, da relação com a gestão, da subjetividade e complexidade intrínsecas, conforme o quadro desenvolvido procura mostrar.

Quadro 1. Autores e conceitos sobre o que envolve avaliar.

CONCEITO	AUTORES
Atribuir valor a algo/coisa, sendo uma operação mental	Silva (apud Garcia, 2001)
Apreciar, analisar, atribuindo valor por avaliadores, calcular, estimar	Ferreira (1995)
Ato dinâmico, essencialmente político, expressando concepções do homem	Sordi (apud Fenili, 2002)
Juízo de qualidades sobre dados, com vistas a uma decisão	Luckesi (apud Fenili, 2002)
Serve para guiar tomadores de decisão, orientando-os quanto a continuidade, correções ou suspensão de políticas ou programas	Unicef (1990 apud Costa e Castanhar, 2003)
Devem subsidiar decisões [...]. Precisam ser ágeis, presentes e continuamente contribuir com os objetivos ou realinhamento destes	Pena Firme (apud Garcia, 2001)

Fonte: As autoras, com base em Silva e Silva (2008).

Encontra-se na literatura diferentes tipos de avaliação, muitas vezes divergentes. Dias Sobrinho (2003 apud Ribeiro, 2015) afirma que há avaliações que podem ser classificadas em dois grupos: as que almejam aferição e controle, com formato mais objetivo, influenciada pelo positivismo, privilegiando tratamento estatístico, análise quantitativa; e as que buscam desenvolvimento, que observam os processos, sendo geralmente de caráter mais subjetivo, cujo método compreensivo-fenomenológico é adotado, a partir de opiniões das percepções dos sujeitos avaliados.

Podem ser, segundo Cotta (2001 apud Silva e Silva, 2008) externas, internas, mistas e participativas, considerando onde é realizada e quem participa; ou ainda, segundo Cavalcanti (2004) e Cohen e Franco (1993 apud Silva; Silva, 2008) *ex-ante*, *ex-post*, formativa ou de processo, ou ainda, de monitoramento, isto considerando sua natureza no momento da realização.

Ambos podem, segundo Ribeiro (2015), ser parte de um modelo educativo, cujo objetivo é aprimorar a qualidade do trabalho de uma instituição, ou ser parte de um modelo mais regulatório, com objetivos de cumprir regras de funcionamento do sistema de educação, buscando níveis de qualidade.

Contera (2000 apud Ribeiro, 2015) também apresenta modelos de avaliação da qualidade da educação superior, e cita quatro grandes categorizações, tendo como variáveis a presença em maior ou menor grau do estado; e o olhar sobre como se avalia a qualidade. Neste sentido, as avaliações denominadas por ele como “democráticas”, incluem as avaliações onde a presença do estado é menor, envolvem a participação da instituição e utilizam indicadores de qualidade definidos pelas instituições, sendo este modelo base para a discussão neste artigo.

2.2. A autoavaliação segundo conceitos educacionais

Segundo Cardoso, Santos e Figueiredo (2002, p. 3 apud Maba e Marinho, 2012, p.456), a autoavaliação é “é um ciclo, entendido sistemático e regular, de revisão das atividades e resultados da organização em relação a um modelo de excelência, culminando em ações melhor planejadas”.

A autoavaliação pode estar delineada em conceitos formativos distintos, que Gatti (2006, p. 322 apud Maba e Marinho, 2012) classificam como “modelos”. Estes não são excludentes entre si, mas há que se ressaltar que apenas os dois últimos atendem as novas perspectivas da avaliação institucional:

- Modelos descritivos – Coleta de dados que caracterizam a instituição mediante aplicação de questionários, cujas respostas permitem traçar um perfil sobre várias variáveis;

- Modelos descritivo-analíticos – Comparam ou cruzam variáveis derivadas dos processos internos e dos produtos;

- Modelos reflexivo-interpretativos – Partem de uma base descritiva e analítica, “avançam interpretações, traduzindo significados e relevâncias”, o que lhes permite agregar formas diversificadas de coleta de dados como entrevistas, observação, grupos focais, entre outros, respeitando a diversidade institucional;

- Modelos reflexivo-participativos – Possuem apoio em premissas e formas de coleta da avaliação participativa, envolvendo “situação de reflexão sobre as formas e os processos de desenvolvimento das diversas atividades institucionais”, além dos “vários segmentos participantes em diálogos reflexivo-interpretativos das representações e significados dessas ações e seus impactos percebido ou possível”³.

Maba e Marinho (2012) apontam a autoavaliação como um processo multifacetário, envolvendo questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa e contextual, sociocultural e política. Portanto, segundo estes, a construção de indicadores de qualidade é objeto-processo dinâmico, onde a qualidade da educação, é permeada por um juízo de valor.

Para as Universidades, a autoavaliação deve contribuir no avanço da sua qualidade, contribuindo para que as mesmas se posicionem de forma competitiva no mercado, desde que haja disposição dos dirigentes em torná-la eficaz [Marback Neto, 2007, p. 20 apud Maba e Marinho, 2012].

³ Alterou-se os textos originais dos autores citados, mas manteve-se os destaques em aspas originais visando conduzir os apontamentos destacados ao leitor final deste artigo.

A autoavaliação institucional não se constitui apenas em um instrumento de recolhimento de informações a ser apresentado a instâncias superiores. Ela representa uma ferramenta imprescindível ao trabalho do gestor, pois monitora a qualidade do desempenho institucional promovendo o planejamento consciente com base no diagnóstico sobre os pontos críticos que merecem prioridade. Esse planejamento acaba por legitimar o processo de avaliação interna ao demonstrar para os segmentos envolvidos que os mesmos estão contribuindo para o desenvolvimento institucional, através da consideração de suas participações [Galdino, 2011].

Ainda, segundo este autor, a autoavaliação conduz a instituição a uma autocrítica e (re)define seus caminhos com vistas à (trans)formação e melhora contínua da sua realidade, associada à sua missão. A gestão institucional afirma sua eficiência, eficácia e efetividade ao colaborar para o desenvolvimento pleno do processo de autoavaliação e aliar ao seu planejamento os indicativos do mesmo na busca da excelência, revelando o grau de correspondência entre as metas institucionais e os resultados alcançados.

A autoavaliação institucional é um processo dinâmico, contínuo e colaborativo, cujo resultado permite uma visão ampliada ao gestor sobre a realidade institucional, levando-o à orientação de sua equipe para um planejamento mais consciente.

Com a autoavaliação, segundo Eyng (2004), muitas decisões institucionais podem se pautar nos resultados da avaliação e a organização tende a estar mais apta para aprender a avançar qualitativamente, direcionando-se para o aperfeiçoamento, crescimento e superação. O processo de reflexão sobre a avaliação é uma poderosa ferramenta de aperfeiçoamento e avanço da universidade e de democratização e avanço da sociedade, pois permite refletir, ainda, sobre a formação do profissional cidadão.

2.3. Importância da gestão da informação e suas ferramentas

As organizações estão cada vez mais valorizando as diferentes ferramentas de gestão, que possibilitam acompanhar desempenho e alcançar diferenciais competitivos, oferecendo informações precisas e que permitem antecipar-se aos acontecimentos futuros, tornando a tomada de decisão mais efetiva.

Alguns dos motivos que conduzem às organizações a pensar e adotar sistemas de informação são a busca de suporte de seus processos operacionais, o suporte para a

tomada de decisão de seus gerentes e funcionários e ainda o suporte em suas estratégias em busca de vantagem competitiva [O'Brien, 2006].

Para Laudon e Laudon (2007), um sistema de informação (que faz parte do conceito maior que é gestão da informação), pode ser explicado como um conjunto de componentes que processam, coletam, armazenam e transmitem informações com objetivo de ajudar na tomada de decisão e na análise de problemas, assim obtendo uma vantagem estratégica.

Entre esses componentes, é necessário que se distinga dado e informação. *Dado* é qualquer elemento identificado em sua forma bruta que por si só não conduz a uma compreensão de determinado fato ou situação. *Informação* é o dado trabalhado que permite ao executivo tomar decisões [Marques, 2013].

Já a função de um software como sistema de informação é manipular informações, processando, armazenando, distribuindo informação com a finalidade de facilitar o planejamento, o controle, a coordenação, a análise e o processo decisório em uma organização [Laudon e Laudon, 1999].

Tachizawa (2006) apontam que em instituições de ensino, as informações também são caracterizadas como um recurso estratégico, podendo ser utilizadas para a solução dos problemas decisórios e, são identificadas, de forma segregada daquelas informações de caráter operacional.

Nesse sentido, as tecnologias avançadas de informação, ou seja, os sistemas de informações computadorizados são elementos indispensáveis às organizações no atual ambiente competitivo global. Utilizando-se de novos recursos tecnológicos, ou seja, os hardwares disponíveis e agregando bons sistemas de informações, as instituições podem conhecer mais sobre seus processos, suas rotinas, seus erros, reformulando-os de forma mais ágil [Cornella, 1994], e com acompanhamento dos seus gestores.

Algumas ferramentas de gestão de informações utilizadas por universidades foram apontadas por Rosa (2007). Entre elas, *Enterprise Resources Planning* (ERP), *On-Line Analytical Processing* (OLAP), *Data Warehouse* (DW) e *Data Mining* (DMn).

Cabe destacar, ainda, que o mercado oferece opções de software livre, e que em alguns casos, estes são úteis também. No entanto, segundo Rosa (2007), mesmo com

custos relativamente mais baixos são ponderados antes de sua aquisição, pois podem apresentar algumas desvantagens como: ausência de um responsável legal, usabilidade difícil e dificuldades de trabalhar as especificidades da organização.

Conclui-se que em qualquer organização do atual contexto, os dados organizados de forma que permitam agilidade e eficiência a tomada de decisão são processos necessários, e os softwares e sistemas de informação com tipologias distintas têm contribuído para o alcance destes objetivos.

3. Metodologia deste artigo

Este artigo está sendo desenhado a partir de conceitos legais e bibliográficos sobre as temáticas discutidas, utilizando-se também da tipologia “estudo de caso”, abordagem qualitativa pela descrição das ferramentas que são objeto de explicitação e pelas características dos dados resultantes destas aplicações, com foco na autoavaliação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Erechim.

A escolha desta Universidade e Câmpus para este estudo de caso deve-se ao fato das autoras atuarem nesta Instituição e CPA, contribuindo para o real acompanhamento dos processos e desenvolvimento deste artigo.

Sobre a descrição das ferramentas e novas metodologias apresentadas no corpo dos resultados, estas se referem à aplicações internas, e incluem o uso do software Sphinx versão léxica, e o software CPA online, desenvolvido pela própria Universidade, conforme apontado naquela seção. Portanto, o termo “metodologia” utilizado desde o título deste artigo, limita-se às ferramentas e procedimentos adotados na URI Erechim, considerando processos nacionais de autoavaliação de IES brasileiras.

Cabe salientar ainda que nos resultados apresentados, há partes de opiniões emitidas por um membro diretivo em nível estratégico do Câmpus, assim como dados de fala de um coordenador de curso de graduação, ambos escolhidos aleatoriamente entre a população total de sujeitos assim categorizados (três diretores em nível estratégico) e 25 Coordenadores de Cursos de graduação, deste Câmpus.

4. Análise dos resultados

4.1 A autoavaliação na URI

A Avaliação Institucional vem sendo desenvolvida na URI desde 2004, atendendo as orientações do SINAES. No entanto, a gênese das ações da Avaliação na URI antecede tal sistema e remetem à implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993.

A avaliação na instituição ocorre semestralmente, abrangendo os diferentes segmentos da comunidade acadêmica que participam do processo respondendo os instrumentos on-line, diversificados, com constantes avanços tecnológicos para o acesso, tendo questões objetivas e sugestões em campo descritivo. No primeiro semestre, professores e acadêmicos avaliam as disciplinas do período anterior.

No segundo semestre, participam da avaliação os acadêmicos da graduação e da pós-graduação, professores, coordenadores, funcionários técnico-administrativos e comunidade externa. Os gestores e a comunidade externa participam da autoavaliação a cada dois anos, mas em anos distintos. Portanto, pode-se afirmar que a autoavaliação na URI tem caráter interno e externo e *ex-post*, já que foca em ações que já ocorreram, mas com abertura para sugestões em nível futuro.

Para consolidar a avaliação na IE são realizadas, a cada ano, cinco etapas: Sensibilização e Mobilização da Comunidade Acadêmica e Externa; Diagnóstico Institucional; Avaliação Institucional Interna e Externa; Análise; e Divulgação dos Resultados, dentro do que prevê o PAIURI – Programa de Autoavaliação da URI.

Em 2015, a CPA passou a categorização em palavras-chave as sugestões apontadas pelos participantes. Esta compilação, era então passada para um documento estilo quadro, onde por curso e disciplina, se verificava a incidência das palavras-chave, e isto veio a contribuir com a compreensão dos gestores de forma mais rápida e sistêmica. No entanto, este processo é bastante lento, exigindo organização dos dados em tabelas por cursos e disciplinas, o que então levou a pensar em novas metodologias e ferramentas que pudessem vir a auxiliar.

4.2 A análise avançada com utilização do software – Sphinx léxica

Considerando a importância e a boa aceitação das análises apontadas na seção anterior, compilando além dos dados quantitativos, os qualitativos (campo sugestões) em palavras-chave, e a necessidade de avançar em termos de diferentes análises em menor

tempo, passou-se a utilizar a ferramenta software Sphinx versão léxica, fornecida pela empresa Sphinx.

Desta forma, a partir do recebimento dos dados brutos da autoavaliação, coletados e armazenados na Reitoria, e considerando a flexibilidade de cada unidade, a CPA da URI Erechim faz a leitura individualizada de cada sugestão e já aloca às opções na parte inferior da mesma tela (as palavras-chave). Estas, são compiladas e permitem cruzamentos diversos, como dados de alunos com professores em uma mesma disciplina/curso, cruzamento de dados em vários períodos (o que permite verificar se houveram mudanças ou não com o decorrer do tempo em disciplinas/cursos), gerar gráficos, além de segmentar por tipos de participantes (Figura 1), e produzir relatórios de qualidade, que unificados ou não, dão condições de uma melhor gestão aos gestores de nível estratégico no Câmpus, aos Coordenadores de área, de Cursos, Professores, Setores e órgãos de apoio envolvidos. A Figura 2 mostra um exemplo de tela de análise por disciplina, com incidência das palavras-chave.

Curso X
Frequência: 74

Grupo n.º 1						
AVALIADOR: Análise_RESPOSTA_DESCRITIVA						
	Aluno Grad		Prof. Grad		Coordenador Grad	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
2- Aperfeiçoar planejamentos das aulas	18	12,0%	0	0,0%	0	0,0%
3- Rever critérios e instrumentos de avaliação	7	4,7%	0	0,0%	0	0,0%
5- Rever relacionamento Professor-Aluno	12	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
6- Rever postura ética	11	7,3%	0	0,0%	0	0,0%
7- Corrigir exercícios /atenção para forma das correções	3	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
36- Método de ensino adequado e eficiente	2	1,3%	1	14,3%	0	0,0%
37- Disciplina muito importante para formação	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%
42- Méritos à atuação do Professor	14	9,3%	0	0,0%	0	0,0%
43- Dificuldade pelo horário das aulas	1	0,7%	0	0,0%	0	0,0%
46- Atingiu objetivos da disciplina	6	4,0%	1	14,3%	0	0,0%
49- Falta motivação para alunos	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%
52- Nível esperado era maior do que aprendido	4	2,7%	0	0,0%	0	0,0%
54- Curso adequado e atende às exigências tanto do MEC, quanto do Conselho Profissional	0	0,0%	0	0,0%	1	50,0%
62- Necessidade de maior dedicação (acompanhar notícias e fatos do cotidiano, realizar leituras prévias do material solicitado) e maior comprometimento com a aprendizagem	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%
64- Alunos participativos e produtivos em aula.	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%
66- Alguns alunos apresentam dificuldade de concentração/dificuldade para acompanhar a disciplina	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%
67- Parte dos alunos não são participativos	0	0,0%	1	14,3%	0	0,0%
Total	150	100,0%	7	100,0%	2	100,0%

Figura 1. Compilação em palavras-chave dos dados da autoavaliação, por segmento participante.

MAQUINAS E EQUIPAMENTOS AGRICOLAS II A
Frequência: 2

Gruponº 1				
AVALIADOR * Analise_RESPOSTA_DESCRITIVA				
	Aluno Grad		Prof. Grad	
	N	% cit.	N	% cit.
13-5 solicita-se mais exemplos e exercicios práticos	1	33,3%	0	0,0%
14-5 solicita-se mais aulas e visitas práticas/técnicas	1	33,3%	0	0,0%
42-49 Elogios à atuação do Professor	1	33,3%	0	0,0%
64-Alunos participativos e produtivos em aula.	0	0,0%	1	100,0%
Total	3	100,0%	1	100,0%

Figura 2. Visualização da análise da autoavaliação por disciplina.

Face a esta visualização analítica dos dados, a CPA as dirige para quem entende que compete estes apontamentos, sugestões, complementações e reforços de aspectos positivos, solicitando planos de melhoria, e acompanha o andamento desses, via outra ferramenta/metodologia, objeto da próxima seção.

4.3. O acompanhamento via nova metodologia – o Software CPA online

Os relatórios analíticos e gráficos gerados pelo software Sphinx são socializados com a Direção do Câmpus e todos demais envolvidos já citados, juntamente com o direcionamento das palavras-chave aos que de alguma forma precisam planejar melhorias ou reforçar aspectos positivos, dentro do seu âmbito de competência.

Para isto, visando acompanhar a efetividade destes Planos de Melhoria, foi delineado pela CPA deste Câmpus, um software de acompanhamento para que junto a estes diversos Planos de Melhoria fosse possível receber os mesmos e ter um controle, cadastrando-os quanto à sua natureza, seus responsáveis, de qual indicador de melhoria/período de autoavaliação se refere. Ainda, o software permite que a CPA faça um direcionamento deste aos Eixos do SINAES, ao PDI da Universidade e ao Plano de Gestão da URI, podendo assim, a qualquer momento, oferecer informações sobre o real atendimento a estes, acompanhamento também solicitado em legislações para o ensino superior.

Desta forma, Direções do Câmpus, Coordenações de áreas e Cursos, setores de apoio, Núcleos e Comitês aos quais os apontamentos são dirigidos, desenvolvem seus planos de melhoria, que são cadastrados no software “CPA online” (Figura 3) que pode também ser visto por cada um desses via login e senha próprios.

Para cada Plano de Melhoria cadastrado tem um tempo determinado para sua efetivação. À medida que as ações desencadeadas pelos Planos de Melhoria são concretizadas, cada gestor encaminha à CPA os comprovantes das mesmas, que também ficam arquivados.

The screenshot displays the 'CPA Online' web interface. At the top, there is a navigation menu with 'Home', 'Contas', 'Aperfeiçoamentos', and 'Relatórios'. The user's name 'Adriana Troczynski Storti' is visible in the top right corner. The main content area is titled 'Detalhes do Aperfeiçoamento' and includes several sections:

- Detalhes do Aperfeiçoamento:** A table with fields for ID (022), Título (Direção Administrativa/Setor de Operação e Infraestrutura) Ampliação, atualização e melhorias em Laboratórios de Informática, Data da Necessidade (02/01/2015), Data de Conclusão (31/12/2015), Previsão de Entrega (31/12/2015), and Previsão de Conclusão (31/12/2015).
- Detalhamento:** A text box containing 'Ampliação, atualização e melhorias em Laboratórios de Informática visando apoiar docentes e discentes em diversas atividades acadêmicas'.
- Metodologia:** A text box containing 'Ampliação, atualização e melhorias em Laboratórios de Informática - constante revisão coordenadas pelo Setor de manutenção e NTI da URI Erechim, apoiadas pela Direção Administrativa.'
- Acompanhamentos:** A section with a 'Novo Acompanhamento' button and text: 'Todos os acompanhamentos desta melhoria.' and 'Atenção: Se você selecionar acompanhamento por email um email será enviado para todos os responsáveis por esta melhoria.'
- Responsáveis:** A section with a 'Novo Responsável' button and text: 'Todos os responsáveis por esta melhoria.' Below this is a table with columns for ID, Usuário, and Opções. Two rows are visible, both with redacted user names and 'Excluir' buttons.
- Diretrizes:** A section with text: 'Todas as diretrizes envolvidas nesta melhoria.'

Figura 3. Parte da tela de cadastro de Plano de Melhoria no software “CPA online”.

4.4 Os resultados efetivos da utilização destas novas metodologias na URI Erechim

A seguir, apresentam-se dois depoimentos de gestores, um em nível estratégico e um em nível de coordenação de curso de graduação, sobre a sua percepção destas novas metodologias/ferramentas implantadas na URI Erechim.

Em ambas citações, percebe-se que os benefícios trazidos pelas ferramentas discutidas neste artigo resultaram em análises mais específicas e possibilitaram dirigir estratégias mais assertivas, de forma inovadora e que já apresentam melhorias na qualidade das atividades desenvolvidas na Instituição.

- "A metodologia e os novos instrumentos utilizados facilitaram o ajuste de estratégias para a qualificação do ensino-aprendizagem, bem como facilitaram a inovação no acompanhamento didático-pedagógico de todos os profissionais envolvidos nos cursos superiores de nossa IEs." (Gestor).

- "A avaliação institucional é de extrema importância para que universidades e cursos possam tomar ações que visam melhorar ainda mais a qualidade do ensino na instituição. Estes dados revelam a percepção de nossos públicos (alunos, professores, funcionários e comunidade), e quando analisados com a ajuda de softwares, nos permitem ter dimensões que nos auxiliem no planejamento de ações voltadas a uma excelência." (Coordenador de Curso).

5. Conclusão

Entende-se que estas duas novas metodologias/ferramentas de análise qualitativa empregadas, pelo trabalho já realizado e opiniões já expressadas, têm contribuído para o avanço da efetividade das melhorias na qualidade no ensino superior na URI Erechim, a partir dos dados da autoavaliação. Entende-se ainda que este artigo alcançou seus objetivos ao discutir ferramentas que, desenvolvidas, ajudam a interpretar e dirigir ações de melhoria quando oriundos do processo de autoavaliação institucional.

Atende ao modelo reflexivo-participativo de autoavaliação, quando consegue, com apoio destas metodologias, aproximar os dados analíticos de quem se incube de alguma forma a repensar o ensino na Universidade, seja ele gestor diretor, coordenador, professor, setor de apoio, até o discente.

A CPA valoriza sua ação efetiva de não apenas oferecer ou organizar a autoavaliação, mas sim de conhecer, analisar, refletir e conduzir às ações necessárias, às especificidades dos dados deste importante processo avaliativo na educação superior. Atende, portanto, aos ditames da CONAES, quando explicita-se que a autoavaliação deve ser um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Instituição.

Referências

Brasil. *Lei no 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

Brasil. Ministério da Educação. *SINAES: Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições*. Capturado de: http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf, em maio 2016.

Cornella, A. (1994). *Los recursos de información*. Madrid: McGraw-Hill.

- Eyng, A.M. (2004). Avaliação e identidade institucional: construindo uma cultura de antecipação. *Revista diálogo educacional*, n.11-PUCPR. Curitiba: Champagnat.
- Galdino, M.N.D. (2011). A Autoavaliação Institucional no Ensino Superior como Instrumento de Gestão. *Cadernos ANPAE*, v. 11, p. 399-399.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Institucional*. Capturado de: http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional, em maio 2016.
- Laudon, K.C., Laudon, J.P. (1999). *Sistemas de informação: com Internet*. 4ed. Rio de Janeiro - RJ: LTC.
- Laudon, K.C., Laudon, J.P. (2007). *Sistemas de Informação Gerenciais*. 7ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Maba, E.G., Marinho, S.V. (2012). *A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC*. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 17(2).
- Marinho-Araújo, C.L., Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 20(2), 443-466.
- Marques, W.L.(2013). *Administração Geral e Profissional*. 2ed. Cianorte-PR: Vera Cruz.
- O'Brien, J. A. (2006) *Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet*. São Paulo: Saraiva.
- Ribeiro, J.L.L.S. (2015). SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 20(1), 143-161.
- Rosa, M.R. (2007). *Implantação de ferramentas de tecnologia da informação (ti) aplicadas à gestão de instituições de ensino superior*. Tese. Faculdade de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Santa Bárbara D'Oeste.
- Silva, G.J.C., Silva, C.L. (2008) Avaliação do Ensino Superior no Brasil: O SINAES sob holofotes! *Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros*. Ano 3(7).
- Tachizawa, T.; Andrade, R.O.B. (2006). *Gestão de instituições de ensino*. 4ed. Rio de Janeiro: FGV.

O Banco Nacional de Itens do Enade: iniciativa para democratização e avanços nos processos da avaliação da Educação Superior

Marina Nunes Teixeira Soares¹, Paola Matos da Hora², Luiz Caseiro³

¹Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais – Coordenação-Geral do Enade – Diretoria de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 70610-908– Brasília – DF – Brasil

² Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais – Coordenação-Geral do Enade – Diretoria de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 70610-908– Brasília – DF – Brasil.

³Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais – Diretoria de Estudos Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 70610-908– Brasília – DF – Brasil

marina.soares@inep.gov.br, paola.hora@inep.gov.br ,
luiz.caseiro@inep.gov.br

Abstract. *This article presents the procedures and decisions implemented by the Brazilian National Institute for Educational Research (Inep) to the construction and improvement of the National Exam of Student Performance (Enade). The assessment tool validation is discussed through an analysis based on the results of the exam and the Perception Questionnaire filled by Pedagogy graduates in 2014. This strategy may help to improve the technical quality of Enade.*

Resumo. *Este artigo apresenta os procedimentos e decisões adotados pelo Inep para a construção e o aperfeiçoamento do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade). A validação do instrumento de avaliação é discutida por meio da análise de estatísticas descritivas dos resultados do Exame e do Questionário de Percepção da prova dos concluintes dos cursos de Pedagogia do ano de 2014. Observou-se que essas informações fornecem subsídios para o aprimoramento do processo de elaboração de itens e da qualidade técnica do Enade.*

Introdução

A idealização de um sistema de avaliação para a Educação Superior, no Brasil, é marcada por um contexto ampliado de reforma do Estado, desencadeada na década de 1990. Essa reorganização do aparelho estatal implicou na expansão da Educação Superior, culminando na ampliação da oferta de vagas e de matrículas em Instituições de Educação Superior (IES) do setor privado. A fim de disciplinar a oferta e garantir a qualidade dessa expansão, o Estado passou a assumir as tarefas de coordenar e acompanhar as políticas públicas para a Educação Superior.

Nesse contexto, a Lei nº 9.394, de 1996, que em relação, especificamente, à Educação Superior, cabe à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das Instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

A partir da metade da década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de avaliação do ensino superior, com a edição da Lei nº 9.131, de 1995, que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos – ENC, também conhecido como Provão. O ENC foi um marco importante para a cultura de avaliação da Educação Superior no Brasil.

Contudo, diante de diversas críticas a esse Exame, especialmente por parte da comunidade acadêmica, mudanças se faziam necessárias. Assim, no governo do Presidente Lula (2002-2009), foi estabelecida, em 2003, uma Comissão Especial de Avaliação – CEA para estudar o tema da avaliação da Educação Superior e sugerir alterações no sistema de avaliação vigente (VERHINE, DANTAS, SOARES, 2006). A CEA propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, formalmente instituído pela Lei nº 10.861, de 2004.

O Sinaes é composto por três eixos: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes. O sistema se constitui, no âmbito do sistema federal de ensino, referencial básico para as funções de regulação e supervisão da Educação Superior, com vistas à promoção da melhoria em sua qualidade. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), componente do Sinaes, tem

por objetivo contribuir com a avaliação da Educação Superior por meio da aferição do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

O Enade fornece uma medida para o desempenho dos estudantes, mas seu objetivo é fornecer um componente para a avaliação dos cursos de graduação e instituições de Educação Superior (IES). As notas individuais dos estudantes não são publicizadas, sendo consideradas apenas de maneira agregada para produção de indicadores de qualidade dos cursos e das IES, em conjunto com outros componentes como a formação e regime de trabalho do corpo docente e a percepção dos estudantes sobre as condições oferecidas pelo curso para sua formação.

Ao coletar diversas informações sobre os concluintes dos cursos de graduação, o Enade passou a subsidiar não apenas um indicador com finalidade regulatória, mas principalmente se constituiu como uma ferramenta de avaliação (VERHINE, DANTAS, SOARES, 2006). Para tanto, são instrumentos do Enade, além da própria prova, o Questionário do Estudante (com 67 questões, preenchido on-line pelo estudante), o Questionário dos Coordenadores de Curso (com 67 questões, preenchido on-line pelo coordenador) e o Questionário de Percepção de Prova (nove questões respondidas pelo estudante ao final da prova).

1. O Enade e seus elementos

A aplicação do Enade tem caráter periódico, de acordo com as grandes áreas e os eixos tecnológicos especificados para cada ano, configurando ciclos avaliativos. A periodicidade de aplicação do Exame aos estudantes de cada curso de graduação é trienal. Os ciclos são organizados de modo a atender, sempre que possível, a classificação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Grandes Áreas e Eixos Tecnológicos do ENADE.

Ciclos	Grandes Áreas	Eixos tecnológicos (Curso Superior de Tecnologia)
Ano I	Saúde; ciências agrárias e áreas afins.	Ambiente e saúde; produção alimentícia; recursos naturais, militar e segurança.
Ano II	Ciências exatas; licenciaturas e áreas afins.	Controle e processos industriais; informação e comunicação; infraestrutura; produção industrial.
Ano III	Ciências sociais aplicadas; ciências humanas e áreas afins.	Gestão e negócios; apoio escolar; hospitalidade e lazer; produção cultural e design.

Em 2004, ano da primeira edição do Enade, o Exame avaliou estudantes de 13 cursos de graduação. Em 2007, os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia começaram a ser avaliados pelo Enade. Ao longo dos anos, é possível observar o crescimento do Exame, que acompanha a expansão da oferta de matrículas e de cursos na Educação Superior, de modo que sua importância tem sido cada vez mais firmada e reconhecida. Ressalte-se que, tendo em vista o caráter trienal do Exame, a comparação deve ser feita trienalmente. O Enade de 2015, por exemplo, avaliou 26 áreas, o que contrasta com o Enade 2012, mesmo ciclo avaliativo, que avaliou 16 áreas.

Em relação à ampliação do Enade, frisa-se, ainda, que, quando concebido, o Exame tinha caráter amostral, o que perdurou até o ano de 2008. A partir de 2009, entretanto, ante a necessidade de conferir maior precisão aos dados obtidos, o Enade passou a ter caráter censitário. Atualmente, portanto, devem participar todos os estudantes concluintes (formandos e prováveis formandos) de cada uma das áreas avaliadas pelo Exame em cada ciclo¹.

2. Aprimoramento de processos do Enade: a implementação do Banco Nacional de Itens da Educação Superior

Diante dos desafios relacionados à segurança no processo de construção das provas, à qualidade do Exame e à democratização do processo de avaliação, o Inep precisou repensar seus modelos de gerenciamento de processos relacionados à elaboração e à montagem das provas. Considerando a oportunidade de aumento da eficácia e eficiência dos serviços ofertados à sociedade, o Inep implementou, no ano de 2010, o Banco Nacional de Itens da Educação Superior (BNI-Enade), conforme orientação normativa da Portaria n° 40, de 2007 (ENAP, 2014).

A criação, implementação e gestão do BNI-Enade foi uma iniciativa do Inep para possibilitar a melhoria dos processos que envolvem a elaboração dos instrumentos de avaliação aplicados neste Exame.

¹ Participam compulsoriamente do Sinaes, e portanto, do Enade, todas as IES públicas federais e todas as IES privadas. A participação das IES públicas municipais e estaduais é facultativa.

3. BNI-Enade: processos de trabalho para construção do instrumento de avaliação

As etapas de trabalho vinculadas à operacionalização e manutenção do BNI-Enade se iniciam, a cada ano, com a nomeação de uma Comissão Assessora de Área (CAA) para cada área ou curso tecnológico a ser avaliado. Essas comissões são formadas exclusivamente por docentes de Instituições de Educação Superior, atendendo necessariamente a critérios que garantam a representatividade das regiões geográficas do país e, também, de instituições públicas e privadas.

As atribuições das CAA dizem respeito à elaboração das diretrizes de prova, à concepção da matriz que dará origem aos instrumentos avaliativos, à seleção dos itens que integrarão as provas e dos que serão armazenados no BNI, bem como à análise dos relatórios de dados resultantes da aplicação do Exame.

Para que os trabalhos das CAA sejam desempenhados de acordo com os parâmetros de qualidade previamente definidos, o Inep capacita os membros dessas comissões no início de cada ciclo avaliativo.

3.1 Elaboração de diretrizes e matrizes de prova

As diretrizes para as provas do Enade são elaboradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, aprovadas ou em fase de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e contemplam os objetivos da prova, o perfil do estudante egresso, os recursos² e os conteúdos a serem avaliados. Para os Cursos Superiores de Tecnologia, as diretrizes atendem às especificações estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos (2008).

As diretrizes de provas, elaboradas pelas CAA, são publicadas pelo Inep anualmente por meio de portarias específicas e constituem documentos de referência que orientam as IES e os estudantes que serão avaliados no Exame.

As provas do Enade, por sua vez, são elaboradas a partir de matrizes de prova específicas para cada área ou curso tecnológico avaliado. As matrizes de prova são instrumentos elaborados pelas CAA a partir das diretrizes de provas e são documentos de

² Os recursos são habilidades, competências, atitudes, valores e saberes que são esperados dos concluintes.

caráter sigiloso e de acesso restrito ao Inep até que o Exame do respectivo ciclo tenha sido aplicado. Desde 2014, a matriz de prova é publicada após a aplicação do Exame. A publicação desse material tem como objetivo permitir à comunidade acadêmica a análise da matriz de prova e do instrumento de avaliação que foi elaborado.

O modelo de matriz adotado para o Enade tem formato tridimensional, sendo representados nos seus três eixos: (1) o perfil profissional esperado para o egresso, (2) os recursos a serem mobilizados e (3) os objetos de conhecimento que serão utilizados (conteúdos). Com vistas a avaliar o perfil do egresso, os conteúdos curriculares (objetos do conhecimento) são articulados às competências e habilidades (recursos), conformando a avaliação específica de cada curso de graduação no Exame.

As provas do Enade são constituídas de duas partes: a prova de formação geral, que constitui-se de 10 (dez) itens comuns a todas as áreas ou cursos avaliados, e a prova do componente específico (30 itens), que avalia aquisição de conhecimentos e competências esperadas para o perfil profissional do egresso do curso avaliado, em níveis diversificados de complexidade. As provas do Enade são constituídas de itens de múltipla escolha e itens discursivos, que atendem a objetivos pedagógicos específicos.

3.2. Elaboração e revisão de itens

3.2.1 Seleção

O Inep convoca publicamente, a cada ano, docentes interessados em participar do BNI-Enade na condição de elaboradores ou revisores de itens. Após a construção das diretrizes de prova, o Inep publica um edital de chamada pública em que são relacionados os procedimentos e os requisitos para a inscrição e seleção dos docentes interessados em participar do processo de elaboração/revisão de itens. É pré-requisito para seleção que o docente esteja vinculado a uma IES e que leccione no curso/área para o qual está se candidatando como elaborador/revisor de itens.

Os inscritos são selecionados de acordo com requisitos previstos nesse edital de chamada pública, atendendo aos critérios de pontuação especificados (títulos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), tempo de experiência docente e experiência em elaboração e revisão de itens para exames em larga escala, concursos públicos ou outros

processos seletivos) e obedecendo aos critérios de garantia de representatividade das regiões geográficas e de categorias administrativas.

Após o processo de seleção, os colaboradores devem confirmar o interesse em participar nas atividades previstas no Edital. Tem início, então, o processo de capacitação dos docentes convocados e que confirmaram interesse em atuar no Exame.

3.2.2. Capacitação

A elaboração de itens de qualidade requer não apenas os conhecimentos específicos dos cursos que serão avaliados, mas também proficiência quanto às técnicas que envolvem sua construção. Com objetivo de alcançar a produção de itens que atendam ao padrão estabelecido para o Enade, o Inep capacita os elaboradores e os revisores técnico-pedagógicos. Apenas os colaboradores que concluem a etapa de capacitação são convidados a participar da etapa seguinte, a Oficina de Elaboração e Revisão de Itens.

Atualmente, a Coordenação Geral do Enade adota o modelo de capacitação a distância, em função de experiência pregressa de capacitação presencial que evidenciou dificuldade em conciliar as agendas dos docentes do país, mostrando-se contra-producente, pois levava a uma baixa no quantitativo de docentes ao longo do processo. Além disso, a capacitação presencial tornava-se etapa extremamente onerosa e não garantia itens de melhor qualidade.

3.2.3 Oficina de Elaboração e Revisão de Itens

A partir da matriz elaborada são designadas encomendas de itens aos elaboradores e revisores técnicos. Cada elaborador/revisor tem acesso somente à(s) encomenda(s) a si destinada(s), e não à matriz de prova completa. A encomenda é um instrumento que orienta elaboradores e revisores técnico-pedagógicos na construção de cada item.

A elaboração e a revisão de itens também são atividades realizadas a distância. Para tanto, uma conexão remota segura é estabelecida entre os docentes e o sistema informatizado do BNI-Enade, e por meio dela os docentes acessam o ambiente da Oficina de Elaboração e Revisão de Itens, em que visualizam as encomendas que lhes foram designadas e onde realizam o trabalho

Concluída esta etapa, os itens aprovados na revisão técnico-pedagógica são encaminhados à etapa de “Revisão de Comissão”, de responsabilidade das CAAs junto à equipe técnica de servidores do Inep, conforme descrito a seguir.

3.2.4. Recepção, revisão e homologação dos itens

Cada comissão assessora analisa, seleciona e revisa os itens de sua área de conhecimento, descartando aqueles que não atendam às especificações da encomenda e

aqueles que apresentam problemas conceituais ou técnicos. A CAA indica, ainda, entre os itens que são aceitos para compor o BNI, aqueles que farão parte da prova do Enade do ano em questão.

Concluída a revisão de comissão, uma Comissão de Assessoramento Técnico – CAT, junto à equipe técnica do Inep, passa a atuar na revisão transversal das provas, com vistas a identificar e corrigir possíveis controvérsias e outros problemas nos itens que foram aprovados pelas CAA para composição do Exame. A CAT, nomeada a cada ano em portaria específica, é constituída por um grupo de docentes especialistas no trabalho com exames de larga escala, acompanha várias etapas do processo de elaboração dos instrumentos avaliativos.

Esta etapa é denominada Revisão de Sensibilidade, e tem o objetivo de garantir a qualidade dos itens nos demais aspectos alheios ao seu conteúdo específico. A Revisão de Sensibilidade é supervisionada e validada pela equipe do BNI-Enade, composta exclusivamente por servidores públicos federais. Após essa etapa, a equipe do BNI-Enade procede, então, à revisão final e ao aceite de cada item, etapa que antecede a homologação dos itens aprovados no Banco Nacional de Itens.

Depois de selecionados, revisados e homologados, caberá à CAT a adaptação, transcrição ou criação de itens para atender singularidades específicas de estudantes com necessidades especiais.

Após a montagem dos cadernos de prova em sistema próprio, o Inep transfere o material à empresa contratada para realizar a diagramação e a impressão das provas. A equipe do Inep supervisiona todo o processo de diagramação, em ambiente de gráfica. Concluída a diagramação, é de responsabilidade da equipe técnica do Inep aprovar e liberar todas as provas e os materiais técnico-administrativos para impressão e montar o gabarito preliminar que será divulgado após a aplicação do Exame.

4. Os cursos de Pedagogia -Licenciatura no Enade 2014: visão geral

Entre os relatórios que agrupam dados oriundos do Enade, o Relatório Síntese de Área é de especial interesse para fins de validação da avaliação do desempenho dos estudantes. Este relatório agrupa informações estatísticas por área avaliada pelo Enade no ano em

questão, tais como o conceito Enade³, o desempenho dos estudantes na prova, informações estatísticas sobre os itens e os resultados da análise do questionário de percepção de prova.

Para considerações sobre a validação do instrumento de avaliação apresenta-se aqui estatísticas sobre os resultados da prova objetiva do componente de conhecimento específico realizada pelos concluintes de Pedagogia (Licenciatura). Justifica-se essa escolha, pois além da expressiva quantidade de cursos avaliados, um total de 1.114 cursos, a área de Pedagogia foi aquela que teve o maior número de estudantes inscritos para realizar o Exame no ano de 2014, 131.146, o que equivale a 27,2% do total.

Os dados a seguir, extraídos do Relatório Síntese de Área, trazem um panorama dos estudantes e das IES avaliados pelo Enade de Pedagogia no ano de 2014. Além do perfil administrativo e de organização acadêmica das IES, apresenta-se, em relação aos estudantes e à prova do componente específico informações estatísticas que contemplam a média dos estudantes, informações quanto à facilidade e à capacidade de discriminação dos itens de prova, e também, elementos do questionário respondido pelos estudantes, que reflete as percepções dos concluintes acerca do Exame.

Destaca-se a predominância das instituições privadas, que concentraram 69,9% dos cursos avaliados. No que se refere à organização acadêmica 51,8% dos cursos eram oferecidos em Faculdades, 39,3% por Universidades e 8,9% por Centros Universitários.

Em todo o Brasil, foram inscritos no Exame 131.146 estudantes. Destes, 111.863 estavam presentes (85,3%). O absenteísmo foi semelhante entre os estudantes de IES públicas (15,4%) e os de IES privadas (14,5%).

4.1 Análise técnica do comportamento dos estudantes em relação aos itens

Quanto à análise estatística do desempenho dos estudantes, verifica-se que a média das notas das provas em todo o Brasil, considerando apenas o componente de conhecimento específico, foi 45,8. Os estudantes das IES públicas obtiveram média mais alta (48,7) em relação aos estudantes das IES privadas (44,8).

³ O Conceito Enade é calculado por meio da padronização da nota média dos estudantes para o conjunto de cursos que compõe uma área de avaliação específica do Enade, de uma mesma IES em um determinado município.

No que diz respeito ao índice de facilidade⁴ estabelecido para os 27 itens da prova objetiva do componente específico, 11 foram classificados como “difícil” e dois como “muito difícil”. Sete itens foram classificados como “fácil”, e outros sete como de nível “médio”. Não houve item classificado como “muito fácil”.

Os itens objetivos aplicados na prova do Enade devem ter um nível mínimo de poder de discriminação. Para ser considerado apto a avaliar os estudantes dos cursos, um item deve ser mais acertado por alunos que tiveram bom desempenho no restante do conjunto dos itens avaliados do que pelos que tiveram desempenho ruim no conjunto total de itens⁵. Os itens com índice de discriminação fraco são eliminados do cômputo das notas.

Quanto aos índices de discriminação dos itens objetivos do componente de conhecimento específico aplicados aos concluintes de Pedagogia: oito dos 27 itens foram considerados “bons”, enquanto 11 deles tiveram índice de discriminação “muito bom”. Portanto, para mais da metade dos itens – 19 em 27 – os índices de discriminação foram “bom” ou “muito bom”. Em relação aos demais, três foram classificados como “médio” e outros cinco como “fraco”, sendo oito itens nos dois patamares mais baixos de discriminação. Tendo em vista o baixo poder de discriminação apresentado por 5 dos itens, eles foram eliminados do cômputo final⁶.

A tabela 1 combina os dados referentes aos índices de facilidade e de discriminação apresentados pelos itens da prova do componente de conhecimento específico.

Tabela 1. Índice de discriminação e Índice de facilidade da prova de conhecimento específico de Pedagogia.

Fraco	Médio	Bom	Muito bom
-------	-------	-----	-----------

⁴O índice de facilidade é a taxa de acerto de cada item objetivo. Itens acertados por 86% dos estudantes ou mais, são considerados muito fáceis. No extremo oposto, itens com percentual de acerto igual ou inferior a 15% são consideradas muito difíceis. Para serem consideradas fáceis, devem ser acertadas por 61 a 85% dos estudantes; serão médias quando acertadas por 41% a 60% e difíceis quando acertadas por 16% a 40% dos estudantes.

⁵ Índice de discriminação mede a capacidade do item de diferenciar os participantes de maior desempenho (os respondentes com pontuações mais altas) daqueles de menor desempenho (pontuação mais baixas), sendo determinado pela correlação bisserial entre a resposta numa dada categoria do item e a pontuação total na prova.

⁶ Itens 14, 17, 25, 30 e 33 da prova do componente de conhecimento específico, Pedagogia -Licenciatura, Enade 2014. Caderno de prova disponível para consulta em: <http://www.inep.gov.br/enade/relatorio-sintese-2014>

Fácil	0	0	3	4
Médio	0	0	2	5
Difícil	3	3	3	2
Muito difícil	2	0	0	0

Observa-se que os itens cuja capacidade de discriminação foi considerada fraca se polarizaram entre os níveis de dificuldade “difícil” ou “muito difícil”. De modo semelhante, os três itens que obtiveram índice “médio” de discriminação foram classificados entre os de nível “difícil”. Apenas 5 dos 11 itens “difíceis” tiveram “boa” ou “muito boa” capacidade de discriminação. Por outro lado, os itens classificados como de dificuldade “fácil” e “média” (sendo 7 fáceis e 7 médios) tiveram “boa” ou “muito boa” capacidade de discriminação. Constata-se, portanto, que dos 27 itens da prova do componente de conhecimento específico, 22 (81,5%), alcançaram capacidade de discriminar os participantes de acordo com os conhecimentos, habilidades e competências que compõem o perfil esperado para o egresso do curso de Pedagogia.

4.2 Questionários de percepção de prova

Além dos dados estatísticos resultantes da análise do desempenho dos estudantes na resposta aos itens objetivos do Exame, há também a análise das percepções dos respondentes a respeito da prova. A percepção é aferida por meio de nove questões do Questionário de Percepção de Prova, que investigam desde o grau de dificuldade da prova até o tempo gasto para concluí-la.

Em relação ao grau de dificuldade da prova no componente de conhecimento específico, 33,8% dos estudantes classificaram-na como “difícil” ou “muito difícil”. Quanto à extensão da prova, 40,2% dos participantes consideraram-na “adequada”, enquanto 52,3% dos inscritos presentes consideraram que o Exame foi “longo” ou “muito longo”. Apenas 7,5% o avaliaram como “curto” ou “muito curto”.

Quanto aos enunciados dos itens do componente de conhecimento específico, para 72,2% dos estudantes avaliados, a clareza e a objetividade estavam presentes em todos ou na maioria dos itens. Ao avaliarem as informações/instruções fornecidas para a

resolução dos itens, 79,1% dos respondentes afirmaram que estas eram “excessivas” ou “suficientes” em todas ou na maioria dos itens.

Quando perguntados sobre as dificuldades com as quais se depararam ao responder à prova, 9,8% dos estudantes apontaram o desconhecimento do conteúdo. Para 50,9%, a forma diferente de abordagem do conteúdo foi indicada como dificuldade. Já a falta de motivação para fazer a prova foi apontada por 12,2% dos respondentes.

No que se refere aos conteúdos dos itens objetivos da prova, 5,9%, afirmou que não estudou ainda a maioria dos conteúdos apresentados. Já 68,8% afirmou ter estudado e aprendido muitos ou todos os conteúdos avaliados. E, por fim, sobre o tempo de conclusão da prova, 75,8% afirmou ter gasto entre duas e quatro horas.

5. Discussão

A prova do componente de conhecimentos específicos do Enade 2014 do curso de Pedagogia apresentou 13 dos 27 itens classificados como “difíceis” ou “muito difíceis” (48%), de acordo com o percentual de acerto dos participantes (índice de facilidade). Ao analisar a percepção dos estudantes sobre a prova para compreender porque quase metade dos itens foi classificada como “difícil”, chama atenção o fato de que apenas 5,9% dos estudantes afirmou não ter estudado a maioria dos conteúdos da prova. Frisa-se que 68,8% afirmou ter estudado e aprendido muitos ou todos os conteúdos avaliados. A dificuldade encontrada na prova, por quase metade dos estudantes, deve ser explicada por outros aspectos.

Nesse sentido, motivos que explicariam melhor os baixos índices de acerto na prova e o fato de nenhum dos itens ser considerado “muito fácil” podem estar mais relacionados à forma diferente de abordagem do conteúdo, como afirmando por 50,9% dos respondentes. Observa-se, aqui, a necessidade de que sejam investigadas as diferenças entre as formas de abordagem dos conteúdos mencionadas pelos estudantes, pois o Exame foi elaborado e construído por docentes de IES públicas e privadas, que participaram nas CAA ou atuaram como elaboradores e revisores de itens, conforme apresentado previamente.

Há uma generalização da ideia de que os estudantes não se sentem motivados a realizar as provas do Enade, por se tratar de um componente curricular obrigatório que

não oferece diretamente recompensas ou prejuízos aos estudantes, o que justificaria as baixas notas no Exame. No entanto, apenas 12,2% dos respondentes apontaram a falta de motivação para fazer a prova como principal dificuldade.

A extensão dos textos, considerados longos por mais da metade dos respondentes, pode ser elemento que contribuiu para uma redução da atenção dos participantes ao longo da resolução da prova. No entanto, antes de afirmar que a extensão do Exame é inapropriada, é necessário compreender quais são os hábitos de leitura desses respondentes e contrastá-los com o que se espera de um estudante da Educação Superior.

A clareza e objetividade dos comandos, bem como as informações e instruções fornecidas para a resolução dos itens e o tempo para a resolução da prova não parecem ser explicação para a média baixa dos estudantes, considerando o referido questionário.

É importante destacar o fato de que entre os itens descartados do cômputo final da nota, 3 foram considerados difíceis e 2 muito difíceis. Nesse sentido, cumpre observar que um item “difícil” ou “muito difícil” tem maiores chances de não conseguir discriminar os estudantes de melhor desempenho dos de desempenho mediano ou fraco. Diversos aspectos podem justificar a aparente associação entre um baixo índice de discriminação e um elevado índice de dificuldade. A dificuldade de um item muitas vezes não está relacionada às habilidades e competências exigidas para sua resolução, mas a um nível de especificidade e de detalhamento que muitas vezes não é coerente com o público avaliado. Sugere-se que, em trabalhos futuros, seja feita uma análise do conteúdo dos itens a fim de verificar quais aspectos pedagógicos ou/e técnicos influenciaram o nível de dificuldade dos itens.

O debate em questão tende a contribuir para os campos das pesquisas relacionados à avaliação da Educação Superior. As informações oriundas do Questionário de Percepção de Prova cruzadas com o desempenho dos estudantes nas provas do Enade são dados relevantes e influenciam no aprimoramento da elaboração e revisão dos itens. A partir desses resultados é possível investir na qualidade do processo de elaboração dos itens, aperfeiçoando cada uma das etapas. Assim é possível melhorar o instrumento de avaliação e ter itens com qualidade técnica que permitem aferir, de forma mais fidedigna, o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

Além do mais, os resultados do Enade produzem dados por área ou curso avaliado, IES, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado, região geográfica e para o Brasil. Desse modo, é possível utilizar os dados oriundos do Exame para planejar ações e políticas institucionais voltadas à melhoria da qualidade do Enade, dos cursos de graduação e, por consequência, das IES.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Leis*, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/10681.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9394.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, DF, 2003.
- _____. Ministério da Educação/SETEC. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasília/DF: 2008.
- BRITO, M. R. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v.13, n.3, p.841-850, 2008.
- ENAP. Ações premiadas no 18º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal. Pereira, S. F. (Org.) Criação do Banco Nacional de Itens do Enade. Brasília: ENAP, p. 141-156, 2014.
- VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos Exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.



Métodos e Técnicas de Construção e de Validação de Instrumentos de Avaliação

O Banco Nacional de Itens do Enade: iniciativa para democratização e avanços nos processos da avaliação da Educação Superior

Marina Nunes Teixeira Soares¹, Paola Matos da Hora², Luiz Caseiro³

¹ Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais – Coordenação-Geral do Enade – Diretoria de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 70610-908– Brasília – DF – Brasil

² Pesquisadora-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais – Coordenação-Geral do Enade – Diretoria de Avaliação da Educação Superior, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 70610-908– Brasília – DF – Brasil.

³ Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais – Diretoria de Estudos Educacionais, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 70610-908– Brasília – DF – Brasil

marina.soares@inep.gov.br, paola.hora@inep.gov.br ,
luiz.caseiro@inep.gov.br

Abstract. This article presents the procedures and decisions implemented by the Brazilian National Institute for Educational Research (Inep) to the construction and improvement of the National Exam of Student Performance (Enade). The assessment tool validation is discussed through an analysis based on the results of the exam and the Perception Questionnaire filled by Pedagogy graduates in 2014. This strategy may help to improve the technical quality of Enade.

Resumo. Este artigo apresenta os procedimentos e decisões adotados pelo Inep para a construção e o aperfeiçoamento do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade). A validação do instrumento de avaliação é discutida por meio da análise de estatísticas descritivas dos resultados do Exame e do Questionário de Percepção da prova dos concluintes dos cursos de Pedagogia do ano de 2014. Observou-se que essas informações fornecem subsídios para o aprimoramento do processo de elaboração de itens e da qualidade técnica do Enade.

Introdução

A idealização de um sistema de avaliação para a Educação Superior, no Brasil, é marcada por um contexto ampliado de reforma do Estado, desencadeada na década de 1990. Essa reorganização do aparelho estatal implicou na expansão da Educação Superior, culminando na ampliação da oferta de vagas e de matrículas em Instituições de Educação Superior (IES) do setor privado. A fim de disciplinar a oferta e garantir a qualidade dessa expansão, o Estado passou a assumir as tarefas de coordenar e acompanhar as políticas públicas para a Educação Superior.

Nesse contexto, a Lei nº 9.394, de 1996, que em relação, especificamente, à Educação Superior, cabe à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das Instituições de Educação Superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

A partir da metade da década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) iniciou um processo gradual de implementação de um sistema de avaliação do ensino superior, com a edição da Lei nº 9.131, de 1995, que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos – ENC, também conhecido como Provão. O ENC foi um marco importante para a cultura de avaliação da Educação Superior no Brasil.

Contudo, diante de diversas críticas a esse Exame, especialmente por parte da comunidade acadêmica, mudanças se faziam necessárias. Assim, no governo do Presidente Lula (2002-2009), foi estabelecida, em 2003, uma Comissão Especial de Avaliação – CEA para estudar o tema da avaliação da Educação Superior e sugerir alterações no sistema de avaliação vigente (VERHINE, DANTAS, SOARES, 2006). A CEA propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, formalmente instituído pela Lei nº 10.861, de 2004.

O Sinaes é composto por três eixos: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes. O sistema se constitui, no âmbito do sistema federal de ensino, referencial básico para as funções de regulação e supervisão da Educação Superior, com vistas à promoção da melhoria em sua qualidade. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), componente do Sinaes, tem por objetivo contribuir com a avaliação da Educação Superior por meio da aferição do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

O Enade fornece uma medida para o desempenho dos estudantes, mas seu objetivo é fornecer um componente para a avaliação dos cursos de graduação e instituições de Educação

Superior (IES). As notas individuais dos estudantes não são publicizadas, sendo consideradas apenas de maneira agregada para produção de indicadores de qualidade dos cursos e das IES, em conjunto com outros componentes como a formação e regime de trabalho do corpo docente e a percepção dos estudantes sobre as condições oferecidas pelo curso para sua formação.

