



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO
ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?**

FORTALEZA

2020

JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO
ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito obrigatório à obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Medeiros Ribeiro.

FORTALEZA

2020

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)

- S238a Souza, Jacqueline Ramos Macedo Antunes de.
Avaliação educacional na dimensão do SINAES : qualidade do ensino ou requisito legal na Universidade Federal do Ceará / Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza. – 2020.
278 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Maria Isabel Lima Ciasca .
Coorientação: Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro .
1. Avaliação Educacional . 2. Referencial de Qualidade no Ensino Superior . 3. SINAES. 4. Avaliação de Cursos . 5. Ensino Superior . I. Título.

CDD 370

JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO
ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em: 03/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Mario Luiz Neves de Azevedo
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr^a. Xênia Diógenes Benfatti
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Às mulheres, que vieram antes de mim, e prepararam o caminho para hoje estar aqui defendendo minha pesquisa, tese e meu espaço de fala na Academia.

AGRADECIMENTOS

Á Deus, autor da minha fé e Aquele que me reveste “de alegres cantos de livramento” e me livra de todo mal.

A minha orientadora professora Maria Isabel Filgueiras de Lima Ciasca, pois sem o seu aceite lá no fim da seleção em 2016, não haveria doutorado, tese e nem mesmo tantas pessoas à agradecer. Isabel, te admiro não apenas por não ter sido uma orientadora distante ou excessivamente exigente, mas por ser acolhedora e disposta sempre a ouvir minhas sugestões, mesmo quando eram insanas, sobre a pesquisa e a tese. Sua história de vida como mulher, mãe, educadora, pesquisadora e gestora devem inspirar outras mulheres que desejam se aventurar nesses caminhos. Te desejo muita luz e força nessa sua nova trajetória de vida.

A minha querida coorientadora a professora Ana Paula de Medeiros Ribeiro, que me ensinou a ser livre na construção do meu texto acadêmico. Ser criativa e ao mesmo tempo não perder o rigor científico e reconhecer as categorias de análise mesmo quando estão ainda encobertas pelo discurso de defesa ou proteção. Em meio a tantas obrigações como Pró-reitora de Graduação, mãe e gestora nunca dispensou sua atenção a mim nesse processo. Obrigada pelo acolhimento e doçura, você me deu asas e eu voei.

A minha família, filhos amados Abner Augusto e Daniel Augusto por todo amor e cuidado, irmãs companheiras de jornada insólita Luciana e Ester, sobrinho Davi e sobrinhas Laura e Marina alegrias na minha meia idade, minha nora Rayana que com um sorriso expressa admiração em relação a minha jornada e aos meus cunhados Luciano e Junior, cunhada Sabrina que nunca dispensaram uma palavra de incentivo e admiração por minhas conquistas. Meus irmãos, especialmente a Juan, que Deus trouxe para perto de mim. Vocês tornaram essa jornada menos árida e menos cansativa. Espero que isso tudo sirva de inspiração a vocês na busca pelo melhor caminho conciliando dever com prazer, vida pessoal e profissional com foco no bem maior.

A minha família, de longe geograficamente, mas tão presente: Vovó Ester, minhas tias Ivanete, Ivaneide, Ivanilda, Rosa, meus tios Moises, Magno e Ronaldo, minhas primas e primos queridos e seus filhos e filhas que tanto me alegram e me dão esperança numa humanidade melhor e mais solidária como é nossa “Copacabana” lá de Pendências. Aos amados *in memoriam*: meu avô Moises Ramos que me ensinou a fantasiar e criar, minha tia Mary Ester que partiu jovem, mas deixou a lição de que a vida é breve e única por isso é preciso viver sem temer. A minha mãe Ivanízia que me deu vida, nutrição, incentivo a fazer desenhos, pinturas e ensinamentos para seguir sendo ousada e escolher sempre o amor.

A meu pai que por meio do seu entusiasmo em relação ao meu aprendizado precoce expressava seu orgulho aos amigos e me dava plateia, no caminho de casa para a escola para demonstrar o que tinha aprendido. Isso desde cedo me fez entender que aprender coisas novas era algo muito bom.

Aos meus médicos Ademar Neiva, Jeferson Magalhaes, Vicente Freire, Coracy Carneiro, José Lindemberg da Costa e toda equipe de enfermagem do hospital Otológica de Fortaleza por cuidarem tão bem de mim em 2015 e até o momento, após traumático processo de TVP e cirurgias reparadoras. Vida que segue!

Na sessão amigas, graças a Deus tenho muitas! As minhas amigas, sempre lindas e inteligentes: Nilda, Maria Lopes, Josseane, Elaine, Regina, Yangla, Fátima, Socorro Sousa por tanto amor e suporte emocional, pois as palavras amorosas e firmes salvam vidas. A minha amiga Sheila Cajaty, nos tornamos irmãs geradas no coração, numa amizade forjada na confiança e no desejo de sempre desejar o melhor para quem se ama e ser amada na mesma intensidade. A amiga Sumara Frota, presente de Deus que veio junto com o doutorado e que me ajudou em vários processos de revisão desta tese e na certeza que estaremos juntas por muitos e muitos anos.

Ao meu amigo Marcelo Wilton e Thiago, agradeço o aprendizado coletivo e amparo solidário no trabalho na COPAV e com eles agradeço a todo corpo técnico administrativo, colegas da Pró-Reitoria de Graduação da UFC, que me incentivaram tanto no início do doutorado e que deram suporte à pesquisa atendendo com carinho as solicitações de acesso as informações.

A Marcela, amiga e colega de trabalho querida, atenciosa e leal, agradeço por meio dela ao pessoal técnico administrativo do Instituto de Cultura e Arte da UFC, onde estou lotada desde de 2018 e sempre fui tão bem acolhida e respeitada primeiramente como ser humano e como servidora pública. Aprendo sempre com vocês desde usar o SEI até assuntos seríssimos como racismo, homofobia, feminismo e ainda me divertir nos nossos momentos de descontração e celebração da vida. Aos colegas de CPAC ICA, Araguacy, Elaine Vigianni e Sávio, agradeço todo suporte que vocês me deram nesse terço final do doutorado e escrita da tese. Gratidão.

Ao Sandro Gouveia e a Daniella Dumaresq, meus primeiros gestores do ICA e ao Marco Túlio (com você aprendi que uma tese não se termina, nós terminamos com ela!) e a Araguacy Filgueiras, atual diretoria, que me receberam de braços abertos e mente disponível a mudarmos realidades por meio da pedagogia universitária e da avaliação educacional. Aqui

também, agradeço ao professor Henry Holanda que tão prontamente me recebeu e autorizou essa pesquisa ainda quando era reitor da UFC.

Ao professor Custódio Almeida que prontamente reconheceu em mim a pessoa certa a ocupar o cargo de Diretora de Regulação dos Cursos da UFC e criar a COPAV quando era gestor na PROGRAD e enquanto vice-reitor em todo tempo se preocupava com o processo de avaliação institucional ativo e participativo na UFC. Mas principalmente nas nossas conversas sobre a UFC, a vida e o viver com leveza e firmeza.

As pessoas que participaram da pesquisa, que hora se configura nessa tese, pessoas que em determinado momento ocuparam os cargos de reitor, vice-reitor, diretores de *campis*, coordenadores de programas acadêmicos, gestores ligados a PROGRAD, presidentes de CPA, coordenadores de curso, professores da amostra da pesquisa, estudantes de graduação da UFC e de outras IES. Pessoas em situações históricas e por isso reais. Sem vocês essa pesquisa se limitaria a consulta de relatórios e estatísticas.

Ao pessoal docente da UFC, fiz muito colegas e destes alguns se tornaram amigos e amigas, que compartilhamos almoços e lanches no PICI, destaco os professores e professoras do ICA, do Departamento de Computação, do curso de Sistemas e Mídias Digitais, Centro de Tecnologia, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Agradeço a meu amigo Antônio Paulo que tão bem representa esses amigos generosos e sempre dispostos a ajudar.

A amiga, ex-chefe e atual coordenadora da COPAV, professora e técnica-administrativa em educação Socorro Sousa Rodrigues pelo compartilhamento de saberes num momento crítico que a UFC precisava reconhecer 37 cursos novos, criar 3 novos *campi*, e renovar o reconhecimento de mais de 20 cursos aprendemos a preservar nossa saúde mental com respeito mútuo e companheirismo. Você e Isabel Auler (*in memoriam*) me inspiraram a ser todas ao mesmo tempo e ser eficiente, mas acima de tudo forte para reconhecer o que preciso aprender. Obrigada por participar do sonho desta tese e me orientar informalmente, mas com certeza da pesquisa bem feita. Na sua pessoa agradeço a todos o pessoal técnico administrativo, servidores e servidoras, em todos os setores e em todos os *campi* da UFC, que fazem essa universidade funcionar com zelo e certeza que seu trabalho contribui para a excelência na formação de profissionais e acima de tudo de pessoas melhores para uma sociedade em sofrimento.

Aos colegas do GPAGE, grata pelo acolhimento e parceria constante na produção científica sobre avaliação educacional. Aprendemos a ter foco e produzir conhecimento em avaliação para uma sociedade mais justa por meio da cooperação e do envolvimento coletivo.

Aos colegas do GPAP, pela torcida e acolhimento das minhas ideias na área de avaliação do ensino superior.

Aos docentes Marcos Lima, Xênia Benfatti, Mario Azevedo membros das minhas bancas examinadoras de qualificações e defesa. Obrigada por sua disponibilidade, solicitude e acima de tudo espírito científico em me acompanhar, pesquisadora inexperiente, nos caminhos do rigor da pesquisa científica com suas preciosas contribuições.

Aos epistemólogos da avaliação educacional Cipriano Carlos Luckesi e José Dias Sobrinho, espero um dia que vocês saibam como o trabalho de vocês na avaliação educacional, do ensino e da aprendizagem e na avaliação institucional, foram parte constitutivas daquilo que sou como pedagoga, docente e pesquisadora. Espero ter representado, mesmo que uma parte, da grandiosidade das pesquisas de vocês.

Por fim, agradeço a meu esposo Sandoval, companheiro de jornadas pessoais e acadêmicas. Tenho certeza que quando você me ensinava história, reforço às aulas do ensino médio, já sabia que um dia nós estaríamos nessa jornada acadêmica, juntos ou separadamente, mas sempre um incentivando e apoiando o outro. Temos comprometimento com os nossos ideais e respeito aos ideais um do outro, firmes em nossas pesquisas e interesses pessoais, mas sempre prontos a ouvir uma ideia de pesquisa, corrigir um artigo, ensinar e aprender a ensinar sobre as ciências da educação e a esperança numa sociedade mais justa. Nosso maior empreendimento educativo foi sobre aprender os saberes necessários a criar nossos filhos com amor incondicional, firmeza na educação, respeito à individualidade deles e amor pelo próximo. Fazendo uma avaliação responsiva, penso que conseguimos. Obrigada por todo apoio, por caminhar comigo a segunda milha. Mesmo se um dia tudo mudar, saiba que algumas coisas nunca mudam e essas serão sempre as melhores.

Obrigada a quem direta ou indiretamente tornou a minha vida e existência melhor, inclusive o Zygmunt e todos os seres que virão. Viva a vida!

“Mora eternamente em nós o olhar do outro.
Isso é maravilhoso, se esse olhar for manso.
E terrível se for cruel”. (Rubem Alves).

RESUMO

Nos processos avaliativos na Universidade, faz-se necessário procurar entender como se estruturam, quais papéis assumem os sujeitos envolvidos, que objetivos procuram alcançar e como efetivamente os concretizam. Esta tese buscou avaliar como a Universidade Federal do Ceará – UFC utiliza os resultados dos processos avaliativos do Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Este sistema, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Se analisados de forma conjugada, os diferentes processos avaliativos preconizados no sistema têm por objetivo promover a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação. A intenção, de cunho analítico, deste trabalho foi compreender se os resultados obtidos nos processos avaliativos recomendados pelo SINAES têm sido discutidos na comunidade acadêmica, como forma de promover autoconhecimento e retroalimentação das decisões administrativas e acadêmicas na UFC, bem como se havia investimento de tempo e de recursos dos gestores institucionais nas áreas que subsidiam a organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura dos cursos de graduação. Objetivou-se caracterizar e descrever as iniciativas empreendidas pela administração superior da UFC para a reformulação dos planos institucionais que tenham por base o tratamento, discussão e análise dos resultados articulados das avaliações do SINAES, descrever como os resultados das avaliações do SINAES têm sido socializados nas unidades acadêmicas – UA- e a repercussão disso na comunidade acadêmica, analisar as percepções de gestores, professores e estudantes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES e como veem o processo, se como requisito legal ou não e porquê, identificar e analisar quais procedimentos são empreendidos nas UA após a publicação dos relatórios das avaliações SINAES com vistas à melhoria da qualidade de seus cursos e ao final comparar, por meio dos indicadores de qualidade fornecidos pelos relatórios de: visita *in loco*, dois ciclos do ENADE, e autoavaliação dos cursos pesquisados para elaborar um referencial de qualidade, a fim de, subsidiar a tomada de decisão aos gestores acadêmicos com vistas à melhoria da qualidade dos demais cursos de graduação da UFC. Para isso a amostra da pesquisa se baseou em três cursos que passaram pelos três processos avaliativos do SINAES. As concepções teóricas da Avaliação Educacional estão baseadas, inicialmente, nos escritos de Tyller (1950), Lee Cronbach (1916-2001), Michael Scriven (1928), Daniel Stufflebeam (1936), Robert Stake (1927 -) e Edward Suchman (1915 – 1971), sempre relacionando aos estudos de epistemólogos como Viana (2000), Hadji (1994), Escorsa (2003), Dias Sobrinho

(2000, 2002,) e Cipriano Luckesi (2005, 2011, 2012 e 2018) e a periodização realizada por Polidori (2009) e ampliada nesta tese. A metodologia utilizada foi a Análise de conteúdo (BARDIN, 2011) onde a unidade de análise escolhida foi o tema que melhor caracteriza as categorias de análise a partir das informações coletadas por meio dos instrumentos adotados. A pesquisa mostrou que assim como as pessoas, a instituição educativa aprende. Para isso é preciso que as condições propícias ao aprendizado sejam buscadas pelos gestores e participantes do diversificado extrato social que compõe a comunidade universitária. A avaliação educacional é promotora desse aprendizado institucional ao diagnosticar ou qualificar a realidade e necessita que fragilidades e fortalezas sejam evidenciadas pela avaliação e geridas por uma comissão específica para de fato haver melhorias na qualidade da instituição.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Referencial de qualidade. Ensino superior. SINAES.

