



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MANOEL IRLANO BARBOSA LEITE

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: A
CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE AGRONOMIA SOB
O MARCO LEGAL DO SINAES**

FORTALEZA-CE

2017

MANOEL IRLANO BARBOSA LEITE

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: A
CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE AGRONOMIA SOB O
MARCO LEGAL DO SINAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Silvania de Sousa Monte.

FORTALEZA-CE

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L554a Leite, Manoel Irlano Barbosa.
Avaliação Institucional na Universidade Federal do Ceará: A construção do projeto pedagógico do curso de Agronomia sob o marco legal do SINAES / Manoel Irlano Barbosa Leite. – 2017.
89 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Francisca Sílvia de Sousa Monte.
1. Avaliação Institucional. 2. Política Educacional. 3. Educação Superior. 4. SINAES. I. Título.
CDD 320.6
-

MANOEL IRLANO BARBOSA LEITE

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: A
CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE AGRONOMIA SOB O
MARCO LEGAL DO SINAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 31 / 10 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Francisca Sylvania de Sousa Monte (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr^ª. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu a vida e inteligência, e que me dá força para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos.

Aos meus pais Assis Barbosa (*in memoriam*) e Irene Leite que me ensinaram a não temer desafios e a superar os obstáculos com humildade.

Aos meus irmãos, Irenilde, José Iranildo, Inergilson, Analia e Irailton, por me apoiarem constantemente.

À Universidade Federal do Ceará, pela oportunidade de formação e aperfeiçoamento.

Ao professor Luiz Antônio Maciel de Paula (*in memoriam*), um dos idealizadores do projeto que deu origem ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas.

À professora Francisca Silvana de Sousa Monte, pela imensurável ajuda e pelo aprendizado que me proporcionou na construção desse trabalho.

Às professoras participantes da banca examinadora Ana Paula de Medeiros Ribeiro e Sônia Maria Pinheiro de Oliveira, pelo incentivo e por terem gentilmente aceitado o convite para compor a banca.

Aos coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia, professores(as) Marcelo de A. Guimarães, Cândida Hermínia C. de Magalhães Bertini, Francisco Casimiro Filho e Maria Lúcia de S. Moreira, sujeitos participantes da pesquisa, que com muita solicitude atenderam a minha demanda e possibilitaram o alcance dos meus objetivos.

À coordenação e ao corpo docente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, pela dedicação e pelo entusiasmo na transmissão de conhecimentos relevantes, que muito contribuíram à elaboração desta dissertação.

A todos os meus colegas do mestrado, pela convivência harmoniosa, cooperação, aprendizado e amizade.

Aos amigos (as) de trabalho que de forma direta ou indireta, contribuíram inestimavelmente à materialização deste trabalho, em especial, ao professor Alexandre Holanda Sampaio, Regina Célia Pontes, Delfina Jovelina de Carvalho, Ricardo Rifane da Silva, Luiz Alberto de Andrade Júnior, Jean Rubens Vasconcelos e Raimundo Alípio de Oliveira Leão, por todo o apoio, companheirismo e amizade.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha formação educacional.

RESUMO

Nessa dissertação, foi desenvolvido um estudo sobre as contribuições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no Brasil (SINAES), no âmbito curricular do curso de Agronomia da Universidade Federal do Ceará. Dessa forma, objetivou-se avaliar os princípios e critérios que serviram de fundamento conceitual e político para a construção do projeto pedagógico do curso de Agronomia sob o marco do SINAES. Além disso, foi considerada também no estudo uma avaliação externa, realizada para todos os cursos do Centro de Ciências Agrárias (CCA/UFC) pelo Instituto Educar, que além dessas três vertentes do procedimento do MEC, agregou a avaliação dos egressos, fornecendo informações sobre a necessidade de maiores ajustes na matriz curricular para atender melhor às demandas da sociedade, em especial às do Estado do Ceará. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. No contexto bibliográfico, descreveu-se a trajetória histórica e institucional da política de ensino superior e de avaliação no Brasil, bem como as gerações da avaliação educacional, mostrando suas características e práticas educativas. Na investigação documental, foram consultados o Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia (PPC), Atas do CCA e Relatórios de Avaliações Externas do MEC e do Instituto Educar. Na pesquisa de campo, foram obtidos dados qualitativos, coletados por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas, junto aos coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia, que ocupam e/ou ocuparam essa função no período de 2008 a 2017. Os resultados mostraram que o método de avaliação do SINAES é positivo, pois permite conhecer com maior profundidade a realidade dos cursos de graduação. As avaliações interna e externa influenciaram nas modificações do PPC e, mais especificamente, na matriz curricular do curso, definindo de forma objetiva seus componentes, entre eles, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares e oferta de disciplinas optativas, dando maior flexibilidade, a fim de atender às áreas de formação prevista no PPC. Os ajustes feitos no projeto pedagógico do curso de Agronomia têm surtido efeitos benéficos, com mais alunos concluindo a graduação e uma significativa melhora no índice de avaliação do curso, obtido em 2017 por ocasião da última visita da comissão de avaliadores do MEC. Não obstante, ainda é baixa a aceitação dos processos avaliativos pela comunidade acadêmica, tanto por docentes como por discentes, evidenciando a necessidade de uma melhor divulgação e conscientização dos envolvidos sobre a importância das avaliações, desvinculando-as da natureza punitiva, tornando-as por sua vez, um instrumento a ser utilizado para melhoria da qualidade da formação dos futuros profissionais. A utilização das informações oriundas das avaliações do SINAES tem contribuído para aprimorar o projeto pedagógico do curso de Agronomia, visando à melhoria da qualidade do ensino de graduação e à formação mais sólida dos futuros profissionais.

Palavras-Chave: Avaliação Institucional. Política Educacional. Educação Superior. SINAES.

ABSTRACT

In this dissertation a study on the contributions in Brazil Superior Education Evaluation National System (SINAES) in the curricular area Agronomy course of the Federal University of Ceará. Thus, this research aimed to evaluate the principles and criteria that served as conceptual and political background to the construction of the pedagogical project of the Agronomy course under the SINAES framework. In addition, an external evaluation was also considered in the study, carried out for all the courses of the Agricultural Sciences Centre (CCA/UFC) by the Educac Institute, which, in addition to these three aspects of the SINAES evaluation procedure, added the evaluation of the graduates, providing information on the need for greater adjustments in the curricular matrix to better reach the demands of society, especially those from Ceará State. Therefore, bibliographical, documentary and field research were carried out. On the bibliographic context, it was described the historical and institutional trajectory of higher education and evaluation policy in Brazil, as well as the generations of educational evaluation showing their characteristics and educational practices. In the documentary research, the Pedagogical Project of the Course of Agronomy (PPC), the Minutes of the CCA and Reports of MEC External Evaluations and of the Educac Institute were consulted. In the field research, qualitative data were obtained by means of semistructured interviews, performed with the Agronomy course coordinator and the formers ones, which occupied this position from 2008 a 2017. The results showed that SINAES evaluation procedure is positive, providing a better and deeply knowledge of the actual situation of graduation courses. The internal and external evaluations affected the PPC changings and, more specifically, the curricular matrix. Defining in a objective way their components, as supervised training, course finishing work, complementary activities and optional subjects offer, providing more flexibility, in order to respect the training areas of the PPC. The adjustments performed on the Agronomy course PPC has promoted benefits, with more students graduating and a significant improvement on the course evaluation score, obtained in 2017 after the visit of the MEC evaluators commission. Despite this, it still low the acceptance of evaluation processes by the academic community, including faculty and students, highlighting the need for a better announcement and awareness on the importance of evaluations, unliking from any kind of punishment, making them an important instrument to be used to get a better training of the future professionals. The use of SINAES evaluations information has contributed to improve the Agronomy course pedagogical Project, aiming to get a better undergraduate education quality and a more solid training of the future professionals.

Keywords: Institutional Evaluation. Educational Policy. College Education. SINAES.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEAS	Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior
ABP	Aprendizagem Baseada na Problematização
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação de Cursos de Graduação
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANDES	Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAIA	Coordenadoria de Análise Institucional e Avaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Centro de Ciências
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CETREX	Centro de Treinamento em Extensão
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceitos Parciais de Curso
CRUB	Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DENA	Departamento de Engenharia Agrícola
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESALQ	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLB	Problem-Based Learning
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUF	Ranking Universitário da Folha
SESu	Secretaria do Ensino Superior
SIGAA	Sistema Integado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SI3	Sistema Integrado de Informações Institucionais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	Pág.
1	INTRODUÇÃO..... 11
2	PERCURSO METODOLÓGICO..... 16
2.1	<i>Locus</i> da pesquisa..... 19
2.2	Levantamento bibliográfico e documental..... 21
2.3	Coleta de informações sobre o curso de Agronomia..... 24
2.4	Sujeitos da pesquisa 25
2.5	Interpretando as informações..... 25
3	A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL..... 27
3.1	Política educacional – o ensino superior no Brasil..... 27
3.2	Fluxo da avaliação do ensino superior no Brasil..... 30
3.3	Gerações da avaliação educacional..... 36
4	O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)..... 43
4.1	Trajetória Institucional..... 43
4.2	Estrutura atual do SINAES..... 49
4.3	O SINAES como organismo de um sistema de avaliação do ensino superior..... 49
5	A AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ..... 53
5.1	A Avaliação do Curso de Agronomia na Perspectiva do SINAES..... 55
5.2	O Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia..... 58
5.3	A Avaliação Externa do Centro de Ciências Agrárias..... 69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 76
	REFERÊNCIAS..... 81
	APÊNDICE A 89

1 INTRODUÇÃO

A avaliação tem se constituído em um elemento central nas políticas de educação no Brasil. Desde os anos de 1980, o debate sobre a importância dessa temática e dos procedimentos necessários para a sua implementação têm sido destaque nos ambientes acadêmicos e organizacionais das Universidades. Ao discutir a trajetória da avaliação, portanto, não se pode deixar de considerar a complexidade do sistema de educação no nível superior e dos procedimentos formais e legais que envolvem a avaliação.

No contexto legal e institucional, a avaliação é tida como preceito constitucional na busca pela qualidade da educação. A Constituição Federal no artigo 206, Inciso VII, defende que, dentre os princípios e normas fundamentais da educação no Brasil, está a “garantia de padrão de qualidade. No Art. 208, assegura que a educação é “dever do Estado” e em seu Art. 209, que “o ensino é livre à iniciativa privada”, desde que atenda as seguintes condições: a) o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”; b) a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, incluindo entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988, Art. 214).

Em 2004, a Lei Federal nº 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de implantar um sistema nacional e articulado de avaliação que previsse a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004).

O SINAES nasce como alternativa ao paradigma gerencial do provão, propondo que a qualidade do ensino superior fosse entendida como inter-relações entre dimensões que compõem o sistema de ensino-aprendizagem, incluindo infraestrutura, propostas pedagógicas, corpo docente, produção e difusão de conhecimento, estendendo-se até à inclusão social de seus projetos.

Hoje, o processo de Avaliação Institucional no âmbito da Educação Superior possui todo um aparato normativo (Lei, Decretos, Portarias Ministeriais, Instrumentos de Avaliação etc) que está ligado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. Estes, por sua vez, utilizam uma série de instrumentos complementares (autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), avaliação dos cursos de graduação, informações dos

Censos da Educação Superior e o cadastro das instituições).

O SINAES busca articular regulação e controle (supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, recredenciamento e descredenciamento de uma IES) com a avaliação educativa de natureza formativa voltada à atribuição de juízos de valor e mérito com vista a aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação), integrando-as nas dimensões interna e externa que, por sua vez, buscam contemplar o particular e o global, o somativo e o formativo, o quantitativo e o qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação, de acordo com documento base do SINAES (INEP, 2004).

Assim, considerando os três macro procedimentos nos quais se subdivide o SINAES (Avaliação Institucional Interna e Externa), Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), destaca-se a importância da avaliação interna, tanto do ponto de vista institucional como do próprio sistema, uma vez que ela exige instrumentos bem como a combinação de diversas metodologias.

Para Sobrinho (2003, p. 80), a avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações. É patente no posicionamento do autor o fato de que não se trata de uma concepção de avaliação objetiva, quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária, mas, sobretudo, de ações sistemáticas de iniciativa da própria instituição como expressão máxima de autonomia, pois “[...] a avaliação atua como dispositivo educativo das pessoas que nelas se envolvem” (SOBRINHO, 2011, p. 66).

A intenção desse estudo é avaliar os princípios e critérios que serviram de fundamento conceitual e político para a construção do projeto pedagógico do curso de Agronomia da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob o marco do SINAES. Nesta perspectiva, a pesquisa pretende trazer uma contribuição ao debate sobre o modelo avaliativo, analisando documentos, relatórios e vozes dos coordenadores a partir de 2008.

O currículo mínimo do curso de Agronomia vigorou de 1989.2 a 2007, quando segundo o PPC, tornou-se necessário buscar a modernização da agricultura praticada no semiárido brasileiro. Dessa maneira, institui-se uma nova matriz curricular a partir de 2008.1, à luz de uma nova ótica socioeconômica e socioambiental. A implantação do novo projeto pedagógico teve a expectativa de melhor formar o seu profissional: o engenheiro agrônomo. Portanto, optou-se em focar o trabalho investigativo documental e de campo a partir do ano de

2008.

A escolha do Curso de Agronomia da Universidade Federal do Ceará é motivada pelo conceito “3” (três), satisfatório, obtido no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), ciclo avaliativo das ciências agrárias de 2013. Entretanto, no Ranking Universitário da Folha (RUF), de 2015 e 2016, o Curso de Agronomia se destacou, ficando na 15ª posição, sendo o melhor curso da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Outro ponto importante considerado na escolha deve-se ao fato de que o curso de Agronomia completará 100 (cem) anos em 30 de março de 2018. Na época de sua criação, as formações teórica e prática era voltada para enfrentar o problema agrícola, tratava-se do aperfeiçoamento das atividades em busca do aumento da eficiência e produção.

O Curso de Agronomia, atualmente vinculado ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi instalado em maio de 1918, na forma de uma entidade particular de ensino. Em 7 de maio de 1935 passou para a administração estadual e teve sua federalização autorizada pela Lei nº 1055 de 16 de janeiro de 1950.

Em 23 de outubro de 1962, por meio do Parecer nº 294, do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu-se o “currículo mínimo” para os cursos de Agronomia. Em 22 de janeiro de 1975, o CFE aprovou por meio da Resolução nº 38, o novo currículo mínimo para o curso de Agronomia. Os conteúdos mínimos e os tempos de duração da formação agrônômica, atualmente em vigor, foram estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação para todo o país, através da Resolução nº 6, de 11 de abril de 1984. A partir de 1985, as escolas agrônômicas, atendendo às disposições legais, passaram a adaptar os seus currículos plenos ao novo currículo mínimo do CFE.

O currículo mínimo do curso de Agronomia da UFC foi aprovado pela Coordenação do Curso em 28/11/1989, pelo Conselho de Centro em 30/11/1989 e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 16/01/1990. Foi implantado no primeiro semestre de 1990, no sistema semestral, com 245 (duzentos e quarenta e cinco) créditos, 3.675 horas-aula, distribuídas em 10 semestres e teve sua periodicidade de 1990 a 2007. A reforma curricular acima foi caracterizada muito mais por um ordenamento de disciplinas, do que propriamente por uma reestruturação pedagógica de seu projeto formativo.

Diante das dificuldades em atender as novas demandas econômicas, políticas e sociais, esperadas dos profissionais por ela formados, em 2008, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) passou por reestruturação com uma perspectiva de mudança na concepção do

processo de ensino, aprendizagem envolvendo novas abordagens, como o construtivismo, novos métodos, como a *PBL – Problem-Based Learning* ou ABP – Aprendizagem Baseada na Problematização, e novas tecnologias, como as TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

O interesse pelo tema da avaliação institucional é fruto não só de uma vivência profissional na instituição que serviu como base de campo investigativo para o estudo, como também da curiosidade, do desejo de aprofundar conhecimentos sobre como o processo avaliativo em uma Universidade pública, sob o marco do SINAES, pode contribuir para o aprimoramento dos cursos de graduação.

Atualmente, não se discute mais se avaliação deve ou não ser implantada, mas como ela deve ser implantada dentro de cada sistema de ensino, dentro de cada Instituição de Ensino Superior (IES), particularmente nas Universidades. A importância que assumiu a avaliação para as IES e para o Estado no final do século XX e início do XXI evidencia a relevância e a atualidade do estudo das políticas públicas de avaliação da educação superior.

O presente estudo toma como base de análise a política pública de avaliação da educação superior no Brasil no contexto atual e procura mostrar os aspectos da avaliação institucional, sob o marco legal do SINAES, com foco no Curso de Agronomia da Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir da análise de documentos oficiais da instituição sobre a avaliação, além da busca da compreensão da percepção dos gestores.

Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar os princípios e critérios que serviram de fundamento conceitual e político para construção do projeto pedagógico do curso de Agronomia sob o marco do SINAES. Especificamente, analisar os efeitos e mudanças inseridas no PPC de Agronomia, a partir de 2008; identificar pontos comuns apontados no relatório de avaliação do Ministério da Educação (MEC), em 2017 e do relatório de avaliação externa, em 2011; e analisar as concepções dos coordenadores sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação.

A pesquisa é de cunho qualitativo. Tal escolha se justifica pelo fato de propiciar a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos durante o processo investigatório. Caracteriza-se pela sistematização progressiva até a compreensão da lógica do processo em estudo (MINAYO, 2010). A investigação estruturou-se com base nos aspectos políticos e históricos envolvidos na avaliação do ensino superior, do reconhecimento do sistema atual de avaliação aplicado, na investigação documental por meio de consultas ao

Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia, Atas do Conselho de Centro e Relatórios de Avaliações Externas do MEC e do Instituto Educar e nos dados coletados empiricamente, por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia que ocupam e/ou ocuparam essa função no período de 2008 a 2017.

Quanto à estrutura, a dissertação está dividida em seis partes: A primeira delas contempla a introdução. A segunda parte contextualiza o percurso metodológico, descrevendo o método da pesquisa, instrumentos de coleta de informações e o *locus* da pesquisa. A terceira traz um histórico da política de avaliação do ensino superior no Brasil. A quarta parte traça a trajetória institucional do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). A quinta parte apresenta a análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo. E na sexta parte as considerações finais que retomam o escopo da pesquisa, sendo apresentado um cenário do que foi proposto na questão inicial da pesquisa e o que conseguiu perceber.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Minayo (2010) conceitua a metodologia como o caminho do pensamento e a prática exercida na perspectiva da realidade, pois engloba a teoria da abordagem, isto é, os métodos, os instrumentos de operacionalização do conhecimento, que envolvem as técnicas, a criatividade do pesquisador, que compreende sua experiência, capacidade e sua sensibilidade. Destaca algumas considerações práticas necessárias a serem consideradas em qualquer situação empírica, em especial no contexto da realização de entrevista, seja ela estruturada, não estruturada ou semiestruturada.

De acordo com Gil (2009), a pesquisa é o método coerente e sistemático que se destina atingir respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa classifica-se como exploratória, por assumir a forma de levantamento bibliográfico, documental e de campo. A abordagem de estudo para esta investigação foi a qualitativa, haja vista que esta “é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local” (FLICK, 2009, p.37).

Dentre os métodos técnicos que compõem essa abordagem, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2009). Essa escolha está pautada pela análise de livros e periódicos e pela história, da evolução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), legitimada pelo fato do objeto de estudo estar completando treze anos em 2017. No que se refere à coleta de dados, utilizou-se três procedimentos, a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa de Campo (entrevista).

Para avaliar os princípios e critérios que serviram de fundamento conceitual e político para construção do projeto do curso de Agronomia sob o marco do SINAES, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do curso que ocuparam e/ou ocupam a função desde 2008.

Para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual foi confeccionado um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como

um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

O estudo é de natureza qualitativa e se desenvolveu dentro do contexto de uma pesquisa exploratória documental, onde foram consultados o Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia (PPC), Atas do Conselho de Centro e Relatórios de Avaliações Externas do MEC e do Instituto Educar. Deve-se esclarecer que o desenvolvimento deste estudo levou em consideração o atual momento político em que se encontra o Brasil e como estão sendo pensadas as políticas públicas voltadas para o ensino superior. No esforço de compreender como o Curso de Agronomia se encaixa nesse cenário, é que a avaliação foi realizada.

Avaliação é então entendida como “uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover conhecimentos (AGUILAR & ANDRER-EGG, 1994 apud SILVA, 2001, p.49).

Para identificar os esforços institucionais levados a efeito pelo CCA que possam ter colaborado para o atendimento das recomendações do Relatório de Avaliação Externa do CCA por parte do Curso de Agronomia, foram realizadas entrevistas semiestruturada com os coordenadores e ex-coordenadores, bem como consulta a documentos sobre o assunto.

As entrevistas foram, então, realizadas na busca pela obtenção de dados subjetivos acerca da execução da política de avaliação do ensino superior com o intuito de descobrir, em cada discurso, o que os gestores pensam sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação.

Há que se ressaltar a complementaridade existente entre a entrevista e o exame documental, ou como afirma Oliveira (1994), entre o examinar e o ouvir, no qual o primeiro não é suficiente para alcançar o significado das relações sociais, ficando a cargo do investigador realizar a integração entre as duas práticas, a fim de atingir o objetivo da pesquisa.