Ao coletar diversas informações sobre os concluintes dos cursos de graduação, o Enade passou a subsidiar não apenas um indicador com finalidade regulatória, mas principalmente se constituiu como uma ferramenta de avaliação (VERHINE, DANTAS, SOARES, 2006). Para tanto, são instrumentos do Enade, além da própria prova, o Questionário do Estudante (com 67 questões, preenchido on-line pelo estudante), o Questionário dos Coordenadores de Curso (com 67 questões, preenchido on-line pelo coordenador) e o Questionário de Percepção de Prova (nove questões respondidas pelo estudante ao final da prova).

1. O Enade e seus elementos

A aplicação do Enade tem caráter periódico, de acordo com as grandes áreas e os eixos tecnológicos especificados para cada ano, configurando ciclos avaliativos. A periodicidade de aplicação do Exame aos estudantes de cada curso de graduação é trienal. Os ciclos são organizados de modo a atender, sempre que possível, a classificação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1. Grandes Áreas e Eixos Tecnológicos do ENADE

Ciclos	Grandes Áreas	Eixos tecnológicos (Curso Superior de Tecnologia)
Ano I	Saúde; ciências agrárias e áreas afins.	Ambiente e saúde; produção alimentícia; recursos naturais, militar e segurança.
Ano II	Ciências exatas; licenciaturas e áreas afins.	Controle e processos industriais; informação e comunicação; infraestrutura; produção industrial.
Ano III	Ciências sociais aplicadas; ciências humanas e áreas afins.	Gestão e negócios; apoio escolar; hospitalidade e lazer; produção cultural e design.

Em 2004, ano da primeira edição do Enade, o Exame avaliou estudantes de 13 cursos de graduação. Em 2007, os estudantes dos Cursos Superiores de Tecnologia começaram a ser avaliados pelo Enade. Ao longo dos anos, é possível observar o crescimento do Exame, que

acompanha a expansão da oferta de matrículas e de cursos na Educação Superior, de modo que sua importância tem sido cada vez mais firmada e reconhecida. Ressalte-se que, tendo em vista o caráter trienal do Exame, a comparação deve ser feita trienalmente. O Enade de 2015, por exemplo, avaliou 26 áreas, o que contrasta com o Enade 2012, mesmo ciclo avaliativo, que avaliou 16 áreas.

Em relação à ampliação do Enade, frisa-se, ainda, que, quando concebido, o Exame tinha caráter amostral, o que perdurou até o ano de 2008. A partir de 2009, entretanto, ante a necessidade de conferir maior precisão aos dados obtidos, o Enade passou a ter caráter censitário. Atualmente, portanto, devem participar todos os estudantes concluintes (formandos e prováveis formandos) de cada uma das áreas avaliadas pelo Exame em cada ciclo⁷.

2. Aprimoramento de processos do Enade: a implementação do Banco Nacional de Itens da Educação Superior

Diante dos desafios relacionados à segurança no processo de construção das provas, à qualidade do Exame e à democratização do processo de avaliação, o Inep precisou repensar seus modelos de gerenciamento de processos relacionados à elaboração e à montagem das provas. Considerando a oportunidade de aumento da eficácia e eficiência dos serviços ofertados à sociedade, o Inep implementou, no ano de 2010, o Banco Nacional de Itens da Educação Superior (BNI-Enade), conforme orientação normativa da Portaria nº 40, de 2007 (ENAP, 2014).

A criação, implementação e gestão do BNI-Enade foi uma iniciativa do Inep para possibilitar a melhoria dos processos que envolvem a elaboração dos instrumentos de avaliação aplicados neste Exame.

3. BNI-Enade: processos de trabalho para construção do instrumento de avaliação

As etapas de trabalho vinculadas à operacionalização e manutenção do BNI-Enade se iniciam, a cada ano, com a nomeação de uma Comissão Assessora de Área (CAA) para cada área ou curso tecnológico a ser avaliado. Essas comissões são formadas exclusivamente por docentes de Instituições de Educação Superior, atendendo necessariamente a critérios que garantam a representatividade das regiões geográficas do país e, também, de instituições públicas e privadas.

⁷ Participam compulsoriamente do Sinaes, e portanto, do Enade, todas as IES públicas federais e todas as IES privadas. A participação das IES públicas municipais e estaduais é facultativa.

As atribuições das CAA dizem respeito à elaboração das diretrizes de prova, à concepção da matriz que dará origem aos instrumentos avaliativos, à seleção dos itens que integrarão as provas e dos que serão armazenados no BNI, bem como à análise dos relatórios de dados resultantes da aplicação do Exame.

Para que os trabalhos das CAA sejam desempenhados de acordo com os parâmetros de qualidade previamente definidos, o Inep capacita os membros dessas comissões no início de cada ciclo avaliativo.

3.1 Elaboração de diretrizes e matrizes de prova

As diretrizes para as provas do Enade são elaboradas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, aprovadas ou em fase de aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e contemplam os objetivos da prova, o perfil do estudante egresso, os recursos⁸ e os conteúdos a serem avaliados. Para os Cursos Superiores de Tecnologia, as diretrizes atendem às especificações estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos (2008).

As diretrizes de provas, elaboradas pelas CAA, são publicadas pelo Inep anualmente por meio de portarias específicas e constituem documentos de referência que orientam as IES e os estudantes que serão avaliados no Exame.

As provas do Enade, por sua vez, são elaboradas a partir de matrizes de prova específicas para cada área ou curso tecnológico avaliado. As matrizes de prova são instrumentos elaborados pelas CAA a partir das diretrizes de provas e são documentos de caráter sigiloso e de acesso restrito ao Inep até que o Exame do respectivo ciclo tenha sido aplicado. Desde 2014, a matriz de prova é publicada após a aplicação do Exame. A publicação desse material tem como objetivo permitir à comunidade acadêmica a análise da matriz de prova e do instrumento de avaliação que foi elaborado.

O modelo de matriz adotado para o Enade tem formato tridimensional, sendo representados nos seus três eixos: (1) o perfil profissional esperado para o egresso, (2) os recursos a serem mobilizados e (3) os objetos de conhecimento que serão utilizados (conteúdos). Com vistas a avaliar o perfil do egresso, os conteúdos curriculares (objetos do conhecimento) são articulados às competências e habilidades (recursos), conformando a avaliação específica de cada curso de graduação no Exame.

⁸ Os recursos são habilidades, competências, atitudes, valores e saberes que são esperados dos concluintes.

As provas do Enade são constituídas de duas partes: a prova de formação geral, que constitui-se de 10 (dez) itens comuns a todas as áreas ou cursos avaliados, e a prova do componente específico (30 itens), que avalia aquisição de conhecimentos e competências esperadas para o perfil profissional do egresso do curso avaliado, em níveis diversificados de complexidade. As provas do Enade são constituídas de itens de múltipla escolha e itens discursivos, que atendem a objetivos pedagógicos específicos.

3.2 Elaboração e revisão de itens

3.2.1 Seleção

O Inep convoca publicamente, a cada ano, docentes interessados em participar do BNI-Enade na condição de elaboradores ou revisores de itens. Após a construção das diretrizes de prova, o Inep publica um edital de chamada pública em que são relacionados os procedimentos e os requisitos para a inscrição e seleção dos docentes interessados em participar do processo de elaboração/revisão de itens. É pré-requisito para seleção que o docente esteja vinculado a uma IES e que leccione no curso/área para o qual está se candidatando como elaborador/revisor de itens.

Os inscritos são selecionados de acordo com requisitos previstos nesse edital de chamada pública, atendendo aos critérios de pontuação especificados (títulos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), tempo de experiência docente e experiência em elaboração e revisão de itens para exames em larga escala, concursos públicos ou outros processos seletivos) e obedecendo aos critérios de garantia de representatividade das regiões geográficas e de categorias administrativas.

Após o processo de seleção, os colaboradores devem confirmar o interesse em participar nas atividades previstas no Edital. Tem início, então, o processo de capacitação dos docentes convocados e que confirmaram interesse em atuar no Exame.

3.2.2 Capacitação

A elaboração de itens de qualidade requer não apenas os conhecimentos específicos dos cursos que serão avaliados, mas também proficiência quanto às técnicas que envolvem sua construção. Com objetivo de alcançar a produção de itens que atendam ao padrão estabelecido para o Enade, o Inep capacita os elaboradores e os revisores técnico-pedagógicos. Apenas os colaboradores que concluem a etapa de capacitação são convidados a participar da etapa seguinte, a Oficina de Elaboração e Revisão de Itens.

Atualmente, a Coordenação Geral do Enade adota o modelo de capacitação a distância, em função de experiência pregressa de capacitação presencial que evidenciou dificuldade em conciliar as agendas dos docentes do país, mostrando-se contra-producente, pois levava a uma baixa no quantitativo de docentes ao longo do processo. Além disso, a capacitação presencial tornava-se etapa extremamente onerosa e não garantia itens de melhor qualidade.

3.2.3 Oficina de Elaboração e Revisão de Itens

A partir da matriz elaborada são designadas encomendas de itens aos elaboradores e revisores técnicos. Cada elaborador/revisor tem acesso somente à(s) encomenda(s) a si destinada(s), e não à matriz de prova completa. A encomenda é um instrumento que orienta elaboradores e revisores técnico-pedagógicos na construção de cada item.

A elaboração e a revisão de itens também são atividades realizadas a distância. Para tanto, uma conexão remota segura é estabelecida entre os docentes e o sistema informatizado do BNI-Enade, e por meio dela os docentes acessam o ambiente da Oficina de Elaboração e Revisão de Itens, em que visualizam as encomendas que lhes foram designadas e onde realizam o trabalho

Concluída esta etapa, os itens aprovados na revisão técnico-pedagógica são encaminhados à etapa de “Revisão de Comissão”, de responsabilidade das CAAs junto à equipe técnica de servidores do Inep, conforme descrito a seguir.

3.2.4 Recepção, revisão e homologação dos itens

Cada comissão assessora analisa, seleciona e revisa os itens de sua área de conhecimento, descartando aqueles que não atendam às especificações da encomenda e aqueles que apresentam problemas conceituais ou técnicos. A CAA indica, ainda, entre os itens que são aceitos para compor o BNI, aqueles que farão parte da prova do Enade do ano em questão.

Concluída a revisão de comissão, uma Comissão de Assessoramento Técnico – CAT, junto à equipe técnica do Inep, passa a atuar na revisão transversal das provas, com vistas a identificar e corrigir possíveis controvérsias e outros problemas nos itens que foram aprovados pelas CAA para composição do Exame. A CAT, nomeada a cada ano em portaria específica, é constituída por um grupo de docentes especialistas no trabalho com exames de larga escala, acompanha várias etapas do processo de elaboração dos instrumentos avaliativos.

Esta etapa é denominada Revisão de Sensibilidade, e tem o objetivo de garantir a qualidade dos itens nos demais aspectos alheios ao seu conteúdo específico. A Revisão de

Sensibilidade é supervisionada e validada pela equipe do BNI-Enade, composta exclusivamente por servidores públicos federais. Após essa etapa, a equipe do BNI-Enade procede, então, à revisão final e ao aceite de cada item, etapa que antecede a homologação dos itens aprovados no Banco Nacional de Itens.

Depois de selecionados, revisados e homologados, caberá à CAT a adaptação, transcrição ou criação de itens para atender singularidades específicas de estudantes com necessidades especiais.

Após a montagem dos cadernos de prova em sistema próprio, o Inep transfere o material à empresa contratada para realizar a diagramação e a impressão das provas. A equipe do Inep supervisiona todo o processo de diagramação, em ambiente de gráfica. Concluída a diagramação, é de responsabilidade da equipe técnica do Inep aprovar e liberar todas as provas e os materiais técnico-administrativos para impressão e montar o gabarito preliminar que será divulgado após a aplicação do Exame.

4. Os cursos de Pedagogia -Licenciatura no Enade 2014: visão geral

Entre os relatórios que agrupam dados oriundos do Enade, o Relatório Síntese de Área é de especial interesse para fins de validação da avaliação do desempenho dos estudantes. Este relatório agrupa informações estatísticas por área avaliada pelo Enade no ano em questão, tais como o conceito Enade⁹, o desempenho dos estudantes na prova, informações estatísticas sobre os itens e os resultados da análise do questionário de percepção de prova.

Para considerações sobre a validação do instrumento de avaliação apresenta-se aqui estatísticas sobre os resultados da prova objetiva do componente de conhecimento específico realizada pelos concluintes de Pedagogia (Licenciatura). Justifica-se essa escolha, pois além da expressiva quantidade de cursos avaliados, um total de 1.114 cursos, a área de Pedagogia foi aquela que teve o maior número de estudantes inscritos para realizar o Exame no ano de 2014, 131.146, o que equivale a 27,2% do total.

Os dados a seguir, extraídos do Relatório Síntese de Área, trazem um panorama dos estudantes e das IES avaliados pelo Enade de Pedagogia no ano de 2014. Além do perfil administrativo e de organização acadêmica das IES, apresenta-se, em relação aos estudantes e à

⁹ O Conceito Enade é calculado por meio da padronização da nota média dos estudantes para o conjunto de cursos que compõe uma área de avaliação específica do Enade, de uma mesma IES em um determinado município.

prova do componente específico informações estatísticas que contemplam a média dos estudantes, informações quanto à facilidade e à capacidade de discriminação dos itens de prova, e também, elementos do questionário respondido pelos estudantes, que reflete as percepções dos concluintes acerca do Exame.

Destaca-se a predominância das instituições privadas, que concentraram 69,9% dos cursos avaliados. No que se refere à organização acadêmica 51,8% dos cursos eram oferecidos em Faculdades, 39,3% por Universidades e 8,9% por Centros Universitários. Em todo o Brasil, foram inscritos no Exame 131.146 estudantes. Destes, 111.863 estavam presentes (85,3%). O absenteísmo foi semelhante entre os estudantes de IES públicas (15,4%) e os de IES privadas (14,5%).

4.1 Análise técnica do comportamento dos estudantes em relação aos itens

Quanto à análise estatística do desempenho dos estudantes, verifica-se que a média das notas das provas em todo o Brasil, considerando apenas o componente de conhecimento específico, foi 45,8. Os estudantes das IES públicas obtiveram média mais alta (48,7) em relação aos estudantes das IES privadas (44,8).

No que diz respeito ao índice de facilidade¹⁰ estabelecido para os 27 itens da prova objetiva do componente específico, 11 foram classificados como “difícil” e dois como “muito difícil”. Sete itens foram classificados como “fácil”, e outros sete como de nível “médio”. Não houve item classificado como “muito fácil”.

Os itens objetivos aplicados na prova do Enade devem ter um nível mínimo de poder de discriminação. Para ser considerado apto a avaliar os estudantes dos cursos, um item deve ser mais acertado por alunos que tiveram bom desempenho no restante do conjunto dos itens avaliados do que pelos que tiveram desempenho ruim no conjunto total de itens¹¹. Os itens com índice de discriminação fraco são eliminados do cômputo das notas.

¹⁰O índice de facilidade é a taxa de acerto de cada item objetivo. Itens acertados por 86% dos estudantes ou mais, são considerados muito fáceis. No extremo oposto, itens com percentual de acerto igual ou inferior a 15% são consideradas muito difíceis. Para serem consideradas fáceis, devem ser acertadas por 61 a 85% dos estudantes; serão médias quando acertadas por 41% a 60% e difíceis quando acertadas por 16% a 40% dos estudantes.

¹¹Índice de discriminação mede a capacidade do item de diferenciar os participantes de maior desempenho (os respondentes com pontuações mais altas) daqueles de menor desempenho (pontuação mais baixas), sendo determinado pela correlação bisserial entre a resposta numa dada categoria do item e a pontuação total na prova.

Quanto aos índices de discriminação dos itens objetivos do componente de conhecimento específico aplicados aos concluintes de Pedagogia: oito dos 27 itens foram considerados “bons”, enquanto 11 deles tiveram índice de discriminação “muito bom”. Portanto, para mais da metade dos itens – 19 em 27 – os índices de discriminação foram “bom” ou “muito bom”. Em relação aos demais, três foram classificados como “médio” e outros cinco como “fraco”, sendo oito itens nos dois patamares mais baixos de discriminação. Tendo em vista o baixo poder de discriminação apresentado por 5 dos itens, eles foram eliminados do cômputo final¹².

A tabela 1 combina os dados referentes aos índices de facilidade e de discriminação apresentados pelos itens da prova do componente de conhecimento específico.

Tabela 1: Índice de discriminação e Índice de facilidade da prova de conhecimento específico de Pedagogia

	Fraco	Médio	Bom	Muito bom
Fácil	0	0	3	4
Médio	0	0	2	5
Difícil	3	3	3	2
Muito difícil	2	0	0	0

Observa-se que os itens cuja capacidade de discriminação foi considerada fraca se polarizaram entre os níveis de dificuldade “difícil” ou “muito difícil”. De modo semelhante, os três itens que obtiveram índice “médio” de discriminação foram classificados entre os de nível “difícil”. Apenas 5 dos 11 itens “difíceis” tiveram “boa” ou “muito boa” capacidade de discriminação. Por outro lado, os itens classificados como de dificuldade “fácil” e “média” (sendo 7 fáceis e 7 médios) tiveram “boa” ou “muito boa” capacidade de discriminação. Constata-se, portanto, que dos 27 itens da prova do componente de conhecimento específico, 22 (81,5%), alcançaram capacidade de discriminar os participantes de acordo com os conhecimentos, habilidades e competências que compõem o perfil esperado para o egresso do curso de Pedagogia.

4.2 Questionários de percepção de prova

¹² Itens 14, 17, 25, 30 e 33 da prova do componente de conhecimento específico, Pedagogia -Licenciatura, Enade 2014. Caderno de prova disponível para consulta em: <http://www.inep.gov.br/enade/relatorio-sintese-2014>

Além dos dados estatísticos resultantes da análise do desempenho dos estudantes na resposta aos itens objetivos do Exame, há também a análise das percepções dos respondentes a respeito da prova. A percepção é aferida por meio de nove questões do Questionário de Percepção de Prova, que investigam desde o grau de dificuldade da prova até o tempo gasto para concluí-la.

Em relação ao grau de dificuldade da prova no componente de conhecimento específico, 33,8% dos estudantes classificaram-na como “difícil” ou “muito difícil”. Quanto à extensão da prova, 40,2% dos participantes consideraram-na “adequada”, enquanto 52,3% dos inscritos presentes consideraram que o Exame foi “longo” ou “muito longo”. Apenas 7,5% o avaliaram como “curto” ou “muito curto”.

Quanto aos enunciados dos itens do componente de conhecimento específico, para 72,2% dos estudantes avaliados, a clareza e a objetividade estavam presentes em todos ou na maioria dos itens. Ao avaliarem as informações/instruções fornecidas para a resolução dos itens, 79,1% dos respondentes afirmaram que estas eram “excessivas” ou “suficientes” em todas ou na maioria dos itens.

Quando perguntados sobre as dificuldades com as quais se depararam ao responder à prova, 9,8% dos estudantes apontaram o desconhecimento do conteúdo. Para 50,9%, a forma diferente de abordagem do conteúdo foi indicada como dificuldade. Já a falta de motivação para fazer a prova foi apontada por 12,2% dos respondentes.

No que se refere aos conteúdos dos itens objetivos da prova, 5,9%, afirmou que não estudou ainda a maioria dos conteúdos apresentados. Já 68,8% afirmou ter estudado e aprendido muitos ou todos os conteúdos avaliados. E, por fim, sobre o tempo de conclusão da prova, 75,8% afirmou ter gasto entre duas e quatro horas.

5. Discussão

A prova do componente de conhecimentos específicos do Enade 2014 do curso de Pedagogia apresentou 13 dos 27 itens classificados como “difíceis” ou “muito difíceis” (48%), de acordo com o percentual de acerto dos participantes (índice de facilidade). Ao analisar a percepção dos estudantes sobre a prova para compreender porque quase metade dos itens foi classificada como “difícil”, chama atenção o fato de que apenas 5,9% dos estudantes afirmou não ter estudado a maioria dos conteúdos da prova. Frisa-se que 68,8% afirmou ter estudado e aprendido muitos ou todos os conteúdos avaliados. A dificuldade encontrada na prova, por quase metade dos estudantes, deve ser explicada por outros aspectos.

Nesse sentido, motivos que explicariam melhor os baixos índices de acerto na prova e o fato de nenhum dos itens ser considerado “muito fácil” podem estar mais relacionados à forma diferente de abordagem do conteúdo, como afirmando por 50,9% dos respondentes. Observa-se, aqui, a necessidade de que sejam investigadas as diferenças entre as formas de abordagem dos conteúdos mencionadas pelos estudantes, pois o Exame foi elaborado e construído por docentes de IES públicas e privadas, que participaram nas CAA ou atuaram como elaboradores e revisores de itens, conforme apresentado previamente.

Há uma generalização da ideia de que os estudantes não se sentem motivados a realizar as provas do Enade, por se tratar de um componente curricular obrigatório que não oferece diretamente recompensas ou prejuízos aos estudantes, o que justificaria as baixas notas no Exame. No entanto, apenas 12,2% dos respondentes apontaram a falta de motivação para fazer a prova como principal dificuldade.

A extensão dos textos, considerados longos por mais da metade dos respondentes, pode ser elemento que contribuiu para uma redução da atenção dos participantes ao longo da resolução da prova. No entanto, antes de afirmar que a extensão do Exame é inapropriada, é necessário compreender quais são os hábitos de leitura desses respondentes e contrastá-los com o que se espera de um estudante da Educação Superior.

A clareza e objetividade dos comandos, bem como as informações e instruções fornecidas para a resolução dos itens e o tempo para a resolução da prova não parecem ser explicação para a média baixa dos estudantes, considerando o referido questionário.

É importante destacar o fato de que entre os itens descartados do cálculo final da nota, 3 foram considerados difíceis e 2 muito difíceis. Nesse sentido, cumpre observar que um item “difícil” ou “muito difícil” tem maiores chances de não conseguir discriminar os estudantes de melhor desempenho dos de desempenho mediano ou fraco. Diversos aspectos podem justificar a aparente associação entre um baixo índice de discriminação e um elevado índice de dificuldade. A dificuldade de um item muitas vezes não está relacionada às habilidades e competências exigidas para sua resolução, mas a um nível de especificidade e de detalhamento que muitas vezes não é coerente com o público avaliado. Sugere-se que, em trabalhos futuros, seja feita uma análise do conteúdo dos itens a fim de verificar quais aspectos pedagógicos ou/e técnicos influenciaram o nível de dificuldade dos itens.

O debate em questão tende a contribuir para os campos das pesquisas relacionados à avaliação da Educação Superior. As informações oriundas do Questionário de Percepção de Prova cruzadas com o desempenho dos estudantes nas provas do Enade são dados relevantes e influenciam no aprimoramento da elaboração e revisão dos itens. A partir desses resultados é possível investir na qualidade do processo de elaboração dos itens, aperfeiçoando cada uma das etapas. Assim é possível melhorar o instrumento de avaliação e ter itens com qualidade técnica que permitem aferir, de forma mais fidedigna, o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

Além do mais, os resultados do Enade produzem dados por área ou curso avaliado, IES, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado, região geográfica e para o Brasil. Desse modo, é possível utilizar os dados oriundos do Exame para planejar ações e políticas institucionais voltadas à melhoria da qualidade do Enade, dos cursos de graduação e, por consequência, das IES.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Leis*, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/10681.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Leis*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/9394.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação/SETEC. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasília/DF: 2008.

BRITO, M. R. de. O. SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v.13, n.3, p.841-850, 2008.

ENAP. Ações premiadas no 18º Concurso Inovação na Gestão Pública Federal. Pereira, S. F. (Org.) Criação do Banco Nacional de Itens do Enade. Brasília: ENAP, p. 141-156, 2014.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao Enade: uma análise comparativa dos Exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

Métricas de Avaliação

Proposta de um modelo de avaliação do nível de engajamento do estudante da modalidade a distância

Letícia Martins de Martins¹, José Luis Duarte Ribeiro²

¹Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)
Rolante – RS – Brasil

²Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção (PPGEP)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre – RS – Brasil

leticia.martins@rolante.ifrs.edu.br;
ribeiro@producao.ufrgs.br

Resumo: *Este artigo tem como objetivo propor um modelo que permita avaliar o nível de engajamento do estudante da modalidade à distância. Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura buscando levantar os fatores de engajamento. Após, foram conduzidos quatro grupos focados a fim de identificar fatores que geram engajamento na modalidade à distância. A seguir, foi feita uma survey para avaliar a importância dos fatores permitindo que os mesmos fossem validados por meio da realização de uma Análise Fatorial Confirmatória. Apoiado na lista de fatores e suas importâncias, foi desenvolvida uma proposta de modelo de avaliação do engajamento do estudante composto de algoritmo de cálculo.*

Abstract: *This article's goal is to develop a system which allows the evaluation of student's engagement level in distance education. First, a bibliographic review was performed, which aimed at determining already known factors constituting student engagement. Afterwards, four focus groups were conducted to identify additional factors that generate engagement in distance education. The next step consisted on the validation of a scale having students as subjects. The validation was performed by conducting a confirmatory factor analysis. Based on the list of factors and their importance, an algorithm was developed to evaluate students' engagement in the distance mode.*

1. Introdução

O modelo brasileiro de avaliação do ensino superior denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vem sendo desenvolvido desde o ano 2004, com a publicação da lei 10.861 que o instituiu. Desde então, os instrumentos de avaliação utilizados para coletar os dados necessários à avaliação vem passando por constantes modificações. O modelo proposto conta com três formas de avaliação. A avaliação externa realizada por avaliadores denominados pelo poder público, gerando conceitos institucionais e de curso. A avaliação interna feita pela própria instituição de ensino por meio de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), formada por membros internos da Instituição de Ensino Superior (IES), bem como representantes da sociedade civil na qual está inserida a organização. A terceira, a avaliação feita pelo Exame Nacional de Cursos (ENADE), realizada por meio dos resultados de aprendizado, com a aplicação de uma prova respondida pelos alunos concluintes de curso, comparando com as notas alcançadas pelos ingressantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), gerando o conceito ENADE. Este último, apesar de não ter como objetivo principal a geração de rankings, é amplamente divulgado neste formato pela mídia assim como pelas instituições de ensino. Cada curso deverá passar pelo processo de avaliação de curso a cada 3 anos e a instituição como um todo a cada 5 anos no máximo, dependendo de seu Índice Geral de Cursos (IGC) esse prazo pode variar.

Ao se analisar o modelo utilizado, pode-se afirmar a carência da existência de formas de avaliar a interação do estudante com a instituição de ensino, uma vez que, conforme mencionado anteriormente, a avaliação ou é realizada analisando-se a IES ou analisando-se o aprendizado do aluno, não há indicadores que permitam medir a interação entre esses dois agentes. Pode-se dizer que não existe nenhuma medida que correlaciona as práticas institucionais com os alunos, nenhum indicador que faça a ligação aluno-instituição de ensino. Em busca na literatura de uma medida que permitisse essa medida encontra-se o engajamento. Portanto, estudar o engajamento sobre esta perspectiva é oportuno, visto que o modelo de avaliação brasileiro encontra-se em um processo contínuo de desenvolvimento e aprimoramento, de modo que esteja constantemente buscando por novos olhares e formas que visem garantir a qualidade da educação superior. A literatura internacional sobre o tema indica uma série de medidas que poderiam agregar valor às já existentes no modelo Brasileiro. Porém, uma leitura crítica

permite concluir que a maioria dessas medidas apenas somaria as já existentes, sem caracterizar uma nova perspectiva. Já ao revisar os estudos sobre o engajamento do estudante, pode-se afirmar que estes apresentam medidas que caracterizam uma nova dimensão para as já existentes.

Kuh (2001) sugere que o engajamento dos estudantes é uma medida de qualidade institucional. Quanto mais engajados os estudantes estiverem em atividades educacionais, melhor é a instituição. Excelência em educação superior ocorre em universidades que maximizem boas práticas que incentivam engajamento acadêmico e social (PASCARELLA, 2001). Políticas e práticas institucionais influenciam o engajamento do estudante (PIKE; KUH, 2005).

Particularmente, as questões e o interesse sobre a qualidade do ensino a distância persistem e crescem. As especificações que determinam o que é qualidade sob a perspectiva do SINAES, a garantia e a melhoria da qualidade na educação superior é um problema complexo, e os pesquisadores estão continuamente aprimorando e desenvolvendo novas formas de avaliar e medi-la. Apesar do surpreendente crescimento da educação a distância no mundo inteiro, o conhecimento das experiências que efetivamente levam ao aprendizado ainda são limitadas. Uma questão ainda não resolvida em relação à qualidade das experiências de aprendizagem do ensino a distância diz respeito ao nível de engajamento dos estudantes. Para Chen, Gonyea e Kuh (2008), um tema ainda não estudado diz respeito à qualidade das experiências de aprendizagem em cursos a distância e o nível de envolvimento nas atividades dos cursos.

O engajamento é positivamente relacionado a uma série de resultados, tais como notas, satisfação do estudante e conclusão do curso. Por esta razão, atividades como interação estudante-membros da instituição de ensino, colaboração entre pares e aprendizagem ativa são importante para qualquer modalidade de ensino (CHEN; GONYEA; KUH, 2008) mas, particularmente na EAD essa interação é a essência da modalidade. No entanto, a avaliação da educação a distância deve ir além das medidas tradicionais e considerar a qualidade das experiências vivenciadas ao longo do curso como um todo (ROBINSON; HULLINGER, 2008).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo propor um modelo que permita avaliar o nível de engajamento de estudantes de cursos superiores na modalidade a distância.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, são apresentados os conceitos relacionados ao engajamento. Na seção seguinte, é apresentado o método de pesquisa, incluindo os detalhes da coleta de dados. A seguir são apresentados os resultados, com a proposta de modelo seguida de um exemplo de sua aplicação. Por fim, nas considerações finais são traçadas sugestões para a utilização do modelo.

2. O Engajamento do Estudante na Modalidade a Distância

O estudo do engajamento no ensino superior vem se desenvolvendo em vários países do mundo com diferentes enfoques, assumindo uma variedade de significados e aplicações (ZEPKE, 2015). Historicamente, o conceito de engajamento do estudante originou-se nos estudos de Pace (1982), os quais buscavam medir a qualidade do esforço do estudante, consagrados pela Teoria do Envolvimento formulada por Astin (1985). Os primeiros estudos desenvolvidos buscavam demonstrar quanto o tempo e a energia dedicados para certas atividades que requerem mais esforço que outras, tais como estudar, interagir com colegas ou com professores discutir temas relevantes, aplicar os conteúdos desenvolvidos em situações concretas e em tarefas de diferentes contextos e assim por diante têm maiores resultados de aprendizagem (PACE, 1990). Com a evolução das pesquisas, observou-se que os estudantes em geral se beneficiam com as práticas de engajamento, apesar dos efeitos serem diversos, significando que alguns estudantes se beneficiam mais do que outros em certas atividades (PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Observou-se que o engajamento tem reflexos sobre as notas e persistência do acadêmico principalmente, quando eles são envolvidos desde o primeiro ano de curso (KINZIE et al., 2006; KUH et al., 2008; PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Fredericks, Blumenfeld e Paris (2004) definem que o engajamento é um meta-contrato que relaciona aspectos sociológicos, organizacionais, psicológicos, culturais, pedagógicos e econômicos.

Estar engajado estimula a aprendizagem continuada após a finalização do curso superior (CHEN, GONYEA; KUH, 2008). O engajamento do estudante tem uma correlação fortemente positiva com desempenho acadêmico e na satisfação do estudante,

gerando sucesso acadêmico (PASCARELLA; TEREZINI, 2005; THOMAS, 2012). Outros estudos apontam que o engajamento do estudante está diretamente relacionado com a persistência e a permanência no ensino superior (PASCARELLA; TEREZINI, 2005). O quê as instituições fazem para engajar seus estudantes, por vezes pode ser denominado de valor agregado (ZHAO; KUH, 2004) e ser pensado como uma forma de medir a qualidade do ensino (MCCORMICK; GONYEA; KINZIE, 2013). Neste sentido, o engajamento do estudante pode ser também utilizado como um indicador de avaliação da qualidade em uma tentativa de responder a seguinte questão: será que as instituições estão aplicando adequadamente seus recursos e considerando as condições prévias do estudante para efetivamente conduzir o mesmo ao aprendizado (KUH et al. 2007) assim gerando empregabilidade do estudante (HU; WOLNIAK, 2010)? Ewell e Jones (1996) complementam afirmando a importância de incorporar indicadores de engajamento do estudante em avaliações de qualidade. Para McCormick, Gonyea e Kinzie (2013), o engajamento representa uma forma de avaliar o próprio professor. Engajar o estudante significa colocá-lo no centro do processo de ensino-aprendizagem (TAYLOR ET AL, 2012).

Entender o engajamento do estudante é importante visto que ele é positivamente correlacionado com bons resultados de aprendizagem, tais como desenvolvimento de pensamento crítico e notas melhores (CARINI; KUH; KLEIN, 2006; EWELL, 2002). Apesar de, conforme estudos realizados (EWELL, 2002; KLEIN et al., 2005; PASCARELLA; TEREZINI, 2005), os bons resultados de aprendizagem serem consequências de uma variedade de fatores, o engajamento do estudante aparece como um deles. Todavia, o nível de engajamento do estudante continua sendo considerado em estudos internacionais como uma forma de avaliar o desenvolvimento tanto do nível de aprendizagem bem como da perspectiva pessoal do estudante (CARINI, KUH, KLEIN, 2006). Estudantes mais engajados durante seus cursos desenvolvem hábitos que aumentam sua capacidade de permanecer aprendendo e se desenvolvendo continuamente (SHULMAN, 2002). Outros estudos (HUGHES; PACE, 2003) apontam a relação positiva entre engajamento e persistência do aluno em manter-se cursando o seu curso, bem como com os níveis de satisfação dos estudantes (ASTIN, 1984; PASCARELLA; TEREZINI, 1991). Estar engajado em uma variedade de atividades educacionais auxilia na disposição que o estudante precisaria para viver de forma mais

produtiva e satisfeita após o término de seu período na Universidade, em outras palavras, estar engajado auxilia na criação de hábitos que facilitarão o processo de aprendizagem contínua (KUH, 2003).

Avaliar as experiências dos estudantes é importante, pois o engajamento do estudante em atividades acadêmicas tem um efeito positivo no sucesso da aprendizagem (KUH; PACE; VESPER, 1997; PACE, 1990; PASCARELLA; TEREZINI, 1991). Baseado em 20 anos de estudo, Pacarella e Terezinni afirmaram que uma das conclusões seguras que pode ser feita é que o impacto do ensino superior no indivíduo é determinado pela qualidade do esforço e pelo nível de envolvimento de atividades acadêmicas e não acadêmicas do estudante ao longo do período em que ele está cursando o ensino superior.

Mesmo assumindo diferentes resultados, os estudos internacionais sobre engajamento, apontam a existência de correlação positiva com sucesso acadêmico, notas mais altas, conclusão do curso, satisfação, motivação, melhores resultados de aprendizagem e desenvolvimento pessoal do estudante. Outras pesquisas utilizam medidas de engajamento para avaliar a perspectiva da Instituição de Ensino, da disciplina, do docente ou do curso. Portanto, as medidas de engajamento podem representar um importante indicador para a avaliação da qualidade da educação superior no modelo utilizado no Brasil.

3. Método

Primeiramente foi realizada uma revisão de literatura seguida por uma coleta de dados por meio de grupos focados com estudantes de diferentes cursos superiores. Foram realizadas um total de quatro reuniões. Finalizados os grupos foi realizada uma análise de conteúdo que permitiu gerar uma lista contendo mais de 100 fatores relacionados ao engajamento dos estudantes. De posse desses fatores realizaram-se entrevistas com especialistas em ensino a distância que permitiu um melhor agrupamento e redução dos fatores, gerando um total de 60 itens categorizados em 11 dimensões. Na segunda etapa, caracterizada como quantitativa, foi elaborado um questionário, o mesmo foi encaminhado para estudantes da modalidade a distância. O detalhamento do passo a passo para elaboração do modelo segue:

1º passo – Definição da escala

Após a identificação dos fatores foi preciso elaborar uma escala que permitisse a mensuração dos mesmos. A mensuração é parte fundamental para a construção de um instrumento de pesquisa, caso contrário não será possível assegurar com segurança a precisão e a confiabilidade das descobertas (HAIR Jr. et al., 2005). Para tanto, foi utilizada uma escala de 11 pontos variando entre Nenhuma importância (zero), Importância moderada (cinco) e Muitíssima Importância (dez).

2º passo – Aplicação do instrumento

Para aplicar o instrumento o mesmo foi disponibilizado de forma *online* para os estudantes pelos coordenadores de diferentes cursos, de quatro Instituições de Ensino Superior. As IES foram selecionadas de acordo com o interesse dos coordenadores em aplicar o instrumento. Os questionários foram enviados para 6 diferentes cursos de graduação, sendo dois bacharelados, dois cursos tecnológicos e duas licenciaturas.

Os cursos de Bacharelado pertencem a duas diferentes Universidades particulares. Já os cursos tecnológicos correspondem a uma Faculdade. Por fim, os cursos de Licenciatura correspondem a duas Universidades Federais distintas. Todas as Instituições de Ensino tem sede no Rio Grande do Sul, porém, com polos em diferentes Estados brasileiros. Por solicitação das IES foram omitidos seus nomes.

Após o envio dos questionários foram obtidos 225 questionários respondidos. Foram desconsiderados 40 questionários pertencentes a diferentes cursos dos analisados ou que apresentaram preenchimento incompleto, portanto 185 foram considerados válidos para realizar a análise de resultados.

3º passo - Validação do instrumento

De posse dos resultados foi possível realizar a validação dos fatores. Para tanto, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória.

4º passo – Elaboração do modelo

A elaboração do modelo levou em consideração as importâncias de cada fator, assim como a importância relativa de cada dimensão. O modelo foi elaborado levando em consideração as dimensões e o número de dimensões em cada etapa.

5º passo – Aplicação do modelo

Por fim, foi feita uma aplicação do modelo em um curso de graduação tendo como objetivo demonstrar um exemplo. Para tanto, foi enviado o instrumento proposto para alunos de uma disciplina de um curso de graduação. Foram obtidas um total de 50 respostas com questionários totalmente respondidos.

4. Proposta de um modelo de avaliação

O modelo de avaliação proposto neste artigo para identificar o nível de engajamento de estudantes curso de graduação a distância subdivide-se em dois blocos principais. As subseções a seguir apresentam a estrutura de cada bloco e suas questões.

4.1. Construção do modelo

Os fatores de engajamento são subdivididos de acordo com as dimensões. A cada dimensão são apresentados os fatores e é solicitado que o estudante avalie a situação existente em relação a suas condições prévias ao ingresso no curso e da instituição de ensino e suas expectativas futuras. Foi solicitado que o estudante atribua uma nota variando de 0 a 10.

Após a realização da Análise Fatorial confirmatória validando os fatores encontrados na literatura e na condução dos grupos focados, assim como a verificação da inexistência de diferenças significativas entre os vários cursos analisados, decidiu-se pela elaboração de um modelo único para todos os tipos de curso na modalidade a distância (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos).

Tendo como base as importâncias dos fatores atribuídas pelos estudantes na aplicação do instrumento de pesquisa foi calculado o somatório das importâncias de cada fator atribuídos pelos respondentes. O resultado desse cálculo está demonstrado na coluna denominada Peso na Tabela 1. Em seguida, foi realizada uma comparação do somatório fator a fator com relação aquele que apresentou maior peso de importância entre todos os listados, no caso o fator Expectativas em relação ao futuro após finalizar o curso superior com somatório igual a 480. Cada fator é dividido individualmente por 480, obtendo-se o peso relativo do fator, o resultado está demonstrado na coluna denominada de peso relativo. A coluna Dimensão é calculada por meio da média dos pesos relativos dos fatores correspondentes a respectiva dimensão. Os resultados destas operações descritas estão demonstrados na Tabela 1.



Tabela 1. Peso dos Fatores e das Dimensões.

Bloco	Fator	Dimensão	Peso	Peso relativo	
CONDIÇÕES PRÉVIAS	Preparo para o mundo universitário	Formação Acadêmica e Aptidão 0,46	308	0,64	
	Experiências práticas e trabalhos realizados antes de ingressar na Universidade		231	0,48	
	Conhecimento do curso antes de ingressar no mesmo		228	0,48	
	Grau de maturidade para realizar o curso		330	0,69	
	Formação dos pais		73	0,15	
	Experiência prévia em cursos online		113	0,24	
	Êxito no período escolar		240	0,50	
	Grau de aptidão para o curso		256	0,53	
	Independência individual e pró-atividade		Características individuais dos alunos 0,80	332	0,69
	Curiosidade e interesse natural pelos assuntos do curso			401	0,84
	Disciplina e organização do tempo			405	0,84
	Vivência prática e capacidade de visualizar a aplicação dos conteúdos			359	0,75
	Capacidade de superar aceitar desafios			415	0,86
	Conhecimentos associados ao uso do computador			320	0,67
Bons hábitos de estudo	392	0,82			
Motivação para o estudo e disposição para aprender	435	0,91			
APORTE DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO DE ENINO	Interação com os colegas em atividades acadêmicas	Participação em atividades acadêmicas 0,53	260	0,54	
	Interação com os colegas em atividades sociais		202	0,42	
	Tempo elaborando trabalhos individuais e estudando		324	0,68	
	Auxílio aos colegas no entendimento dos conteúdos		267	0,56	
	Percepção de fazer parte da Universidade		275	0,57	
	Nível de conhecimento dos colegas		195	0,41	
	Interesse dos tutores no ensino	Tutor 0,82	374	0,78	
	Conhecimento teórico-prático do tutor		398	0,83	
	Feedback fornecido pelo tutor		413	0,86	
	Conhecimento das tecnologias utilizadas no curso pelo tutor		391	0,81	
	Interesse dos docentes pelo ensino	Docente 0,85	414	0,86	
	Conhecimento teórico-prático do docente		405	0,84	
	Feedback fornecido pelo docente		410	0,85	
	Conhecimento das tecnologias utilizadas no curso pelo docente		407	0,85	
	Capacidade do Suporte online na resolução de problemas	Suporte Acadêmico 0,72	397	0,83	
	Capacidade do Suporte presencial na resolução de problemas		354	0,74	
	Disponibilização de treinamento para uso das plataformas		309	0,64	
	Facilidade de uso das plataformas		345	0,72	
	Disponibilidade de computadores no polo		322	0,67	
	Facilidade de acesso físico ao polo (localização)	Condições do polo 0,64	337	0,70	
Disponibilidade de Horários de funcionamento do polo	339		0,71		
Facilidade de acesso à biblioteca presencial	314		0,65		
Disponibilidade de espaço de convivência presencial no polo	292		0,61		
Flexibilidade nas participações presenciais exigidas	372		0,78		
Disponibilidade de Laboratórios especializados no polo	316		0,66		
Oferta de atividades presenciais no campus, como seminários.	284		0,59		
Disponibilidade de atividades de lazer no polo	196		0,41		
Facilidade de uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	Ambiente Virtual de Aprendizagem 0,72	334	0,70		
Resolução rápida de problemas no AVA		338	0,70		
Agilidade de processamento do AVA		352	0,73		
Possibilidades de trabalho colaborativo no AVA		319	0,66		
Disponibilidade de ferramentas e serviços no AVA		349	0,73		
Compatibilidade do AVA com os recursos disponíveis na casa dos alunos		372	0,78		
Participação em trabalhos em grupo		Sistemas de Ensino 0,69	312	0,65	
Acesso online da biblioteca	332		0,69		
Carga horária das disciplinas	348		0,73		
Adequação do currículo	346		0,72		
Dinâmicas de ensino (uso de tecnologias assíncronas e síncronas)	349		0,73		
Sistemas de avaliação usados nas disciplinas	353		0,74		

	Feedback da secretaria		317	0,66
	Integração das disciplinas		339	0,71
	Realização de atividades práticas ao longo do curso		318	0,66
	Utilização de redes sociais		268	0,56
	Adaptação das disciplinas ao estilo de aprendizagem do aluno		330	0,69
	Possibilidade de discutir as avaliações		348	0,73
	Tipo de material		356	0,74
	Volume e conteúdo do material	Materiais Educação 0,78	373	0,78
	Abordagem Interdisciplinar e Contextualizada dos Conteúdos		382	0,80
	Guia de Conteúdos (módulos, unidades, etc.) para o estudante		393	0,82
EXPECTATIVAS FUTURAS	Possibilidade de melhorar o currículo pessoal	Expectativas referentes a conhecimento e Empregabili- dade 0,94	447	0,93
	Possibilidade de melhorar o desempenho no trabalho		456	0,95
	Possibilidade de formação de redes de relacionamento profissional		411	0,86
	Possibilidade de melhorar a empregabilidade		452	0,94
	Expectativas em relação ao futuro após finalizar o curso superior		480	1,00

Conforme é apresentado na Tabela 2 pode-se observar que os blocos apresentam pesos diferentes e que o bloco composto pelos fatores relacionados às Expectativas futuras é o de maior peso. De posse desses resultados foi possível elaborar o modelo proposto.

O modelo proposto foi construído atribuindo qualitativamente pesos de 0,5 para o bloco de condições prévias (formação acadêmica e características individuais), peso 2 para o aporte fornecido pelo curso e pela instituição de ensino (Recursos humanos, Infraestrutura e serviços e projeto pedagógico) e peso 1 para as expectativas futuras. Esses pesos foram definidos, preliminarmente, considerando tanto a importância atribuída para os diferentes quesitos (os entrevistados indicaram importância menor para a formação acadêmica prévia e peso maior para as expectativas futuras, conforme pode ser visto no capítulo anterior) como a extensão desses blocos (o bloco referente ao aporte fornecido pelo curso em si envolve um número muito grande de fatores, distribuídos entre oito dimensões: participação em atividades acadêmicas, tutor, docente, suporte acadêmico, condições do polo, ambiente virtual de aprendizagem, sistemas de ensino e materiais educacionais), conforme já demonstrado na Tabela 1.

Assim, o modelo geral de avaliação de engajamento proposto neste artigo é representado na Eq 1.

$$E = (CP)^{0,5} \times (AF)^2 \times (EF) \quad (\text{Eq 1})$$

Onde **E** representa o Engajamento calculado para o curso em avaliação, **CP** representa o bloco de Condições Prévias, composto pelas dimensões Formação e aptidão e características individuais. **AF** representa o Aporte do Fornecido pelo curso e Instituição

de Ensino, representado pelas dimensões Tutor, Docente, Suporte Acadêmico, Condições do polo, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Sistemas de Ensino, Materiais educacionais. Por fim, **EF** significa Expectativas Futuras representada pela dimensão que envolve as expectativas referentes a conhecimento e empregabilidade.

Importante observar que o modelo que relaciona os blocos principais é multiplicativo, o que implica considerar que o baixo resultado em um desses blocos não é compensado por um bom rendimento em outro bloco. Por exemplo: um aluno com baixa expectativa futura não terá um alto nível de engajamento, mesmo que o curso contribua positivamente para tanto. Similarmente, um curso que não promova o engajamento dos alunos não será compensado por grandes expectativas futuras.

Cada um desses blocos principais, por sua vez, é avaliado através de uma média ponderada, onde os pesos são definidos de acordo com a importância que os respondentes atribuíram aos diferentes fatores. A fórmula aplicada a qualquer um dos blocos é a mesma. A Eq. 2 representa a forma de cálculo das Condições Prévias, a Eq. 3, o cálculo do Aporte Fornecido pelo curso ou pela Instituição de Ensino e a Eq. 4 representa as Expectativas Futuras, conforme é demonstrado a seguir.

$$CP = \sum (P_{ij} \times A_{ij}) / \sum P_{ij} \text{ (Eq. 2)}$$

$$AF = \sum (P_{ij} \times A_{ij}) / \sum P_{ij} \text{ (Eq. 3)}$$

$$EF = \sum (P_{ij} \times A_{ij}) / \sum P_{ij} \text{ (Eq. 4)}$$

Onde P_{ij} é o peso do fator i da dimensão j , e A_{ij} é a avaliação da situação atual do fator i da dimensão j em um determinado curso. Enquanto A_{ij} é a avaliação obtida pelo fator i da dimensão j no curso em questão, avaliação essa expressa na escala 0 a 1. A escala de 0 a 1 de A_{ij} é obtida dividindo as respostas do instrumento de avaliação (fornecidas na escala de 0 a 10) por 10.

No interior dos blocos, o modelo prevê o uso de médias, o que implica em entender que os elementos de um mesmo bloco são predominantemente compensatórios (por exemplo, tutores mais qualificados podem compensar alguma deficiência no quadro docente, ou material online qualificado pode compensar alguma deficiência no quadro de tutores, etc.).

O resultado referente a cada um dos blocos irá surgir na escala 0 a 1 e representa o percentual de engajamento que pode ser alcançado considerando a exclusivamente a situação do respectivo bloco. O resultado final de engajamento, produto ponderado dos

três blocos, também é apresentado na escala 0 a 1, onde zero indica nenhum engajamento, enquanto que 1 indica 100% de engajamento.

4.2. Exemplo de aplicação do modelo

A Tabela 2 apresenta um exemplo a partir da aplicação do modelo em um curso de ciências sociais aplicadas em uma faculdade. O instrumento apresentado no apêndice B foi aplicado a 50 alunos em uma disciplina a distância. Os resultados apresentados na tabela 2 demonstram as médias obtidas da avaliação de cada um dos fatores.

Tabela 2. Exemplo da avaliação cálculo das médias de avaliação.

Dimensão	Fator	Avaliação
CONDIÇÕES PRÉVIAS	Preparo para o mundo universitário	7,67
	Experiências práticas e trabalhos realizados antes de ingressar na Universidade	6,86
	Conhecimento do curso antes de ingressar no mesmo	6,00
	Grau de maturidade para realizar o curso	8,14
	Experiência prévia em cursos online	4,43
	Êxito no período escolar	7,90
	Grau de aptidão para o curso	7,90
	Independência individual e pró-atividade	8,71
	Curiosidade e interesse natural pelos assuntos do curso	8,81
	Disciplina e organização do tempo	8,19
	Vivência prática e capacidade de visualizar a aplicação dos conteúdos	7,14
	Capacidade de superar aceitar desafios	8,52
	Conhecimentos associados ao uso do computador	8,43
	Bons hábitos de estudo	8,10
	Motivação para o estudo e disposição para aprender	8,95
	APORTE DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Interação com os colegas em atividades acadêmicas
Interação com os colegas em atividades sociais		7,86
Tempo elaborando trabalhos individuais e estudando		7,81
Auxílio aos colegas no entendimento dos conteúdos		8,24
Percepção de fazer parte da Universidade		8,48
Nível de conhecimento dos colegas		7,95
Interesse dos tutores no ensino		8,95
Conhecimento teórico-prático do tutor		8,86
<i>Feedback</i> fornecido pelo tutor		8,90
Conhecimento das tecnologias utilizadas no curso por parte do tutor		8,90
Interesse dos docentes pelo ensino		8,38
Conhecimento teórico-prático do docente		8,19
<i>Feedback</i> fornecido pelo docente		8,19
Conhecimento das tecnologias utilizadas no curso por parte do docente		8,38
Capacidade do Suporte online na resolução de problemas		8,43
Capacidade do Suporte presencial na resolução de problemas		7,90
Disponibilização de treinamento para uso das plataformas		8,05
Facilidade de uso das plataformas		8,48
Disponibilidade de computadores no polo		7,19
Facilidade de acesso físico ao polo (localização)		8,48
Disponibilidade de Horários de funcionamento do polo	8,14	
Facilidade de acesso à biblioteca presencial	8,57	
Disponibilidade de espaço de convivência presencial no polo	7,62	
Flexibilidade nas participações presenciais exigidas	8,48	
Disponibilidade de Laboratórios especializados no polo	7,52	

	Oferta de atividades presenciais no campus, como seminários.	8,14
	Disponibilidade de atividades de lazer no polo	7,24
	Facilidade de uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	8,67
	Resolução rápida de problemas no AVA	8,33
	Agilidade de processamento do AVA	8,48
	Possibilidades de trabalho colaborativo no AVA	8,43
	Disponibilidade de ferramentas e serviços no AVA	8,62
	Compatibilidade do AVA com os recursos disponíveis na casa dos alunos	8,43
	Participação em trabalhos em grupo	8,00
	Acesso online da biblioteca	8,76
	Carga horária das disciplinas	8,62
	Adequação do currículo	8,43
	Dinâmicas de ensino (uso de tecnologias assíncronas e síncronas)	8,33
	Sistemas de avaliação usados nas disciplinas	7,48
	Feedback da secretaria	8,29
	Integração das disciplinas	8,14
	Realização de atividades práticas ao longo do curso	7,95
	Utilização de redes sociais	8,14
	Adaptação das disciplinas ao estilo de aprendizagem do aluno	8,33
	Possibilidade de discutir as avaliações	8,33
	Tipo de material	8,05
	Volume e conteúdo do material	8,57
	Abordagem Interdisciplinar e Contextualizada dos Conteúdos	8,29
	Guia de Conteúdos (módulos, unidades, etc.) para o Estudante	9,48
EXPECTATIVAS FUTURAS	Possibilidade de melhorar o currículo pessoal	9,57
	Possibilidade de melhorar o desempenho no trabalho	9,10
	Possibilidade de formação de redes de relacionamento profissional	9,48
	Possibilidade de melhorar a empregabilidade	9,48
	Expectativas em relação ao futuro após finalizar o curso superior	7,67

Tendo em vista a avaliação feita pelos estudantes as médias são recalculadas divididas por 10, conforme é demonstrado na Tabela 3 na coluna de exemplo de avaliação.

Tabela 3. Exemplo da avaliação cálculo dos pesos.