ABSTRACT

In the University's evaluation processes, it is necessary to understand how they are structured, what roles the subjects involved assume, which objectives they seek to achieve, and how they are achieved in practice. This thesis sought to evaluate how the Federal University of Ceará - UFC - uses the results of the evaluation processes of the National System for the Evaluation of Higher Education - SINAES. This system, created by Law No. 10,861, of April 14, 2004, consists of three main components: assessing institutions, courses, and student performance. If analyzed in a combined way, the different evaluative processes recommended in the system aim to promote the improvement of the quality of teaching in undergraduate courses. The analytical intention of this work was to understand whether the results obtained in the evaluation processes recommended by SINAES have been discussed in the academic community, as a way to promote self-knowledge and feedback from administrative and academic decisions at UFC, as well as to understand if there was an investment of time and resources from institutional managers in the areas that subsidize the didactic-pedagogical organization, faculty, and infrastructure of undergraduate courses. This thesis' objective was to characterize and describe the initiatives based on the treatment, discussion and analysis of the articulated results of the SINAES evaluations that were undertaken by the UFC's top management to reformulate institutional plans, to describe how the results of the SINAES evaluations have been socialized in the academic units - UA- and the repercussion of this in the academic community, to analyze the perceptions of managers, professors and students about the dynamics of the evaluation processes of the SINAES Law and how they see the process as a legal requirement or not and why, to identify and analyze which procedures are undertaken in the AU after the publication of the reports of the SINAES evaluations with an outlook of improving the quality of their courses, and, at the end, to compare, through the quality indicators provided by the reports of: on-site visit, two ENADE cycles, and self-assessment of the examined courses to elaborate a quality reference, in order to subsidize all decision to academic managers with a view to improving the quality of other UFC undergraduate courses. For this, the research sample was based on three programs that passed through the three evaluation processes of SINAES. The theoretical conceptions of Educational Assessment are based, initially, on the writings of Tyler (1950), Lee Cronbach (1916-2001), Michael Scriven (1928), Daniel Stufflebeam (1936), Robert Stake (1927 -), and Edward Suchman (1915 - 1971), always relating them to the studies of epistemologists such as Viana (2000), Hadji (1994), Escorsa (2003), Dias Sobrinho (2000, 2002,) and Cipriano

Luckesi (2005, 2011, 2012 and 2018) and the periodization performed by Polidori (2009) and expanded in this thesis. The methodology used was Content Analysis (BARDIN, 2011), where the chosen unit of analysis was the theme that best characterizes the categories of analysis from the information collected through the adopted instruments. Research has shown that just like people, the educational institution learns. To this end, it is necessary that the conditions conducive to learning are sought by managers and participants of the diverse social strata that make up the university community. Educational assessment promotes this institutional learning when it diagnoses or qualifies reality such that weaknesses and strengths become evident through assessment and when it is managed by a special commission to actually make improvements.

Key-words: Educational evaluation. Quality referential. Higher education. SINAES.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Charge de Hans Traxter sobre Avaliação.....	41
Imagem 2 -	CIPP	52
Imagem 3 -	Charge Ivan Cabral.....	68
Imagem 4 -	SINAES – LEI 10.682/2004.....	95
Imagem 5 -	05 Eixos avaliativos do SINAES.....	98
Imagem 6 -	Indicadores de qualidade da educação superior.....	99
Imagem 7 -	Evolução do sistema de avaliação da educação superior.....	101
Imagem 8 -	Charge Gincardo Moser.....	105
Imagem 9 -	Foto “mesa de trabalho” por Jaqueline Ramos, 2020.....	123
Imagem10 -	Percurso da Análise das informações e dos achados da pesquisa.....	125
Imagem 11 -	Codificação da Pesquisa.....	128
Imagem 12 -	Resposta dos docentes sobre as funções do SINAES.....	199
Imagem 13 -	Dimensões e pesos do IACG 2015.....	202
Imagem 14 -	Desempenho geral dos estudantes ano 2011– população X presentes.....	217
Imagem 15 -	Desempenho geral dos estudantes ano 2014 – população X presentes.....	217
Imagem 16 -	Gráfico de notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente de Formação Geral na prova Matemática bacharelado da UFC anos 2011 e 2014.....	218
Imagem 17 -	Gráficos das notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente Conhecimento Específico nas provas do ENADE do curso Matemática bacharelado da UFC anos 2011 e 2014.....	219
Imagem 18 -	Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ano 2013 – população X presentes.....	220
Imagem 19 -	Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ano 2016 – população X presentes.....	220
Imagem 20 -	Gráfico das Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente de Formação Geral nas provas ENADE de Odontologia nos anos de 2013 e 2016 da UFC campus Sobral.....	221
Imagem 21 -	Gráfico das Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente Conhecimento Específico nas provas do ENADE de Odontologia nos anos 2013 e 2017 da UFC Campus Sobral.....	221

Imagem 22 - Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ENADE ano 2014 – população X presentes.....	222
Imagem 23 - Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ENADE ano 2017 – população X presentes.....	223
Imagem 24 - Gráfico das Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente de Formação Geral na prova ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) da FACED UFC ciclos 2014 e 2017.....	223
Imagem 25 - Gráfico de Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente Conhecimento Específico na prova ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) da FACED UFC ciclos 2014 e 2017.....	224
Imagem 26 - Portal da avaliação Institucional da UFC – relatórios disponíveis.....	227
Imagem 27 - Informações gerais da avaliação dos docentes do curso de Matemática bacharelado 2018.2.....	229
Imagem 28 - Gráfico resultado da avaliação de infraestrutura para o exercício da docência agregado por docente.....	230
Imagem 29 - Informações gerais dos discentes do curso de Matemática bacharelado 2018.2.....	231
Imagem 30 - Gráfico resultado da avaliação de infraestrutura pelos discentes 2018.2.....	231
Imagem 31 - Informações gerais da avaliação dos docentes do curso de Pedagogia Diurno 2018.2.....	232
Imagem 32 - Gráfico resultado da avaliação de infraestrutura para o exercício da docência agregado por docente 2018.2.....	233
Imagem 33 - Informações gerais da avaliação dos discentes do curso de Pedagogia diurno 2018.2.....	233
Imagem 34 - Gráfico referente aos resultados da avaliação de infraestrutura para o exercício da docência agregado por discentes.....	234
Imagem35 - Informações gerais da avaliação dos docentes do curso de Odontologia de Sobral 2018.2.....	235
Imagem36 - Gráfico resultado da avaliação da infraestrutura para o exercício da docência agregado por docente 2018.2.....	235
Imagem 37 - Informações gerais da avaliação dos discentes de Odontologia de Sobral 2018.2.....	236
Imagem 38 - Gráfico resultado da avaliação da infraestrutura para o exercício da docência agregado por discentes.....	236

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das universidades federais por estado da federação, DF e regiões.....	73
Figura 2 - Organograma 01 – Esferas das IES públicas.....	75
Figura 3 - Organograma 02 – Organização administrativa das IES.....	75
Figura 4 - Os objetivos do SINAES.....	94
Figura 5 - Procedimentos do ENADE.....	103
Figura 6 - Fluxograma da pesquisa.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Amostra por curso e percentual de docentes.....	121
Gráfico 2 - Participação docente por curso.....	174
Gráfico 3 - Tipo de vínculo com a UFC.....	175
Gráfico 4 - Tempo de docência no Ensino Superior.....	175
Gráfico 5 - Respostas dos estudantes à pergunta nº 05.....	185
Gráfico 6 - Resposta docente a pergunta 06, você sabe o que é o SINAES e suas funções?.....	197
Gráfico 7 - Você sabe o que é o SINAES e suas funções?.....	197
Gráfico 8 - Desempenho dos cursos, na dimensão 1, nos indicadores eleitos para compor o RQACG.....	208
Gráfico 9 - Desempenho dos cursos, na dimensão 02, nos indicadores eleitos para compor o RQACG.....	210
Gráfico 10 - Desempenho dos cursos, na dimensão 03, nos indicadores eleitos para compor o RQACG.....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados da Sinopse estatística da educação superior no estado do Ceará 2018	74
Tabela 2 - Cronograma da pesquisa.....	117
Tabela 3 - Instrumentos por objetivo específico.....	118
Tabela 4 - Informações sobre as entrevistas.....	119
Tabela 5 - Instrumentos de coleta de informações e participantes.....	126
Tabela 6 - Codificação das informações das falas dos Gestores Reitoria – GR.....	131
Tabela 7 - Legenda de identificação dos participantes GUA.....	144
Tabela 8 - Codificação das falas dos GUA.....	144
Tabela 9 - UR, UC, CI dos EPCPA e APCPA, em diferentes gestões na UFC.....	159
Tabela 10 - Categorias intermediárias codificadas a partir das informações coletadas nas entrevistas dos GR, GUA, PCPA e EPCPA.....	167
Tabela 11 - Codificação geral das categorias finais por ordem cronológica e de ação.....	170
Tabela 12 - Categorias temáticas a partir da questão 08 do questionário docente.....	176
Tabela 13 - Frequência das categorias na pergunta 08 do questionário docente.....	179
Tabela 14 - Resposta à pergunta de nº 10. Sobre a divulgação dos relatórios das visitas <i>in loco</i> , ENADE e autoavaliação.....	181
Tabela 15 - Quantidade respostas à pergunta nº 5.....	185
Tabela 16 - Sobre a divulgação dos relatórios das visitas <i>in loco</i> , ENADE e autoavaliação.....	189
Tabela 17 - Concepções dos GR acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo.....	194
Tabela 18 - Concepções dos GUA acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo.....	195
Tabela 19 - Comparativo das respostas docente e discente.....	198
Tabela 20 - Do IACG para o RQACG.....	204

Tabela 21 - CC e CPC dos cursos da amostra por ano do ciclo e conceito obtido no ano de referência.....	206
Tabela 22 - Conceitos na dimensão 01.....	209
Tabela 23 - Média ENADE dos concluintes do curso de Matemática bacharelado da UFC por exame/ano.....	219
Tabela 24 - Média dos concluintes do curso de Odontologia do campus de Sobral da UFC por exame/ano.....	221
Tabela 25 - Resultado da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes e docentes.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APCPA	Atual presidente da CPA
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVALIES	Avaliação Institucional
BASis	Banco de Avaliadores
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CD-3	Cargo de Direção
CD-4	Cargo de Direção
CCA	Coordenador de Curso Atual
CC	Conceito de Curso
CCV	Coordenador de Curso da Visita <i>in loco</i>
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CENSUP	Censo de Educação Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIRCE	<i>Center for instructional reserarch and currículo evaluation</i>
CIPP	Contexto, Input, Processo, Produto
CI	Conceito Institucional
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COPAV	Coordenadoria de Planejamento e Avaliações de Ações Acadêmicas
COVID 19	Corona Vírus
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CSA	Comissão Setorial de Avaliação
CTAA	Comissão Técnica de Apoio a Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais

DF	Distrito Federal
DOU	Diário Oficial da União
DUA	Diretor de Unidade Acadêmica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPCPA	Ex Presidente da CPA
e-MEC	Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCPA	Ex-presidente CPA
FACED	Faculdade de Educação da UFC
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
G1	Grupo Globo
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
GPAGE	Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional
GPAP	Grupo de Pesquisa em Avaliação da Aprendizagem
GUA	Gestores Unidades Acadêmicas
GR	Gestores Reitoria
IACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ICA	Instituto de Cultura e Arte
IC	Índice de Curso
IDD	Indicador de Qualidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Anízio Teixeira
JU	Jornal da Unicamp
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PI	Procurador Institucional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PARU	Avaliação da Reforma Universitária
PACPA	Presidente Atual da CPA
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira
Ph.D	Philosophiae Doctor
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROGRAD	Pró – reitoria de Graduação UFC
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
RAQCG	Referencial almejado de qualidade dos cursos de Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIMAVE	Sistema de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UA	Unidades Acadêmicas
UC	Unidade de Contexto
UCAM	Universidade Candido Mendes
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAPe	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFBO	Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFCat	Universidade Federal de Catalão
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCEG	Universidade Federal de Campina Grande
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFDFPar	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFersa	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFJF	Universidade Federal Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal DE Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade Federal da integração internacional da lusofonia afro-brasileira
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFOP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal Rural de Rondônia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UR	Unidade de Registro
UPF	Universidade de Passo Fundo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	30
2	A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	42
2.1	Os princípios de um precursor: Ralph Tyler.....	43
2.2	Os desenvolvedores da avaliação educacional.....	46
2.3	Caminhos e caminhantes: um breve relato das trajetórias da avaliação educacional no Brasil entre os séculos XX e XXI.....	56
2.4	Avaliação do Ensino Superior: alguns apontamentos introdutórios.....	60
3	SINAES: DAS TENTATIVAS À IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO.....	69
3.1	As características principais das Instituições de Ensino Superior brasileiras e um breve panorama das universidades federais no Brasil e no estado do Ceará.....	70
3.2	Composição de Sistemas de avaliação e a implantação de uma cultura avaliativa na Educação Básica – lições anteriores ao SINAES.....	76
3.3	Sistema de avaliação da qualidade da Educação Básica: lições para o Ensino Superior ou a medida como referência?.....	83
3.4	Os Pré-Sistemas de avaliação do Ensino Superior.....	88
3.5	SINAES - De fato um Sistema de Avaliação?.....	92
3.5.1	Bases Legais e fundamentos do SINAES.....	94
3.5.2	Conceitos e Indicadores de qualidade do SINAES.....	98
3.5.3	Panorama da Qualidade a partir da análise dos instrumentos do SINAES.....	100
3.5.3.1	<i>Atos Regulatórios do sistema.....</i>	101
3.5.3.2	<i>ENADE.....</i>	102
4	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	106
4.1	A natureza da pesquisa.....	109
4.2	A tipologia da Pesquisa.....	109
4.3	Do ponto de vista da forma de abordagem do problema.....	109
4.4	<i>Locus</i>, amostra e sujeitos da pesquisa.....	110
4.4.1	<i>Campi</i> Universitários onde a pesquisa foi realizada.....	111
4.4.2	Cursos de Graduação e as peculiaridades da definição amostral.....	113

4.4.3	Um pouco da história dos cursos da amostra.....	114
4.4.4	Pessoas.....	115
4.5	percurso e análise das informações coletadas na pesquisa.....	117
4.6	Instrumentos de coleta de informações para a pesquisa.....	118
4.6.1	Entrevistas semiestruturadas e abertas.....	119
4.6.2	Questionários.....	119
4.6.3	Pesquisa bibliográfica e demais documentos primários.....	122
5	ANALISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA POR OBJETIVO ESPECÍFICO.....	124
5.1	Organização e avaliação dos documentos encontrados e o que foi descartado para compor a amostra.....	125
5.2	Codificação e categorização.....	128
5.2.1	Codificação e Categorização dos participantes Gestores Reitoria – GR.....	131
5.2.1.1	<i>Inferências a partir da constatação de maior ou menor frequência das categorias encontradas nas informações das falas dos GR.....</i>	<i>138</i>
5.2.2	Codificação e Categorização dos participantes Gestores de Unidade Acadêmicas – GUA.....	142
5.2.2.1	<i>Inferências a partir da constatação de maior ou menor frequência das categorias encontradas nas falas dos GUA.....</i>	<i>154</i>
5.2.3	Codificação e categorização das falas dos participantes – Atual Presidente CPA (APCPA) e Ex Presidente de CPA (EPCPA).....	157
5.2.3.1	<i>Inferências a partir da constatação de maior ou menor frequência das categorias encontradas nas falas dos participantes APCPA e EPCPA.....</i>	<i>165</i>
5.3	Caminho percorrido de categorias iniciais passando para as intermediárias até chegar as categorias finais de análise.....	166
5.4	Análises das informações coletadas nos questionários destinados a ouvir docentes e discentes.....	173
5.4.1	Identificação dos docentes participantes.....	174
5.5	Identificar e analisar quais procedimentos são empreendidos nas UA após a publicação dos relatórios das avaliações SINAES.....	176
5.5.1	Categorias eleitas a partir das respostas ao questionário docente.....	176
5.6	Como os resultados das avaliações do SINAES são socializados nas UA e qual a repercussão disso comunidade acadêmica.....	182