Importa, ainda, salientar a relação de poder impregnada no ato de entrevistar, segundo Caldeira (1981), pela naturalização do ato científico tido como verdadeiro. Para ela:

...a associação entre poder e saber científico que possibilita e sustenta a relação que se estabelece entre o pesquisador e o informante que dá condições de exercer seu trabalho (seu poder) e a outro a ideia de obrigatoriedade e da necessidade de se sujeitar (...) relação em que um pede que tudo seja dito nos mínimos detalhes, e o outro se esforce por dizer a verdade que, no entanto, só o primeiro poderá revelar. (CALDEIRA,1981, p.334).

Isto posto, busca-se estabelecer uma relação dialógica com os entrevistados, na tentativa de trilhar uma via de mão dupla (OLIVEIRA, 1994), na qual o ouvir caracteriza-se, de forma interativa, fugindo, ainda, da proposta de neutralidade. Quanto a isto, Caldeira (1981) afirma que leva o pesquisador a não se envolver com o discurso do entrevistado para não corromper os dados. Não foi esta postura adotada nesta investigação que, levou em consideração que a subjetividade deve ser contida, porém, vislumbrando o diálogo como estratégia para coleta de informações.

A decisão pela abordagem qualitativa converge com o pensamento de Holanda (2006), quando comenta que esse enfoque adota uma visão holística e comporta uma grande variedade de procedimentos metodológicos, além de ser mais útil na avaliação de processos e nos casos de programas complexos ou projetos inovadores. Além disso, o autor acrescenta que a pesquisa qualitativa sempre exige trabalho de campo, a participação e o envolvimento direto do pesquisador com a realidade.

A realização da pesquisa contemplou uma dimensão bibliográfica, uma documental e uma empírica. A parte bibliográfica constituiu-se da seleção, documentação e análise de artigos de periódicos especializados, livros, capítulos de livros, notícias de jornais de circulação nacional e sites oficiais. A pesquisa documental constituiu-se em uma forma rica de coleta de dados, que permitiu a detecção das informações necessárias para o desenvolvimento e aplicação do estudo. A pesquisa documental referiu-se aos: atos normativos do MEC, legislações da educação superior brasileira, PPC, atas, relatórios, documentos e proposta de processos avaliativos das décadas de 1980, 1990, 2000 e 2010.

De acordo com Holanda (2006), a avaliação de processo é importante quando os resultados dependem efetivamente da forma como os serviços são prestados, então não interessa saber apenas quantas pessoas são atendidas por uma política, mas, principalmente, a forma do atendimento. O uso desse tipo de avaliação permitiu a análise do conjunto de atividades e intervenções realizadas no PPC do curso de Agronomia.

Em relação ao número de entrevistas, Minayo (1997, p.67) comenta que a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade e

ressalta que é preciso averiguar quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado. Para a autora “a amostra boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Com base nisso, foram entrevistados os coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia, que ocuparam e/ou ocupam essa função durante o período de 2008 a 2017.

Segundo Sandelowsky (1995), nos estudos qualitativos, a questão “quantos?” reveste-se de importância relativamente secundária em relação à questão “quem?”, embora, na prática, representem estratégias inseparáveis. Afinal, o que há de mais significativo nas amostras intencionais ou propositais não se encontra na quantidade final de seus elementos, mas na maneira como se concebe a representatividade desses elementos e na qualidade das informações obtidas deles.

Em termos de instrumentos metodológicos, os principais utilizados foram documentos diversos (livros, relatórios, projetos, artigos, atas, documentos do curso ou relacionados a este, entrevistas semiestruturada, entre outros. Para atingir os objetivos da pesquisa seguiu, os seguintes passos metodológicos:

2.1 Locus da pesquisa

A Universidade Federal do Ceará (UFC), sediada em Fortaleza, Ceará, Brasil, é uma Autarquia Federal de Regime Especial vinculada ao Ministério da Educação, que exerce atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Possui como missão formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em uma instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil.

A UFC foi instituída pelo Governo Federal em 16 de dezembro de 1954 e instalada em 25 de junho de 1955; esta época denominada Universidade do Ceará. A ideia de sua criação partiu de seu fundador e primeiro reitor Antônio Martins Filho. Antes da formalização da UFC já existiam a: Faculdade de Direito (1903), a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1916), a Faculdade de Medicina (1948) e a Escola de Agronomia (1918).

Nos primeiros anos de existência da UFC foram criados nove institutos de pesquisas. Os pioneiros foram o Instituto de Tecnologia Rural, o Instituto de Química e Tecnologia e o Instituto de Antropologia. Logo em seguida, em 1959, vieram o Instituto de

Pesquisa Econômica e o Instituto de Medicina Preventiva, e nos anos de 1960/1961, o Instituto de Física, o Instituto de Zootecnia e a Estação de Biologia Marinha (atual Instituto de Ciências do Mar).

Atualmente, a UFC possui 17 Unidades Acadêmicas: Centro de Humanidades, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, Atuária e Secretariado Executivo, Centro de Ciências, Centro de Ciências Agrárias, Centro de Tecnologia, Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Faculdade de Medicina, *Campus* de Sobral, *Campus* de Quixadá, *Campus* de Crateús, *Campus* de Russas, Instituto de Ciências do Mar, Instituto de Cultura e Arte, Instituto UFC Virtual e Instituto de Educação Física. Fazem parte ainda da UFC a Casa José de Alencar e as fazendas experimentais de Quixadá, Pentecoste e Maracanaú.

Nessas Unidades Acadêmicas são oferecidos 114 Cursos de Graduação, sendo eles diurnos, noturnos e integrais; bacharelado e licenciatura, presenciais e semipresenciais. A Pós-Graduação (*stricto* e *lato sensu*) conta com 24 cursos de especialização, 54 cursos de mestrado acadêmico, 12 cursos de mestrado profissional, sendo 5 em rede e 45 cursos de doutorado, sendo 5 em rede. A UFC congrega ainda 324 grupos de pesquisa certificados, além de projetos de extensão que dão continuidade a projetos estruturantes nas áreas da indústria, agricultura, pecuária, finanças, alimentos, saúde, turismo, transporte, educação, habitação e saneamento básico.

A criação do curso de Agronomia, em 30 de março de 1918, foi consequência de uma caminhada histórica intelectual no Estado que nasce em meados do século XIX e segue adiante. Estudos sobre as riquezas naturais do Estado foram desenvolvidos, contudo uma importante questão também contribuiu para a criação do curso – a problemática da seca no Ceará.

Surge dessa forma o curso de Agronomia com o objetivo de formar profissionais que pudessem desenvolver soluções para as questões agrárias e agrícolas do Estado. Esse objetivo é perseguido até hoje e renovado a cada geração, respeitando os desafios éticos. Dentro de uma perspectiva socioeconômica e socioambiental, o curso de Agronomia tem reestruturado seu projeto pedagógico para contextualmente, formar melhor o seu profissional – o engenheiro agrônomo.

O Curso de Agronomia tem hoje a duração de 10 semestres e oferta anualmente 140 vagas através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os 70 primeiros

classificados iniciam o curso no primeiro semestre de cada ano e o restante, no segundo. O aluno de Agronomia, para fazer jus ao diploma de Engenheiro Agrônomo, na modalidade bacharelado, deve integralizar no mínimo 4.320 horas de aula.

Dentro deste contexto, a superação de uma mera ordenação da grade curricular para uma articulação de componentes curriculares que propiciem a formação integrada do engenheiro agrônomo, tem sido perseguida e colocada em prática através do percurso crítico presente nas ações dos gestores do Projeto Pedagógico do Curso (PPC): coordenações e administração superior, em interfaces com os departamentos, movimento estudantil, associações, federações, conselhos, dentre outros.

Tais ações se traduzem em conteúdos formativos das disciplinas, em práticas de laboratório e em práticas dentro do campo real de ação do engenheiro agrônomo. Estas ações visam atender às demandas da realidade agrícola e agrária do Brasil, em particular do Ceará, tendo em vista as especificidades regionais relativas aos aspectos qualitativos da produção agrícola e à preservação dos recursos naturais.

Além disso, a escassez de água, a necessidade de estratégias de convivência com o semiárido e os impactos ecológicos do modelo de desenvolvimento atual requerem um profissional capaz de perceber, nas questões técnicas, as profundas relações sociais, econômicas, culturais, políticas e de produção. Assim, esse profissional deverá articular os saberes acadêmicos com os saberes regionais específicos e plurais do setor agrário, sejam estes advindos da agricultura familiar, da patronal ou da empresarial.

Nessa perspectiva, estudos foram feitos e novos conteúdos contemporâneos têm sido inseridos nos programas das disciplinas que foram criadas ou reestruturadas para atender a formação do profissional hoje, cuja formação é prevista e orientada pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de Agronomia.

2.2 Levantamento bibliográfico e documental

A pesquisa documental se concentra nos marcos regulatórios relacionados ao objeto de estudo. Com base nesses documentos, foi possível identificar as diretrizes que regulam a política, organização e estruturação das ações institucionais. Gil (2009), destaca a importância do uso de documentos na pesquisa e o fornecimento de informações específicas que complementam ou ajudam a esclarecer resultados obtidos mediante outros procedimentos.

Fizeram parte do levantamento documental com intuito de subsidiar a pesquisa: leis, portarias, resoluções, além de documentos pertinentes ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso de Agronomia, atas, relatórios de avaliação externa do CCA e do MEC, bem como a literatura disponível sobre a trajetória do Curso de Agronomia desde sua criação em 1918, que subsidiou essa discussão. Vale ressaltar que o levantamento bibliográfico correspondeu a um passo que perpassou todos os outros procedimentos nesse estudo.

QUADRO 1 – Síntese dos objetivos específicos com a metodologia utilizada

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA (Utilizada)
Analisar os efeitos e mudanças inseridas no projeto pedagógico do Curso de Agronomia, a partir de 2008.	<ul style="list-style-type: none"> * Pesquisa bibliográfica e documental (Atas, PPC, etc.) em relatórios das avaliações externas (MEC e Instituto Educar). * Entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores (2008 a 2017).
Identificar pontos comuns apontados no relatório de avaliação do Ministério da Educação (MEC), em 2017 e do relatório de avaliação externa, em 2011.	<ul style="list-style-type: none"> * Pesquisa em documentos e relatórios das avaliações externas do CCA. * Entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores (2008 a 2017).
Analisar as concepções dos coordenadores sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação.	<ul style="list-style-type: none"> * Pesquisa de campo realizando entrevistas com os coordenadores e ex-coordenadores (2008 a 2017).

Fonte: Elaborado pelo Autor (2017)

De acordo com Flick (2009 p.231), como ocorre com as abordagens da pesquisa qualitativa, pode-se utilizar documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos como a entrevista ou a etnografia. Como critérios para a escolha dos documentos foram considerados a autenticidade, credibilidade, representatividade e significação (Scott, 1990, p.6). A análise é apresentada de forma cronológica a partir de documentos produzidos entre 2008 e 2017, tendo abrangência interna e externa ao Curso de Agronomia.

Segundo Flick (2009), a análise documental deve ser constituída por um *corpus*. Ou seja, pela preocupação em definir uma amostra de documentos que possa representar significativamente todo o conjunto que se propõe analisar. Entretanto, o objetivo foi selecionar documentos de forma proposital para o entendimento de um caso específico. Documentos não são produzidos apenas como demonstração de fatos ou realidades; quem os

produz busca atingir algum objetivo prático, ou seja, para que o mesmo tenha alguma utilização. Nessa perspectiva, Flick (2009) aponta uma série de questionamentos que devem ser considerados pelo analista. Os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação.

Frente aos objetivos propostos, a análise documental é fundamental, pois permite entender o contexto político em que se insere o projeto, os conceitos que estão norteando aquele contexto, valores e posições preconizados pelos atores envolvidos. Permite ainda identificar quem são os atores formuladores e auxilia a compreensão das relações de poder que perpassam suas relações.

Embora o termo “documento” seja mais comumente definido como componentes padronizados como notas, contratos, certidões, entre outros, trabalha-se nessa pesquisa com um conceito mais amplo, que entende que “deve-se considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação.” (PRIOR, 2003, *apud* FLICK, 2009).

Partindo de uma concepção mais ampla em que “documento” é considerado em termos de campos, de estruturas e de redes de ação, representando uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos, foram analisados um conjunto de quatro documentos (Livros de Atas do Conselho do CCA, Relatório de Avaliação do CCA produzido pelo Instituto Educar, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agronomia de 2008 e o Relatório da Avaliação do MEC, realizado em 2017).

De acordo com Flick (2009), os documentos podem representar um acréscimo bastante instrutivo às entrevistas ou à observação, ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais e devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como dados “não-instrutivos”, no sentido de representarem dados sem viés.

Portanto, o presente estudo analisou documentos utilizados na reestruturação do Projeto do Pedagógico do Curso de Agronomia para identificar, especialmente, como a avaliação do SINAES foi incorporada na concepção dos coordenadores do curso e processos desenvolvidos na formatação e formalização do PPC. A análise foi apresentada de forma cronológica para que seja possível entender como as mudanças ocorreram ao longo do tempo.

2.3 Coleta de informações sobre o Curso de Agronomia

Para a coleta de dados empíricos, houve a aplicação da entrevista semiestruturada que trouxe grandes contribuições à investigação em questão, pois segundo Triviños (1987, p. 146):

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida oferecem amplo campo investigativo, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de coletar fatos, informações e significações contidas nas falas dos entrevistados e, desta forma, compreender a influência, a importância e a compreensão sobre o processo de avaliação externa realizada pelo MEC e sobre o PPC.

A entrevista foi utilizada como reconstituição empírica do objeto, momento em que se realiza esforço investigativo com a coleta de dados e informações, cuja sistematização propiciou aproximações e descobertas sobre o fenômeno pesquisado.

Foram realizadas entrevistas narrativas com os coordenadores e ex-coordenadores do Curso, que exerceram e/ou exercem a função desde 2008, considerando que no processo de avaliação de um programa é necessária uma visão holística de todos que implementam a política.

Deste modo, surgem questionamentos que nortearam esta investigação: como os coordenadores e gestores do curso de Agronomia avaliam o SINAES enquanto método de avaliação? Que princípios e critérios serviram de fundamento conceitual e político para construção do projeto de avaliação externa do curso de Agronomia sob o marco do SINAES? Na visão dos coordenadores, quais os desafios para trabalhar com avaliação dentro da Universidade? Os resultados da avaliação interna foram trabalhados e/ou serviram de orientação para reformulação do Projeto Pedagógico? Será que os coordenadores consideram os instrumentos de avaliação de cursos do SINAES como indutores de qualidade? Eles podem ser considerados instrumentos de gestão acadêmica?

As entrevistas representaram um instrumento valioso para o entendimento das questões investigadas sobre a política do SINAES no contexto do Curso de Agronomia, daí a grande importância na escuta das narrações dos sujeitos que integram o universo do estudo.

Segundo Minayo (1997, p. 57), a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

2.4 Sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu a partir da análise do nível de envolvimento dos coordenadores com o processo pesquisado. Assim, foi definido que as entrevistas ocorreriam com os gestores (Coordenadores).

De acordo com o Regimento Geral da UFC o Coordenador de Curso é responsável pelos aspectos administrativos e pedagógicos do curso. A função de Coordenador de Curso só pode ser exercida por alguém que tenha sido eleito pelo colegiado da coordenação do curso, composto por docentes representantes das Unidades Curriculares Nucleares e representação estudantil.

As entrevistas foram realizadas com quatro coordenadores do curso de Agronomia que ocuparam e/ou ocupam a função desde 2008. Os mandatos dos mesmos são de dois anos, permitida uma reeleição. Os trechos das entrevistas que serão analisados estarão identificados conforme as respectivas identificações estabelecidas para cada entrevistado: COORDENADOR 1; COORDENADOR 2; COORDENADOR 3; e COORDENADOR 4.

2.5 Interpretando as informações

Nessa etapa foi realizada a análise e interpretação dos dados coletados e a organização do desenvolvimento da dissertação do curso de mestrado. Inicialmente transcreveram-se as entrevistas do material verbal para o escrito. Citam-se seis importantes passos para análise das narrativas:

O primeiro é uma transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal. O segundo passo implica uma transcrição do texto em material indexado e não indexado. [...] O terceiro passo faz uso de todos os componentes indexados do texto para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, cujo produto Schutze chama de “trajetórias”. No quarto passo, as dimensões não indexadas do texto são investigadas como “análise do conhecimento”. [...] O quinto passo compreende o agrupamento e a comparação entre as trajetórias individuais. Isto leva

ao último passo onde, muitas vezes através de uma derradeira comparação de casos, trajetórias individuais são colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas. Este processo permite a identificação de trajetórias coletivas (Jovchelovith e Bauer, 2002, p. 106-107).

Dessa forma, o confronto entre realidade analisada, dados coletados e material teórico pesquisado auxiliou o desenvolvimento do trabalho, que aconteceu de maneira linear e em consonância com os outros passos metodológicos definidos para a realização desse estudo. Finalmente, a análise e sistematização dos dados articulados ao referencial teórico pesquisado subsidiou a elaboração do texto final da pesquisa.

É importante destacar que esta pesquisa não pretensão de esgotar os estudos sobre a temática, mas contribuir para a realização de novas pesquisas. A publicização dos resultados no contexto institucional também é fundamental, uma vez que o objetivo da avaliação em políticas públicas é que ela sirva como instrumento de gestão e encaminhe possibilidades de mudança na execução dos programas, para que eles se tornem mais efetivos de forma a atender a população beneficiária.

3 A POLÍTICA DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

3.1 Política educacional: o ensino superior no Brasil

Constituída para atender as elites econômicas e culturais na primeira metade do século XX, a universidade brasileira manteve-se dissociada das transformações pelas quais passava a sociedade. Tanto é que o acesso a ela, em grande escala, começou a se dar no final da década de 1950 e já nos anos 1960 havia movimentos organizados de professores e estudantes em prol do aumento de vagas e da reforma universitária, no entanto, esta só ocorreu em 1968, sob a tutela dos governos militares, sem corresponder aos anseios alinhados às reformas de base propostas pelos segmentos mais progressistas da sociedade.

A reforma universitária de 1968¹, conforme as diretrizes do MEC, apesar de adotar na legislação o modelo universitário centrado na pesquisa e na pós-graduação, foi seguida de uma grande expansão do ensino privado, sobretudo na forma de instituições isoladas de ensino. “O regime militar atendeu à pressão social por mais vagas, mas os prejuízos em relação à qualidade do ensino foram enormes” (SOUZA, 2006).

Portanto, o crescimento desordenado de vagas no ensino superior nos anos de 1970 resultou numa grande proliferação de escolas e faculdades, preponderantemente alocadas na rede privada, cuja autorização para funcionamento limitava-se aos trâmites burocráticos. Nos vinte anos que se seguiram, o número de matrículas cresceu 51%, sendo que na década de oitenta essa expansão não chegou a acompanhar o crescimento populacional. Tomando novo fôlego a partir de 1995, a retomada do aumento das matrículas ocorreu, segundo o MEC, “já subordinada a severos critérios de avaliação e submetida a mecanismos de supervisão, acompanhamento e controle, em todas as etapas do processo” (SOUZA, 2006).

A partir da crise econômica dos anos 1970, o modo de organização social e política passou a ser questionado, e o liberalismo assumiu uma nova versão que tem sido denominada de neoliberal². Essa mudança foi motivada pelas transformações do Estado de

¹ A Reforma Universitária de 1968 teve início, com a edição de decretos-leis voltados para as instituições federais de ensino. A Lei 5.540/68 e o Decreto-lei 464/69 vieram consolidar a reforma e ampliá-la para todos os sistemas de ensino. A reforma de 1968 representa, sem dúvida, considerável avanço na modernização da educação superior brasileira. (MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil). Disponível: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 03 de mai.2016.

² A concepção neoliberal foi formulada pela primeira vez em 1947 por Friedrich August von Hayek. Ela partia do princípio de que o mercado deveria servir como base para organização da sociedade. Mas a política

Bem-Estar Social³ ocorridas nos países centrais após, principalmente, a ascensão de Thatcher no Reino Unido e de Reagan nos Estados Unidos. A chamada “crise fiscal do Estado”⁴ e do “modelo fordista de produção econômica” (OLIVEIRA, 2010) motivou a implementação das políticas neoliberais que desenham um novo modo de organização do mercado e da acumulação flexível.

Em relação a política educacional brasileira, em sua perspectiva neoliberal, pode-se dizer que a educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal é uma das funções permitidas ao "Estado Guardião". Embora a abordagem neoliberal enalteça a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino, ela postula que essa responsabilidade deve ser compartilhada com o setor privado como um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. Nesse sentido, mina-se o monopólio estatal existente na área, diminuindo-se o corpo burocrático, a máquina administrativa e, conseqüentemente, os gastos públicos (AZEVEDO, 2004).

Percebe-se, no final do século XX e início do XXI, uma grande expansão do ensino superior privado⁵, favorecida pela demanda reprimida do ensino básico e pela substituição do Conselho Federal de Educação (CFE), no fim do governo de Itamar Franco, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que conferiu ao MEC maior autonomia no processo de expansão do ensino superior no Brasil. O CNE adotou uma política de flexibilização diante dos processos de autorização e reconhecimento de cursos de instituições privadas. Além disso, houve grande afastamento do Estado, relacionado principalmente ao financiamento do ensino superior público.