Dimensão	Fator	Peso relativo	Exemplo de avaliação
CONDIÇÕES PRÉVIAS	Preparo para o mundo universitário	0,64	0,76
	Experiências práticas e trabalhos realizados antes de ingressar na Universidade	0,48	0,68
	Conhecimento do curso antes de ingressar no mesmo	0,48	0,58
	Grau de maturidade para realizar o curso	0,69	0,82
	Experiência prévia em cursos online	0,24	0,46
	Êxito no período escolar	0,50	0,45
	Grau de aptidão para o curso	0,53	0,79
	Independência individual e pró-atividade	0,69	0,79
	Curiosidade e interesse natural pelos assuntos do curso	0,84	0,86
	Disciplina e organização do tempo	0,84	0,88
	Vivência prática e capacidade de visualizar a aplicação dos conteúdos	0,75	0,80
	Capacidade de superar aceitar desafios	0,86	0,71
	Conhecimentos associados ao uso do computador	0,67	0,86
	Bons hábitos de estudo	0,82	0,86
	Motivação para o estudo e disposição para aprender	0,91	0,80
APORTE DO CURSO E DA INSTITUIÇÃO DE ENINO	Interação com os colegas em atividades acadêmicas	0,54	0,89
	Interação com os colegas em atividades sociais	0,42	0,85
	Tempo elaborando trabalhos individuais e estudando	0,68	0,79
	Auxílio aos colegas no entendimento dos conteúdos	0,56	0,76

	Percepção de fazer parte da Universidade	0,57	0,82
	Nível de conhecimento dos colegas	0,41	0,83
	Interesse dos tutores no ensino	0,78	0,80
	Conhecimento teórico-prático do tutor	0,83	0,90
	<i>Feedback</i> fornecido pelo tutor	0,86	0,89
	Conhecimento das tecnologias utilizadas no curso pelo tutor	0,81	0,90
	Interesse dos docentes pelo ensino	0,86	0,90
	Conhecimento teórico-prático do docente	0,84	0,84
	<i>Feedback</i> fornecido pelo docente	0,85	0,82
	Conhecimento das tecnologias utilizadas no curso pelo docente	0,85	0,82
	Capacidade do Suporte online na resolução de problemas	0,83	0,85
	Capacidade do Suporte presencial na resolução de problemas	0,74	0,85
	Disponibilização de treinamento para uso das plataformas	0,64	0,76
	Facilidade de uso das plataformas	0,72	0,79
	Disponibilidade de computadores no polo	0,67	0,85
	Facilidade de acesso físico ao polo (localização)	0,70	0,71
	Disponibilidade de Horários de funcionamento do polo	0,71	0,83
	Facilidade de acesso à biblioteca presencial	0,65	0,80
	Disponibilidade de espaço de convivência presencial no polo	0,61	0,86
	Flexibilidade nas participações presenciais exigidas	0,78	0,76
	Disponibilidade de Laboratórios especializados no polo	0,66	0,85
	Oferta de atividades presenciais no campus, como seminários.	0,59	0,76
	Disponibilidade de atividades de lazer no polo	0,41	0,82
	Facilidade de uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	0,70	0,72
	Resolução rápida de problemas no AVA	0,70	0,86
	Agilidade de processamento do AVA	0,73	0,82
	Possibilidades de trabalho colaborativo no AVA	0,66	0,85
	Disponibilidade de ferramentas e serviços no AVA	0,73	0,85
	Compatibilidade do AVA com os recursos disponíveis na casa dos alunos	0,78	0,86
	Participação em trabalhos em grupo	0,65	0,84
	Acesso online da biblioteca	0,69	0,78
	Carga horária das disciplinas	0,73	0,87
	Adequação do currículo	0,72	0,84
	Dinâmicas de ensino (uso de tecnologias assíncronas e síncronas)	0,73	0,85
	Sistemas de avaliação usados nas disciplinas	0,74	0,84
	<i>Feedback</i> da secretaria	0,66	0,71
	Integração das disciplinas	0,71	0,82
	Realização de atividades práticas ao longo do curso	0,66	0,80
	Utilização de redes sociais	0,56	0,78
	Adaptação das disciplinas ao estilo de aprendizagem do aluno	0,69	0,80
	Possibilidade de discutir as avaliações	0,73	0,81
	Tipo de material	0,74	0,82
	Volume e conteúdo do material	0,78	0,78
	Abordagem Interdisciplinar e Contextualizada dos Conteúdos	0,80	0,85
	Guia de Conteúdos (módulos, unidades, etc.) para o Estudante	0,82	0,81
EXPECTATIVAS FUTURAS	Possibilidade de melhorar o currículo pessoal	0,93	0,80
	Possibilidade de melhorar o desempenho no trabalho	0,95	0,95
	Possibilidade de formação de redes de relacionamento profissional	0,86	0,90
	Possibilidade de melhorar a empregabilidade	0,94	0,95
	Expectativas em relação ao futuro após finalizar o curso superior	1,00	0,95

De posse das avaliações dos fatores individuais do caso avaliado é possível calcular cada dimensão, através de média ponderada, considerando os fatores (e seus respectivos pesos) associados a cada dimensão, conforme é demonstrado na Tabela 4.

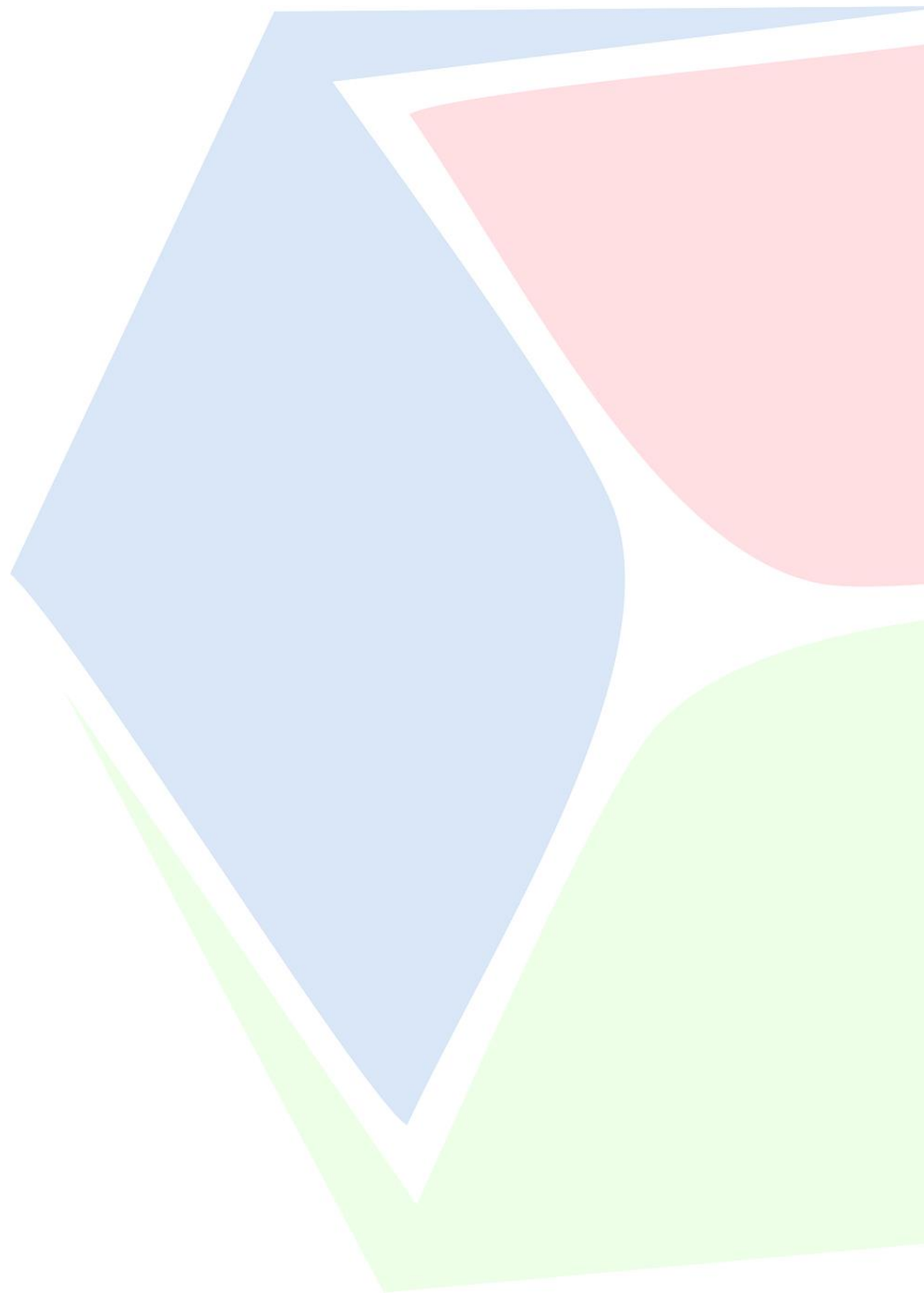


Tabela 4. Peso calculado por dimensão.

Dimensão	Avaliação
Formação acadêmica e aptidão	0,72
Características individuais dos alunos	0,83
Participação em atividades acadêmicas	0,81
Tutor	0,90
Docente	0,83
Suporte Acadêmico	0,79
Condições do polo	0,81
Ambiente Virtual de Aprendizagem	0,85
Sistemas de Ensino	0,81
Materiais educacionais	0,81
Expectativas referentes a conhecimento e Empregabilidade	0,94

A avaliação de cada dimensão foi obtida por meio da média ponderada, tendo em vista a importância de cada fator gerada pela pesquisa com o instrumento apresentado. A Tabela 4 revela as dimensões que os estudantes do curso atribuíram menor nota, portanto, auxiliando dessa forma coordenadores de curso ou administradores na identificação das dimensões que estão contribuindo ou limitando o engajamento do estudante. Neste exemplo, observa-se que a dimensão Tutor (0,90) e Expectativas referentes a conhecimento e empregabilidade (0,94) apresentaram desempenho igual ou superior a 0,85, caracterizando um bom desempenho no sentido de engajar os alunos. Por outro lado, as demais dimensões obtiveram avaliações inferiores e deveriam ser priorizadas nas ações de melhoria contínua do engajamento. Em especial, as dimensões Formação acadêmica e aptidão (0,72) e Suporte Acadêmico (0,79) obtiveram avaliações mais baixas.

Por fim, é gerada a avaliação de cada bloco e é calculado o engajamento final dos estudantes do curso de ciências sociais aplicadas utilizado para exemplificar. O resultado da aplicação é demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 - Resultado da aplicação do modelo

Bloco	Avaliação
Condição prévia	0,79
Aporte fornecido p/ curso	0,82
Expectativa futura	0,94
Engajamento	0,56

Tendo como base os dados apontados na Tabela 5, por meio da aplicação do modelo os estudantes apresentam um nível de engajamento de 56%. Considerando os resultados obtidos, Condição prévia limita o Engajamento máximo que possa ser obtido a $0,79^{0,5} = 0,89$; Aporte fornecido pelo curso limita o engajamento máximo que possa ser

alcançado em $0,82^{2,0} = 0,67$; enquanto Expectativas futuras limitam o engajamento máximo a $0,94^{1,0} = 0,94$. Assim o bloco Expectativas futuras é aquele que apresenta maior contribuição para o engajamento, enquanto que o bloco Aporte fornecido pelo curso é aquele que oferece maiores oportunidades de ação e melhoria. As ações associadas ao curso deveriam iniciar pelas dimensões que apresentam menor resultado na avaliação, conforme Tabela 6, são elas: Suporte Acadêmico (avaliação = 0,79), seguida de Participação em atividades acadêmicas, Condições do polo, Sistemas de Ensino, e Materiais educacionais, todas com avaliação = 0,81. Mais ainda, o sistema de avaliação desenvolvido revela os fatores de cada dimensão que merecem maior atenção. Por exemplo, Experiência prévia em cursos online (0,46) e Êxito no período escolar (0,45) foram os fatores que obtiveram menores avaliações na dimensão Formação acadêmica e aptidão. Já os fatores Disponibilização de treinamento para uso das plataformas (0,76) e Facilidade de uso das plataformas (0,79) foram aqueles que obtiveram menores avaliações em relação a dimensão Suporte Acadêmico. Esses últimos fatores podem ser solucionados com um treinamento do uso da plataforma ou com a disponibilização de um manual contendo as instruções de uso do Ambiente.

5. Considerações finais

O modelo proposto pode ser aplicado em diferentes cursos (bacharelados, licenciaturas ou tecnólogos) assim como em Universidades, Centros Universitários ou Faculdades, independente do número de alunos. As informações geradas pela aplicação do modelo podem ser utilizadas por diferentes públicos interessados na qualidade da oferta do ensino superior na modalidade de curso a distância. Neste sentido, coordenadores, docentes, tutores, estudantes e gestores de instituições de ensino poderão fazer uso dos resultados obtidos. Os coordenadores de curso poderão utilizar os resultados obtidos com o objetivo de melhor planejarem seus cursos buscando a promoção de ações de maior impacto sobre o engajamento do estudante, assim como focando na melhoria das dimensões que tenham obtidos notas menores na avaliação. Tanto os docentes assim como os tutores poderão utilizar a aplicação do modelo para identificar os fatores priorizados por seus alunos. Por fim, por gestores de instituição, para comparar o engajamento observado nos diversos cursos e planejar ações sistêmicas, que podem

envolver projetos específicos, mudanças nos projetos de curso ou mesmo descontinuidade de cursos.

O instrumento pode ser aplicado para os estudantes iniciantes do ensino superior e para os concluintes e comparar se existem diferenças significativas no nível de engajamento ao longo do curso. Sugere-se que seja aplicado *online* e que o aluno possa visualizar, ao término do seu preenchimento, os resultados de seu curso, comparando-os com os seus resultados pessoais.

Referências

- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco: Jossey-Bass,.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. and Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages*. *Research in higher education*, 47(1), 1-32.
- Chen, P. S. D., Gonyea, R. and Kuh, G. (2008). Learning at a distance: Engaged or not?. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(3), 3.
- Ewell, P. T. (2002). A delicate balance: The role of evaluation in management. *Quality in Higher Education*, 8(2), 159-171.
- Ewell, P. T. and Jones, D. P. (1996). Indicators of " Good Practice" in Undergraduate Education: A Handbook for Development and Implementation. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403828.pdf>.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hair Jr, J. F. et al . (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Hu, S. and Wolniak, G. C. (2010). Initial evidence on the influence of college student engagement on early career earnings. *Research in Higher Education*, 51(8), 750-766.
- Hughes, R. and Pace, C. R. (2003). Using NSSE to study student retention and withdrawal. *Assessment Update*, 15(4), 1-2.
- Kinzie, J. et al (2006). Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success. Indiana University, Center for Postsecondary Research.
- Klein, S. P. et al. (2005). An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions. *Research in Higher Education*, 46(3), 251-276.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17.

- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. D. et al. (2007). Women students at coeducational and women's colleges: How do their experiences compare?. *Journal of College Student Development*, 48(2), 145-165.
- Kuh, G. D., Pace, C. R. and Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in higher education*, 38(4), 435-454.
- Kuh, G. D., et al (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- McCormick, A. C., Gonyea, R. M. and Kinzie, J. (2013). Refreshing engagement: NSSE at 13. *Change: The magazine of higher learning*, 45(3), 6-15.
- Pace, C. R. (1982). Achievement and the Quality of Student Effort. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227101.pdf>.
- Pace, C. R. (1990). The Undergraduates: A Report of Their Activities and Progress in College in the 1980's. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375701.pdf>.
- Pascarella, E. T. (2001). Identifying Excellence in Undergraduate Education Are We Even Close?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 18-23.
- Pascarella, E. T. and Terenzini, P. T. (2005). How college affects students (Vol. 2). K. A. Feldman (Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pike, G. R. and Kuh, G. D. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209.
- Robinson, C. C. and Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-109.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44.
- Terenzini, P. T. and Pascarella, E. T. (1991). Twenty years of research on college students: Lessons for future research. *Research in Higher Education*, 32(1), 83-92.
- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. Paul Hamlyn Foundation, 100. <http://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>.
- Zepke, N. (2015). What future for student engagement in neo-liberal times?. *Higher Education*, 69(4), 693-704.
- Zhao, C. M. and Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45(2), 115-138.

Modelos de Avaliação

Avaliação institucional na UNESP: Uma proposta de redefinição de ponto de partida e de percurso

João Carlos S. Moraes, Ana Clara B. Nery, Lia V. Tomas, Maria Encarnação B. Sposito, Wagner Vilegas, Carlos R. Grandini

Univ. Estadual Paulista, CPA – Reitoria, SP – Brasil

joca@dfq.feis.unesp.br, betog@fc.unesp.br

Abstract. *This text contains a proposal of an induction tool of planning and self-assessment by departments of São Paulo State University, from their participation in the selection of criteria and parameters for conducting the process of institutional assessment. It is presented as a way to express the philosophy that guides itself according to explicit objectives and principles that underlie process. This is substantiated by means of a methodology, which is understood as the path and means for its achievement.*

Resumo. *Este texto contém uma proposta de instrumento de indução de planejamento e autoavaliação por parte de departamentos da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a partir de participação deles na seleção de critérios e parâmetros para condução do processo da avaliação institucional. Ela é apresentada, segundo objetivos explicitados e princípios que fundamentam o processo, como forma de expressar a filosofia que a orienta. Esta é substanciada, por meio de uma metodologia, que é compreendida como caminho e meios para sua consecução.*

1. Contextualização e origem da proposta de avaliação

A UNESP foi criada em 1976, por meio da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, em sua maior parte, criados em fins dos anos de 1950 e início da década de 1960. Esta jovem Universidade é constituída, hoje, por 35 Unidades Universitárias (UU) distribuídas em 24 cidades do Estado de São Paulo. Sua privilegiada distribuição geográfica insere esta instituição num território responsável pela geração de significativa parcela do Produto Interno Bruto brasileiro, que é chamado de ‘interior paulista’, ainda que mesmo na região metropolitana de São Paulo, haja uma UU e a Reitoria da universidade.

Atualmente, a UNESP oferece 184 cursos de graduação, considerando modalidades e períodos de oferta, e 134 programas de pós-graduação recomendados pela CAPES, sendo 100 doutorados, 132 mestrados acadêmicos e 12 mestrados profissionais. O número de matriculados na graduação e pós-graduação é, respectivamente, de quase 38 e 14 mil alunos; no final de 2015, o número de docentes era 3826, distribuídos em 190 departamentos, e havia 6782 técnico-administrativos.

Tendo a disposição espacial já descrita, a UNESP oferece mais de um curso em várias carreiras profissionais, o que requer multiplicação de recursos humanos, constituindo-se este em mais um elemento a ser considerado no processo de avaliação.

Com este perfil multicampus, com grande número de unidades, departamentos e cursos, é grande o desafio de se fazer uma avaliação que reflita a realidade. A UNESP tem optado por realizá-la, usando indicadores pré-estabelecidos pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), contemplando cinco dimensões – ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão –, com as respectivas informações sendo alimentadas pelas UUs através de um sistema nomeado de AVINST.

A proposta apresentada aqui nasce da experiência obtida nos três períodos avaliados (200-2004, 2005-2009 e 2010-2014) e da constatação dos avanços que ela propiciou, mas, por outro lado, também de seus limites, estimulando-nos a elaborar um plano para a consecução de uma nova dinâmica de avaliação.

Para tal, foi fundamental refletir sobre os limites da experiência em curso. Um deles está assentado no fato de que, embora venha sendo realizado por três quinquênios subsequentes, o atual sistema de avaliação possibilita averiguações da situação em que se

encontra a Universidade, a cada cinco anos, favorecendo comparações sincrônicas (entre as UUs e departamentos) e diacrônicas (entre os quinquênio que se encerra e o anterior), mas não chega a ser efetivamente processual por dois motivos: a) há relativa descontinuidade e diminuição do interesse pela avaliação, entre a publicação dos resultados de cada relatório quinquenal, b) os resultados de um período avaliado são considerados, mas nem sempre orientam, de modo consequente, o período seguinte, prejudicando possível caráter processual que a avaliação sempre deve ter.

De outro lado, estar esta avaliação sob a conduta de uma comissão central, faz com que ela seja vista e, em grande parte, seja mesmo uma dinâmica de avaliação que podemos qualificar pela expressão “de cima para baixo”, gerando fraco nível de envolvimento da comunidade universitária com ela.

Por fim, outra constatação acabou sendo um indutor importante da elaboração de uma nova proposta: a graduação e a pós-graduação já são planejadas e avaliadas pelas respectivas coordenações, conselhos e agências e/ou organismos e instituições externos à UNESP, faltando ao departamento um instrumento que estimulasse as ações de planejamento e autoavaliação, além dessas duas dimensões. Por esta razão, as ideias apresentadas neste texto visam oferecer condições para a reflexão sobre o passado, o presente e o futuro da UNESP, tomando como referência o DEPARTAMENTO, pensado como base de um processo de planejamento e autoavaliação.

Tendo em vista tais constatações, a nova proposta tem como linha mestra o objetivo de estimular o envolvimento direto do docente e do pesquisador na elaboração do projeto departamental considerando a indissociabilidade entre os fins da universidade - ensino, a pesquisa e a extensão -, bem como a gestão como meio para alcançá-los. Ela deverá induzir o departamento a refletir sobre sua trajetória recente, oferecer elementos para elaborar seu planejamento e correspondente plano de ações, e fomentar um processo de autoavaliação. Do ponto de vista institucional, o processo poderá alimentar os sistemas de avaliação internos e externos à UNESP, de modo a facilitar o diagnóstico, a elaboração de planos gerais e as ações, entre os quais o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), já implantado desde 2010, e o Plano de Desenvolvimento das Unidades (PDU), em etapa de implantação.

2. A redefinição do ponto de partida

Quando o processo de Avaliação Institucional foi desencadeado pela UNESP, em 1999, objetivava não só o atendimento de uma solicitação oficial, mas, antes, o cumprimento de uma missão social que é a de informar à sociedade sobre seu desempenho, suas possibilidades, bem como oferecer à comunidade interna subsídios ao processo de reflexão e transformação de seu próprio projeto acadêmico-institucional¹.

Como foi explicitado, à CPA coube a elaboração do Projeto de Avaliação Institucional e sua implementação, bem como o processo de sensibilização, articulação e divisão de tarefas, tomando como agente a comunidade acadêmica. Tal processo, a todo momento, teve que considerar que a UNESP é uma instituição complexa, como já foi destacado, dada a sua estrutura multicampus e a administração relativamente descentralizada, do ponto de vista da gestão das UUs, mas centralizada ainda no que se refere às tomadas de decisão e administração orçamentária, aspectos aos quais se agrega a citada diversidade geográfico-cultural em que se insere e sobre a qual estende seus raios de ação.

A mediação da CPA se fez através da sistematização de questões levantadas junto à comunidade, bem como do processo de definição de indicadores e de variáveis. Esta sistematização compreendeu a elaboração de instrumentos para coleta de dados, sua viabilização eletrônica, análise e tratamento desses dados em diferentes instâncias da Universidade.

Sendo coordenado pela CPA, é visto por grande parte da comunidade acadêmica, como um processo de “cima para baixo”, do qual nem todos participam efetivamente e/ou para o qual nem todos contribuem com o oferecimento de informações e avaliações, na medida em que se desejaria, tendo em vista o desejo e o interesse de alcançar um retrato mais completo e atualizado da UNESP. Assim, a condução deste processo de avaliação, tal como ele vem sendo feito, tem atingido parcialmente seus objetivos, não apenas pelos aspectos já destacados, mas, sobretudo, porque ele tem sido suficiente, apenas, para oferecer um retrato da universidade, mas sem conseguir efetivamente alterar seus caminhos a partir dos resultados observados.

Estas constatações impulsionaram a CPA a trabalhar na elaboração de uma nova proposta de avaliação, que não fosse apenas caracterizada pelo caráter diagnóstico que

¹ Relatório Final da Avaliação Institucional da UNESP, 2000-2004, www.unesp.br/cpa.

tais processos envolvem, mas que pudesse ter duas outras características consideradas importantes: a) ser articulada ao processo de elaboração de planos para a universidade, tanto de planos globais, como é o PDI e como deverão ser os PDUs, mas de planejamentos que alcançassem as menores células da universidade; b) ser capaz de envolver mais atores no processo, superando-se a prática da sequência fazer e avaliar, para propor uma série mais complexa e mais articulada composta de planejar, fazer, avaliar, replanejar, fazer mais e/ou fazer diferente, reavaliar etc. num movimento contínuo de articulação entre pensar e agir.

Com essa proposta busca-se oferecer condições para a reflexão sobre a UNESP, tomando como referência o DEPARTAMENTO.

3. Estabelecendo o foco e fazendo escolhas

Considerando o caráter amplo da universidade e sua diversidade, particularmente em uma universidade multicampus, como é o caso da UNESP, a proposta de avaliação institucional não visa reunir todas as atividades realizadas, mas propiciar um caminho para que os departamentos elejam aquelas prioritárias, de modo a não se perder o foco. Quando não há capacidade de se eleger o que é mais importante, perde-se capacidade de distinguir o essencial do secundário, o que torna a avaliação mais complexa e difícil, de um lado, e menos eficaz, de outro.

Sintetizando, os objetivos do modelo proposto são:

- (1) Estabelecer, prioritariamente, uma dinâmica que propicie, ao departamento, a reflexão sobre suas atividades pregressas, para planejar, autoavaliar e redefinir suas metas, segundo seu perfil, em consonância com o PDU e PDI;
- (2) reunir elementos e estabelecer prioridades que embasarão a formulação do plano estratégico da UU e sua execução orçamentária, de modo a viabilizar o planejamento proposto pelo departamento;
- (3) oferecer elementos para a universidade realizar comparações, guardadas as particularidades de cada grande área de conhecimento² e as singularidades de cada

² Serão adotadas grandes áreas e áreas utilizadas pelo CNPq.
<http://memoria.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>.

área, verificando a evolução dos departamentos, das UUs e do conjunto da universidade;

- (4) favorecer a reflexão sobre o PDU e PDI, considerando, agora, a visão consubstanciada nas propostas de seus departamentos, redefinindo o percurso deste processo, agora a ser realizado de baixo para cima.

Os objetivos da proposta não podem ser apenas frases condutoras de ações, mas devem ser bem embasados numa dada visão de universidade e de mundo. Assim, a proposta deve ser experimentada e revista, se isso for necessário, baseada nos seguintes princípios:

- (1) **AUTONOMIA**: *do departamento*, célula em que se realiza a vida acadêmica; *da UU*, segundo seu perfil e *da universidade*, como responsável pela condução de seu projeto institucional.
- (2) **EQUIDADE**, princípio segundo o qual diferentes áreas de conhecimento científico são avaliadas, a partir de critérios e variáveis que se equiparam, sem que os pesos e os indicadores adotados sejam necessariamente iguais.
- (3) **COMPARAÇÃO**, segundo o qual: (a) os departamentos podem cotejar o projetado e o efetivado (*autoavaliação*); (b) podem, ainda, avaliar-se no decorrer do tempo (*avaliação progressiva*); (c) as unidades e a universidade podem avaliar departamentos que trabalham nas mesmas grandes áreas e áreas de conhecimento (*avaliação comparada interna*); (d) a UNESP e outras universidades nacionais e estrangeiras serão cotejadas (*avaliação comparada externa*).
- (4) **TRANSPARÊNCIA**, de modo a favorecer: a difusão das informações, a integração com sistemas de diagnose e prospecção e a verificação da relação entre o planejamento e a execução.
- (5) **TRANSFORMAÇÃO**, uma vez que seu caráter é processual, razão pela qual a filosofia e a metodologia devem ser constantemente revistas à luz das críticas e das mudanças observadas no processo de planejamento e autoavaliação, bem como na redefinição dos papéis que a universidade deve e deseja desempenhar.

4. O novo percurso

O desenvolvimento de uma proposta de avaliação deve se inspirar em filosofia que oriente a sua concepção, como buscamos explicitar por meio dos princípios enunciados na seção anterior, mas isso não é suficiente. O sucesso da avaliação, sempre relativa no tempo, dado seu caráter processual, depende da fidelidade entre esta filosofia e a metodologia que possibilita a sua consecução. Ela deve se apoiar em instrumento e orientações adequados para evitar a não consecução ou consecução incompleta dos objetivos e/ou a negação dos princípios e/ou o insucesso da proposta, causando desgastes que podem levar à sua não aceitação ou ao seu esquecimento, enquanto prática que orienta a ação.

Com estas preocupações, buscamos propor metodologia com determinadas características: a) contemplar as cinco dimensões do trabalho na universidade, ou seja, graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão universitária e gestão; b) ser plural, diversificada e ampla, sem ser exaustiva ou completa; c) basear-se num movimento de mão dupla, segundo o qual a elaboração do planejamento departamental (futuro próximo) deverá se apoiar em diagnóstico (passado recente), que se fundamente no perfil do departamento, na sua história e no desempenho que vem obtendo.

Para elaborar o diagnóstico, o departamento deverá considerar os últimos anos. Para estabelecer as metas, os quadros devem ser preenchidos projetando-se o triênio seguinte.

No início do processo, a CPA receberá a primeira projeção trienal. Ao final de cada período, conforme a autoavaliação feita, deverão ser, igualmente, remetidas: - a comparação entre o planejado e o executado, no triênio que se encerra, e - a projeção para o seguinte, após os ajustes necessários e as possibilidades que se oferecem ao departamento.

O planejamento e a autoavaliação serão apoiados em **VARIÁVEIS, PESOS, INDICADORES E METAS**, delineados no início do triênio e mantidos durante esse período. Anualmente, o departamento deve verificar o seu desempenho e buscar as razões pelas quais as metas estão ou não sendo cumpridas, propondo novas ações e estratégias de trabalho, se isso for necessário, de modo a alcançar o que foi projetado ou mesmo ajustando a projeção.

4.1. Variáveis

Toma-se como referência conceitual a ideia de que variáveis são

aqueles aspectos, propriedades ou fatores reais ou potencialmente medidos através dos valores que assumem e discriminam um objeto de estudo. Portanto, a variável está sujeita a alterações de valor dado a uma quantidade, qualidade, característica, que pode assumir qualquer valor para cada caso particular.³

Nesta proposta de processo de avaliação institucional, as variáveis devem expressar as atividades realizadas. Tendo em vista a diversidade de papéis e funções que uma universidade pública e de qualidade desempenha, é importante colocar foco naquelas que são as mais relevantes ou significativas, pois

Em razão da diversidade que essas variáveis podem assumir, não existe uma regra definida a não ser restringir o número de indicadores ao **mínimo aceitável**, desde que não comprometa a detecção dos dados relevantes⁴.

Justamente por esta compreensão, a tipologia proposta não é exaustiva e completa. Optou-se, assim, pela seleção de variáveis que traduzem as atividades principais da universidade, tendo em vista o projeto elaborado para ela, procurando dar mais atenção ao que é central para a instituição, sem com isso signifique desprestígio a outras iniciativas. Além disso, o departamento, segundo seu perfil, poderá escolher outras variáveis que considerar significativas para expressar suas especificidades.

As variáveis propostas para elaborar o planejamento e definir suas respectivas metas, por departamento, estão classificadas em:

Obrigatórias	Todos os departamentos devem selecionar.
Optativas	Enunciadas na tipologia, elas podem ser selecionadas, total ou parcialmente, pelos departamentos.
Eletivas	Não apresentadas na tipologia, o departamento pode incluí-la(s) ou não, de modo a garantir a consideração de atividade(s), que seja(m) particular(es) a dada área de conhecimento.

As variáveis obrigatórias a todos os departamentos são quatro. Entre as 16 designadas como optativas, cada departamento deverá escolher no mínimo dez variáveis. Poderá, além disso, enunciar até três outras variáveis como eletivas, se considerar relevante. Assim, no total, cada departamento poderá trabalhar, no mínimo, com 14

³ <http://artedepartamentoepesquisar.blogspot.com.br/2009/04/mas-o-que-sao-variaveis.html>, apoiado em CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: MAKRON Books, 1996. 209 p.

⁴ Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Indicadores de Programas. Metodologia**. Brasília: MP, 2010, p. 52.

variáveis (4 obrigatórias e 10 optativas) e, no máximo, com 17 variáveis (caso acrescente às primeiras, até mais três eletivas).

Tal distribuição, como se pode notar pelo exposto, é caracterizada por: - proporção menor de variáveis obrigatórias; - peso mais importante das optativas, mas garantindo-se um potencial núcleo comum comparativo significativo (10 entre 16 opções) e, ainda, - possibilidade de eleger variáveis capazes de designar singularidades. Tal perfil é o que garante que não sejam comparadas áreas de conhecimento – ensino, pesquisa e extensão – distintas entre si, como se fossem homogêneas, mas sim o de favorecer o respeito às diferenças, ainda que com base na ideia de equidade.

4.2. Pesos

As variáveis deverão ser ponderadas, por departamento, segundo *pesos* atribuídos por ele, de modo a que cada um possa valorizar mais ou menos uma dada variável, conforme a importância que tenha para sua área de ensino, pesquisa e extensão⁵. Para garantir a equidade e a comparação, os pesos atribuídos às variáveis *obrigatórias* devem compor, no mínimo, 50% do total de 100 pontos, e às variáveis *optativas*, no máximo, 50%. Caso o departamento considere necessário escolher variáveis eletivas, tendo em vista singularidades de suas atividades, poderá propor peso a elas de, no máximo, 20% do total de pontos, diminuindo a proporção do segundo grupo (optativas) para 30%.

Variáveis	Percentual do total de pontos
Obrigatórias	No mínimo 50%
Optativas	No máximo 50%
Eletivas	No máximo 20%

4.3. Indicadores

Cada uma das variáveis, definidos seus pesos, deverá ser expressa por um conjunto de indicadores. A utilização de indicadores não visa produzir números, mas aferir resultados⁴. Desse ponto de vista, os indicadores são o meio pelo qual podem se expressar os resultados ou metas que o departamento pretende atingir, em outras palavras, não se trata da quantidade em si, mas em quantidade que designa qualidade, compreendida esta

⁵ Por exemplo, se, numa área de conhecimento, é muito importante publicar ‘artigos em periódicos’ os departamentos associados a ela podem dar maior peso para esta variável, do que para ‘livros publicados’ etc.

como o conteúdo das ações definidas pelo departamento e aquela como designação numérica deste conteúdo.

Para o primeiro triênio, não se estabeleceu a quantidade e o valor que tais indicadores devem assumir, mas espera-se, após a manifestação dos departamentos, chegar a uma expressão numérica comum a uma mesma grande área de conhecimento, tornando tais valores os parâmetros para os triênios subsequentes.

4.4. Metas

Cada departamento, considerando as variáveis e os indicadores, expressos por pesos, deve estabelecer seu plano de metas. Para tal, deve considerar seu número de professores e, quando houver, de pesquisadores⁶, bem como a titulação deles, sua capacidade de desenvolver atividades enunciadas nas variáveis, segundo sua história recente, mas, também, sua proposta de evolução, visando melhoria, consolidação e/ou redefinição de seu desempenho em curto e médio prazo.

Tais metas deverão ser consideradas, pelo departamento, no processo de autoavaliação de seu desempenho ao final de um ano. Os resultados obtidos poderão orientar a redefinição de ações e estratégias, sem alterar pesos e metas no decorrer do triênio. Para o seguinte, o departamento poderá rever a escolha de variáveis, pesos, indicadores e metas.

Ao final, o departamento também poderá elencar condições essenciais, que desejaria ter para alcançar suas metas, de modo a que possam ser previstas ações e dotados recursos, dentro das disponibilidades e em consonância com o PDU e o PDI, para que as metas sejam consecutíveis.

5. Organizando a metodologia

Apresentada a filosofia da proposta, por meio, sobretudo, dos objetivos e princípios que a fundamentam, e, na sequência, a metodologia através das variáveis, pesos, indicadores e metas que possibilitariam sua exequibilidade, inserimos neste texto, de modo parcial, o instrumento que orientará a execução do processo proposto.

⁶ Embora a quase totalidade dos departamentos seja composta por docentes que exercem atividades de ensino, pesquisa e extensão, a UNESP tem a carreira de pesquisador, composta por profissionais que se voltam, prevalentemente, à condução da pesquisa, embora possam, eventualmente, exercer funções docentes e de extensão desde que em proporção pequena e estritamente associadas ao desenvolvimento de suas investigações científicas.

O quadro abaixo contém o que poderia ser considerada a tipologia da avaliação, adotando-se esta denominação para designar a arquitetura do modelo que deve induzir o processo de planejamento, autoavaliação e reavaliação contínua. Nela, as colunas ‘Variáveis’ e ‘Indicadores’ não podem ser alteradas. Os departamentos deverão preencher, num primeiro momento – o do planejamento –, as colunas ‘Peso’, ‘Valor de cada indicador’ e ‘Metas’ e, no final de cada ano, as duas últimas colunas, referentes ao ‘Total de pontos efetuados’ e à ‘Situação atingida’.

Logo após o quadro, segue a lista parcial das variáveis, com correspondentes indicadores a serem considerados na avaliação institucional da UNESP e alguns exemplos de metas. São apresentadas as quatro variáveis obrigatórias e parte das variáveis optativas.

Variáveis	Pesos	Indicadores	Valor de cada indicador	Metas	Total de pontos realizados	Situação atingida		
				O Departamento, no triênio, propõe-se a		Abaixo	Dentro	Acima
Obrigatórias	V1	I1.1		M1				
		I1.2						
Obrigatórias	V2	I2.1		M2				
		I2.2						
		I2.3						

Obrigatórias

V1 = auxílio à pesquisa com financiamento externa à universidade: I1.1 = razão entre o número de coordenação de auxílios de grande porte e número de docentes (ND) e I1.2 = razão entre o número de coordenação de outros auxílios e ND. Meta poderia ser, por exemplo, aumentar em 20% cada um destes indicadores.

V2 = Bolsas de pesquisa com financiamento externo à universidade: I2.1 = razão entre o número de bolsas IC e ND; I2.2 = razão entre o número de bolsas de MS e ND e; I2.3 = razão entre o número de bolsas de DR e ND. Meta poderia ser, por exemplo, aumentar 30% do I2.1, 10% do I2.2 e 20% do I2.3.

V3 = Produção intelectual: I3.1 = razão entre o número de artigos em periódicos classificados como A1 a B2 pelo Qualis e ND; I3.2 = razão entre o número de capítulo de livros e ND; I3.3 = razão entre o número de livros organizados e ND; I3.4 = razão entre o número de livros autorais e ND; I3.5 = razão entre o número de textos completos em eventos nacionais e ND; I3.6 = razão entre o

número de textos completos em eventos internacionais e ND; I3.6 = razão entre o número de produção artística (concertos, exposições e gravações) e ND.

V4 = Distribuição de desempenho: I4.1 = razão entre o número de docentes com auxílio e ND e I4.2 = razão entre o número de publicações e ND.

Optativas

V5 = Participação em eventos científicos nacionais e internacionais como convidado: I5.1 = razão entre o número de participações e ND e I%.2 = razão entre o número de participações como membro de mesas redondas e ND.

V6 = Desenvolvimento de atividades em periódicos nacionais e internacionais, classificados pelo Qualis como A1 a B2: I6.1 = razão entre o número de editores de periódicos e ND e I6.2 = razão entre o número de membros de comissão editorial de periódico e ND.

V7 = orientações de alunos de graduação e/ou pós-graduação: I7.1 = razão entre o número de orientações e ND.

6. Para concluir: as expectativas e os desafios

Toda proposta vem acompanhada de um conjunto de expectativas, tanto aquelas que são atinentes à ideia de futuro que ela contém, como, de modo mais pormenorizado, as expressas pelas metas que se pretende atingir com a sua execução.

No caso desta proposta de planejamento e autoavaliação, seguidos de avaliação comparada, temos expectativas de que o processo possa produzir resultados importantes para, ao menos, cinco perspectivas analíticas:

6.1. O planejamento departamental, segundo as metas estabelecidas pelo próprio departamento, a partir da “tipologia” proposta, para a qual decidiram pesos, indicadores e metas a serem atribuídos para cada variável, podendo esta unidade fazer algumas escolhas, de modo a contemplar particularidades de cada grande área de conhecimento e singularidades do próprio departamento. Este primeiro nível de análise tem como objetivo avaliar o departamento segundo as expectativas que ele próprio faz em relação ao seu papel. **Autoavaliação do departamento segundo suas metas.**

6.2. O Desempenho departamental em sua evolução ou involução (uma avaliação na sequência de vários triênios poderá gerar curvas de seu desenvolvimento, segundo as metas que for ajustando no decorrer do tempo). **Avaliação da evolução do departamento.**

6.3. O Desempenho departamental, segundo o número de professores e pesquisadores que o departamento tem, com suas titulações e, portanto, com a consideração de suas remunerações. **Avaliação da relação qualitativa “custo x benefício”.**

6.4. O Desempenho do departamento comparativamente a outros semelhantes a ele, por especialidade e por grande área de conhecimento (por exemplo, uma comparação entre os departamentos de Pedagogia da UNESP e uma visão de cada departamento de Pedagogia em relação ao conjunto da área de Humanas). **Avaliação comparativa por especialidade e na grande área.**

6.5 Por fim, a comparação entre todos os departamentos da universidade, mas lembrando que ela se basearia nas diferenças entre áreas e especialidades, porque toma como referência aquilo que o departamento selecionou como relevante, segundo os pesos que ele atribuiu e as metas também definidas por ele. **Avaliação comparativa na UNESP.**

Por fim, o presente texto é redigido, também ele, como expressão de expectativas que acompanham seus autores no momento de sua redação. De um primeiro ponto de vista, tratamos das expectativas que estão sendo experimentadas pelo Grupo de Avaliação Institucional da UNESP, que constatou a necessidade de buscar avançar em relação ao tipo de avaliação que vem sendo feita, ainda que reconheça os avanços que ela propiciou e os pontos positivos que a caracterizam. De uma segunda perspectiva, estamos diante de outro tipo de expectativa, visto que se trata de descrição de uma proposta de avaliação e de reflexão sobre ela, sem que tenhamos, ainda tido a possibilidade de vê-la passar pelo crivo de sua aplicação.

Olhando sob outro prisma, estas expectativas são permeadas por um grande desafio que se apresenta, no plano político e no plano técnico, que é o de encontrar caminhos para que ela seja executada ou, por meio do debate, seja superada, visto que, ainda, não há certeza, sequer, se será apreciada pelos órgãos colegiados para, depois, ser colocada em prática.

Assim sendo, face ao exposto e, por enquanto, não há a possibilidade de se ter uma avaliação da sua exequibilidade e eficácia, o que torna ainda mais importante a sua

apresentação num simpósio de avaliação da educação superior, de modo a que possa ser debatida por *experts* neste tema e ser reformulada ou refutada, tal como se apresenta.

Eu, Tu, Ele e Nós: as dimensões investigativas e mediadoras da avaliação docente

Avacir Gomes dos Santos Silva¹, Dério Garcia Bresciani², Michele Silva Costa³

¹Departamento de Educação – Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Avenida Norte Sul, Nº 7300, Bairro Nova Morada – Rolim de Moura – RO
– Brasil

²Direção de Campus – Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Avenida Norte Sul, Nº 7300, Bairro Nova Morada – Rolim de Moura – RO
– Brasil

³Curso de Engenharia Florestal – Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Avenida Norte Sul, Nº 7300, Bairro Nova Morada – Rolim de Moura – RO
– Brasil

avacir.santos@unir.br, derio@unir.br, micheleecosta@gmail.com

Abstract. *The aim of this article is to reflect regarding the evaluation model adopted by the Universidade Federal de Rondônia– UNIR, through which academics evaluate teachers. The theoretical contributions indicate the understanding of the assessment as an essential condition between student learning and the professorial practice. In the methodology we performed analysis of students reports that permeate the evaluation as perceived, conceived and lived space according to the perspective of Lefebvre (1974), which drives the need for a mediator assessment. Thereby, we present a proposal for an evaluation tool based on mediators (LUCKESI, 2011), which includes the students and teachers perspectives.*

Keywords: *Perceived space. Designed space. Lived space. Mediator evaluation.*

Resumo. *O objetivo deste artigo é refletir acerca do modelo de avaliação adotado pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, pelo qual os acadêmicos avaliam os professores. As contribuições teóricas apontam para a compreensão da avaliação como condição imprescindível entre a aprendizagem discente e a prática professoral. Na metodologia realizamos análises de relatos discentes que permeiam a avaliação como: espaço percebido, concebido e vivido sob a perspectiva de Lefebvre (1974), a qual direciona à necessidade da avaliação mediadora. Assim, apresentamos uma proposta de instrumento avaliativo com base em mediadores (LUCKESI, 2011), que contempla as perspectivas discentes e docentes.*

Palavras-chave: *Espaço percebido. Espaço concebido. Espaço vivido. Avaliação mediadora.*

“Deus viu tudo que tinha feito,
e eis que era muito bom” (Gn. 1, 31).

1. Introdução: a avaliação está em toda parte

Avaliar é uma constante na vida cotidiana de qualquer indivíduo. Nos supermercados, livrarias, concessionárias, feiras, bancos, cinemas, teatros, lojas, festas, enfim em todas as transações de compra e venda, sejam de mercadorias, prestações de serviços, nas relações sociais ou pessoais o ato de avaliar é uma constante.

As pessoas sentem a necessidade de avaliar e gostam de ser avaliadas. A todo o momento, em qualquer situação corriqueira, os indivíduos expressam juízos de valores, selecionam o que apreciam, dão opiniões, fazem opções, julgam por meio de critérios subjetivos o certo e o errado, escolhem o bonito e desprezam o feio, condenam o imoral e aprovam aquilo que consideram como moral ou vice-versa, de acordo com a cultura e o contexto social no qual estão inseridos.

De uma forma ou de outra, todos os indivíduos pertencentes à sociedade do espetáculo (DERBOD, 1997), encontram-se numa grande vitrine invisível, onde não somente as mercadorias, mas também as pessoas são simultaneamente avaliadas. Esta avaliação dos produtos e serviços ocorre sem muitos percalços, pois ela tem apenas duas funções: descrever e qualificar uma dada realidade (LUCKESI, 2011).

Nas instituições escolares ocorre um fenômeno contrário em relação às práticas sociais quando o assunto é avaliação: o mal-estar em avaliar. Por que isto acontece? É consenso que o professor avalie o aluno, mas quanto à avaliação do professor realizada pelo aluno? Não seria também indispensável considerá-la? O que pensam os acadêmicos quando falam sobre a avaliação docente na Educação Superior? Quais concepções permeiam a prática avaliativa discente? Quais as vivências avaliativas os discentes e professores almejam? Como transformar a avaliação em processo mediador entre os sujeitos educativos e o conhecimento sistematizado?

Essas são algumas das questões apresentadas no decorrer deste artigo. Esperamos que, pelo intermédio delas, possamos rever as concepções de avaliação subjacentes ao nosso fazer pedagógico. Afim de que a avaliação não seja, tanto para os acadêmicos como

para os docentes, um momento de angústia, mas um espaço/tempo de afirmação de revisão da nossa prática educativa ou da certeza do caminho escolhido.

2. A síndrome da avaliação nos espaços escolares

Quando o tema é avaliação nas instituições de ensino as pessoas tendem a agir de forma paradoxal ao que ocorre em outros espaços sociais. No cenário educacional, desde a Educação Infantil, onde reina o equívoco de que o aluno não precisa ser avaliado, até a Universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação, paira o medo, ou pelo menos um mal-estar quando o assunto é avaliação, seja da aprendizagem, seja da prática docente ou da própria instituição.

Na escola, o lugar sacrossanto do conhecimento, a simples menção à avaliação causa calafrios, arrepios, pesadelos, insônias, febres, brigas, arranhões, ansiedades, desentendimentos e competições entre professores, alunos, famílias, dirigentes escolares, instituições avaliativas enfim, todo o sistema de ensino.

A escola é espaço contagioso e disseminador da síndrome da avaliação (SANTOS, 2007). O final dos bimestres, semestres e do ano letivo são os períodos em que a síndrome se manifesta com maior intensidade. Há escola que reserva, exclusivamente, uma semana para a propagação da epidemia avaliativa. No fim do ano, os alunos que menos se deixaram abater são promovidos para a próxima etapa.

Qual a função da avaliação nesse tétrico contexto? Classificar, promover, diagnosticar, reter, excluir, mediar, controlar, premiar ou castigar? Todas essas funções estão presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano das instituições escolares. Serão tantas as funções e significações da avaliação, quantas forem às concepções de ensino que dão suporte a essas práticas.

Como defende Hora (1994), a escola não é uma parte da sociedade que se localiza acima do bem e do mal. A escola é o *locus* no qual as forças contraditórias se defrontam. O mecanismo que esconde e simultaneamente revela os interesses antagônicos da educação numa sociedade excludente é a avaliação.

O processo de ensino e aprendizagem se sustenta na tríade: planejamento, prática e avaliação. O planejamento organizado de forma tradicional, por meio dos componentes básicos: objetivo, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação ou de forma mais

inovadora, via projetos, sequências didáticas, tema gerador é uma competência, que com maior ou menor eficácia, os professores conseguem desenvolver mais ou menos de forma satisfatória.

Para o segundo sustentáculo do processo educativo, a prática pedagógica, não existe um padrão previamente estabelecido, pois ela está relacionada à metodologia adotada pelo docente. Neste caso, apesar da metodologia estar ligada a um método e, este a um conjunto de pressupostos teóricos, o momento e o espaço da sala de aula transformam a prática, em geral, num ato subjetivo e político do professor.

Na hora da avaliação, momento de se revelar à competência para definir o porquê, o quando, quem e de que forma avaliar, a maioria dos docentes é atacada pela síndrome da avaliação. As leituras equivocadas das chamadas “teorias construtivistas”, disseminaram a ideia de provas como algo tradicional e criaram total confusão entre prova e avaliação. A atividade que acontece com data, hora, conteúdos, critérios e local pré-definidos é prova. A avaliação é um processo *a posteriori*, é o agir de forma comprometida sobre os resultados das provas.

Como descrita inicialmente, a síndrome avaliativa atacou não somente os professores que atuam nas unidades da educação básica, mas também os professores universitários e os próprios acadêmicos, principalmente dos cursos de licenciaturas. Entre os acadêmicos, aquele docente, que ainda se preocupa em estabelecer uma prática sistemática de avaliação, é taxado de tradicional.

A síndrome da avaliação se cristalizou de tal forma nos fazeres docentes que os defensores da avaliação se vêem na contramão da história. Em outro extremo as práticas avaliativas reducionistas acabaram por prevalecer na prática de muitos docentes. Resultado, a avaliação virou um verdadeiro faz de contas (SANTOS, 2007).

Para refletirmos sobre a avaliação partimos do pressuposto de que a sistematização do ensino implica uma sistemática avaliativa. Ensino sem avaliação não é ensino. Nas diversas redes sociais é possível abrir mão da avaliação sistêmica, mas não nas instituições de ensino, se assim procedermos estaremos prestando um desserviço aos alunos e à sociedade.

A avaliação nos demais espaços sociais ocorre constantemente e de diferentes formas. Este processo garante cada vez mais a qualidade dos produtos e serviços. O

alcance da qualidade é o mote do mercado¹. Um empresário não quer apenas o selo do INMETRO ou da ABNT, quer também que o consumidor se convença que o seu produto é melhor que do concorrente. Para isso investe em marketing, propaganda, promoções e pesquisa de preço. Conforme for, diminui ou aumenta o preço da mercadoria de acordo com a procura e a demanda do mercado.

Um dos princípios da avaliação é a continuidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) é taxativa, a avaliação é contínua e não esporádica. Avaliar continuamente não significa aplicar um calhamaço de provas toda semana, mas sim acompanhar e registrar os avanços e sanar as dificuldades do aluno durante e não apenas no final do processo.

Tanto na educação básica quanto na superior a avaliação é uma prática final, quanto menos, melhor para todos. As leituras fragmentadas, desarticuladas e equivocadas das teorias avaliativas, provocam todo o tipo de desentendimento manifesto na fala dos acadêmicos, a principal delas é: “o professor que avalia é tradicional”.

Ninguém aprende a andar de bicicleta ou a dirigir um carro ouvindo uma prelação infundável sobre as funções e os tipos de carro ou bicicletas. O processo formativo nos cursos de graduação precisa valorizar o exercício da avaliação. O discente necessita ser avaliado, mas também deve aprender a avaliar. A avaliação não é uma via de mão única, quem avalia deve se predispor a ser avaliado.

Essas discrepâncias, presentes em nossa forma de pensar e praticar a avaliação, resultam na ideia de que avaliar é algo menor no processo da formação acadêmica. A avaliação é: prática = reflexão = prática. Como defende Freire: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (1997, p. 24).

O acadêmico que, durante todo o curso da graduação, só ouviu falar de avaliação, mas nunca avaliou ou não foi avaliado com critérios precisos e objetivos, não terá a segurança, a competência técnica e o equilíbrio emocional para avaliar quando for convocado para tal, no mercado de trabalho e, em especial na educação.

¹O mercado não está preocupado em oferecer mercadorias de qualidade, cujo um dos critérios seria a durabilidade. As mercadorias não são feitas para durar. A preocupação maior do mercado é criar novas necessidades de consumo. A qualidade aqui definida é alcançada pela quantidade. Quanto maior a produção, maior a possibilidade de constatar as falhas e de saná-las.

Pensar a avaliação a partir da tríade proposta por Freire (1997) é pensá-la para além da ideia de classificação ou retenção. O profissional da educação que acredita na avaliação como instrumento exclusivo para verificação da aprendizagem necessita rever seus conceitos. Avaliação da aprendizagem também avalia a prática docente, a qualidade do serviço prestado pela instituição, acima de tudo, é indicador valiosíssimo de que os resultados do fazer pedagógico são balizadores fidedignos da prática educativa.

Hoffmann (2003) convida o docente a fazer o resgate do cotidiano escolar e a partir deste referencial estabelecer o ressignificado da avaliação. O paradigma que a autora defende é o da avaliação como mediadora do processo de ensino e da aprendizagem. Mediadora entre a relação que se estabelece entre professor e os alunos, mediada pelo conhecimento científico.

Não é possível a existência de uma avaliação mediadora quando apenas os discentes são avaliados, ou quando os resultados dessa avaliação passam a ser empregados como forma de taxá-los como aptos e não aptos. Como o aluno pode avaliar o docente para que este ato também seja o mediador entre o conhecimento e a prática pedagógica professoral?

Nas raríssimas vezes, quando os discentes são convocados a avaliar o docente a avaliação passa a ser encarada como “ajuste de contas”. Se o primeiro percebe que avaliação é concebida como menos importante pelo segundo, de que forma ele poderá dispensar maior significação no ato de avaliar o docente?

A avaliação do ato educativo não pode ser reduzida a notas ou a um “toma lá dá cá”, entre docentes e acadêmicos. Defendemos de acordo com Luckesi (2011), que a prática avaliativa deve ser desenvolvida com vistas a: descrever, qualificar e intervir na realidade. Sem a intervenção, sem a tomada de decisões temos apenas a verificação. A avaliação exige eminentemente uma ação. Como o símbolo alquímico do oroboro a avaliação completa e reinicia o ato educativo.

3. O que pensam os acadêmicos quando falam sobre a avaliação docente

Apesar de estar em toda a parte, nas mais variadas situações cotidianas, o ato de avaliar ainda carrega certo ranço, quando se trata de situações do processo educativo. Bem ou mal, de forma adequada ou não, com critérios avaliativos precisos ou não, os docentes

avaliam os alunos sem muitas vezes compreender de fato suas reais interfaces. Mas, quando o assunto é o discente avaliar o docente, o cenário se modifica.

Na Universidade Federal de Rondônia (Unir), de forma aleatória, os discentes são “convidados” ou “escolhidos” a avaliarem os professores. Esta avaliação é oriunda da legislação que regulamenta o estágio probatório e a progressão funcional dos docentes dessa IES².

Apesar do amparo legal existe, um fosso que separa a prática de avaliação do aluno realizada pelo professor, e deste realizada pelo aluno. No primeiro caso: o professor avalia todos os alunos da turma; ele aplica (ou pelo menos deveria aplicar) mais de um instrumental avaliativo, para definir a média de aproveitamento; o discente que obtiver a média inferior a 60 (sessenta) vai direto para a prova repositiva, não obtendo a média 60 (sessenta) nessa nova avaliação está reprovado³. Após um ano, o aluno se matricula novamente na disciplina que ficou retido, sendo esta ministrada pelo mesmo ou por outro docente.

Em que condições os discentes avaliam seus professores? Não são todos os alunos que avaliam todos os professores. Numa turma apenas 5% ou 10% dos alunos avalia um professor⁴. Assim, esta avaliação é feita “às pressas”, pois o professor não interrompe suas atividades para que apenas um pequeno grupo de alunos o avalie ou avalie outro colega de trabalho. Quando o professor avalia o aluno, geralmente, ele designa para esta atividade um dia letivo. De acordo com a distribuição do horário dos cursos de graduação, um dia letivo pode corresponder ao tempo de 02 ou 04 horas.