5.6.1	Respostas dos estudantes sobre como os resultados das avaliações do SINAES são socializados nas UA e qual a repercussão disso na comunidade acadêmica.....	183
5.6.2	Respostas dos GUA a pergunta: Como os resultados das avaliações do SINAES são socializados nas UA e qual a repercussão disso?.....	187
5.6.3	Resposta dos docentes a pergunta: Sobre a divulgação dos relatórios das visitas <i>in loco</i> , ENADE e autoavaliação. Como você acha que os mesmos deveriam ser divulgados no seu curso e na UFC?.....	188
5.7	Caracterizar e descrever as iniciativas empreendidas pela administração superior da UFC para a reformulação dos planos institucionais que tenham por base o tratamento, discussão e análise dos resultados articulados das avaliações do SINAES.....	190
5.8	Analisar as percepções de gestores, professores e estudantes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo...	193
5.8.1	Concepções dos GR, GUA, docentes e discentes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo.....	194
5.8.2	Concepções dos GUA acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo.....	195
5.8.3	Concepções de docentes e discentes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo.....	196
5.9	Comparar os indicadores de qualidade fornecidos pelos relatórios de avaliação do SINAES dos cursos pesquisados, para elaborar um referencial de qualidade, afim de, subsidiar a tomada de decisão dos gestores GA com vistas a melhoria da qualidade dos demais cursos da UFC.....	199
5.9.1	Conceito de qualidade.....	200
5.9.2	Relatórios de visita <i>in loco</i>	201
5.9.2.1	<i>O RQACG nas 3 dimensões avaliadas dispostas nos relatórios de visita in loco.....</i>	207
5.9.3	Relatórios ENADE.....	215
5.9.3.1	<i>ENADE do curso de Matemática bacharelado – 2 CICLOS.....</i>	216
5.9.3.2	<i>ENADE do curso de Odontologia da UFC Campus Sobral – 2 CICLOS.....</i>	219
5.9.3.3	<i>ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) FAGED UFC – 2 ciclos.....</i>	222
5.10	Relatórios de autoavaliação institucional.....	225
5.10.1	Matemática bacharelado - resultado da avaliação de infraestrutura do curso realizada pelos discentes e docentes no SIGAA.....	229

5.10.2	Pedagogia diurno – resultado da avaliação de infraestrutura do curso realizada pelos discentes e docentes 2018.2.....	232
5.10.3	Odontologia de Sobral – resultado da avaliação da infraestrutura do curso realizada por discentes e docentes.....	234
5.10.4	A importância da autoavaliação institucional.....	237
6	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS À GUIA DE UMA CONCLUSÃO.....	240
	REFERÊNCIAS.....	252
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO ESTUDANT.....	261
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTE.....	264
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA COORDENADORES.....	268
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DIRETOR DE <i>CAMPUS</i>	269
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA.....	270
	ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS RELATÓRIOS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS SINAES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	271
	ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	272
	ANEXO D – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC – CEP/UFC/PROPESQ...	273
	ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	274
	ANEXO F – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA.....	275
	ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP Nº 3.358.463.....	276

1 INTRODUÇÃO

Caras (os) leitoras (es), esta é uma tese escrita em primeira pessoa do singular, contudo, isso não quer dizer que foi elaborada sozinha. Ela foi idealizada e elaborada por mim, orientada pela professora Maria Isabel Filgueira de Lima Ciasca, coorientada pela professora Ana Paula de Medeiro e contou com a revisão gramatical e normatização ABNT de Francisco Helion Pereira Oliveira, suporte de Sumara Frota na digitação das entrevistas e revisão de tabelas, figuras e gráficos elaborados por mim. Contei ainda com a amiga Sheila para a elaboração das planilhas em *Excel* com os quantitativos dos resultados das avaliações SINAES dos 3 cursos da amostra. Essas planilhas foram utilizadas pelo estudante Marcelo Colares da Silva e serviram de base para elaboração de gráficos criados por em Spyder/Python. Infelizmente, não utilizei esses gráficos devido a grande quantidade de informações já obtidas nos relatórios, entrevistas e questionários aplicados, mas não descartarei esses gráficos em publicações futuras. A todos e todas, os meus agradecimentos.

Gostaria de avisar também que me considero uma mulher que admira a luta feminista por igualdade de direitos. Defendo que as pessoas sejam reconhecidas e tratadas em respeito à sua diversidade e que direitos humanos possam ser respeitados e defendidos. Direito a vida em geral. Mesmo não escolhendo precisamente uma forma de caracterizar sexo ou gênero na escrita da tese defendo o uso de uma semântica que leve em conta que: “Há toda uma série de matizes, opções e exceções que formam parte da gramática normativa para que a linguagem seja precisa e adequada, isto é, clara, transparente, não discriminatória, e inclusiva” (FRANCO E CERVERAS, 2006, p. 26). Ao longo das 280 páginas desta tese pode ser que tenha escapado da revisão a tentativa de inclusão, peço desculpas se alguém se sentir excluído e prometo que em textos menores procurarei ser mais inclusiva e diversificada.

Desde os primeiros desejos de investigar os processos avaliativos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, culminando na seleção para o Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira –PPGE, da Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Ceará, durante 3 anos me submeti a difíceis processos seletivos anuais até ser aprovada em 2016.2 e ter a orientação da professora Dr^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e mais à frente, em 2017, a professora Dr^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro juntou-se a nós como coorientadora. Essa caminhada tornou-se mais plural ainda, pois, ao longo do tempo, contei com ajuda do pessoal docente da linha de Avaliação Educacional, além de colegas de percurso científico, amizades e familiares. Ninguém está

sozinho no mundo e, muito menos, na Academia por mais que lá se pregue o individualismo e o produtivismo.

Escrevo em primeira pessoa por um esforço dialético, mesmo que contraditório à primeira vista, de afastar-me do objeto de estudo para analisá-lo melhor, como pesquisadora, que já está acostumada com a pesquisa científica em diferentes momentos de minha formação como participante de iniciação científica na graduação, pós-graduação *latu senso*, mestrado e, agora, na tese de doutorado. Meu esforço de aproximação se dá para vencer a complexa tarefa de concluir uma pesquisa científica de alto nível, que embasa essa tese, de forma minimamente saudável já que em momento algum me afastei das ações profissionais e laborais ligadas ao fazer universitário, à formação em serviço de professores da UFC, como professora no curso de Pedagogia EaD da UFC e nos caminhos da avaliação educacional quando ainda trabalhava na Pró-Reitora de Graduação da UFC. Ainda sou membro, há mais de 5 anos da Comissão Própria de Avaliação – CPA da UFC, participando ativamente do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional – GPAGE e, nos últimos dois anos, como pedagoga em tempo integral aos 11 cursos de graduação do Instituto de Cultura e Arte da UFC. No ICA desempenho diferentes ações no setor de Apoio Pedagógico desde atendimento individualizado a professores em relação as questões de didática e avaliação no ensino superior a atendimento aos estudantes com deficiência e sua caminhada na universidade além de todo o acompanhamento aos coordenadores e NDE dos cursos nos processos regulatórios e avaliativos.

Portanto, num esforço de poder escrever melhor e de forma mais confortável para mim, quase esgotada pelo longo trajeto do doutoramento em serviço e, conseqüentemente, para melhor compreensão dos fatos pelos leitores envolvidos em minha narrativa é que optei por escrever em primeira pessoa.

Em 2006, fui selecionada em concurso público na Universidade Federal do Tocantins (UFT) para atuar como servidora técnico-administrativa – Pedagoga sendo lotada para exercer atividades profissionais na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em processos ligados à criação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, elaboração, análise e revisão de projetos pedagógicos e, redistribuída em 2012 para o Ceará, atuei de 2012 a 2018, como Diretora de Regulação dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC, lotada na Coordenadoria de Planejamento e Avaliação de Ações Acadêmicas - COPAV. Nesta função pude ter contato direto com as ações do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES.

Meu primeiro olhar investigativo sobre a área da avaliação, tema desta tese, se configurou em dissertação de mestrado, concluída em 2011, no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), da UFC, cujo primeiro propósito foi avaliar o Programa Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, no âmbito de política de educação e mais especificamente o projeto “Construindo Saberes: o ensino por projetos nas licenciaturas”, proposta institucional da UFT, financiado com recursos do Prodocência, tendo como objetivo a melhoria da formação nos cursos de licenciatura no âmbito das universidades públicas.

Nesta dissertação, comecei a discutir sobre a busca pela qualidade da educação. Usada como argumento institucional, ela leva os gestores educacionais que, em geral, são mais políticos e não educadores, em todas as esferas do governo, a conduzirem os interessados pela educação de qualidade (professores, alunos, pais de alunos, gestores de escolas) a terem certo “culto”, ou melhor, “mito” de que as avaliações em larga escala, são comprometidas com a transparência, a objetividade e a agilidade para subsidiar as ações da gestão. Entretanto, embora tudo isso seja verdade, a condução do processo, por vezes, é feita sem a adoção de medidas que busquem garantir a eficácia nos processos educativos como, por exemplo, a utilização dos dados das avaliações em *prol* da formação inicial e continuada de docente e desenvolvimento integral dos educandos (DIAS SOBRINHO, 2003).

O mito de que a avaliação, vista como medida, gera qualidade já foi há muito tempo colocado à prova por pesquisadores da área da avaliação educacional. É preciso ter o entendimento de que a educação é um fenômeno social, e que a qualidade educacional se relaciona com as ações e os compromissos de cada Instituição de Ensino para com sua área de abrangência, com a sociedade e com o Estado Nacional. Produzir dados por meio de avaliações em larga escala, sem estudos avaliativos e interpretativos desses dados, sem a consciência institucional dos papéis distintos dos avaliadores e gestores da avaliação, em si não promove a qualidade esperada para os processos formativos em educação.

Desde o início de minha trajetória na universidade pública federal, percebi que a educação superior possui atividades complexas, relacionadas a valores éticos, epistêmicos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Entendo que nas últimas décadas, as instituições de educação estão sob influência do “Estado Avaliador”, que organiza a avaliação muito mais como instrumento de regulação, o que extrapola sua dimensão burocrática-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização.

A avaliação numa instituição de ensino superior tem finalidades que extrapolam o ato avaliativo de qualificar a realidade e a busca de resultados. Esse ato precisa produzir desdobramentos que permitam a retroalimentação dos cursos, isto é, dar subsídios para

tomada de decisão quanto ao que deve ser eleito como forma de garantir a melhoria da qualidade da formação ofertada por meio de *feedbacks* aos gestores.

Uma parte desse *feedback* deve incidir sobre os currículos, os quais requerem atualização contínua, especialmente em face das novas demandas do cenário social, econômico, cultural e político atual. Atualizações contínuas de currículos e programas, quando subsidiadas pelas informações advindas das avaliações conjugadas do SINAES, podem construir saberes, autoconhecimento institucional e progressivamente a formação de cultura avaliativa, uma prática consciente da avaliação educacional como forma de garantir educação de qualidade e um ambiente educacional propício à aprendizagem.

Para Worthen, Sander e Fitzpatrick (2004), a avaliação deve ser utilizada como veículo de identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar os valores, a qualidade, a utilidade e a importância do objeto avaliado.

Além desses autores contemporâneos, o meu horizonte teórico também é composto por pesquisadores, tais como Sobrinho (2000; 2003); Viana (2000; 2005); Luckesi (2005; 2012; 2018); Perrenout (1999), Demo (1991); Libâneo (1993); Vasconcellos (2003); dentre outros, os quais são expoentes nos estudos da avaliação educacional, muito antes do estabelecimento do SINAES. Tais autores afirmam que os resultados das avaliações, quando analisadas integralmente, podem evidenciar fragilidades e fortalezas que subsidiarão os planos de trabalho definindo metas institucionais e realinhamento de estratégias no alcance dos objetivos pretendidos para as instituições, para seus docentes e discentes e para toda a sociedade.

A concepção que prevalece hoje é o da avaliação como instrumento administrativo de acordo com Faria (2003) e, portanto, como função supostamente alheia às disputas propriamente políticas, o que impede que os resultados da avaliação sejam, de fato, incorporados nos momentos de decisão quanto à continuidade, aperfeiçoamento, implementação ou até mesmo descontinuidade de uma política ou programa social. Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais (HÖFLING, 2001). Na realidade, os momentos de discussões coletivas, para tal fim, ainda são escassos.

Quando trago à discussão os processos avaliativos na Universidade, faz-se necessário procurar ouvir e entender como se estruturam e quais papéis assumem os sujeitos envolvidos no processo como gestores, docentes, discentes e técnicos-administrativos, que objetivos procuram alcançar por meio dos processos avaliativos e como efetivamente esses processos se concretizam nos cursos, nas unidades acadêmicas, nas Pró-Reitorias e na gestão

superior da UFC, e finalmente se existe diálogo entre esses sujeitos que compõe a universidade. Por esta razão, estes sujeitos foram ouvidos e estudados na pesquisa de doutorado que agora se configura nesta tese.

A UFC configurou-se, pois, como o campo desta pesquisa. Optei por analisar os processos avaliativos do SINAES na UFC, tendo por base a pesquisa avaliativa, a análise dos dados nos relatórios de autoavaliação da UFC, obtidos por meio da observação dos dados nos relatórios emitidos por avaliadores externos, designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira - INEP, para avaliar os processos de reconhecimento e de renovação dos reconhecimentos dos cursos de graduação, nos relatórios do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, para avaliar como os resultados integrados, nos três componentes do referido Sistema, estão sendo socializados, analisados e incorporados aos Planos de gestão ¹e/ou em ações nas coordenações dos cursos pesquisados com vistas à melhoria da qualidade do ensino na UFC.

Esse foco da pesquisa originou-se quando fui redistribuída para a UFC, no ano de 2012, momento em que fui lotada na PROGRAD, passando a trabalhar com os procedimentos burocráticos dos processos avaliativos do SINAES. O trabalho na Coordenadoria de Planejamento e Avaliação de Programas e Ações acadêmicas – COPAV, consistia em acompanhar e avaliar os processos de regulação/SINAES (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação com ou sem visitas *in loco* conferindo-lhes maior qualidade; acompanhar o ciclo avaliativo dos cursos de graduação, ENADE/SINAES e realizar parceria com a CPA das UFC, tendo em vista a utilização dos resultados da avaliação Institucional (AVALIES) para a operacionalização de planos de melhoria, conferindo maior qualidade aos cursos de graduação.

Seguidamente a equipe da COPAV promovia reuniões sistemáticas antes e depois das avaliações, seminários ou fóruns de discussão acerca dos processos avaliativos com gestores acadêmicos, docentes, alunos e servidores técnico-administrativos, com o intuito de construir saberes sobre avaliação e, conseqüentemente, fortalecer a cultura avaliativa e melhorar a qualidade dos cursos de graduação da UFC.

Todo esse fazer e empreendimento institucional dos servidores envolvidos muito me impactaram, pois em diversos momentos, percebia que não havia real entendimento por parte de todos os setores da gestão acadêmica diante da importância e a abrangência desses processos avaliativos. Raramente alguma coordenação de curso ou Núcleo Docente

Estruturante – NDE, chamava a COPAV para participar do que chamávamos “pós relatório” que seria a avaliação da avaliação onde os pontos fortes e fracos dos relatórios deveriam ser analisados e postos em meta nos Planos de Melhoria. Sinceramente, não sei se essa falta de convite se dava porque esse momento não acontecia.

Diante de todo esse esforço, não era raro observar que ainda existia certa resistência ou até negligência diante de alguns atos que decorriam dos resultados dos processos avaliativos encetados pelo SINAES, o que me levou a elaborar uma hipótese inicial de que não é possível produzir qualidade no Ensino Superior, a partir dos processos avaliativos do SINAES, se esses forem apenas entendidos como requisito legal, isto é, se a IES apenas cumprir os processos regulatórios explicitados pela Lei 10.861/2004, para autorizar, reconhecer e renovar o funcionamento dos cursos de graduação e para credenciar e reconduzir IES sem, contudo lembrar do objetivo primordial dessa Lei que explicita em seu art. 1º § 1º que “O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior” (BRASIL, 2004).