Os sistemas de controle do crescimento das instituições de ensino superior estão vinculados às políticas públicas adotadas nos anos que se seguem ao governo militar. Se na

econômica neoliberal foi aplicada inicialmente pelos governos de Margareth Thatcher (Reino Unido) e Ronald Reagan (Estados Unidos), a partir dos anos 1980.< <http://educacao.com.br/geografia/neoliberalismo.jhtm>>

³ O Estado de bem-estar (Welfare State) é um sistema moderno de exercício público de proteção social. Assim, esse Estado garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação e educação assegurados a todo cidadão, não como benevolência, mas como direitos sociais.

⁴ Ocorreu em vários países nos anos de 1980, foi derivada da dificuldade de os Estados lidarem com as crescentes demandas de diversos setores da economia e de seus grupos sociais correspondentes gerando desequilíbrio entre receitas e despesas.<[http:// Crise fiscal do Estado e políticas de Educação Superior.jhtm](http://Crise%20fiscal%20do%20Estado%20e%20pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior.jhtm)>

⁵ Entre 1995 e 2002, as matrículas saltaram de 1.7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, um crescimento da ordem de 209%. Se o ensino público experimentou um aumento em termos de matrículas, foi o setor privado que comandou essa expansão, uma vez que suas matrículas de graduação cresceram de 60% para 70%. O número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, ao contrário das universidades privadas, que passaram de 63 para 84 estabelecimentos. Dos 77 centros universitários criados no contexto da reorganização acadêmica das instituições de ensino, 74 eram privadas. (MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil). Disponível: < <http://www.cedes.unicamp.br>>

década de 1960 a palavra de ordem era o fortalecimento das instituições públicas sob o controle do Estado, na década de 1980 o país passava por um processo de redemocratização e de reconquista dos direitos sociais devido, principalmente, ao enfraquecimento e queda do governo militar. Mas as necessidades sociais constituíram um fardo muito pesado para o Estado brasileiro, que viu a necessidade de aumentar a carga tributária para continuar a garantir os serviços públicos essenciais. Diante disso, na década de 1990 iniciam-se as discussões sobre a modernização da máquina estatal, processo ocorrido nos países centrais já na década de 1980, entendido como privatização. (CARVALHO, 2006).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi o grande responsável pelo processo de “modernização” da máquina estatal brasileira e, conseqüentemente, do ensino superior. No governo em foco, foram instituídas e regulamentadas as políticas neoliberais, marcadamente por um processo de privatização das empresas públicas, de perda de direitos sociais conquistados e pela forte presença do mercado/privado nas instituições.

As ideias neoliberais são discutidas sob o contexto da agenda sistêmica, em que são estabelecidas as concepções, a ideologia dominante, que trata das questões filosóficas e políticas que norteiam a educação superior, além de ser o espaço de formulação das políticas públicas. É ainda no espaço da agenda sistêmica que são tomadas as decisões e, a partir da década de 1990, estas decisões, em sua maioria, visam ao atendimento das políticas neoliberais trazidas pelos organismos multilaterais financeiros, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), *Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento* (BIRD), Organização Mundial do Comércio (OMC), e, educacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Por ocasião, foram trazidos novos conceitos para as políticas públicas e, em especial, para a educação superior. Foi proposta uma reforma que trouxe “a modernização administrativa associada aos princípios neoliberais” e que trabalhasse com os conceitos de “avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização e privatização” (CARVALHO, 2006).

A universidade deixa de ser uma instituição social e passa a ser considerada pelo Estado uma organização social, isso porque, com a redefinição dos setores que compõem o Estado, a educação passa a fazer parte do setor de serviços não exclusivos do Estado, não só ela, mas também a saúde e a cultura. E essa mudança abre vasto campo para a expansão das empresas privadas investirem na criação de instituições de ensino superior. “A educação

deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado” (CHAUI, 2003).

Com a reforma do ensino superior, empreendida a partir da segunda metade da década de 1990, ampliou-se o número de vagas, mas não se ampliou o acesso ao ensino superior da maneira esperada. Isso porque o ingresso a esse grau de formação esbarrou nas condições financeiras da camada social mais carente (CARVALHO, 2006).

Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve uma tentativa de ampliação efetiva do acesso ao ensino aos estudantes que não possuem condições econômicas de arcar com o custo de uma formação superior particular. São várias as iniciativas de ampliação do acesso à educação superior. O primeiro a destacar é o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁶, que surgiu em 2003 para responder também a uma pressão das associações representativas do segmento particular de ensino, já que se verificava grande ociosidade de vagas ofertadas por este segmento. Essa ociosidade é resultado da ampla expansão desse segmento registrada entre os anos de 1998 e 2002, onde o número de vagas ofertadas ultrapassa o número de concluintes do ensino médio: situação verificada no governo de Fernando Henrique Cardoso e que permaneceu no governo Lula. (OLIVEIRA, 2010).

Apesar das melhorias no segmento de ensino superior, o governo Lula manteve alguns resquícios da política neoliberal do governo anterior. Permaneceu um forte vínculo entre avaliação e financiamento. Isso significa dizer para as instituições de ensino superior que, à medida que aumentam sua efetividade, recebem mais recursos, já que se faz necessário o atendimento dos indicadores institucionais de gestão e desempenho trazidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para recebimento dos recursos. Portanto, verifica-se a constante alternância das políticas neoliberais e do Estado de bem-estar social e sua influência no ensino superior brasileiro.

3.2 Fluxo da avaliação do ensino superior no Brasil

Historicamente, a educação superior no Brasil caracterizou-se como modelo de instituição social, no qual ocorreu a busca, a descoberta e o domínio do saber. O acesso a essa instituição foi caracterizado pela constante interferência das elites dominantes, dificultando o

⁶ O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298>

caminho da democratização da educação superior no Brasil (AMORIM, 1992, p19). Segundo Amorim (1992), historicamente o controle dessa instituição social ocorreu pela realização da “avaliação dominadora”, feita para que a classe dominante da época continuasse conduzindo o caminho da educação superior.

Nem a independência, nem o Império e tampouco o advento da República possibilitou grandes avanços no ensino superior brasileiro. Pouco se avançou ao longo da história sobre os critérios que norteavam a criação de escolas e a disseminação do conhecimento por meio das Universidades (CUNHA, 2001). Somente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, é que a discussão em torno do ensino superior foi ampliada. A instituição tornou-se grande marco de reorganização e de difusão do ensino e pesquisa e, em consequência desse fato, veio à mudança na mentalidade educativa de parte da elite da época.

Segundo Alonso (2000), também foi nesse período da história, relativo às duas ditaduras nas décadas de 1940 e 1960, que surgiu um movimento contestador sobre o olhar controlador das Universidades brasileiras. O movimento ao longo do período foi ganhando força e era comandado por educadores, que tinham como objetivo a busca de melhores condições de funcionamento para o ensino superior, cujo ideal seria uma nova universidade, com ambiente propício para ampla discussão, democracia e luta pela liberdade.

O debate sobre a temática esteve presente em eventos como II Congresso Nacional dos Estudantes, que criou a União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1947. Outro acontecimento importante foi à inovação executada pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em seu modelo administrativo pedagógico, que apresentava um modelo alternativo de IES com inspiração americana, sem cátedra, com organização departamental, curso de pós-graduação, dentre outras características que se contrapunham a organização das universidades brasileiras da época (CUNHA, 2001).

Para Amorim (1992), existiam diferentes pontos de vista que motivavam a reforma da universidade brasileira. A sociedade civil desejava uma universidade preocupada criticamente com a modernização e com o desenvolvimento da nação. Já o governo preconizava que a modernização deveria ficar subordinada ao controle do capital internacional. Foi nesse momento da história que surgiu o Plano *Acton* e, em seguida, o Relatório da Comissão Meira Matos, proposto pelo governo.

O sistema educacional brasileiro, ao longo de um dos períodos da ditadura militar instaurada no Brasil com o golpe de 1964, caracterizou-se por repressão, privatização do

ensino, exclusão de boa parcela das classes populares da universidade, institucionalização do ensino profissionalizante no ensino médio, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério por meio de abundante e confusa legislação.

O plano *Acton* que ocorreu no período de 1965 a 1967, comandado por Rudolph Acton, consultor do governo, contratado para a organização da primeira tentativa de reforma oficial do país. A proposta apresentava uma reforma pautada em duas dimensões: a primeira organizava as universidades em um modelo empresarial e a segunda projetava a autonomia e a independência a partir de um plano de privatização. A Comissão Meira Matos, criada em 1968, concretizou a visão autoritária do governo frente aos desafios da educação superior do país. A Comissão foi utilizada como ferramenta de repressão do governo aos protestos e movimentos contestadores da reforma universitária. Nesse sentido, a comissão passou a emitir pareceres conclusivos sobre as reivindicações de estudantes, intelectuais e movimentos de oposição à reforma (AMORIM, 1992).

No período de 1975 a 1979, houve por parte do governo uma pretensão de expansão na oferta de vagas no ensino superior, buscando também a melhoria da produtividade dessa modalidade de ensino que recebia importante investimento governamental. O objetivo era privilegiar um modelo tecnológico tendo como modelo outros países, principalmente os Estados Unidos. Na ocasião ocorreu um grande movimento de contestação contra a reforma do ensino superior imposta pelo governo, e havia uma preocupação em relação aos caminhos que as universidades brasileiras estavam sendo obrigadas a trilhar. Mas, somente no início da década de 1980, as manifestações se fortaleceram, aumentando os protestos contra o controle oficial da Universidade e da vida política da nação (FREITAG, 1978).

Ainda no início da década de 1980, o governo iniciou uma corrida a favor da construção de um processo avaliativo para as universidades brasileiras, que sustentava sua ação na opinião pública sobre a necessidade de avaliar o ensino superior e dar uma resposta à sociedade pelos investimentos nela realizados. Entre outras justificativas, o governo apontava o próprio descrédito que cada vez mais se acentuava em relação às universidades do Brasil (AMORIM, 1992, p.19).

Foram várias as críticas realizadas em relação ao ponto de vista do governo sobre a avaliação do ensino superior e os motivos que impulsionavam o Estado a realizá-la. Era nítido naquele momento, que a avaliação da universidade precisava ocorrer, mas as categorias começaram a se organizar para que o processo fosse o mais próximo possível da realidade. A

comunidade acadêmica buscava com isso a possibilidade de diminuir o impacto negativo que a reforma poderia exercer sobre as universidades.

Diante desse cenário, iniciaram-se várias frentes e investidas governamentais sobre a universidade e sua avaliação. Comunidades como o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB) iniciaram debates e discussões sobre a educação superior brasileira. O conselho criticava fortemente a política adotada pelo governo, principalmente no que se referia à proposta governamental de escolas profissionalizantes de 3º grau (CRUB, 1986). Outros grupos iniciaram debates e críticas sobre a política implantada, dentre elas houve a IV Conferência Brasileira de Educação, que defendia que as universidades deveriam ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país.

Por meio da abordagem do contexto histórico sobre a educação superior do país, e seu processo avaliativo, é possível compreender os caminhos percorridos pela avaliação deste nível de ensino. A reforma universitária ocorreu e foi impulsionada por duas forças contrárias: de um lado, membros da comunidade acadêmica que reivindicavam uma universidade de qualidade, na qual fossem possíveis o debate e a busca do pensamento crítico; de outro lado, havia a força do governo da época que impulsionava a mudança da universidade brasileira sob um olhar autoritário, mercadológico, objetivando a qualidade baseada, exclusivamente, em indicadores quantitativos.

Resgata-se a ideia de que a questão da avaliação do ensino superior esteve presente em no cenário educacional, mesmo quando usada pelas elites dirigentes de forma mistificada e em diferentes momentos de nossa história (AMORIM, 1992, p. 29). O processo de avaliação da educação esteve presente ao longo da história do país, mesmo que de forma não sistemática. E essas demandas e iniciativas de busca da melhoria da qualidade da educação ofertada foi uma das questões que impulsionaram a reforma universitária e, conseqüentemente, as futuras propostas de avaliação do ensino superior.

Entretanto, foi somente a partir da década de 1980, que a avaliação da educação superior tornou-se um tema amplo, debatido pelo governo e pela comunidade acadêmica. Mas nesse sentido é preciso analisar porque e para que a avaliação do ensino superior surge como temática de debate para governo e universidade naquele momento.

Para Santos (2004), foi no início da década de 1980 que o diagnóstico da crise da educação superior brasileira passou a ser compartilhado com todos os atores da comunidade

acadêmica. Porém, os caminhos para superação eram distintos para o governo e comunidade acadêmica, que possuíam crenças diferentes para a construção de um modelo avaliativo, ainda que a proposta de um sistema de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) não seja de iniciativa da comunidade acadêmica. A superação da crise se traduzia em torno da democratização da gestão das universidades, busca da autonomia, expansão do acesso ao ensino superior e o papel da universidade no desenvolvimento da nação.

Houve críticas por parte de professores, pesquisadores e estudantes sobre a política universitária em funcionamento. O Ministério da Educação (MEC) passou a realizar discussões com o Conselho Federal de Educação (CFE) sobre a crise universitária. As discussões eram impulsionadas pelas greves ocorridas nas universidades, bem como pelas críticas dirigidas à legislação relativa ao ensino superior. Nesse período houve o reconhecimento de que a graduação, ao contrário da pós-graduação que já era avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não possuía nenhum mecanismo que apontasse em que medida a reforma universitária realmente se efetivou, e quais teriam sido as vantagens e os problemas enfrentados pelos diversos tipos de cursos e instituições (DIAS SOBRINHO, 1997).

A avaliação institucional no Brasil, iniciada com os cursos de pós-graduação nos anos de 1970, é considerada uma realidade consolidada, tanto no ambiente acadêmico, quanto governamental. A consagração do princípio da autonomia universitária, por meio da Constituição de 1988, trouxe consigo a necessidade da avaliação como meio de recuperar o ensino superior no País, cuja evolução, segundo o próprio Ministério da Educação (MEC), revela o descaso de que sempre foi alvo. (OLIVEIRA, 2010).

A avaliação da educação superior no país tem início na década de 1970, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente voltada aos cursos de Mestrado e Doutorado. No âmbito da avaliação dos Cursos de Graduação, datam de 1983 as primeiras ideias sobre o tema, com a instituição, pelo MEC, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), a produção e disseminação dos conhecimentos. (BARREYRO, 2003).

O PARU foi concebido e realizado pela CAPES. Iniciou-se em 1983, durante o governo militar do General João Figueiredo, e se estendeu até 1986, no governo civil de José Sarney. Sua origem, segundo o discurso oficial, foi motivada pelo crescente número de matrículas no Sistema de Educação Superior que se observou a partir da década de 1980,

desencadeando preocupação do Estado com a qualidade do ensino. (ANDRIOLA, 2008).

Nota-se que o contexto de criação e implementação do PARU foi permeado por movimentos em defesa das eleições diretas para Presidente da República, caracterizando intenso momento de mobilização e busca de abertura política no Brasil. Foi nesse momento que surgiram associações e sindicatos de peso no cenário nacional, tais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). (ANDRIOLA, 2008).

Extinto no ano seguinte, tal programa foi substituído por várias iniciativas governamentais, como a constituição da “Comissão de Notáveis” em 1985, e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986. Entre o final da década de 1980 e início dos anos de 1990, algumas universidades iniciaram experiências de autoavaliação, que contribuíram para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES). Pela mediação da ANDIFES, as experiências de autoavaliação subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve o apoio da Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), de 1993 a 1994. (BARREYRO, 2003).

Em 1996, foi introduzido, em âmbito nacional, o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularizado como “Provão”, seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), e a Avaliação para Credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. No entanto, este modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros. (BARREYRO, 2003). Ainda na década de 1990 foi instituída a Avaliação das Condições da Oferta (ACO) e, em 2004, surgiu o então Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

O processo de avaliação da educação superior no Brasil apresenta uma trajetória bastante rica e, inclusive, inovadora no que diz respeito à proposta de considerar o processo na sua totalidade. As duas últimas décadas apresentam mudanças radicais no seu formato, principalmente em relação à sua concepção. De uma avaliação totalitária e que primava pelo ranqueamento, passou para um processo que respeita as diversidades e as especificidades das IES, momento em que foi instituído o SINAES.

3.3 Gerações da avaliação educacional

De acordo com Guba e Lincoln (2003), as práticas avaliativas vêm sofrendo uma evolução conceitual atravessando várias gerações, a partir do início do século XX. As abordagens avaliativas variam de acordo com essas gerações. Mas de que forma ambas as dimensões, formal e política, têm sido concebidas historicamente em avaliação?

Na **primeira geração**, conhecida como medição, não se distingue o ato de avaliar do ato de medir. A preocupação dos avaliadores se voltava para a elaboração de instrumentos de medida e testes para a verificação do rendimento escolar dos alunos, portanto, as dimensões política e formal, as quais Demo (2002) se refere, são uma coisa só, reduzida ao formal. O avaliador desempenhava um papel de técnico e utilizava critérios quantitativos para medir o progresso dos educandos. Penna Firme (1994) relata que os testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso. Tratava-se de uma avaliação que se manteve dentro do paradigma positivista, que entendia o ato de avaliar como algo neutro, puramente instrumental.

Dentro desta perspectiva de avaliação o que se prioriza é o resultado final, ou seja, o produto. Os testes e exames eram utilizados no intuito de classificar os alunos, premiando os bons e punindo os ruins. Segundo Canen (2001, p.85) a “avaliação classificatória realiza-se sobre o passado, tendo em vista o presente, caracterizando-se como ato final”. A avaliação tem um caráter terminal, o tempo é fragmentado e determina-se vários pontos terminais.

Este tipo de avaliação ainda encontra-se presente em algumas escolas brasileiras e se revela como uma prática homogeneizadora, classificatória, discriminatória e excludente, com técnicas de controle sobre comportamentos e ações. Privilegiam-se os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, criando a ideia de que os demais dados não são relevantes. Prioriza-se o *saber fazer* em detrimento do conhecimento geral ou do *saber pensar*. A avaliação quantitativa volta-se para a apreciação dos resultados padronizados e valoriza o produto da aprendizagem. Ela utiliza instrumentos uniformizados e está articulada a princípios mercadológicos.

Assenta-se na apreciação restrita de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da formação do educando, às quais as escolas deveriam atribuir maior atenção. Porém, essa objetividade se faz necessária em alguns momentos, onde não é possível avaliar somente por critérios subjetivistas, e por isso, não tem a intenção de propor a eliminação de critérios objetivistas, mas a mediação cautelosa entre ambos.

A avaliação, unicamente, “medida”, ranço do positivismo, mais oculta e mistifica do que mostra, ou aponta aquilo que deve ser retomado e trabalhado de outra forma, o que é imprescindível que a instituição conheça. Para Hoffmann (2001, p. 16), “a busca incansável por padrões de mensuração objetivos e uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando” como também da instituição.

Outros autores defendem a importância dos instrumentos utilizados para avaliar, que fundamentam este processo decisório e necessitam de questionamentos, não só quanto a sua elaboração, mas, quanto à coerência e adequabilidade. Na visão de Bonniol e Vial (2001), é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados, pois a avaliação apesar de não ser e nem poder ser ciência, não significa que não deva tender ao rigor e que não deva utilizar procedimentos verificáveis. Para os autores, “o que condiciona sua validade é o fato de ser um processo de reflexão, retomado permanentemente no próprio processo que dá origem à avaliação”.

De acordo com Guba e Lincoln (2003), surge, principalmente, nos anos trinta e quarenta do século XX, a **segunda geração** da avaliação, chamada de descritiva e tem como característica a busca de uma melhor compreensão do objeto de avaliação. A ênfase da avaliação, que na primeira geração limitava-se ao aluno, agora se estende para outros campos, como o currículo, os programas, os materiais, as estratégias de ensino e a própria escola de modo geral. Surge com Tyler (1934), apud Penna Firme (1994), então chamado “pai da avaliação”, o termo “avaliação educacional”. Era necessário obter dados em função do alcance de objetivos por parte dos alunos em programas escolares e, por isso, a descrição de sucesso e dificuldade com relação aos objetivos traçados tornou-se primordial. O papel do educador nesta fase é o de descrever padrões e critérios de pontos fracos e fortes em relação aos objetivos estabelecidos, sem ainda desconsiderar o papel técnico da geração anterior e a predominância da dimensão formal da avaliação.

De acordo com Penna Firme (1994), é em decorrência das limitações da segunda fase, que trazia uma preocupação excessiva com os objetivos, que surge a **terceira geração**, conhecida como julgamento. Ela explica que os objetivos “nem sempre se apresentavam claros e visíveis e em várias situações, não eram mesmo definidos *a priori*, o que, de certo modo, emperrava o processo avaliativo, tornando-o inútil e irrelevante”.

Segundo a autora, outro problema sério das gerações anteriores, era “o fato de que um programa não podia esperar até seus resultados finais para ser avaliado em função dos

seus objetivos. A avaliação teria de ocorrer muito antes para possibilitar correções necessárias”. Pode-se perceber neste momento, o surgimento de uma preocupação com o processo e não só com o produto. Com base no pensamento acima, verifica-se a defesa de uma avaliação contínua, que vise correções de rumo durante o processo avaliativo.

A emissão de um julgamento passa a ser parte integrante do processo avaliativo, que deixaria de se importar somente com a medição e descrição da primeira e segunda gerações. A avaliação necessita do juízo de valor e não pode prescindir de julgamento. O avaliador passa, então, a assumir o papel de juiz. Mas, para Werneck (2002), o número continua sendo uma camisa-de-força imposta a educação pela mentalidade de educadores influentes e nem a Lei 5.692 de 1971 conseguiu fazer valer a ideia de que a qualidade deveria ser mais considerada que a quantidade.