Os alunos são avaliados no decorrer do semestre de acordo com os conteúdos ministrados. Diferentemente, o docente é avaliado de forma pontual, num único

²Ver Resolução 65/CONSAD/08 in:

<http://www.cienciassociais.unir.br/menus_arquivos/1195_estagio_probatorio_resolucao_65_2008_consad.pdf> Acesso em: 30 de Nov. de 2015.

³Ver Resolução 252/CONSEPE in:

<http://www.dti.unir.br/uploads/18181818/arquivos/210_resolucao_251_consepe_2041080246.pdf> Acesso em: 30 de nov. de 2015.

⁴Como a legislação citada não define o quantitativo de alunos que deverá avaliar cada professor, o Curso de Pedagogia, Campus de Rolim de Moura, por exemplo, tem aplicado a avaliação por amostragem, a qual gira em torno dos 5 ou 10% de alunos de cada turma. No mesmo campus, no Curso de História todos os alunos realizam a avaliação docente. Em suma, não há consenso quanto ao procedimento da avaliação docente.

momento, e o resultado é inquestionável. O aluno é avaliado diretamente pelo professor. A avaliação deste é realizada por uma comissão, da qual o professor avaliado não faz parte e tão pouco pode opinar sobre a forma como melhor seria avaliado.

Os alunos são avaliados por meio de vários instrumentos, destinados a produção acadêmica: relatórios, resenhas, resumos, artigos, provas, exposições orais, portfólios, TCC e outros. O aluno avalia o professor por meio de um único instrumental avaliativo, em vigor desde 2008, o qual consta de 19 itens, com nota de 01 a 10 para cada quesito (Ver Resolução 065/CONSAD/08). O aluno é reprovado caso não alcance a média legalmente estipulada. No caso docente, não existe nenhum aspecto legal que determine a “reprovação” do professor, caso não atinja a nota mínima na avaliação discente.

Frente às divergências entre formas e resultados avaliativos, qual o elemento motivador dos acadêmicos para avaliarem seus professores ao perceber que, entre esses dois modelos de avaliação existem “um peso e duas medidas”?

Com o propósito de abrir espaços para que os acadêmicos da Unir pudessem retratar suas percepções sobre o modelo de avaliação dos professores, a Comissão Própria de Avaliação (CPAv)⁵ os convidou para participarem de uma oficina à respeito da temática em voga⁶. Por meio do contato direto, os alunos puderam expressar depoimentos e testemunhos sobre as experiências vividas quanto à avaliação docente.

Após a oficina passamos a analisar as contribuições dos alunos e agrupamo-las em três dimensões: 1) Como percebemos a avaliação; 2) O que entendemos de avaliação; e, 3) Nossas expectativas quanto à avaliação. Numa referência ao pensamento de Lefebvre (1974), temos: como os espaços avaliativos são percebidos, concebidos e vividos pelos acadêmicos.

3.1. A avaliação discente como espaço percebido

⁵ A CPAv na Unir é composta por representantes dos segmentos: docente, técnico, discente e sociedade. Cada unidade de *campi* conta com uma equipe local. Os autores deste artigo são membros efetivos da CPAv do Campus de Rolim de Moura. Após seminário realizado com os acadêmicos, coube essa equipe a responsabilidade de pensar e propor um novo instrumental avaliativo para o docente. Este artigo representa os resultados desse exercício cognitivo.

⁶ Esta atividade foi realizada pela CPAv no Campus de Porto Velho, no dia 09 de julho de 2015. Apesar da greve na Universidade, a participação dos alunos foi significativa. Estiveram na reunião representantes dos seguintes cursos: Engenharia Elétrica, Ciências Sociais, História, Física, Economia, Biologia, Medicina, Arqueologia, Psicologia, Teatro e Biblioteconomia.

A avaliação como espaço percebido se refere às impressões sentidas pelos discentes a partir das experiências cotidianas acadêmicas. A primeira sensação apontada é o medo. *O aluno tem medo de avaliar e ser identificado pelo professor*⁷. A avaliação, que deveria ser concebida como um instrumento de reflexão pedagógica, transforma-se em uma “arma” contra o próprio aluno.

O segundo aspecto indicado na dimensão perceptiva é o desinteresse dos alunos em participarem da avaliação docente. *Os alunos ignoram a avaliação dos professores, pois não sabem para que essa serve e também não ficam sabendo o resultado, não há devolutiva da avaliação.* As indagações dos acadêmicos ficam sem resposta: para que serve a avaliação docente? Quais seus resultados? Quais mudanças reais ela provoca na prática docente?

O desconhecimento dessas questões gera desinteresse, pois em suma, os acadêmicos são chamados para preencher um formulário, que poderá ter apenas a função de puni-los, caso o professor não aceite a nota recebida na avaliação.

O terceiro elemento fixado pelos discentes, é o caráter excludente da avaliação, esta, segundo eles, resulta em: *retrocessos, cobrança, verificação e medidas de resultados de forma incipiente.* A avaliação se transforma em elemento de controle da prática docente. Desta forma, a avaliação perde a função de *feedback*, ao deixa de fornecer dados ao professor para replanejar e melhorar a prática (HAYDT, 1994).

O medo, o desinteresse e a função excludente estão intrinsecamente relacionados à avaliação docente. Assim sendo, os resultados da avaliação realizada pelos acadêmicos não são representativas da análise que o discente faz da prática pedagógica, seja este resultado satisfatório ou não na visão do professor.

3.2. A avaliação discente como espaço concebido

O espaço concebido se refere aos conceitos de avaliação apreendidos pelos discentes por meio do referencial teórico, seja de leituras, participações em eventos ou pela interface do discurso pedagógico. Desta feita, além de experiências empíricas, os alunos também são portadores de conhecimentos teóricos sobre o ato de avaliar.

⁷ O *itálico* será utilizado neste escrito para identificar as falas expressas diretamente pelos discentes durante a oficina, sobre a forma que vivenciam a avaliação docente.

O primeiro aspecto nessa dimensão avaliativa é o seu caráter dialógico. Neste item, as falas dos discentes extrapolam a pessoa do docente e alcançam a própria instituição. A avaliação desta feita criaria uma ponte entre eles, o curso e a IES. *A avaliação permite expor minhas ideias a respeito do curso; é a oportunidade para discussão de fatores pertinentes aos cursos de graduação, ao desempenho e a atual situação da universidade.*

As falas dos alunos indicam um elemento até então não percebido, ou percebido, mas não considerado. O trabalho na sala de aula funciona como categoria de análise da qualidade dos serviços prestados pela universidade. Como afirma Haydt (1994), a avaliação servirá como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada período de ensino alcance resultados tão bons ou melhores que as experiências anteriores.

A avaliação como elemento de intersecção entre aluno, curso e a instituição nos remete a outro indicador apresentado no discurso discente: *A avaliação é o ponto chave para evolução da instituição.* A avaliação é concebida como meio. Nesta perspectiva, como nos ensina Soares (1986), a avaliação educacional pode ser utilizada para aumentar e/ou viabilizar o aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais.

Precisamos conceber a avaliação como espaço mediador entre os acadêmicos, docentes e o projeto político pedagógico (PPP) de formação da universidade. Como afirma Luckesi: “o ato de avaliar tem por função lembrar o gestor que necessita ser mais cuidadoso do que já tem feito em seu agir, se efetivamente deseja atingir os resultados almejados” (2011, p. 148).

3.3. A avaliação discente como espaço vivido

A avaliação discente se completa numa terceira dimensão: a do espaço vivido. De acordo com as concepções lefebvrianas a ideia do vivido compreende as relações de plenitude humana e a consciência de pertença do sujeito quanto ao espaço que o circunda. Assim, a universidade pode ser percebida pelo acadêmico apenas como um local onde passará o tempo da graduação, ou concebida como espaço disciplinar (FOUCAULT, 1999), ou ser mais que isso, um espaço de vivências, de encontro de pessoas, do eu com o outro e de si mesmo.

Com base no pressuposto da avaliação como possibilidades de vivências podemos vislumbrar nas falas dos discentes dois elementos: i) avaliação como garantia do direito a voz; e, ii) avaliação como possibilidades de mudanças.

A avaliação funcionaria como elemento de garantia do direito a voz. Esse desejo é assim manifesto: *Que os alunos possam ter direito a voz e que sejam, realmente, ouvidos.* Em que outro espaço e tempo, na estrutura burocrática e hierárquica da IES os discentes são chamados para opinarem sobre os problemas da turma e do curso ou a decidir sobre os rumos da universidade?

Para sanar esses espaços-ausentes os alunos indicam algumas possibilidades: *precisamos entender o porquê da avaliação e o modelo de educação que está sendo reproduzido; e, o resultado da avaliação deve ser discutido.* Para aplicabilidade destas questões os discentes propõem: a indicação de *uma pessoa em cada turma para ouvir os alunos sobre professores, método de ensino, entre outros.*

Assim, a avaliação se configura como um elemento de democratização das relações humanas. Quando essa consciência foge da avaliação como espaço vivido, ela tende a desembocar para um espaço perigoso, onde o “acerto de contas” do discente contra o docente se torna um terreno movediço.

Por outro lado, a avaliação vivida pelos acadêmicos indica outro direcionamento do direito a voz: *a oportunidade de voz ativa, quanto a assuntos relacionados à universidade. Que possamos elencar as dificuldades que temos nesta universidade.*

Desta feita, a avaliação docente alcançaria a dimensão pessoal, mas também por meio da reflexão do fazer pedagógico analisaria o alcance do projeto de formação humana e profissional, defendido pela instituição. Como bem define Luckesi: “a avaliação tem sua base numa cosmovisão dinâmica, construtiva, segundo a qual melhores resultados podem ser obtidos se houver propósito de obtê-los e investimento para isso” (2011. p. 68).

Por fim, no espaço representativo da avaliação, e com base nos demais elementos apresentados, essa se caracteriza como: *condição de melhorias para os alunos, os cursos, a instituição e para o próprio futuro.* A avaliação cumpriria sua função qualitativa, além de diagnosticar realidades, atuaria sobre essas para modificá-las. Como defende Luckesi:

“sem o ato de decidir sobre uma intervenção (ou não), o ato de avaliar na modalidade de acompanhamento, não se completa” (2011, p. 291).

4. As vivências avaliativas discentes que almejamos

Frente às falas dos discentes, quanto ao sistema de avaliação docente precisamos repensar e propor um novo modelo de avaliação capaz de dialogar com os anseios e as demandas apontadas pelos acadêmicos. Neste sentido, acreditamos que a CPAV tenha condições de estabelecer este diálogo entre a universidade, os discentes e docentes, pois defende em seu projeto como princípio,

Tratar-se-á a avaliação institucional da UNIR como um espaço OPORTUNO para repensá-la inteiramente, partindo-se sempre dos anseios de seus próprios atores. A avaliação na UNIR buscará sempre respeitar a participação e incluir em todos os momentos do trabalho os anseios e preocupações que se apresentem, de maneira a assegurar que os resultados sejam significativos em primeiro lugar à própria universidade e seus participantes (2015, p.12).

Com base nos pressupostos teóricos elencados, nas concepções de avaliação enquanto espaços: percebidos, concebidos e vividos indicados por meio das falas dos discentes e nos princípios avaliativos apresentados no projeto da CPAV, propomos um modelo de avaliação concebido por elementos *mediadores* entre o fazer pedagógico, o docente, o discente e a instituição. Entendemos os mediadores a partir das contribuições luckesianas,

Os mediadores são os recursos necessários para que consigamos levar nossa concepção teórica à prática cotidiana [...], eles subsidiam a obtenção dos resultados desejados. [...] O termo mediador significa aquilo que serve de meio para chegar a algum resultado. Marx lembra-nos que nenhuma teoria vai à prática sem, antes, passar por múltiplas mediações (LUCKESI; 2011, p. 59-60).

A avaliação da prática docente pedagógica será materializada como meio, e não como fim. Um instrumental avaliativo, composto de 19 itens indicados de forma desconexos, por meio dos quais é atribuída uma nota de 01 a 10, não representa a dimensão real da ação docente e tampouco corresponde, na atualidade, às expectativas dos alunos, nem dos docentes e muito menos da instituição.

Destarte, em obediência aos princípios: utilidade, representatividade, abrangência, legitimidade, participação e confiabilidade defendidos pela CPAV, propomos um instrumental avaliativo docente realizado pelo discente, construído pelos

seguintes mediadores: I) teoria-prática; II) conteúdos; III) didático-pedagógico; IV) acadêmico/turma; V) postura profissional; e, IV) avaliação. O grau de satisfação de cada um dos itens que compõe estes mediadores é indicado pelos conceitos: não satisfatório (n/s), satisfatório (s) e excelente (e), conforme quadro 01 abaixo.

Quadro 1. Proposta de avaliação docente com base nos mediadores.

Ord.	Mediador teoria-prática (I)	Ns/ S/ E
01	Domínio teórico da disciplina	
02	Relação da teoria com a prática	
03	Relação da disciplina com a formação profissional	
04	Alcance dos objetivos da disciplina	
05	Cumprimento da proposta de plano de curso	
Mediador Conteúdos (II)		
06	Consistência dos conteúdos	
07	Pertinência dos conteúdos	
08	Grau de desenvolvimento dos conteúdos	
09	Sequência dos conteúdos	
10	Tempo despendido aos conteúdos	
Mediador Didática (III)		
11	Emprego de metodologia didática	
12	Exposição das ideias	
13	Emprego de recursos didáticos	
14	Empregos das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação)	
15	Tempo destinado à produção acadêmica	
16	Tempo destinado à pesquisa	
Mediador Acadêmico/turma (IV)		
17	Relacionamento com os discentes	
18	Capacidade de diálogo	
19	Respeito à diversidade étnico, religiosa, gênero, (...)	
20	Interesse em resolver problemas de relacionamento	
21	Disponibilidade de atendimento em horário extra-classe	
Mediador Postura Profissional (V)		
22	Assiduidade	
23	Aproveitamento do tempo de aula	
24	Pontualidade: chegada	
25	Pontualidade: saída	
26	Incentivo ao pensamento diferente do docente	
Mediador Avaliação (VI)		
27	Avaliação possibilita a expressão do conhecimento	
28	Coerência entre a disciplina e o sistema de avaliação	
29	Emprego diversificado de instrumentais avaliativos	
30	Instrumentais avaliativos elaborados com critérios objetivos	
31	Correção com critérios objetivos	
32	Devolução em tempo hábil das provas	
33	Retomada dos conteúdos após avaliação	

Fonte: Autores, 2015.

Acreditamos que este instrumental avaliativo construído a partir dos mediadores contempla o fazer pedagógico docente nas suas dimensões: planejamento, execução e avaliação. Frente aos resultados dessa avaliação os discentes, docentes e a coordenação do curso poderão visualizar os mediadores nos quais deverão atuar de forma mais precisa e outros em que o docente já tenha alcançado o grau de excelência.

Com aquela proposta de avaliação discente mediadora, esperamos superar os ranços do atual sistema avaliativo, para que o ato de avaliar se torne uma ação prazerosa, pois seus indicadores nortearão políticas de investimentos, que atenderão os meus, os teus, os deles e os nossos desejos de pertencimento a universidade, a ponto de olharmos para nossa universidade e poder afirmar: “eis que tudo é muito bom”.

5. Conclusão: reinício de outras tantas narrativas avaliativas

Defendemos que pensar a avaliação requer, antes de tudo, pensar o modelo de sociedade e de sujeito que se deseja formar. Avaliação no contexto institucional exige tomada de decisão, a qual será definida a partir da opção política, corroborada por meio do seu projeto político pedagógico.

Não é com a transmissão de novas técnicas de avaliação nos cursos de formação inicial ou continuada que a problemática em foco será superada. Pensar a avaliação é pensar não apenas a consequência, mas também a gênese do problema. A sociedade, a universidade e o modelo de avaliação que temos se interligam e se sustentam muito bem. Mudar as lógicas excludentes desses espaços formativos implica construir uma sociedade, uma universidade e modelos de avaliação muito mais inclusivos.

Defender a implantação de mecanismos dialógicos, menos hierarquizados e mais democráticos é estabelecer um processo de avaliação como mediação e não como classificação, retenção ou exclusão. A exclusão de qualquer espécie obedece à lógica de mercado. Acreditar e se comprometer com mecanismos sociais inclusivos nas instâncias universitárias, é caminhar na contra mão da história.

Eis o nosso desafio e de nossas universidades, nestes tempos de provações.

6. Referências bibliográficas

BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases. nº 9394/96. Brasília, MEC.

- DEBORD, Guy. (2003) A sociedade do espetáculo. eBooksBrasil. com,.
- FOUCAULT, Michael. (1999) Vigiar e punir: história das violências nas prisões. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, Paulo. (1997) Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. (2008) Resolução N° 065/CONSAD/08.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. (2008) Resolução N° 0251/CONSEPE/08.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. (2015) Projeto de Avaliação Institucional interna: Ciclo Avaliativo 2015 – 2018. CPAv/UNIR/15.
- HAYDT, Regina. (1994) Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática.
- HOFFMANN, Jussara. (2003) Avaliação mediadora. 16ª ed., Petropólis: Vozes.
- LEFEBVRE, Henri. (1974) A produção do espaço. Paris: Anthropos.
- LUCKESI, Cipriano. (2011) Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Avacir Gomes dos. (2007) Professora, por que esta prova tão grande? É pra te testar melhor. In: SANTOS, Nilson (org.) Alinhavos em ciências humanas. Porto Velho: EDUFRO.
- SOARES, Magda. (1986) Avaliação educacional e clientela escolar. PATTO, Maria Helena Souza. (orgs.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz.

Modelo de avaliação PNAIC: relações entre universidade e escola na formação continuada

Priscila B. da Silveira¹

¹Programa de Pós Graduação Em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS – Brazil

priscilabiers@gmail.com

Abstract. *This paper describes the assessment model proposed by Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) about continuing training. The study has the purpose to understand the legal program requirements and compose relations about practices of teachers involved in the network formation. The assessment program proposed has the prospect to ensure the teaching qualification and learning process. The evaluation perceptions has showed consistency within the network formation.*

Resumo. *O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o modelo de avaliação proposto pelo programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com base em uma cadeia multiplicadora de formação continuada. O trabalho buscou compreender as determinações legais do Programa e compor relações entre práticas dos sujeitos envolvidos na cadeia de formação a partir de entrevistas semiestruturadas. A avaliação proposta pelo programa tem a perspectiva formativa e tem como objetivo garantir a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. As percepções sobre avaliação demonstraram consonância dentro da cadeia de formação.*

1. Introdução

Com a mudança de organização do Ensino Fundamental e o ingresso das crianças de seis anos, houve a necessidade de reflexão sobre o que se espera da escolarização inicial. Com isso, o aumento dos programas de formação continuada promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) permitiu uma maior aproximação entre os profissionais da Educação Básica e os docentes que atuam em universidade.

O presente artigo se produz a partir dos estudos sobre avaliação no ciclo de alfabetização em relação às implicações da formação continuada de professores promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O trabalho busca entender como práticas de avaliação da aprendizagem de professoras do final do ciclo de alfabetização dialogam com a avaliação proposta pelo PNAIC através de uma cadeia multiplicadora de formação continuada

Este modelo que será apresentado não se trata da avaliação do ensino superior, mas de responsabilidade das universidades enquanto formadoras de profissionais da escola básica. É preciso considerar que o PNAIC é um programa recente, a formação continuada iniciou em 2013. Este estudo ainda está em andamento, portanto suas considerações são provisórias.

Buscou-se problematizar as concepções de avaliação das professoras universitárias e das professoras da rede para entender como estão se construindo os modelos de avaliação nos primeiros anos da implementação do PNAIC. Os ciclos de alfabetização e a progressão continuada são mudanças que trazem implicações diretas para as práticas avaliativas e para o trabalho docente, pois implicam um repensar da função da avaliação da aprendizagem.

O artigo tenta compreender as concepções de avaliação a partir da implementação do PNAIC sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos na formação continuada do programa. O trabalho se propõe a dialogar com as ações e determinações legais do programa, e as práticas das professoras¹ de uma cadeia multiplicadora de formação continuada em relação à avaliação do ciclo de alfabetização.

¹ Durante o texto o uso de “professoras” no feminino porque no estudo todas as participantes eram mulheres.

2. Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. A abordagem metodológica deste estudo configura-se como exploratório/ descritivo. O estudo exploratório busca familiarizar o pesquisador com um fenômeno cuja compreensão não está dada de imediato. Gerhardt e Silveira (2009) explicam que as pesquisas descritivas podem ter a finalidade de descrever as características do fenômeno.

Dessa forma, procedeu-se a exploração e a descrição do Programa a partir da análise documental dos cadernos de formação do PNAIC. Em sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras envolvidas no Programa de formação continuada.

A seguir apresenta-se um Diagrama de Venn com a representação do marco conceitual da pesquisa. A Figura 1 demonstra os principais temas que foram articulados no estudo para responder as questões da investigação.

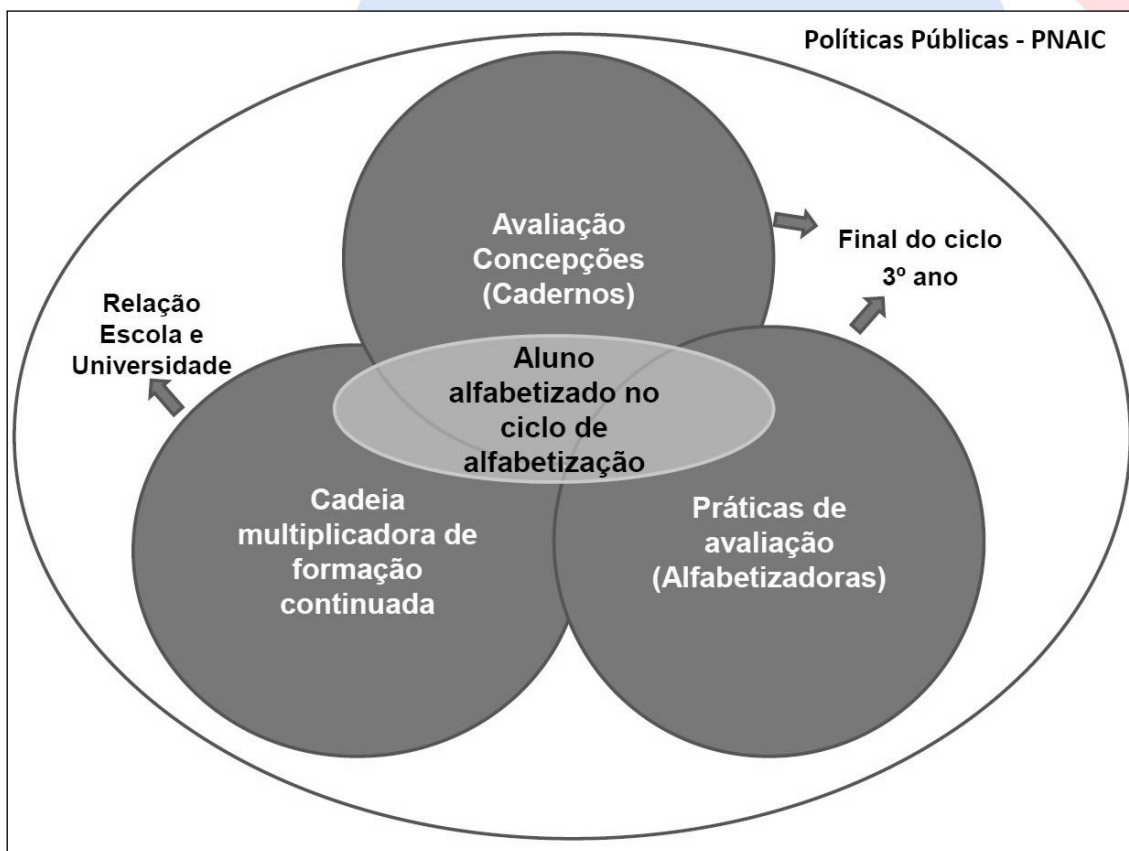


Figura 1. Diagrama de Venn com desenho do estudo. Fonte: autora.

A análise documental do estudo tratou de estudar os documentos do PNAIC, especificamente cadernos de formação propostos pelo programa, com o objetivo de gerar dados sobre como se concretizou a proposta na prática escolar cotidiana e como está sendo construído o conceito de avaliação no contexto do ciclo. Os eixos de análise dos materiais do Programa foram: avaliação, ciclo de alfabetização e formação de professores. O objetivo desta análise foi compreender como está sendo proposta a avaliação do ciclo de alfabetização a partir da formação continuada.

O seguimento da pesquisa foi realizar entrevistas semiestruturadas com professoras envolvidas na formação continuada do Programa para identificar como estão se constituindo práticas avaliativas ao final do ciclo. Os sujeitos desta pesquisa foram professoras que constituíam uma cadeia multiplicadora na formação continuada (formadora, orientadora de estudo e alfabetizadoras). O acesso a essa rede de docentes foi possível através de uma entrevista com uma fonte privilegiada, coordenadora do programa em uma das universidades parceiras do PNAIC, a universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A Coordenadora indicou que a escolha da cadeia de formação deveria seguir o critério de serem trabalhos considerados de sucesso na proposta do ciclo de alfabetização.

Segue abaixo um desenho da sequência das entrevistas com a cadeia de formação continuada:

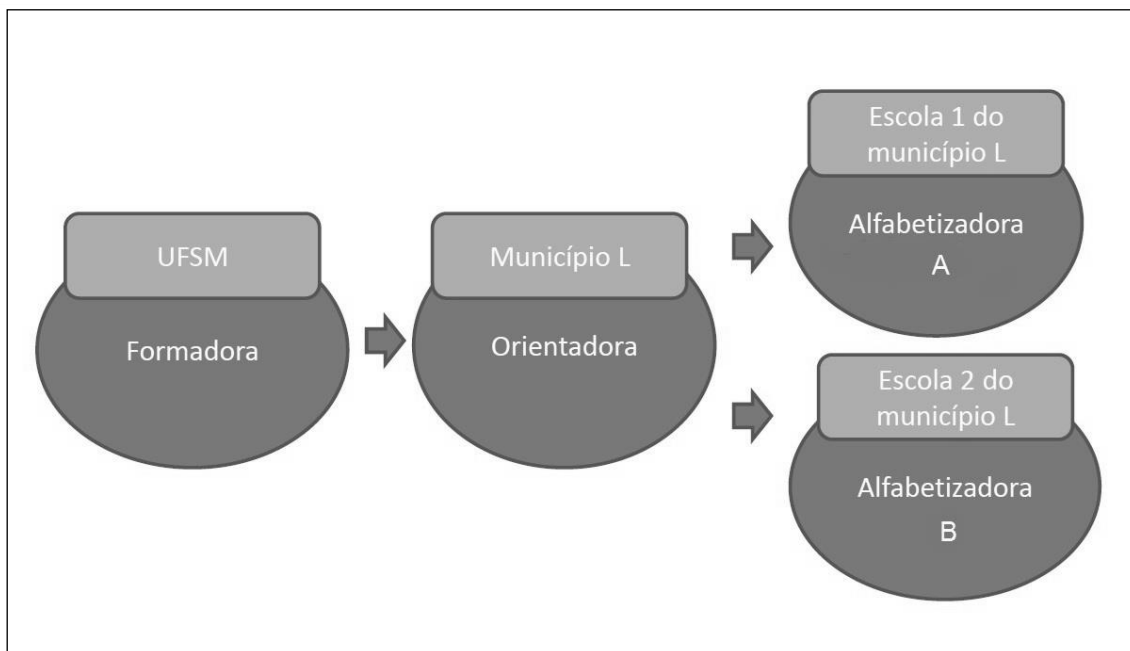


Figura 2. Cadeia multiplicadora de formação.
Fonte: autora.

Para manter em sigilo a identidade das participantes, elas foram citadas neste artigo como: Formadora, Orientadora, Alfabetizadora A e Alfabetizadora B. Na Figura 2 é possível observar que a cidade na qual as professoras da rede trabalhavam foi intitulada município L. As entrevistas foram estruturadas a partir de questões sobre os temas: avaliação, ciclo de alfabetização e formação continuada. Os encontros com as docentes duraram aproximadamente uma hora.

O material coletado nas entrevistas foi transcrito e analisado a partir de três eixos analíticos: Contribuições sobre avaliação na relação escola e universidade; Avaliação na formação continuada; e Práticas avaliativas de uma cadeia de formação continuada do PNAIC.

3. O programa PNAIC e sua proposta de avaliação

O PNAIC é um compromisso entre Governo Federal e os estados e municípios, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. O programa foi organizado a partir de quatro eixos de atuação: 1 - Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2 - Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3- Avaliações sistemáticas; 4 - Gestão, mobilização e controle social.

A formação continuada é organizada por universidades públicas parceiras do PNAIC. No Rio Grande do Sul temos duas universidades que são sede das formações: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Neste estudo a UFSM foi o recorte realizado para atingir o objetivo de entrevistar a rede de professoras.

A universidade forma os orientadores de estudo, professores da rede; a partir disso, cada orientador tem sob sua responsabilidade aproximadamente 30 professores alfabetizadores. Os orientadores são responsáveis por: ministrar o curso de formação; acompanhar a prática pedagógica de seus professores; avaliar frequência; manter registros de atividades; apresentar relatórios à universidade.

De acordo com o caderno de formação de professores do programa a organização dos cursos é a seguinte:

[...] carga horária de 120 horas por ano, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012c, p. 24)

O PNAIC teve como referência outros programas de formação continuada que ocorreram antes de sua implementação, o Programa de Formação Continuada para Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), de acordo com os estudos de Gatti, Barretto, André (2011) foi constituído em 2005, organizado para orientar o trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de assegurar uma melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática. Também houve o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), que foi implementado a partir de 2001, com o objetivo de constituir um modelo para formação continuada de alfabetizadores, buscando como referência as situações e problemas encontrados na prática docente.

Os cadernos de formação defendem a necessidade de se garantir uma formação continuada para docentes que já atuam nas escolas e redes municipais e estaduais. Nesse sentido, o Programa busca garantir o direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a realidade da sala de aula. (BRASIL, 2012a).

[...] é necessário definir as políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central de atenção. A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas (BRASIL, p.13, 2012a).

Para contemplar o acompanhamento da formação continuada, os orientadores devem voltar para universidade e discutir com os formadores sobre o andamento das formações com os alfabetizadores e redefinir os próximos encontros. Nesse sentido, a proposta visa tratar as necessidades docentes a partir de situações-problemas da sala de aula.

A avaliação é um dos eixos estruturantes do PNAIC e está apresentada a partir de três aspectos principais: 1- Avaliações processuais, discutidas no curso de formação para serem desenvolvidas continuamente pelo docente junto aos alunos; 2 - Os professores devem utilizar um sistema informatizado para inserir os resultados da Provinha Brasil sobre cada aluno, no início e no final do 2º ano, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e repensar estratégias visando alfabetizar todos os alunos até o final do ciclo. 3 - Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), é uma avaliação para o 3º ano do ciclo, foi organizada e coordenada pelo Inep, com o objetivo produzir indicadores do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

A formação continuada do Programa está subsidiada à concepção de avaliação progressista. De acordo com o documento:

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. (BRASIL, 2012b, p. 7).

A proposta de avaliação do PNAIC é formativa, pois visa colaborar no desenvolvimento da criança considerando a aprendizagem como um direito do aluno. O

Programa busca romper com a lógica punitiva e excludente da avaliação escolar. Como pode ser observado a seguir:

[...] a avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam — como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola (BRASIL, 2012a, p. 22).

Nesse sentido, a organização do ciclo de alfabetização como um bloco sequencial pelo qual não haverá retenção do aluno dentro desses três anos exige uma avaliação de acompanhamento do processo de aprendizagem. Segundo o Programa, o planejamento pedagógico é considerado uma ferramenta vital para o processo de avaliação “[...] avaliação possibilita ao docente uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino”. (BRASIL, 2012b, p.08).

A perspectiva da avaliação formativa visa qualificar o processo de aprendizagem do aluno. A prática avaliativa deve continuamente acompanhar o aluno e repensar estratégias para intervir de modo a garantir que o educando aprenda. A proposta do PNAIC está em consonância com as ideias de Luckesi (2011, p. 101): “A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando”.

A partir da proposta de avaliação formativa, a relação professor e aluno pode ser mais horizontal. As práticas avaliativas são instrumentos para reflexão sobre os objetivos atingidos e sobre as próximas ações que visam garantir a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a organização do ciclo de aprendizagem propõe uma continuidade do processo de aprendizagem.

O objetivo do Programa é garantir as aprendizagens dos alunos para superar a exclusão e evasão escolar. As concepções do PNAIC estão vinculadas com as posições teóricas de Perrenoud (2004) que define ciclo de aprendizagem do ponto de vista da educação como direito, e não excludente. Como pode ser observado nas palavras do autor:

A condição de tal desenvolvimento profissional é, evidentemente, perceber o interesse e a pertinência de uma organização da escolaridade com ciclos

plurianuais, sabendo que não se trata de um fim em si mesmo, mas de um meio de tornar a escola mais justa e eficaz. (PERRENOUD, 2004, p.18).

4. Conhecendo uma realidade: a cadeia multiplicadora de formação

Conforme foi demonstrado na metodologia, foram realizadas cinco entrevistas: uma com a coordenadora do programa na UFSM, como fonte privilegiada, e também houve acesso a uma cadeia multiplicadora de formação continuada do PNAIC, composta por quatro entrevistas: uma formadora (universitária), uma orientadora de estudo (professora da rede) e duas alfabetizadoras.

A seguir apresentam-se as docentes entrevistadas:

Coordenadora: professora há 17 anos na UFSM do Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. Coordena o PNAIC há 3 anos, desde o início do programa, dezembro de 2012.

Formadora: É formada em Pedagogia, tem Especialização em Educação Infantil, Mestrado em Educação, Doutorado em Educação pesquisando o Ensino Superior e Escola Básica e Pós- Doutorado em resiliência docente, ainda em andamento. Participa da formação do PNAIC desde o início.

Orientadora: Sua formação inicial é magistério, a graduação em Ciências Físicas e Biológicas, Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Com 15 anos de profissão, trabalha na rede estadual e na rede municipal de ensino. Também trabalha com o PNAIC desde o início da formação continuada.

Alfabetizadora A: Formada em pedagogia nos Anos Iniciais e EJA, fez Especialização em Educação Interdisciplinar. Trabalha há 6 anos como professora. Participou dos três anos de formação do PNAIC. Atualmente trabalha com uma turma de 3º ano.

Alfabetizadora 2: Formada em Pedagogia, cursa Especialização em Psicopedagogia, também é professora de informática, além de ser professora da rede municipal. Participou da formação do PNAIC no ano de 2015.

As contribuições sobre avaliação na relação escola e universidade evidenciaram as perspectivas docentes em consonância com a proposta do Programa que visa qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Destaca-se o protagonismo docente como

possibilidade de qualificação das estratégias e das experiências em sala de aula. As professoras indicaram construir a prática avaliativa através da reflexão e do compartilhamento de experiências.

A formadora aponta o acompanhamento das orientadoras através de feedbacks que elas apresentam em seus relatórios:

Os relatórios que são enviados, esses relatórios eles são o que? Um exercício reflexivo sobre tua própria prática como orientadora, então precisa se articulado essa ideia de que não depende do outro.... depende do outro, mas depende também de mim porque para o outro eu também sou o outro, então esse deslocamento, essa transposição de papéis precisa ser assumida e na educação há uma tendência muito grande de que sempre o de fora pode vir pra dentro e dizer o que deve ser feito.... por que? Porque nós que abrimos espaço pra isso né... alguém só toma teu espaço se tu não ocupaste este espaço, porque ninguém ocupa o mesmo espaço [...]. (FORMADORA).

O município L, representado pela orientadora de estudos, organiza a formação continuada vinculada com a hora-atividade das professoras do ciclo de alfabetização. Com isso, é garantido esse horário da formação para as docentes, na hora atividade a turma de cada alfabetizadora fica sob responsabilidade de um oficinairo.

A orientadora destaca que além da garantia da hora-atividade, o município L também organizou um currículo unificado:

[...] então está sendo garantido aí dois direitos do profissional que primeiro é o direito à formação continuada, segundo que é da hora atividade né então as duas propostas estão nesse mesmo momento. E a gente faz esses encontros, quando não conseguimos fazê-lo presencial, no grupo de encontro, os professores do ciclo planejam juntos. Juntos por quê? Porque o currículo da rede municipal [...] foi construído para o ciclo de alfabetização, então não existe um currículo para o 1º ano, outro para o 2º e outro para o 3º, é um currículo unificado então com a ideia justamente de iniciar a proposta.... o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem das crianças, aprofundar no 2º ano e consolidar. Então se a gente pensa o direito que a criança lá do ciclo de alfabetização à leitura, ele não é próprio da criança do 1º ano ou do 2º ou do 3º, ela é de todas as crianças do ciclo, então é um mesmo direito que tem que ser introduzido, aprofundado e consolidado. Então é dessa forma que se construiu o currículo do ciclo de alfabetização, um currículo unificado. (ORIENTADORA).

Eu acho que foi a qualificação da minha prática [...] Mas quando você precisa de alguma forma ensinar alguém, e esse alguém precisa aprender, isso se torna diferente, enquanto só eu aprendia tudo bem, eu posso dar conta. Daí quando essa demanda aumentou, o PNAIC me ajudou de alguma forma. Se o meu planejamento estava de forma adequada com aquela proposta que é apresentada pelos direitos da aprendizagem e que forma, se a forma como estava realizando essa metodologia também tava adequada, acho que foi isso a grande melhoria qualificar minha prática. (ALFABETIZADORA B).

Em relação à avaliação também foi destacado a oportunidade de refletir sobre práticas avaliativas em um espaço de formação continuada como direito do profissional. Nesse sentido, a cadeia de formação investigado demonstrou buscar estratégias para integrar os docentes com o objetivo de pensar coletivamente sobre as ações da avaliação da aprendizagem.

A orientadora apontou três pontos relevantes da organização da formação continuada no município investigado: (1) conquista da confiança desses profissionais (2) pertencimento de grupo (3) formação como um direito do profissional. Sendo assim faz parte da formação a orientadora ir até as escolas das alfabetizadoras para acompanhar o trabalho que está sendo realizado no ciclo:

Existe a necessidade desse acompanhamento, não é algo imposto, é algo necessário. Então acho que essa é outra diferença a abertura que foi dada para esta avaliação. Além disso, os professores tem um momento de relato, da mesma forma como nós nas nossas formações temos esse momento, na formação na rede municipal das experiências, do que está sendo produzido, das dificuldades, dos desafios, então a gente também avalia a fala dos profissionais, então além de visualizar, de perceber em sala de aula a gente também escuta muito, porque acho que é momento de troca, momento de compartilhar. (ORIENTADORA).

O trabalho na formação continuada parte de pensar junto com os professores sobre como estão construindo suas práticas avaliativas:

[...] não adianta tu dizer “é assim que se faz!” ou “É dessa forma que se faz”, é refletir sobre isso... como a gente está fazendo? Está dando resultado? por que eu estou avaliando o aluno? pra que serve a avaliação? Então vamos refletir sobre isso! E é a partir dessa reflexão que as práticas foram se modificando. Então quando o profissional percebe ou tem a necessidade de fazer de forma diferenciado é que as coisas realmente acontecem. (ORIENTADORA).

Todas as professoras apontaram a avaliação formativa como destaca no trabalho no PNAIC. Entre as entrevistadas, apenas a formadora não especificou os critérios avaliativos, pois esta professora destacou como a avaliação não deve acontecer.

Em relação à avaliação, a coordenadora aponta seis aspectos principais propostos pelo PNAIC: (1) as capacidades que deveriam ser avaliadas no primeiro ano, no segundo e terceiro ano; (2) trabalho de continuidade; (3) diária; (4) diagnóstico; (5) a criança pela criança, não a criança comparada ao todo; (6) avaliar cada criança, o crescimento daquela criança.

A professora também destacou outros aspectos a observar enfatizando a necessidade da avaliação diária:

Não adianta reprovar uma criança e continuar com a mesma metodologia de trabalho. [...] Isso é uma coisa que me indigna porque só ter o prazer de reprovar... “Ai eu fiz o meu trabalho! Eu reprovei”, não, quando reprova uma criança... a reprovada também é o professor alfabetizador, é o secretário municipal, é o prefeito, é a câmara dos vereadores, é a comunidade como um todo, é a família que reprova junto com aquela criança... A gente tem batido muito: avaliação semanal, diária de acompanhamento. (COORDENADORA).

De acordo com a orientadora a avaliação deve ser diagnóstica, formativa e contínua:

(1)diagnóstica, a partir desse diagnóstico ela ter uma visão (2)formativa porque não basta apenas eu diagnosticar; (3)contínua, constante durante todo processo, então não cabe mais a avaliação entendida apenas como o retorno do que o professor ensinou; 4)cada aluno tem um desenvolvimento,uma caminhada. uma vivencia e que a gente não pode olhar de uma mesma forma [...].(ORIENTADORA).

[...] nós temos que entender a avaliação como forma de entender onde aquela criança está naquele momento, e ela serve até para que cada professor possa reorganizar a sua prática o seu planejamento, porque o planejamento deve estar adequado ao processo à fase que a criança está. (ORIENTADORA).

As alfabetizadoras também apontaram a avaliação formativa como parte de um trabalho no qual as práticas avaliativas visam acompanhar a aprendizagem através da observação constante:

Eu acho que ainda é uma avaliação mais ampla que ela é mais fácil de você entender o que acontece com cada um, então não é só a nota que interessa, não é só a prova que interessa, é o desempenho em sala de aula, é o que o aluno me responde em sala de aula... às vezes ele fica tão nervoso na hora de uma prova que ele não vai me dizer exatamente o que ele sabe, então eu acho que o ciclo de avaliação no ciclo é muito bom, eu acho muito bom! (ALFABETIZADORA A).

É o primeiro processo ali de avaliação é essa como eu te falei a diagnóstica no início do ano né a partir dela que a avaliação tem a importância que a partir dela eu vou tomar como ponto de partida do meu trabalho, eu vou planejar a partir do resultado que eu tive com essa avaliação né e sempre eu vou adequar também a minha demanda dos meus alunos a partir da avaliação, por isso que ela é tão importante, por isso eu tenho que realizar ela no início do ano, eu não posso começar e fazer um planejamento sobre meu aluno ideal, eu preciso fazer um planejamento a partir de um aluno real, eu vou só conhecer meu aluno real a partir do ato de avaliar. (ALFABETIZADORA B).

Na entrevista com a formadora foram destacados aspectos de como não deve ser a avaliação, mas pouco a formadora descreveu qual é sua a postura avaliativa no programa:

[...] tu não pode simplesmente profetiza e trabalha o ano inteiro pra realiza essa profecia no final do ano, então esse resultado no final do ano ele só vai ser positivo porque, embora os processos de avanços sejam diferenciados, todo mundo pode crescer, todo mundo pode ser avaliado neste ritmo de crescimento que é seu.... a dificuldade é do professor em perceber essas diferenças. (FORMADORA).

As professoras da cadeia de formação destacaram a dificuldade da compressão entre o final do ciclo de alfabetização com o 4º ano do ensino fundamental. As professoras mencionam a necessidade de uma articulação com 4º ano. Como pode ser observado nos excertos a seguir:

[...] quando chega do 2º ano pro 3º esse tem sido um problema muito sério pra nós universidades porque as pessoas ainda acham que tem que reter os alunos e não fazer esse trabalho com o 4º ano, mas algumas experiências a gente tem valorosas assim... a gente tem municípios que pegaram a formação do Pacto que é pro 1º, pro 2º e 3º ano, elas pegaram professores do 4º, do 5º e do 6º ano e botaram em formação continuada, mesmo não sendo obrigatória.... eles botaram esse profissionais a trabalhar, a receber formação continuada em serviço. Isso pra mim foi um ganho. (COORDENADORA).

[...] todos aderiram, inclusive alguns professores do 4º ano, que não entram no ciclo de alfabetização, já procuraram para participar dos momentos de formação em virtude do que vem sendo trabalhado e que percebem esse trabalho dentro da escola. (ORIENTADORA)

Nós do ciclo, aqui do 1º ao 3º, a gente tem essa forma de avaliar aí chega lá pra minha colega do 4º ano ela não vai entender da mesma forma que eu entendi, ela não vai saber por que aquele aluno que ainda não tá lendo fluentemente foi aprovado, foi né, então eu acho que essa formação deveria continuar pros outros professores até pra eles entenderem o porque do ciclo, de todo o avanço dos alunos. (ALFABETIZADORA A).

[...] aí também o 4º e 5º ano tem algumas propostas que utilizam já vai ser uma diferença na proposta por isso desse ciclo vou iniciar vou concluir, não reter, possibilitar que o aluno consiga realizar todo esse processo. (ALFABETIZADORA B).

Através dos excertos das entrevistas, é possível observar um esforço de toda a cadeia de formação em compreender as necessidades da implementação do ciclo e as dificuldades de articular a avaliação do final do ciclo com o 4º ano. É preciso considerar que o 3º ano é o primeiro momento em que os alunos poderão ser retidos dentro do ciclo, por isso o empenho em articular o acompanhamento do ano seguinte ao ciclo se torna essencial para o monitoramento das aprendizagens dos alunos.

Apesar da proposta dos materiais do PNAIC que indicam a acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem a partir de um trabalho conjunto, as professoras demonstram que ainda não foi possível integrar esse processo de acompanhamento como equipe de professores e escola. Além disso, a organização de co-avaliação na qual os professores também são avaliados, ainda não foi evidenciado.

5. Considerações provisórias

O presente trabalho objetivou analisar a proposta do PNAIC e as perspectivas da cadeia multiplicadora de formação sobre avaliação. Destaca-se que o PNAIC por se tratar de um Programa de nível nacional não é uma realidade representativa, pois vai se aplicar sobre uma base muito heterogênea de experiências de ensino e condições de escolarização. Nesse sentido, as considerações deste artigo também não são representativas.

Nas entrevistas, a avaliação formativa foi apresentada como uma continuidade da proposta dos documentos do PNAIC, pois foi destacado o objetivo de avaliar para garantir a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as professoras têm uma perspectiva da avaliação em consonância com o Programa em sua proposta avaliativa que não se separa do planejamento.

As professoras indicaram a necessidade de articulação entre os professores no acompanhamento da avaliação dos alunos, por exemplo, na passagem entre o final do ciclo e o 4º ano. Esta questão também estava em consonância entre as professoras da cadeia multiplicadora. Com isso, é possível indicar que as professoras da universidade estão dialogando com os problemas encontrados pelas alfabetizadoras na escola. Porém parece que a ideia do exercício de um sistema integrado de co-avaliação proposto no programa ainda não foi construída na prática docente.

Outro destaque foi o empenho do município L e da orientadora da rede em organizar o currículo unificado e garantir a hora atividade. Esse é um ponto relevante da formação continuada, pois permite o direito do profissional em continuar a formação docente ao longo de sua carreira. Nas falas das entrevistas assim como nos cadernos do PNAIC foi possível perceber a proposta de formação permanente. Este parece ser um ponto relevante na implementação do Programa, pois a integração com as redes é imprescindível para que o PNAIC pode ser concretizado.

Neste artigo foi levantado um olhar sobre a relação entre a proposta e a prática avaliativa em uma cadeia de formação do PNAIC, porém as considerações demonstram a complexa relação da avaliação para promover a qualidade das aprendizagens.

Referências

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. 2012a. “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões”. Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. 2012b. “Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação”. Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. 2012c. “Formação de professores”. Brasília, DF.
- Gatti, B. A.; Barretto, E. S. de S.; André, M. E. D. de A. 2011. “Políticas Docentes no Brasil: um estudo da arte”. Brasília: UNESCO.
- Gerhardt, T.; Silveira, D. (Orgs) 2009. “Métodos de pesquisa”. Porto Alegre, Editora: UFRGS.
- Luckesi, C. 2011. “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições”. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, P. 2004. “Os Ciclos de Aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar”. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora.

Rituais e performance das visitas *in loco* nos processos de avaliação do SINAES

Margareth Guerra dos Santos¹

¹ Departamento de Educação – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
– Macapá – AP – Brasil

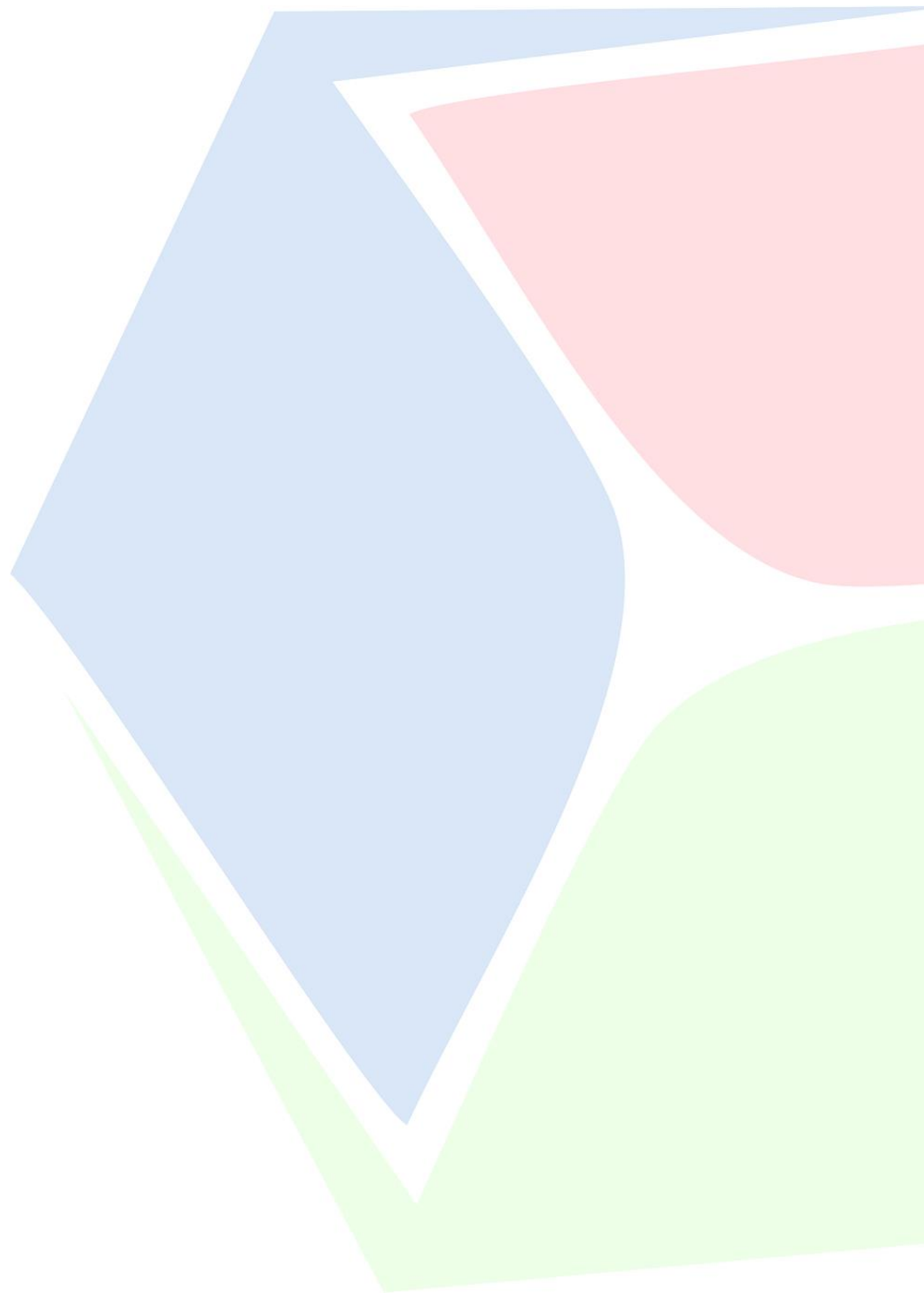
margarethguerra@unifap.br

Resumo. O estudo apresentado teve como objetivo traçar uma análise metodológica de estudo de processos de Avaliação da qualidade da Educação Superior sob a ótica de Representações, Rituais e Performance. A base teórica foi acessada nos estudos dos autores Vitor Turner, Van Gennep e Goffman. O texto apresenta o SINAES, localizando-o em um estudo antropológico, no elenco teórico-metodológico com base nas categorias rituais, dramas e performances, em Van Gennep e Vitor Turner, e representações, em Goffman. A relação entre estudos de processos de avaliação da qualidade da educação presentes no SINAES e a aproximação com categorias de cunho analítico antropológico é um esforço analítico no campo da pesquisa no Brasil, o que me fez aproximar dessa ferramenta metodológica.

Palavras-Chave: Rituais, performance, Representações, Processos de Avaliação *in loco*, SINAES.

Abstract. The present study aimed to map out methodological study quality assessment processes of higher education from the perspective representations, Rituals and Performance. The theoretical basis has been accessed in the studies of authors Victor Turner, Van Gennep and Goffman. The text presents the SINAES, locating it in an anthropological study, theoretical and methodological cast based on ritual categories, dramas and performances in Van Gennep and Victor Turner, and representations in Goffman. The relationship between studies of the procedures for assessing the quality of education in the present SINAES and approach to anthropological analytical nature of categories is an analytical effort in the field of research in Brazil, which made me approach this methodological tool.

Keywords: Rituals, performance, representations, on-site evaluation procedures, SINAES



Introdução

No presente estudo propõe-se uma análise teórico-metodológica dos rituais, performance e representações que envolvem o processo de avaliação até a visita *in loco* em uma instituição de ensino superior (IES), com o propósito de atender ao processo de avaliação da qualidade da educação superior, o qual faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A pretensão é relacionar os processos e a rotina da visita a processos rituais, utilizando-se considerações analíticas de autores que se dedicaram ao estudo. Nesse sentido, destacamos “Durkheim que observou que o simbolismo presente nos rituais e que circunscrevia a vida das sociedades ‘primitivas’ também estava presente nas sociedades ‘modernas’” (RIBEIRO, 2011).

Com base nas análises de Durkheim (1996) acompanho a linha de reflexão de que os estudos das sociedades primitivas podem ser trazidos para a contemporaneidade, com os devidos cuidados epistemológicos e contextualização. Utilizarei, a título de similaridade, outras experiências de pesquisa que cunharam conceitos reforçadores de autores antropólogos, entre os quais Van Gennep (1873-1957), antropólogo francês conhecido por seus estudos sobre os ritos de passagem de sociedades primitivas, e Victor Witter Turner (1920-1983), antropólogo britânico e conhecido por seus trabalhos com as temáticas: símbolos, rituais e ritos de passagem.

O estudo está centrado na apresentação do SINAES, em sua sistemática e rituais, com foco em torno da performance do momento da visita *in loco* dos avaliadores *ad hoc* do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Neste estudo, a visita *in loco* a uma IES é o campo empírico, onde observarei os procedimentos aplicados por ocasião da visita por parte dos avaliadores, mas também os comportamentos da comunidade acadêmica das IES por ocasião da visita, e as performances assumidas pelos atores envolvidos no processo da avaliação.

A estrutura textual concentra uma breve apresentação do SINAES, seguido do caminho teórico-metodológico adotado para a análise, os rituais e performance apresentados por ocasião da visita *in loco*, finalizando com algumas questões a título de reflexões.