A hipótese inicial levou-me a delinear algumas questões que orientaram a definição dos objetivos da pesquisa. São elas: 1) como tem se desenvolvido/aplicado às etapas do processo de (re) alinhamento dos planos de gestão da UFC a partir dos resultados da avaliação do SINAES no período que compreende (2014 - 2019). Que iniciativas são empreendidas pela Administração Superior?; 2) Como essas UA têm tratado, discutido e analisado tais resultados?; 2) como ocorre a socialização desses resultados nas Unidades Acadêmicas (UA)? 4) quais unidades utilizam os dados integrados dos processos avaliativos SINAES para promover melhoria da qualidade de forma concreta? e 5) Que ações concretas as UA apresentam e que demonstram melhoria da qualidade a partir dos resultados articulados das avaliações nos últimos 6 anos?

A intenção, de cunho analítico, deste trabalho foi compreender se os resultados obtidos nos processos avaliativos preconizados pelo SINAES têm sido discutidos na comunidade acadêmica, como forma de promover autoconhecimento e retroalimentação das decisões administrativas e acadêmicas na UFC, bem como se havia investimento de tempo dos gestores institucionais e de recursos nas áreas que subsidiam a organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura dos cursos de graduação. Parti dessa premissa por ser explicitamente documentada e orientada na legislação que institui o SINAES e que se inicia pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 e implementada, posteriormente, por demais normas, decretos, portarias ministeriais.

Assim, os objetivos foram traçados:

Objetivo Geral: Avaliar como a UFC utiliza o conjunto integrado de resultados dos processos avaliativos da Lei SINAES, para a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação nos últimos 6 anos (2014 - 2019).

Objetivos específicos:

- Caracterizar e descrever as iniciativas empreendidas pela administração superior da UFC para a reformulação dos planos institucionais que tenham por base o tratamento, discussão e análise dos resultados articulados das avaliações do SINAES;
- Descrever como os resultados das avaliações do SINAES têm sido socializados nas unidades acadêmicas – UA- e a repercussão disso na comunidade acadêmica;
- Analisar as percepções de gestores, professores e estudantes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo, se como requisito legal ou não e porquê.
- Identificar e analisar quais procedimentos são empreendidos nas UA após a publicação dos relatórios das avaliações SINAES com vistas à melhoria da qualidade de seus cursos;
- Comparar, por meio dos indicadores de qualidade fornecidos pelos relatórios de: visita *in loco*, dois ciclos do ENADE, e autoavaliação dos cursos pesquisados para elaborar um referencial de qualidade, a fim de, subsidiar a tomada de decisão aos gestores acadêmicos com vistas à melhoria da qualidade dos demais cursos de graduação da UFC.

A definição do objetivo geral recaiu, pois, no enfoque da meta-avaliação. Sabe-se, por diferentes autores (VIANNA, 2003; PINTO, MELLO e MELLO, 2016) que, Scriven em sua obra *Evaluation thesaurus* (1977) definiu a meta-avaliação como sendo a avaliação de uma avaliação. Para Pinto, Mello e Mello (2016, p. 94) a meta-avaliação se desdobra em níveis assim distribuídos: “Num primeiro nível, determina forças e fraquezas que não foram detectadas pela avaliação primária. Num segundo nível, ratifica ou não os princípios em que se inspira a política avaliativa: a pertinência, a justiça e o caráter participativo da avaliação”.

Furtado e Laperrière (2012) afirmam que além da superação entre a crise epistemológica criada entre teóricos que escrevem sobre avaliação e técnicos que executam as avaliações, a meta-avaliação poderia servir para dar melhores subsídios para escolhas e

definições éticas e metodológicas, e poderia se constituir como importante instrumento de auxílio para a definição do melhor caminho a ser tomado.

O percurso metodológico, detalhado no capítulo 2, traz as opções que foram seguidas para alcançar cada um dos objetivos definidos. A coleta de dados foi feita tanto na dimensão documental quanto no trabalho de campo. As fontes e técnicas aplicadas, portanto, se constituíram dos relatórios de avaliação interna, externa e do ENADE, de informações e depoimentos obtidos por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas aos gestores de primeira e segunda esfera da administração superior UFC denominados Gestores Reitoria (GR) como reitor, vice-reitor, pró-reitores, coordenadores de Pró-reitorias, procuradores educacionais, Gestores de Unidade Acadêmica (GUA) como diretores, coordenadores de programas acadêmicos, coordenadores de curso e ex-coordenadores, presidentes de CPA. Para ouvir discentes e docentes foram aplicados, por meio digital, questionários semiestruturados e estruturados.

Como suporte teórico-metodológico, amparar-me no horizonte teórico/prático/integrador do pensamento de Luckesi (2005, p. 41): “avaliação educacional no contexto de uma pedagogia para a humanização, visa uma proposta de ultrapassagem do autoritarismo”. Desse modo, pretendi romper com essa visão autoritária, meramente regulatória ou mítica² da avaliação educacional, realizando uma pesquisa bem fundamentada sem perder de vista a dialética, como instrumento de entendimento do material coletado (LIMA, 2008),³ o referencial teórico da pesquisa, bem como a seriedade na análise dos dados obtidos no contexto em que aconteceram, contextos reais, mas situados historicamente considerando que podem, inclusive, se modificar na dinâmica das relações sociais.

A linha de argumentação perseguida por este estudo, durante a elaboração de todos os capítulos, embasa-se no pensamento de Vianna (2005, p 16), o qual expressa que “A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional: necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo para o processo de transformação dos educandos”.

Além deste capítulo introdutório, o trabalho traz dois capítulos teóricos, procedimentos teórico-metodológicos, o capítulo de análise dos dados e as conclusões transitórias.

² No sentido que passaremos a expor na página 39 no Capítulo sobre SINAES.

³ “A dialética em Marx tem presença fundamental em seu método, haja vista que ele não a vê como uma dinâmica especulativa que sobrevive ao âmbito dos conceitos e das ideias, mas como instrumento que permite a compreensão adequada dos fenômenos econômicos, sociais e históricos” (LIMA, 2008, p.98).

O primeiro capítulo teórico intitula-se **A trajetória da avaliação educacional: das concepções teóricas às práticas avaliativas no ensino superior**. Nele registra-se que a avaliação educacional, como tarefa didática, que se faz necessária e permanente no trabalho desenvolvido pelo professor, sendo uma prática constante acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Para fundamentar esta afirmação trago a toma a seguinte discussão: as concepções teóricas da avaliação educacional ao longo da história contemporânea e os seus representantes que chamei de “Os desenvolvedores da avaliação educacional”, por entender que os mesmos lançaram as bases, uns apoiados nos estudos avaliativos dos outros, complementando ou negando, mas sempre propiciando um salto qualitativo para o entendimento mais amplo daquilo que se pratica hoje em avaliação educacional.

Limitei o percurso histórico que vai de Tyller (1950) às concepções teóricas da Avaliação Educacional de Lee Cronbach (1916-2001), Michael Scriven (1928-), Daniel Stufflebeam (1936 -), Robert Stake – (1927 -) e Edward Suchman (1915 – 1971), sempre relacionando a estudos de epistemólogos como Viana (2000), Hadji (1994), Escorsa (2003) que se detiveram, com maestria a estudar esse período. No final deste capítulo, reporto-me à “*Avaliação educacional no Brasil*” dando destaque central a algumas das considerações brilhantes dos estudos de Dias Sobrinho (2000, 2002) e Cipriano Luckesi (2005, 2011, 2012 e 2018) e direcionando a convergência dos fatos históricos realizada por Polidori (2009, p. 444), que fornece uma periodização no que chama de evolução do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional. A essa periodização acrescentei mais um ciclo, o 5º, por mim chamado de heterogêneo que vai do ano de 2012 até o período atual. Por fim, fecho esse capítulo com uma abordagem ainda pouco conhecida no Brasil a Avaliação Focada em Princípios ou Focada no uso (em tradução livre) de Michael Quinn Patton (2017).

O segundo capítulo teórico, **Sinaes: das tentativas à implementação de um Sistema Nacional de Avaliação Brasileiro**, tem por base as inquietações sobre o que as instituições têm feito com a grande quantidade de informações geradas por meio dos processos avaliativos em larga escala e como a necessidade de avaliação foi sentida pelo estado ao longo do tempo. A divisão deste capítulo está assim organizada: Trajetórias da Avaliação no Brasil do Século XX até a atualidade, Os Pré-sistemas de Avaliação no Brasil, aqui se tratou, sucintamente, sobre os sistemas atuais de avaliação educacional da educação básica – SAEB, e suas avaliações em larga escala, perpassando pelo que chamei de os pré-sistemas da avaliação do ensino superior que lançaram as bases do SINAES.

No subitem SINAES, de fato um Sistema de Avaliação? Pretendi argumentar desde as bases legais e fundamentos, conceitos e indicadores de qualidade até a tentativa de

traçar um panorama dos indicadores de qualidade a partir da análise dos instrumentos do SINAES. Neste capítulo, pôde-se perceber a complexidade e a abrangência do sistema de avaliação do ensino superior, seus fundamentos, base legal principal e os desdobramentos dos instrumentos de avaliação que podem conduzir a uma educação superior de qualidade. É inegável que é preciso compreensão cada vez maior desses instrumentos e reconhece-los como parâmetro para estabelecimento de um padrão de qualidade para as IES brasileiras.

Em 16 anos do SINAES, talvez a maior lição, ainda por ser aprendida é a análise global dos aspectos avaliados nas avaliações preconizadas por esse sistema, clareza em relação aos sujeitos da avaliação, gestores institucionais e gestores da avaliação no sistema federal de ensino superior.

No capítulo intitulado **Procedimentos Teórico-Methodológicos** explicito o processo de organização, desenvolvimento da pesquisa e o embasamento teórico metodológico do processo da escolha de técnicas e métodos escolhidos para análise das informações coletadas na pesquisa na amostra escolhida. Um fluxograma foi elaborado para ilustrar as diferentes etapas da pesquisa, a partir dos objetivos, buscando coerência entre teoria e prática, consistência e originalidade na interpretação dos dados.

Neste capítulo além de explicitar as técnicas indicadas por Bardin (2011) no capítulo intitulado “O método” seguirei os passos para análises das Categorias eleitas *a priori* a partir dos objetivos. São elas: Avaliação para Qualidade; (Avaliação para a qualidade do ensino/aprendizagem); Cultura de avaliação; Socialização dos resultados –SINAES (gestores, professores e estudantes); Ações da gestão da administração superior após os resultados (Conjunto com CPA); Discussão, análise e tratamento dos dados obtidos por meio dos relatórios e Reformulação dos planos institucionais após os resultados. Cada escolha metodológica implica na decisão de ter abdicado de outras possibilidades assim explicou as peculiaridades dos cursos e UA da amostra.

Capítulo intitulado **Análise e discussão das informações coletadas na pesquisa por objetivo específico** foi preciso dar conta de responder as indagações que deram origem a esta tese lembrando sempre que as considerações feitas nessa tese não têm, em si, pretensão de fazer julgamento de valor de toda conduta avaliativa empreendida nos setores da UFC, mas de apresentar um recorte físico, temporal e historicamente situado. É preciso lembrar que a pesquisa não foi conduzida como um todo acabado e autossuficiente, mas como uma das múltiplas possibilidades de explicar o fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente.

O capítulo mais extenso desta tese foi pensado para abarcar os diferentes pontos de vistas explicitados em relatórios de visita in loco, ENADE e autoavaliação institucional num recorte que abrangeu os relatórios agregados da infraestrutura disponível para as ações de ensino, por curso e UA, no ano de 2018, mais precisamente no segundo semestre desse ano data em que esses relatórios anuais ficam disponíveis aos gestores acadêmicos por meio do Portal da Avaliação Institucional da UFC. Esses relatórios trazem as opiniões de discentes e docentes sobre as condições de infraestrutura destinadas aos cursos.

Também foram coletadas informações por meio de entrevistas abertas aos GR, semiestruturadas aos GUA, questionários semiestruturados aos docentes da amostra e questionários estruturados aos docentes de diferentes cursos e IES, entre elas a UFC sobre os objetivos do SINAES e o ENADE especificamente.

Diferentes recursos explicativos foram usados no capítulo de análise para explicitar a forma como as unidades de registro, unidades de contexto, codificação e categorização foram adquirindo corpo e importância na análise das informações coletadas. Foi possível responder as questões trazidas nos objetivos da pesquisa e que se configuraram em uma análise consistente dos dados coletados.

Na Conclusão me propus a responder as questões iniciais da pesquisa, de forma sucinta, mas didática, propondo ações de melhoria ao processo avaliativo da UFC como a adoção pelos gestores do RAQCG e a criação de Comitê Gestor da Avaliação Educacional da UFC, propor reavaliação da autoavaliação institucional na UFC além de retomar as questões apontadas pelos principais epistemólogos da tese em relação ao estágio em que se encontra o processo avaliativo educacional na UFC.

Convido você a apreciar ao longo de todo percurso da escrita dessa tese as reflexões fruto de trabalho sério e inédito sobre a área da avaliação educacional. Saiba que o empreendimento que tomou conta de minhas ações cotidianas por mais de quatro anos visa o pleno desenvolvimento da área na instituição que foi *locus* desta pesquisa, com intuito de fornecer aos interessados condições possíveis de avaliação para a confirmação da autonomia universitária, democracia e entendimento da necessidade de que os processos avaliativos levam a melhoria da qualidade da formação que a universidade se propõe a oferecer.

Assim como as pessoas todas as instituições de ensino oferecem condições propícias de aprendizado. Cabem às pessoas preparadas para esse fim, encontrarem e assumirem seus papéis como agentes de transformação.

A avaliação educativa é uma prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, carregada de valores. Por tratar da educação, precisa ter compromisso com os princípios e valores que mais plenamente realizam as finalidades essenciais da vida humana.

José Dias Sobrinho

Tu julgarás a ti mesmo, respondeu-lhe o rei. É o mais difícil. É bem mais difícil julgar a si mesmo que julgar os outros. Se consegues julgar-te bem, eis um verdadeiro sábio.

Antoine De Saint-Exupéry



(Hans Traxler)

2 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ÀS PRÁTICAS AVALIATIVAS

É comum, ao pensar sobre as disparidades entre a teoria e a prática educativa, que as mesmas trilham caminhos distintos. Ouvimos sempre, até mesmo nas instituições educativas: “Aquele professor tem uma boa formação teórica, mas na prática pedagógica não convence”, ou então: “Aquele outro tem uma ótima formação teórica, mas na hora de dar aula não tem didática...”. Mas, será que isso também acontece nas situações de avaliação educacional?

Quando decidi empreender esforços em fazer um estudo investigativo sobre a trajetória da Avaliação Educacional, foi preciso ter em mente quais concepções e pressupostos me acompanhariam no delineamento da pesquisa. Foi preciso ter o cuidado em não ceder à tentação de tratar as práticas pedagógicas e as vivências avaliativas como se as mesmas estivessem descoladas ou desvinculadas de uma teoria que lhe serviu de base.

Infelizmente, até mesmo em artigos científicos, fruto de estudos avançados sobre avaliação, observei uma tendência em não se levar em conta que a produção humana em determinada área do conhecimento é historicamente situada e, por isso, sujeita ao modo como as pessoas se organizam para produzir e reproduzir as condições de existência, de trabalho e dos modos de produção.

A organização social e a precarização do trabalho, em suas diferentes facetas no transcorrer da história, afetou decisivamente a forma que as instituições de fomento e financiamento às pesquisas em avaliação se estruturaram no Brasil nos últimos 60 anos.

Neste estudo avaliativo, tenho como norte que a história da avaliação educacional brasileira, muitas vezes é vista como se as transformações, que mostram como as pessoas se organizam para sobreviver em sociedade, pelo menos no Ocidente, não nos ofereça pistas quanto à maneira como em um determinado período histórico, se ampara na avaliação para legitimar o pensamento hegemônico.