Na terceira geração surgiram vários modelos de avaliação, na tentativa de se chegar ao julgamento de valor de forma sistemática e esclarecedora. Surge também a preocupação com o mérito do que estava sendo avaliado - seu valor intrínseco - e com a relevância - valor extrínseco e contextual. Porém, a avaliação permanece como uma prática classificatória, que segundo Esteban (2003), configura-se com as ideias de mérito, julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos.

Guba e Lincoln (2003) afirmam a existência de pelo menos três deficiências ou falhas nessas três gerações relatadas, que são: a tendência ao gerencialismo, a falha em conseguir acomodar pluralismo de valores e, o compromisso excessivo com o paradigma de investigação. Os autores acreditam que os modelos avaliativos das três gerações se utilizam de paradigmas científicos para guiar seu trabalho metodológico e esta extrema dependência dos métodos da ciência tem levado a resultados desafortunados. O avaliador nessas três gerações não é responsabilizado pelos resultados da avaliação e pelo que será feito dos resultados. Entretanto, não se pode continuar na ilusão da falsa neutralidade científica, porque ao se estabelecer padrões, estes são carregados de valores. A dimensão política deve ser pensada.

Existem inúmeras críticas sobre a avaliação nestas três gerações, pois ela sai do terreno pedagógico para apoiar-se ao que é mensurável, quantificável. O que importa ainda são os dados quantitativos, a produção e o desempenho em números. Ou seja, os critérios de avaliação não são pluralistas, mas objetivistas e homogeneizadores, dentro de uma perspectiva uniformizadora porque se deseja um modelo, um perfil. São feitas comparações, reforçando a competitividade, e a seleção dos capazes e incapazes.

As pedagogias baseadas no desempenho valorizam o produto da aprendizagem e as habilidades específicas a serem desenvolvidas. O conceito de desempenho baseia-se na ideia de déficit. O erro revela o não saber, o desconhecido. A avaliação permanece sendo um instrumento de controle e de limitação das atuações de alunos e professores no contexto escolar. Romper com este paradigma de investigação positivista, caracterizado por uma avaliação classificatória, somativa, preocupada em medir o produto, julgar resultados, regular, controlar e punir não é uma tarefa fácil, que se realiza da noite para o dia.

Partindo do pressuposto de que as gerações anteriores de avaliação trazem problemas e que a avaliação precisa tomar outro rumo, Guba e Lincoln (2003) propõem uma abordagem alternativa, chamada por eles de avaliação construtivista responsiva, que surge na década de noventa, caracterizando-se como a **quarta geração** da avaliação.

A avaliação da quarta geração tem como principal característica a negociação. Busca-se o consenso respeitando as diferenças de valores e crenças bem como os dissensos. É um processo de interação e negociação fundamentado num paradigma construtivista, que visa não apenas constatar, mas intervir para mudar. Parte-se de preocupações, objetivos e deficiências observadas e discutidas coletivamente em relação ao objeto da avaliação, que pode ser um curso, um programa, um projeto etc.

As questões que surgem no processo avaliativo são resolvidas em seu decorrer e não só no final, caracterizando-se como uma avaliação contínua que valoriza o processo e não o produto. A avaliação será diagnóstica, formativa e transformadora. “A transformadora não se limita a um momento final do processo: ela o acompanha em sua trajetória de construção cotidiana.” (CANEN, 2001).

O conceito de avaliação neste momento sofre transformações. Ao contrário do paradigma positivista, o paradigma construtivista nega a existência de uma realidade objetiva e entende que a ciência também é uma construção social. Este modelo de avaliação construtivista vem substituir o modelo científico até então praticado. Na avaliação responsiva, o avaliador terá um novo papel, o de comunicador, porque há uma interação entre observador e observado. Uma de suas maiores incumbências será “... conduzir a avaliação de tal forma que cada grupo tenha que lidar e se confrontar com as construções de todos os outros, um processo que chamamos de dialética-hermenêutica.” (GUBA e LINCOLN, 2003).

A avaliação será qualitativa, diagnóstica, porque valoriza o processo de aprendizagem e concentra-se na avaliação feita em suas múltiplas dimensões. De acordo com

Canen (2001), a avaliação diagnóstica “é vista como um processo de construção permanente, de acerto de estratégias para mobilizar a aprendizagem, de auxílio (e não de punição ou prêmio) a alunos e professores”. Para a autora, a avaliação diagnóstica “realiza-se sobre o presente, tendo em vista o futuro, caracterizando-se como processo”. A avaliação será, neste sentido, um processo permanente de melhoria, de busca de aperfeiçoamento.

Segundo Demo (1996), “a necessidade de avaliação permanente decorre da necessidade de manter intenso um fenômeno que, deixado a si mesmo, tende a decair na extensão, na cópia, na reprodução.” O autor afirma que a avaliação é componente intrínseco da construção constante da qualidade.

A **quinta geração** surgiu em decorrência das falhas e lacunas existentes nas outras gerações citadas e, mais que isso, Muñoz Cuenca (2007) acrescenta que esta geração surgiu com a intenção de desmistificar processos e metodologias tradicionais da avaliação. A experiência acumulada decorrente das gerações anteriores permitiu desenvolver métodos e metodologias diferentes das anteriormente utilizadas e influenciadas pelo positivismo.

Para Muñoz Cuenca (2007), a quinta geração se caracteriza, então, pelo equilíbrio e melhoria contínua para determinar o fluxo do processo, eliminando as barreiras, por meio da participação de todos, em um processo interacional e social.

A quinta geração atentou-se para a importância dos indivíduos, das inter e intrarrelações, haja vista que não existe instituição sem pessoas; estas existem com elas, por elas e para elas. Dessa forma, a avaliação deverá clarear, desnudar e mostrar o que não era percebido, sobretudo pelo avaliado, objetivando a melhoria e o crescimento dos indivíduos e de suas relações com os outros e com a instituição na qual está inserido. Com efeito, leva-se em conta a visão de cada uma das partes envolvidas no processo avaliativo, distribuindo a responsabilidade entre cada uma delas. Surge, também, a imprescindível contribuição da autoavaliação, que se torna importante ferramenta para que os indivíduos percebam suas forças e suas fraquezas e as use para seu desenvolvimento”. (RODRIGUES; ARAÚJO, 2015, p. 564).

“É também na quinta geração da avaliação que o avaliador tenta perceber o que está nas entrelinhas, [...] percebido por meio de gestos ou emoções manifestadas em diversas ocasiões que revelam, inclusive, o que o próprio indivíduo desconhece.” (RODRIGUES; ARAÚJO, 2015, p. 564). Entende-se, com base no que as autoras afirmam, que, além de quebrar paradigmas, essa geração da avaliação vai além do que se pode ver e observar, além do que é acessível a todos.

Portanto, a quinta geração da avaliação permite o deslocamento da centralidade da medida, ou a racionalidade da observação, baseado no desejo de compreender, no sentido

weberiano, a composição do quadro social, econômico e político, para a intervenção adequada. Esse movimento é feito com base em uma desconstrução da centralidade das modalidades tradicionais. Assim, a avaliação para ter sucesso real deve servir ao favorecimento de uma reconstrução e um adionamento de uma metodologia qualitativa, baseada sempre na "relevância social" e no sucesso coletivo do país e de seu povo.

QUADRO 2 – Síntese das gerações da avaliação

GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL		CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO	PRÁTICA EDUCATIVA
1ª Geração 1920 – 1930	Mensuração	<ul style="list-style-type: none"> * Mensuração do desempenho; * Geração da medida; * Papel técnico do avaliador; * Aplicação de instrumentos de medida; * Ênfase na avaliação quantitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Aplicação de testes padronizados para medir o QI dos alunos; * Classificação dos alunos conforme os diferentes níveis mentais e suas aptidões; * Ênfase na memorização; * Educador detentor e transmissor do conhecimento; * Destaque para a mensuração de atitudes, de comportamento e de rendimento.
2ª Geração 1930- 1940	Descrição	<ul style="list-style-type: none"> * Descrição detalhada sobre os objetos alcançados em relação aos planejados; * Surgimento da avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Aplicação de instrumentos para examinar o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado e ensinado pelo professor; * Objetiva melhoria do currículo escolar; * Ênfase no resultado (produto).
3ª Geração 1950 -1980	Julgamento	<ul style="list-style-type: none"> * Julgamento de valor como elemento essencial; * Negação da completa geração anterior; * Ênfase na avaliação qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliador passa a ter papel de juiz; * Reconhecimento do juízo subjetivo por parte do avaliador; * Destaque na tomada de decisão visando à melhoria do desempenho escolar.
4ª Geração 1990 – 2000	Negociação	<ul style="list-style-type: none"> * Diálogo coletivo é a essência da negociação; * Negociação entre avaliadores e avaliados; * Ênfase na avaliação quantitativa e qualitativa do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> * Professor passa a ser um mediador e não um “juiz” no processo de construção e avaliação do conhecimento; * Critérios de correção são pactuados coletivamente; * Co-participação no planejamento das ações avaliativas e dos temas geradores; * Busca o melhoramento da aprendizagem; * Avaliação da aprendizagem é configurada como um processo interativo

GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL		CARACTERÍSTICAS DA GERAÇÃO	PRÁTICA EDUCATIVA
5ª Geração 2000 – em diante	Avaliação Social	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliação como um processo estratégico; * Mostrar o que não era percebido; * Processo interacional e social; * Avaliação participativa; * O interesse coletivo como interesse geral. 	<ul style="list-style-type: none"> * Metodologia qualitativa; * Gerenciador do contexto social; * Conteúdo multidisciplinar; * Desconstrução da centralidade das modalidades tradicionais;

Fonte: As quatro gerações da avaliação - *Guba e Lincoln* (1989, p.22-42) - (quinta geração pelo autor)

Considerando como referência as principais características de cada geração da avaliação educacional (QUADRO 2), observa-se uma evolução de conceitos que vai incorporando, gradativamente, novos elementos ou até mesmo, redimensionando aspectos relacionados à dimensão política e prática da avaliação, na procura do aperfeiçoamento da própria sistemática avaliativa e suas finalidades educacionais.

As características específicas de cada geração estão vinculadas a momentos sociais, históricos, econômicos, culturais e pedagógicos que fazem parte de um processo dinâmico e em constante transformação, compondo elementos fundamentais da própria natureza da avaliação educacional.

O estudo avaliativo da quarta geração possui características baseadas na intersubjetividade, na integração e na negociação, considerando o contexto da educação e dos sujeitos envolvidos e, agregando consideráveis e significativos avanços conceituais e práticos da avaliação. Por sua vez, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) surge a partir de um conceito de avaliação baseado nas ideias de integração e participação, assegurando as dimensões: internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação.

4 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

4.1 Trajetória Institucional

A discussão sobre a criação de um novo sistema de avaliação da educação superior teve o seu início em abril de 2003, quando foi criada a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) que, após realizar discussões com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, produziu o documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” (BRASIL, 2004). Assim, o SINAES, que ora regula a avaliação do Ensino Superior brasileiro, surgiu através da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

Este foi o primeiro programa de avaliação de instituições que foi apreciado e votado pelo Congresso Nacional, passando, assim, de política de governo à política de Estado. A Legislação que fundamenta o SINAES está expressa na Constituição Federal de 1988, especificamente no artigo 209. Outras leis dão sustentação ao SINAES, sendo elas: Lei 9.131 de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a avaliação periódica das IES e dos seus cursos; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), art. 9º incisos VI e IX; e a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

A operacionalização do SINAES subdivide-se em três macroprocedimentos: Avaliação Institucional (interna e externa), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). No que tange à Avaliação Institucional, há 10 dimensões que deverão ser alvo obrigatório da autoavaliação das IES. (BRASIL, 2004b).

- 1) Missão e plano de desenvolvimento institucional: deverá proporcionar informações acerca das finalidades, objetivos e compromissos da IES, das práticas pedagógicas e administrativas; do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI).
- 2) Política institucional voltada ao ensino, à Pós-Graduação, à pesquisa e à extensão: deverá permitir analisar a concepção de currículo e a organização didático-pedagógica de acordo com os fins da instituição, às diretrizes curriculares e à inovação da área.
- 3) A responsabilidade social da instituição: deverá possibilitar verificar a contribuição no que tange à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente,

ao incentivo da memória cultural e da produção artística, e à defesa do patrimônio histórico e cultural.

4) A comunicação com a sociedade: deverá permitir identificar as estratégias, os recursos e a qualidade da comunicação interna e externa da IES, a imagem pública da IES nos meios de comunicação social.

5) A política institucional de gestão de pessoal: deverá reproduzir fielmente a análise de aspectos relacionados às políticas internas destinadas aos recursos humanos, apresentar dados referentes aos recursos humanos da IES, e identificar ações institucionais que visem aperfeiçoar os recursos humanos.

6) A organização e a gestão da instituição: deverá permitir analisar a gestão, especialmente no que tange ao funcionamento e representatividade dos colegiados, bem como à participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios, identificar os procedimentos de gestão de informações institucionais.

7) Adequação da infraestrutura física à missão da instituição: deverá possibilitar verificar as condições da infraestrutura física da IES e dos equipamentos das bibliotecas, especialmente no que tange ao seu uso como apoio às atividades de ensino e de investigação científica, identificar o mérito das ações institucionais de combate ao desperdício, e valorar a atuação de alguns dos principais órgãos de apoio à gestão.

8) O planejamento e a avaliação institucional: deverá tornar possível identificar a adequação e a efetividade do planejamento geral da instituição e sua relação com o PDI, dos procedimentos de avaliação e de acompanhamento do planejamento institucional.

9) Política interna de atendimento aos estudantes: deverá permitir analisar aspectos relacionados ao atendimento aos discentes e aos egressos dos cursos de graduação da IES, identificar as ações internas propostas para atendimento aos dois segmentos citados, apresentar dados da evasão discente na graduação, mapear ações internas de combate à evasão discente; apresentar dados relevantes da participação estudantil em atividades acadêmicas; apresentar o perfil dos candidatos aos cursos de graduação da IES.

10) Sustentabilidade financeira da instituição: deverá potencializar a análise da sustentabilidade financeira da IES, especialmente no que tange ao uso dos recursos em programas de ensino, investigação científica e extensão.

No que tange às funções educacionais decorrentes da efetivação do SINAES, há

duas que merecem ser destacadas:

- 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, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado. (BRASIL, 2004b).

FIGURA 1. Instâncias de articulação da avaliação no Brasil



Fonte: INEP - 2014

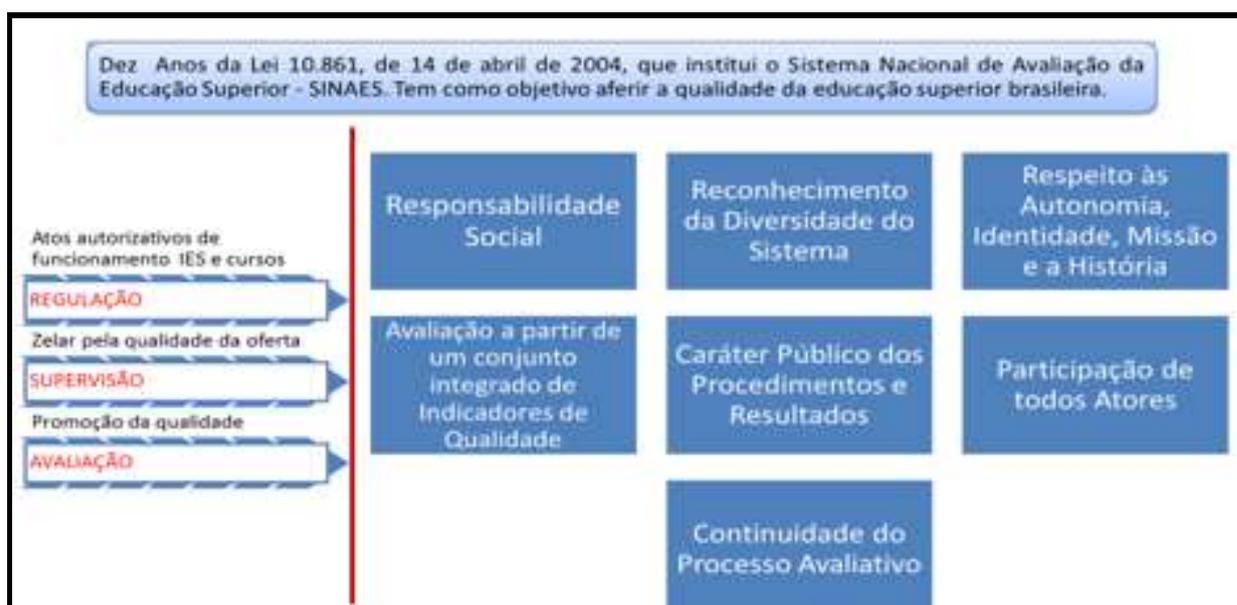
O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ele tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Este Sistema é acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, (CONAES), como um órgão colegiado de coordenação e

supervisão do SINAES. A referida Comissão tem como função estabelecer os parâmetros gerais e as diretrizes para a operacionalização do sistema de avaliação. Evidencia-se que a operacionalização do Sistema está sob a responsabilidade do INEP. (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

O SINAES pode ser caracterizado como um sistema de avaliação que tem por objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional. Nasceu de um amplo trabalho desenvolvido pela CEA, designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003, e instalada pelo então Ministro da Educação, Cristóvão Buarque, em 29 de abril do mesmo ano. A CEA tinha como finalidade “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados” (BRASIL, 2004).

Em seus princípios, o SINAES reconhece a diversidade do sistema de educação superior do país; respeita a identidade, a missão e a história das instituições; entende que as instituições devem ser avaliadas globalmente (ou seja, a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente), e, ainda, busca a continuidade do processo avaliativo. O SINAES é composto por três eixos que compreendem a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. (BRASIL, 2004).

FIGURA 2. Princípios fundamentais do SINAES



Fonte: INEP - 2014

O SINAES é um sistema avaliativo que utiliza diversos instrumentos de avaliação de agentes externos e internos, operando com procedimentos metodológicos e operacionais comuns, constituindo um sistema de avaliação que abrange todas as Instituições de Ensino Superior do país. Conta com instrumentos de avaliação que são mais ou menos abrangentes, dependendo das características das instituições avaliadas. A LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, no título IV, art.19, classifica as instituições de ensino como públicas e privadas. Rezam os incisos I e II do referido artigo:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (BRASIL, 1996, não paginado).

O Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, em seu capítulo 3, art.7º, trata da organização acadêmica das instituições de ensino superior, classificando-as em:

“I - Universidades;

II - Centros universitários; e

III - Faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores”.
(BRASIL, 2001).

No Art. 8º, o decreto define o que caracteriza as Universidades: caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Em consonância com essa classificação, o SINAES elaborou graus diferentes de avaliação. Embora não dispense nenhum tipo de instituição de ensino superior de passar por todos os instrumentos de avaliação trazidos pela nova metodologia, tal método de avaliação é composto pelos instrumentos abaixo.

- a) **AUTOAVALIAÇÃO:** Avaliação de inteira responsabilidade da instituição de ensino superior e se realiza a cada três anos. O objetivo maior é buscar a mais ampla e efetiva participação da comunidade acadêmica para a discussão e a análise dos processos de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a concepção de formação e responsabilidade social da instituição, estando estas condizentes ao proposto no projeto político pedagógico.
- b) **AValiação EXTERNA:** Após o processo de autoavaliação e consolidado o relatório do que foi avaliado, a instituição de educação superior submete-se à avaliação externa. Essa avaliação é feita por representantes da comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas de

conhecimento, que possuam compreensão das instituições de ensino superior e sejam designados pelo MEC. “A quantidade e o formato dessa(s) comissão(ões) depende do tamanho e dos perfis da instituição ou sua organização acadêmico administrativa” (BRASIL, 2004, p.107).

- c) EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES - ENADE: O Enade é uma etapa da avaliação da educação superior focada no processo de formação do indivíduo durante o curso. Funciona da seguinte forma: são escolhidos grupos amostrais de estudantes em dois momentos de seus percursos de formação superior, um grupo de recém-ingressos e outro que se encontra na reta final dos cursos que estão sendo avaliados. O objetivo é obter elementos para o acompanhamento das ações pedagógicas durante o curso. É importante salientar que não são avaliados todos os cursos oferecidos pelas IES credenciadas, são escolhidos determinados cursos para passar por este processo avaliativo. (BRASIL, 2004, p.107).

Os avaliadores externos seguem os seguintes procedimentos durante a visita de avaliação:

- a) análise crítica do material apresentado como resultado da autoavaliação da instituição de ensino superior;
- b) análise das principais instalações da instituição, tais como bibliotecas, laboratórios, salas de aula, entre outras;
- c) entrevista com as autoridades acadêmicas, bem como representantes de conselhos, professores, funcionários e estudantes;
- d) elaboração de relatório conclusivo sobre a visita que deve conter os juízos de valor sobre o que foi apresentado à comissão durante a visita e as propostas e sugestões que forem consideradas relevantes. Ao final da visita, a comissão deve discutir com os membros da comunidade acadêmica as linhas gerais de suas observações;
- e) por último, devem enviar o relatório conclusivo para a CONAES. Esse relatório tem uma dupla função: fornecer informação para a comunidade acadêmica avaliada e assessorar o MEC, e demais instâncias, relativamente às funções de supervisão, regulação e definição de políticas públicas para o ensino superior.