Situando as Políticas de avaliação da qualidade da Educação Superior

O *ethos* predominante no contexto da modernidade tem impulsionado diversas instituições, segmentos e atores sociais em busca da inserção no cenário neoliberal¹, principalmente no campo da eficiência tecnológica, alterando a dinâmica da oferta da educação superior que se torna cada vez mais influenciada e determinada pelos processos de globalização e internacionalização. Para refletir sobre as implicações da modernidade na vida social hodierna, penso no que diz Boaventura de Sousa Santos:

Pela sua complexidade interna, pela riqueza e diversidade das ideias novas que comporta e pela maneira como procura a articulação entre elas, 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 de seu cumprimento. [...] excesso reside no próprio objetivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e de os vincular a ambos à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual (SOUSA SANTOS, 2008, p. 78).

Nessa perspectiva de concepção da modernidade, Boaventura de Sousa Santos pensa o pilar da regulação social como constituído pelos princípios do Estado, do mercado e da sociedade. Nessa modernidade, concepções de tom emancipatório estão presentes nos discursos das políticas que os Estados Nacionais adotam, e os Estados adotam políticas neoliberais que trazem concepções emancipatórias, mas, observa Boaventura de Sousa Santos (2008), dentro de padrões de regulação. Isso é visível no texto do documento base do SINAES:

A avaliação precisa ter também legitimidade ética e política, assegurada pelos seus propósitos proativos, respeito à pluralidade, participação democrática e também pelas qualidades profissionais e cidadãos de seus atores. É, portanto, a concepção democrática de educação e de avaliação que confere aos processos avaliativos um grande sentido de legitimidade ética e política. (INEP, 2009, p. 100)

[...] Nas avaliações permanentes e internalizadas como cultura de melhoramento e emancipação, no entanto, a comunidade educativa assume de modo ativo as suas responsabilidades na construção da educação comprometida com os interesses e valores da sociedade. (INEP, 2009, p. 101)

[...] O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia da qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos

¹ “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.” (HARVEY, 2014, p. 12).

normativos de controle, fiscalização e supervisão, bem como os meios para implementá-los [...] (INEP, 2009, p. 95).

Assim, não é possível desconsiderar que a padronização de parâmetros de avaliação se fundamenta em modelos de referência que, em sua aplicabilidade prática, se deparam com demandas e tensões específicas de realidades locais, em que a cultura – por que não dizer a diversidade cultural? – também produz seus arranjos, entre situações de resistência, assimilação ou mesmo rejeição a determinados padrões.

Nesse sentido, a reprodução de mecanismos de avaliação aplicados a determinados padrões de qualidade lança-se em um cenário de possibilidades, não configurando, necessariamente, os resultados almejados com a importação e a replicação de tais mecanismos. É importante considerar isto, levando em conta também que não cabe, em tempos de globalização, pensar sobre a cultura a partir de uma visão essencialista ou vê-la como entidade estanque. Aliás, independente dos debates sobre globalização que se articulam desde as últimas décadas, as Ciências Sociais, notadamente a Antropologia, chamam a atenção para o dinamismo das culturas, superando a visão funcionalista que outrora tendia a reduzir a observação dos sistemas sociais a partir de seus processos de continuidade e manutenção de uma dada ordem ou estrutura social (LEACH, 2013).

É sabido que a educação recebe a influência de tais fatores, sobretudo em tempos em que os processos identitários não mais se encontram engessados em representações sociais fixas, pelo fato de serem afetados por fluxos simbólicos que, muitas vezes, resultam em arranjos sociais com possibilidades abertas ou em hibridações culturais, como sugerem as discussões propostas por Stuart Hall para pensarmos sobre a cultura e as identidades no contexto da era global (HALL, 2005).

O Contexto das políticas da avaliação da qualidade da Educação Superior e o caso brasileiro

O caso brasileiro da implantação de políticas de avaliação da qualidade da educação superior faz parte de um contexto de mudanças no cenário da educação superior internacional, que tem sua origem nas consequências das políticas neoliberais de expansão da educação superior e privatização, especialistas, entre os quais Amaral (2003), destacam que, no caso brasileiro, o período pós-Constituição de 1988 foi marcado

por mudanças na educação superior como reflexo de um pensamento único mundial que, entre outras questões, estabelece uma linha de ação pautada na ampliação das instituições privadas, implantação de outras fontes de financiamento para os estudos em IES privadas, estabelecendo um *quase-mercado educacional*², em que a oferta atenderia a demanda que se expandia no número de matrículas.

Guadilla (2002) chama a atenção para as consequências das transformações drásticas que o mundo vivia na segunda metade do século XX, as quais incidiam diretamente sobre as IES. O contexto social e econômico pressionava as IES a transformações orientadas em busca de maiores níveis de qualidade, pertinência e internacionalização. A Educação Superior, portanto, passou a vivenciar reformas com indicadores econômicos como seus pilares e organismos internacionais de financiamento determinando suas políticas. (SANTOS, 2010, p. 33)

A década de 1990 foi o período considerado o *auge* do *quase-mercado* da educação superior. Com a falência do ensino técnico e a tendência do processo globalizador de profissionais qualificados em nível superior, o acesso à educação superior foi incentivado pelo mercado de trabalho. O novo perfil do profissional imposto pela economia globalizante impulsionou a expansão de novas instituições de ensino superior privado, criando um mercado lucrativo e promissor.

O fenômeno denominado *globalização* se fortaleceu sob a égide do desenvolvimento tecnológico, econômico e social, transplantando-se para países considerados em desenvolvimento, através de empresas transnacionais. Diante desse cenário, com clara necessidade de qualificação para o trabalho, as universidades se tornaram necessárias ao processo de globalização neoliberal (SANTOS, 2010).

Alguns especialistas destacam que na América Latina teria ocorrido uma segunda reforma no século XX, em que o foco seria a *mercantilização da educação superior*: O Brasil não escapou dessas transformações e passou a adotar uma política de *disciplina fiscal*, assim ocorreu o início de uma escala de privatizações de empresas estatais, abrindo espaço para a iniciativa privada.

² Expressão utilizada por Amaral (2003) para ilustrar o caso brasileiro adotado para a sobrevivência das instituições de ensino públicas que tem a compressão dos recursos financeiros adotando regras e lógicas de mercado financeiro.

As políticas de governo no Brasil dedicaram-se a criar condições para o acesso da rede privada à educação superior, criando um clima favorável através de discursos:

A defesa da maior diversificação das instituições de ensino superior teria por base três análises principais, pela ótica do financiamento: 1. A universidade de pesquisa (modelo humboldtiano) é de alto custo; 2. As instituições não universitárias contribuiriam para atender à demanda crescente por educação superior a um custo muito baixo; 3. a expansão do setor privado provocaria uma melhor adequação do sistema de educação superior às exigências do *quase-mercado* educacional, além de se efetivar a um custo muito mais baixo para o Fundo Público. (AMARAL, 2003, p. 93).

Diante do quadro que se instalou em todos os continentes, ganhou palco a discussão acerca da *qualidade* da oferta da educação superior. E no cenário das discussões da *qualidade* da educação superior o governo brasileiro inseriu, em suas políticas, medidas para a avaliação da qualidade da educação superior.

A avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se autorreconhece melhor que as outras. Permitir revisar falhas, os erros, e também, e o que é mais importante – definir prioridades para a gestão democrática da universidade. (LEITE, 2003, p.29).

O sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES

As discussões em torno da qualidade da oferta da educação superior tornaram-se discussões pela busca de políticas oficiais em países do continente europeu e nos EUA, o que, diante do processo de globalização, ultrapassou suas fronteiras, chegando ao caso brasileiro. Políticas de avaliação da qualidade da educação superior passaram a ser adotadas na expectativa de melhorar a qualidade do ensino ofertado nesse nível.

No caso brasileiro, apesar da criação do Programa da Reforma Universitária – PARU (1983) e do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB (1993), suas experiências não foram duradoras e não construíram uma cultura da avaliação nas IES. Apesar do quadro de instabilidade nas políticas de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil, o Ministério da Educação não hesitou em organizar uma Comissão que se dedicasse aos estudos da avaliação, o que provocou, em quatorze de abril de 2004, no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a promulgação da Lei nº 10.861 da Presidência da República, que instituía o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

§1º O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta, o aumento permanente de 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 diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

Com a proposta de melhorar a qualidade da educação superior e regulamentar as IES, no âmbito da oferta da educação superior no Brasil, o SINAES foi instituído atendendo a um rito como representação de um modelo de educação de qualidade aceita internacionalmente. É claro, que há muitas questões a serem discutidas na tela da *qualidade aceita internacionalmente*, mas neste artigo não entro nessa temática; aqui apresento o processo ritual, dramático, e as performances assumidas nos processos de avaliação do SINAES.

O SINAES apresenta as bases para as funções de *regulação*³, *supervisão*⁴ e *avaliação*⁵ exercidas pelos seguintes órgãos governamentais: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação (CNE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), instituídas pelo Decreto nº 5.773 de nove de maio de 2006.

O SINAES pretende subsidiar os atos regulatórios de autorização⁶, reconhecimento⁷ e renovação de reconhecimento de⁸ cursos superiores. Para tanto, obedece a uma normatização que impõe ritos a todos os atores envolvidos no processo, e a avaliação do SINAES compreende os seguintes processos de avaliação institucional: avaliação interna das IES - Autoavaliação⁹; avaliação externa da educação superior (visita da comissão *ad hoc* do INEP); avaliação dos cursos de graduação (visita da comissão *ad*

³ Realizada por atos autorizativos de IES e de cursos de graduação (credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) pelo Ministro da Educação.

⁴ Constante acompanhamento por parte do MEC com o objetivo de zelar pela qualidade da oferta de educação superior no sistema federal.

⁵ Processo formativo e referencial para a regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade através da auto avaliação e a visita in loco de avaliadores do INEP.

⁶ A oferta de cursos superiores em faculdades e instituições depende da autorização do Ministério da Educação.

⁷ Ato de reconhecimento é condição essencial para a validação nacional do curso e expedição de diplomas

⁸ São processos constantes de verificação da regulação do cursos dentro dos indicadores de qualidade

⁹ A autoavaliação compreende o processo de submeter à apreciação da comunidade universitária o diagnóstico da IES, dar voz aos interlocutores: docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo.

hoc do INEP), e avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação (ENADE). Os procedimentos para a avaliação do SINAES constam da Portaria nº 2.051, de nove de julho de 2004. Neste estudo, detenho-me nas comissões externas de avaliação institucional e nas de avaliações de cursos, que são casos que subsidiam as análises propostas neste estudo.

Representações nos circuitos da avaliação

A avaliação é uma ação que envolve sociedade, dirigentes educacionais, instituição política e a classe acadêmica, e ocorre em determinado tempo e espaço. As etapas que envolvem a avaliação são: análise de documentos produzidos pela instituição, estrutura da instituição e a composição do corpo docente. Para cada item a ser avaliado é depositada uma nota que, no geral, indicará a qualidade do ensino ofertado pela Instituição.

O processo de avaliação de uma Instituição ocorre por etapas preestabelecidas, que iniciam com o contato entre a comissão avaliadora e a Instituição de Educação, representada, geralmente, por um corpo técnico. A equipe avaliadora ou o avaliador é conduzido/convidado a um determinado espaço, com certa estrutura operacional, para que os avaliadores iniciem o seu trabalho.

Envolvida no processo de avaliação, percebo que a chegada à Instituição impõe, independente da vontade de ambas as partes, certo suspense, considerando que tais interações se impõem de forma coercitiva, induzindo os atores a representarem comportamentos ditos de *fachada*. Os momentos das visitas me parecem verdadeiras fachadas, com representações sociais criadas para atender aos indicadores da qualidade definidos externamente à realidade institucional.

Goffman (1989, p. 13) explica melhor:

Todas as pessoas vivem num mundo de encontros sociais que as envolvem ou em contato face a face, ou em contato mediado com outros participantes. Em cada um desses contatos a pessoa tende a desempenhar o que às vezes é chamado de *linha* – quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria.

As questões citadas por Goffman demonstram que as *fachadas*¹⁰ são produzidas no momento da avaliação, visando a atender ao padrão estigmatizada da avaliação. No processo de visita *in locus* pode-se perceber, de forma clara, as representações que se sucedem ao encontro “são as olhadelas, gestos, posicionamentos e enunciados verbais que as pessoas continuamente inserem na situação, intencionalmente ou não...” (GOFFMAN, p.9).

Pode-se imaginar que a Instituição, na condição de avaliada, desenvolva, frente a outros atores, uma fachada que, segundo Goffman (1989, p. 29), é um desempenho que funciona regularmente, de forma geral e fixa, com o intuito de definir a situação para os que observam a representação — docentes e alunos, por exemplo — ou, então, os avaliadores. Fachada, portanto, seria um "equipamento expressivo". Algo um tanto padronizado e intencional ou uma manifestação que pode ser inconscientemente empregada pelo sujeito quando ele é chamado a fazer a sua representação.

A Fachada caracteriza-se por múltiplas composições. No caso deste estudo destaco o *cenário; a fachada pessoal e fachada como representação coletiva*.

O *cenário* que inclui a mobília e palco, ou seja, neste estudo o contexto das diferentes universidades e lugares. Normalmente, o cenário não muda. É o indivíduo que se coloca em determinada parte do cenário. Coloca-se de certa maneira, com certa aparência. Ocorre aí uma representação no modo de olhar do que avalia, de ver esse “lugar” sob uma lente de inferioridade ou superioridade.

A *fachada pessoal* seria um distintivo da função ou da categoria, traduzindo-se pelo vestuário, sexo, idade, raça, altura, aparência, atitudes, padrões de linguagem, expressões faciais, gestos corporais. Nesse caso, todos os atores avaliados e avaliadores apresentam uma fachada para avaliação da universidade.

Goffman assegura que cada sujeito age como ator, cada personagem desenvolve sua fachada. Embora se reporte à sociedade anglo-americana, seus estudos podem ser adequados para o nosso meio à medida que "dão abrigo ao funcionamento do eu individual" que se representa para outros indivíduos: "O ator é um atormentado fabricante de impressões envolvido na tarefa demasiado humana de encenar a representação. O

¹⁰(...)A *fachada* é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados.” (p.13-14)

personagem é algo alojado no corpo do possuidor, um nódulo da psicologia da personalidade" (1989, p. 231).

Desse ponto de vista, os sujeitos, como personagens, representam a cena geral, produto dos acontecimentos locais; os sujeitos, na qualidade de atores, desenvolvem a capacidade de aprender, especialmente quando treinados para desempenhar um papel. No caso do objeto aqui proposto — *a avaliação* —, todos os envolvidos nesse processo passam a desempenhar o papel de fabricantes de impressões, sujeitos avaliadores e avaliados. As percepções desse mundo acadêmico são pertinentes para se entender as formas de agir na e sobre as instituições envolvidas, no caso a que avalia e a que é avaliada.

A visita *in loco* da comissão externa de avaliação institucional e de cursos: os ritos e a performance

As comissões externas de avaliação, sejam de instituição ou de cursos, são compostas por avaliadores pertencentes ao *Basis* — um banco de avaliadores composto de especialistas em avaliação da qualidade da educação superior, escolhidos pelo INEP a partir de suas competências em matéria de avaliação. Essas comissões, através de sorteio eletrônico pelo Sistema de fluxo de processo *e-mec*, são constituídas e designadas para proceder a avaliações *in loco*. As avaliações *in loco* seguem diretrizes estabelecidas no código de ética, nos indicadores e cursos de capacitação de avaliadores do INEP.

Segundo Rodrigues *apud* DaMatta (2011, p. 257), “o mundo social é fundado em convenções e símbolos e, por esta razão, todas as ações sociais são realmente atos rituais ou atos passíveis de uma ritualização (...)”. E nessa perspectiva de análise que pretendo apresentar os processos de avaliação externa. A avaliação cria um rito, tanto para as comissões de avaliação quanto para a comunidade acadêmica da IES que irá receber a comissão.

Obedecendo a um ciclo avaliativo, as IES realizam suas autoavaliações através de suas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), postando seus relatórios no sistema de fluxo de processo *e-mec*. O ciclo avaliativo corresponde a um período cronológico de três anos, contendo os processos de autoavaliação anuais, visita das comissões externas de

avaliação e avaliação do desempenho dos alunos. O caso de estudo proposto é a *visita in loco a uma instituição de ensino superior privada*¹¹.

O *ritual* da avaliação, aqui cunhando a expressão ritual a partir dos estudos das pesquisas e textos, apresentados na disciplina sistemas simbólicos com a Prof.^a Dra. Léa Rodrigues, será entendido como todo o processo de organização e visita da comissão de avaliação externa a uma IES. Considerei os diversos papéis representados pelos atores sociais envolvidos no processo de avaliação, desde a chegada da comissão externa até o termino da visita *in loco*.

O processo ritual começa desde a chegada da designação do INEP à comissão e aos representantes da IES. Posso apresentar a lente da pesquisadora, pois vivo os dois lados na condição de avaliadora e de professora de uma instituição de ensino superior, o que me autoriza a falar em um processo ritual de preparação, acolhimento e despedida da comissão externa de avaliação *in loco*. Sob a lupa da avaliadora, abrem-se os e-mails e lá está a designação, o procedimento, e é aceitar ou não, o que vai depender em grande medida da disponibilidade de agenda. Consultada a agenda, passa-se a aceitar a designação no campo referente a tal procedimento para o avaliador no e-mec.

O segundo passo da comissão formada é a articulação entre os membros dessa comissão, o quais passam a trocar comunicações. Destaco o fato de que em cem por cento dos casos a comissão é composta por profissionais que nunca se viram, ou seja, que têm a missão de executar uma visita, estabelecendo entre si relações diplomáticas para que seja garantida a execução do processo de avaliação.

A avaliação *in loco* dura em torno de dois (avaliações de cursos) a três dias (avaliações institucionais), a há toda uma preparação para o processo: a IES deve apresentar documentos, organizar reuniões com a participação dos técnico-administrativos, dos docentes, discentes e gestores da IES, recepcionar os avaliadores e acompanhá-los em todo o processo, assumindo o que considero uma *performance da avaliação*. Os avaliadores devem apresentar *performance* diplomática, ética e assumir postura de neutralidade em relação a posições e opiniões.

¹¹ O caso estudado está registrado em meu diário de campo de avaliações realizadas como avaliadora do INEP e minhas percepções.

A *performance* assumida irá definir em grande medida a dinâmica da avaliação, que segue todo o rito que está pré-estabelecido nos padrões de qualidade a serem seguidos pelas IES pelo SINAES. Todo o processo da avaliação nos parece ser uma grande *performance* assumida pelos atores envolvidos, que se envolvem nos ritos estabelecidos para o período em que ocorre as avaliações.

Dessa forma, a título de reflexão, compreendo que os atores sociais envolvidos no processo de avaliação, como personagens, representam a cena geral, produto dos acontecimentos locais; os sujeitos, na qualidade de atores, desenvolvem a capacidade de aprender, especialmente quando treinados para desempenhar um papel. No caso do objeto aqui proposto — *a avaliação* —, todos os envolvidos nesse processo passam a desempenhar o papel de fabricantes de impressões, sujeitos avaliadores e avaliados. As percepções desse mundo acadêmico são pertinentes para se entender as formas de agir na e sobre as instituições envolvidas, no caso a que avalia e a que é avaliada. As performances de que trato neste estudo, produzem evidências de uma avaliação forjada nas inspirações do atender aos critérios, não produzem sentido real ao que entendemos ser avaliação. Neste rito, os atores envolvidos no processo almejam atender o cenário tangível de *ethos* universitário, que está nas representações de um imaginário contrário a realidade amazonida, um cenário de esquecimento pelos órgãos de fomento, pelas agências de capacitação. Na fala dos atores, há um conformismo presente do que seja imputado a eles – A universidade do século XXI. Todavia, é perceptível em seus relatos as frustrações com os resultados, pois na sua percepção de ator envolvido com o ciência da exuberante floresta que penetra no fazer pedagógico. A *fachada* construída por força dos indicadores externos, imputam as IES o distanciamento com sua realidade de problemas deficitários de uma política de cruel distribuição de recursos, para atender ao imperialismo dos modelos da universidade forjados nos moldes europeus, a universidade adota representações inexpressivas da realidade regional. Estas são as primeiras impressões deste estudo, que estrutura-se em uma pesquisa maior dos tramas presentes nas visitas em lócus, as fronteiras da realidade das instituições do extremo-norte do Brasil, em especial as da Amazônia amapaense.

Bibliografia

AMARAL, N. C. (2003). *Financiamento da Educação Superior: Estado x Mercado*. Piracicaba, SP: UNIMEP.

- BRASIL, G. (2004). *Lei nº 10.861* . Brasília.
- DURKHEIM, É. (1996). *As formas elementares da vida religiosa* (1ª ed.). (P. Neves, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- GOFFMAN, Erving. (1989) *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes.
- INEP. *Sinaes: Da concepção a regulação* . Brasília : INEP, 2007.
- RIBEIRO, E. K. (2011). O vestir como um constante rito de passagem. Em L. c. RODRIGUES, *Rituais, Dramas e Performance* (p. 297). Fortaleza, Ceará: UFC.
- RODRIGUES, F. (2011). Banco Palmas: rituais de cidadania. Em L. c. RODRIGUES (org), *Rituais, Dramas e Performance* (p. 297). Fortaleza-CE: UFC.
- ROSAS, Paulo .*Para compreender a Educação Superior Brasileira*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.
- ROTHEN, José Carlos .*Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional:Análise de documentos e implantação do SINAES* .In *Reforma Universitária: Dimensões e perspectivas*. SILVA Jr., João dos Reis, OLIVEIRA ,João Ferreira de e MANCEBO (Organizadores) Deise. Campinas-SP : Aliena, 2006. - Vol. *Coleção Políticas Universitárias*.
- SANTOS, M. G. (2010). *Dissertação (mestrado): As Redes de agencias de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior na América Latina:RANA e RIACES* . Porto Alegre-RS: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SOBRINHO, José Dias. *Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliacao*. In: *Avaliação Participativa: perspectivas e desafios* . RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. - Brasília : INEP, 2005. - Vol. 1.

Processos de Avaliação

A trajetória de autoavaliação de uma instituição comunitária: desafios e possibilidades

Sirlei de Lourdes Lauxen¹, Maria Christina Schettert Moraes², Solange
Beatriz Billig Garces³, Regina Brandão Drum²

¹Comissão de Avaliação Institucional – Universidade de Cruz Alta
(UNICRUZ)

Caixa Postal 838 – Cruz Alta – RS – Brazil

²Comissão Própria de Avaliação – Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

Caixa Postal 838 – Cruz Alta – RS - Brazil

³Pró-Reitoria de Graduação – Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

Caixa Postal 838 – Cruz Alta – RS – Brazil

slauxen@unicruz.edu.br,
mmoraes@unicruz.edu.br, sgarces@unicruz.edu.br,
rdrum@unicruz.edu.br

Abstract. *This study aimed to analyze the trajectory of the evaluation process of the University of Cruz Alta – UNICRUZ, from 1991 to 2015, taking into account the changes that took place during this time period. The research, of qualitative nature, made use of bibliographic research, official institutional documents and interview as instruments of data collection. The results indicate setbacks and advances in the trajectory of implementation and consolidation of the institution self-evaluation.*

Resumo. *Este estudo objetivou analisar a trajetória do processo avaliativo da Universidade de Cruz Alta- UNICRUZ, do ano de 1991 a 2015, considerando as mudanças ocorridas no período. A investigação de natureza qualitativa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, dos documentos oficiais institucionais e da entrevista enquanto instrumento de coleta de dados. Os resultados indicam retrocessos e avanços na trajetória de implantação e consolidação da autoavaliação na Instituição.*

1. Considerações iniciais

A crescente preocupação com o nível de qualidade do ensino superior no Brasil fez com que os órgãos públicos, responsáveis pela gestão e planejamento das políticas educacionais, efetivamente, aumentassem e aperfeiçoassem os mecanismos de regulação e monitoramento das Instituições de Ensino Superior no país, através da avaliação.

No país, a história da avaliação no ensino superior tem início em 1968, com a primeira tentativa oficial do governo, através do Programa de Avaliação de Reforma Universitária; após, com a criação do programa de Avaliação Institucional (Paiub), em 1993, e, de 1995 a 2003, com o Exame Nacional de Cursos (Provão)

A partir de 2004, implanta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses componentes: 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 e tem como objetivos identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES respeitando sua identidade institucional e autonomia.

A Universidade de Cruz Alta – Unicruz se insere na proposta de avaliação desde o ano de 1991, onde figuram os primeiros registros de processos avaliativos. Ciente da importância dessa caminhada, o estudo objetivou analisar a trajetória do processo avaliativo da Instituição, do ano de 1991 a 2015, considerando as mudanças ocorridas no período. A investigação, de natureza qualitativa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, dos documentos oficiais institucionais e da entrevista enquanto instrumento de coleta de dados. Para isso, apresenta a trajetória da avaliação da IES, a importância da avaliação para a qualidade das instituições e o Programa de Avaliação Institucional.

2. O processo de avaliação interna na trajetória da Unicruz

A avaliação institucional vem se constituindo em tema central das políticas públicas de educação nas instituições de ensino superior brasileiras e passa a contribuir de forma sistemática para a regulação dos padrões de qualidade educacional. Nos dizeres de Dias Sobrinho (2000), o Sinaes, em suas diretrizes, propõe-se a discutir o sentido e existência

das instituições de ensino superior enquanto bem público, reconhecendo suas *funções múltiplas* na formação de indivíduos e espaço gerador e disseminador de conhecimentos.

À educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema:

[...] cabe estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los; seu papel não se limita à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento; compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento. Cabe aos organismos de governo e às instituições educativas elaborar diagnósticos gerais sobre a qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo critérios do trabalho e da cidadania, etc., no âmbito da educação superior (BRASIL/INEP/SINAES, 2004, p. 87).

A avaliação institucional implica, portanto, na qualidade da educação superior e, independente da modalidade, torna-se a medida de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica nas instituições, além de constituir instrumento para administrar o sistema nacional de ensino superior.

A Universidade de Cruz Alta, enquanto parte do sistema, tem uma trajetória de avaliação que, pela análise da documentação existente, mostra que o processo, mesmo que incipiente, inicia em alguns cursos no ano de 1991 com um questionário apresentado aos alunos, sobre o olhar de cada um para as disciplinas cursadas, e, aos professores sobre as disciplinas ministradas.

Em 1994, integra-se ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas-COMUNG e ao Programa de Avaliação Institucional do COMUNG - PAIUNG, incorporando os princípios, objetivos e metodologia do PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras). Ainda, em 1994, após a criação da comissão de avaliação destinada a elaborar um Projeto de Avaliação Institucional, ocorre a primeira autoavaliação que apresenta um levantamento de dados sobre os processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, e, culmina, com a discussão dos resultados nos cursos e departamentos.

O processo de avaliação tem continuidade e, em 1997, ocorre um Seminário de Avaliação Institucional intitulado: “Seminário de Articulação: resultados e perspectivas”, reunindo as universidades como Unicruz, Unijuí, UCS, Unisc, URI e Urcamp, com o

objetivo revelar à comunidade a caminhada da avaliação, a articulação político pedagógica entre as universidades e apresentação dos resultados da avaliação interna e externa. O Seminário foi de grande valia para todas as instituições e, para a Unicruz, segundo relatos, foi de vital importância tendo em vista o fato de esclarecer muitas dúvidas a respeito do assunto. No período de 2000-2004, continua com a participação nos encontros de avaliação do PAIUNG mas com a autoavaliação apenas em alguns cursos e setores e evidenciando mais a área pedagógica.

Atento ao que coloca o próprio SINAES (2004), de não tornar-se apenas um instrumento de controle do sistema, sem compromisso com a qualidade apregoada no seu discurso, ou mesmo, subtrair a autonomia das universidades, padronizar suas práticas e mecanismos avaliativos, minimizando o desenvolvimento institucional articulado à trajetória e especificidade de cada IES, em 2005, quando acontece a destituição dos gestores e com um interventor assumindo interinamente a Instituição, a comunidade acadêmica, com a participação de acadêmicos, professores, funcionários e gestores realiza um Seminário Interno de Autoavaliação e define os rumos dos próximos dez anos.

O Seminário realizado culminou com uma proposta de (re)organização de todos os processos administrativos e pedagógicos da IES e, dentre os resultados está a Resolução nº 05/2006 de 26/04/06 da Reitoria da Universidade de Cruz Alta (visando se adequar a lei nº 10.861/04) que institui formalmente a avaliação interna da Instituição por meio da constituição da Comissão Própria de Avaliação - CPA.

Para planejar, divulgar e operacionalizar a autoavaliação institucional, além de apresentar relatório dessa atividade à IES, a Lei do SINAES (Lei 10.861/2004) estabeleceu a criação, em cada IES, de uma Comissão Própria de Avaliação, a CPA. A Comissão Própria de Avaliação – CPA – é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e é responsável pela condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP. Daí decorre o papel crucial das CPAs na elaboração e desenvolvimento de uma proposta de autoavaliação, em consonância com a comunidade acadêmica da instituição.

A CPA é um órgão com atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior, e, tem por princípio e finalidade contribuir para a melhoria contínua da instituição em todos os seus aspectos.

A autoavaliação deve ter grande importância dentro da gestão de uma IES, pois, de posse dos dados advindos das avaliações, a instituição pode planejar ações para elevar a qualidade do conjunto de suas atividades, sejam elas acadêmicas, científicas, técnicas e/ou administrativas.

Na Unicruz, a partir do ano de 2006, a CPA passou a se reunir mensalmente para estudos e para a construção do material que fez parte da avaliação em todos os cursos de graduação com professores e estudantes. Durante os anos de 2006 até 2013, o processo de avaliação permitiu olhar à instituição no seu interior e a partir desse olhar propor metas e ações que pudessem qualificar o trabalho de todos. Nesse período, a partir dos resultados da autoavaliação, nos anos de 2007 e 2008, respectivamente, foram elaborados o Projeto Político-Pedagógico Institucional –PPPI e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI apontando o caminho a ser trilhado pela IES.

Como importante instrumento de prestação de contas para a sociedade, para seus usuários e para a própria instituição, a avaliação gerou mudanças no processo acadêmico de produção e disseminação de conhecimentos, que se concretiza na formação de cidadãos e profissionais e, no desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Nesse sentido, contribui para a formação de caminhos à transformação da Educação Superior, evidenciando o compromisso desta com a construção de uma sociedade mais justa e solidária e, portanto, mais democrática e menos excludente.

Segundo Dias Sobrinho (2003), a avaliação é concebida como um fenômeno de enorme complexidade, porque envolve, entre outros fatores, a análise de diferentes objetos e de intencionalidades imprimidas às práticas avaliativas. Apesar da complexidade, vale salientar todo o esforço realizado pela comunidade acadêmica que resultou no crescimento do IGC dos cursos da IES, tanto que, de 2007 até 2013, teve um crescimento de 17.9% em relação a média de crescimento da avaliação dos cursos que fazem parte das outras instituições do COMUNG.

3. A função e importância dos processos avaliativos

A legislação vigente consolidou a avaliação como um dos instrumentos para a sustentação da qualidade do Sistema de Educação Superior. Os processos avaliativos, tanto internos quanto externos são subsídios fundamentais na formulação de diretrizes para as políticas públicas e também para a gestão das instituições de educação superior, visando à melhoria da qualidade da formação, da produção do conhecimento e da extensão.

A Universidade de Cruz Alta ciente de seu compromisso com a comunidade local e regional tem presente em sua missão “*a produção e socialização do conhecimento qualificado pela sólida base científica, tecnológica e humanista, capaz de contribuir com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com o desenvolvimento sustentável*” e acredita que a avaliação colabora com a melhoria da qualidade de seu trabalho proporcionando à instituição, a definição do que ela é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, e assim, sistematiza informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de experiências exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, de modo a atender o que preconiza a missão institucional, consolidando assim, seu *compromisso social*.

Visando atender ao compromisso apresentado acima, a avaliação se apresenta como uma valiosa ferramenta para a execução do planejamento e se constitui em um instrumento de grande importância por abrigar processos e caminhos voltados à evolução e aperfeiçoamento da IES.

Por esse motivo, a Instituição compreende a necessidade e urgência em se estabelecer uma *cultura* de avaliação, com a adesão e o estabelecimento do compromisso da comunidade acadêmica com a qualificação das metas e ações pois assim será possível promover a permanente melhoria da qualidade acadêmica e política, subsidiando o planejamento e a gestão universitária.

A IES, pela sua comunidade acadêmica, tem consciência de que a avaliação se solidifica pela reflexão coletiva sobre as condições de ensino, pesquisa, extensão e gestão e induz a melhoria da qualidade das atividades pedagógicas, científicas, administrativas e de relações sociais estabelecidas no interior da Universidade e nas suas vinculações com a sociedade. E, apesar de ter avançado em relação à autoavaliação, ter conseguido manter num nível satisfatório a avaliação externa, tanto a da Instituição quanto a dos Cursos, ter apresentado bons índices de aproveitamento no Enade, ainda carece de uma maior

articulação com o propósito de estabelecer pontos em comum que aprimorem o planejamento de objetivos, metas e ações e garantam a melhoria da qualidade do trabalho.

Pela avaliação institucional a Universidade verifica se o resultado do seu trabalho está de acordo com o propósito projetado e com o que dela se espera enquanto instituição de ensino, de pesquisa e extensão. Trata-se do exercício permanente de reflexão, de diagnóstico e de proposição de ações, reunindo pontos de vista de toda a comunidade acadêmica e também do público externo. Se tiver uma linha comum de ação é possível que os resultados da avaliação ofereçam subsídios para que a atualização, a (re)construção dos documentos institucionais e as mudanças práticas sejam norteados pela autoavaliação institucional.

Além disso, é importante que a avaliação, - interna e/ou externa-, seja sistematizada e alinhavada por representantes da comunidade acadêmica e os *resultados* sejam acompanhados e analisados por todos, através de diversas ações que gere um (re)planejamento dos rumos da IES. Este movimento de acompanhamento da ação, da avaliação da ação e sobre a ação, bem como do replanejamento é necessário e só vai alcançar o propósito daquilo que preconiza a partir da socialização do trabalho realizado pela divulgação dos resultados.

Nessa linha, se for bem conduzida, a avaliação se apresenta como um dos mecanismos ao exercício da dialética, da discussão, das trocas de experiências e, por isso, considerada imprescindível ao processo de qualificação da IES. Deve acontecer continuamente, com bastante rigor, clareza, transparência e autenticidade, para assim, se tornar confiável e incentivar a participação de todos os envolvidos no processo.

É importante a criação de espaços contínuos de discussão que possibilitem o envolvimento de toda a comunidade acadêmica em todas as instâncias institucionais porque resultados que emergem deles direcionam, apontam caminhos e, principalmente, desencadeiam reflexão sobre as ações desenvolvidas pelos docentes, discentes, funcionários e gestores da instituição, sempre com possibilidades de melhorias. Ao instituir o princípio da responsabilidade social, os participantes podem alcançar um nível de responsabilidade que os leve à reflexão, a pensar e encontrar estratégias, como também, mecanismos de avaliação com os setores onde estão envolvidos.

Também, contribui para a construção do autoconhecimento institucional, pois, avaliamos para conhecer a realidade e detectar o que pode ser aprimorado. O processo deve ser desenvolvido de forma participativa e os resultados devem servir de instrumento para o (re)planejamento das ações do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária.

Ainda, considerando como princípios importantes para sustentar a avaliação, a verdade, a autenticidade, a ética, a justiça e a equidade, o compromisso e o respeito mútuo, é preciso desenvolver um processo avaliativo sério, comprometido com a qualidade institucional, com o objetivo de fazer crescer, desarraigado de interesses individuais ou de grupos. Destaca-se nesse processo o princípio da democracia participativa de fundamental importância à avaliação entendendo esse princípio como a democracia que permite a corresponsabilidade.

É importante também, que a avaliação da Instituição esteja integrada e sustentada pelas perspectivas teórico-metodológicas da Universidade, definidas no PDI e no PPPI. Nesse sentido, pensar a avaliação perpassa, necessariamente, pelas reflexões sobre as concepções de educação, de ensino, pesquisa e extensão, e da universidade no atual contexto educacional.

A avaliação deve ser incorporada à *práxis* universitária, de maneira contínua e permanente. Logo, faz-se necessário o interesse e envolvimento de todos para haver, desse modo, legitimidade política e, poder, viabilizar-se na IES uma “cultura da avaliação” que perceba suas ações e resultados a partir de um processo dinâmico, de permanente construção.

Os resultados desse processo subsidiarão a constante busca pela qualidade institucional e, assim, devem ser considerados pelos gestores e todos os sujeitos que fazem a universidade, como meios e instrumentos de tomada de decisão, de implementação de ações e do replanejamento das atividades.

A avaliação externa, respeitando os princípios, valores e a autonomia da IES, propõe-se a fazer um “exame de fora para dentro” através da visita de avaliadores (especialistas) às Instituições, elaboram relatórios com vistas a parecer conclusivo. Importante observar que se deve focar uma característica essencial dessa avaliação, que

é o respeito à diversidade e as especificidades de cada instituição e, logo, os pareceres daí originados deverão ser complementares e coerentes com a avaliação interna.

Integrando a avaliação dos cursos e das instituições, o Exame Nacional dos Estudantes, ENADE tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes de acordo com as Diretrizes Curriculares de seus cursos. A Lei n. 10.861/2004, ao criar e regulamentar o SINAES determina que o ENADE

[...] 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. (BRASIL, 2004).

Nesse caso, a avaliação figura como um instrumento para que a sociedade possa escolher os cursos e IES com base em avaliações. Serve de referencial para a busca por melhoria e aperfeiçoamento da qualidade nas instituições, além de proporcionar o acesso às informações necessárias às tomadas de decisões, planejamentos e investimentos em Educação.

Atualmente, o exame de cursos vem sendo aplicado trienalmente pelo INEP, a partir de instrumentos específicos para os alunos habilitados e coordenador do curso, tendo seu resultado expressado por meio de conceitos ordenados de 1 a 5. A regularidade quanto ao exame de cursos vem expressa no histórico escolar do aluno, embora não esteja divulgado o resultado individual do aluno.

A avaliação é realizada junto aos acadêmicos concluintes a partir do penúltimo semestre. Os resultados do ENADE e os índices obtidos através deste, vêm sendo utilizados para base nos cálculos de diversos índices, conceitos e avaliações realizadas. A composição do Conceito Preliminar de Curso é atribuído na avaliação feita com base nas variáveis extraídas do ENADE, do questionário socioeconômico e do cadastro docente e, após realizado a composição do Conceito preliminar de Curso -CPC, que vai compor o Índice Geral de Cursos - IGC.

A avaliação interna é elemento fundamental ao processo avaliativo, pois, além de ser ponto de partida para a avaliação externa, tem o objetivo que a própria instituição construa o saber real de sua realidade. Desta forma, a autoavaliação deve ser instrumento

de tomada de decisão para criar, no interior da comunidade acadêmica, um ambiente salutar de análise, crítica e sugestões que apontem para o que a instituição deseja ser, o que de fato realiza, se organiza, administra e age.

O processo de autoavaliação está posto como desafio para toda a instituição, pois se apresenta como opção capaz de contribuir de forma efetiva, para o autoconhecimento institucional indispensável à implementação de mudanças de comportamento, de ações e da cultura da avaliação.

4. A criação do Programa de Avaliação Institucional - PAI

Entendendo a importância da proposta do Sistema Nacional de Avaliação e Educação Superior - SINAES- pela Lei nº10.861/2004, a IES, com a intenção de qualificar a avaliação, criou em 2014 o Programa de Avaliação Institucional -PAI, órgão ligado ao Núcleo Interdisciplinar de Formação e Programas Institucionais da Pró-Reitoria de Graduação, com a finalidade de articular e congregar todas as ações e os vários setores que respondem pela avaliação institucional externa e interna.

O Programa de Avaliação Institucional (PAI) é constituído pela Comissão de Avaliação Institucional (CAI) e pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). A CAI tem como função, realizar a coordenação e a articulação entre a avaliação externa que se dá sistematicamente através do ENADE e a avaliação interna pela autoavaliação que resultará no Conceito Preliminar de Curso- CPC e conseqüentemente no Índice Geral de Curso –IGC.

A CAI é constituída por um coordenador, dois docentes de cada centro de ensino, o coordenador da CPA, um representante de cada pró-reitoria, o assessor pedagógico, um representante da legislação, da assessoria administrativa, do corpo técnico-funcional, do Diretório Central dos Estudantes e do Departamento Jurídico. Seu objetivo é fortalecer o que já está construído em termos de autoavaliação e aprimorar a avaliação pela articulação e acompanhamento dos processos avaliativos institucionais de forma contínua, participativa e inclusive, bem como fortalecer o desenvolvimento de uma cultura de avaliação e as relações de cooperação entre os diversos setores de forma a contribuir para a consolidação do compromisso social da Instituição.

Além disso, juntamente com a CPA, com os cursos de graduação e pós-graduação, como também com os outros setores da IES tem a função de organizar regularmente projetos de pesquisas e produções científicas, que procure, além de registrar a história da avaliação fazer análises e apresentar proposições de melhorias para a Instituição.

5. Considerações Finais

Ciente do compromisso da Unicruz com a comunidade local e regional em apresentar um trabalho com qualidade e de que esse trabalho também é resultado de seus processos avaliativos internos e externos, a Instituição têm, nos últimos anos, procurado estabelecer estabelecer metas que possibilite uma evolução contínua.

A autoavaliação institucional não é uma tarefa fácil e, apesar dos avanços construídos no período de 1991 a 2015 teve alguns retrocessos. Dentre eles se percebe que, apesar de ter constituído, em 1994, uma comissão que elaborou um Programa de Avaliação Institucional o mesmo não evoluiu, assim como o fato de que, mesmo reconhecendo a importância do Seminário realizado pelas instituições do COMUNG, não foi suficiente para criar uma cultura de avaliação, nem de avançar nos processos avaliativos.

No período de 2006 a 2013, muitos avanços institucionais aconteceram, mas em relação a CPA, a troca constante de Coordenadores dificultou alguns processos que poderiam ter sido consolidados não se concretizaram.

Essa cultura de avaliação ainda não está consolidada, e o PAI, através da CAI, se apresenta como uma possibilidade de, ao realizar a articulação, colaborar com a melhoria das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

6. Referências

Brasil. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Lei n. 10.861/2004.

Cunha, Maria Isabel da. (2005) Formatos avaliativos e Concepção de Docência. Campinas, São Paulo: Autores Associados

Dias Sobrinho, José. (2000) Avaliação Institucional: das perspectivas tecnológicas às políticas sociais. IN: DIAS SOBRINHO, José. *A avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2003) Avaliação: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez.

Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. 2013-2017. Unicruz
Projeto Político Pedagógico Institucional - PPPI. 2007. Unicruz.

Aplicação da Teoria dos Objetivos Instrucionais em Questões Dicotômicas

Reane Franco Goulart¹

¹Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – Ituiutaba – MG – Brazil

reane@iftm.eu.br

Abstract. *The current teaching methods do not meet efficiently the need to improve the skills of students. Changes in the teaching and learning can be both beneficial as ineffective for student learning. Therefore, we performed experiments with students of Programming Language discipline because the codes can be done in various ways, while the assessment is dichotomous. The theory of Instructional Objectives is a dichotomous evaluation method, predict what the student will receive information and understood them to be able to use them after the course. It concluded that there was an improvement in the ability and performance of the students in the use of this theory.*

Resumo. *Os métodos de ensino atuais não suprem com eficiência a necessidade de melhorar as habilidades dos alunos. Mudanças no processo de ensino e aprendizagem podem ser tanto benéficas quanto ineficazes para o aprendizado do aluno. Para tanto, foi realizado experimentos com alunos da disciplina de Linguagem de Programação porque os códigos podem ser feitos de diversas maneiras, enquanto a avaliação é dicotômica. A teoria dos Objetivos Instrucionais é um método de avaliação dicotômica, nele prevêem o que o aluno irá receber de informação e se as compreendeu para ser capaz de usá-las após o término da disciplina. Concluiu que houve melhoria na habilidade e no desempenho dos alunos no uso desta teoria.*

1. Introdução

Este artigo tem o propósito de mostrar como pode ser analisado o desempenho e a habilidade do estudante nas disciplinas de linguagem de programação. A importância de ter um bom desempenho e uma boa habilidade indica que o aluno tem conhecimento e capacidade de desenvolver as atividades proposta pelo professor.

A partir das experiências de estudos e de conversas com outros pesquisadores, observou-se que os métodos de ensino mais utilizados nas instituições nos dias de hoje são: tradicional, construtivista e behaviorista. Esses possuem características específicas para o aprendizado do aluno. Dessa forma, verificar-se-á se o conteúdo ministrado pelo professor está permitindo que o aluno obtenha habilidade e desempenho sobre o assunto.

Outro método de ensino que difere dos anteriores é a Teoria de Objetivos Instrucionais que foi desenvolvida por Robert Mager em 1974. [Mager, 1974]. Ele relata que os objetivos instrucionais preveem a declaração sobre o que o estudante irá receber de informação e se a compreendeu para ser capaz de usá-las após o término do curso / disciplina / módulo. Mager destacou alguns pontos interessantes para mostrar a eficiência de sua teoria, tais como: objetivos bem elaborados para alcançar as metas no final da disciplina; formulação dos objetivos através de desempenho, habilidade e competência; e planejamento do ensino profissional.

O método de Mager foi aplicado no Sistema S (SESI, SENAC, SENAI), devido a necessidade do aperfeiçoamento profissional. Essa modalidade de ensino prepara as pessoas para o mundo do trabalho de forma mais rápida. O sistema S serve para atualizar ou complementar os conhecimentos que o profissional necessita. Foi com essa finalidade que aplicou esse método neste trabalho em questão, pois trata-se de estudantes de curso técnico.

Foi feito experimentos com turmas de curso técnico na área de informática que estão cursando disciplina de linguagem de programação. Durante os experimentos foi observados os seguintes quesitos: interação entre professor e alunos, metodo de ensino adotado, processo de aprendizado e o bom senso de desenvolver os problemas propostos. Dessa maneira foi possível avaliar se o aluno conseguiu absorver o conteúdo proposto pelo professor.

Este artigo está organizado nas seguintes seções: na Seção 02 Métodos de Ensino; Seção 03 Teoria dos objetivos instrucionais; Seção 04 Análise dos experimentos; Seção 05 Conclusão e finaliza com as Referências.

2. Métodos de Ensino

Existem vários métodos ou linhas pedagógicas de ensino que são utilizadas para explicar e promover o ensino e aprendizagem aos alunos. As instituições educacionais e docentes escolhem a linha pedagógica para aplicar ou até realizam combinações com o propósito de melhoria ao ensino.

As linhas pedagógicas mais usuais são: tradicional, behaviorista, construtivista, outro método de ensino que muitos não têm o hábito de utilizar ou talvez nem conheçam é a Teoria dos Objetivos Instrucionais, cuja proposta é avaliar o desempenho do aluno. Os métodos mais usuais apenas serão definidos neste artigo, a ênfase maior será nos objetivos instrucionais.

O ensino tradicional originou no século XVIII, privilegia a quantidade de informação, misturando os conteúdos significativos com os de pouco significado. Cabe ao professor trabalhar conteúdos significativos para a formação do aluno, dessa forma as atividades deixariam de ter o sistema repetitivo e dariam espaço para a criatividade, pesquisa e produção de conhecimentos. De acordo com Saviani o conhecimento será adquirido independentemente do interesse e da vontade do aluno. [Saviani, 1980]

O ensino behaviorista ou comportamentalista segundo Parreiras é a ideia de que todo comportamento humano é infalivelmente controlável por meio de padrão estímulo-resposta. [Parreiras, 2000]

Segundo Emília Ferreiro, o aprendizado construtivista tem como desenvolver a inteligência priorizando as atividades sociais. A aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento ou da competência; o aluno não é simplesmente a soma total do que o indivíduo aprendeu. O exercício operacional da inteligência é a aprendizagem verdadeira, e está só acontece quando o aluno elabora seu próprio conhecimento. [Ferreiro, 2001]

A partir de princípios filosóficos e epistemológicos, esses métodos ou linhas são estruturados de modo a contar com regras e conhecimentos que direcionam o ensino para

as metodologias e técnicas apropriadas, a fim de conduzir o conteúdo a ser ministrado, ou seja, como explicar, observar e resolver as atividades.

Segundo Castro, na relação entre professor e alunos, inicia-se o processo de aprendizagem que visa à mudança de comportamentos através das experiências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. O aprendizado é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. O conhecimento adquirido no ensino é construído e reconstruído continuamente [Castro, 2011].

A finalidade deste artigo é mostrar que o uso de objetivos efetivos pode eliminar a distância entre o aluno e professor. Esse distanciamento ocorre quando o professor deixa de informar ao aluno o que deseja que ele demonstre no final da disciplina ou conteúdo proposto. Para obter êxito nessa tarefa é preciso realizar as seguintes instruções: determinar as metas que deve alcançar até ao final da disciplina; definir os conteúdos relevantes para o público-alvo; avaliar o aluno a cada atividade desenvolvida.

Essas instruções normalmente não ocorrem nos métodos de ensino dos dias de hoje. De modo geral, os professores preocupam-se em transmitir o conteúdo, e não com a compreensão do aluno perante a informação repassada. As aulas não possuem objetivos bem definidos. No final da disciplina ou do curso, o aluno não tem capacidade para demonstrar habilidade sobre o assunto, conseqüentemente uma reprovação pode acontecer.

3. Teoria dos Objetivos Instrucionais

O aprendizado dos dias de hoje não segue a teoria dos objetivos instrucionais. Os professores se preocupam em transmitir o conteúdo e geralmente nem se quer se preocupam com a compreensão do aluno da informação repassada, muitas vezes estão focados no comprimento da carga horária. As aulas não possuem objetivos bem definidos. Nesse caso, no final da disciplina, o aluno não tem capacidade para demonstrar habilidade sobre o assunto. [Goulart, 2011]

A falta de habilidade pelo aluno incomodou Mager por muitos anos. Ele propõe aos docentes que façam os objetivos bem enunciados para que o aluno possa saber que tipo de conhecimento vai estudar, além de formas práticas que realizará para exibir sua habilidade.

Robert Frank Mager trabalhou a questão dos objetivos efetivos relacionados com a falta de comunicação entre o aluno e o professor. Esse problema tem ocorrido porque o professor não informa ao aluno o que espera dele no final da disciplina. Para obter êxito nessa teoria é preciso seguir as seguintes instruções: [Mager, 1974]

- Fixar as metas que a pretende chegar ao final da disciplina;
- Selecionar os métodos e conteúdos que mais se ajustem ao objetivo;
- Colocar o aluno em contato com a matéria de acordo com os princípios da aprendizagem;
- Deve avaliar o aluno na base dos objetivos selecionados no começo.

Segundo Mager, as etapas do processo de ensino são usadas também por algumas empresas de consultoria em treinamento, por especialistas na indústria e por alguns setores militares. O procedimento é aplicável tanto às áreas acadêmicas quanto às profissionais.

A finalidade de Mager foi implantar a operacionalização dos objetivos educacionais. Os objetivos precisam ser formulados para a aprendizagem do público que almeja ensinar. Existem formas para se alcançar o sucesso nesse ensino; vejam-se algumas condições a seguir:

- Inicialmente, deve-se ter certeza de que o ensino é necessário, ou seja, conferir se existe uma razão para a aprendizagem e que os estudantes desconhecem o assunto que pretende ensinar;
- Especificar, de forma clara, quais são os resultados que se espera alcançar com o ensino;
- Organizar experiências de aprendizagem para o aluno segundo os princípios dessa aprendizagem;
- Avaliar a atuação do aluno conforme os objetivos iniciais estabelecidos.

Marger definiu que *“um objetivo é a descrição de um desempenho que você deseja que seus alunos sejam capazes de exibir antes de os considerarem competentes. Um objetivo descreve um resultado que se pretende alcançar com o ensino, de preferência no processo de ensino propriamente dito”* [Mager,1976a].

Como a preocupação de Mager é fazer com que o aluno tenha habilidade para desenvolver o conhecimento obtido após o término do curso, foi definida a teoria de Instruções de Critérios de Referência (CRI) na qual o aluno aprende no seu próprio ritmo e realiza testes para avaliar seu aprendizado. A CRI é aplicável para qualquer forma de aprendizado, porém mais direcionada a treinamento técnico; é compatível com teorias de aprendizado de adultos devido a sua ênfase na iniciativa e autogerenciamento do aprendiz.

Para criar uma disciplina a partir da teoria da CRI é importante seguir os seguintes critérios: identificar o que precisa ser aprendido; especificação exata dos resultados a ser alcançados e como eles serão avaliados; avaliação do aprendizado em termos do conhecimento/habilidades especificados nos objetivos e desenvolvimento de módulos de aprendizado vinculados a objetivos específicos.

3.1 Aplicação dos objetivos instrucionais na informática

Na área da informática, o que preocupa os docentes é a dificuldade do aluno em compreender as disciplinas de linguagem de programação, principalmente quando refere a “Algoritmos”. Existem fatores a serem verificados para compreender o motivo dessas dificuldades, alguns podem ser descritos, tais como: método de ensino do professor; desinteresse do aluno pelo conteúdo; falta de raciocínio lógico do aluno; dificuldade no ensino da matemática, dentre outras. [Junior & Goulart, 2015]

A partir da obtenção das causas da dificuldade em Algoritmos, é importante que diferentes estratégias pedagógicas de ensino sejam aplicadas pelo professor, dessa forma imagina-se a redução da dificuldade e do índice de reprovação.

Os métodos de ensino já citados podem ser aplicados na área da informática, mas a ênfase desse artigo é exibir o uso dos objetivos instrucionais na área. Muitas vezes, o leitor pode pensar que como essa teoria foi estudada na década de 70, é considerado um método antigo, não necessariamente, pois os outros métodos também iniciaram há décadas atrás e até hoje estão sendo implantados nas instituições de ensino.

Esse método é adotado pelas instituições de ensino profissionalizantes, por exemplo: SENAI. O propósito deles é formar pessoas que possa iniciar no mercado de trabalho imediatamente. Sendo assim, considera-se que o método o não pode ser

esquecido, da mesma forma dos outros, com essa finalidade é que essa pesquisa foi executada.

Para aplicar os objetivos instrucionais na área de informática, especificamente em disciplina de linguagem de programação. O professor planeja os objetivos efetivos que irá trabalhar na disciplina e se divide em duas vertentes: o professor administra os recursos de aprendizagem ou o professor opera como fonte de aprendizagem.

- O professor que cria deliberadamente um ambiente de aprendizagem em sua classe, realizando os objetivos preestabelecidos, está agindo como um administrador.
- Esse mesmo professor, quando ensina pessoalmente em sala de aula, transforma o numa fonte de aprendizagem, ou seja, afirma ser a fonte disponível mais apropriada e mais adequada à realização dos objetivos. Dessa forma, assume o papel de operador.

As duas vertentes são boas, apesar de que não é interessante utilizar somente uma delas. Deve-se alternar o uso dos recursos disponíveis que a tecnologia disponibiliza e nem sempre usar somente o quadro e pincel ou giz, slides, textos, trabalhos individuais ou em grupo, aulas práticas, dentre outras. Mesmo tendo essas técnicas, sabe-se que o tempo disponível e a capacidade dos professores são limitados, eles devem se concentrar na realização de um trabalho coerente com seu papel organizacional específico sendo assim o administrador de recursos de aprendizagem.