É preciso recorrer da avaliação educacional para demonstrar que a educação que subsistia em um determinado contexto, não mais responde às necessidades do mundo novo que se desenvolveu frente às novas tecnologias, da nova organização do trabalho e, até mesmo, das transformações na qualidade vida. Por isso, procuro tratar a trajetória da avaliação educacional de forma que esta seja vista permeada ou entrelaçada com a história, por isso suscetível a avanços e retrocessos.

Na visão de Escorza (2003, p. 11), “*Em cualquier disciplina, la aproximación histórica suele ser una vía fundamental para comprender su concepción, estatus, funciones, ámbito, etc*”⁴. Desta forma, a preocupação sempre foi de não perder de vista essa aproximação da avaliação com a compreensão do contexto histórico e o que a faça mudar de perspectiva.

O entendimento da avaliação, como ciência, surge para otimizar e aperfeiçoar um bem que muito tem se valorizado na sociedade moderna: o conhecimento. Certamente, muitos olhares e concepções determinaram e determinam o conceito de avaliação educacional. Neste capítulo, foram selecionados alguns destes olhares para a compreensão do fenômeno avaliativo dentre os modelos que foram se configurando no decorrer da história.

2.1 Os princípios de um precursor: Ralph Tyler

Vivemos, nos últimos 50 anos, uma corrida alucinada com o objetivo de otimizar ao máximo nossos recursos e condições de vida e, para isso, multiplicamos e muito, as formas de conseguir espalhar o conhecimento. Nunca esteve, como agora, a nossa disposição, tantos conhecimentos e saberes sobre todas as áreas de interesses, da produção e reprodução da vida humana, ao ponto de chamarmos nossa sociedade de informacional e nossa economia de mundializada onde, “capacidade tecnológica, infraestrutura tecnológica, acesso aos conhecimentos e recursos humanos qualificadíssimos tornam-se fontes essenciais de competitividade [...]” (CASTELLS, 1999, p. 150).

Haveria alguma relação dessas questões acima, pontuadas com a trajetória da avaliação educacional, ou até mesmo em relação aos países de tradição avaliativa? Para Souza (2017) essa relação ocorre de forma correlata, pois:

Os modelos de avaliação existentes sofreram o peso significativo da influência norte-americana. A partir das primeiras décadas do século XX, surge nos Estados Unidos o movimento dos testes educacionais desenvolvido por Robert Thorndike, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. Houve assim, uma crescente utilização da mensuração na avaliação o que denota a importância do movimento de cientificização e objetivação da educação na época, que se deveu ao próprio momento econômico pelo qual passava o país, incorrendo na tentativa de racionalização e padronização do ensino. A partir daí os testes padronizados multiplicaram-se no âmbito educacional (SOUZA, 2017, p.?).

⁴ TRADUÇÃO: Em qualquer disciplina, a abordagem histórica é geralmente uma maneira fundamental de entender sua concepção, status, funções, escopo etc.

Não vamos nos deter na concepção de Robert Thorndike, tendo em vista que o entendimento geral dos estudiosos da avaliação como: Guba e Lincon (1989); Dias Sobrinho (2000) e Vianna (2000), já analisaram essa fase de avaliação, e a reafirmam como sinônimo de medida.

A intenção é focar na compreensão de como a avaliação educacional foi decisivamente amparada nas pesquisas e considerações teóricas e aplicações práticas de Ralph Tyler (1902 a 1994), na qual Escorza (2003) chama de “*El nacimiento de la verdadera evaluación educativa: la gran reforma tyleriana*”⁵ (ESCORZA, 2003, p. 14) e sua avaliação de objetivos educacionais. Mas, em que contexto histórico é possível situar os pensadores como Tyler? Para Vianna (2000, p. 23):

A transformação tecno-científica, iniciada nos tempos modernos e ativada a partir da primeira década do século XX, sofreu um processo de aceleração que provocou um rápido envelhecimento dos currículos e programas, que se transformaram em obsolescências incompatíveis com a vida moderna, o que se refletiu, naturalmente, nas práticas de ensino e nos materiais pedagógicos, que se tornaram inúteis para um ensino de qualidade e uma orientação pedagógica eficiente (VIANNA, 2000, p. 23).

Tyler nasceu nesse contexto citado por Vianna (2000), em 1902 e faleceu em 1994, portanto, sua formação, seu desenvolvimento profissional e pesquisa, teve todo o seu desenrolar em sintonia com as transformações e estabelecimento da nova ordem iniciada durante o século XX. Formou-se Bacharel em 1921 (*Doane College* em Crete, Nebraska-EUA), foi professor de Ciências e desenvolveu testes para os alunos de ensino médio, quando destacou a valorização da memorização nos testes. Obteve seu mestrado pela Universidade de Nebraska em 1923 e seu Ph.D pela Universidade de Chicago em 1927. Coordenou o Projeto *Eighth Year Study* (1942), cujos princípios foram: avaliação x medida; eficácia da escola tradicional e progressista; avaliação relacionada aos objetivos educacionais; o papel da educação era mudar/gerar padrões de comportamentos e preocupação com o julgamento do currículo. Tyler foi uma pessoa fruto de um tempo em transformação.

Nascera no início de um novo século, século esse esperado, no mundo ocidental, como a entrada definitiva para a modernidade e o desenvolvimento da sociedade ocidental. A crença na escola e na educação era tamanha nesse período, que a visão que se tinha desde o último quartel do século XIX, era de que:

⁵ TRADUÇÃO: O nascimento da verdadeira avaliação educacional: a grande reforma tyleriana.

Uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a Igreja e, mesmo, os grupos de convívio (ARANHA, 2006, p. 235).

Tyler acreditava que era possível realizar pesquisas que forneceriam informações e conhecimentos úteis na decisão a respeito de objetivos educacionais. Diante disso, Vianna (2000) apresenta três fontes: 1) Estudos dos próprios alunos; 2) Vida contemporânea fora da escola e; 3) Conhecimentos científicos acumulados, representados pelas sugestões fornecidas por especialistas em disciplinas.

Tyler partia do princípio que educar consistiria em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, como consequência, ser o currículo construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados.

A avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos; a congruência entre resultados e objetivos, conseqüentemente, possibilitaria o aprimoramento dos programas/currículos com a eliminação do inoperante e o desenvolvimento daqueles aspectos que se tivessem revelado positivos. O currículo, no pensamento de Tyler, deveria corresponder às aspirações da sociedade, que se concretizam pela atuação da comunidade escolar e no desenvolvimento de vários programas.

Na visão de Tyler, a avaliação teria um caráter mais abrangente, pois orientaria a formação do aluno ao longo de sua escolaridade. Para ele, a avaliação qualquer que seja o modelo apresentado, visa, sem sombra de dúvidas, uma tomada de decisão que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos, que precisam de informações relativas à eficiência do sistema, especialmente no que se relaciona com a aprendizagem, daí a atribuição a Tyler, de ser o pai da avaliação educacional, por ter sido o primeiro a apresentar uma visão metodológica da mesma (ESCORZA, 2003, p. 14), e por ter deixado explícito que a sociedade global deve atuar em consonância com a sociedade educacional, a fim de garantir a continuidade do saber humano em suas diferentes formas, adotando uma responsabilidade prioritária da escola. Diante disso, a avaliação faz o vínculo entre a sociedade e a escola.

Entre as contribuições para o desenvolvimento da Avaliação Educacional, na perspectiva avaliativa de Tyler, se destacam suas proposições sobre a função da avaliação no processo educativo, ressaltando duas hipóteses correlatas a esta pesquisa: a) A compreensão de avaliação como um processo e não apenas resultado e; b) A valorização de diversos instrumentos de avaliação para dar conta de uma quantidade maior de aspectos que afetam diretamente a formação, como por exemplo, o currículo.

Esta postura frente à avaliação permite o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, da mesma forma que permite o mesmo ser avaliado não apenas sob um aspecto, democratizando as formas de expressão de sua aprendizagem.

2.2. Os desenvolvedores da avaliação educacional

“Os desenvolvedores” da avaliação educacional são entendidos aqui como aqueles que encontraram uma base nos estudos de Tyler e foram pouco a pouco, adotando como fundamentação, os estudos avaliativos de outros “desenvolvedores”, complementando ou negando, mas sempre propiciando um salto qualitativo para o entendimento mais amplo daquilo que ainda se pratica em avaliação educacional. Como Tyler foi o precursor, considerado o pai da avaliação educacional, juntaram-se a ele, outros estudos dos pesquisadores que trago em destaque a seguir. Estes ampliaram os fundamentos e muito desenvolveram os modelos de avaliação educacional.

Escorza (2003) chama atenção para o fato de que da mesma forma que se proliferaram a avaliação de programas sociais na década anterior (1950), os anos sessenta foi uma década frutífera à demanda por avaliação no domínio da educação, pois *“Junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza los finales años sessenta, y, sobre todo, la década de los setenta”* (ESCORZA, 2003, p. 17). (Tradução: Juntamente com o desencantamento da escola pública, vale destacar a recessão econômica que caracteriza o final dos anos sessenta e, sobretudo, os anos setenta).

Mais uma vez, a avaliação educacional vem procurar respostas e mostrar caminhos a serem trilhados em busca de uma nova educação e um novo modelo de escola pública, necessária a uma sociedade que entendia que, naquele momento, seu desenvolvimento deveria estar voltado para o espaço⁶. Esta nova dinâmica na avaliação faz com que, embora centrado no aluno, o objeto da avaliação foi o desempenho deles, suas funções, a sua abordagem e sua interpretação de acordo com o tipo de decisão.

Diante do que se descortinava como ponto de partida, a década de 1960, serve como percurso histórico para compreensão das concepções teóricas da Avaliação Educacional nas visões de Lee Cronbach (1916-2001); Michael Scriven (1928); Daniel Stufflebeam (1936); Robert Stake (1927) e Edward Suchman (1915 – 1971) para compreendermos o ponto

⁶ A corrida espacial foi resultado da disputa entre os Estados Unidos e a União Soviética, entre os anos de 1947 e 1991. Esta disputa político-militar elevou os conhecimentos científicos e tecnológicos onde o modelo anterior de educação centrado nos limites do Planeta Terra já não mais era comportado.

de vista teórico, bases e fundamentos da avaliação educacional numa visão histórica dos fatos e, por isso mesmo, às vezes complementar, às vezes ambígua e ou contraditórias como são as ações humanas.

Se para Tyler a questão estava nos objetivos, para Cronbach, a atenção deveria está voltada para o planejamento das ações educativas. No período de produção acadêmica e pesquisas de Cronbach, na segunda metade do século XX, o mundo já havia passado por duas Guerras Mundiais e os Estados Unidos, após a superação das agruras advindas do *crash* da bolsa de valores de Nova Iorque (1929) que desencadeou a mais devastadora crise econômica da história deste país, tornam-se um modelo de prosperidade e confiança, uma vez que alcançou níveis de bem-estar social muito elevado, graças, dentre outras medidas advindas do chamado *New Deal*⁷, às melhores qualidades de habitação e de telecomunicações.

Nessa ambiência, Cronbach se forma professor e, depois de lecionar matemática e química (de 1936 a 1938), assumiu o cargo de docente na Faculdade Estadual de Washington; na Universidade de Chicago e na Universidade de Illinois, até que finalmente se torna professor catedrático da Universidade de Stanford em 1964. Fez mestrado na Universidade de Berkeley e doutorado em Psicologia Educacional na Universidade de Chicago em 1940. Em 1957 foi nomeado presidente da Associação Americana de Psicologia e em 1964 da Associação Americana de Pesquisa Educacional. Ficou conhecido pelo seu trabalho em avaliação, psicométrica e, especialmente, na “medida de confiabilidade” que ficou conhecida com o nome do Alpha de Cronbach.

A avaliação é entendida por Cronbach como uma atividade diversificada que exige tomada de vários tipos de decisões e o uso do grande número de diferentes informações, para determinar juízo de valor, a fim de orientar a adoção da melhor escolha com vistas ao aprimoramento de currículos. Segundo Escorza (2003) e Vianna (2000), na visão de Cronbach, avalia-se para:

- Determinar métodos de ensino e materiais instrucionais utilizados no desenvolvimento de um programa e se são suficientes para a tomada de decisões com relação à aprendizagem;
- Identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução e julgar o mérito dos alunos, submetidos a determinado programa, para fins de seleção e agrupamento com intuito de fazer com que os estudantes conheçam seu progresso e suas deficiências;

⁷ New Deal - série de programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, sob o governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana.

- Julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, discussões de natureza administrativa.

Segundo Vianna (2000), no modelo de avaliação proposto por Cronbach, os processos avaliativos devem esclarecer controvérsias, explicar dúvidas sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado.

Nos diferentes modos de avaliação de um curso, uma das vertentes destacadas nesta tese, ou seja, os estudos de Cronbach servem de alerta, pois uma avaliação consequente exige coleta diversificada de informações para que seja viável uma descrição dos currículos ou programas educacionais e possam ser identificados os elementos que devem sofrer a intervenção dos especialistas, no processo de aprimoramento das atividades educacionais.

O problema não estava simplesmente em determinar se um curso era eficiente ou não, mas a avaliação, como proposta para aprimoramento do currículo, deveria verificar os efeitos que o curso causa no estudante. Para isso, era necessário compreender o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem. Analisando os estudos de Cronbach, Vianna (2000, p. 70), chama a atenção para que: “A comparação de cursos não deve ser objetivo dominante da avaliação [...] A comparação de resultados de avaliações de curso deve ser cautelosa, para evitar que decisões errôneas sejam tomadas”. Percebe-se aí a atualidade desse alerta, ainda não levado em conta na atualidade, em que as comparações entre instituições que passam por credenciamento, e alunos que passam por ENADE, são amplamente exploradas pela mídia educacional brasileira.

Neste trabalho não pretendo fazer comparações quantitativas entre os cursos da amostra, mas avaliar quais os pontos fortes encontrados e que podem ser eleitos como indicador de qualidade para os demais.

Na opinião de Cronbach, a avaliação deve ser objetiva, com a finalidade de acelerar o processo de aprendizagem das instituições educacionais, provendo informações; concentrando um conjunto de atividades científicas que garantam a congruência entre as observações apresentadas e o mundo da realidade; possibilitando interpretações aprofundadas sobre os dados levantados.

O Papel do avaliador é dar respostas aos problemas comunicando-as de uma forma eficiente, de modo claro, com fidedignidade. Quando compreendida, a mensagem do avaliador será significativa, poderá alterar posições preconcebidas, permitirá a tomada de decisões. Vianna (2000, p. 74), destaca que:

As ideias de Cronbach, no seu ensaio de 1963, são extremamente provocadoras, no bom sentido, e, pessoalmente, confessamos o nosso débito para com elas, tendo em vista que contribuíram para a formação do nosso pensamento nas atividades de avaliação, justificando-se, assim, a insistência com que temos procurado disseminar esse conjunto bastante coerente de ideias fundamentais para o praticante da avaliação. Assim, como Cronbach, acreditamos que as mensurações são importantes em avaliação educacional, mas não se deve ficar limitado ao escore pelo escore, ou apenas para comparação de posições. O importante, no caso, é que saibamos usar esses escores para uma descrição bastante ampla dos resultados obtidos (VIANNA, 2000, p. 74).

Para finalizar essa sessão sobre as contribuições dos estudos de Cronbach, torna-se necessário destacar “O caráter profissional do trabalho do avaliador”. Se Tyler foi sistematizador dos processos metodológicos da avaliação educacional, Cronbach defende a acuidade do planejamento, desenvolvimento e publicização dos resultados da avaliação como um processo liderado por profissionais preparados para tal tarefa.