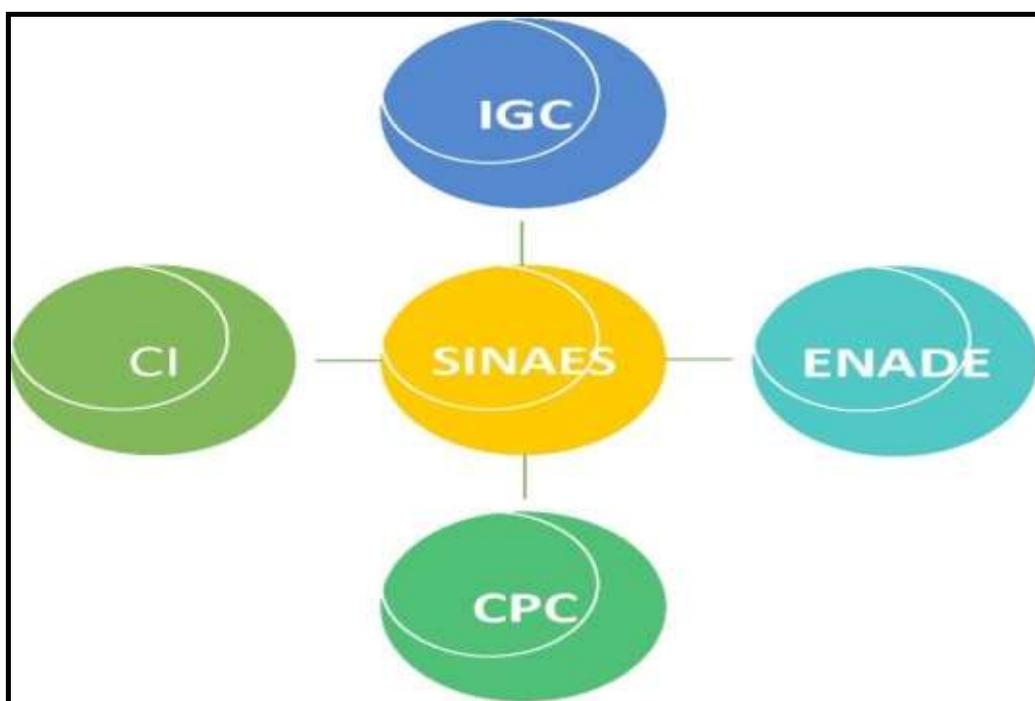
Este método de avaliação representa um suporte nas técnicas utilizadas para aferir a qualidade do ensino superior ofertado no Brasil, principalmente porque, neste processo, a principal fonte de informação é o estudante — o agente que sofre a ação de todos os métodos e técnicas pedagógicas e é influenciado pelos agentes educacionais responsáveis pela

transmissão de determinada técnica/conhecimento de certa área profissional. (BRASIL, 2004, p.116).

4.2 Estrutura atual do SINAES

O SINAES, atualmente, pauta-se, de acordo com o INEP⁷, pelos seguintes componentes: a avaliação geral dos cursos (IGC), dos conceitos parciais de curso (CPC), do desempenho dos estudantes (ENADE), e do Conceito Institucional (CI), oriundo do processo de Avaliação Institucional (Interna e Externa).

FIGURA 3. Estrutura atual do SINAES



Fonte: INEP - 2014

4.3 O SINAES como organismo de um sistema de avaliação do ensino superior

O SINAES é, como diz a legislação, um sistema nacional que envolve todas as instituições de educação superior, cursos e estudantes do país e não apenas os pertencentes ao sistema federal (IES privadas e IFES, seus cursos e seus alunos). Com efeito, já a LDB, no

⁷Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acesso em 26/04/2016.

art. 9º, inciso VIII, estabelece como incumbência da União “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) versa no art. 4º que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação. No tópico 4.3 alínea 9, que trata de objetivos e metas da educação superior, diz ainda que o PNE deve “estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação”. (BRASIL, 2001).

Em consonância com essa tese que vinha acompanhando o pensamento legislativo brasileiro, a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que cria o SINAES, define claramente, já nos primeiros artigos:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...] - § 2º O Sinaes será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal. (BRASIL, 2004a, não paginado).

Sua construção está sustentada na ideia de que todas as avaliações da educação superior, realizadas no âmbito do Ministério da Educação, se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação. Essa iniciativa talvez constitua um dos mais importantes diferenciais entre o que foi construído com o SINAES e as práticas anteriormente existentes. (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Visivelmente, a percepção do SINAES como sistema significa que não mais se terá cada setor do Ministério da Educação realizando a avaliação a seu modo, com os seus instrumentos, com a sua metodologia, com os avaliadores capacitados a seu modo e com a sua sistemática procedimental e operacional. Com o SINAES, todas as avaliações da educação superior, exceto às da Pós-Graduação *stricto sensu*, passam a ser realizadas no âmbito do INEP, sob orientação das diretrizes estabelecidas pela CONAES e servirão de referencial básico para os diversos órgãos do MEC realizarem suas atividades de natureza regulatória (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento, credenciamento). (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Entretanto, o ANDES considera a CONAES antidemocrática na sua constituição

e função, uma vez que centraliza todo o processo de avaliação e é composto, na sua maioria, por representação governamental. Neste contexto, o SINAES é percebido enquanto instrumento de premiação e/ou punição das IES, e o ENADE de premiação/punição dos estudantes. Desta forma, o ENADE caracteriza-se por ser mecanismo classificatório, como o foi o Provão, pois registra no histórico escolar do estudante a sua participação no processo avaliativo.

Em síntese, apresenta-se no Quadro 3 uma apreciação das propostas avaliativas postas em curso nas universidades brasileira.

QUADRO 3 – Comparação entre as propostas avaliativas e de reforma PARU, PAIUB, ENC e SINAES.

Proposta de Avaliação	PARU (1983)	PAIUB (1993)	ENC (1996)	SINAES (2004)
Autores	Grupo Gestor da pesquisa	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior	Comissão de Técnicos do MEC	Comissão Especial de Avaliação
Objetivos	Reconhecer as condições reais as quais se realizavam a educação superior brasileira.	Propor uma avaliação institucional com participação voluntária e interna.	Avaliar os cursos de graduação, por meio da avaliação do desempenho dos estudantes.	Nos termos da LDB, assegurar um processo de avaliação nacional das IES, dos Cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.
Função / Concepção de Avaliação	Diagnóstica / Formativa	Diagnóstica / Formativa	Somativa, Regulação e Controle	Formativa, Somativa, Regulação e Controle
Tipo de Avaliação	Interna	Interna e Externa	Externa	Avaliação externa e Interna (auto avaliação)
Agentes da Avaliação	Comunidade acadêmica	Comunidade acadêmica e Voluntários externos	MEC / INEP	MEC / INEP e Comunidade Acadêmica (auto avaliação)
Instrumentos	Indicadores e Estudos de Casos	Indicadores de Desempenho	Exame no Final do Curso	Indicadores de Desempenho

Fonte: Elaborado pelo Autor (2017)

Apesar das críticas referidas, cabe mencionar que o SINAES é um sistema autônomo de supervisão estatal que busca integrar dimensões internas e externas, particulares e globais dos diversos objetos e objetivos da avaliação, propondo-se a ser somativo e

formativo, quantitativo e qualitativo. Sua função explicitamente regulatória tende a suprir a ausência do Estado no que diz respeito ao aprimoramento das IES, seus objetivos e funcionamentos, e à reorientação do sistema de educação superior de modo a atender às necessidades de uma nação democrática e soberana. (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Sua vigência implica criar novas regras de entrada, de permanência e de saída do sistema, comprometendo-se a não operar com a ideologia da competitividade, da concorrência e do sucesso individual, admitindo explicitamente estar impregnado pela vontade de ajudar a construir uma concepção de educação superior socialmente comprometida em seus objetivos e funções, oferecendo a garantia de se balizar, em termos conceituais e políticos, por um conjunto de princípios, tais como o de que a educação é um direito social e dever do Estado e que a vida das instituições de educação deve se pautar por valores sociais historicamente determinados. Preceitua, ainda, que a avaliação implica em regulação e controle, e que sua prática social, global, legítima, contínua e educativa deve ter respeito à identidade e à diversidade.

Após a descrição do surgimento e funcionamento do SINAES, o olhar volta-se para o processo de avaliação dessa política com enfoque no Curso de Graduação em Agronomia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

5 A AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

As primeiras discussões sobre avaliação da Universidade Federal do Ceará (UFC) ocorreram, ainda, na gestão de seu fundador, professor Antônio Martins Filho, que, em meados dos anos de 1950, organizou um seminário institucional para debater acerca da função autoavaliativa da instituição de ensino superior. O evento contou com a participação da comunidade interna da universidade, cuja finalidade foi promover uma reflexão acerca dos objetivos institucionais (MARTINS FILHO, 1997).

Andriola e Oliveira (2015) destacam a visão aguçada do então Reitor da UFC que, à época, já esboçava a preocupação de que o planejamento institucional teria que contemplar os três níveis de atividades - ensino, pesquisa e extensão; sendo, então, uma visão totalmente harmônica com as concepções atuais. “A UFC era uma das poucas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileira a preocupar-se com a formação de recursos humanos na área de avaliação educacional (...)”.

Nesse panorama, Andriola e Oliveira (2015) fazem um retrospecto histórico dos processos de autoavaliação institucional da UFC. Ressaltam que, no início do século XXI, na gestão do Reitor professor Roberto Cláudio Frota Bezerra (1995 a 2003), foi elaborado no âmbito da Coordenadoria de Análise Institucional e Avaliação (CAIA), da Pró-Reitoria de Planejamento, um pré-projeto de avaliação institucional para a Universidade Federal do Ceará. A proposta tinha como título “O Processo de Avaliação Institucional da UFC”. Assim, conforme registros documentais da época, essa proposta gerou “um conjunto de estratégias perfeitamente factíveis, cuidadosamente maturadas, e que visavam o desenvolvimento de ações capazes de conduzir à melhoria da qualidade na produção acadêmica e na gestão administrativa”.

Com base nas avaliações realizadas no Brasil e no exterior é possível observar o crescimento progressivo e contínuo da UFC. Os processos de avaliação instituídos internamente permitem que haja uma reflexão sobre as políticas adotadas e, por efeito, subsidiam as tomadas de decisão, projetando a universidade nacional e internacionalmente (SANTIAGO, 2015).

Na gestão do Reitor professor Jesualdo Pereira Farias (2008 a 2015), a tecnologia da informação foi fator essencial para consolidar as diversas atividades acadêmicas e administrativas. Incluída desde o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (REUNI), até a adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Sistema Integrado de Informações Institucionais (SI3) instituiu uma cultura para alimentar informações setoriais que, quando consolidadas, promovem uma noção do todo.

Assim, em razão dos processos de avaliação instituídos é possível mensurar o avanço da UFC. Os padrões de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltados para a graduação e pós-graduação, situam a UFC como instituição de qualidade reconhecida nacionalmente.

Do ponto de vista dos coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia, existem desafios que devem ser superados para que o processo avaliativo seja de fato consolidado dentro da própria universidade. Para dois dos coordenadores entrevistados, na universidade, quando o tema é avaliação, surgem inúmeros desafios a serem ultrapassados, principalmente quando se pretende a participação de docentes e a cooperação entre colegas da própria instituição. A busca por informações e recebimento de documentações dos colegas se mostrou bastante difícil, pois mesmo muitos sabendo da necessidade e da importância da participação, não atenderam às solicitações da coordenação, o que fez com que o processo fosse muito desgastante.

Acho que o principal deles é conscientizar os envolvidos da importância dessas avaliações, não como caráter punitivo para os que não são bem avaliados, mas como um instrumento que poderá ser utilizado para melhoria da qualidade da formação dos futuros profissionais. Da mesma forma, o corpo discente também precisa ser esclarecido sobre a importância das avaliações internas da instituição, e também de serem informados sobre as alterações que essas avaliações provocaram na vida acadêmica deles. Assim, acredito que quando os discentes perceberem que suas avaliações estão surtindo efeitos positivos na qualidade das aulas, e conseqüentemente, do curso, estes terão maior interesse em participar (COORDENADOR 2).

Outros dois desafios que foram citados pelos coordenadores dizem respeito aos professores e estudantes. No que se refere aos professores, o maior desafio da avaliação tem a ver com a vontade do professor de sair de sua zona tradicional de conforto e tentar se modernizar, melhorar didaticamente, investir mais em sua formação quando mal avaliado. No que se refere aos alunos, o desafio principal é fazer com que eles sejam honestos e corretos nas avaliações que fazem, pois, os alunos, em sua maioria, não atendem aos chamados e não participam dos eventos e atividades promovidas pela coordenação do curso.

Como não estão atentos àquilo que é promovido, quando vão avaliar, acreditam cegamente que as atividades não são feitas e avaliam mal a coordenação. Também quando vão avaliar os professores, alguns alunos não utilizam o instrumento de avaliação da forma correta. Na verdade, eles tratam a avaliação de forma pessoal e, ainda que o professor tenha cumprido com todos os requisitos apontados na avaliação, alguns alunos atribuem notas baixas, pensando que irão prejudicar o professor de alguma forma (COORDENADOR 3).

Santiago (2015) afirma que na gestão do atual Reitor professor Henry de Holanda Campos vêm, sendo aprimorados os processos com enfoque na qualidade. Para tanto, foram desencadeadas ações de aperfeiçoamento procedimental e operacional para que o processo de realinhamento estratégico alcance as principais dimensões do ensino, da pesquisa, e da gestão, incluindo a questão do relacionamento e da comunicação. Com enfoque no avanço tecnológico, estão sendo aprimoradas as políticas de atualização dos normativos para que os processos de trabalho sejam efetivamente consolidados ao sistema gerencial informatizado da universidade.

5.1 A Avaliação do Curso de Agronomia na Perspectiva do SINAES

Com o advento da Lei nº 10.861/2004, foi instituído o SINAES com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das Instituições de Ensino Superior (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 (LDB). O sistema tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social.

No artigo 3º da referida Lei são descritas as dimensões de avaliação propostas pelo SINAES, que devem ser o foco da avaliação institucional e que garantem, simultaneamente, a unidade do processo avaliativo em âmbito nacional e a especificidade de cada instituição. O sistema articula, coerentemente, concepções, objetivos, metodologias, agentes da comunidade acadêmica, da sociedade e de instâncias do governo. (INEP, 2007).

Na visão dos coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia, o SINAES enquanto método avaliativo é assertivo, conforme citam:

Quanto ao método de avaliação SINAES, avalio que de forma geral é positiva, pois permite que conheçamos com maior profundidade a realidade dos cursos de graduação. No entanto, alguns itens avaliados, principalmente no que diz respeito à infraestrutura física, bibliotecas, a coordenação do curso não tem como promover melhorias, pois isso diz respeito à administração superior (COORDENADOR 2).

O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior realiza análises de acordo com critérios estabelecidos por meio de indicadores que abordam três dimensões, sendo a primeira relativa à organização didático-pedagógica, a segunda sobre o corpo docente e tutorial e, a terceira, relativa à infraestrutura do curso. Esses critérios são satisfatórios e suficientes para obtenção de conhecimento a respeito do curso, cabendo à coordenação e colegiado do curso fornecer todas as informações necessárias para que estes conhecimentos sejam repassados da melhor forma possível (COORDENADOR 1).

Entendo que o sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES) veio a contribuir para a avaliação dos cursos de graduação existentes no Brasil. Com esta metodologia de avaliação, cursos que formam para uma mesma profissão, podem ser avaliados e comparados de forma mais justa. Os questionamentos feitos são importantes, pois, de uma forma geral, indicam os pontos principais a serem avaliados nos cursos (COORDENADOR 3).

Considerando os instrumentos de avaliação de cursos do SINAES como indutores de qualidade e como ferramenta de gestão acadêmica, os coordenadores afirmam que é possível, mas existem particularidades:

Como foi dito anteriormente, os critérios estabelecidos são coerentes e suficientes para obter conhecimento sobre o curso e sua estrutura de uma forma geral. Entretanto, acredito que cada universidade esteja inserida em uma região diferente, e isso pode trazer particularidades à cada curso dependendo da região em que este esteja inserido. Tais particularidades não estão contempladas na avaliação. Portanto, sugeriria que houvesse mais espaço para discussões que permitissem avaliações nesse sentido (COORDENADOR 1).

Sim. Eles podem ser indutores de qualidade, desde que a UFC os considere como instrumentos de gestão acadêmica, em nível de administração superior. A Coordenação do Curso faz uso de boa parte dos instrumentos, mas alguns itens avaliados dizem respeito à estrutura de gestão da Administração Superior (COORDENADOR 2).

Acredito que sim! Os SINAES são indutores de qualidade. No entanto, apesar de acreditar que o SINAES possa contribuir para a melhoria da qualidade, acho que a universidade falha em não trabalhar nos pontos em que os cursos são avaliados abaixo do esperado. Quanto ao segundo questionamento, minha resposta também é positiva. Acho que o SINAES poderia ser considerado instrumento de gestão acadêmica, no entanto, para isso, é necessário que a administração superior da universidade, efetivamente, olhe para todos os cursos com o objetivo de melhorar, em cada um deles, os pontos considerados fracos pelo SINAES. No entanto, a simples adoção do SINAES como instrumento de gestão acadêmica somente para burocratizar ainda mais os cursos e sobrecarregar as coordenações não contribuirá em nada para a melhoria do curso (COORDENADOR 3).

No tocante a aceitação do processo avaliativo pela comunidade acadêmica, existe a necessidade de conscientização de todos os envolvidos sobre a importância dos resultados para instituição, conforme relatos dos coordenadores:

Acho que a aceitação dos processos avaliativos pela comunidade acadêmica ainda é muito baixa, tanto por docentes quanto dos discentes; acho que precisam ser melhor

divulgados. A Instituição deveria fazer um trabalho de conscientização sobre a importância das avaliações e como essa avaliação poderá se refletir na melhoria dos cursos (COORDENADOR 2).

Acho que professores e alunos já se habituaram ao processo em si. Apesar disso, ainda vemos professores que não se importam em ponderar os resultados das avaliações feitas pelos alunos com intuito de buscarem uma melhoria de suas qualidades didáticas ou de relacionamento. Há também excessos por parte dos alunos, já que por não se inteirarem da vida acadêmica, muitas vezes avaliam de forma injusta a coordenação do curso que promove atividades de esclarecimento em relação a vários dos pontos abordados nos processos avaliativos (COORDENADOR 3).

Também é possível perceber uma crítica contundente a respeito do processo avaliativo no sentido de que essas avaliações deveriam servir para se verificar *in loco* essas dificuldades e, com isso, se buscarem soluções para se conseguir melhorias para o curso, o que não acontece, pois, obter notas ruins pode levar até ao término do curso.

Uma das coisas que chama a atenção de todos nós, seja coordenação, professores, funcionários ou alunos, é a necessidade de, no momento da avaliação, tentarmos realizar uma excelente apresentação do nosso curso e esta excelente apresentação, muitas vezes, não condiz com a verdadeira realidade do curso. Ou seja, as grandes dificuldades pelas quais muitos de nós passamos na rotina de cada semestre não podem ser apresentadas para que não sejamos punidos (COORDENADOR 1).

Também é destacada nas falas dos coordenadores uma crítica a respeito do papel desempenhado por um dos itens componentes do SINAES, que é a infraestrutura:

Esse sistema de avaliação é incoerente. Podemos apresentar condições em termos de pessoal, professores e funcionários, excelentes, mas em termos de infraestrutura estamos ainda muito longe do ideal. E como podemos fazer para alcançar esse "ideal". Não seria a partir de verbas provenientes do governo federal? Ou teremos que sempre buscar soluções por nós mesmos, até mesmo tirando dos nossos próprios recursos para podermos continuar em sala de aula, continuar realizando pesquisa e extensão? Enfim, todos têm consciência da verdadeira nota que o curso de Agronomia tem. A melhor nota, muitas vezes, não está relacionada com os critérios de avaliação, mas pelo fato de mesmo nas maiores dificuldades, todos que fazem parte do curso conseguirem realizar um bom trabalho (COORDENADOR 1).

Portanto, quanto mais ampla e dedicada à participação dos envolvidos, mais resultados positivos surgirão e maior será a eficiência dos processos pedagógicos desenvolvidos. A avaliação institucional não se constitui apenas em 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.

5.2 O Projeto Político Pedagógico do Curso de Agronomia

O Curso de Agronomia é ofertado na modalidade presencial pela Universidade Federal do Ceará no Centro de Ciências Agrárias, localizado no Campus do Pici, em Fortaleza/CE. Uma oferta de 140 vagas anuais para entrada dos estudantes no Curso, sendo feito através do processo seletivo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O curso tem como objetivo geral, formar engenheiros agrônomos, observando as dimensões técnicas fundamentais para o exercício profissional, indissociadas das dimensões ambientais, sociais, econômicas e políticas ao meio agrário brasileiro e em particular ao semiárido nordestino.

No contexto da política educacional do ensino superior e na perspectiva de atenuar as demandas da realidade agrícola e agrária do Brasil, em particular do Ceará, e tendo em vista as especificidades regionais relativas aos aspectos qualitativos da produção agrícola e à preservação dos recursos naturais e ainda com a preocupação da escassez de água e a necessidade de estratégias de convivência com o semiárido, aliadas aos impactos ecológicos do modelo de desenvolvimento atual, requererem para o desenvolvimento rural uma percepção nas questões técnicas; assim essas ações ganham vida dentro do aspecto regional com uma ação crescente do setor agropecuário no campo das ciências de: Agroecologia, Biotecnologia, Engenharia de Sistemas Agrícolas, Floricultura, Hidrologia, dentre outros, portanto, o Curso de Agronomia tem uma grande importância para o desenvolvimento regional.