Nas aulas práticas dos cursos de informática a aplicação da presente teoria é passível de obter sucesso. O professor no início da aula define o objetivo que trabalhará, explica o conteúdo do objetivo e como será desenvolvido, a partir de então, ao final da explicação o aluno escreverá o código, assim o objetivo final é obtido com êxito.

A linguagem de programação utilizada foi Scheme apenas para ilustrar a ideia, lógico que poderia ser aplicado em qualquer outra linguagem de programação. Veja o exemplo a seguir:

- **Objetivo da aula** – escrever códigos em forma de lista usando a linguagem de programação funcional Scheme.

- **Explicação do conteúdo** – a linguagem Scheme é dialeto de LISP, com isso utiliza o conceito de listas em todos os seus códigos. Para criar uma lista usa uma apóstrofe seguida de parênteses (abre e fecha) e insere os elementos dentro da lista. Exemplo: `'(a b c d e)`
- **Objetivo final** – escrever várias linhas de comandos que exemplificam o conceito de listas.

Se o propósito da aula for apenas compreender como criar listas para utilizar na linguagem Scheme, então o objetivo foi alcançado. O aluno mostrou que teve desempenho eficiente, fornecendo as informações claras e úteis a respeito da tarefa feita. Assim, ele será capaz de identificar o seu desempenho e avaliar o quanto foi bom ou ruim.

4. Análise dos Experimentos

Para aplicar o método de ensino objetivo instrucionais foi proposto aos alunos um curso de extensão que permitisse o aprendizado de uma linguagem de programação funcional, esta geralmente não é ensinada nos cursos técnicos profissionalizantes.

O conteúdo do curso foi planejado para que, em cada aula, um objetivo específico fosse alcançado. No início da aula, o professor explicava o objetivo da aula e mostrava o que desejava que os estudantes obtivessem ao término da aula. Por exemplo, escrever fórmulas matemática usando a forma prefixa; construir listas de elementos e aplicar as funções `car` e `cdr`, além de acrescentar elementos às listas usando a função `cons` e construir programas utilizando a função `cond` quando há condições que são satisfeitas, dentre outras.

Quando uma disciplina tem o seu conteúdo projetado em objetivos instrucionais, é possível dividir os problemas em menores partículas. Essa é uma estratégia muito conhecida em projeto de sistema. Os códigos são divididos para resolver a solução do problema como um todo, no final realiza-se a combinação das partes com o propósito de gerar a solução do problema original.

O professor motivou os alunos, ilustrando o uso da linguagem Scheme por ser um dialeto de LISP. Explicou que LISP é uma linguagem utilizada e aplicada em diversas áreas, até mesmo em multimídia, como, por exemplo, no filme *Final Fantasy*. As funções

de Scheme, quando utilizadas, produz um resultado sempre dicotômico, dessa forma seu código se torna eficiente a todo o momento.

A partir de cada objetivo definido, o professor em suas aulas explicou aos alunos a importância de cada função e suas funcionalidades. Propôs exercícios para praticar o conhecimento preestabelecido, contudo fixou a atuação da função. Foi elaborado um tutorial da linguagem com exercícios para aplicar no curso.

A grande vantagem do uso da linguagem Scheme para este trabalho é mostrar que seus programas têm somente uma única solução, ou seja, aplica a correção dicotômica (funcionam ou não funcionam). Em outras linguagens de programação a situação é diferente, pois há várias maneiras de resolver o programa.

O curso de extensão da linguagem de programação tinha 20 alunos, desses 68% conseguiu ter um bom desempenho, ou seja, 11 alunos resolveram todos os exercícios propostos. O método adotado foi viável porque conseguiu separar mais da metade dos alunos que tem conhecimento daqueles que não o tem. As questões 01 a 04 foram respondidas por 11 dos alunos. [Goulart, 2011]

Analisando a figura 1 observa-se que o aluno 12 com o aumento do conteúdo houve um esforço maior e conseguiu resolver outra questão ou então acertou ao acaso. Já os alunos 13, 14, 15 e 16 à medida que houve acréscimo de conteúdo eles não conseguiram adquirir conhecimento para resolver os exercícios. Devido ao fato de ter apenas uma única maneira de resolver os exercícios, o aprendizado foi alcançado e ajudou o professor também no momento da correção do exercício.

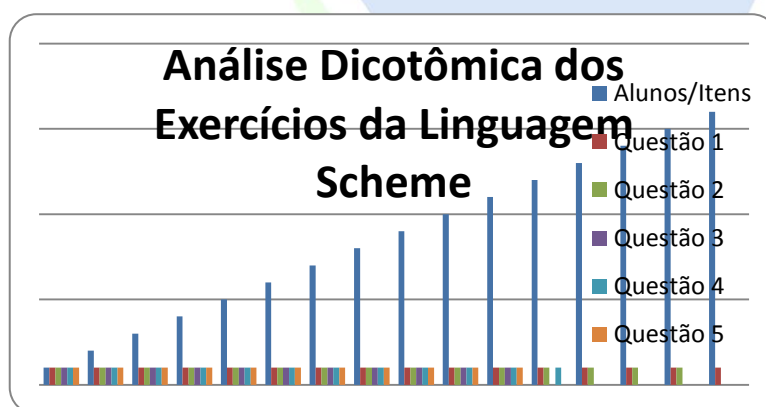


Figura 2. Análise dicotômica dos exercícios da linguagem Scheme.

Outros experimentos foram realizados com turmas que estavam cursando as linguagens de programação C e Java. Na turma que estudou a linguagem C o professor adotou o método de ensino tradicional, isto é, o educador passava o conteúdo e o estudante se limitava, passivamente a escutá-lo; às vezes utilizava a abordagem construtivista, desta forma, incentivava os alunos a ter pensamentos inovadores, não apresentava conhecimento pronto aos alunos e as aulas não eram padronizadas.

A duração da avaliação foi de 30 minutos para cada exercício o tempo foi sempre o mesmo. Dos 25 alunos, somente 12 alunos conseguiram resolver os exercícios; os demais alunos, por motivos diversos, não conseguiram. Um dos grandes fatores é que quando o grau de dificuldade aumenta, nem sempre os alunos conseguem manter o desempenho.

Para a turma que estudou a linguagem Java o método de ensino utilizando pelo professor foi o construtivista, isto é, incentiva os alunos a construir seu conhecimento a partir das informações que lhes serão repassadas. O tempo da avaliação para cada exercício foi de 30 minutos. De 15 alunos, apenas 10 tiveram interesse em realizar os exercícios. Destes 10 alunos, somente 04 tiveram bom desempenho nas questões, ou seja, conseguiram resolver todos os exercícios.

4. Conclusão

Esse artigo mostrou a importância de diversificar os métodos de ensino para ensinar conteúdos. Neste caso, usou as disciplinas de linguagem de programação para analisar os métodos adotados e o desempenho dos alunos. Não importa quantos anos tem o método à finalidade é analisar se o estudante obteve bom desempenho e habilidade para resolver os exercícios propostos.

O método usado neste artigo foi objetivos instrucionais criado por Robert Frank Mager, sua aplicação permitiu avaliar a habilidade do estudante ao desempenhar a atividade proposta pelo professor e a competência em resolver corretamente. Termos como estes são confundidos, isto é, desempenho (é o que o aluno deve ser capaz de fazer); habilidade (é o domínio do conhecimento exigido para desempenhar a atividade); competência (é quando o aluno realiza bem uma determinada atividade).

Atualmente habilidade é o tema de grande importância para as escolas. Elas querem avaliar a habilidade dos estudantes em desempenhar atividades

simples e complexas, com isso mostram que poderão ter um bom desempenho nas avaliações aplicadas pelo Governo Federal. O Ministério da Educação tem como propósito aplicar as provas do ENEM para extrair estudantes com melhor habilidade para os cursos escolhidos pelo candidato.

Referências

- Castro, Amélia Hamze. (2011) O que é aprendizagem? Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>. Acessado em 14/05/2016.
- Ferreiro, Emília. (2001) Atualidades em Piaget. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Goulart, Reane Franco (2011). Medida de habilidade em programação funcional via modelagem de Rasch com validação dicotômica. 161 f. Tese. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3659/1/MedidaHabilidadeProgramacao.pdf>. Acessado em: 14/07/2016.
- Junior, Edson Farias dos Santos; Goulart, Reane Franco. (2015) As dificuldades dos estudantes nas disciplinas de linguagem de programação. V SERIPI (Seminário Regional Integrado de Pesquisa das Instituições de Ensino Superior e Técnico do Pontal do Triângulo Mineiro)
- Mager, Robert Frank. (1974) Objetivos para o ensino efetivo. 4ed. Rio de Janeiro, Editora Senai Publicações Técnicas. 1974.
- Mager, Robert Frank. (1976) Atitudes favoráveis ao ensino. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1976.
- Parreiras, Maria Celita de Oliveira. (2000) Teoria behaviorista ou comportamentista. Disponível em: <http://www.robertexto.com/archivo5/behaviorista.htm>. Acessado em 14/05/2016.
- Saviani, Demerval. (1980) Escola e Democracia: A teoria da curvatura da vara. ANDE Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo, volume 01, páginas 23-33. 1980. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6175564/Escola-eDemocracia-Dermeval-Saviani>. Acessado em: 14/05/2016.

Avaliação do desempenho docente e qualidade na universidade: uma dissonância entre segmentos

Glades T. Felix¹, Helen da S. Costa², Marlei T. Mainardi³, Everton W. Bocca⁴

¹ Departamento de Administração Escolar – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Campus Camobi – Santa Maria – RS – Brasil

² Departamento de Estatística – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Campus Camobi – Santa Maria – RS – Brasil

³ Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Campus Camobi – Santa Maria – RS – Brasil

⁴ Laboratório de Informática do Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Campus Camobi – Santa Maria – RS – Brasil

gladesfelix@hotmail.com, helenbe5@gmail.com,
marleimainard@gmail.com, ewbocca@gmail.com

Resumo. *O artigo trata da qualidade na universidade por meio da avaliação docente. Com base em instrumentos avaliativos aplicados, aos estudantes e aos docentes dos Cursos de graduação, objetivou-se conhecer a percepção dos segmentos sobre a qualidade do trabalho docente. O estudo integra uma pesquisa de Avaliação Participativa de natureza empírica. Para tanto, levou-se em conta as médias finais ponderadas acerca de seis dimensões pedagógicas avaliadas em 2014 e 2015 por meio de um instrumento online de 18 questões. Usou-se o software Microsoft Excel 2010. Conclui-se que há uma dissonância entre a visão dos estudantes e dos docentes sobre o desempenho docente.*

Abstract. *The article deals with the quality of the university through teaching evaluation. Based on evaluation tools applied to students and teachers of undergraduate courses aimed to know the perception of the segments on the quality of teaching. The study is part of a Participatory Evaluation of empirical nature. Therefore, it took into account the weighted average final on six pedagogical dimensions evaluated in 2014 and 2015 through an online tool of 18 questions. It used Microsoft Excel software 2010. It is concluded that there is a dissonance between the vision of students and teachers on teacher performance.*

Introdução: o ponto de partida

Cada vez mais aumenta a importância da avaliação nos domínios da sociedade. Os sistemas e as instituições materializam-na como um dos elementos essenciais para a melhoria de seu desempenho. Para Stufflebeam (1990) na área educacional, a avaliação tem se apresentado ao nível dos objetos avaliados, dos métodos usados, dos destinatários, dos investimentos financeiros e da própria qualidade.

Se ao longo do tempo, a avaliação da aprendizagem, sempre foi considerada como o modelo ideal, na atualidade, a avaliação alargou seu campo de abrangência incidindo de modo mais metódico e denso sobre outros sentidos do contexto educacional, por onde se destacam as reformas educativas, os currículos escolares, os projetos, as metodologias, os recursos, as inovações, as instituições, os gestores, as carreiras, a formação e os professores.

Em função da complexidade dos novos sentidos da avaliação é necessário que as instituições se assessorem de ferramentas inovadoras capazes de acompanhar e garantir a qualidade das atividades educacionais ofertadas, uma alternativa viável é a implementação de processos de avaliações formativas em complemento aos processos regulatórios implementados pelo Estado.

Em se tratando da avaliação de desempenho dos professores, podemos dizer que na maior parte dos sistemas educativos é um acontecimento relativamente recente. No entanto, na visão de Hadji (1995, p.27) depois que a avaliação entrou no âmbito das práticas sociais e nos interesses da educação “não se vê como os professores possam escapar a esta regra geral”.

A definição de avaliação tem sido motivo de diferentes opiniões em momentos e conjunturas diversas. Ora, tratada como medição, descrição, julgamento ou negociação. Em relação aos professores e a avaliação do seu desempenho, Rosales (1992, p. 12) reconhece que tem se constituído numa “recolha de informação e na formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor”; contudo, apesar dessa natureza sentenciosa, cada vez mais emergem propostas descritivas, capazes de apresentar novas perspectivas entre os objetivos, os fins e as funções da avaliação.

Nessa direção o presente artigo faz um recorte dos resultados de uma pesquisa que tratou de conhecer a qualidade do trabalho docente na perspectiva dos estudantes e dos

próprios docentes, cuja investigação faz parte de uma pesquisa¹ maior que objetiva reformar ou atualizar o Projeto Político-pedagógico de uma unidade de formação de professores de uma instituição pública.

Sob o prisma da metodologia da Avaliação Institucional Participativa com luz na avaliação de cunho formativa, o estudo atinge a totalidade da unidade de ensino abrangendo dez indicadores que são essenciais e comuns a todas as IES. A pesquisa iniciou-se pelos estudantes e os docentes por serem os atores mais evidentes no processo pedagógico e procurou conhecer e comparar os dados quantitativos de ambos acerca do desempenho docente com base na análise das seis dimensões avaliadas num questionário online contendo 18 questões.

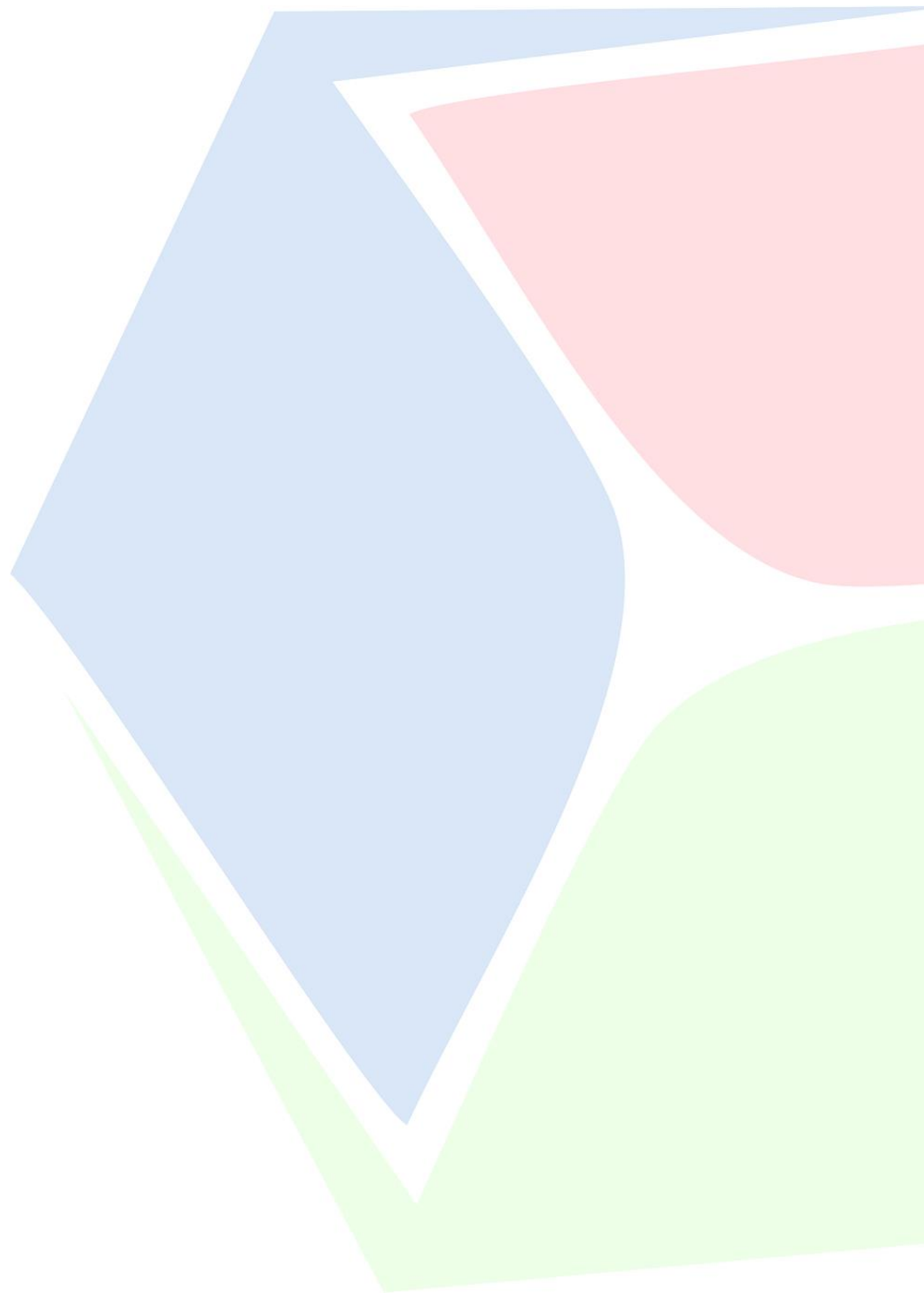
De posse dos relatórios estatísticos com os resultados da Avaliação docente pelo discente (IA-2A) e da Avaliação do autodesempenho docente (IA-3) relativos aos anos de 2014 e 2015 a dúvida principal é: há consonância entre os estudantes e os docentes sobre a melhoria da qualidade do trabalho docente nos cursos de graduação?

Quando se trata da qualidade da formação dos estudantes, a prática docente é elemento essencial no sistema educacional para a realização de tal objetivo.

Portanto, saber o que pensam os estudantes e os docentes sobre a prática do desempenho docente é importante na medida em que essa posição serve de uma contribuição incontestável para responder as questões levantadas.

O artigo no primeiro ponto faz uma contextualização da avaliação, no segundo apresenta os caminhos metodológicos, no terceiro analisa, descreve e traça um comparativo entre os resultados da avaliação dos estudantes e dos docentes sobre a qualidade do trabalho docente.

¹ A pesquisa tem uma abrangência de 4 anos e prevê a aplicação de ferramentas avaliativas, baseadas em indicadores institucionais específicos. Propõe-se a ser um processo continuado dentro de um Ciclo (2014 a 2017) até completar a avaliação da totalidade da unidade. Preconiza-se avaliar os 1- estudantes, 2- docentes, 3- gestores, 4- servidores técnico-administrativos, 5- estágios acadêmicos, 6- parceiros externos, 7- pesquisa, 8- extensão, 9- egressos, 10- serviços terceirizados (limpeza, portaria, bar, xerox e vigilância).



1. Modelos teóricos em avaliação

A Avaliação Institucional entrou definitivamente na agenda educacional brasileira a partir dos anos de 1990. Por meio dela passou-se a buscar novos rumos, definindo melhor o perfil das instituições e fazendo que tanto as IES públicas como as privadas repensem seus projetos políticos-pedagógicos.

Por essa condição a Avaliação Institucional é profundamente formativa e construtiva na reestruturação das universidades, pois através dela é possível enxergar melhor os processos que produzem a instituição para poder melhorar a qualidade de suas atividades acadêmicas e dos serviços prestados a sociedade.

Um terreno rico e efervescente é o debate em torno da concepção de avaliação e dos modelos de avaliação. É bastante evidente a assertiva de que “avaliar não é medir”. Para Vianna (1999, p. 9) “a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretizam quando ocorre um julgamento de valor”.

A título de revisão, são apresentadas a seguir algumas concepções que têm historicamente sido expressadas pelos que estudam a avaliação.

Tyler (1950, p. 90) diz que a “avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados”.

Para Cronbach (1963, p. 121) a “avaliação é a coleta de informações com vistas à tomada de decisões”.

Na visão de Stake (1969, p. 45) a “avaliação é a descoberta da natureza e do valor de alguma coisa”.

O *Joint Committee on Standards for Evaluation* (1981, p. 99) coloca que a avaliação “é uma investigação sistemática do valor do mérito de algum objeto”.

Para Stufflebeam (1983, p. 234), a avaliação “é um estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional”.

Kemmis (1986, p. 45) diz que “é um processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos”.

Scriven (1991, p. 211) argumenta que “é um processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado e o valor das coisas”.

Frente a isso podemos inferir que a diversidade na definição de avaliação descrita nesta seção surgiu dos variados conhecimentos e visões de mundo dos autores, que resultaram em diferentes orientações filosóficas e metodológicas. Essas múltiplas definições levaram os autores e seus adeptos a propor concepções, métodos de coleta de dados e análise de técnicas interpretativas muito diferenciadas.

Em relação às diferenças filosóficas e ideológicas, cabe mencionar que não há uma filosofia unívoca da avaliação, assim como não há uma filosofia única da ciência aceita universalmente, pois na realidade as diferentes abordagens que procuram definir mérito ou valor têm sido as grandes responsáveis pela diversidade de pontos de vista sobre a avaliação.

Na ideia de Gadotti, para haver êxito no processo é fundamental estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar a avaliação.

Se não se define esta orientação o processo avaliativo pode se transformar numa atividade rotineira e burocrática sem sentido. É essa teoria de base que definirá tantos os objetivos quanto o planejamento e os métodos a serem utilizados. Não basta definir inicialmente se a abordagem será qualitativa ou quantitativa, estabelecer um cronograma de atividades e seu correspondente orçamento. Necessitamos de uma discussão sobre a concepção e o modelo ou modelos avaliativos a serem seguidos (2002, p. 4).

Ao nos referimos a “modelo” de avaliação, alguns estudiosos dizem se tratar da mesma coisa que concepção de avaliação, como Hardy e Fachin que defendem o modelo de avaliação numa perspectiva conceitual e nos explicam que estes se expressam:

[...] num componente estrutural que descreve os arranjos organizacionais formais e que diz muito mais sobre o que a universidade aparenta ser do que sobre o que ela faz, podendo haver superposição com um ou mais de um número de processos decisórios distintos (1996, p. 82).

Outros, afirmam que modelo é o tipo de abordagem (qualitativo ou quantitativo). Para Leite (2005, p. 1), “modelos” são “representações da realidade”. No caso da avaliação de sistemas educacionais, segundo Bitar (1998, p. 114) podemos falar de um modelo descritivo, o que objetiva apresentar a situação de um determinado sistema; de um modelo analítico, que busca a explicação da situação apresentada; de um modelo normativo, onde a avaliação é baseada em critérios de desempenho estabelecidos pelos

avaliadores, independente do contexto e de um modelo experimental, onde a avaliação é entendida como um processo de pesquisa experimental.

Disso podemos inferir que há inúmeros modelos de avaliação para atender diferentes objetivos, portanto com base no referencial desta pesquisa preferimos aprofundar três modelos de avaliação, pertencentes a enfoques políticos filosóficos diferentes: o liberalismo, a fenomenologia e o socialismo sem fim, ou seja; 1) modelo de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista (House), 2) modelo de avaliação emancipatória e participativa (Saul) e 3) modelo de avaliação participativa (Leite) para fundamentar nosso estudo.

O primeiro modelo é denominado de avaliação utilitarista e intuicionista-pluralista (HOUSE, 1980), classificou e agrupou oito² categorias avaliativas que partem da dimensão utilitarista e chega à dimensão intuicionista-pluralista, o que denominou Taxionomia dos formatos de avaliação. São enfoques que têm o liberalismo como base e fundamento na filosofia político liberal-utilitarista e intuicionista-pluralista. A classificação das categorias se faz de acordo com sua epistemologia, e têm a ética a ver com o índice de democracia. Esse modelo é agrupado em avaliações gerencialista e não-gerencialista.

O segundo modelo denominado de avaliação emancipatória e participativa tem na fenomenologia o seu enfoque político-filosófico, busca apreender o fenômeno em seus movimentos e em sua relação com a realidade, objetivando a transformação, parte dos questionamentos: Quem somos nós? O que é o programa? Quais as críticas que se fazem? Quais os compromissos? Há três momentos que se interpenetram caracterizando o processo: a descrição da realidade (o programa educacional em foco), a crítica da realidade e a criação coletiva.

É uma abordagem qualitativa, se caracteriza por métodos dialógicos e participantes, nos quais predomina o uso de entrevistas livres, debates, análise de depoimentos, observação participante e análise documental, porém não são desprezados os dados quantitativos. Saul (1988) nos revela que se fundamentou em construtos teórico-

² Avaliação gerencialista: 1. Análise de sistemas, 2. Objetivos comportamentalistas ou baseado em metas, 3. Enfoque de decisão, 4. Sem objetivos definidos. Avaliação não-gerencialista: 5. Crítica de arte, 6. Revisão profissional, 7. Quase jurídico, 8. Estudo de caso.

metodológicos como a avaliação democrática de Mac Donald; a conscientização de Freire e na Pesquisa Participante de Brandão, para cimentar o arcabouço de seu modelo de avaliação. Até aqui apresentamos dois modelos de avaliação caracterizados pela democracia representativa que sobrevive por meio de diferentes matizes da corrente liberal.

No terceiro modelo denominado de Avaliação Participativa (AP), há uma distinção muito clara entre democracia representativa e democracia direta, cuja vertente ética e epistemológica por tradição nos direciona à esfera da equidade e da justiça.

Em relação à democracia participativa ou democracia forte, Barber nos coloca que a “democracia participativa ou forte é a política da participação, onde o conflito é resolvido por uma autolegislação contínua que transforma os indivíduos privados em cidadãos livres” (1997, p. 71) por meio da democracia direta, cumprindo assim o estatuto epistemológico de seu pensamento e de sua ação política no espaço público.

A metodologia deve ser ativa, de co-gestão, com assembleias públicas. O produto deve aparecer no contrato político da avaliação interna e externa, na autonomia e na aprendizagem política do conhecimento social. As questões típicas devem levantar: O que serve à comunidade? Como vamos agir? Como vamos fiscalizar a ação?

As práticas de avaliação que dão legitimidade a este procedimento se constituem em um processo de transformação e (re)formas constantes das instituições envolvidas. Assim, a avaliação participativa vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, que é uma forma de governo entendido como formação de uma comunidade preparada para enfrentar e resolver conflitos por meio da participação com autocrítica e autolegislação.

Leite (2005, p. 109) nos adverte que uma “avaliação só é participativa, de fato, se difere de outros modelos sugeridos pelas agências do capitalismo global, que tem a sua origem em práticas de democracia direta”. O que só é possível pelo enfoque político-filosófico do socialismo sem fim³ e da democracia participativa.

³ Segundo SOUSA SANTOS (2001) é a democracia para o século XXI. Trata das utopias.

Considerando tudo isso, podemos questionar: afinal, como vamos combinar universidade democrática e avaliação institucional participativa (AIP) em uma sociedade sustentada por uma democracia representativa?

Entretanto, como bem refere Leite (2005), a avaliação do tipo AP não se constitui em um modelo pronto, é um modelo em processo e mesmo países com baixos níveis de democracia representativa demarcam experiências iniciais ou continuadas bem-sucedidas, tanto em fábricas como em escolas, universidades,

Frente à evolução das concepções e dos modelos de avaliação e à implementação de alguns em avaliações educacionais brasileiras, como é o caso do SINAES, ficou claro que os processos que se envolvem com maior índice de democracia em suas estratégias são os mais adequados para que as IES resgatem seus princípios de autonomia e sua missão com qualidade e responsabilidade social.

2. O caminho metodológico

Levando em conta a realidade do contexto investigado e frente à diversidade de modelos de avaliação, elegemos a metodologia da Avaliação Institucional Participativa (AP) para iluminar a trajetória da pesquisa, porque é decorrente da concepção de Avaliação Participativa (AP) embasada nos estudos de Leite (2005) e Barber (1997).

Isso se justifica porque os anseios da comunidade estudada se encaixam nos princípios desta metodologia, fazendo assim o contraponto as teorias clássicas, por permitir e provocar o desafio de ações inovadoras no ambiente universitário, como por exemplo, analisar os resultados do desempenho docente a partir da percepção dos estudantes e os docentes analisarem o próprio desempenho.

É por essa abrangência que a Avaliação Participativa (AP) se constitui numa avaliação processual, longe de ser um modelo pronto, fixo ou formatado. 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.

Segundo Leite (2005, p. 110) os princípios que sustentam a Avaliação Participativa dentro da prática da democracia forte são:

1 - Democracia direta: governo com autolegislação, autocrítica, autovigilância, cidadania ativa;

2 - Práxis política: construção de democracia e aprendizagem política preside e antecede o caráter científico-epistemológico da avaliação incidem nas reformas que lhe seguem:

3 - Participação dos sujeitos: envolvimento protagônico de diferentes sujeitos – todas as pessoas podem exercer funções de governo, pelo menos por algum tempo, nas ações avaliativas, exercitando “isonomia, *isogoria* e *isocracia*”, ou seja, igualdade de direitos perante a lei, igualdade e franqueza no falar e igualdade no poder;

4 - Universidade como bem público: entendimento da universidade como um bem público pertencente aos cidadãos de uma dada sociedade e tempo;

5 - Avaliação Institucional da universidade como bem público: avaliação pedagógica, em termos cívicos, em termos de responsabilidade democrática, em termos de produção de conhecimento como bem comum.

Na sequência discorremos os passos que foram desenvolvidos para operacionalização do processo de avaliação numa perspectiva formativa.

1ª fase: Sensibilização – ocorreu no 2º semestre de 2014 e no 1º semestre de 2015; por meio de seminários, enquetes, mensagens eletrônicas, validação dos instrumentos, folders, reuniões específicas por Curso e Departamentos, cartazes, visita as salas de aula, reuniões com o Diretório acadêmico, corpo a corpo com distribuição de *ecobag*, adesivos e sorteio de camisetas.

2ª fase: Implementação – os eventos denominados: 1ª Semana da Avaliação ocorreu em maio de 2014 e a 2ª semana da Avaliação ocorreu em outubro de 2015.

População: estudantes de cinco (5) Cursos de graduação – No ano de 2014 havia um total de 984 matrículas, respondentes: 551 perfazendo 56% de participação. No ano de 2015, havia 1.147 matrículas, tendo 380 respondentes, perfazendo 33,1%. Docentes de seis (6) departamentos didáticos – No ano de 2014 havia um total de 94 docentes, respondentes: 68 perfazendo 70% de participação. No ano de 2015, havia 128 docentes, respondentes: 57 perfazendo 44,5% de participação.

Os instrumentos se constituíram num questionário *online* de livre adesão via portal do aluno/professor, mediante senha específica, contendo 18 questões fechadas, distribuídas nas seguintes dimensões: 1- Plano de aula, 2- conteúdo da disciplina, 3-

aproveitamento das aulas, 4- metodologia, 5- avaliação e 6- relação docente/estudante, as opções de respostas se baseou na escala⁴ *likert* com 5 pontos. Em 2014, foram respondidos pelos estudantes 3.636 questionários, totalizando 65.448 questões e em 2015 foram respondidos pelos 2624 questionários totalizando 47.232 questões. Em 2014, foram respondidos pelos docentes 168 questionários, totalizando 3.024 questões e em 2015 foram respondidos 231 questionários, totalizando 4.158 questões.

3ª fase: Resultados – Para o tratamento dos dados das questões fechadas dos estudantes e dos docentes, primeiramente, foram criados filtros de busca nos dados fornecidos pelo Centro de Processamento de Dados (CPD), o que permitiu selecionar o curso desejado, o departamento, o número da questão a ser analisada e o total de respondentes de cada questão. Para o cálculo das médias das questões foi estabelecida a ponderação dos dados da escala de respostas, o que permitiu que fosse possível conhecer e comparar as médias ponderadas das seis dimensões nos respectivos anos para os estudantes e os docentes por meio do uso do *software* Microsoft Excel 2010.

3. Revelando os resultados

Em relação aos resultados da pesquisa aplicada em 2014 e 2015 aos estudantes e aos docentes, procuramos apurar as médias ponderadas para as seis dimensões avaliadas nos Cursos de graduação da unidade.

Primeiro descrevemos por ano e por dimensão as respectivas médias para o segmento estudantes e docentes, em seguida estabelecemos uma categorização entre posições superior/inferior conforme a média de cada dimensão, por segmento e por último, apontamos as dimensões que convergem para a mesma direção na opinião dos dois segmentos.

No ano de 2014; os estudantes e docentes alcançaram as seguintes médias para as respectivas dimensões: Plano da disciplina, estudantes: 4,15 e docentes: 4,59. Conteúdo da disciplina, estudantes: 4,22 e docentes: 4,64. Aproveitamento das aulas, estudantes: 4,18 e docentes: 4,63. Metodologia, estudantes: 4,13 e docentes: 4,72. Avaliação,

⁴ Obedeceu a seguinte hierarquia de respostas: 5- Concordo Totalmente, 4- Concordo Parcialmente, 3- Concordo, 2- Discordo Parcialmente e 1- Discordo Totalmente.

estudantes: 4,08 e docentes: 4,51 e Relação docente-estudante, estudantes: 4,24 e docentes: 4,62.

No ano de 2015; Plano da disciplina, estudantes: 4,17 e docentes: 4,62. Conteúdo da disciplina, estudantes: 4,17 e docentes: 4,62. Aproveitamento das aulas, estudantes: 4,20 e docentes: 4,58. Metodologia, estudantes: 4,14 e docentes: 4,86. Avaliação, estudantes: 4,16 e docentes: 4,40 e Relação docente-estudante, estudantes: 4,27 e docentes: 4,50. A seguir apresentamos em figura a percepção dos segmentos.

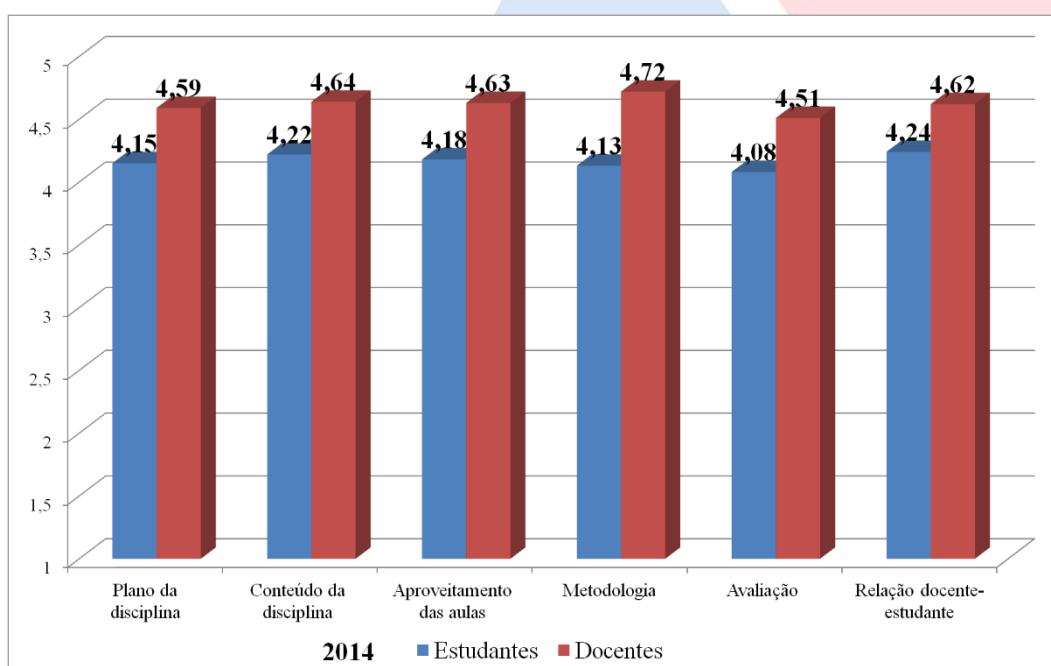


Figura 1. Comparativo das médias das dimensões. Estudantes/docentes – 2014.

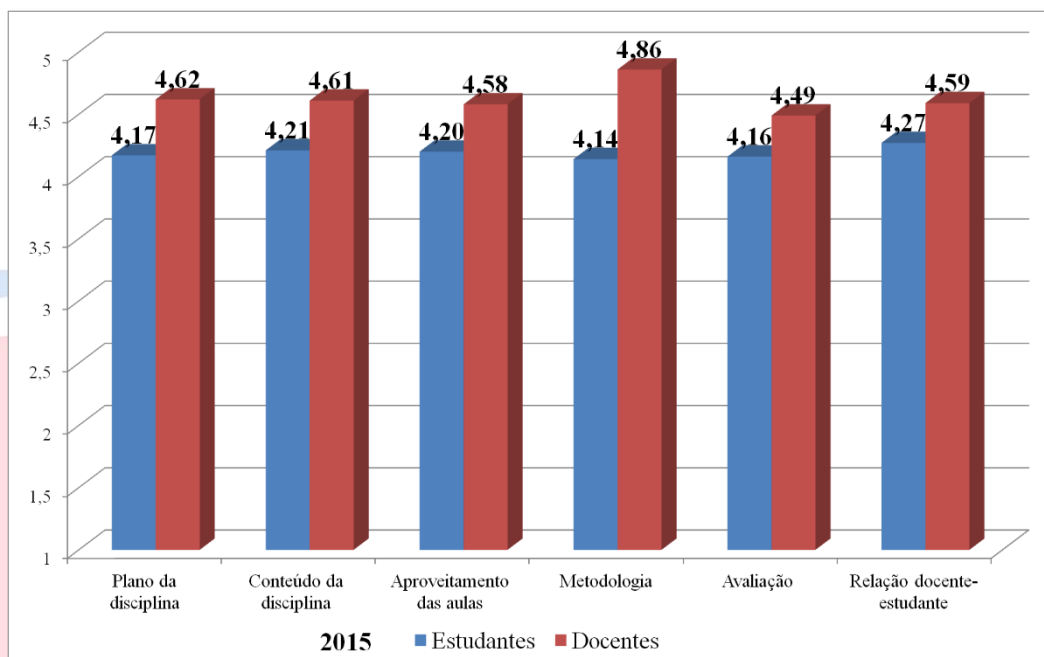


Figura 2. Comparativo das médias das dimensões. Estudantes/docentes – 2015

O estabelecimento de um comparativo entre as médias de cada dimensão nos possibilitou relacioná-las em posições superiores e inferiores.

Na avaliação de 2014, para os estudantes a dimensão Relação docente-estudante (4,24) obteve destaque superior, enquanto que para os docentes foi a dimensão Metodologia (4,72). Como destaque inferior, para os estudantes, despontou a dimensão Avaliação (4,08) o que coincidiu com a opinião dos docentes (4,51).

Na avaliação de 2015, para os estudantes a dimensão Relação docente-estudante (4,27) continuou em destaque, enquanto que os docentes também reconduziram a dimensão Metodologia (4,86). Na posição inferior, segundo os estudantes ficou a dimensão Metodologia (4,14) e na visão dos docentes a Dimensão Avaliação (4,49).

Podemos afirmar que é quase incomum encontrar convergência de opiniões entre os dois segmentos, porém, em 2014 foi possível comprovar que tanto para os estudantes como para os docentes a dimensão Avaliação se desvelou em condição inferior o que pode nos direcionar para análises mais profundas, como mencionado antes se a avaliação não for para melhorar o ciclo de vida das pessoas e da IES, por si só não tem sentido.

Em 2015, observamos que apesar de haver coincidência de dimensão ao mesmo tempo ocorreu uma discordância, pois enquanto para os estudantes o pior desempenho foi para a dimensão Metodologia, os docentes a reconheceram como a melhor.

Frente a polarização dos dados, podemos reconhecer que nos dois anos as médias de todas as dimensões foram altas, próximas ao ponto máximo da escala *likert* (5,0) o que nos remete para o discurso normativo de que segundo a percepção dos estudantes e dos próprios docentes, há na unidade um superprofessor. De modo geral a literatura nos indica que é de praxe existir nas organizações educacionais três tipos de docentes, os que valorizam as avaliações burocráticas; os que valorizam as avaliações formativas e os indiferentes.

Cabe colocar que até a aplicação destes processos, os docentes e os estudantes da unidade não estavam acostumados a participar de avaliações participativas de natureza formativa, mas de natureza produtivista com base na meritocracia visando a progressão na carreira ou a premiação da nota em relação a avaliação da aprendizagem.

A função da avaliação formativa deve ser sobretudo a de ajudar o professor a fazer a observação do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre, a questionar e a confrontar, a analisar, a interpretar e refletir sobre os dados recolhidos, a consolidar e aprimorar os seus pontos fortes, a procurar as melhores soluções para os problemas e as debilidades reveladas (Vieira, 1993, Alarcão & Tavares, 2003).

4. Considerações Finais: O ponto de chegada

A posse dos resultados das pesquisas ocorridas em 2014 e 2015, que tratou do desempenho docente na percepção dos estudantes e dos docentes nos encaminha para as seguintes considerações.

Com base na pequena variabilidade das médias entre os estudantes e docentes pode parecer que estamos diante de uma conjuntura harmônica na unidade de ensino, no entanto, é preciso atentar ao fato de que em todas as dimensões, nos dois anos, os docentes mantiveram uma posição elevada, o que por si só demonstra não haver consonância entre os atores do processo pedagógico.

A primeira vista, os resultados dão conta de que os estudantes não demonstraram uma visão crítica sobre a qualidade do trabalho docente, pois o contexto avaliado é um espaço conhecido e eivado de conflitos, cujos resultados não refletem a realidade.

Enquanto que os docentes procuraram supervalorizar o próprio trabalho como se não houve uma contraposição entre a teoria e a prática.

Por este ângulo, percebe-se que só a leitura da pesquisa quantitativa por meio da média ponderada talvez tenha sido de pouca utilidade para comprovação da nossa problemática, o que aponta para necessidade do cruzamento com os resultados da pesquisa qualitativa, visto que havia uma questão aberta, o conhecimento dos dois lados poderá dar maior consistência e legitimidade a pesquisa.

Outro fator é que os dados não podem ser analisados de modo unilateral, mas em associação visando abranger melhor a compreensão do objeto investigado, pois mesmo com papéis diferenciados e em patamares distintos, os resultados vêm demonstrando o seu ponto de chegada; ou seja, a sua utilidade por meio dos seguintes impactos e perspectivas.

Em nível individual, proporcionou um diagnóstico para continuidade da proposta; apontou conhecimento privado dos resultados individuais por docente, bem como a prestação de contas a comunidade. Em nível coletivo, mudanças de atitudes foram percebidas como a valorização do planejamento coletivo e subsídios pontuais para as reformas curriculares, até a captação da cultura institucional e a compreensão das dimensões pedagógicas de pouca ou nenhuma abrangência por parte do SINAES, como é o caso da avaliação formativa do docente.

Como perspectivas, a qualidade da objetividade e da subjetividade do processo requer maior compromisso dos estudantes e dos docentes, objetivando mais sinceridade, reflexão, participação e reatividade, sobre o desempenho docente.

Conclui-se que frente aos dados analisados uma coisa é certa, há uma dissonância entre a visão dos estudantes e dos docentes sobre o incremento da melhoria da qualidade da universidade, uma vez que a maior parte das médias das dimensões de ambos não convergem para o mesmo lado.

5. Referências

- Alarcão, I & Tavares, J. Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Almedina. Coimbra. 2003.
- Barber, B. Democracia forte. Paris, Desclée Brower, 1997.
- Brasil. MEC. Lei 10.891/2004. Trata do Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior. (SINAES). Brasília. 2004.

- Bitar, H. de F. e outros. Sistemas de avaliação educacional. São Paulo. FDE. Ideias. N. 30, 1988.
- Cronbach, L. J. Fundamentos da exploración psicologica. 2 ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1963
- Gadotti, M. Avaliação Institucional. Necessidades e condições para a sua realização. http://www.drb-assessoria.com.br/Avali_Institucional.pdf. Acesso: 10 mar 2016.
- House, E. Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata, 1988
- Hadji, C. A avaliação dos professores. Linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In. Estrela & Rodrigues. Para uma fundamentação da avaliação em educação. Colibri. Lisboa. 1995.
- Hardy, C.; Fachin, R. Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS. 1996
- Joint Committee On Standards For Educational Evaluation. The personnel evaluation standards. Newbury Park: Sage publications. 1981.
- Kemmis, S. Como planificar la investigación accion. Barcelona: Laertes, 1986.
- Leite, Denise. Reformas universitárias. Avaliação Institucional Participativa Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- Rosales, C. Avaliar é refletir sobre o ensino. Rio Tinto. Asa. Portugal. 1992.
- Saul, Ana Maria. Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.
- Scriven, M. The methodology of evaluation. American Educational Research Association monograph on curriculum evaluation. Rand McNally. Chicago. 1991.
- Stake, R. E. The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1969.
- Stufflebeam, D. L. Professional standards for educational evaluation. In H. J. Walberg, & G. D. Haertel (ED), The international encyclopedia of educational evaluation. (pp. 94-106). Oxford: Pergamon Press. 1990.
- Stufflebeam, D. L. Systematic Evolution. Boston: Kluwer-Hijhoff, 1983
- Tyler, R. W. General statement on evaluation. Journal of Educational Research, Washington, DC, n. 35, 1950.
- Vianna, Heraldo M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo. FCC, n. 16, jul-dez 1997.
- Vieira, F. Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores. Asa. Porto. 1993.

Avaliação Institucional da UERN: avanços e desafios

Adriana A. Fernandes¹, Jaqueline Dantas G. Veras², Lígia Maria B. Guerra³

¹ Departamento de Letras Estrangeiras – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Mossoró, RN- Brazil

² Assessoria de Avaliação Institucional – AAI – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – Mossoró, RN- Brazil

³ Assessoria de Avaliação Institucional – AAI – Universidade do Estado do Rio do Norte – Mossoró, RN-Brazil

adrianaalmeida@uern.br, jacquelinedantasg@gmail.com,
ligiaguerra@uern.br

Abstract. *This paper has got the intention of reporting the institutional evaluation process in Rio Grande do Norte State University - RNSU, doing, firstly, a historical review of this process in the institution, perceiving its methodology, in order to understand and know how the institutional evaluation happened and its further advances. We ended with reflections about the fragilities, difficulties and challenges of a higher education institution (HEI), like our RNSU, facing the extremely relevant mission of educating acting people in a socio- interactive world, collaborating with the construction of their country.*

Resumo. *Este artigo tem a intenção de fazer um relato do processo da avaliação institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, trazendo, primeiramente, um resgate histórico desse processo na instituição, passando pela sua metodologia, para que se entenda e se conheça como se deu a avaliação institucional e seus posteriores avanços. Finalizamos com reflexões acerca das fragilidades, dificuldades e desafios de uma instituição de ensino superior (IES), como é a nossa UERN, frente à relevantíssima missão de formar pessoas atuantes no mundo sócio-interativo, colaborando com a construção do seu país.*

1. Introdução

Na contemporaneidade, a educação está cada vez mais sendo vista como instrumento solucionador de desigualdades. Para tanto, a instituição educacional precisa ter uma prática autônoma, mas também legalista, para servir melhor a comunidade que atende. Conquanto, para que tal autonomia se firme com a manutenção ou melhoria da qualidade, exige-se dessas instituições educacionais transparência, prestação de contas à sociedade, mostrando erros e acertos para direcionar práticas e estratégias.

Prática já solidificada nas instituições de ensino superior (IES), a avaliação institucional se insere justamente nesse contexto como parâmetro para que a sociedade possa embasar seu julgamento.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 95),

(...) a Avaliação não é um processo autolimitado, que basta em si mesmo. Visando tornar mais visível e compreensível o cotidiano de uma instituição, a avaliação ultrapassa os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade. Ela ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde a mudança nos currículos, maneiras de organização de cursos e formas gerenciais, até novas estruturas do sistema. Em outras palavras, a avaliação está no centro do processo de reformas, no foco de competições institucionais, e só ela garante a sobrevivência do ensino de excelência buscado pelas sociedades contemporâneas.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), praticamente de pronto, reconheceu que o processo avaliativo é um importante instrumento de gestão universitária, começando seus passos já no ano de 1994, estendendo-se até a atualidade com reconhecidos avanços e intensos desafios.

Neste pensamento, construímos este artigo no intuito de participar, como instituição pública estadual, do debate nacional.

2. Resgate Histórico

Contextualização nacional

A Avaliação Institucional (AI) é uma temática em destaque no cenário das Universidades Públicas Brasileiras, sobretudo nas Instituições de Ensino Superior – IES,

que dentro de um processo contínuo busca melhorar a qualidade da educação superior no país, nos aspectos do ensino, pesquisa, extensão e na gestão institucional.

No Brasil, o interesse pela avaliação do ensino superior inicia-se na década de 1970 e começa a ganhar força e adesão uma década depois. É nesse momento que docentes da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) decidem discutir sobre a importância desse instrumento, que serve para auxiliar as políticas públicas educacionais no âmbito do planejamento, da gestão compartilhada e na prestação de contas dos serviços oferecidos à sociedade. Esse debate resultou, em 1983, na primeira proposta de avaliação acadêmica chamada Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e, em 1993, no surgimento do primeiro programa de avaliação institucional de âmbito nacional implantado no Brasil, chamado de Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.

Após alguns anos de experiência com o PAIUB, entre outras portarias criadas para a organização e regulação de um sistema nacional de educação superior, destaca-se a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, - criada com novas diretrizes e instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A nova lei é formada por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. O sistema avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações físicas entre outros aspectos.

Suas finalidades consistem: a) na melhoria da qualidade da educação superior, b) na orientação da expansão de sua oferta, c) no aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, d) no 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 (BRASIL, 2004).

O novo modelo de avaliação Institucional está centrado em duas modalidades: 1) avaliação interna conduzida, pelas Comissões Próprias de Avaliação - CPA de cada instituição, de acordo com as diretrizes e roteiro da autoavaliação da Comissão Nacional

de Avaliação da Educação Superior - CONAES; e 2) avaliação externa, realizadas por comissões designadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC. Outra modalidade avaliativa criada pelo SINAES foi o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Para aferir o desempenho dos estudantes, o ENADE aplica-se no final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação.

O resultado da autoavaliação é um importante instrumento de tomada de decisões nos processos de regulação e supervisão da educação superior, quais sejam o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Todo o esforço empenhado na avaliação institucional serve de apoio às IES para o planejamento institucional e a gestão acadêmica e administrativa. Ademais convém para alunos e sociedade aferirem as condições dos cursos e das instituições existentes na localidade. Nesse sentido, a avaliação deve ser um instrumento assumido por todos na educação superior – dirigentes, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos e, ainda, com o apoio de atores externos do entorno institucional.

Nesse percurso, os instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos supracitados passam por alterações. Antes caracterizados por 10 dimensões, passa a partir de 31 de janeiro de 2014 – revogando-se as Portarias 1.016 e 1.264, de outubro de 2007 e 2008, respectivamente - à Portaria nº 92, de 2014. Em vigor, esta portaria estabelece cinco eixos, avaliativos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura.

Nesse cenário, em torno da busca dos melhores caminhos para a avaliação institucional (AI), que são levados a cabo pelo MEC e seus organismos financiadores, insere-se a UERN, instituição pública estadual com 46 anos de existência. A seguir, traçaremos um pouco de sua trajetória no contexto da avaliação institucional brasileira.

A avaliação institucional na UERN

Na Universidade Regional do Rio Grande do Norte – URRN, atualmente Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, a avaliação institucional só teve origem em 1996, integrante do PAIUB e, conforme Freitas (1996), com objetivo de manter um processo contínuo de análise e reflexão do papel pedagógico, social e político da universidade, visando o aperfeiçoamento do seu projeto institucional.

A primeira etapa do processo do Programa de Avaliação Institucional consistia no diagnóstico dos Cursos de Graduação oferecidos pela Instituição, em que, a partir dos dados, eram definidos as variáveis e os indicadores que norteariam as prioridades das etapas seguintes de avaliação interna e externa.

A preparação para a implantação da proposta do PAIUB no interior da URRN passou por dois anos em discussão, 1994/1995. Esse processo de concepção e implantação de sistema de Planejamento Acadêmico ou Avaliação Institucional (*lato sensu*) foi desenvolvido em quatro etapas:

1. A primeira etapa (dezembro 1994 a março 1995), *das Atividades Preparatórias*, consistiu na criação da estrutura de apoio técnico ao desenvolvimento do programa e na sua formulação inicial.

2. A segunda etapa (abril a julho 1995), *de Planificação Normativa*, compreendia a discussão e definição do projeto acadêmico da instituição, das suas orientações básicas, do referencial normativo - fundamento essencial para o desenvolvimento das etapas seguintes. Abrangia também a divulgação do programa.

3. A terceira etapa (julho de 1995 a janeiro de 1996), *da Planificação Estratégica*, correspondia à discussão e definição do Projeto Estratégico 2005, dos seus problemas prioritários e do caminho a ser trilhado até 2005 pela URRN, para a sua superação.

4. A quarta etapa (janeiro a dezembro de 1996), *de Planificação Operativa*, compreendia a especificação/concretização das decisões estratégicas anteriormente adotadas e a programação das ações a serem executadas pelas unidades operacionais da URRN.

Nesse cenário, a avaliação emerge essencialmente como um processo de reflexão crítica da URRN e decisão sobre os rumos e caminhos da instituição universitária em

função de sua situação conflitiva/cooperativa no município de Mossoró, região Oeste do Estado Rio Grande do Norte. É oportuna a citação de Freitas (1996):

Convidamos toda a Comunidade Universitária a se engajar no processo de avaliação com o propósito de conhecer e compreender melhor a URRN nos seus avanços, retrocessos, omissões e audácia, com firme disposição de romper com os medos e vícios, mas com o compromisso e a competência que é peculiar àqueles que acreditam sempre na instituição.

Para a professora Freitas (1996), a partir dessas discussões, seria desencadeado uma sistemática para se obter insumos necessários à reflexão e a abertura de espaços para a re(definição), descobertas e compreensão da missão institucional. A estratégia adotada foi ratificar os elementos norteadores da universidade: missão, objetivos, funções e características organizacionais, investigados por meio de instrumentos de pesquisa (questionários e entrevistas) aplicados entre os representantes da Comunidade Universitária e da sociedade civil organizada. Sendo um processo contínuo e sistemático para o aperfeiçoamento acadêmico, à melhoria da gestão e à prestação de contas do uso dos recursos públicos, à participação e o engajamento de todos fortificaria o processo.

A avaliação, segundo Barcelos (1987, p.26), constitui-se numa “atividade integradora porque revela, discute, complementa, amplia e propõe caminhos outros ainda não percebidos na prática desenvolvida, (...) mas que por ela podem ser apontados”.

Desse modo, o processo avaliativo deve ser conduzido pelos seus segmentos como um instrumento de questionamento na busca da qualidade e da eficiência da Instituição. E a URRN esteve no caminho certo!

Para tanto, o desenvolvimento do PAIUB (*latu sensu*)1995/1996 da URRN envolveu os seguintes níveis organizacionais: a) o Conselho Universitário e o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, os órgãos colegiados deliberativos das unidades organizacionais executivos da Universidade, acadêmicos e administrativos, o Grupo de Trabalho Técnico, designado pelo Reitor, e o Grupo de Trabalho Técnico, assessorado e apoiado por consultores externos contratados para exercer funções específicas.