Seguindo a linha temporal dos teóricos da avaliação, adentrei na obra de Michael Scriven, autor do ensaio *Methodology of Evaluation* (1967). Vi, nos seus estudos, juntamente com os de Daniel Stufflebeam, as bases da meta-avaliação. Para Furtado e Laperrière (2012, p. 701), Scriven traz uma clara advertência:

Ainda que a avaliação ou a meta-avaliação se proponham a valorizar a participação, esta deve se dar superando pretensões ingênuas ou mal-intencionadas de um certo igualitarismo inexistente na vida real. Igualmente, a pretensão de rigor não nos deve fazer esquecer a advertência de Scriven de se evitar reduzir a avaliação a uma agência de verificação dos efeitos esperados de um programa ou serviço (FURTADO; LAPERRIÈRE, 2012 p. 701).

Para Scriven, a avaliação desempenha diferentes papéis, mas possui um único objetivo: valor ou mérito do que está sendo julgado (SCRIVEN, 2018). Desenvolveu uma série de ideias fundamentais para a compreensão da lógica da avaliação educacional. A diferença entre *roles* (papéis) e *goals* (objetivos) foi uma das grandes contribuições para a teoria da avaliação.

Scriven ao diferenciar os papéis das avaliações, formativa e somativa estava apresentando dois conceitos que influenciaram enormemente a prática da avaliação. Contudo, para este autor:

A avaliação formativa é contrastada com a avaliação somativa. Normalmente, é realizada durante o desenvolvimento ou melhoria de um programa ou produto (ou pessoa, e assim por diante) e é realizada com frequência mais de uma vez, para o pessoal interno, com vista à melhoria (SCRIVEN, 2018. p. 166).

Numa avaliação formativa, o olhar do avaliador deve estar [...] diretamente relacionada com a decisão de desenvolver um programa, sua modificação ou, ainda, a sua revisão, por exemplo, (VIANNA, 2000, p. 87). Já na perspectiva de uma avaliação do tipo somativa, “[...] está ligada à decisão de continuar com o programa, encerrá-lo ou adotá-lo, entre outros aspectos” (VIANNA, 2000, p. 87).

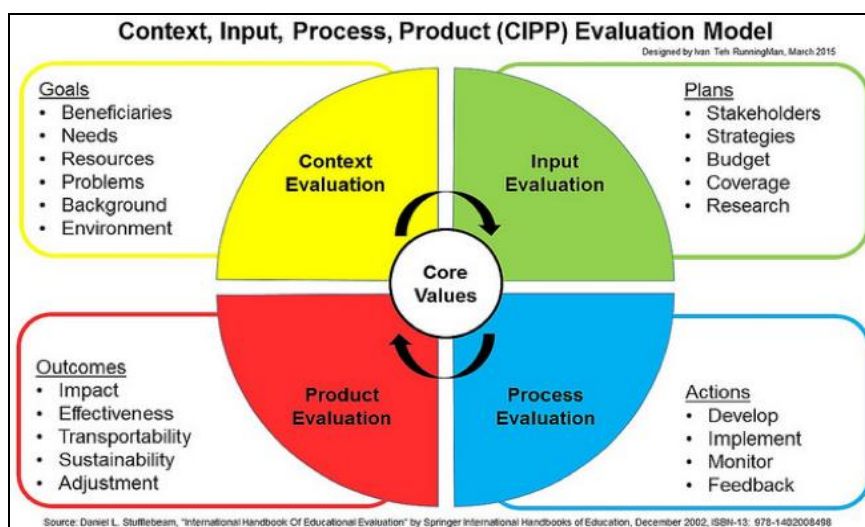
Dos estudos e pesquisas de Scriven (2018), destaco a distinção que o mesmo faz entre avaliação intrínseca a avaliação extrínseca, como diferentes formas de valorizar um elemento de ensino. Portanto, numa avaliação intrínseca, o objeto da avaliação, em si mesmo, é valorizado para qualificar o desempenho do estudante por exemplo. Já na avaliação extrínseca, o elemento é avaliado pelos efeitos que produz nos alunos como, por exemplo, condições da infraestrutura para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisa que deu origem a esta tese, pode à primeira vista, está mais voltada para a avaliação extrínseca – resultados das avaliações SINAES nos cursos que passaram pelos três processos que compõe o Sistema, do que por uma análise de seus objetivos. Contudo, como meu intuito sempre foi de observar os resultados das avaliações SINAES em sua totalidade, interna, externa e do desempenho dos estudantes, a avaliação intrínseca é de muito valor para observar as condições de ensino e de como o diálogo com os sujeitos envolvidos com estas avaliações impacta diretamente nos resultados da aprendizagem numa instituição que pretende formar com excelência, seus profissionais.

Com o horizonte voltado para a gestão, a ideia de Daniel Stufflebeam, a partir da noção de “Avaliação para tomada de decisão”, proposta, em 1966, é que a avaliação como processo, forneça informações úteis para a tomada de decisões. Para além de corresponder ao movimento de desenvolvimento da medida científica, esta definição chama a atenção para as noções de objetividade e fidelidade.

Stufflebeam desenvolveu os princípios de sua abordagem da avaliação com base na experiência que já possuía. Neste sentido, propõe identificar os tipos de decisões que enfrentam, introduz o processo de avaliação conceito, avaliação do produto e, por último reconhece a importância de selecionar os objetivos.

Imagem 2 – CIPP.



Fonte: <https://poorvucenter.yale.edu/CIPP>.

Na sua proposta, há uma ideia nuclear: dimensionamento da avaliação que permite a tomada de decisão para a melhoria contínua. Ao conceber o modelo CIPP – avaliação do contexto ou dos objetivos gerais (*context evaluation*), avaliação de *input ou insumos*, avaliação do processo (*process evaluation*) e avaliação de produtos (*product evaluation*) deixa evidente o caráter analítico da proposta que se evidencia em diferentes momentos já que os usuários desse modelo, geralmente se concentram na avaliação orientada para o gerenciamento, pois essa estrutura que combina quatro estágios de avaliação (metas, planos, resultados e ações) permite estruturação, implementação e reciclagem das decisões, propondo para cada um dos momentos uma forma específica de avaliação.

Avaliação, na proposta de Scriven e Schinkfield (1995, p. 20), está orientada a qualificar a realidade para melhoria e não para provar.

Esta definición se centra en el término valor e implica que la evaluación siempre supone juicio. Desde el momento en que la evaluación, en un sentido óptimo, emplea procedimientos objetivos para obtener una información segura e imparcial, ya está ligada a la valoración. En efecto, su meta esencial es determinar el valor de algo que está siendo enjuiciado. De acuerdo con esta definición, si un estudio no informa de cuán buena o mala es una cosa, no se trata de una evaluación⁸(SCRIVEN; SCHINKFIELD, 1995 p. 20).

⁸ TRADUÇÃO: “Esta definição enfoca o termo valor e implica que a avaliação sempre envolve julgamento. A partir do momento em que a avaliação, no sentido ótimo, utiliza procedimentos objetivos para obter informações confiáveis e imparciais, ela já está vinculada à avaliação. Na verdade, seu objetivo essencial é determinar o valor de algo que está sendo processado. De acordo com essa definição, se um estudo não relata o quão boa ou ruim uma coisa é, não é uma avaliação”.

Daí a inovação no próprio conceito de avaliação, que passa assim a ser, não apenas um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil, mas para julgar decisões alternativas, em diferentes momentos do programa, orientadas para beneficiários, interessados, o ambiente institucional, sustentabilidade, ajustamento, implemento ou monitoramento de um programa educacional.

Em cada uma das quatro facetas da avaliação CIPP, pode-se destacar a importância do envolvimento de pessoas no entendimento e atuação em situações relevantes para a avaliação, pois para Stufflebeam (STUFFLEBEAM; SCHINKFIELD, 1985 p. 48) “Para mantener sus servicios al día y asegurarse de que, efectivamente, satisfacen las necesidades de sus clientes, los profesionales deben recabar continuamente información oportuna sobre el trabajo evaluativo⁹” para garantir a eficácia dos serviços prestados.

Ao ter em mente a avaliação preconizada nas diretrizes do SINAES destaco mais uma vez, que os processos gerenciais necessários ao funcionamento da estrutura administrativa e burocrática de uma IES, devem buscar a eficácia dos serviços sociais prestados. Para isso, a gestão deve seguir avaliações que incluam todos os sujeitos envolvidos. Não apenas ouvindo as pessoas que se beneficiam destes serviços (por exemplo: estudantes, comunidade externa), mas, concomitantemente ouvindo os servidores encarregados de prover esses serviços, no caso desta pesquisa, servidores docentes e técnicos administrativos.

Para D. L. Stufflebeam, só se pode definir de maneira adequada o sistema que será objeto de investigação em referência às decisões susceptíveis de virem a ser tomadas. E de acordo com os tipos de objetivos de avaliação que decorrem dos tipos de decisão a tomar, poderemos especificar diferentes níveis de investigação (HADJI, 1994 p. 55).

Os fundamentos do chamado Modelo Stufflebeam – CIPP, serão detalhados nos próximos quatro parágrafos por meio do olhar mais “do Objeto”, na visão de Hadji (1994, p, 34-39). Avaliação do contexto: Tem como objetivo estabelecer necessidades e objetivos, definir população ou amostra. Esta avaliação é utilizada para informar as decisões de planejamento e consiste em definir e descrever o ambiente, identificar necessidades e recursos existentes, assim como problemas e deficiências atuais e futuras, levando em consideração o desejável, o possível e os resultados prováveis. Esta avaliação proporciona elementos que

⁹ TRADUÇÃO: “Para manter seus serviços atualizados e garantir que atendam com eficácia às necessidades de seus clientes, os profissionais devem coletar continuamente informações oportunas sobre o trabalho de avaliação”.

servirão para justificar um programa, contribui para decisões relacionadas ao meio e possibilita a análise de vários componentes do programa e sua inter-relação.

Avaliação de insumos: Estabelece quais recursos e como eles serão utilizados para alcançar os objetivos definidos pelo programa. Devem ser planejados os procedimentos e as estratégias que serão utilizadas a um custo adequado, definir os procedimentos e recursos materiais e humanos que serão necessários, assim como, orçamento e cronograma de realização.

Avaliação de processo: Reavalia periodicamente todas as etapas do desenvolvimento do programa. O objetivo é detectar deficiências de planejamento ou implementação e monitorar vários aspectos do projeto para identificar ou corrigir eventuais problemas. Permite o aprimoramento do programa de avaliação, mas também possibilita análises posteriores, através do registro de informações. É possível utilizar técnicas como: observação de atividades do programa, reuniões informativas regulares e informes.

Avaliação do produto: Mede e interpreta os resultados obtidos, com a finalidade de analisar o programa e servir de reciclagem das decisões. Verificar se os objetivos planejados foram atingidos, e se suas consequências identificam os resultados não pretendidos, mas que podem ser desejáveis; disponibilizar aos gestores informações úteis para tomada de decisões a respeito do programa. Esta avaliação permite identificar o que foi planejado do que foi encontrado, e analisa os fatores determinantes desta diferença.

Avaliação Responsiva de Stake desenvolve o Modelo *countenance*¹⁰ na avaliação responsiva e teve no estudo de caso, sua grande contribuição para a avaliação qualitativa. Trabalhou como psicometrista no *National Educational Testing Service*, de 1955 a 1958, e posteriormente voltou à Universidade de Nebraska como professor associado e investigador. Atualmente é professor emérito na Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign, e Diretor do Center for *Instructional Research and Currículo Evaluation* - CIRCE.

O desenvolvimento de seu modelo fez de Stake o líder de uma nova escola de avaliação, com a proposta de um modelo que exige um método que deve ser pluralista, flexível, holístico, interativo e subjetivo. Segundo Escudero (2003), Stake, em sua primeira etapa, era tyleriano enquanto sua concepção avaliativa centrada nos objetivos planejados. Na metade dos anos setenta, Stake se distancia da tradição tyleriana da preocupação pelos objetivos e revisa seu método de avaliação.

¹⁰ Modelo *countenance*: Inspirado na técnica de desenho onde “O ROSTO” humano como indicador de estado de espírito ou caráter de uma pessoa. Tal modelo deve se revelar auto avaliativo ou pelo menos mais endógeno já que para se desenhar é preciso se deter um longo tempo se examinando.

No Modelo de Avaliação de Robert Stake existem dois lados da avaliação: o Informal; que depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo. E o Formal; que depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados. Seu objetivo é apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação, especialmente em relação a programas educacionais, e não de materiais, pois a avaliação daqueles pressupõe que se faça a destes últimos. Critica a avaliação formal, pois esta não se preocupa em estabelecer relações entre as condições antecedentes e as interações em sala de aula, nem entre estes e os resultados alcançados.

Segundo Stake (1967), o avaliador não pode ignorar os resultados de suas observações, nem as condições anteriores (antecedentes) e nem os procedimentos instrucionais. Além disso, a atenção do avaliador deve ser direcionada às variáveis ligadas aos objetivos estabelecidos, incluindo, naturalmente, outras que, porventura, tenha observado – efeitos colaterais e ganhos incidentais. É preciso comparar o pretendido com o observado, a fim de positivar discrepâncias e descrever a congruência que por acaso exista, observando-se, entretanto, que a congruência não é indicativa de fidedignidade ou validade dos resultados.

A avaliação, ressalta Stake (1967), é uma procura das relações (congruências) que permitem a melhoria da educação, cabendo, desse modo, ao avaliador identificar resultados que são contingentes em relação a determinados antecedentes e procedimentos instrucionais.

A abordagem qualitativa/naturalista de Stake prevê que o pesquisador/avaliador naturalista deve observar, minimizando qualquer intervenção, e deve relatar, em linguagem coloquial, o que constatou sobre os sujeitos observados e seus procedimentos usuais, cotidianos e no seu ambiente natural. Lança mão da etnografia, mais especificamente do estudo de caso, que tem por finalidade alcançar a melhor compreensão de uma situação particular, instituição ou determinado programa curricular. Proporciona elencar distintos elementos que possibilite, a partir de único caso, a construção de uma epistemologia do particular. Na maioria dos estudos de caso predominam as descrições e as interpretações subjetivas. Os tipos de estudo de caso são: intrínsecos, instrumentais e coletivos.

O papel do avaliador/pesquisador no estudo de caso é atuante, se relaciona de forma a participar de todas as operações relativas ao caso, o que lhe vai possibilitar uma reflexão mais intensa sobre as ocorrências observadas. A seleção da amostra pelo avaliador vai depender da sua experiência e da sua capacidade de intuição (STAKE, 1994). Faz-se necessário que o avaliador, anteriormente a seleção da amostra, discuta o problema com diferentes pessoas e obtenha dados bem definidos. Esta proposta encontra ambiência em

colegiados de cursos ou conselhos institucionais já acostumados à tomada de decisão após longos processos de debates.

Os limites de uma proposta centrada no estudo de caso estão em não permitir generalizações, seu foco está em compreender o universo avaliado e requer dedicação contínua e tempo disponível para realizações de coleta de dados e suas análises. É comum encontrar esse modelo de Stake aplicado às pesquisas avaliativas que resultam em dissertação e teses, em que instituições e cursos são avaliados para constatação de desenvolvimento social advindo da adoção de uma política pública, por exemplo.

A diferença entre a pesquisa/avaliação qualitativa e quantitativa, para Stake, é a natureza epistemológica envolvendo as generalizações que os dois tipos de avaliação/pesquisa podem proporcionar. A pesquisa/avaliação educacional quantitativa identifica algumas variáveis ou propriedades, concentra-se em variáveis que mostram grande alteração, realiza medidas e correlações, procura identificar padrões de covariação, faz análises estatísticas. Na pesquisa/avaliação educacional qualitativa, identificam-se eventos ou casos que sejam de interesse (pessoas, grupos, produtos, etc.), momentos, lugares, pessoas, são o centro desse enfoque, procura-se a singularidade individual, base da compreensão do que é típico, e, depois do geral. Registra e interpreta observações, procura padrões de covariação, verifica com rigor as observações, validando seu significado por meio da triangulação. São óticas diferentes que se completam.