Existem políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFC, 2013 a 2017, e também no Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia. Ações que vão desde o incentivo da iniciação à pesquisa, bem como à promoção de interação entre graduação e pós-graduação, com discentes de graduação participando de projetos e/ou programas de pesquisa, extensão e monitoria.

Há o incentivo e apoio a realização de seminários e encontros científicos; a ampliação das possibilidades de participação dos discentes de graduação em ações que contribuam para sua formação com relevância acadêmica e social. No eixo extensão, uma ação que incide diretamente no PPC é ampliação e atualização dos convênios com instituições cearenses para apoiar o estágio em serviço de alunos da UFC, como parte da sua formação acadêmica e extensionista. Existem políticas efetivas que contribuem para a permanência de

alunos mais vulneráveis economicamente (restaurante universitário, moradia estudantil, bolsas institucionais, etc).

As velozes transformações pelas quais passam as sociedades contemporâneas têm sido responsáveis por revoluções nos mais diferentes campos de atividades. Com o advento da revolução verde, a produção de alimentos aumentou em todo o mundo. No Brasil não foi diferente. O uso de fertilizantes e de controladores químico sintéticos de pragas e doenças, o uso de sementes advindas de seleção e melhoramento genético, assim como o avanço da moto mecanização tomaram o país um dos maiores produtores mundiais de grãos, com uma agricultura competitiva e praticamente desprovida de subsídios governamentais.

Segundo Silveira Filho (2010), os sistemas de produção da agricultura moderna são os maiores consumidores de água no planeta e são também poluidores em larga escala, seja dos mananciais seja de ecossistemas inteiros. E a água potável é e será cada vez mais um dos bens mais vitais e escassos do planeta terra. Urge, portanto, a concepção, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis, capazes de alimentar vastos contingentes populacionais, sem tomarem-se uma ameaça à biodiversidade e à qualidade de vida dos seres humanos.

Partindo destas reflexões, e entendendo as novas relações de trabalho e novas concepções de conhecimento daí advindas e, em consequência, as mudanças necessárias nas instituições educativas, compreende-se que se esgota o modelo de cursos distanciados da realidade socioeconômica e cultural, o que demanda a exigência, portanto, projetos políticos pedagógicos contextualizados e adequados às demandas atuais.

A proposta pedagógica ou o projeto de um curso, segundo Veiga (1995) apud Cavallet (1999a, p.31), “é um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da Universidade na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. É um processo democrático que busca uma direção definida coletivamente, ou seja, a organização do trabalho pedagógico”. De acordo com Veiga (1995) citado por Cavallet (1999a, p.32):

A construção de projetos de cursos justifica-se pelas mudanças estruturais da sociedade contemporânea que impõem verdadeiras revoluções nas relações de trabalho, nas concepções de conhecimento e, em consequência, nas instituições educativas; pela necessidade de contrapor-se à organização de cursos de forma autoritária, descentralizando decisões e valorizando a participação de alunos e professores; pelo esgotamento do modelo de cursos distanciados da realidade socioeconômica e cultural exigindo, portanto, projetos contextualizados e consequentes.

De acordo com Silveira Filho (2010), outras justificativas relevantes para mudança e implantação do projeto pedagógico para o curso de Agronomia em 2008 foram:

- a) A necessidade de atualizar o currículo de 1989, frente às mudanças na produção de conhecimentos, de novas tecnologias de produção e de comunicação;
- b) A fragmentação do conhecimento que é proporcionada pelo currículo mínimo (antigo), por meio de disciplinas isoladas, defendendo-se a necessidade de promover a integração do conteúdo das disciplinas do ciclo básico e profissionalizante, assim como entre as disciplinas de um mesmo ciclo. Reconhece-se a interdependência entre as diversas áreas do conhecimento;
- c) A necessidade do profissional de Agronomia assumir a responsabilidade na busca de um modelo de desenvolvimento sustentável;
- d) A exigência de uma formação técnico-científica e sociopolítica que desenvolva maior responsabilidade social e ambiental diante das problemáticas que a sociedade contemporânea apresenta;
- e) A necessidade de compreender os contextos sociocultural, econômico e político, preparando-se para neles atuar;
- f) A necessidade de valorizar a organização do curso de forma a descentralizar decisões e valorizar a participação de segmentos da comunidade universitária e da sociedade organizada.

Desse modo, ao construir suas propostas pedagógicas, os cursos superiores devem partir do diagnóstico das suas realidades, promoverem o debate com a comunidade acadêmica e a comunidade externa, combinando, assim, os seus objetivos e os propósitos a serem alcançados, mediante um processo participativo, democrático e transparente.

O curso de Agronomia deve, além de contemplar esses aspectos, romper com as barreiras que o impedem de formar cidadãos para enfrentar os novos desafios, tanto no mundo do trabalho como os da sociedade, e dentre esses desafios está à formação humanista com uma visão ecológica e global dos problemas técnicos e sociais (Andrade e Duque, 1971).

Então, ao planejar novos currículos no ensino superior, tem que se ter em mente

que a inovação curricular não é somente mexer na matriz de disciplinas, reajustando-as ou diminuindo e aumentando a sua carga horária. Envolve relações que devem ser consideradas, como a articulação entre os aspectos epistemológicos, pedagógicos e os políticos. Também devem ser consideradas as articulações entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos e as relações de poder existentes na sociedade. Uma terceira relação diz respeito às disputas de interesses que caracterizam o processo de produção do conhecimento na Universidade (CUNHA, 2005).

Em substituição ao currículo mínimo emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação, que passam a exigir novas competências para a reestruturação dos cursos, através de projetos pedagógicos que possibilitem o exercício da docência como ato reflexivo, crítico, transformador e emancipador, redimensionando a vida acadêmica (UFC, 2005) e, ainda, oferecendo uma maior autonomia para que cada curso defina sua intencionalidade e trazendo o professor para o interior da sua organização, ultrapassando a ideia de mero executor do currículo.

Ciente das novas demandas econômicas, políticas e sociais, esperadas dos profissionais por ela formados, a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), conjuntamente com o Centro de Ciências Agrárias (CCA) e a Coordenação do Curso de Agronomia promoveram uma longa discussão sobre o assunto com vista a uma mudança que venha resgatar a credibilidade e o reconhecimento social do Engenheiro Agrônomo.

Nessa discussão, foi constituída a Comissão de Reestruturação do Currículo do Curso de Agronomia da UFC, que produziu um documento que teve como base não apenas a literatura, mas as discussões e os relatos produzidos pelos grupos de professores, estudantes e técnico-administrativos presentes nos seminários realizados em junho de 2000, no Centro de Treinamento em Extensão (CETREX), e julho de 2003 na UFC (desta vez contando com a participação de representantes do setor produtivo), bem como o resultado da consulta (questionários) feita a professores e ex-alunos oriundos. A coordenadora em cuja gestão foi implantado o PPC, cita os passos:

Os trabalhos da Comissão finalizaram-se em março de 2006 com a audiência pública realizada no auditório do Departamento de Economia Agrícola. O processo de ajuste e normatização foi feita pelo colegiado do curso de Agronomia no segundo semestre de 2007, quando assumi a coordenação do curso e, o processo de implantação ocorreu na minha gestão no período de 2008 a 2011.1 (os oito primeiros semestres) e os dois últimos semestres ocorreram na gestão seguinte do professor Francisco

Casimiro Filho (COORDENADOR 4).

Destaque-se a assessoria prestada por diversos docentes da UFC e alguns de outras instituições, com experiência na área pedagógica e participação em reestruturação de currículos em suas universidades de origem. Ressalte-se também a participação da representação estudantil através dos representantes do Centro Acadêmico Dias da Rocha. Outro fato relevante foi à participação dos membros na 41ª Reunião Anual da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (ABEAS) em outubro de 2001, onde um dos pontos de pauta das comissões técnicas dos cursos foi o projeto pedagógico.

Os princípios e critérios que serviram de fundamento conceitual e político para ajustes e/ou reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia no entendimento de um dos coordenadores foram:

O processo de reformulação do PPC de Agronomia começa no início dos anos de 2000, e tomou-se por fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Engenharia Agrônoma e Agronomia, que culminou com a implantação do novo currículo em 2008.1, por ocasião da celebração dos 90 anos do curso de Agronomia. No próprio projeto pedagógico estava previsto uma Comissão Permanente de Avaliação e Implantação do Projeto, para que fosse avaliando e provocando os ajustes necessários no decorrer do processo. Assim, a partir de novos cenários, como as novas recomendações da Câmara de Avaliação do MEC, da Avaliação Externa do CCA (COORDENADOR 2).

O grande desafio na elaboração e/ou reformulação do projeto pedagógico é fazer a articulação para uma construção coletiva com a maior participação possível dos atores envolvidos, considerando os desafios emergentes que permeiam a realidade agrária brasileira e as demandas da sociedade, frente às exigências do mercado de trabalho, conforme identifica-se nos comentários a seguir:

Todo projeto político pedagógico de um curso deve sofrer alterações na sua estrutura curricular de forma a atender melhor à demanda da sociedade. Considerando que há ao longo do tempo mudanças no perfil de cada profissional para atender tais demandas que sofrem modificações de acordo com alterações constatadas na sociedade, é importante a atenção e preocupação de cada curso com essas mudanças e a efetiva ação no sentido de se tentar ajustar a estrutura curricular para formar profissionais que possam ser de fato absorvidos pelo mercado de trabalho. De acordo com avaliação feita pelo MEC no início de 2017, vários itens avaliados resultaram em nota igual a 4 (1.3. Objetivos do curso; Perfil profissional do egresso; 1.5. Estrutura curricular; 1.6. Conteúdos curriculares) e tal nota foi justificada exatamente pela falta ainda de uma estrutura curricular que possa na prática oferecer a formação de um profissional que possa atender a essas expectativas. Entretanto, apesar de receber nota 4, é válido apresentar aqui comentário feito pelos representantes do MEC no item 1.5 Estrutura Curricular, em que diz o seguinte: “Entretanto, há a necessidade de uma reformulação da organização curricular, de forma a melhor atender às demandas atuais, fato este que já está sendo articulado pelo NDE, colegiado e coordenação do curso, que pretendem implantar uma nova

organização curricular a partir de 2018” (COORDENADOR 1).

De acordo com o princípio constitucional da indissociabilidade e com a LDB/1996, a extensão é parte obrigatória da formação do aluno e deve constar do projeto pedagógico como componente curricular. Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem prever, no mínimo, 10% da sua carga horária total em ações de extensão universitária, inclusive articulando disciplinas para sua execução, computando-as tanto na parte fixa como na parte flexível do currículo, conforme assevera o coordenador.

“No entanto, a nova matriz e PPC que estamos desenvolvendo para o curso de Agronomia e que, passará a vigorar a partir do próximo ano (2018) está sendo pautado na formação generalista/específica para os alunos. Para isso estamos trabalhando na modernização do curso, bem como na necessidade de sua flexibilização e curricularização da extensão” (COORDENADOR 3).

A proposta pedagógica oriunda dos debates busca, desta forma, discutir alguns pontos essenciais para a formação do Engenheiro Agrônomo e apontar caminhos a partir dos quais sejam possíveis superá-los. Torna-se fundamental a definição do papel político e ambiental e o corpo de conhecimentos condizentes com a atualidade. Com efeito, o novo projeto político pedagógico do curso de Agronomia da UFC, após oito anos do início dos debates para reestruturação curricular, foi aprovado pelos órgãos colegiados e implantado a partir do primeiro semestre letivo de 2008.

É importante ressaltar que o projeto apresenta pontos essenciais que representam avanços em relação à prática até então vigente. Incluem-se neste caso algumas estratégias recomendadas, como a descentralização do curso para o interior do Estado, a promoção de seminários de recepção aos calouros, o contato imediato dos recém-ingressos no curso com disciplinas e atividades mais diretamente relacionadas com o exercício da profissão, a orientação acadêmica, e a mais importante, a inclusão da Atividade Supervisionada entre as disciplinas obrigatórias. Como produto final dessa atividade, o estudante deverá apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elaborado sob a orientação acadêmica de um professor e julgado por uma banca examinadora.

Outra mudança, já em vigor, pode representar a solução da logística para as aulas de campo: sistematicamente, todas as terças e quintas feiras há um ônibus partindo do Campus do Pici para a Fazenda Experimental Vale do Curu em Pentecoste, transportando alunos e professores para atividades de campo. Há também, transporte disponível, mediante solicitação dos docentes, para visitas técnicas ou aulas de campo em outros locais.

Entre os princípios norteadores do projeto pedagógico ressaltam-se a já consagrada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a ênfase na formação teórica e metodológica com vistas à capacidade de análise e intervenção na realidade, a articulação teoria e prática, a capacitação permanente dos professores e a avaliação sistemática de todo o processo curricular. De acordo com o Projeto, o profissional formado em Agronomia na UFC deve desenvolver, entre outras, as seguintes habilidades: visão cultural ampla, capacidade de comunicação, flexibilidade para acompanhar evoluções, competência no relacionamento interpessoal, liderança e disposição para o auto-desenvolvimento e a aprendizagem permanente. A estrutura curricular do curso de Agronomia da UFC se baseia em premissas.

A primeira refere-se ao atendimento das diretrizes curriculares para os cursos de graduação estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Essas diretrizes definem a necessidade de formação de recursos humanos com amplo e profundo domínio de conceitos básicos e essenciais à atuação profissional, bem como de outros mais específicos, permitindo-se, a formação de profissionais com conhecimento mais especializado em determinadas áreas de atuação, ou até mesmo mais generalistas. Porém, os mesmos conceitos básicos e essenciais são comuns a ambas as situações, o que torna o profissional formado muito mais adaptável às necessidades futuras.

Outra premissa decorre da necessidade de flexibilização da estrutura curricular. Esta premissa é atendida pelos aspectos discutidos na primeira, ou seja, oferecimento e organização das disciplinas por núcleos, sendo alguns de caráter obrigatório, ou seja, essenciais para a formação do estudante, e outros específicos, organizados por áreas de conhecimento, sendo oferecidos à escolha do aluno, porém exigindo-se o cumprimento de certo número de créditos.

A alternativa de flexibilização do currículo está na estratégia pedagógica associada à atividade supervisionada. Esta estratégia incentiva o envolvimento do estudante com atividades diretamente relacionadas ao curso nos diferentes campos de atuação.

Outros fatores que dizem respeito à insatisfação de docentes e estudantes estão reacionados à pequena carga horária de alguns conteúdos ou não cumprimento de outros, à falta de atualização dos conteúdos, à estrutura rígida da grade curricular e às deficiências de formação dos estudantes, entre outros.

A última premissa refere-se às tendências gerais dos currículos de instituições brasileiras tradicionais de Agronomia, por considerar que essas instituições, apesar de

inseridas em realidades diferentes da realidade da UFC, passaram por discussões nos mais diversos níveis internos e externos de sua estrutura. Foram tomados como base de comparação os cursos da Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, da Universidade de São Paulo (ESALQ-USP), da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Para alcançar os propósitos expostos com vistas à formação do engenheiro agrônomo, buscou-se viabilizar uma integralização curricular em que fosse ofertado um núcleo de conteúdos obrigatórios para a formação profissional e um núcleo de conteúdos em que o discente fizesse escolhas para construir e complementar o seu curso.

Segundo a Coordenadora em cuja gestão o projeto pedagógico do curso de Agronomia foi implementado, ocorreram inserções de novos conteúdos na formação do profissional, tais como:

Floricultura, Agroecologia, Hidrologia, dentre outros. A separação de conteúdos aglutinados no PPC anterior como, por exemplo, Estatística e Experimentação Agrícola que antes eram duas disciplinas distintas ministradas, uma no ciclo básico e outra dentro dos conteúdos profissionais essenciais, respectivamente. Essa disciplina era uma das responsáveis por grande represamento dos estudantes do curso. O retorno destas às disciplinas distintas, sendo a Estatística ministrada por professores da área profissional, diminuiu o represamento por reprovações nas mesmas. Outra mudança importante foi o Estágio Supervisionado deixar de ser disciplina no formato de Atividade Supervisionada e receber o status de componente curricular de estágio propriamente dito, sendo cursado pelos estudantes após a integralização de todos os créditos relativos às disciplinas, com a finalidade de permitir a inserção mais profunda na parte prática do curso (COORDENADOR 4).

Após a implantação em 2008, o projeto pedagógico do curso de Agronomia passou por ajustes e/ou atualizações conforme quadro a seguir:

QUADRO 4. Ajustes no PPC do Curso de Agronomia - período 2008 a 2016

Data	Ajustes e/ou Atualizações no PPC do Curso de Agronomia
Junho / 2011	<p>Ajustes contemplando os currículos 1989.2 e 2008.1, a seguir especificados:</p> <p>I - Retirada do pré-requisito, AD0174 – Mecânica Aplicada à Agricultura, da disciplina AC0480 – Agricultura Geral (currículo 1989.2), solicitada pelo colegiado do departamento de Fitotecnia;</p> <p>II - Inclusão de toda disciplina optativa, em oferta do currículo 2008.1 (novo), como optativa para o currículo 1989.2 (antigo);</p> <p>III - Inclusão de todas as disciplinas optativas do currículo 1989.2 (antigo) na fórmula de equivalência da disciplina AC0486 – Atividade Supervisionada (do currículo antigo);</p> <p>IV - Ajuste dos códigos das disciplinas ofertadas pelo departamento de Zootecnia, criados para o currículo 2008.1, com os códigos das disciplinas optativas já ofertadas pelo referido departamento ao curso de Zootecnia;</p> <p>V - Redução do número de créditos optativos do currículo 2008.1 respeitando o limite mínimo de créditos exigidos pelo MEC para cursos de graduação em Agronomia, para viabilizar a integralização curricular do discente do referido curso em cinco anos.</p>

Data	Ajustes e/ou Atualizações no PPC do Curso de Agronomia
Dezembro / 2011	<p>Necessidade de ajustes para dar condições aos alunos concluírem o curso no prazo normal de 10 (dez) semestres. As modificações do projeto político-pedagógico foram as seguintes:</p> <p>I - Exclusão do texto referente à atividade supervisionada como estratégia pedagógica (pág. 22 do PPC) – Esta passou a ser um componente curricular que foi incorporado no item 12 – Integralização curricular (pág. 30 do PPC);</p> <p>II – Inclusão do subitem 2.1 (pág. 30 do PPC) – Disciplina obrigatórias: núcleo de conteúdos básicos e profissionalizantes essenciais;</p> <p>III - Ajustes no quadro 02 (pág. 35 do PPC) – Resumo da carga horária obrigatória em disciplinas para o curso de Agronomia: a) retirada da atividade supervisionada, como uma disciplina, correção dos créditos e da carga horária. b) inclusão do subitem: 12.2 Disciplina optativas: núcleo de conteúdos profissionalizantes específicas. c) redefinição da carga horária de disciplinas optativas e livres. d) exclusão das atividades complementares desse núcleo de conteúdos, as referidas atividades passam a ser um componente curricular;</p> <p>IV - Inclusão do componente curricular (pág. 40 do PPC): Item 12.3- Estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso – definição de carga horária 288 horas (18 créditos) para o estágio e 96 horas (6 créditos) para o TCC. Item 12.4- Atividades complementares: Definição da carga horária de 64 horas. Normas Regulamentares Específicas;</p> <p>V - Exclusão da ementa de atividade supervisionada (pág. 42do PPC) – esta não figura mais como disciplina e sim como componente curricular.</p>
Junho / 2013	<p>Criação da disciplina optativa “Operações Agrícolas Mecanizadas”, com 04 créditos – 64 horas-aula para o curso de Agronomia. Consideração à importância da disciplina para a composição da matriz curricular e formação do estudante na área específica.</p>
Junho / 2015	<p>Temas inseridos e/ou ajustados no PPC de 2008.1 foram: Contextualização da instituição de ensino superior; Histórico do curso; Competências e habilidades; Componentes curriculares por departamento; Ementário dos componentes curriculares; Estágio supervisionado; Trabalho de conclusão de curso; Metodologias de ensino aprendizagem; Acompanhamento e avaliação; Acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; Homologações de normas regulamentares de componentes curriculares; Equivalências e Pré-requisitos. Ajustes no currículo de 1989.2: A disciplina Ecologia e Melhoramento Animal (5 créditos), obrigatória do 9º semestre, passa a ser equivalente à disciplina Melhoramento Genético Animal (4 créditos), ambas do Departamento de Zootecnia.</p>
Janeiro / 2016	<p>Ajustes nos Manuais com as Normas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Estágio Supervisionado e Atividades Complementares.</p>

Fonte: Livro de Atas do Conselho do CCA, 2011 a 2016

Os ajustes e/ou mudanças inseridas no projeto pedagógico do curso de Agronomia de 2008, conforme demonstra no Quadro 4, foram realizados dentro de um contexto de ordenação da grade curricular de 2008.1 e 1989.2 para uma articulação de componentes curriculares que, articulados entre si, proporcione a formação integrada do engenheiro agrônomo e que na prática favoreça a consolidação dos seguintes aspectos:

- i) formativo, com a aquisição de um saber mais contextualizado (teoria e prática);
- ii) flexibilização curricular que incentive as atividades complementares do curso;
- iii) formação de profissionais que tenham capacidade de pensar e agir a partir das demandas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental.
- iv) melhoria da taxa de conclusão do curso;

- v) formação do estudante com perfil profissional em área específica, orientada pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de Agronomia;
- vi) viabilizar a integralização curricular do discente dentro do prazo de cinco anos;
- vii) adequação da matriz curricular para no máximo 70% das disciplinas de caráter obrigatório, conforme determinado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares.