O custo estimado para a execução do PAIUB 1995/1996 foi de R\$ 90.520,00, sendo que a URRN, com seus próprios recursos, arcou com 56% do custo total e o

restante foi adquirido através de financiamento do MEC, pelo Programa termos do Edital 01/94.

Em 1998, o processo de AI da URRN entra na terceira edição do projeto e o principal objetivo foi dar conhecimento à Comunidade Universitária o processo metodológico de AI da Universidade. A adesão voluntária e democrática no processo dos segmentos universitários foi imprescindível.

Nos anos seguintes, o processo avaliativo vai se expandindo no interior da instituição e sempre com o pressuposto básico de repensar a universidade como prestadora de serviços e produtora de um bem público, a educação. Com o instrumento técnico e político em mãos, a AI foi, e é, um importante recurso para constatar na Universidade desvios/deficiências e contemplar a necessária intervenção corretiva / preventiva da realidade avaliada.

Nesse contexto, com o crescimento das atividades na UERN, sobretudo na última década com a expansão da oferta de vagas, de sua infraestrutura (física, de equipamentos, de laboratórios, de bibliotecas e de informatização), do seu raio de atuação nos municípios do Rio Grande do Norte, com o Campus Central em Mossoró e outros cinco Campi situados em Assu, Patu, Pau dos Ferros, Caicó e Natal e, ainda, com as mudanças nas políticas educacionais, sociais e econômicas, houve necessidade de redimensionar o processo de avaliação, adequando-o a essas transformações. No princípio, como foi citado, a AI tomou a orientação do PAIUB e, atualmente, com a Lei 10.861/2004 e a portaria 92/2014, ambas do SINAES, a UERN dá continuidade ao processo avaliativo. A seguir são abordados alguns dos passos metodológicos desse processo de autoconhecimento institucional na UERN.

3. Alguns passos do processo metodológico

Para o processo de AI da UERN, participam desde o princípio o corpo docente e o discente¹, ressaltando que essa avaliação inicialmente era realizada com aplicação manual dos questionários em todos os cursos da instituição. Após os formulários respondidos, os dados eram compilados pela equipe da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e membros da Assessoria de Avaliação Institucional (AAI) e encaminhada para os cursos que haviam

¹O projeto de avaliação institucional original prevê também a avaliação do corpo técnico administrativo.

participado do processo. Por quase 15 anos, a avaliação foi aplicada manualmente. Somente a partir do ano semestre 2011.1, o nosso processo passou a ser eletrônico, permanecendo com as mesmas dimensões avaliativas da manual. O objetivo é manter um processo contínuo de análise e reflexão do papel da UERN enquanto IES, realizando-se semestralmente no Subsistema de Avaliação Institucional – SIPAVI, sob a responsabilidade da AAI.

Sob o crivo da AAI, a CPA, conforme o SINAES, tem a finalidade de coordenar e acompanhar o processo interno de autoavaliação em toda a UERN e a sistematização dos dados coletados na aplicação dos referidos questionários. Os resultados são registrados em um Relatório Diagnóstico dos Cursos de Graduação que servirá como subsídio para a avaliação de reconhecimento/renovação e credenciamento desses cursos pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/RN. Embora esse processo avaliativo busque fomentar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, é oportuno dizer que a AI na UERN se faz somente no âmbito do ensino, ficando o processo avaliativo referente à extensão e à pesquisa ainda em desenvolvimento. Nesse contexto, podemos dizer que todo o processo interno de avaliação da instituição acontece em quatro etapas.

A primeira é a avaliação online, qual seja, questionários atribuídos aos docentes e discentes disponibilizados na Plataforma Íntegra². Esta é feita semestralmente acerca das dimensões avaliativas já supracitadas, tendo um cunho de voluntariado, embora as discussões e reflexões da AAI/CPA apontem fortemente para a obrigatoriedade do processo. É nesse momento que contamos com a ação das Comissões Setoriais de Avaliação (COSEs) no acompanhamento diário do curso e dos seus integrantes e na sensibilização quanto à participação do processo de avaliação institucional interna. É oportuno mencionar que esta comissão funciona como um “elo” de ligação entre o curso acadêmico/faculdade e a AAI/CPA uma vez que seu trabalho é “in loco”, diária e diretamente com todos os sujeitos interessados, trabalhando em paralelo com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), a quem é atribuída à incumbência, fundamental, das questões pedagógicas. Assim sendo, de acordo com o regimento interno da CPA:

²A Plataforma Íntegra é uma solução 100% projetada e desenvolvida pela equipe técnica de desenvolvimento da UERN para prover um ambiente integrado de acesso aos sistemas gestores de bancos de dados institucionais. Com um cadastro unificado de pessoal, a plataforma permitirá, através de um login único, o acesso facilitado às diversas áreas de trabalho que um usuário pode ter acesso num determinado momento.

Art. 21 Compete às Comissões Setoriais de Avaliação – COSEs:

- I. Sensibilizar a comunidade acadêmica do respectivo órgão para os processos de avaliação institucional;
- II. Desenvolver o processo de autoavaliação no órgão, conforme o projeto de autoavaliação da Universidade e orientações da Comissão Própria de Avaliação – CPA-UERN;
- III. Organizar reuniões sistemáticas para desenvolver suas atividades;
- IV. Sistematizar e prestar informações solicitadas pela Comissão Própria de Avaliação – CPA/UERN; (...)

A segunda etapa fica a cargo da CPA, em que esta comissão fará uma visita, denominada visita in loco, para analisar a infraestrutura, processo ensino-aprendizagem, a gestão, entre outros aspectos do curso e da faculdade a que este curso está atrelado. Adicionado a isso, realizam uma reunião com os docentes e discentes, em separado, para que essas pessoas, além do que já avaliaram nos questionários online, possam expressar suas opiniões, críticas e/ou sugestões no que se refere à atuação do diretor da faculdade e do coordenador/chefe de departamento de seu curso, infraestrutura, acervo bibliográfico, pesquisa, extensão, questões pedagógicas e, claro, outros aspectos/quesitos que achem importante pontuar.

A terceira etapa se faz, primeiramente, de um relatório produzido da junção do trabalho das COSEs e da CPA em relação a cada curso avaliado internamente. À COSE do curso cabe informar os seus dados institucionais, o seu diagnóstico, incluído aí o projeto pedagógico do curso, os recursos humanos e, por fim, os resultados dos dados coletados da avaliação online, respondida pelo corpo docente e pelo discente. Já à CPA tem a função de informar o resultado da sua visita in loco ao curso que está sendo avaliado e, baseando-se nesse resultado, ao final do relatório, vai lançar comentários e recomendações de ações para a direção da faculdade, para o departamento do curso e, finalmente, para a administração central. Os problemas detectados no relatório supracitado são encaminhados para os respectivos setores da UERN, pela CPA, e acompanhados pelas COSES's, para o seu conhecimento e devidas providências.

A quarta etapa é bem recente na UERN, uma vez que se faz de uma exigência do CEE/RN ainda no corrente ano. Este determina que as IES sob sua jurisdição, produzam um Relatório de Detalhamento das Providências tomadas para sanar as deficiências registradas no Relatório de Diagnóstico de Curso de Graduação gerado por sua avaliação interna. Esse detalhamento é feito com antecedência suficiente para que já seja incluído,

junto aos dois últimos relatórios da avaliação interna, no pedido de reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso ao CEE.

Os relatórios gerados pela avaliação interna, inserido também o Relatório de Detalhamento dos Problemas sanados, são subsídios utilizados no momento da avaliação externa feita por avaliadores designados pelo CEE/RN. Todo esse material avaliativo fica à disposição da comunidade acadêmica no site da instituição, no link da AAI.

Ao longo desse do tempo, observamos que o processo de AI na instituição tem avançado, mas a participação e os resultados ainda não surtem os efeitos desejados.

4. Fragilidades e desafios

Diante do que já exposto até aqui, a avaliação institucional configura-se, hoje, como rotina indispensável ao crescimento acadêmico, da melhoria da gestão universitária e à prestação de contas do dinheiro público. A UERN entende o seu papel como uma IES e reconhece o seu processo de autoavaliação como um instrumento estratégico de melhoria institucional, envolvendo a sociedade.

No entanto, na consecução desse objetivo, enfrenta desafios. Um deles, segundo Castanheira & Ceroni (2013), é a implantação de uma cultura de avaliação contínua. Primeiro porque, na grande maioria das vezes, à avaliação é associada a idéia de punição, traduzida em sanções, seja para os sujeitos participantes, seja para a IES, explicando-se, assim, a resistência que a rodeia. Segundo, por exigir “uma política eficiente que priorize ações de sensibilização e um cuidadoso planejamento de iniciativas que visem a real mudança, incorporando seus princípios no cotidiano” acadêmico (CASTANHEIRA & CERONI, 2013; 101). Na UERN, apesar da previsão de um planejamento de ações e políticas nesse sentido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015-2025)³, nos vemos diante de um efeito dominó, em que, principalmente, a falta de investimento na nossa instituição impede a realização de políticas reais de desenvolvimento institucional já planejadas e aquelas que vão surgindo ao longo do caminho. Essa peça do jogo, por sua vez, inviabiliza a função social da nossa avaliação institucional, já que os seus participantes não conseguem perceber efetividade advinda dos resultados gerados

³Plano de desenvolvimento institucional – PDI/UERN sob processo de aprovação pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da UERN

pela AI para suas demandas, gerando, assim, constantes questionamentos acerca da existência dessa avaliação e, conseqüentemente, pouca participação dessas pessoas no processo avaliativo. Este provoca um terceiro aspecto dificultador da afirmação da cultura de AI: a confiabilidade depositada na mencionada efetividade desse processo avaliativo.

Imprimir uma cultura da autoavaliação nas IES é um dos desafios apontado pelo SINAES. Segundo o referido sistema:

O processo contínuo de autoavaliação será um instrumento de construção e/ou consolidação da cultura de avaliação na instituição, em que a comunidade interna se identificará e se comprometerá. O caráter formativo deve possibilitar o aperfeiçoamento tanto pessoal dos membros da comunidade acadêmica, quanto institucional, pelo fato de fazer com que todos os envolvidos se coloquem em um processo de reflexão e autoconsciência institucional (SINAES, 2004).

Enxergamos nesse ponto o nosso “calcanhar de Aquiles”, uma vez que a UERN, assim como de regra as IES públicas, sofre com pouco, ou quase nenhum, financiamento, manutenção e investimentos por parte de seus mantenedores a fim de proporcionar resultados concretos, práticos advindos de seu processo de AI que saltem aos olhos.

Denotamos esse fato se observarmos que nos anos semestres 2015.1 e 2015.2 tivemos a participação de 50,21% e 45,23% dos professores, respectivamente, e 12,19% e 20,96% dos discentes, respectivamente. Diante dessa amostragem, que vem se repetindo ao longo dos anos, muitas vezes até com índices mais baixos de participação, vemos que estamos longe do ideal. A AAI/CPA, no entanto, procura desenvolver ações/atividades que possam virar esse jogo.

Despertar nos atores institucionais a necessidade do engajamento e da participação ativa no processo, como reflete Ristoff (2000), não tem sido tarefa fácil. Nesse sentido, apontamos a realização, entre outros Fóruns e eventos realizados, do Encontro de Formação das COSEs, promovido no corrente ano, envolvendo as COSES de cinquenta e cinco cursos de graduação do Campus Central e dos cinco campus avançados. Esse evento se prestou a consolidar a legislação pertinente à avaliação institucional, norteadas pelo MEC, e a clarificar a formação dessas comissões e suas atribuições, formalizadas pelo Regimento da CPA, recentemente aprovado no âmbito da nossa instituição. Adicionado a isso, também dar orientações gerais para ações no processo de autoavaliação da UERN, dentre elas o trabalho em conjunto com o Núcleo Docente

Estruturante (NDE), cuidando nesse ponto, especialmente, de aspectos pedagógicos. Esta sugestão de ação se justifica porque somos cientes que os problemas de um curso/faculdade não se resumem apenas à estrutura física disponível. Muitas das questões a serem resolvidas são mesmo de cunho pedagógico e/ou de apoio aos seus docentes e discentes, ou, ainda, de ordem diversa às já mencionadas.

A UERN como instituição que entende sua responsabilidade enquanto IES e àquela para com a sociedade externa, apesar de todas as dificuldades/desafios já apontados, procura dar os primeiros passos rumo à afirmação da cultura da avaliação lançando sua “carta de intenções” com políticas públicas, ações, um pensar-agir dessa IES confirmando o seu planejamento estratégico e solidificando junto a seus *stakeholders*⁴ a concepção de avaliação institucional

O PDI da UERN, assim, prescreve que a “Avaliação Institucional em seu papel de avaliação, articulação e na perspectiva de divulgação e visibilidade da UERN, objetiva trabalhar em torno de um planejamento articulado com os dados apresentados junto com todos os sujeitos e órgãos que a compõem, o que é demonstrado abaixo por meio das diretrizes, metas e ações propostas para o próximo decênio” (PDI, 2015-2025)³:

Tabela 1. Sumário das diretrizes.

DIRETRIZES	
I	Promoção da autoavaliação da Instituição por todos os seus segmentos, tendo em vista o alcance da missão e dos objetivos institucionais.
II	Fortalecimento das relações de cooperação entre os diversos segmentos da Instituição.

Tabela 2. Desenvolvimento das diretrizes.

DIRETRIZ I - Promoção da autoavaliação da UERN por todos os seus segmentos tendo em vista o alcance da missão e dos objetivos institucionais.										
METAS: A) Sensibilizar toda a Instituição no que diz respeito à participação dos diversos segmentos no processo de avaliação institucional. B) Coordenar e articular o processo interno de avaliação junto à CPA.										
AÇÕES	Prazos de Execução									
	Curto 1 ano	Medio 2 a 5 anos			Longo 6 a 10 anos					
	2016	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
	7	8	9	0	1	2	3	4	5	
A1) Elaborar instrumentos de divulgação para sensibilizar e orientar a comunidade sobre o processo de avaliação institucional.										

⁴ Stakeholders: Termo utilizado em administração para indicar partes interessadas, tais como fornecedores, clientes, sócios, colaboradores, proprietários, governo, etc.

Porém, deve-se destacar que dada à extrema dificuldade de converter os atores institucionais em co-participes do processo avaliativo, as Diretrizes no PDI poderão não sair por completo da esfera do planejamento.

5. Considerações finais

Temos a obrigação de frisar constantemente a importância da AI para uma IES. Tal reconhecimento parece-nos, é ponto pacífico entre as instituições brasileiras, assim como para a sociedade a quem seus serviços são direcionados. No entanto, para que esse processo funcione como instrumento de planejamento estratégico e traga os benefícios prometidos, a IES precisa não só saber e/ou reconhecer sua importância, mas efetivamente colocar em prática preceitos e princípios avaliativos, trabalhando-os de forma contínua.

A UERN, a lançar um olhar sobre seu histórico, se insere muito bem no rol das IES que sabem e reconhecem a AI como peça diferenciadora na sua gestão como um todo. Não obstante, para que possamos também fazer parte daquelas que apresentam uma AI bem desenvolvida e em plena efervescência, ainda enfrentamos reveses que nos tolgem posturas e ações proativas, nos dificultando e muito a afirmação de uma cultura de avaliação institucional e, por consequência, do processo avaliativo em si.

Referências

- AFONSO, Roland. (1994) "A avaliação formativa". Rio Tinto: Edições Asa.
- BARCELOS, E. Silva. (1987) "A experiência de avaliação como prática de vida". Contexto e Educação. v. 2, n. 7, p. 25-32, jul/set.
- BRASIL (2004), Lei 10.861. 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004.
- BRASIL (2014), Portaria 92. 31 de janeiro de 2014. Aprova os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2014.
- CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; CERONI, Mary Rosane. (2013) "A trajetória da avaliação institucional e seus desafios". Educação brasileira. Brasília, v. 35, n. 70 / 71, p. 78 - 108, jan./dez.
- CHAVES FREITAS, Iêda M. A. (1996) "Programa de Avaliação Institucional da URRN - PAIURRN: Repensando e buscando qualidade". Mossoró/RN. Impressos.
- _____. (1997) Programa de Avaliação Institucional da URRN - PAIURRN. O Projeto - "Repensando e buscando qualidade". Mossoró/RN. Impressos.

_____. (1998) Programa de Avaliação Institucional da URRN - PAIURRN. O Projeto - "Repensando e buscando qualidade". Mossoró/RN. Impressos.

DIAS SOBRINHO, José. (2003) "Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior". São Paulo: Cortez.

FREIRE, O. de Oliveira. (2010) "Avaliação Interna – Instrumentos". Mossoró/RN. Impressos.

FERNANDES, Aldo Gondim (Org.) (2016). "Plano de desenvolvimento institucional – PDI/UERN. Mossoró-RN.

GOMES BRÁZ, A. Marília. (1995) "URRN: Proposta de Avaliação Institucional – 1995/1996".

RISTOFF, D. Avaliação Institucional. Afirmando valores. Revista Educação e Ensino, v. 2, n. 5, p. 13-21, 2000. SOUSA, Aécio Cândido de (Org.) (2008). "Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UERN. Mossoró-RN.

UERN (2016). Resolução nº 13/2016 – CONSUNI. 26 de abril de 2016. Aprova o Regimento Interno da Comissão Própria – CPA – da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró, 2016.

Processo ensino-aprendizagem: percepção dos professores, estudantes e preceptores quanto ao projeto pedagógico do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás

Ana Tereza V. de S. Freitas¹, Maria Luiza F. Stringhini¹, Lucilene Maria de Sousa¹, Marília M. Guimarães¹, Andréa Sugai¹, Rosana de M. B. Marques¹, Ida Helena C. F. Menezes¹, Beatriz Jansen Ferreira²

¹Faculdade de Nutrição- Universidade Federal de Goiás (UFG). Rua 227 Qd. 68 s/nº - Setor Leste Universitário - Goiânia - Goiás - Brasil – CEP: 74.605-080

²Departamento de Enfermagem- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão Geraldo, Campinas - SP, 13083-970

nutrianna@hotmail.com, mluizastring@uol.com.br, lumasa@ufg.br, marilianutri@gmail.com, andreasugai@gmail.com, rosanambm@gmail.com, idamenezes@uol.com.br, beatrizjansen@terra.com.br

Abstract. *This study identified the perception of professors, students and preceptors, regarding the teaching-learning process observed in the Nutrition Undergraduate Course of the Federal University of Goiás. A total of 464 students were randomly allotted, by considering the compulsory and optional disciplines in the first term of 2015. The other segments, totaling 27 preceptors, 34 trainees and 47 professors, were invited to participate. We used an attitudinal instrument Likert in order to collect information in the period from August/2015 to January/2016. All segments signaled positively for teaching-learning process, except for the technical and scientific perception, in which theme even students of the common core and preceptors revealed that special attention is necessary.*

Key-words: *Teaching-learning process; Nutrition Undergraduate Course.*

Resumo. *Este estudo identificou a percepção de professores, estudantes e preceptores em relação ao processo ensino-aprendizagem do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás. Participaram por sorteio aleatório 464 estudantes matriculados nas disciplinas obrigatórias e optativas em 2015/1. Os demais segmentos foram todos convidados, cuja a participação foi de 27 preceptores, 34 estagiários e 47 professores. Para a coleta de informações entre agosto/2015 a janeiro/2016, utilizou-se um instrumento atitudinal, tipo likert. Todos os segmentos sinalizaram percepção positiva em relação ao processo ensino-aprendizagem, exceto em relação ao domínio técnico-científico, onde os estudantes do núcleo comum e os preceptores revelaram necessidades de atenção.*

Palavras-chaves: *Processo ensino-aprendizagem; Curso de Nutrição.*

1. Introdução

Por meio da RESOLUÇÃO – CEPEC Nº 1.228, o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (UFG), aprovou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Nutrição, grau acadêmico Bacharelado, modalidade Presencial, da Faculdade de Nutrição – FANUT, da Universidade Federal de Goiás, em 6 de dezembro de 2013 (UFG, 2013). Para tanto foram considerados: a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Nutrição (BRASIL, 2001); o Regimento (UFG, 2015), o Estatuto da UFG (MEC, 2014) e o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG (UFG, 2012) .

O PPC do Curso de Nutrição contém em seu conteúdo uma seção direcionada à avaliação do projeto de curso. Ou seja, considerou-se no momento da sua implementação que o mesmo necessita não apenas ser acompanhado, mas também avaliado continuamente pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) em vigor. Portanto, uma vez constituído o PPC, cabe à FANUT realizar um Projeto de Avaliação Curricular contínuo. Este Projeto de Avaliação Curricular deve ser entendido como "um processo crítico associado a uma vontade política de aperfeiçoamento e melhoria, além de ser considerado um processo democrático com garantia de participação de professores e estudantes e também como o ponto de partida para a avaliação externa" (BRASIL, 2002).

Ao propor a formação de nutricionistas competentes, éticos e comprometidos com as necessidades de saúde da população, tem-se como meta o alcance institucional do que Bollela e Castro (2014) chamam de cultura da qualidade. Esse objetivo institucional visa a qualificação das práticas profissionais por meio do compartilhamento de valores, crenças e compromissos e não apenas em identificar, corrigir ou eliminar práticas que não alcançavam os padrões desejados. Portanto, conduzir o PPC não é um processo estático, apesar de garantido pela legislação. Ao contrário, é um processo dinâmico e acidentado, intercalado por avanços e retrocessos, que precisa ser cotidianamente construído e reconstruído nos diversos cenários de prática profissional para o enfrentamento dos problemas que se apresentam na realidade (BRASIL, 2002).

Almejando-se alcançar a cultura da qualidade por meio do Projeto de Avaliação Curricular contínuo pela FANUT/UFG, a avaliação do ensino-aprendizagem é considerada uma dimensão importante a ser analisada, uma vez que se objetiva a verificar

não apenas como os professores ensinam e os estudantes aprendem, mas também como ocorre a transformação dos conceitos e conteúdos teóricos em prática, ou como esses processos dialogam (COSTA; RIBEIRO, 2012). Outros aspectos importantes de serem dimensionados são as dificuldades e facilidades na condução deste processo, por meio de seus participantes: estudantes, professores, preceptores e estagiários (GOODSON, 1999).

Como dificuldades por parte dos docentes, podem-se evidenciar, segundo Costa e Ribeiro (2012), o individualismo dos educadores, corroborado pela forma como os currículos são estruturados e a falta de diálogo entre os pares; a deficiência na formação pedagógica do professor; a pouca identidade profissional docente em função da valorização das competências específicas para o exercício da profissão; a supremacia da pesquisa em detrimento ao ensino; a resistência docente à mudanças, pelas suas dificuldades frente às questões educativas e pela insegurança em modificar o seu modo de ensinar.

Por outro lado, no que se refere ao estudante, observa-se uma expectativa elevada frente ao corpo docente e as metodologias de ensino; o pouco desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo sobre o conteúdo e sobre a atuação profissional; a dificuldade de se posicionar eticamente em confronto com as questões contemporâneas que envolvem alimentação e nutrição; a passividade frente ao conhecimento, dentre outros (PARANÁ, 2004).

Assim, como parte inicial do Projeto de Avaliação Curricular contínuo, este estudo se propõe a identificar a percepção dos professores, estudantes, preceptores e estagiários em relação à dimensão ensino aprendizagem do Curso de Nutrição da Universidade Federal de Goiás.

2. Metodologia

Tratou-se de um estudo de abordagem quanti-qualitativa desenvolvido de agosto/2015 a janeiro/2016 por análise documental e construção de Instrumentos Atitudinais – Likert junto aos professores, estudantes, preceptores de estágio e estagiários, complementar à pesquisa “Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição”, desenvolvida pelos docentes membros do NDE da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Goiás (FANUT/UFG). O local da pesquisa foi uma instituição pública federal, localizada no

município de Goiânia, Goiás, região Centro-Oeste do Brasil, com aproximadamente 207 km de distância da capital federal.

A análise documental se baseou nos documentos estruturantes do Curso de Nutrição no que se refere a sua concepção: objetivos, princípios norteadores e expectativa da formação do profissional, currículo do curso, política e gestão de estágio, sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem, todos dispostos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), implantado em 2009. A análise documental também considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição (BRASIL, 2001) e as políticas indutoras da formação do profissional da saúde (HORA et al., 2013; FRENK; CHEN, 2010; SOUSA; SHUVARTZ, 2015).

Os Instrumentos Atitudinais – Likert foram elaborados pelos membros do NDE à luz dos documentos supracitados. Cada instrumento foi composto de 29, 34, 23 e 32 assertivas para os professores, estudantes, preceptores e estagiários, respectivamente e teve de três a quatro dimensões, sendo que a dimensão ensino-aprendizagem foi avaliada por todos os segmentos participantes. Essa dimensão constou de 11 assertivas para o professor, nove para o estudante, oito para o preceptor e nove para o estagiário. Os resultados apresentados contemplam as assertivas que foram comuns a, no mínimo, dois segmentos.

Quanto à população da pesquisa, considerou-se o número de participantes no primeiro semestre de 2015, que foram 32 professores coordenadores de disciplinas do núcleo específico e 26 professores do núcleo comum, 321 estudantes, 29 preceptores de estágio e 34 estagiários.

Para a participação na pesquisa, adotaram-se como critérios de inclusão ser professor coordenador de disciplinas do núcleo comum ou específico, estudante regularmente matriculado no curso de Nutrição e preceptor de estágio do curso. Foram excluídos os estudantes menores de 18 anos e os participantes elegíveis que estavam em licença médica, férias e outros tipos de afastamentos no período de coleta de dados.

Para a amostragem, por conveniência, considerou-se 30% dos estudantes que estavam matriculados nas disciplinas obrigatórias e optativas do curso no 1º semestre de 2015, os quais foram sorteados aleatoriamente, alcançando um total de 464 estudantes respondentes do 1º ao 8º período. Ressalta-se que um mesmo estudante poderia ser

sorteado a responder o questionário em relação a mais de uma disciplina. Os demais segmentos foram todos convidados a participar e alcançou-se uma amostra de 34 (100%) estudantes em estágio curricular obrigatório (9º e 10º períodos), 47 (81%) professores e 27 (93%) preceptores.

O processo de validação dos Instrumentos Atitudinais – Likert, que consta de validação de asserções e a confiabilidade do instrumento, compreendeu os aspectos sobre a fraseologia, a clareza e a objetividade das assertivas. Em seguida, associou-se a escala atitudinal de concordância plena (CP) à discordância plena (DP), com termos intermediários, inclinado a concordar (IC) e inclinado a discordar (ID), em escala numérica de intervalo constante que, neste caso, foram de 4, 3, 2, 1 ou 1, 2, 3, 4, dependendo do fato da assertiva ser favorável ou desfavorável. Esta associação visou possibilitar a aplicação de estatística paramétrica, cálculo de médias e do coeficiente de correlação linear (BRUNO, 1999; FERREIRA, 2004; MORAES et al, 2012).

O coeficiente de correção linear (r) foi calculado para todas as asserções na simulação da primeira administração, visando a sua depuração com a eliminação das asserções com correlação linear inferior a 0,30. Em seguida, o valor de (r) foi calculado novamente, numa segunda simulação, considerando apenas as asserções validadas em todos os instrumentos respondidos e, novamente, a eliminação das asserções com correlação linear inferiores a 0,20.

Em seguida, procedeu-se o coeficiente de confiabilidade pelo método de teste-reteste (SCHIMIDT, 1975). Neste estudo foi utilizado o método de Split-half, conforme descrito por Ritz (2000). Na sequência, calculou-se o coeficiente de confiabilidade do instrumento pela fórmula de Spearman-Brown (SCHIMIDT, 1975), sendo o critério considerado de aceitação de um mínimo de 80%, equivalendo a $R \geq 0,80$.

As assertivas foram randomizadas para a sua aplicação e a interpretação das percepções se basearam na pontuação média alcançada após o tratamento estatístico, sendo que, de 1 a 1,99 pontos: a percepção sobre o objeto pesquisado foi considerada ruim, necessitando-se de uma intervenção em curto prazo; de 2,0 a 2,99 pontos: a percepção sobre o objeto pesquisado foi de atenção, logo pode ser melhorada e, de 3,0 a 4,0 pontos: a percepção sobre o objeto pesquisado foi considerada boa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, sob parecer no. 1.193.580/2015. Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3. Resultados

Professores, estudantes, preceptores e estagiários identificaram uma percepção positiva em relação à dimensão ensino-aprendizagem, avaliada no Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição, da Universidade Federal de Goiás (Figura 1).

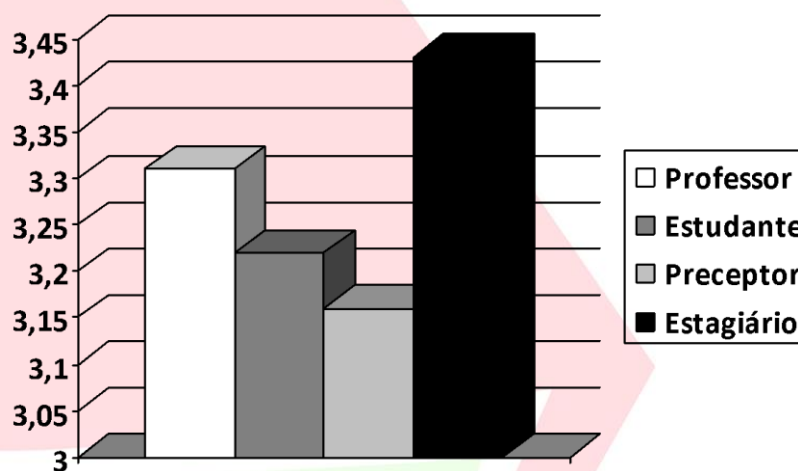


Figura 1. Média final da dimensão ensino-aprendizagem, segundo os segmentos. Curso de Nutrição/UFG, 2015.

A assertiva “Existe preocupação dos professores com a compreensão e o aprendizado do aluno ao longo da disciplina” e “O conteúdo teórico da disciplina é aplicado à vivência prática” esteve presentes nos quatro segmentos do estudo. Para essas asserções, os estudantes e os professores das disciplinas do núcleo comum e do núcleo específico se mostraram inclinados a concordar, assim como os estagiários e os preceptores (Tabela 1).

Para as assertivas que foram respondidas por três segmentos, verificou-se que os estudantes e os professores, tanto das disciplinas do núcleo comum como do núcleo específico, bem como os estagiários inclinaram a concordar que “As aulas estimulam o raciocínio e o senso crítico dos estudantes”, o que demonstrou uma zona de conforto. Em relação à assertiva “As atividades desenvolvidas na disciplina são coerentes com os seus objetivos”, os professores das disciplinas do núcleo comum e do núcleo específico, assim

como, os estagiários e os preceptores também apresentaram percepção semelhante (Tabela 1).

Quanto às assertivas respondidas por dois segmentos, ao investigar se “Os objetivos da disciplina foram alcançados” e se “Os docentes da disciplina têm domínio do conteúdo”, tanto os estudantes das disciplinas do núcleo comum e do núcleo específico, como os estagiários se mostraram inclinados a concordar. Na assertiva que verificou se a disciplina permitiu ao estudante o domínio técnico-científico, os estudantes das disciplinas do núcleo comum e os preceptores revelaram que esse aspecto se encontrava numa zona de atenção. Portanto, esta assertiva evidenciou a necessidade de medidas de correção em médio prazo, o mesmo não ocorrendo para as disciplinas do núcleo específico (Tabela 1).

Tabela 1. Média final das assertivas quanto à dimensão Processo Ensino-aprendizagem, segundo os segmentos, Curso de Nutrição/UFG, 2015.

Assertivas	Segmentos					
	Estudante		Professor		Estagiário	Preceptor
	Núcleo Comum	Núcleo Específico	Núcleo Comum	Núcleo Específico		
Existe preocupação dos professores com a compreensão e o aprendizado do aluno ao longo da disciplina.	3,34	3,22	3,95	3,92	3,47	3,30
O conteúdo teórico da disciplina é aplicado à vivência prática.	3,24	3,32	3,33	3,46	3,44	3,22
As aulas estimularam o raciocínio e o senso crítico dos estudantes.	3,12	-	-	-	3,59	3,44
As atividades desenvolvidas são coerentes com os objetivos da disciplina.	-	-	3,76	3,85	3,12	3,44
Os objetivos da disciplina foram alcançados.	3,29	3,14	-	-	3,35	-
Os docentes das disciplinas têm domínio do conteúdo.	3,61	3,60	-	-	3,74	-
A disciplina permitiu ao estudante o domínio técnico-científico.	2,96	3,00	-	-	-	2,63

4. Discussão

O processo ensino aprendizagem se apresentou de forma positiva entre os professores, os estudantes, os estagiários e os preceptores do Curso de Nutrição/UFG. Em um estudo exploratório de abordagem qualitativa realizado por docentes do curso de Nutrição, da

Universidade Federal de Goiás, verificou-se que, na opinião da maioria, a implantação do novo currículo em 2009 proporcionou algumas mudanças tais como a entrada dos estudantes nos cenários de prática, desde o início da graduação (BUENO; COSTA, 2015).

A inovação do currículo, objetivando-se melhorar a formação por meio de transformações dos cenários de práticas e alicerçada pelas políticas indutoras da reorientação da formação em saúde, viabilizada por meio do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde, é uma realidade no Curso de Nutrição da UFG, desde 2008. Essa inovação implementada nos espaços de vivências práticas, desde o início do curso de graduação (SOUSA; SHUVARTZ, 2015) e, possivelmente, essas conquistas tenham favorecido aos estudantes, professores, estagiários e preceptores, a concordar que o conteúdo teórico da disciplina é aplicado à vivência prática.

É importante enfatizar que a presença de atividades disciplinares teórico-práticas no início da formação do profissional, faz com que atenda as reais necessidades da prática de saúde, como propõe as diretrizes curriculares nacionais que, por sua vez, devem estar em consonância com o Sistema Único de Saúde. Essas mudanças contribuem para redirecionar a formação de saúde e, em especial, a formação em nutrição à uma visão ampliada do ser humano, considerando-se a cultura, o ambiente, os anseios, os costumes, os valores e as crenças, bem como os determinantes de saúde, inerentes a cada indivíduo e comunidade (CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

A participação em atividades teórico-práticas voltadas para a saúde da comunidade desde o início do curso oportunizou aos estudantes a aproximação com o serviço de saúde, por meio de atividades pautadas por ações organizadas em diferentes dimensões: promoção de saúde, prevenção de doenças, melhora da qualidade de vida e interdisciplinaridade nos espaços identificados para a aprendizagem (ALEXANDRE et al., 2015). Assim, a aplicação do conteúdo teórico à prática se inicia nas disciplinas do núcleo específico, no segundo semestre do Curso, com a oferta da disciplina Promoção da Saúde I e percorre toda a matriz curricular com disciplinas que utilizam cenários de ensino-aprendizagem diversificados (UFG, 2013).

Apesar de todos os segmentos estarem inclinados a concordar que houve preocupação dos professores com a compreensão e o aprendizado do aluno ao longo da

disciplina; as aulas estimularam o raciocínio e o senso crítico dos estudantes; as atividades desenvolvidas eram coerentes com os objetivos da disciplina; os objetivos da disciplina foram alcançados e os docentes das disciplinas têm domínio do conteúdo, ainda há aspectos no processo de ensino-aprendizagem que merecem significativa atenção.

Nas disciplinas do núcleo comum, os estudantes perceberam fragilidades no domínio técnico-científico, que é considerada uma habilidade necessária à formação profissional de saúde, como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001). Isso revela que há ainda desafios a serem superados, mesmo com um currículo que apresenta estratégias para fortalecer a integração entre o ciclo básico (núcleo comum) e o ciclo profissional (núcleo específico). Iniciativas, como a integração de conteúdos (Anatomia e Avaliação Nutricional; Fisiologia e Promoção da Saúde I; Antropologia e Promoção da Saúde II); além de discussão nos planejamentos pedagógicos semestrais sobre as possibilidades de integração foram implementadas. Essas estratégias vislumbram a construção de redes de saberes entre as disciplinas do ciclo básico e do profissional (MENEZES et al., 2015).

Embora tenha-se o movimento de construção de redes entre os ciclos contextualizado no PPC, é notório o distanciamento das disciplinas do núcleo comum das profissionalizantes. Isso demonstra que o currículo deve ser repensado sob esta perspectiva, sendo necessário criar o elo dos conteúdos em todo o percurso da formação. Para tanto, deve-se considerar que o processo de formação é interativo, implica em unidade, continuidade e interdependência (MORAES; COSTA, 2015).

O domínio técnico-científico, oportunizado pelas disciplinas, também merece atenção na percepção dos preceptores. O maior número de atividades extraclasse, oportunizadas pelo currículo em ação, favorece a integração ensino-serviço e pode estimular a participação do preceptor como protagonista do processo de formação. Esse protagonismo pode favorecer a interlocução entre as bases teóricas e as científicas, bem como a complexidade do indivíduo, da família e da comunidade no contexto biológico, social, econômico e cultural, vivenciada nos cenários de prática (CECCIM; FEUERWERKER, 2004). Nesta perspectiva, as disciplinas podem permitir maior domínio técnico-científico, a partir da pró-atividade do estudante, do ensino problematizado à partir da prática profissional, tendo como os facilitadores do processo

ensino-aprendizagem, os professores e os preceptores (NUNES; SOUZA; MUNIZ, 2015).

5. Conclusão

O estudo da dimensão ensino-aprendizagem, como parte inicial do Projeto de Avaliação Curricular contínuo do Curso de Nutrição, da Universidade Federal de Goiás, demonstrou que os professores, os estudantes, os preceptores e os estagiários têm uma percepção positiva desta dimensão. A relevância consiste em apreender e conceber o sentido da transformação de conceitos em vivências e que essas se concretizem na formação e na prática profissional.

A formação dos profissionais da saúde em consonância com as reais necessidades do Sistema Único de Saúde é um elemento norteador do curso de graduação em Nutrição, da Universidade Federal de Goiás. Essa questão favorece a discussão contínua do currículo do curso e mantém as mudanças e a busca por possíveis inovações sempre em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Nutrição.

Estes resultados motivam a equipe da FANUT/UFG a acreditar no diálogo permanente e a apreender metodologias de ensino-aprendizagem ativas. Além disso, os resultados propiciam que todos os envolvidos se aproximem do conhecimento, promovam a transformação intra e entre grupos, bem como permitam reduzir as fragilidades encontradas entre os ciclos básico (núcleo comum) e o profissional (núcleo específico).

Referências Bibliográficas

- Alexandre, V. P.; Menezes, I. H. C. F.; Lima J. R.; Vieira, L. A. C.; Guimarães, M. M.; Batista, S. R. R (2015). “PET-Saúde da Família: uma experiência em construção (2009/2011). Formação de profissionais de saúde na Universidade Federal de Goiás: contribuições dos programas de reorientação da formação. Goiânia: Gráfica UFG. p. 81-98.
- Bollela, V. R.; Castro, M. (2014). “Avaliação de programas educacionais nas profissões da saúde: conceitos básicos”. Medicina, Ribeirão Preto, v.47, n. 3, pages 332-342.
- Brasil (2001). “Resolução CNE/CES no 5, de 07 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Nutrição”. Edited by Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>, March.

- Brasil (2002). “O Desenvolvimento do Sistema Único de Saúde: avanços, desafios e reafirmação dos seus princípios e diretrizes”. Edited by Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde. 1a. ed., pages 1-72.
- Bruno, L. F. C. (1999). “Levantamento da Qualidade de Vida no Trabalho”. Monografia apresentada na Universidade do Amazonas.
- Bueno, C. D.; Costa, N. M. C. C. (2015). “Reforma curricular em nutrição: limites e potencialidades”. In: Costa, Nilce Maria Silva Campos; Pereira, Edna Regina Siva (Orgs). Ensino na saúde - transformando práticas profissionais. Goiânia: Gráfica UFG, p.189-206.
- Ceccim, R. B.; Feuerwerker, L. C. M. (2004). “Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade”. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, pages 1400-1410.
- Costa, E. Q.; Ribeiro, V. M. B. (2012). “Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas”. Ciência & Educação, Bauru, v. 18, n. 3, pages 657-673.
- Ferreira, B. J. (2004). “Inovações na Formação Médica: Reflexos na Organização do Trabalho Pedagógico”. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp.
- Frenk, J.; Chen, L. (2010). “Health professionals for a New Century: transforming education to strengthen Health Systems in an interdependent world”. The Lancet, London, v. 376, n. 9756, pages 1923-1958.
- Goodson, I. (1999). “A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação”. In: Silva, Heron Luiz (Org.). Século XXI: qual conhecimento? qual currículo? Petrópolis: Vozes, p.109-126.
- Hora, D. L.; Erthal, R. M. C.; Souza, C. T. V.; Hora, E.L (2013). “Propostas inovadoras na formação do profissional para o Sistema Único de Saúde”. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.11, n. 3, pages 471-86.
- Menezes, I. H. C. F.; Peixoto, M. R. G.; Costa, N. M. S. C.; Provin, M. P.; Costa, E. M. M. B.; Camozzi, A. B. Q.; Nielson, S. E. O. (2015) “O Pró-Saúde nos cursos de Farmácia e Nutrição”. In: Sousa, L. M.; Shuvartz, M. Formação de profissionais de saúde na Universidade Federal de Goiás: contribuições dos programas de reorientação da formação. Goiânia: Gráfica UFG. p. 59-79.
- Ministério da Educação. (2014). “Aprova as alterações propostas no Estatuto da Universidade Federal de Goiás - UFG, mantida pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Portaria nº 9 de 23 de janeiro de 2014” Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior”. Edited by DOU 24 de janeiro de 2014, n °17, Jan. Brasília: Ministério da Educação.
- Moraes, B. A.; Costa, N. M. S. (2015). “A formação em saúde no Brasil: o currículo e as políticas indutoras de reorientação da formação”. In: Costa, Nilce Maria Silva Campos; Pereira, Edna Regina Siva (Orgs). Ensino na saúde - transformando práticas profissionais. Goiânia: Gráfica UFG, p.17-34.
- Moraes, S. G.; Justino, M. L.; Ferreira, B. J.; Barbosa, E. P.; Bruno, L. F.; Pereira, L. A. V. (2012). “Development and validation os Strategy to Assess Teaching Methods”. In: Progress in Education. V. 28, Nova Science Publishers.

- Nunes, M. F.; Souza, D. P.; Muniz, K. R. C. (2015). “A preceptoria na formação em saúde”. In: Costa, Nilce Maria Silva Campos; Pereira, Edna Regina Siva (Orgs). Ensino na saúde - transformando práticas profissionais. Goiânia: Gráfica UFG, p.207-222.
- Paraná, S. F. P. (2004). “A formação do nutricionista: sob o olhar da relação teoria e prática”. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 140p.
- Ritz, M. C. (2000). “Qualidade de Vida no Trabalho: Construindo, Medindo e Validando uma Pesquisa”. Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC), UNICAMP, Campinas.
- Schimidt, M. J. (1975). “Understanding and Using Statistics Basic Concepts”. Massachusetts, USA: D.C. Heath and Company.
- Sousa, L. M.; Shuvartz, M. (2015). “Formação de profissionais de saúde na Universidade Federal de Goiás: contribuições dos programas de reorientação da formação”. Goiânia: Gráfica UFG. 206p.
- Universidade Federal de Goiás. (2013). “Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Nutrição, grau acadêmico Bacharelado, modalidade Presencial, da Faculdade de Nutrição, para os alunos ingressos a partir de 2009”. Edited by Conselho de Ensino Pesquisa, Extensão e Cultura. RESOLUÇÃO – CEPEC nº 1228, December. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG).
- Universidade Federal de Goiás. (2015). “Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás, considerando o Estatuto aprovado pela Portaria nº 9 de 23/01/2014-MEC, publicada no DOU de 24/01/2014”. Edited by Conselho Universitário; Conselho de Ensino Pesquisa, Extensão e Cultura; Conselho de Curadores. RESOLUÇÃO - CONSUNI - CEPEC - Conselho de Curadores nº1, April. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG).
- Universidade Federal de Goiás. (2012). “Aprova o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás”. Edited by Conselho de Ensino Pesquisa, Extensão e Cultura. RESOLUÇÃO CEPEC nº1122, Nov. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG).

Uma reflexão a partir da avaliação in loco sob a ótica da Teoria Geral de Sistemas

Thiago Henrique Almino Francisco¹, Willian Nunes Bittencourt², Alexandre Moraes Ramos³

¹ Professor do curso de Administração da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Doutorando, pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC) – Criciúma – SC – Brasil

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – Brasil

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – Brasil

tfrancisco@unescc.net, wn0956@gmail.com, amr@gmail.com

Abstract. *This article aims contextualize the on-site evaluation from the perspective of General Systems Theory. The theoretical framework deals with general considerations about the constructs involving the problem, with emphasis on the TGS, for the evaluation of the history of higher education and the SINAES as a system that supports the evaluation. The methodological procedures that guide the work point to an interpretative perspective, under the guidance of a literature search, made from the literature that supports the theme. Considerations from an integrated view of the constructs involved in the work, point to a reflection on the importance of evaluation as a systemic understanding and procedural character.*

Palavras-chave: SINAES. Teoria Geral de Sistemas. Avaliação in loco.

Resumo. *O artigo preleciona contextualizar a avaliação in loco sob a ótica da Teoria Geral de Sistemas. A fundamentação teórica trata das considerações gerais sobre os construtos que envolvem o problema, com ênfase para a TGS, para o histórico da avaliação da educação superior e para o SINAES, enquanto sistema que suporta a avaliação. Os procedimentos metodológicos que orientam o trabalho apontam para uma perspectiva interpretativista, sob a orientação de uma pesquisa bibliográfica, constituída a partir da revisão da literatura que sustenta o tema. As considerações, a partir de uma visão integrada dos construtos envolvidos no trabalho, apontam para uma reflexão sobre a importância do entendimento da avaliação como um caráter sistêmico e processual.*

Keywords: SINAES. General Systems Theory. on-site evaluation.



1. Introdução

A polissemia do termo qualidade sempre foi uma questão abrangente e abstrata na perspectiva dos ambientes em que foi discutida. Em especial na educação superior, esse debate se torna ainda mais profundo devido à natureza de uma instituição de educação superior e em função da construção de sua identidade, que depende do contexto para que se torne cada vez mais relevante. A qualidade, enquanto conceito, demanda um envolvimento cultural e ideológico do sujeito e determina que práticas, princípios, técnicas e visões de mundo se compartilhem, orientando a construção de sistemas, esquemas e modelos que suportem o mapeamento dessa “qualidade”.

O trabalho de Dias Sobrinho (2008), traz um elemento a mais a essa discussão quando destaca que, na universidade; e por que não afirmar que na educação superior como um todo; a questão da qualidade é profundamente articulada com a agenda dos distintos modelos de curso e programas que ali são oferecidos. O conceito permeia, inclusive, a definição do campo da educação superior que é retratada por Schilickmann (2009), já que define uma das bases epistemológicas que sustenta a investigação em educação superior. Ambos os autores fundamentam a importância do campo, com destaque para o que Dias Sobrinho (2008) que trata da qualidade como “fenômeno”, o que determina a construção de sistemas que possam mensurá-lo. Para tanto, eis que surge a avaliação.

A investigação que assenta o trabalho é pautada nas condições estabelecidas por diversos autores que discutem o método científico. Neste plano, os autores optam por escolher pontos importantes que são destacados por Strauss e Corbin (2008), mas sem a intenção de criar uma teoria substantiva ou qualquer elemento nesse sentido. Por meio das bases escolhidas, a investigação utilizará princípios da Grounded Theory, mas utilizando para isso as técnicas que estão alinhadas ao método qualitativo de pesquisa.

Com o intuito de investigar o processo de avaliação *in loco* a partir do pressuposto da Teoria Geral de Sistemas, o artigo também se pauta na visão de mundo interpretativista, alinhada com o que propõe Morgan (1980) para a produção de conhecimento. Além disso, baseando-se nos intentos qualitativos, os autores defendem a visão de mundo do sujeito como a base para a construção de uma proposição baseada na TGS. Ademais, considerando os procedimentos alinhados ao processo de construção dos

resultados, utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica e os processos de codificação, de modo que se construam as categorias que possam caracterizar o processo de avaliação *in loco* e a TGS.

2. Contribuições teórico-empíricas

2.1 A Teoria Geral de Sistemas

Foi na obra de Ludwig Von Bertalanffy, biólogo alemão, que a expressão Teoria Geral de Sistemas foi usada para o viés interdisciplinar da ciência. Bertalanffy (1969), apud Silva (2012), declara que antigamente a ciência explicava os fenômenos reduzindo as interações independentes uma da outra, dificultando assim a apuração dos problemas pela falta de visões e conexões diferentes. Surge então uma nova disciplina que chamada de teoria geral de sistemas, baseada em princípios validados para sistemas no geral. Motta (1971) reforçou o conceito central da teoria deveria dar conta das semelhanças sem prejuízo às diferenças.

Quando se trata desta disciplina é interessante salientar que as reflexões sobre o tema estão centradas na perspectiva humana, partindo do pressuposto que as pessoas possuem a capacidade de observarem o mundo em que vivem, traduzindo-o a sua maneira. De acordo com Alves (2012), a mente consciente faz reflexões sobre o que está ao redor, construindo assim uma visão de mundo personalizada. Sendo que na ocorrência de fenômenos diversos, consegue-se criar uma visão sistêmica do que está no envolvimento do observador.

A opinião de Alves (2012), de que o este estudo parte do ser humano, é comprovado a seguir:

Além da capacidade de observação, este é o único ser vivo a possuir mente consciente, isto é, o único capaz de refletir sobre o que foi observado (para o bem ou para o mal das demais espécies e do planeta que as abriga). Trata-se, pois, de observação reflexiva essencialmente humana. (ALVES, 2012, p. 17).

A individualidade na ótica das coisas decorre do caminho de vida do seu hospedeiro. São perspectivas baseadas em toda a conjuntura de vida do observador que julga os acontecimentos com o seu direcionamento. No obra de Maturana e Varela (1995) intitulada de a *Árvore do Conhecimento* uma reflexão sobre pontos de vistas individuais é discursada:

Só quando em nosso ser social, chegarmos a duvidar de nossa profundamente arraigada convicção de que nossas inabaláveis e “eternas” certezas são verdades absolutas (verdades inobjektáveis sobre as quais já não se reflete), aí então começaremos a nos desvencilhar dos poderosíssimos laços que a armadilha da “verdade objetiva e real” tece. (MATURANA; VARELLA, 1995, p.21).

Alves (2012) no seu livro sobre teoria geral de sistemas afirma que essa diversidade de visão tem um cunho benéfico para os humanos porque distintas contribuições surgem para enriquecer o patrimônio grupal. É a partir dessa perspectiva que se faz necessário observar o sistema de avaliação das organizações educacionais. No ponto de vista de Garcia (2009), estão ocorrendo profundas mudanças sociais, econômicas e culturais, alavancando um olhar transformativo para a educação superior no que tange as suas teorias, modelos, conceitos e práticas. Nesta pauta destaca-se a importância de repensar a avaliação da aprendizagem por diferentes atores do cenário em questão.

Comenta-se também sobre o espaço observável, conceito este que retrata a limitação dos seres na observância somente de lapsos da totalidade existente. São então uma habilidade da espécie as ações de inferência e abstração no processo observador. Na abstração o indivíduo separa mentalmente um ou mais elementos do todo e através da inferência surge à conclusão sobre a situação em questão. Além da visão de mundo única de cada ser humano, existe também a visão de mundo coletiva que é formada por um conjunto de visões individuais por isso Alves (2012), comenta sobre a limitação humana na construção de mundo baseada em um cenário completo.

Um sistema pode ser criado de duas maneiras diferentes. Ou por emergência quando ele surge ao acaso, fruto de algo casual, ou teleológico quando foi projetada e planejada em um formato metódico e estruturado. No caso específico do ensino superior a falta de planejamento em longo prazo não permite uma continuidade fundamental para a melhoria contínua na educação.

Conforme Alves (2012) sobre as características de sistemas:

Todo o sistema é único. Em outras palavras, é praticamente impossível haver sistemas exatamente iguais. Cada sistema possui sua própria estrutura e esta é diferente da estrutura de qualquer outro sistema, por menor que seja tal diferença. E quanto maior a diferença estrutural, mais diferente será o seu

comportamento frente aos mesmos fenômenos externos. (ALVES, 2012, p.114)

Neste contexto é fundamental observar que cada Instituição de ensino possui sua cultura sendo regida por um conjunto complexo de valores e ações aceitáveis ou não pelos pertencentes ao sistema. Por consequência de uma delas vê o processo de avaliação por um viés diferente. De acordo com Motta (1971) sobre a estabilidade de um sistema:

Não existe uma única maneira certa de a organização atingir um estado estável. Tal estado pode ser atingido a partir de condições iniciais e através de meios diferentes. Como sistema aberto, a organização apresenta ainda limites, isto é: barreiras entre o sistema e o ambiente, que definem sua esfera de ação, e um determinado grau de abertura, que dá uma ideia da sua receptividade a insumos. (MOTTA, 1971, p.1)

Maturana e Varela (2003) apud Alves (2012) proferem enfaticamente que o sistema é uma unidade estruturalmente determinante que pode ser modificada a qualquer instante. Por sua natureza dinâmica a estrutura está em contínua mudança sendo que todos os domínios estruturais também sofrerão variações. O melhor modelo de avaliação para uma universidade deve considerar diversos aspectos dentre eles o mesmo precisa estar aderente ao sistema com certa compatibilidade. A esta ideia chamamos de acoplamento estrutural. O modelo avaliativo é condizente com o meio no qual está inserido. Uma mudança estrutural em um pode desencadear um processo de mudança outro e esta dependerá exclusivamente de sua estrutura. (MATURANA; VARELA, 2003, p.108 apud SILVA, 2012, p.181).

Os sistemas podem ser classificados em abertos ou fechados. De acordo com Silva (2012) no fechado não há troca de informação/ energia com o ambiente ao contrário o aberto permite essa interação. As universidades com toda a sua complexidade são sistemas abertos que interagem com o ambiente e se moldam de acordo com os agentes adaptados entre si.

É relevante perceber que todo sistema merece monitoração e controle de acordo com a necessidade do observador. O que um professor deve controlar é necessariamente diferente do que um médico o faz. Na visão de Silva (2012) toda monitoração deve acompanhar um sistema ou estado dele ao longo do tempo. O desafio do sistema de avaliação hoje em andamento é desenvolver um sistema eficiente e eficaz dentro de um ambiente onde todos os stakeholders possam galgar de benefícios acoplados na estrutura

total. Conforme Garcia (2009) a importância do estudo do processo de avaliação no contexto das práticas educacionais é uma marca da nossa época que precisa passar por revisões sistemáticas para acompanhar e verificar a aprendizagem do aluno.

2.2. O campo da gestão da educação superior

No viés da educação superior a nível mundial, Porto e Régnier (2003) defendem que existem dois desafios relevantes para que as instituições de ensino possam adequar-se em um mundo de constante transformação. O primeiro trata-se da busca por adaptação e atualização das suas práticas e a segunda é o entendimento real dos atores envolvidos neste processo. “Nesta nova dinâmica, o fato mais marcante refere-se à expansão do acesso ao ensino superior em escala mundial ao longo da última década.” (PORTO; RÉGNIER, 2008, p.15).

O crescimento relativo das matrículas também é um fator que traz reflexões tendo em vista que as regiões menos desenvolvidas tiveram um número maior de matrículas do que outras.