A avaliação naturalista de Stake sugere que os avaliadores atuem no ambiente natural da atividade/sujeito avaliada (o) na sua atividade habitual, as observações devem vir em linguagem não técnica, onde o avaliador precisa analisar, minimizando suas intervenções, e deve relatar em linguagem coloquial, o que constatou sobre os sujeitos observados, seus procedimentos, sendo sua maior contribuição: Avaliação naturalista aliada à triangulação de métodos numa visão dialética.

Qual o grande problema desse tipo de avaliação? Custos altíssimos. Para realizar uma avaliação desse tipo, é preciso que haja uma perfeita interação entre a instituição interessada no trabalho – atores educacionais – e o avaliador, pois deve haver uma simultaneidade entre o desenvolvimento do programa e a avaliação.

O que foi relatado até aqui é de fundamental importância para compreensão do desenvolvimento da avaliação educacional no século passado, desde seu precursor Ralph Tyler, que visava à avaliação para saber se os objetivos educacionais foram alcançadas, e aos poucos, novas abordagens foram surgindo e sendo incorporadas ao que sabemos hoje sobre avaliação educacional do ponto de vista da avaliação, como atividade metodológica e suas

funções e de como, e por quem serão usados os resultados dos diferentes tipos e modelos de avaliação.

Passarei agora a elencar, do ponto de vista das ações na área da avaliação educacional no Brasil, aqueles que foram seus expoentes e delinearão-se profundos epistemólogos dessa área.

2.3 Caminhos e caminantes: um breve relato das trajetórias da avaliação educacional no Brasil entre os séculos XX e XXI

Em seu sentido mais amplo, a avaliação é vista como uma atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Normalmente, nos deparamos analisando e julgando: pessoas, fatos, situações ligadas a nós mesmos e aos outros. Às vezes, inclui uma apreciação sobre ações e experiências, sobre sentimentos, que podem ser verbalizados ou não. Portanto, “[...] o ato de avaliar é constitutivo do ser humano, desde que é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo que existe, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar” (LUCKESI, 2018, p. 22).

No sentido educacional, a avaliação tem um caráter deliberado, sistemático, que se apoia em pressupostos explicitados e que servem a múltiplos propósitos. Na história da avaliação, alunos e professores eram os alvos do interesse dos avaliadores e, sendo assim, até a década de 1970, no Brasil, a avaliação da aprendizagem do aluno era a preocupação central na avaliação, e esta avaliação era vista como medida ou avaliação do rendimento.

De maneira geral, projetos ou programas, processos educacionais, materiais curriculares e a instituição educacional não eram, até então, objeto de avaliação sistemática e metodologicamente organizada. Além de recebermos como herança da pedagogia jesuítica e comeniana¹¹, uma avaliação centrada na aplicação de exames e no fracasso individual (do professor ou do aluno). Com o desenvolvimento dos meios de produção capitalista e sua constante reorganização para se conservar como pensamento hegemônico, é fácil ver que há uma clara relação entre os meios de produção, a organização da economia e os processos educativos.

O controle da produção, que regula o tempo do trabalho e exerce controle sobre o trabalhador é o elemento central nesse modelo de avaliação. A produção em grande escala, o

¹¹ Os jesuítas permaneceram como responsáveis pela educação no Brasil durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal. Sobre o modelo educacional jesuítico e a chamada Didática Magna de Amós Comenius há vasta literatura disponível. Cito: SAVIANI, História das Ideias Pedagógicas no Brasil, 2008.

consumo de massa e a maximização do lucro, tornam-se um modelo social e cultural de vida desejável a todos, e os processos avaliativos seguem nesta esteira do desenvolvimento tecnológico.

No Brasil, nas últimas quatro décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, pesquisadores brasileiros da área de avaliação educacional como: Dias Sobrinho; Cipriano Luckesi; Heraldo Marelin Vianna e Dilvo Ristoff, dentre outros, passaram a empreender grandes esforços para estabelecer de vez, a área de estudos da avaliação educacional e engrossar definitivamente as publicações brasileiras na área. Em comum a esses estudiosos da avaliação, está o alerta de Dias Sobrinho (2000, pp. 7-8).

Diante das encruzilhadas, é preciso fazer opções, ainda que não definitivas. Não é permitido neutralidade. Educação não é um bem de consumo cujos destino e definição possam ser deixados ao consumidor individual ou ao poder de regulação do mercado. É mais que hora de os intelectuais, os especialistas, os universitários, enfim, todos que de alguma forma nos sentimos comprometidos com a educação darmos vozes a nossas ideias e opiniões (DIAS SOBRINHO 2000, pp. 7-8).

Essas vozes, elevadas por Dias Sobrinho (2000), serão ouvidas nesta subseção de capítulo, ora em defesa da avaliação institucional, ora para ressaltar o elo com a avaliação da aprendizagem e dos ensinamentos, mas sem perder de vista o alerta de Luckesi (2018, p. 22) cujo compreende que o ato de avaliar “é constitutivo do ser humano, desde que é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo o que existe”.

É a partir dos anos de 1980 que teorias e movimentos críticos ampliam a compreensão educacional com o objetivo de recuperar a dimensão social que extrapola a própria instituição educativa. O que se buscava era a construção de referenciais que contextualizem a avaliação no sistema escolar e social. Luckesi, em duas publicações distintas (2005 e 2018) alertou que a escola brasileira, em todos os níveis do ensino, pratica a pedagogia do exame ao invés da avaliação da aprendizagem escolar.

Este ato, para Luckesi, ainda está fortemente embasado na prática pedagógica do professor que, infelizmente, não conecta suas ações de examinar para selecionar com o modelo excludente do estágio atual do capital e “passam simplesmente a significar um modo seletivo de aprová-los ou reprová-los, atos que representam uma distorção na compreensão do significado primordial do ato de avaliar” (LUCKESI, 2018, p. 161).

Recorrendo ainda aos acertos de Luckesi (2018), compreendo que a aprovação ou reprovação não dependeria da arbitrariedade do professor, mas de um juízo de qualidade

sobre o que é preciso ensinar, do que o estudante aprendeu de fato e do que ele deveria aprender para tornar-se ativo no processo de aprendizagem e para a vida em sociedade.

Infelizmente, o que se percebe ainda, é uma abordagem na qual a ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos ou resultados, ao ponto que a preocupação central é a comprovação do grau em que os objetivos estabelecidos foram alcançados, ainda presos na concepção tyleriana da avaliação.

Uma das consequências é a formulação de modelos de avaliação centrados em objetivos comportamentais e na análise de sistemas para uma tomada de decisão. Prevalece aqui, uma concepção tecnicista da avaliação, talvez porque ainda há um descompasso em que tipo de concepção de ser humano, devemos investir esforços para formar, ou porque ainda não foi possível ao educador perceber seu papel de agente de transformação social.

O fortalecimento das relações econômicas, de certa forma, influencia na otimização das relações sociais. Expressões como “qualidade total”, “controle de qualidade”, “flexibilização”, “competência”, “competitividade”, “capital humano”, e outras, entraram ainda que tardiamente, no vocabulário e nas ações dos profissionais da educação no Brasil e, estão se demorando nos processos avaliativos de pessoas e de instituições.

A ênfase na necessidade do trabalho realizado em equipe, em detrimento do trabalho individual, o investimento em treinamento objetivando melhorar a qualidade e a produtividade direciona ao passo seguinte: o neoliberalismo que estrutura a organização da produção em função da alta tecnologia e produz uma “visão utilitarista do mundo” e o surgimento potencializado de uma cultura do descartável, colocam em xeque o modelo educacional e os processos avaliativos em geral.

O capital necessita do saber do trabalhador, mas seleciona a qualidade da sua formação e, ao mesmo tempo, a exigência do mercado é a rentabilidade a qualquer preço, portanto, a educação é vista como um bem de consumo que se adquire, e não um direito social.

A contraposição vem de teorias mais críticas que buscam ampliar a compreensão educacional e os processos avaliativos por meio da construção de referenciais que contextualizem a avaliação no sistema escolar e social. Defendem que o custo da reprovação é a exclusão social. Esses movimentos que se colocam democráticos, apontam o caráter contraditório do Estado e procuram assumir uma política mais comprometida com os segmentos majoritários da população. Zabalza (1995, p. 239) assinala que:

Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordenam-se sequencialmente (num processo) e atuam integradamente (num sistema). Por sua vez a avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e joga um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema) (ZABALZA, 1995, p. 239).

O contexto desses posicionamentos está na pressão social e política por mudanças no campo social e educacional no Brasil. A noção de democratização do acesso à educação apresenta no seu discurso a questão da avaliação. Em oposição à ideia de que a avaliação deve ser a mais técnica possível, a que exerça o melhor controle, esse pensamento aponta para a necessidade de um olhar crítico para os fenômenos sociais envolvidos na educação.

Apontam para a noção de que toda conduta humana implica em uma escolha em função de finalidade e também valores. Luckesi (2012, p. 116) diz que “a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação [...] assim como pode ser um olhar crítico sobre o que se está fazendo”, essa perspectiva pode ser aplicada aos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, como também pode ser aplicada às instituições como um todo.

A avaliação deve levar em conta que a objetividade é, normalmente, relativa. Destaca-se o princípio de que a compreensão é um empreendimento humano e intencional, sujeito a limitações e erros. Portanto, nem a educação, sequer as avaliações podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores.

O conteúdo da avaliação deve incluir a perspectiva de diferentes grupos e experiências educativas, porque busca a compreensão da realidade escolar e social e, assim, analisa o custo social e econômico da reprovação servindo como via de intervenção social. O que deve balizar esse o conhecimento da realidade escola? “Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios. O contrário disso é: sem investigação, não se tem conhecimentos, não se tem eficiência e qualidade” (LUCKESI, 2011, p. 149).

No Brasil, por muito tempo, o planejamento na educação era visto como se fosse uma atividade neutra, como um fim em si mesmo. Daí, a necessidade da busca da perfeição do projeto elaborado, sem um olhar crítico para os fenômenos sociais envolvidos e, como consequência, a avaliação era pensada como uma atividade neutra em si e sem a preocupação de verificar as ações, a intencionalidade das ações, e superar as dificuldades encontradas após a aplicação dos testes ou exames.

Estatísticas apresentavam dados que eram tomados como espelho da realidade, associavam o fracasso ou o sucesso escolar de maneira desconectada dos fenômenos sociais envolvidos. A ideia de um “Estado avaliador” se torna atraente diante da lógica do mercado e de gestão privada. O Estado se articula para a criação de mecanismos de controle e responsabilização com relação à educação, na medida em que articula a avaliação do desempenho docente, a avaliação do curso no âmbito institucional e a avaliação do sistema educacional.

Contudo, numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar um importante papel ao mesmo tempo, em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos, do que torná-lo competitivo para se adaptar ao emergente mercado de trabalho.

Para Perrenoud (1999) avaliar cria, cedo ou tarde, hierarquias de excelência que decidem a progressão no curso superior seguido, e, futuramente o ingresso no mundo do trabalho. “Jussara Hoffmann emprega o termo *mediadora* (avaliação mediadora); Celso Vasconcellos denomina o seu olhar sobre avaliação *dialética*; José Eustáquio Romão denomina-a de *dialógica*, ou seja, submetida a uma intervenção construtiva e criativa”. (LUCKESI, 2011, p. 197).

Por ser construtiva e criativa, capacidades tipicamente humanas, não podemos perder de vista, que esta atividade parte e volta para o sujeito que a motivou e sua relação com o aprendizado de qualidade, daí na minha visão, ser importante tratar neste texto, aspectos mais gerais da avaliação educacional, já que a mesma se divide em avaliação institucional e avaliação do ensino e da aprendizagem. Não existem condições ótimas de ensino e de aprendizagem se a infraestrutura institucional, o projeto pedagógico do curso ou o corpo docente não estiverem também nessa dimensão.

2.4 Avaliação do Ensino Superior: alguns apontamentos introdutórios

Para Dias Sobrinho (2000, p. 20), “Independente dos registros numéricos do calendário, o que distingue as atuais transformações das de outros tempos, possivelmente, é a velocidade ligada a um sentimento de incapacidade [...] de compreender os significados dessas transformações”.

Compreender as transformações na sociedade e seus reflexos na demanda e na oferta de formação a nível superior, pode ser compreendida no movimento da história do

Brasil, após período militar, em que a tentativa de resolução dos problemas econômicos, aliada à entrada, de fato, do Brasil no grupo de países em desenvolvimento, levaria a uma busca crescente por uma formação que atendesse as inovações do mercado de trabalho assentado em um novo bem de consumo: as tecnologias de comunicação e disseminação de dados por meios tecnológicos e virtuais.

Polidori (2009, p. 444) elaborou uma periodização no que chama de “evolução do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional”. São quatro ciclos que destacarei a seguir relacionando aos governos federais da época:

No Primeiro ciclo da avaliação do ensino superior (1986 a 1992), apontados por Polidori (2009) foram adotadas políticas de controle dos salários e dos preços, os anos de governo de José Sarney (1985 a 1990) e de Fernando Collor de Melo (1990 até seu impeachment no ano de 1992), foram de esforços para conter o desenfreado processo de inflação que assolava a economia brasileira e a organização de uma assembleia constituinte para pôr fim, de vez, as obras do regime militar que ainda pairavam no dia a dia e na mentalidade das pessoas.

Algumas iniciativas de organização de um processo de avaliação e a existência de avaliações isoladas no país não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (PARU, GERES serão detalhados na sessão dos Pré-sistemas desta tese).

Para Polidori (2009, p. 444), “o processo de avaliação da educação superior no Brasil apresenta uma trajetória bastante rica e, inclusive, inovadora no que diz respeito à sua proposta de considerar o processo na sua totalidade”, mas a autora considerou a expansão desordenada, durante os anos de 1996 a 2003 e aliado a isso, o uso dos processos avaliativos como forma de *ranking* e o fato de utilizar o desempenho dos alunos para conceituar as IES. “Em 1998, o governo FHC fez a reforma de Estado, na qual a maioria dos setores de infraestrutura que davam sustentação ao Estado brasileiro foi privatizada ou terceirizada” (POLIDORI, 2009, p. 440).

O chamado segundo ciclo (1993 a 1995), se assenta no Governo de Itamar Franco (1992 a 1995). Itamar assumiu a presidência do Brasil em consequência do impeachment sofrido por Fernando Collor de Mello em dezembro de 1992. O governo de Itamar Franco foi o responsável por estabilizar a economia brasileira por meio do Plano Real, encabeçado por seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. No campo da avaliação do ensino superior, esse foi um período denominado de formulação de políticas. Instalação do Programa

de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB¹²). Não é difícil de entender o porquê desse momento, ser de “formulação de políticas”, já que o país passava por forte crise financeira e de suas instituições em todas as áreas do Estado brasileiro políticas públicas precisavam ser elaboradas em todos os espaços dos serviços à população brasileira.

O entendimento governamental da avaliação era o de servir a um propósito de privatização, por julgar ser eficiente ou ineficiente do ponto de vista de políticas privatizadoras de serviços sociais. Nesse mesmo período, organismos internacionais têm forte influência no cenário educacional brasileiro, não sem interesse em alargar seus modos de compreensão da educação em serviço a uma visão de mundo capitalista como o Banco Mundial; UNESCO; BIRD.

Um cabedal de orientações internacionais de transformar o Estado de um órgão controlador para regulador, utilizando-se de sistemas de avaliação que naquele momento histórico, na visão de Polidori (2009, p. 441), se caracterizou como “tipo mercado” onde se autorregulariam para a oferta de serviços de qualidade.