Portanto, a reorganização da estrutura curricular do curso de Agronomia foi realizada em consonância com os núcleos de conteúdos: básicos, profissionalizantes essenciais e específicos, além dos componentes curriculares obrigatórios: estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares, visando ofertar condições normais, didática e pedagógica e melhoria do fluxo de conclusão do curso dentro do prazo normal.

Os coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia citam que independentemente das avaliações realizadas pela UFC e MEC, foram feitos ajustes no PPC durante seus mandatos:

Desde o início do meu mandato, que ainda se estenderá até fevereiro de 2018, foram realizadas apenas ajustes nas atividades relativas à Estágio Supervisionado e TCC. Também pôde-se aprovar em reunião de colegiado a inserção de novas disciplinas como optativas em alguns departamentos, como as disciplinas relativas a Direito Ambiental no DENA e Biotecnologia de solos no SOLOS (COORDENADOR 1)

Sim, foram feitos ajustes na matriz curricular do curso, definindo-se de forma objetiva os componentes curriculares: Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares, bem como elaborando normas regulamentares para esses componentes. Também procurou-se ampliar a oferta de disciplinas optativas, a fim de atender as áreas de formação prevista no PCC. Procurou-se dar uma maior flexibilidade na Matriz curricular, em termos de créditos optativos (COORDENADOR 2).

Foram feitos ajustes pontuais. Primeiro relacionado à redação, já que mesmo havendo um PPC, quando assumi, o mesmo era de difícil entendimento, já que havia muitos erros de concordância e ortografia. Além disso, inserimos as normas referentes ao estágio supervisionado, trabalho de conclusão de cursos e atividades complementares. Por fim, atualizamos referências bibliográficas de acordo com o que é sugerido pelo SINAES, bem como foram atualizadas as disciplinas optativas no curso (COORDENADOR 3).

Quando perguntado aos coordenadores se os ajustes inseridos no Projeto Pedagógico do Curso, obtiveram resultados práticos, afirmam que houve retorno proveitoso, conforme identifica-se nos comentários a seguir:

Os ajustes feitos no PPC tem surtido efeitos positivos, pois com isso vem se alterando a taxa de conclusão do curso e uma significativa melhora no índice de avaliação do curso, obtido na última visita do MEC para avaliação in loco (COORDENADOR 2)

Posso relatar apenas o que consegui observar, que diz respeito aos ajustes feitos quanto às atividades de Estágio Supervisionado e TCC. Antes, tínhamos o Estágio como uma disciplina associada à defesa de monografia. Isso fazia com que muitos estudantes ficassem presos à realização do estágio e TCC em um mesmo semestre e juntos, além de fazerem somente dentro da UFC. Com a desvinculação destas duas atividades, muitos estudantes conseguiram se planejar para fazer seus estágios fora da UFC e apenas defender seu TCC ao final do último semestre, quando eles também estariam com seus estágios finalizados. Entretanto, ainda é necessário flexibilizar mais o tempo para se fazer o estágio que ainda está vinculado apenas ao último semestre do curso. Muitos estudantes ainda não tomaram consciência da importância em fazer seus estágios fora da UFC; é necessário maior estímulo a esses estudantes que, na maioria das vezes, não têm recursos próprios para fazerem isso (COORDENADOR 1).

“... acredito que não. Primeiro porque as mudanças realizadas não afetam diretamente a formação dos alunos; segundo que por, mais que a coordenação apresente e fale sobre o PPC todos os semestres para os alunos que estão ingressando no curso, os mesmo não se interessam em ler o PPC e se inteirar daquilo que pode ser considerada a regra de bolso do curso que realizam” (COORDENADOR 3).

Falando em ajustes no PPC, perguntou-se aos coordenadores quais seriam mais relevantes e que possam ter contribuído para uma melhoria do índice de avaliação do curso:

Como foi mencionado anteriormente, posso responder quanto ao que eu observei mais de perto. Considerando as notas dadas pelo MEC nas avaliações feitas quanto ao estágio supervisionado, TCC e atividades complementares, as quais foram iguais a 5, pode-se dizer que alcançamos uma boa avaliação e isso só pode ter ocorrido a partir dos ajustes realizados pela coordenação e colegiado do curso. Mas, como foi mencionado também anteriormente, podemos melhorar ainda mais (COORDENADOR 1).

Acredito que a melhoria do curso e/ou do processo de avaliação não está ligado somente aos ajustes feitos na minha gestão. Mas ela é reflexo do PPC de 2008, que está muito mais próximo da realidade agrícola e agrária do estado do Ceará. Os ajustes feitos foram no sentido de facilitar o caminhar do estudante em seu percurso formativo, como por exemplo, orientações, encaminhamento de alunos para grupos de estudos e pesquisa, reuniões para esclarecer e incentivar a participação dos estudantes no ENADE (COORDENADOR 2).

A inserção dos manuais do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), estágio supervisionado e atividade complementar me parecem que foram os mais relevantes, no entanto, não acredito que o curso tenha piorado ou melhorado, nem tão pouco o processo de avaliação. Para o novo PPC e nova matriz que será proposta serão realizadas mudanças estruturais importantes e, essas sim poderão contribuir para a melhoria do curso de Agronomia (COORDENADOR 3).

5.3 A Avaliação Externa do Centro de Ciências Agrárias

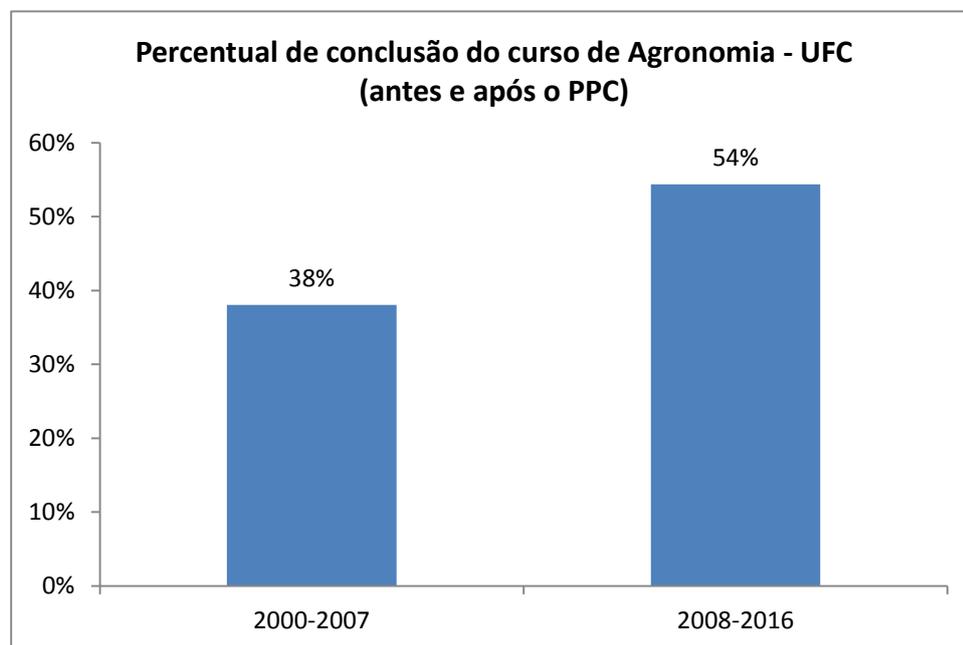
A avaliação externa, conforme as diretrizes expressas na lei nº 10.861/2004, fundamenta-se na necessidade de promover melhorias da qualidade da educação superior, ampliar a permanência de sua eficácia institucional e ampliar as questões acadêmicas e sociais (BRASIL, 2004). A avaliação externa como o objetivo anunciado, destina-se à promoção da avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes (POLIDOR: ARÚJO; BARREYRO, 1994, *apud*, BRASIL, 2006).

No entanto, pouco se fala do impacto e da influência desse processo sobre a rotina institucional e sobre a gestão das faculdades e universidades, sejam elas públicas ou privadas. O processo de avaliação externa ocorre com base nos atos de credenciamento e credenciamento em nível institucional e nível de cursos de graduação, em atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Os processos ocorrem por meio de um ciclo avaliativo.

De acordo com o relatório de avaliação externa do Instituto Educar (2011), o panorama do ensino de graduação no Centro de Ciências Agrárias (CCA) no período de 2000 a 2010 não foi dos mais promissores. A eficiência do curso de Agronomia fica a desejar, já que menos da metade dos "cento e quarenta ingressantes", por ano, consegue concluir no tempo. A maioria dos alunos gasta mais tempo do que o previsto para a conclusão do curso, o que indica haver retenção ou permanência ao longo do curso. A retenção somada às altas taxas de evasão, implica, necessariamente, baixa produtividade desse curso, acarretando custos elevados para formar um graduado no CCA.

Com a base de dados dos alunos (Sistema SIGAA) que ingressaram e concluíram o curso de Agronomia no período de 2000.1 a 2016.2, contendo a sua movimentação no curso, foi possível calcular o percentual de conclusão, antes e depois da implantação do PPC de 2008.

FIGURA 4. Taxa de conclusão do Curso de Agronomia (2000-2007 e 2008-2016)



Fonte: Elaborado pelo Autor (2017)

No curso de Agronomia observa-se que após a implantação do currículo de 2008, a taxa de conclusão do curso melhorou substancialmente; passou de trinta e oito para cinquenta e quatro por cento. Esses resultados demonstram que é necessário examinar com mais profundidade as taxas de reprovação por disciplinas, para uma identificação mais precisa da altura do curso em que ocorre um maior represamento de alunos. A superação da ineficiência no fluxo de alunos no curso de Agronomia exige uma clareza maior nas causas mais prováveis da evasão e da baixa taxa de conclusão.

O trabalho independente de avaliação externa do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará (UFC), realizado em 2011, pelo Instituto Educar, dentre os eixos norteadores, avaliou-se a “eficiência e qualidade do ensino da graduação”. Dentre as recomendações específicas para o curso de graduação em Agronomia, cita-se:

Dentro das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Agronomia, já em desenvolvimento no CCA da UFC, deve-se ir muito além dos conteúdos curriculares (conteúdos básicos, conteúdos profissionais essenciais e conteúdos profissionais específicos). Recomenda-se, dentro dos conteúdos curriculares, fortalecer as peculiaridades e a ambiência da agricultura irrigada, como agronegócio, e da agricultura familiar. Deve-se, também, desenhar os estágios supervisionados e as atividades complementares dentro de uma proposta que dê

identidade própria ao Projeto Político Pedagógico de Agronomia da UFC (INSTITUTO EDUCAR, 2011, p. 13).

A seguir estão descritas, como sugestões, algumas estratégias que podem viabilizar a consecução das principais recomendações feitas anteriormente. Existe um intenso inter-relacionamento das recomendações gerais apontadas no Relatório de Avaliação Externa para a graduação do CCA.

A primeira recomendação geral se relaciona com os esforços institucionais para a melhoria da procura nos cursos de graduação do CCA da UFC. Como estratégias a serem utilizadas, têm-se (INSTITUTO EDUCAR, p. 14, 2011):

- i) ampliar a atração dos candidatos com apoio em maior divulgação dos cursos de graduação, mostrando sua importância para a sociedade;
- ii) receber de forma planejada visitas de alunos do ensino médio dentro do CCA, uma vez por semestre, para envolvê-los nas diversas áreas profissionais dos cursos de graduação; e
- iii) contextualizar os cursos de graduação do CCA dentro do projeto de desenvolvimento do Estado do Ceará.

A segunda recomendação geral refere-se ao projeto político pedagógico dos diversos cursos de graduação, como peça básica no processo de melhoria geral da eficiência e da qualidade desses cursos. Poderão ser utilizadas as seguintes estratégias (INSTITUTO EDUCAR, p. 14, 2011):

- i) implementar, à luz das diretrizes curriculares e de seu "espírito", e, em articulação com o mundo do trabalho, os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação com a urgência necessária;
- ii) inserir nas discussões dos projetos político pedagógicos agentes externos como egressos, dirigentes e técnicos de instituições e agências públicas e privadas; e
- iii) realizar um seminário geral como base para a formulação dos projetos político pedagógicos dos diversos cursos de graduação do CCA.

A terceira recomendação geral visa dar uma dinâmica maior e diferenciada na cooperação acadêmica entre unidades acadêmicas da UFC e os cursos de graduação do CCA

(INSTITUTO EDUCAR, p. 14 e 15, 2011):

- i) realizar encontros setoriais entre coordenações dos cursos de graduação do CCA e departamentos do Centro de Ciências (CC) que ofertam disciplinas para os referidos cursos, com envolvimento das direções dos respectivos centros (CCA e CC), juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação, visando à superação das dificuldades, como altas taxas de reprovação, distância entre conteúdos ministrados e necessidades das disciplinas profissionais, entre outras;
- ii) criar a possibilidade de oferta de algumas disciplinas de Engenharia do Centro de Tecnologia para a graduação do CCA; e
- iii) solicitar à Pró-Reitoria de Graduação estudo sobre as reprovações e repetições de matrículas nas disciplinas do Centro de Ciências ofertadas para os cursos do CCA.

A quarta recomendação geral aponta para a maior inserção dos egressos dos cursos de graduação do CCA no mercado de trabalho (INSTITUTO EDUCAR, p. 15, 2011):

- i) incrementar a cooperação entre Centro de Ciências Agrárias, Secretaria de Desenvolvimento Agrário, Agência do Desenvolvimento do Ceará, Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Ceará, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Ceará, Federação das Indústrias do Estado do Ceará e organizações não governamentais, para um maior conhecimento mútuo, com base nos projetos em desenvolvimento nas diversas entidades e abertura de estágios nessas organizações, envolvendo alunos de graduação;
- ii) introduzir uma cadeia de disciplinas voltadas para o empreendedorismo;
- iii) realizar um seminário geral com secretarias de Estado, agências, federações, organizações não governamentais, para auscultar demandas e possibilidades de cooperação.

As proposições expostas, coletadas de opiniões, principalmente de ex-diretores do CCA e de empresários, apontam para alguns fatores externos e internos que caracterizam a ação do Centro de Ciências Agrárias. Como fatores externos, citam-se as transformações

políticas e econômicas que exigem um novo perfil de profissional e a oferta de cursos com menor duração teórica e foco expressivo na dimensão prática.

No que é pertinente aos fatores internos, há um conjunto de questões que terão de ser encaradas, e que vão desde aspectos concretos relacionados à infraestrutura dos cursos, até casos de cunho mais subjetivo vinculados à falta de iniciativa de gestores e docentes, na busca de saídas para problemas expressos, o que passa pela acomodação e pelo conseqüente desconhecimento, tanto da agricultura empresarial quanto da realidade do pequeno agricultor e de seus sistemas de produção.

Ainda, se destacam, no âmbito interno: (a) ausência de pesquisas e de tecnologias que atendam as demandas da nova realidade; (b) manutenção de currículos que não respondem às necessidades do mercado (formação excessivamente teórica, abstrata e fora da realidade, currículos com grande número de disciplinas, algumas com relevância e aplicabilidade discutíveis); (c) prematura especialização na graduação mediante programas que não permitem, em primeiro lugar, o manejo global do processo produtivo; (d) distanciamento dos cursos em relação aos produtores, suas organizações, as indústrias e os órgãos governamentais e não governamentais; (e) ausência de contato direto com a realidade rural, por parte de professores e alunos; (f) métodos de ensino ultrapassados (descuido na formação pedagógica dos docentes); (g) escassez de docentes com experiência prática; (h) desconhecimento de aspectos de Administração Rural, processamento e comercialização de produtos e insumos e da organização dos agricultores; dentre outros.

Pelo exposto, torna-se imprescindível proceder a uma discussão coletiva no âmbito do CCA sobre os aspectos relatados, para uma tomada de decisão direcionada a modificar a atual realidade da Instituição, em virtude das transformações ocorrentes no âmbito sócio econômico do Ceará e do País.

As questões comuns identificadas nos relatórios de avaliação externa realizadas pelo Instituto Educar e pelo MEC, que orientam para uma busca incessante pela qualidade do perfil do profissional a ser formado, apontam para uma atualização do projeto pedagógico do curso de Agronomia que contemple os seguintes princípios:

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- Interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho;

- Formação teórico-metodológica que possibilite uma compreensão crítica, profunda das questões agrárias e agrícolas, bem como na sua capacidade de análise e intervenção na realidade;
- Desenvolvimento da capacidade crítica e da proatividade do educando em todas as atividades curriculares;
- Flexibilização da estrutura curricular, com a oferta de atividades formadoras; Articulação da teoria e prática que consiste no esforço em desenvolver a ação agrônômica num permanente movimento de ação-reflexão-ação, com íntima vinculação ao cotidiano rural;
- Avaliação permanente, participativa e reflexiva de todo o processo curricular – concepção e execução; e,
- Formação básica para atuar nas diversas áreas de conhecimento da profissão com ênfase nas questões culturais/regionais presentes nos espaços produtivos (diversidade), consolidando uma participação comprometida com as questões sociais e ambientais.

De acordo com os coordenadores do curso de Agronomia o resultado das avaliações interna e externa serviram de orientação para ajustes e reformulação do PPC, conforme se vê nas falas a seguir:

Muitas das recomendações feitas pelo Instituto EDUCAR em 2011 já estavam contempladas no novo PPC de Agronomia, que é de 2008.1, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Agronomia. No entanto, a avaliação externa não foi feita em cima do PPC de 2008.1, pois não tinha sido implantado completamente, não havia turma formada nesse novo PPC. Outras recomendações da avaliação externa, definição do estágio supervisionado e das atividades complementares, serviram de base para os ajustes feitos no PPC do final de 2011 até 2016, tendo como resultado alterações positivas em alguns indicadores avaliados, como taxa de evasão, que se encontra dentro da média geral de evasão das IES, e de conclusão de curso, que atualmente encontra-se em torno de 50% a 60% (COORDENADOR 2)”.

Percebe-se que ao longo de alguns anos, reuniões realizadas no colegiado do curso de Agronomia levaram a algumas modificações quanto à inserção de disciplinas; quebra de pré-requisitos; alterações nas disciplinas de estágio curricular e TCC, etc. Entretanto, alterações mais profundas na estrutura curricular do curso só começaram de fato a acontecer com a criação do Núcleo Docente Estruturante e quando este núcleo de fato passou a ter reuniões constantes, com discussões mais aprofundadas e focadas na modificação como um todo da matriz curricular. Ou seja, quando a comissão do NDE passou a realizar de forma contínua suas reuniões seguindo sempre o propósito de alcançar melhorias para o curso, pôde-se chegar a elaboração de uma proposta efetiva (COORDENADOR 1)”.

A maior parte dos questionamentos feitos nas avaliações internas, pouco tem a ver com o PPC do curso. Veja, de forma geral, os alunos não reclamam do curso nas referidas avaliações, somente em reuniões internas ou em conversas de corredor. Os pontos de avaliação interna negativos, estão mais relacionados à questões referentes à infraestrutura e esclarecimentos quanto a algumas atividades da coordenação do curso, a exemplo do ENADE, que mesmo a coordenação promovendo reuniões para esclarecimentos, muitos alunos insistem em afirmar que a coordenação nunca tratou do assunto com eles. Quanto às avaliações internas, o que a coordenação do curso de Agronomia tem feito e trabalhado é no plano de melhoria, com foco no maior esclarecimento de assuntos que até então não eram abordados com os alunos pela coordenação, mas este plano de melhoria ainda não foi utilizado para melhoria do PPC do curso (COORDENADOR 3).

Na avaliação de um dos coordenadores existem pontos comuns entre a avaliação realizada pelo MEC, em 2017 e a avaliação externa do Instituto EDUCAR, realizada em 2011:

Sim, encontram-se vários pontos em comum no que diz respeito às três dimensões avaliadas: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura. Entretanto, deve-se lembrar de que a avaliação feita pelo Instituto EDUCAR foi feita para todos os cursos do CCA e não somente para o curso de Agronomia, embora tenham sido apontados pontos positivos e negativos, além de recomendações gerais para cada curso. Além disso, a avaliação feita pelo Instituto EDUCAR apresentou uma avaliação a mais e que é de fundamental importância para uma avaliação mais precisa do curso, a avaliação dos egressos, a qual não foi contemplada pela avaliação do MEC. As vertentes seguidas, fluxo de alunos, condições de oferta e qualidade dos egressos foi fundamental para uma avaliação mais detalhada sobre, principalmente, a qualidade da estrutura curricular ofertada pelo curso de Agronomia no período avaliado (2000 a 2010), fornecendo informações sobre a necessidade de maiores ajustes na matriz curricular para atender melhor às demandas da sociedade, em especial, às demandas do Estado do Ceará (COORDENADOR 1).

Nesse contexto, os coordenadores de uma forma geral, mencionam que a avaliação externa feita pelo MEC em 2017, forneceu indicadores de mudanças, ou seja, como se deve mudar; qual caminho para melhorar. A nota recebida forneceu incentivos para continuar buscando melhorias, até alcançar a nota máxima (cinco).