Para se ter uma ideia, em vários países a demanda por educação superior excede em muita a capacidade de atendimento dos sistemas de ensino existentes. Na China, por exemplo, o sistema público de educação superior absorve em matrículas menos de 7 % da população que se forma no ensino secundário. (PORTO; RÉGNIER, 2008, p.17).

O autor citado anteriormente defende uma revisão na ampliação do sistema hoje apresentado para um redesenho positivo através de cenários futuros no que tange a educação superior no mundo. De acordo com Wolyneec (2006) sobre o futuro da educação superior no mundo, o mesmo discorre que:

Ao nível global, a sociedade do conhecimento está redefinindo o papel da Educação Superior. As instituições que resistirem às mudanças não sobreviverão até a próxima década, mas as que se aproveitarem do mar de oportunidades geradas pelas necessidades da economia da informação e do conhecimento terão grandes possibilidades, não só de expansão, mas também de contribuir com o desenvolvimento do país. (WOLYNEC, 2006, p.1).

Partindo da visão nacional, este tema merece atenção devido ao seu nível de protagonismo no futuro de um país. Conforme Wolyneec (2006), no Brasil o futuro da Educação Superior depende de uma política de estado para a educação fundamental que ataque o foco de problemas currciais sendo de longo prazo em contraposição à um modelo político com visão determinista de no máximo oito anos.

Na visão de Dourado (2011) elucida que:

As políticas e gestão da educação superior têm sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Trata-se de temática abordada a partir de várias perspectivas e concepções, que contribuem para a compreensão dos cenários e dos complexos processos em que se inserem. Nesse sentido, é fundamental destacar a ação política, orgânica ou não, de diferentes atores e contextos institucionais, influenciados por marcos regulatórios complexos e, por vezes, contraditórios, fruto de orientações, compromissos e perspectivas – em escala local, nacional, regional e mundial. (DOURADO, 2011, p.54)

Nessa linha, Severino (2008) propõe visões sobre o valor da educação superior:

É lhe atribuída significativa participação na formação de profissionais dos diversos campos e na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, sendo visto como poderoso mecanismo de ascensão social, cabendo destacada valorização para o ensino oferecido pelas universidades públicas. (SEVERINO, 2008, p. 74)

É notável que ainda se careça de informações precisas a respeito das imensas transformações dos últimos anos no panorama da educação superior. Conforme Trigueiro (2000), surgem novas possibilidades de atuação profissional em campos desconhecidos, além de uma forte pressão social pelo acesso a inovações e pelo conhecimento capaz de conferir melhor competitividade entre os agentes. Atualmente existe um quadro heterogêneo de instituições tornando o cenário muito complexo, além das iniciativas recentes para facilitar o ingresso nas universidades que incharam as mesmas de alunos sedentos por informação e conhecimento.

Na visão de Chauí (1999) apud Dourado (2011, p.55):

A análise da educação superior no Brasil implica considerá-la na forma plural como se apresenta, mesmo que marcada, hegemonicamente, por uma mesma lógica transversal, com formas de organização acadêmica distintas: universidades, centros universitários e faculdades. É fundamental compreender que estas formas de organização apresentam, em seu interior, dinâmicas diferenciadas, no que concerne a gestão, ensino, pesquisa, extensão.

Países do mundo inteiro vêm debatendo a possibilidade de intensificar as alterações em seus sistemas educacionais justamente pela necessidade inerente de remodelar o sistema acompanhando as rápidas mudanças no qual todos estão expostos. Segundo Franco (2008), apesar do crescimento expressivo do atendimento pelas universidades as mesmas não estão acompanhando pelo fortalecimento do trabalho.

No relatório nomeado de “Os Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira” (2012), há através do documento do PNE 2001-2010, uma prévia da expansão

da educação superior brasileira de forma a promover: O crescimento da oferta de educação superior para no mínimo 30% da faixa de idade de 18 a 24 anos em até 10 anos. O estabelecimento de uma política expansiva para diminuir a desigualdade de oferta nas regiões do país, a interatividade da educação a distância e a institucionalização de um diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Fica claro na análise do relatório citado anteriormente que na primeira década do novo século, houve ainda a predominância das instituições privadas em detrimento das públicas. Severino (2008), confirma que o quadro atual das instituições é uma desigualdade inerente entre setor público e privado. Mesmo compreendendo um aumento significativo de instituições e matrículas alguns dados não tiveram o mesmo ritmo de desenvolvimento. A taxa de escolarização, por exemplo, dos 18 a 24 anos, continua ainda muito baixa se comparado à meta estipulada definida logo acima.

Conforme UNESCO (2012) diversas iniciativas foram desenvolvidas com o objetivo de diminuir a discrepância entre setor público e privado bem como a redução das desigualdades regionais. Dentre as quais se destacam: a ampliação das vagas públicas, a interiorização, o fortalecimento da educação tecnológica, o financiamento aos estudantes via novas políticas, estímulo à modalidade a distância, dentre outras.

O primeiro dos desafios aparentes na educação se trata de uma progressão no desenvolvimento de patentes depositadas no exterior. De acordo com a UNESCO (2012) esse gap se deve as pesquisas ser realizadas ainda em grande número nas universidades, distantes das áreas de pesquisa, desenvolvimento e inovação da empresa. De nada adiantará ações intensivas no campo superior se por ventura não houverem ações direcionadas para o ensino fundamental e médio que são à base de um aluno que consegue adentrar níveis superiores com a maturidade uníssona.

No entanto no relatório da UNESCO (2012) aponta-se uma constatação intrigante dita que em paralelo, sem “dinheiro novo” na educação, dificilmente avançaremos significativamente no quesito qualidade. Outra questão preocupante é o pouco incentivo que o profissional “professor” tem para abraçar a sua profissão com entusiasmo, vislumbrando um intenso aprimoramento de suas competências. Muitos docentes hoje

não estão conseguindo acompanhar o ritmo frenético de mudanças resultantes da tecnologia. Sendo assim Wolynech (2006), ressalta que é preocupante a divisão digital entre docentes e alunos.

Ainda no relatório da UNESCO (2012) aparecem outras oportunidades de melhoria e reflexão. Em primeira instância é a necessidade de democratizar a universidade no viés da inserção e retenção. No segundo cenário a questão é o realinhamento da gestão universitária e o terceiro problema são os conteúdos disponibilizados no planos de cursos.

Além de todos os desafios já citados o que demonstra maior complexidade é desenvolver uma estrutura educacional que atenda um cliente/ aluno cada vez mais dinâmico, interativo e agente de transformação no seu ambiente próximo.

2.3 Um breve histórico da avaliação da educação superior

Em uma perspectiva histórica, é possível identificar que a avaliação da educação superior, independentemente de sua posição ideológica, é matéria de discussão que permeia o processo de expansão da educação superior brasileira. Devido a sua condição de instrumento estratégico e norteador da dinâmica expansionista dos diversos modelos institucionais, a avaliação se tornou um processo historicamente posicionado no delineamento estratégico deste modelo de organização, estabelecendo vínculos históricos com os diversos modelos institucionais.

Embora existam estudos que destaquem o processo como um indutor da privatização-precarização da educação superior no contexto atual e a condição burocratizante que a avaliação estabeleceu nesse contexto, tal como é destacado em Nunes (2013) por exemplo, o processo é notadamente reconhecido como um indutor da qualidade e do fortalecimento dos objetivos institucionais atrelados ao PDI de uma determinada instituição. No resgate histórico que permeia a avaliação institucional, é possível identificar que esse posicionamento ocorre a partir da intervenção militar que ocorre a partir da década de 1970, e que culminou na construção de um dos modelos que vigoram até a atualidade.

É nesse sentido que o trabalho de Zanvadalli (2009) faz um resgate histórico conceitual da avaliação e apresenta os modelos que se estabeleceram no Brasil, articulando-os com a visão de outros autores que também pesquisam o temário. Para a

autora, a avaliação surge como um instrumento de ordenamento institucional e organização das instituições que posteriormente foi utilizado para alinhar as estratégias institucionais às políticas públicas da época. O destaque é que surge a avaliação sistemática e contínua, com caráter utilitarista e regulador, surge com a iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que estabeleceu um sistema utilizado por universidades que possuíam cursos de pós-graduação em nível *stricto-sensu*.

Nessa trilha, surgem outros modelos que são discutidos por Schlickmann, Melo e Alspertad (2008), Francisco (2012) e Francisco et.al. (2015), surgem modelos que foram orientados por uma política estatal regulatória e que estabeleceram princípios utilitaristas e funcionalistas à educação superior.

As primeiras iniciativas ocorrem a partir de 1983, quando o Programa de Avaliação da Reforma Universidade (PARU), que trouxe à tona uma discussão sobre o alinhamento entre a avaliação e a gestão institucional, estabeleceu como parâmetros de qualidade os aspectos gerencialistas, burocratizantes e cartoriais, em partes valorizando as condições de ensino e pesquisa das instituições. Devido a determinações políticas e ideológicas, o programa acabou dando origem a uma discussão que surge para a criação de uma “Nova Universidade”, influenciando os debates na Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior (CNRES) e que culminou na criação do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), coloquialmente denominada de comissão de notáveis, por volta do ano de 1985. A intenção trouxe contribuições relevantes ao contexto da educação superior à época, entretanto, principalmente aos conflitos ideológicos e políticos que permearam o grupo, ele foi extinto em um momento “pré-constituente”.

Outro ponto que também extinguiu a discussão é destacado por Zainko (2010). À época, a discussão sobre a avaliação utilitarista poderia prejudicar a identidade pública, social e ideologicamente posicionada de forma contrária às condições privatistas do mercado, que começava a influenciar fortemente o contexto da educação superior.

Isso “adormeceu” o debate sobre o processo de avaliação na educação superior até meados de 1993, quando, após um turbulento cenário político que acometia o Brasil, surgia o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). O

programa, tal como é definido por Ristoff (2011), foi um elemento substancial para alterar o viés funcionalista que permeava as instituições de educação superior, permitindo que a auto avaliação se tornasse um mecanismo legítimo e de coerente alinhamento com a identidade institucional. O programa institucionaliza princípios básicos para o processo avaliativo e favoreceu a participação ativa da comunidade acadêmica na construção de uma cultura favorável a avaliação no âmbito das instituições. Bertolin (2004) destaca que houve sucesso nesse sentido, entretanto, novamente o viés político-ideológico interrompeu a continuidade de um modelo que preconizava a criação de um sistema integrado para o desenvolvimento da educação superior.

A influência do livre mercado traz um novo direcionamento ao processo avaliativo. Com o advento da proposta de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, surge a publicação da Lei No. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que estabeleceu um direcionamento em específico para o processo de avaliação da educação superior. A partir do Exame Nacional de Cursos (ENC), o PAIUB é reduzido a um esforço institucional interno, desconsiderado pelo MEC como um elemento sistêmico da avaliação institucional brasileiro. Em 2001, com o surgimento do Decreto No. 3.860, de 09 de julho de 2001, de fato, o PAIUB é transformado em um elemento exclusivo da instituição e surgem três outros elementos que orientam a avaliação.

O Exame Nacional de Cursos (ENC), vulgarmente conhecido como “Provão”, se tornou o instrumento base da avaliação da educação superior, com fins regulatórios e de supervisão, fortalecendo o papel e a participação estatal no controle e acompanhamento das instituições. De forma concomitante, surge a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), ambos relacionados com os processos e atos de regulação na educação superior. A partir desses movimentos, em 2003, surge uma dinâmica propositiva encabeçada, mais uma vez por um princípio político e ideológico, constituindo a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que se estabeleceu em torno da discussão de um novo sistema de avaliação.

Francisco et al. (2012) caracterizam o SINAES como um elemento estruturado que integra processos que são fundamentais para que a identidade institucional se fortaleça. Integrando momentos somativos e formativos, os quais são regulatórios e construtivos, o SINAES traz a avaliação externa (institucional e de cursos), a avaliação

interna, a avaliação de desempenho dos estudantes (ENADE) e a meta-avaliação como elementos que, quando desenvolvidos, devem ser aplicados ao fomento da identidade institucional. Respeitando a estrutura proposta ao artigo, esses pontos se caracterizam a seguir respeitando a dinâmica proposta a esta pesquisa.

A Auto Avaliação, considerada uma das bases do processo avaliativo desde o PAIUB, é destacada por Francisco (2012) como sendo um dos elementos fundamentais do processo de desenvolvimento institucional. Contando com a participação das Comissões Próprias de Avaliação, esse processo é altamente dependente da participação e, desde 2015, com a última alteração do instrumento de avaliação de cursos de graduação, a auto avaliação passa a ser importante não só para o desenvolvimento dos projetos de desenvolvimento institucionais, mas também para o acompanhamento dos Projetos Pedagógicos de Curso. Esse processo, parte do pressuposto de que deve existir um projeto de avaliação interna para a instituição, organizado de modo que os desafios da avaliação possam ser observados, atendidos e analisados ao longo dos anos pelos quais esse projeto se estabelece. A Nota Técnica 08/2015, embora traga alguns elementos que orientam a instituição a partir da alteração do instrumento de avaliação que surge em 2014, não restringe a condição temporal do processo, mas organiza, incentivando a criatividade das CPAs para fortalecer os projetos de avaliação das instituições de educação superior.

A Meta Avaliação, caracterizada por Pinto (2015) como um processo de reflexão sobre o projeto de avaliação desenvolvido tanto pelo MEC, na perspectiva da melhoria da avaliação, quanto pelas instituições, considerando a atividade da CPA. Por meio dele, a instituição consegue rever suas possibilidades e desafios para ampliar a abrangência da avaliação, rever os indicadores e, principalmente, fortalecer os desafios que ali são encontrados, permitindo que a instituição possa se construir ao longo da avaliação como elemento de gestão. Ela se articula com todos os momentos da avaliação institucional proposta pelo SINAES, inclusive com a avaliação dos estudantes.

A avaliação dos estudantes, denominada de Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), surge em sua concepção como sendo o Programa de Avaliação Institucional e Desenvolvimento da Área (PAIDEA), mas por contraposições políticas acabou tendo a primeira sigla como sua denominação. Mesmo

assim, o programa busca articular o desempenho dos estudantes com outras variáveis que constituem o perfil da área e servem de subsídio, desde 2008, para a regulação por meio do Conceito Preliminar de Curso e do Índice Geral de Cursos. Pelos estudos de Francisco et. al (2015), é possível identificar a tendência do uso desses resultados como elementos de governança, que auxilia a gestão de cursos de graduação por parte dos coordenadores, professores e gestores institucionais, já que os relatórios publicados pelo INEP podem ser bons elementos de gestão e de entendimento do ENADE para algo muito além de uma “prova”.

A avaliação externa, diferente dos processos anteriores, é uma das condições mais abstratas do SINAES. Francisco et al. (2012), destacam que é na avaliação externa que se consolidam os princípios norteadores do SINAES, contudo é um dos processos mais abstratos do sistema pela ausência de um padrão estabelecido para a organização institucional. No âmbito dos cursos ou da instituição como um todo, há uma série de percalços que envolvem o processo, que vão desde a ausência de avaliadores que estão aptos a avaliar, até as dificuldades de organização interna para atender as necessidades dos avaliadores e das comissões. À avaliação institucional externa, para credenciamento e reconhecimentos institucionais, utilizam-se as bases das agendas propostas pelos avaliadores, considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Instrumento de Avaliação Externa. Já para os cursos, utilizam-se os Projetos Pedagógicos de Curso e o Instrumento de Avaliação de Cursos, com os respectivos documentos que orientam ambos os instrumentos. Mas além disso, o que mais é importante?

4. Apresentação dos resultados da pesquisa: a caracterização da avaliação *in loco* como processo do SINAES

Percebido como um processo de alta complexidade, a avaliação externa, seja ela vinculada aos atos institucionais ou de curso, é um momento que gera certa preocupação aos gestores institucionais. Isso ocorre devido à ausência de uma sistematização do processo, que gera insegurança na organização institucional para receber os avaliadores que formam a comissão, fortalecendo a subjetividade deste tipo de avaliação. Mesmo assim, devido de subjetividade, é possível caracterizar o processo em algumas etapas, as quais não possuem um registro sistematizado, embora sejam plenamente conhecidas pelas instituições.

Ele tem início com o protocolo feito pelo curso no Sistema e-MEC, estabelecido pela Portaria Normativa No. 40, de 13 de dezembro de 2007, republicada pela Portaria Normativa No. 23, de 29 de dezembro de 2010. Neste protocolo, que dá origem ao Despacho Saneador, surge o mote da formação da comissão, que também é caracterizada pelos mesmos instrumentos. De acordo a portaria, os avaliadores são designados, formam uma comissão e são orientados, a partir dos treinamentos realizados, para observarem os instrumentos que orientam os processos pelos quais devem responder. A formação da comissão deve considerar alguns princípios, entre eles o que determina que os avaliadores não devem residir no mesmo estado da instituição avaliada.

Posterior a formação da comissão, há o contato com a instituição e o envio da agenda, que orienta a organização institucional e permite que se desenvolvam os processos de sensibilização para atingir os envolvidos no processo que avalia um determinado ato regulatório, caso a instituição já esteja em funcionamento. Partindo deste pressuposto, esse é o momento no qual a instituição orienta docentes e discentes, com o apoio da gestão, para que entendam os processos que serão desenvolvidos pela comissão e possam entregar o valor que é relacionado a suas atividades, no momento das deliberações que atendem a comunidade acadêmica. É por meio desse contato que os documentos são preparados e a organização institucional ocorre.

Neste contato os avaliadores se apresentam, geralmente por e-mail, e discutem a logística e as operações que envolvem as questões operacionais do processo, que para cursos leva dois dias e para instituições três dias. Nesse período que antecede o processo e em que ocorrem os contatos, costumeiramente os avaliadores solicitam documentos complementares que podem adiantar o processo, já que há um alto volume de informações que devem ser preenchidas pelos avaliadores no decurso do processo. É pela agenda enviada e por estes contatos realizados, portanto, que a instituição pode se organizar para receber o processo.

A organização institucional segue a agenda e orienta a disponibilização dos documentos, orientada pela solicitação dos avaliadores, mas que, em diversos casos, necessitam de ajustes ao longo do processo em virtude de informações subjetivas que são necessárias, dependendo do ponto de vista do avaliador, para fortalecer os relatórios que são produzidos. Essas informações, na maioria das vezes, são solicitadas na reunião de

apresentação dos avaliadores que é realizada no primeiro dia do processo de avaliação, durante a recepção da comissão.

A partir daí o processo ocorre de acordo com a agenda, com as visitas as instalações, com as reuniões com os membros da comunidade acadêmica e com as análises documentais que envolvem o processo. Ao longo dos dias em que os avaliadores passam na instituição, há um conjunto de deliberações que visam estabelecer o diálogo necessário para fortalecer a produção dos relatórios, permitindo uma contribuição à instituição por parte deste documento.

Após todo o processo, ocorre a reunião final e, em cinco dias úteis, a divulgação do relatório. Entretanto, embora exista um conjunto de elementos objetivos que permeiam esse processo inicial, vale a “máxima” de que cada comissão é diferente, prevalecendo a subjetividade que pode, por meio da Teoria Geral de Sistemas, ser dirimida através de um esquema que possa, inclusive, minimizar a “ansiedade” que acomete a instituição nos períodos que antecedem a avaliação.

5. Algumas considerações: a avaliação na perspectiva da Teoria Geral de Sistemas

Quando se trata do processo de avaliação in loco como ponto de observação vale ressaltar que de acordo com Alves (2012), cada observador interpreta a realidade de acordo com as suas crenças e modelo mental. Ou seja, o processo de avaliação in loco é percebido de maneiras distintas resultando também, por conseguinte em opiniões diversas. Conforme o SINAES a avaliação de educação superior acontece por meio de três vertentes sendo focado nas instituições, nos cursos e no desempenho dos estudantes. No âmbito da avaliação institucional a mesma pode ser realizada de duas maneiras: a primeira é de responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA) sendo realizada internamente e a segunda maneira é a recebimento de comissões para avaliação in loco. Tendo a IES como pano de fundo, a mesma precisa encarar a avaliações periódicas como um procedimento contínuo permanecendo devidamente preparada para a sua ocorrência independente da data de execução. Um dos desafios eminentes a qualquer IES é a organização documental demandada pelos órgãos reguladores tendo em visto que essa questão está atrelada a cultura diária de cada instituição.

Do ponto de vista dos avaliadores o principal objetivo na avaliação *in loco* é observar o nível de maturidade de IES quanto aos alguns critérios. Muitas vezes os agentes dessa temática enxergam a figura do avaliador nesse contexto de maneira negativa não compreendendo que o papel do auditor é observar o nível de maturidade através de indicadores e avaliar com ética e veracidade o curso em questão.

Além da avaliação da IES o SINAES prevê a avaliação do curso em si. De acordo com Neto (2014), o avaliador precisa nesses momentos: reconhecer a diversidade dos sistemas, executar a avaliação por indicadores, avaliar de maneira contínua e promover a participação de docentes, discentes, corpo técnico e sociedade em si. Neste momento onde o curso é avaliado destaca-se um olhar mais próximo aos professores. Documentos, metodologias, currículos e demais informações de classe são absorvidas pela comissão para o andamento da avaliação. Nessa linha os docentes devem participar desse processo e contribuir continuamente com as avaliações, não somente quando as datas da vinda da comissão são definidas. Estar inserido no contexto marco do SINAES é estar alinhado com os objetivos da IES, sendo papel de todo o professor que quer contribuir com o seu curso dentro e também fora da sala de aula. Nas avaliações *in loco* Políticas pedagógicas, aspectos estruturais e principalmente o corpo de professores são tópicos avaliados no processo de credenciamento e recredenciamento de uma universidade.

Além da Instituição e do curso em si é fundamental a avaliação dos estudantes através do ENADE que é um componente curricular obrigatório dentro de um ciclo avaliativo de três em três anos. Nessa relação fica claro que os alunos ainda não percebem o exame citado acima como algo realmente relevante em sua formação. Existe um trabalho intenso das IES a nível de conscientização para demonstrar a importância desse instrumento na formação do profissional que está naquele momento como aluno.

É interessante perceber que existe uma interdependência entre os tópicos avaliados pelas comissões através da avaliação *in loco*. A não avaliação de qualquer um dos quesitos impossibilitará um olhar sistêmico da instituição tendo o processo avaliativo um demérito considerável.

Sob a ótica da teoria geral de sistemas, o processo de avaliação *in loco* pode ser observado a partir de uma perspectiva processual, que envolve as operações, agentes e processos que permitem atingir os objetivos do processo. Nesse sentido, entendo-a como

um elemento sistêmico, a partir da TGS e possível identificar a dinamicidade sistemática do processo a partir de todos os elementos que interagem, de forma convergente, para que os resultados da avaliação *in loco* possam ser observados.

Referências

- ALVES, João Bosco da Mota. (2012). **Teoria Geral de Sistemas: Em busca da interdisciplinaridade**. Instituto Stela: Florianópolis.
- BERTOLIN, Júlio C. (2004). A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. *Avaliação*. Campinas, v. 9, n. 4, p. 67-97, dez.
- BRASIL. **Decreto N. 3.860, de 09 de julho de 2001**. (2001) Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Acessado em: 10/04/2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Casa Civil 2001.
- BRASIL. **Lei No 9.131, de 24 de novembro de 1995. (1995)**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 21/02/2015.
- 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. Disponível em: <<http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2011/Portarias/Janeiro/PORTARIA%20N%2023%20-1-12-10.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2011.
- DIAS SOBRINHO, (2008). Jose. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.
- DOURADO, Luiz Fernandes. (2008). Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. **VII Seminário Redestrado**, 2008.
- 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. 2012.
- FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; MELO, Pedro Antônio de; NUNES, Rogério Silva; MICHELS, Expedito; AZEVEDO, Maria Ines Nava (2012). Contribuições da avaliação *in loco* como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 851-876, nov. 2012.
- FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; NAKAYAMA, Marina Keiko; SOUZA, Izabel Regina de; ZILLI, Júlio Cesar de Farias. (2015). Os indicadores de qualidade como instrumentos de governança: iniciando a experiência em um curso de Administração.

- ANAIS.** Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – Administração e Sustentabilidade. (ENANGRAD). Fóz do Iguaçu.
- GARCIA, Joe. (2009). **Avaliação e aprendizagem na educação superior.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago.
- INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. (2015). **Nota técnica DAES/INEP N° 008/2015.** Revisão do instrumento de avaliação de cursos de graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Brasília.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. (2003). **A árvore do conhecimento:** As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena,
- MORGAN, Gareth (1980). **Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory.** Administrative Science Quarterly. Vol. 25. No 4.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. (1971). **A teoria geral de sistemas na teoria das organizações.** Revista Administração Empresarial, Rio de Janeiro,
- 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.
- PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. (2003). O ensino superior no Mundo e no Brasil condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória. **Brasília: Ministério da Educação.**
- SCHLICKMANN, R. (2009). **Administração universitária: em busca de uma epistemologia.** Anais do IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009, CD ROM.
- SCHLICKMANN, Rafael; MELO, Pedro Antonio; ALPERSTEDT, Graziela Dias. (2008). Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba**, v. 13, n. 1, p. 153-168.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. (2008). **O ensino superior brasileiro:** novas configurações e velhos desafios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 73–89, Editora UFPR,
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. (2008). **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de uma teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- WOLYNEC, Elisa. (2006). O futuro da educação superior. **São Paulo: Núcleo de pesquisas sobre**, 2006.
- ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. (2010). Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 3, 2010.
- ZANDAVALLI, Carla Busato. (2009). Avaliação da educação superior no Brasil: Os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.



Ranqueamento de Qualidade com base em Avaliação

A Empresarização da Universidade Pública: uma Análise a partir da Utilização da Posição Obtida em Rankings como uma Característica Distintiva

Patrícia Barreto dos Santos Lima¹, Gabriel Borges da Cunha²

¹ Escola de Administração – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Caixa Postal 13.701 – 90.010-460 – Porto Alegre – RS – Brasil

² Escola de Administração - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Caixa Postal 13.701 – 90.010-460 – Porto Alegre – RS – Brasil

patisantoslima@yahoo.com.br, gabrielbcunha91@gmail.com

Abstract: Considering that the business model becomes the mandatory model of organizations and of the different human activities, the objective of this paper is to identify the importance that public universities gives to the different rankings, relating this phenomenon to the theory of *empresarização*. Giving importance to the management reform of public administration occurred in the 1990s, we realized, through the analysis of the websites and reports published by the three Brazilian universities best placed in the IGC in 2014, that these universities make use of their positions in different rankings as a way to demonstrate the quality that each has, reinforcing one of *empresarização* traits.

Resumo: Considerando que o modelo de empresa se torna o modelo obrigatório de organizações e de diferentes atividades humanas, o objetivo do presente artigo é identificar a importância que as universidades públicas conferem aos diferentes *rankings* existentes, relacionando esse fenômeno com a teoria da empresarização. Dando relevância à reforma gerencial da administração pública ocorrida na década de 1990, percebemos, através da análise dos *sites* e das notícias veiculadas pelas três universidades brasileiras mais bem colocadas no IGC divulgado em 2014, que essas universidades fazem uso das suas posições nos diferentes rankings como uma forma de demonstrar a qualidade que cada uma possui, reforçando assim um dos traços da empresarização.

Introdução

A crescente visibilidade obtida pelos *rankings* nacionais e internacionais que apresentam os índices de desempenho e de qualidade das instituições de ensino superior afeta não somente as instituições privadas, que usam estes resultados nas suas ações de *marketing*, mas também, de alguma forma, tem influência nas instituições públicas, como pode ser observado claramente na divulgação em seus *sites* das posições que elas conquistam nestes instrumentos. O objetivo deste estudo é identificar a importância conferida a estes *rankings* pelas instituições públicas e relacioná-la com a teoria da empresarização.

Na perspectiva do mundo-empresa de Solè (2008), pode-se pensar que as instituições de ensino superior, como as demais instituições da nossa sociedade, também são abarcadas pelos processos de empresarização. A emergência dos *rankings* nacionais e internacionais no Brasil e o estabelecimento de práticas de avaliação das instituições de ensino superior ganharam força a partir da década de 90 do século passado, período marcado pela reforma da administração pública brasileira com o lançamento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, que inseriu a educação entre os serviços não exclusivos do Estado, assim como a saúde e a cultura. Essa reforma visou à flexibilização dos processos e a busca de uma maior eficiência do serviço público baseada em preceitos ligados à administração privada. As universidades, como as demais instituições de educação, passam a atuar em um contexto de competição, um dos traços característicos da empresarização, segundo Solè (2004). Considerando esse fenômeno, uma série de *rankings* e de instrumentos de avaliação, sejam eles oficiais ou não, começaram a tomar corpo. O atual sistema de avaliação é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Dentre os conceitos atribuídos pelo SINAES existe o Índice Geral de Cursos (IGC). Na avaliação divulgada em 2014, nove Universidades obtiveram o conceito máximo (5). Deste conjunto, as três instituições que tiveram a nota de IGC-Contínuo mais alta foram: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 4,296; Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC), com 4,2001; e Universidade Federal de Lavras (UFLA), com 4,1847 (INEP, 2014). O presente trabalho analisa de que forma os traços da empresarização, dando especial destaque ao fenômeno da competição, são encontrados nas três Universidades mais bem classificadas de acordo com o IGC divulgado em 2014.

Ensino superior no Brasil: histórico recente e contexto atual

A década de 1990 foi marcada, na administração pública brasileira, pela implantação Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, que inseriu a educação entre os serviços não exclusivos do Estado. Neste período, foi promovida uma reforma gerencial nos serviços públicos visando à flexibilização dos processos e à busca pela eficiência, de acordo com parâmetros da administração privada. As mudanças na Administração Pública seguiram a ideologia neoliberal em expansão nos Estados Nacionais sob pressão de organismos multilaterais (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011).

A reforma caracterizou-se por uma nova configuração da estrutura estatal classificando-a em quatro setores: o Núcleo Estratégico; as Atividades Exclusivas (do Estado); os Serviços Não Exclusivos; e os de Produção para o Mercado. As universidades encontram-se no setor de Serviços Não Exclusivos. Esse setor é onde o Estado atua conjuntamente com instituições públicas não estatais e privadas, por meio do processo de publicização, que significa a transferência das organizações do setor estatal para o público não estatal, assumindo a forma de organizações sociais. Esse novo setor pretendeu garantir uma maior autonomia e responsabilização aos dirigentes das instituições publicizadas, incrementando assim, supostamente, a qualidade e a eficiência na prestação dos serviços ao cidadão (cliente) a um custo menor, visto que é transferida ao setor público não estatal a produção dos serviços tidos como competitivos (BRASIL, 1995). A realocação desse tipo de serviços traz impactos significativos na concepção do tipo de estrutura e alinhamento institucional desejado para o país. Dada essa dimensão da competitividade, as IES têm de buscar consolidar-se cada vez mais em um cenário de disputa, fazendo com que características distintivas venham a ser necessárias para que a organização possa atuar.

Chauí (2003) salienta dois importantes significados desta resolução: o fato de a educação deixar de ser concebida como um direito e passar a ser considerada um serviço e, ainda, passar a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Como decorrência, ela afirma que a “a reforma do estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social”. (p. 6) E acrescenta que, como organização, sua prática social está orientada pela noção de instrumentalidade e eficácia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (BRASIL, 1996) é outro marco na área da educação no período recente. No âmbito do ensino superior, segundo Cunha (2003), a LDB, aprovada em dezembro de 1996, dedicou dois artigos para detalhar a questão da

autonomia universitária: “reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado” (p.8). No que se refere ao reconhecimento de cursos e avaliação, a LDB (BRASIL, 1996) estipulou prazos limitados com renovação periódica condicionada a um processo regular de avaliação.

Neste contexto, surgem no país, ainda durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002) alguns instrumentos de avaliação do ensino superior. Um deles é Exame Nacional de Cursos, destinado aos concluintes das graduações e cujos resultados relativos a cada instituição de ensino deveriam compor a avaliação de cada curso e de cada instituição de ensino superior. Sua implantação foi gradativa a partir de 1996 e somou-se à definição de outros critérios de avaliação. Polidori (2009) afirma que, apesar das críticas, o chamado Provão, acabou sendo considerado um marco na educação brasileira. Entre as críticas, Polidori (2009) destaca duas: o fato de que o desempenho dos estudantes no exame passou a conceituar as IES e ainda o problema de este resultado ser divulgado em forma de *ranking*. Importante destacar que também neste período foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), editado pela Lei 10.172/01. O documento refletiu a determinação do governo de não elevar os gastos com educação nos dez anos seguintes.

O período que se segue, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2006), é marcado pela elaboração do SINAES, concebido para ser uma avaliação emancipatória, criada por uma comissão formada por docentes e especialistas da área representantes de várias entidades (FÉLIX, 2012). Aprovado em 2004 por meio da Lei 10.861/04, o SINAES surgiu como uma proposta que buscava superar a ênfase de mercado dada à avaliação da educação superior proposta pelo governo anterior (DIAS SOBRINHO, 2010). O SINAES está baseado em três pilares: avaliação institucional; avaliação de cursos; e avaliação de desempenho dos estudantes, medida pelo ENADE (POLIDORI, 2009). Em 2008, o SINAES recebe a inclusão de dois novos indicadores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC); e o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), expresso em faixas de 1 a 5. Os novos índices reativaram a prática da divulgação dos *rankings*. Dias Sobrinho (2008) afirma que os índices introduzidos no SINAES levaram a uma mudança de paradigma de avaliação, em que a produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação dão lugar ao controle, à seleção e à classificação em escalas numéricas.

A teoria de Solè

Buscamos na teoria da empresarização de Andreu Solè (2004) a abordagem para analisar a importância conferida aos rankings oficiais e não oficiais pelas universidades públicas brasileiras. Ao afirmar que a empresa é a força organizadora do mundo moderno, que caracteriza e impregna a vida de seus habitantes e suas relações, Solè (2004; 2008) define organização como um conjunto de relações entre humanos e empresa como um conjunto singular de relações humanas. De forma aqui resumida, apresentamos os quatro postulados de Solè (2004) que diferenciam a empresa das demais organizações: 1) a empresa é um fenômeno social total que coloca em movimento a totalidade da sociedade e de suas instituições; 2) é uma organização histórica; 3) é a organização característica e fundamental deste mundo, que tipifica a sociedade moderna e determina grande parte das relações que caracterizam este mundo; e 4) é evento contingente na história humana.

Juntamente com estes postulados, Solè (2004) apresenta 22 traços que constituem sua teoria transdisciplinar da empresa. Para o escopo deste artigo, nos focamos no traço que aborda a empresa como uma organização que concorre permanentemente com outras empresas (SOLE, 2004). Ao destacar esta característica, mostramos que o aspecto competitivo pode ser verificado na importância conferida pelas universidades aos *rankings* de avaliação.

Solè (2008) defende que, sendo este mundo organizado por e para a empresa, deve-se chamá-lo de Mundo-Empresa, em que se constata a empresarização do mundo, uma dinâmica que é econômica, social, política, cultural, cognitiva e antropológica. Neste sentido, ele apresenta cinco manifestações deste processo histórico de empresarização do mundo: expansão geográfica da empresa; expansão do domínio da intervenção da empresa em mais atividades e relacionamentos humanos; empresa tornando-se modelo obrigatório de outras organizações e de atividades humanas; aumento do domínio da empresa sobre a vida dos humanos no seu interior; e influência da empresa sobre a vida dos humanos fora da empresa. Nossa atenção neste estudo volta-se para a terceira manifestação deste processo, no qual se verifica de forma crescente que o modelo de empresa vai-se tornando obrigatório para outros tipos de organizações, que, na nossa análise, são as universidades públicas. Solè (2008) afirma que linguagens, métodos, técnicas, práticas e modos de organização do trabalho próprios à empresa penetram em outras organizações e exemplifica como casos de usuários de serviços públicos e pacientes de hospitais passam a ser classificados como clientes, de organizações

humanitárias que usam técnicas de marketing, de prefeitos que se vêem como gestores e até de presidentes de nações que entendem o país como um negócio e percebem-se como empresários. Entendemos que esta dinâmica é um processo de empresarização no qual estão inseridas também as universidades públicas. Demonstramos um aspecto deste processo a partir da análise da divulgação que estas organizações fazem das suas colocações de destaque em diferentes tipos de *rankings*, desde os oficiais até os que caráter mercadológico.

Os *rankings* universitários

No contexto do ensino superior brasileiro exposto anteriormente, destacam-se a proliferação e a visibilidade de *rankings* nacionais e internacionais que, usando diferentes critérios e metodologias, procuram atestar a qualidade de instituições de ensino e de seus cursos.

Os *rankings* internacionais, em nível mundial, tornaram-se mais proeminentes nas últimas três décadas, podendo-se afirmar que atualmente existe um sistema de *rankings* que cobre praticamente a totalidade dos sistemas formais de ensino superior do mundo (PUSSER e MARGINSON, 2013, p.551). Estes *rankings* também ganharam importância no cenário nacional e passaram a ser divulgados pelas universidades e pela imprensa ao mesmo tempo em que as instituições de ensino superior brasileiras, a partir da década de 90 do século passado, foram alvo de diferentes formas de avaliação, conforme exposto anteriormente. A emergência dos *rankings* no Brasil coincide com a reforma da Administração Pública e com a implantação de novos modelos de avaliação. Nem mesmo a proposta diferenciada do SINAES, que procurava romper com os formatos de avaliação lançados nos anos de 1990, se manteve imune à tendência dos ranqueamentos. Dias Sobrinho (2008, p. 820) demonstra a ruptura do SINAES com o modelo originalmente concebido:

Durante sua vigência nos últimos 4 anos de difícil implantação, o SINAES estava consolidando um paradigma de avaliação que vai muito além de mera conformação a normas burocrático-legais e aos famigerados (pois geram fama) *rankings*. As recentes ações do INEP interrompem a construção desse processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico-burocrático. A primeira iniciativa consistiu no desmonte da equipe que, com a experiência já demonstrada em mais de 15 anos de estudos e práticas no campo da avaliação da educação superior e com permanente apoio da comunidade universitária, vinha implantando o sistema de avaliação. Desmontada essa equipe, o SINAES, ainda em processo de consolidar-se como cultura, pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade

ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES (não se trata de sigla para Índices Nacionais do Desempenho de Instituições e Cursos de Educação Superior).

O mais antigo e ainda vigente *ranking* nacional não oficial é o elaborado pela publicação Guia do Estudante da Editora Abril desde 1984, que constantemente passa por adaptações e ampliações de escopo (GUIA DO ESTUDANTE, 2015). Há 11 anos, a publicação instituiu o Prêmio Melhores Universidades, realizado com base na Avaliação de Cursos Superiores do Guia do Estudante. O prêmio divide-se em escolas públicas e escolas privadas e resulta da combinação de indicadores de qualidade e de quantidade de cursos bem avaliados, determinados pela editora. Em 2014, as universidades públicas que obtiveram as três primeiras posições no *ranking* foram: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Em 2012, foi lançado outro *ranking* nacional que ganhou grande visibilidade no país; o *Ranking* Universitário Folha (RUF), realizado pelo jornal Folha de São Paulo. A partir de indicadores de pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado, o RUF classifica 192 universidades brasileiras públicas e privadas (RUF, 2015). A publicação informa que os dados são coletados em bases de patentes brasileiras, de periódicos científicos, do Ministério da Educação e em pesquisas nacionais de opinião realizadas pelo instituto Datafolha.

No cenário global, a emergência e expansão dos *rankings* acadêmicos foi objeto de estudo de Rizo (2010), que destaca a força da *internet* e de fenômenos ligados à globalização para a proliferação atual destes instrumentos. Atualmente, destacam-se entre os principais *rankings* internacionais *Times Higher Education* (THE), da Inglaterra; *QS Top Universities* (QS), também inglês; *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), da China, e *Ranking Web of Universities* (WEB), espanhol.

O surgimento e a divulgação deste conjunto de *rankings* evidenciam uma hipervalorização da concorrência (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011). Os autores afirmam que

rankings enquanto estratégias de estímulo da concorrência para a melhoria da qualidade da educação superior ganharam consenso e legitimidade deixando de serem políticas de Estado, com vigência no mandato de governos específicos, para se tornarem política do Estado Brasileiro com vigência de

longo prazo, acima dos interesses políticos que se alternam no poder. Nesta perspectiva, os rankings ganharam primazia e legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação, incorporando as orientações da Nova Gestão Pública na área da educação: a concorrência como elemento indutor da qualidade, a transparência das informações como elemento chave para o controle e atuação dos consumidores e a responsabilização das Instituições Educacionais pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos. (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011, p. 816).

A divulgação das colocações das universidades nos *rankings*

Conforme exposto na introdução do artigo, para analisar a presença dos traços da empresarização (SOLÈ, 2004) na comunicação institucional das três universidades mais bem colocadas no IGC-Contínuo divulgado em 2014 – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 4,296; Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC), com 4,2001; e Universidade Federal de Lavras (UFLA), com 4,1847 (INEP, 2014) – foram pesquisadas as notícias veiculadas nos *sites* das universidades, no ano de 2015, por cada uma destas instituições em relação as suas colocações em diferentes *rankings*. Para tal, foram usados os mecanismos de busca disponíveis nos *sites*. A busca foi realizada com as palavras “*ranking*” e “*avaliação*”. Também se verificou menção aos *rankings* na página inicial dos *sites*. No total, foram analisadas três páginas iniciais e 21 notícias publicadas em 2015.

A UFRGS, cujo IGC-Contínuo divulgado em 2014 foi o mais alto entre as universidades avaliadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulga sua posição obtida nos *rankings* internacionais e no RUF, mas não faz menção nas notícias publicadas no *site* às classificações obtidas no GE, embora tenha obtido o terceiro lugar no Prêmio Melhores Universidades Guia do Estudante 2014: Universidade do ano (GUIA DO ESTUDANTE, 2014). Verifica-se que duas notícias não tratam diretamente de colocações em *rankings* ou de resultados de avaliações, mas mencionam estas conquistas (*UFRGS completa 81 anos neste sábado* e *Faculdade de Agronomia comemora 50 anos de pós-graduação*), o que atesta a importância conferida pela Universidade aos instrumentos ao resgatar estas informações em notícias que celebram o aniversário da instituição e de um curso de pós-graduação. Destaca-se na análise que o resultado referente à avaliação do INEP é noticiado sem mencionar a palavra “*ranking*”, pois a notícia em questão retornou apenas na busca usando-se a palavra “*avaliação*” (*UFRGS é a segunda melhor do país em avaliação do MEC*). Pode-se pensar que, como se trata de uma avaliação oficial prevista no SINAES, a UFRGS opte por não tratá-la

como um *ranking*, porém o conteúdo da notícia mostra o mesmo tipo de abordagem que é conferido aos *rankings* não oficiais.

A pesquisa na página inicial da UFRGS não encontrou menção a *rankings* ou avaliações nos dias em que o *site* foi acessado, entre 18 e 22 de dezembro de 2015.

A UFABC adotou a mesma prática verificada na análise da UFRGS, noticiando suas conquistas nos *rankings*. Também não houve menção na página inicial nos dias de acesso ao *site*, entre os dias 18 e 22 de dezembro de 2015. Na notícia “UFABC atinge excelentes colocações em recentes *rankings* universitários”, publicada em julho de 2015, a Universidade detalha seus destaques em dois *rankings* internacionais, o Scimag e o CWUR. No texto, a Universidade optou por separar os indicadores que compõem os índices para melhor destacar suas conquistas (UFABC, 2015)

Já no caso da UFLA, foram encontradas quatro notícias ao se pesquisar no campo de busca junto à página da Assessoria de Comunicação pela palavra *ranking* e nenhuma notícia ao se pesquisar pelo termo avaliação. A notícia referente à sustentabilidade aponta a UFLA como a 26ª universidades mais sustentável do mundo, e a primeira do Brasil, de acordo com o *GreenMetric World University Ranking*. Ainda de acordo com a notícia, é o terceiro ano consecutivo que a UFLA é a 1ª colocada dentre as universidades brasileiras (AGUIAR, 2015). No que tange à posição no IGC, a UFLA veiculou a seguinte notícia em dezembro de 2015: “UFLA obtém conceito máximo no Índice Geral de Cursos – IGC/MEC”, Nesse texto, se apresenta o fato de a UFLA ser uma das 12 universidades pertencentes ao grupo que receberam o conceito máximo no IGC. Além disso, destaca-se que no estado de Minas Gerais somente outras duas universidades receberam a nota máxima nesse índice. A notícia traz ainda uma tabela que destaca a posição da UFLA (AGUIAR, 2015b).

Outra notícia possui o seguinte título: “UFLA está entre as melhores universidades do mundo segundo o *ranking Times Higher Education* – apenas 17 são brasileiras”. Nessa notícia, destaca-se o fato de a UFLA ser uma IES de pequeno porte se considerado como critério o número de alunos e o tempo de classificação na condição de universidade (21 anos). No que tange à posição no *ranking Times Higher Education*, o texto informa que esse é o *ranking* mais destacado do mundo. Além disso, salienta-se que é a primeira vez que UFLA está no *ranking*, e que essa é uma conquista a ser celebrada (AGUIAR, 2015c). Outra notícia que merece menção

é a da posição da UFLA no *BRICS & Emerging Economies Rankings 2016*. Esse *ranking* é direcionado aos países que compõem o BRIC (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) acrescidos de outros 43 países com economias emergentes. De acordo com a notícia, a UFLA está entre as 200 melhores universidades, encontrando-se na posição de número 185. Outro ponto que merece menção é o fato de o Brasil participar desse *ranking* com 14 IES públicas e privadas (AGUIAR, 2015d).

Diferentemente das outras duas universidades, essa IES é a única das três a fazer menção explícita, entre o período de pesquisa, à sua classificação no IGC e no *ranking da Times Higher Education* na sua página inicial. Esse destaque é feito através de um *banner* localizado no topo do *site* à direita. Nesse *banner*, são mostradas diferentes chamadas que salientam a nota obtida pela UFLA no IGC, bem como destaca que a UFLA está entre as melhores universidades do mundo (UFLA, 2015).

Feita a análise referente às posições de cada uma das IES estudadas nos diferentes *rankings*, é fundamental relacionar com o fato de que cada posição é considerada uma conquista organizacional. Tanto UFRGS, quanto UFABC, quanto UFLA divulgam o quão bem colocadas elas estão e como essas posições representam a qualidade das universidades. Devido a esse destaque dado aos *rankings*, percebemos a relevância dada desses pelas universidades a essas classificações, evidenciando assim o traço da competição entre as organizações característico do Mundo-empresa (SOLÈ, 2004). Ao dar importância a índices que são divulgados em formas de *rankings* e classificações, as universidades públicas adotam as mesmas práticas de instituições de ensino privadas, que obviamente usam estes instrumentos nas suas estratégias de marketing para conquistar alunos e atuar num ambiente competitivo. Como instituições públicas, as universidades federais não teriam a necessidade de atuar da mesma forma que as privadas para atrair estudantes. É possível afirmar, portanto, que se evidencia nesta prática o processo de empresarização, que, conforme Solè (2008), entre outras manifestações, caracteriza-se pela incorporação por diferentes tipos de organizações das linguagens, métodos, técnicas e práticas próprios à empresa.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância dada aos *rankings* e classificações de universidades fazendo uma relação com a teoria da empresarização. Um dos traços

marcantes da organização como empresa é o fato de ela se ver como concorrente das demais (SOLE, 2008). Tendo em vista que o modelo de empresa vai tornando-se obrigatório para as organizações e para as diferentes atividades humanas, identificamos que as universidades estudadas fazem uso das suas posições nessas classificações com fins de divulgação organizacional e de demonstração de qualidade. Por utilizarem dessas posições como uma característica distintiva, entendemos que a universidade não se vê e nem atua como uma instituição social, aonde se “[...] tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa [...]” (CHAUÍ, 2003, p. 6), mas sim como uma organização tendo “[...] apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2003, p. 6). Este fenômeno tem origem na reforma gerencial de 1995, que posicionou a educação, juntamente com a cultura e a saúde, no setor público não exclusivo (BRASIL, 1995). Ampliou-se assim espaço para atuação privada, que atua de forma competitiva, no campo da educação. Esse reposicionamento a partir da reforma gerencial fez com que a universidade adotasse práticas gerenciais advindas da administração empresarial, convergindo assim para aquilo que Solè (2008) destaca: o modelo de empresa aumenta a sua esfera de inserção, tornando-se o modelo obrigatório. Para nós, cabe a reflexão de que tipo de universidade a sociedade demanda.

Referências

- AGUIAR, C. *Ranking* internacional destaca UFLA como a 26ª universidade mais sustentável do mundo. UFLA, jan. 2015a. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2015/01/16/ranking-internacional-destaca-ufla-como-a-26a-universidade-mais-sustentavel-do-mundo/>> Acesso em: 22 dez. 2015.
- AGUIAR, C. UFLA está entre as 200 melhores universidades no *Brics & Emerging Economies Rankings* 2016. UFLA, dez. 2015d. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2015/12/03/ufla-esta-entre-as-200-melhores-universidades-no-brics-emerging-economies-rankings-2016/>> Acesso em: 22 dez. 2015.
- AGUIAR, C. UFLA está entre as melhores universidades do mundo segundo o *ranking* Times Higher Education – apenas 17 são brasileiras. UFLA, out. 2015c. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2015/10/01/ufla-esta-entre-as-melhores-universidades-do-mundo-segundo-o-ranking-times-higher-education-apenas-17-sao-brasileiras/>> Acesso em: 22 dez. 2015.
- AGUIAR, C. UFLA obtém conceito máximo no Índice Geral de Cursos – IGC/MEC. UFLA, dez. 2015b. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2015/12/20/ufla->

- obtem-conceito-maximo-no-indice-geral-de-cursos-igcmecc/> Acesso em: 22 dez. 2015.
- ANDRADE, E. de C. *Rankings* em Educação: tipos, problemas, informações e mudanças: análise dos principais *rankings* oficiais do Brasileiros. *Estudos Econômicos*, v.41,n. 2, junho, 2009.
- ASCOM UFLA. Repositório Institucional da UFLA conquista 18ª posição no *Ranking Web of World Repositories*. UFLA, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2015/02/26/repositorio-institucional-da-ufla-conquista-18a-posicao-no-ranking-web-of-world-repositories/>> Acesso em: 22 dez. 2015.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO E IMPRENSA. *Ranking* de universidade turca coloca área de Ciências Físicas da UFABC entre as 4 melhores do Brasil. UFABC, fev. 2015. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9087:ranking-de-universidade-turca-coloca-a-area-de-fisica-da-ufabc-entre-as-4-melhores-do-brasil&catid=731:noticias&Itemid=183>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO E IMPRENSA. UFABC mantém 1º lugar em internacionalização no *ranking* RUF. UFABC, set. 2015. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9359:ufabc-mantem-1o-lugar-em-internacionalizacao-no-ranking-ruf&catid=731:noticias&Itemid=183>. Acesso em: 22 dez. 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília, DF: Presidência da República, Imprensa Oficial, novembro 1995.
- CALDERÓN, A. I.; LOURENÇO, H. da S. *Rankings* na educação superior na perspectiva da reforma do Estado. II CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO: II CONAVE, Bauru: CECEMCA/UNESP, 2012.
- CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 24, set/out/nov/dez., 2003.
- CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educ. Soc.* [online]. vol.24, n.82, pp. 37-61. 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do Sinaes a Índices. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008.
- FOLHA DE S. PAULO. Como é feito o *Ranking* de Universidades. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/o-ruf/ranking-universidades/>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- GUIA DO ESTUDANTE. Escolas nota dez: prêmio Melhores Universidades Guia do Estudante 2015. Disponível em:

<<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/escolas-nota-dez-premio-melhores-universidades-guia-estudante-2015-905040.shtml>> Acesso em 21 dez. 2015.

INEP. Melhora qualidade de cursos de graduação, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/melhora-qualidade-de-cursos-de-graduacao> Acesso em 18 dez. 2015.

LOURENÇO, H. L. Os *rankings* do Guia do Estudante na Educação Superior Brasileira: um estudo sobre as estratégias de divulgação adotadas pelas instituições que obtiveram o prêmio de melhores universidades. Dissertação (mestrado), Programa de Mestrado Em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2014.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros Índices. Avaliação, Campinas, v. 14, n. 2, p. 439-452, 2009.

PUSSER, B. e MARGINSON, S. *University rankings in critical perspective. Journal of Higher Education*, 84(4), p. 544-568, 2013.

RANKING WEB UNIVERSITIES. *About Us*. Disponível em: <http://www.webometrics.info/es/About_Us>. Acesso em: 21 dez 2015.

RIZO, F. M. *Univesity rankings: a critical view. Revista de la Educacion Superior*. V. XL (1), n. 157, jan./mar., p. 77-97, 2010.

SOLÈ, A. ?Qué és una empresa? Construcción de um idealtipo transdisciplinario. Working Paper. Paris, 2004.

SOLÈ, A. L'enterprisation Du monde. In CHAIZE, J.; TORRES, F. Repenser l'entreprise: Saisir ce qui commence, vingt regards sur une idée neuve. Paris: Le Cherche Midi, 2008.

UFABC. UFABC atinge excelentes colocações em recentes *Rankings* Universitários. UFABC, jul. 2015. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9330:ufabc-atinge-excelentes-colocacoes-em-recentes-rankings-universitarios&catid=731:noticias&Itemid=183>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFLA. Portal Universidade Federal de Lavras. dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ufla.br/portal/>> Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. Faculdade de Agronomia comemora 50 anos de Pós-Graduação. UFRGS, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/faculdade-de-agronomia-comemora-50-anos-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. Farmácia e Filosofia da UFRGS estão entre as cem melhores do mundo. UFRGS, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/farmacia-e-filosofia-da-ufrgs-estao-entre-as-cem-melhores-do-mundo>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. *Ranking* ibero-americano de Psicologia situa curso da UFRGS entre os melhores. UFRGS, abr. 2015. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ranking-ibero-americano-de-psicologia-situa-curso-da-ufrgs-entre-os-melhores>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. Repositório digital da UFRGS é reconhecido novamente como o melhores da América Latina. UFRGS, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/repositorio-digital-da-ufrgs-melhora-indices-e-segue-como-melhor-da-america-latina>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. UFRGS completa 81 anos. UFRGS, nov. 2015. Disponível em: <www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-completa-81-anos-neste-sabado>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. UFRGS é a segunda melhor do país em avaliação do MEC. UFRGS, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-e-a-segunda-melhor-do-pais-em-avaliacao-do-mec>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. UFRGS está entre as 5 melhores do país em *ranking* da Folha de S. Paulo. UFRGS, set. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-esta-entre-as-5-melhores-do-pais-em-ranking-da-folha-de-s.-paulo>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. UFRGS está listada entre as melhores universidades pelo CWUR. UFRGS, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-esta-listada-entre-as-melhores-universidades-pelo-cwur>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

UFRGS. UFRGS melhora a posição entre as universidades mundiais no QS Ranking Top Universities. UFRGS, set. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-melhora-posicao-entre-universidades-mundiais-no-qs-ranking-top-universities>>. Acesso em 22 dez. 2015.

UFRGS. UFRGS segue entre as melhores universidades da América Latina no Ranking QS. UFRGS, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-segue-entre-as-melhores-universidades-da-america-latina-no-ranking-qs>> Acesso em: 22 dez. 2015.