Muito positivo! Apesar de não termos alcançado o conceito máximo, mas termos ficado muito próximo disso, já que nossa média geral foi 4,43. Sabíamos que diante das dificuldades de infraestrutura que tínhamos e temos não seríamos merecedores do conceito máximo. Na verdade, a avaliação só serviu para mostrar a todos os envolvidos diretamente com o curso que temos potencial para sermos referência no ensino de Agronomia no Brasil, mas para isso, necessitamos que a administração superior da UFC atente para os diversos problemas de infraestrutura elencados pelos avaliadores do MEC e que, já vem sendo citados em reuniões com diretoria e Pró-Reitoria. Sem um olhar cuidadoso e uma vontade maior da administração da UFC, dificilmente chegaremos ao conceito máximo (COORDENADOR 3).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação ocupa, na atualidade, um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais sendo mesmo considerada como um dos seus eixos estruturantes na contemporaneidade. (DOURADO, 2002). A política de avaliação traduzida pelo SINAES vem cumprindo o papel de regulação e controle demandado pelo desenho que o Estado brasileiro assume e pelo lugar que a educação superior ocupa nesse contexto.

A avaliação da educação superior não pode ser vista como uma função meramente técnica. A avaliação é, na realidade, o reflexo direto e ao mesmo tempo um indutor de uma educação cuja concepção deve ser traduzida por políticas democráticas universalizantes, que permitam o acesso a esse nível de ensino, assegurem a permanência do estudante e garantam uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Como visto em algumas exposições de opinião, não se pode levar em conta que estes instrumentos de avaliação do SINAES são únicos e soberanos no que se refere aos padrões de qualidade de um curso de graduação, mas complementar ao processo de melhoria de qualidade como um todo.

As informações aqui registradas e os dados coletados permitem considerar que os instrumentos de avaliação de cursos de graduação do SINAES podem ser utilizados como ferramenta de gestão, na medida em que oferecem subsídios para o planejamento de ações de melhoria da qualidade do curso, relativamente aos indicadores fixados pelo MEC, promovendo momentos de reflexão quanto à gestão do curso.

Como indicam Dias Sobrinho (2011) e Weber (2010), a avaliação é capaz de instituir estilos de gestão e de desencadear os processos de mudança dentro das próprias instituições, bem como subsidiar os estabelecimentos de padrões de qualidade a serem atingidos.

De uma forma geral, pode-se inferir que a avaliação do ensino superior está relacionada à mudança de contexto organizacional, social e cultural que a sociedade vem enfrentando, pois se faz sentir sempre a necessidade de ajustar os processos de ensino à realidade.

É o que acontece com o Brasil, em que o processo de avaliação institucional tem se tornado cada vez mais frequente nos últimos anos, principalmente nas universidades

públicas. Estas não conseguem atender a todas as imposições do MEC no que tange principalmente a experiência profissional comprovada do corpo docente do curso, referente à sua atuação técnica, de pelos menos dois anos, antes ao ingresso na docência.

Assim, no que diz respeito aos cursos de graduação e Instituições de Ensino Superior (IES), uma das medidas usadas pelo INEP para avaliação é o IGC, resultado da média ponderada do CPC, indicador de avaliação de cursos de graduação, e obedece a um ciclo de três anos, em combinação com o resultado do ENADE, que mede o desempenho dos estudantes.

Os conceitos gerados com avaliação, proporcionam um impacto e influência muito grandes nas IES, pois além de promover um ranqueamento, que é amplamente divulgado, muitas vezes colocando as instituições em condições negativas, são esses indicadores que definem financiamentos, subsídios e investimentos por parte do governo para as IES públicas e privadas.

Os programas propostos no Brasil, desde a década de 1980, tiveram a interferência do Estado, o qual se retirava da função de promotor da educação para assumir papel regulador. Ao pesquisar os programas PARU, GERES, CNRES, PAIUB e SINAES, foi possível constatar que, para cada momento, o processo foi sendo moldado e adaptado aos interesses dos diferentes governos, desfocados das reais necessidades da educação superior do país. A história da avaliação institucional brasileira revela que os programas propostos foram pautados em programas de outros países que possuíam estrutura e condições socioeconômicas e culturais completamente diferentes do Brasil.

Analisando os documentos pesquisados, nota-se que a avaliação institucional deve ocorrer de forma processual, pois é importante que pertença de fato a um processo que faça parte do cotidiano das instituições. Atualmente, é possível constatar que a avaliação institucional é reconhecida como etapa obrigatória, em que requisitos devem ser cumpridos para que as Instituições de Ensino Superior (IES) não sofram sanções. Esse fato desvirtua a avaliação institucional, colocando-a como ferramenta de regulação do sistema da educação superior a serviço do Estado.

A avaliação institucional deve ocorrer também de forma continuada. Analisando os programas avaliativos desde o PARU até o SINAES, é possível constatar grandes equívocos, dentre eles, a descontinuidade do processo. As propostas foram acontecendo sem de fato ter um objetivo claro e único, o que indica decorrerem de interesses políticos inerentes

aos programas.

Além disso, ao se focalizar no SINAES e na avaliação externa, constata-se que a instituição avaliada passa por um amplo processo: recebe a comissão de avaliadores e, após essa etapa, tem a oportunidade de receber uma prévia do resultado. Entre esses processos, parte das instituições tentam sanar os problemas constatados pela avaliação, buscando a melhoria em sua qualidade, mesmo que pautado no conceito de qualidade do SINAES. Porém, a próxima avaliação pela qual a IES estará passando pode ou não levar em consideração esse esforço e evolução, podendo novamente gerar outras demandas, não valorizando o processo anterior. A continuidade poderia ocorrer caso, a IES tivesse a oportunidade de receber a mesma comissão de modo que se reconhecessem os avanços realizados e as condições atuais. Assim, seria possível medir o quanto a IES evoluiu.

Uma avaliação institucional não pode e não deve ser padronizada, principalmente em um país do tamanho do Brasil e com as diferentes realidades que o mesmo possui, fator que dificulta que um modelo de avaliação padrão e de larga escala funcione de maneira adequada. Atualmente, quando se analisa o SINAES, verifica-se que a mesma avaliação externa aplicada no Sul do país é aplicada no Norte e Nordeste em cursos e instituições diferentes. A avaliação institucional deve ocorrer de forma processual, pois é importante que pertença de fato a um processo que faça parte do cotidiano das instituições.

Identificou-se a influência que a avaliação externa exerce nas decisões acadêmicas e na gestão de forma geral, uma vez que é definida como ferramenta de gestão. Apesar de a avaliação externa não prever a reflexão sobre as práticas acadêmicas com base na utilização dos dados coletados no processo avaliativo, as instituições de ensino superior utilizam-na como instrumento de mudanças e aprimoramento da gestão e planejamento das ações nas instituições.

Ao realizar a pesquisa com os coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia, foi possível perceber que os atores desse processo encaram a avaliação externa e o ENADE como questões obrigatórias para seu funcionamento. Os entrevistados demonstraram que não possuem um conhecimento profundo das políticas e sistema de avaliação do ensino superior e que o executam da melhor forma possível sempre focando na obtenção de bons resultados.

No contexto da pesquisa documental foram identificadas recomendações comuns nos relatórios de avaliação externa realizadas pelo Instituto Educar em 2011 e pelo Ministério

da Educação em 2017, orientando para uma busca constante pela qualidade do perfil do profissional a ser formado, contemplando princípios básicos para aprimoramento do projeto pedagógico do curso. Dentre eles são citados: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho; formação teórico-metodológica que possibilite uma compreensão crítica profunda das questões agrárias e agrícolas, bem como na sua capacidade de análise e de intervenção na realidade; desenvolvimento da capacidade crítica e da proatividade do estudante em todas as atividades curriculares; e, flexibilização da estrutura curricular, com a oferta de atividades formadoras.

Também na pesquisa documental e de campo constatou-se que as atualizações e ajustes inseridos no projeto pedagógico do curso de Agronomia de 2008 foram necessários e importantes, haja vista ter proporcionado maior flexibilização por meio da inclusão dos componentes curriculares de formação específicas, entre eles, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares e oferta de disciplinas optativas, além de, oferecer condições aos estudantes concluírem o curso dentro do prazo normal e formação do profissional com perfil em área específica.

Com a necessidade de atender os desafios que a sociedade impõe à Universidade, tais como crescimento, aprimoramento e interação institucional, além das recomendações da Câmara de Avaliação do MEC, a Avaliação Externa do CCA e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com seus princípios norteadores envolvendo a reestruturação da matriz curricular, a elaboração das estratégias pedagógicas, considerando também, o perfil do estudante a ser formado e do professor como facilitador e mestre dessa formação, foram fatores determinante que serviram de critérios e embasamentos para provocar reformulações e ajustes do Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia da UFC, que ocorreu no primeiro semestre de 2008, por ocasião dos 90 anos de criação do curso de Agronomia.

A avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação no que se refere ao quesito “infraestrutura” aponta deficiência quanto ao número de computadores por estudantes; na necessidade de aquisição publicações recentes; existência de salas de informática com reduzido número de computadores; laboratórios especializados necessitando melhorar na questão concernente à atualização de equipamentos. Contraditoriamente, o MEC mostra as deficiências da UFC na questão infraestrutural, mas não disponibiliza os recursos financeiros necessários para fazer face às deficiências mencionadas na sua própria avaliação.

Quanto ao processo avaliativo na Universidade Federal do Ceará, identificou-se na pesquisa de campo que há necessidade de uma melhor divulgação e conscientização dos envolvidos sobre a importância das avaliações, desvinculando-as da natureza punitiva, tornando-as por sua vez, um instrumento a ser utilizado para melhoria da qualidade da formação dos futuros profissionais.

Conclui-se a partir das falas dos coordenadores e ex-coordenadores do curso de Agronomia, que os instrumentos de avaliação do SINAES podem ser utilizados como instrumento de gestão, porque o gestor deve planejar ações acadêmicas e administrativas para atingir os indicadores exigidos na avaliação externa, a fim de ser bem avaliado pelo MEC ou mesmo para ações de melhoria no que se refere aos indicadores fixados.

REFERÊNCIAS

- ALA-HAJA; M.; HELGASON, S. **Em direção às melhores práticas de avaliação.** Revista do Serviço Público, v. 51, n. 4, p. 5-59, out./dez. 2000.
- ALONSO, Â. **Críticas e contestação: o movimento reformista da geração 1870.** Rev. Bras. Ci. Soc., v. 15, n. 44, out., 2000.
- AMORIM, A. **Avaliação Institucional da Universidade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRADE, F. A. de e DUQUE, J. G. **Da Agricultura Ecológica à Agronomia Social.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 1971.
- ANDRIOLA, W. B. **Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008.** REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 6, n. 4, p. 127-148, 2008. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- ANDRÍOLA, W. B., OLIVEIRA, K. R. B. **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.
- ARRETCHE, M. **Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas.** Rev. Bras. Ci. Soc. [online], 2003, v.18, n.51, p. 7-10.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARREYRO, G. B. **Do provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior.** Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 8, n. 4, p. 37-49, 2003.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.** Madrid: Morata/ Paidéia, 1998.
- BERTOLIN, J. C. G. **A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida.** Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 4, p.67-76, 2004.
- BONNIOL, J.J & VIAL, M. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais;** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BOUCHARD, M. e FONTAN, J. M. **L'économie sociale à la loupe. Problématique de Tévaluation des entreprises de Téconomie sociale.** Université do Québec à Montréal. Canadá, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, H. dos S. **Avaliação do processo de modernização da biblioteca da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas**. 2011. 183p. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumentos**. Brasília: INEP, 2005.

Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao_institucional/Avaliacao_Institucional_Externa.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumento_s/2012/instrumento_com_alteracoes_mai_12.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/2001/Legislacao/Decreto_3860_09_07_2001.doc >. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. **Portaria nº 249, de 18 de março de 1996**. Disponível em: <<http://www.prg.ufpb.br/coletanea/p24996.htm>>. Acesso em: 21. mai. 2016.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. 2 ed. Brasília: INEP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Decreto Federal nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. **Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2026_96.htm>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei N° 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/L10.861.htm>. Acesso em: 25 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Portaria N° 11, de 28 de abril de 2001 **Institui a Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.** Disponível em:<<http://www.abmes.org.br/legislacao/2003/portarias.htm>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.** Brasília, 1994.

CANEN, Ana *et al.* **Procedimentos de avaliação das Universidades brasileiras: contribuições do CEG/UFRJ.** *Universidade e Sociedade*, Brasília, Ano XIV, n°. 33, Jun./2001, p. 200-205.

CARACELLI, V. J. **Evaluation use at the threshold of the twenty-first century.** *New Directions for Evaluation*, v. 2000, n. 88, p. 99-111, 2000.

CARVALHO, C. H. A. de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado.** In: SILVA JUNIOR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Org.) **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas, SP: Alínea, 2006. Cap.8, p. 125-139.

CARVALHO, M. do C. B. de. **O papel do monitoramento no processo de avaliação: avaliação de processo, resultados e impactos.** [S. l.: s. n.], 2011. Mimeo. Curso de Extensão Universitária sobre Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas e Construção de Indicadores Sociais/ PUC.

CATANI, A. F., OLIVEIRA, J. F. e DOURADO, L. F. **A Política da Educação Superior no Brasil em Questão.** In: Sobrinho, J. D. e Ristoff, D. I. (org.) *Avaliação Democrática.* Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 99/118.

CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI.** 1999. 133p. (Tese de Doutorado). USP, São Paulo-SP, 1999a.

CHAUÍ, M. **A Universidade pública sob a nova perspectiva.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

CONTANDRIOPOULOS, A.P. **Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento.** São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994. 215p.

CUNHA, C. G. S. da. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil,** 2006. Disponível em: <<http://www.seplag.rs.gov.br/>>. Acesso em: 20 maio. 2016.

CUNHA, L. A. **Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território.** Universidade em ruínas na república dos professores. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, M. I. **Paradigmas Científicos e Curriculares.** Disponível em: www.interface.org.br/revista2/debates4.pdf. Acesso em 15ago.2017.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação qualitativa: interações e ênfases.** Campinas: Editores Associados, 1997.

_____. e BALZAM, N. C. (org) – **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** São Paulo; 5ª ed; CORTEZ, 2011.

DOURADO, L.F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Campinas, Educação & Sociedade, v. 23, n.80, p. 235-254, 2002.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional: significado, princípios e ações metodológicas.** Revista de Educação AEC, n° 119, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa / Uwe Flick;** tradução Joice Elias Costa. - 3. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade.** Rev. Adm. Empresa, v. 18, n.1, jan./mar., 1978, São Paulo, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901978000100017&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GATTI, B. **Avaliação de projetos sociais.** [S. l.: s. n.], 2004. Mimeo. Curso de Extensão Universitária sobre Metodologias de Avaliação de Políticas Públicas e Construção de Indicadores Sociais/ PUC.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** RJ: Zahar Editores, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed; 12ª reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. **Uma abordagem Naturalista para a avaliação: o amadurecimento da avaliação.** In: Sanders, J. (org). *Introdução à Avaliação de Programas Sociais*, Coletânea de Textos. São Paulo: Instituto Fonte para o desenvolvimento social, www.fonte.org.br , 2003.

GUERRA, M. A. M.A. **A mediação do Sinaes no processo de avaliação das bibliotecas universitárias em Fortaleza. 2012.** 117p. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

GUSSI, A. F. **Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito.** Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008, p. 29-37.

GUSSI, A. F. **Avaliação de políticas públicas sob uma perspectiva etnográfica.** VALENTE, H. A.; PRADOS, R. M. N; SCHIMIDIT, C. **A música como negócio.** São Paulo: Letra e Voz, 2014.

HOFFMANN, J. M. L.. **Contos e contrapontos: do pensar e agir em avaliação.** 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOLANDA, N. O que é avaliação. In:_____. **Avaliação de programas, conceitos básicos sobre avaliação “ex-post” de programas e projetos.** São Paulo; Fortaleza: ABC, 2006.

INSTITUTO EDUCAR. **Relatório Final da Avaliação Externa do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: Centro de Ciências Agrárias/UFC, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa.** In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto.** Campinas: Editora Arte Escrita, 2012.

LEJANO, R. P. **Experience.** In: *Frameworks for policy analysis: merging text and context.* New York: Routledge, 2006. p. 177 – 197.

LIMA FILHO, G. D.; TROMPIERI FILHO, N. **As Cinco Gerações da Avaliação Educacional - Características e Práticas Educativas.** Revista Científica Semana Acadêmica, v. 1, p. 1-21, 2012.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial** . Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARTINS FILHO, A. **História abreviada da Universidade Federal do Ceará (UFC).** Fortaleza: Programa Editorial Casa de José de Alencar, 1997.

MELO, M. A. **As sete vidas da agenda pública brasileira**. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-28.

_____. **Estado, governo e políticas públicas**. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999. v. 3, p. 59-100.

MINAYO, M. C. de S. **Conceito de avaliação por triangulação de métodos**. In: _____.
MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de (org). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 19-51.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 7ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MUÑOZ CUENCA, G. A. **Un nuevo paradigma: “La quinta generación de evaluación”**. Laurus Revista de Educación. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, v. 13, nº 23, p. 158-198. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>> Acesso em: 14 ago. 2017.

OLIVEIRA, J. G. **Processo de avaliação do INEP / MEC de bibliotecas universitárias pertencentes às instituições de educação superior privadas de Belo Horizonte/MG**. 2010. 284f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PENNA F. T. **Avaliação: tendências e tendenciosidades, Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação**. 1994, V.1, Nº 2, p. 5-12.

POLIDORI, M. M; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. **O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil**. Rev. Adm. Pública, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. **O Sinaes como sistema**. Rev. Bras. de Pós-Graduação, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RODRIGUES, L. C. **Por uma análise em profundidade de políticas públicas sociais**. Aval, v. nº 1, jan./jun. 2008.

_____. **Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios**. CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, UFPB, número 16, março de 2011a.

_____. **Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas.** PRADO, E. C. e DIÓGENES, E. M. N.ira (org.) **Avaliação de Políticas Públicas: entre educação & gestão escolar.** Maceió/AL, EDFAL, 2011.

_____. **Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais.** Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, nº 1, 2008.

RODRIGUES, M. do S. de S.; ARAÚJO, A. C. **Entre gerações de avaliação, diferente perspectiva de avaliar na escola waldorf em fortaleza.** 2015. Anais do VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, avaliação: veredas e experiências educacionais. p. 558-577. Disponível em: <http://www.nave.ufc.br/vi_ciae/> Acesso em: 14 ago. 2017.

SANDELOWSKY M. **Sample size in qualitative research.** Res Nurs Health 1995; p179-83.

SANTIAGO, M. G. C. **Análise da adequação dos mecanismos de governança utilizados para a gestão da Universidade Federal do Ceará.** 102p. Dissertação – UFC, Fortaleza-CE, 2015.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

Scott, J. **A Matter of Record - Documentary Sources in Social Research.** Cambridge: Polity. 1990.

SILVA E SILVA, M. O. **Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos.** In:_____. **Avaliação de programas sociais: teoria e prática.** São Paulo: Veras, 2001.

_____. **Avaliação de políticas e programa sociais: uma reflexão sobre o conceito teórico e metodológico da pesquisa avaliativa.** In:_____. **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos metodológicos.** São Paulo: Veras, 2008.

_____. (Org.). **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos.** 1ª ed. São Paulo: Veras, 2008.

SILVEIRA FILHO, J. **O projeto formativo do engenheiro agrônomo no curso de Agronomia da UFC em Fortaleza.** 183p. Tese (Doutorado) – UFC, Fortaleza, 2010.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo/pdf/s>

TREVISAN, A. P. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção.** Rev. Adm. Pública. 2008, vol.42, nº3, p. 529-550.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Pesquisa e Acompanhamento Docente. **Programa Rede de Valorização do Ensino Superior.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

_____. Centro de Ciências Agrárias. **Currículo Mínimo do Curso de Agronomia.**

Fortaleza: Imprensa Universitária, 1990.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem.** São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, I. P.A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-35.

WEBER, S. **Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses.** Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1.247-1.269, dez. 2010.

WERNECK, H. **A nota prende, a sabedoria liberta.** 3^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2^a ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

Como você avalia o SINAES enquanto método de avaliação?

Que princípios e critérios serviram de fundamento conceitual e político para ajustes e/ou reformulação do projeto pedagógico do curso de Agronomia?

Os resultados da avaliação externa realizada pelo Instituto EDUCAR em 2011, foram trabalhados e/ou serviram de orientação para ajustes e/ou reformulação do Projeto Pedagógico do Curso?

Independente da avaliação realizada pelo Instituto Educar em 2011, foram feitos ajustes no PPC durante sua gestão como coordenador? Se sim, quais ajustes foram feitos?

Os ajustes inseridos no projeto pedagógico do curso têm surtido (ou surtiram) efeito prático? Se sim, quais?

Destes ajustes, quais você considerou (ou considera) mais relevantes e que possam ter contribuído para uma melhoria do curso ou para o processo de avaliação do curso?

Como você vê aceitação dos processos avaliativos pela comunidade acadêmica?

Você considera os instrumentos de avaliação de cursos do SINAES como indutores de qualidade? Eles podem ser considerados instrumentos de gestão acadêmica?

Em sua análise, existem pontos comuns entre a avaliação do MEC, realizada em 2017 e a avaliação externa do Instituto Educar, realizada em 2011? Se sim, quais?

Qual o balanço você faz do processo de avaliação realizado pelo MEC (2017)?

Na visão de coordenador(a), fale quais os desafios para trabalhar com avaliação dentro da Universidade?