O Modelo de Supervisão Estatal resulta do reconhecimento, por parte do Estado, da dificuldade e ineficiência do controle *a priori* de um sistema de educação superior que se massificou que se tornou imensamente complexo e que está em constante mutação. A este reconhecimento associou certa ideia de que algum elemento de competição “tipo mercado” levaria as instituições a terem um comportamento mais eficaz e a responderem melhor às demandas da sociedade (POLIDORI, 2009 p. 441).

É preciso destacar que no período em que o Ministro Paulo Renato esteve à frente do MEC, um dos elementos considerados nocivos ao sistema de educação superior do país foi à expansão desordenada. Imagine que nesse período a avaliação estava centrada no desempenho do aluno, o chamado Provão, como fonte de formulação de políticas educacionais para este nível de ensino fortemente marcada desde seu início, pelo setor privado. Sampaio (2011, p. 28), em artigo intitulado “O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações”, afirma que:

O ensino superior privado no Brasil tem mais de um século e hoje responde por 75% das matrículas nesse nível de ensino. Sua trajetória é marcada por duas Constituições - a da República, de 1891, que lhe facultou a possibilidade de existência e a Constituição de 1988 que, reafirmando o princípio liberal, manteve o ensino superior livre à iniciativa privada, sempre que respeitadas as normas gerais

¹² PAIUB, PARU, ENC serão abordados com maior profundidade no Capítulo intitulado SINAES: DAS TEANTATIVAS À INPLAMENTAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO BRASILEIRO.

da educação e com a autorização e avaliação do poder público (SAMPAIO, 2011 p. 28).

A autora ainda pontua questões como “dualidade público e privado” que remetem à qualidade dos cursos oferecidos, às condições de trabalho docente dentre outras “faltas” do setor privado em sua comparação com o setor público e que já nasceram com a maior demanda desse setor¹³.

É indispensável que a avaliação pode ser um precioso mecanismo de valorização da graduação, porém, é discutível que as mesmas formas e somente os instrumentos comumente utilizados para avaliar a pesquisa e a pós-graduação sejam plenamente satisfatórios e bastantes para a avaliação da graduação (SOBRINHO, 2000 p. 47).

Vale destacar que, mesmo nesse período da história, que compreende o primeiro governo FHC, onde as políticas públicas tiveram caráter privatizador “O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, criado em dezembro de 1993, constituiu-se numa atitude antecipatória ao Estado na implementação de processos de avaliação e foi uma construção coletiva” (GUMBOWSKY, 2017, p. 360). Por ter sua adesão voluntária e autoavaliação como etapa inicial, que uma vez desencadeada se estendia a toda IES e culminava com a avaliação externa. Atualmente nos processos de criação de IES ou cursos a avaliação externa, inicia o processo dando um caráter mais regulatório aos processos avaliativos.

No Terceiro ciclo (1996 a 2003) apontado por Polidori (2009) denominado de consolidação ou implementação da proposta governamental, ocorreu o desenvolvimento do Exame Nacional de Cursos¹⁴ (ENC), o Provão, e o da Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a qual passou, posteriormente, a ser chamada de Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Por fim, houve, ainda, algumas Portarias para regulamentar e organizar a avaliação das IES, deixando clara a preocupação, não apenas em constituir um sistema de avaliação brasileiro, mas que este deveria ser diverso do sistema de avaliação da pós-graduação com forte teor quantitativo e orientado ao produtivismo acadêmico.

No período histórico compreendido a partir 2003, terceiro e quarto ciclo da avaliação do ensino superior (POLIDORI, 2009), período compreendido entre o primeiro e o segundo mandato do governo Lula (2003 a janeiro de 2011). A equipe do governo Lula

¹³ Em 1998 FHC empreendeu a reforma de estado que privatizou ou terceirizou a maioria dos setores de infraestrutura. Dos setores de serviços sociais e científicos o que mais se expandiu e recebeu incentivos foram os serviços de educação superior (POLIDORI, 2009).

¹⁴ Em atendimento a nova LDB Lei nº 9.394/96 e em 2001 ao Plano Nacional de Educação compreendidos entre os dois períodos de governo de FHC.

preparou um plano em que se buscava democratizar o acesso à escola em todos os níveis e em todo território nacional. Foi instituído o Fundo Nacional de desenvolvimento da educação básica - FUNDEB (2007), a fim de auxiliar o financiamento e a expansão da educação básica. É importante destacar aqui os nomes dos três ministros da educação desse período em ordem cronológica: Cristovam Buarque; Tarso Genro e Fernando Haddad.

No ensino superior, promoveu a ampliação de bolsas para o mestrado e doutorado, com o intuito de aumentar em 5% o número de professores qualificados das universidades. Em 2007, por meio do Decreto nº 6.096 foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que visava ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação¹⁵. O acesso das camadas mais pobres da população ao ensino superior foi ampliado através do sistema de cotas sociais e raciais adotado por 20 universidades federais de 14 Estados.

Em 2009, foi criado o Sistema de Seleção Unificada - SISU, que seleciona alunos para vagas em universidades federais por meio da nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Com isso, um estudante de qualquer estado da federação tem a oportunidade de cursar uma universidade federal sem a necessidade de fazer mais de um exame. O governo ainda abriria 14 novas universidades federais para aumentar as vagas. Entretanto, ao mesmo tempo, garantiu que as universidades privadas crescessem graças aos programas de financiamento de bolsas públicas em universidades particulares, através do Programa Universidade para Todos – PROUNI, criado em 2005.

Por todos esses avanços nas políticas públicas para educação superior, pode-se considerar que o Terceiro Ciclo foi de fato a consolidação ou a implementação da proposta governamental de avaliação para a educação superior pública federal e privada.

No quarto ciclo (2003 a atualidade) em aberto, para Polidori (2009), denominado de construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES, numa proposta de se desenvolver uma avaliação formativa e que considerasse as especificidades das IES do país. Tratarei desse assunto em específico sobre o SINAES. Por ora, nosso olhar se detém sobre a periodização destacada acima, com intuito de situar o leitor da nossa proposta.

Alguns adventos importantes para a construção de uma avaliação emancipatória precisam ser destacados, como por exemplo, no ano de 2007 o sistema e-MEC¹⁶ é instituído

¹⁵ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>

¹⁶ O sistema e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet,

por meio da Portaria Normativa nº 40 de dezembro deste ano e que ficou em vigor até o ano de 2017, quando foi substituída por um *rol* de Portarias e Decretos para fins de regulação e avaliação de cursos e IES ligados ao sistema federal de avaliação. Tal substituição pouco contribuiu para que o processo de tornasse menos burocrático e simplificado.

Quero acrescentar mais um ciclo à periodização de Polidori (2009). Na minha concepção o período denominado pela autora de “construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES” (POLIDORI, 2009, p. 444) se encerra a partir do ano de 2012 após o advento do REUNI, o que desencadeou um número elevado de processos de credenciamento e recredenciamento de IES, além de volumes consideráveis de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos para os novos cursos criados anteriormente.

Outro marco aconteceu quando os Instrumentos de Avaliação de IES e cursos passam por processos de aprimoramento, o BASis¹⁷ – também chega a um nível de aprimoramento nas esferas de formação, remuneração e logística, para facilitar o contato dos avaliadores com as IES, além de deixar clara as regras do jogo avaliatório. Para mim o período de construção de uma avaliação emancipatória se encerra aqui e sinaliza outra fase de refinamento dos processos avaliativos do SINAES, agora centrados em aprimoramentos do sistema e-MEC, da formação de avaliadores externos, e conhecimento geral sobre as esferas de responsabilidade do MEC, INEP e as atribuições da CONAES e CTAA.

Proponho, assim, o 5º Ciclo (2013 até os dias atuais) em relação à evolução do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional. Denomino o mesmo de heterogêneo, onde os formadores de políticas do MEC e do INEP oscilam entre propostas de aprimoramento, ora centradas em avaliações formativas e qualitativas, ora sinalizando para processos tecnicistas e qualitativos no que se refere às avaliações preconizadas no SINAES e suas concepções iniciais formuladas pela CEA. Ao entrar no sitio do INEP, busca por legislação do Ensino Superior, pode-se ver que a partir de 2008 houve um aumento e um refinamento das Notas Técnicas e portarias para disciplinar os cálculos de IGC, IDD, CPC, Conceito ENADE e até foi criado um referencial de qualidade utilizando insumos ENEM,

as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente além de servir de consulta a qualquer pessoa que queira saber se uma IES ou curso superior está em pleno funcionamento e de acordo com as bases legais de funcionamento. Ver: <https://emec.mec.gov.br/>

¹⁷ Sobre BASis: é um cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para realizar as avaliações in loco nas instituições de educação superior. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Ver: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/avaliadores>

visivelmente uma busca por normatizar os processos com cálculos matemáticos mostrando a necessidade de ranquear as instituições. Pretendo desenvolver melhor essa periodização após a conclusão desta tese.

Por fim, fecho esse capítulo com uma abordagem ainda pouco conhecida no Brasil, a Avaliação Focada em Princípios ou Focada no uso (em tradução livre) de Michael Quinn Patton (2017). No seu livro *Principle - Focused Evaluation* (2017), ainda sem tradução para o português, Patton introduz a abordagem de avaliação focada em princípios (P - FE) e mostra sua relevância e aplicação em uma variedade de configurações. Souza e Ciasca (2019, p. 90) defendem que “princípios e valores permeiam nossas ações e percepções sobre a realidade que nos envolve. Escolhas, juízo de valor, opiniões e ações de ensino e avaliação das aprendizagens são permeados por eles” (SOUZA; CIASCA, 2019, p. 90).

Esta abordagem recente no ramo da Avaliação de Programas Sociais pode ser plenamente desenvolvida nas avaliações propostas pelo SINAES, pois assim como a instituição social aspira à Universidade (CHAUI, 2003), a Universidade precisa de vez por todas, tomar lugar de instituição social porque “no dilema de formar o cidadão para o mundo do trabalho ou formar para a civilização do capital” (SOUZA; CIASCA, 2019, p. 83). Estas autoras ainda destacam que:

A relevância de uma avaliação, conseqüentemente, vai decorrer do bom senso do avaliador, da sua expertise e de sua capacidade de interagir com diferentes audiências interessadas e muito mais, deve levar em consideração o que de mais relevante, seu programa de estudos deve marcar os seus alunos para cultivar e fortalecer princípios em prol do estabelecimento e do desenvolvimento de uma sociedade fundada em valores sociais e não apenas em valores individuais e de mercado (SOUZA; CIASCA, 2019, p. 83).

A Universidade deve assumir que tem possui um papel preponderante no ato de formar pessoas para uma novíssima sociedade que ainda não sabemos precisar suas principais características. O que se sabe, é que o modelo anterior desconfigurou-se em meio à exploração do ser humano e conseqüentemente do meio ambiente.

O modelo que estimula consumir tudo e a todos, já não mais satisfaz, pois foi devorado pelo individualismo e pelo narcisismo refletido nas opiniões bipolares das redes sociais e de forma macro nas relações políticas, geopolíticas e sociais. A avaliação focada em princípios pode fazer as pessoas perceberem que a “A avaliação é afetada pelo engajamento dos atores envolvidos. Estar envolvido no processo cria um diálogo. O pensamento avaliativo não é uma política empresarial ou social, é algo a se usar no dia a dia para tomar melhores

decisões”, disse Patton no *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use* (Guilford Publications, 2010).

Mesmo com todos os avanços no ramo da avaliação educacional, parece que ainda estamos precisando de tempo para nos acostumar com as “luzes” que os achados dessa área do saber têm trazido à nossa realidade. “O Escuro foi se clareando, nossa vista foi se acomodando, o espaço foi se ‘iluminando’, o que nos permitiu uma ação, com ciência do que estávamos fazendo” (LUCKESI, 2011, p. 153), mas assim, como nossa retina, precisa de tempo, mantidas as condições de luz por certo tempo que a visão se acostuma com a claridade e fica mais nítida possibilitando o discernimento entre o abismo e a planície.

No campo da avaliação educacional o entendimento do que, para Luckesi (2011), deve ser o fazer dos cientistas e pesquisadores que “ilumina” a realidade, subsidiando uma ação adequada e eficiente de qualificação da realidade descortinada pelo avaliador educacional e levada ao patamar sobre as decisões necessárias por meio do gestor da avaliação (LUCKESI, 2018).

Concluo assim este capítulo, consciente de que as bases ou princípios da avaliação educacional foram lançados e desenvolvidos a um alto grau de refinamento do pensamento analítico por seus fundadores, desenvolvedores, historiadores e técnicos da avaliação educacional, onde foi se moldando um constructo científico próprio de uma ciência social confiável e perfeitamente possível de análises seguras sobre uma determinada realidade possível de ser avaliada.

[...] toda a transformação no campo da administração pública requer um exercício forte de avaliação. Ela tem um interesse político determinante, não é uma questão técnica, não é nada neutra. E, exatamente por saber dos efeitos políticos, é que os administradores a colocam como se fosse um componente meramente técnico.

José Dias Sobrinho

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão e da oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social [...].

Lei Federal nº 10.861/04



Ivan Cabral

3 SINAES: DAS TENTATIVAS À IMPLEMENTAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

No campo da educação, a mitologia grega tem sido muito utilizada para ilustrar alguns argumentos educacionais, aqui, ela foi utilizada também para ilustrar as reflexões sobre como a avaliação educacional tem sido vista, não apenas por pessoas não especialistas no assunto, mas até mesmo por profissionais da educação. O mito em questão é o do Leito de Procusto, esta narrativa mítica encontra-se nos escritos dos feitos mitológicos do herói Teseu. Sobre esse mito grego, Bulfinch (2002, p. 187) destaca que:

Seguiram-se várias lutas semelhantes contra tiranetes e bandidos e em todas Teseu saiu vitorioso. Um dos malfeitores chamava-se Procusto e tinha um leito de ferro, no qual costumava amarrar todos os viajantes que lhe caíam nas mãos. Se eram menores que o leito, ele lhes espichava as pernas e, se fossem maiores, cortava a parte que sobrava. Teseu castigou-o, fazendo com ele o que ele fazia com os outros (BULFINCH, 2002 p. 187).

Procusto realizava todo um ritual para com os viajantes - permitam aqui comparar ao que muitos acham ser acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem - espionava no caminho, seguia, atraía até sua casa, recebia, servia-lhes um delicioso e farto jantar e ao levá-los aos aposentos destinados aos mesmos, iniciava a sessão de tortura com intuito de deixar o viajante com sua estatura, já que Bulfinch (2002) afirma que o leito era exatamente na medida do anfitrião.

Vou me deter aqui, ainda, nesse olhar “mitológico” sobre a avaliação educacional, não é incomum encontrar estudantes, cursos e instituições, metaforicamente, submetidos ao “Leito de Procusto” quando se dá mais importância à avaliação como medida, do que a reflexão sobre a mesma, para que aconteça de fato o ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa com vistas à emancipação social por meio de uma educação de qualidade para todos.

No contexto atual da educação brasileira, existem índices, exames gerais, sistemas de avaliação educacionais brasileiros, tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, que atuam em conjunto com o sistema mais antigo de avaliação, o da Pós-graduação realizado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, desde a década de 1970, compondo o macro sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. Talvez, pela primeira vez temos, de fato, apesar de não

articulado nas esferas da educação básica, ensino superior e pós-graduação, um sistema de avaliação.

Contudo, o que as instituições têm feito com a grande quantidade de informações geradas por essas avaliações? São produzidos dados e microdados, informações valiosas para a tão esperada melhoria da qualidade da educação, mas como essas informações são apropriadas pelo Estado e as instituições de ensino? Como e por quem são analisados os resultados dessas avaliações? Que mudanças qualitativas a adoção desses sistemas, exames e índices de avaliação têm trazido para os currículos e, conseqüentemente para a formação advinda deles? Quando a comunidade educacional sairá do direcionamento dado pelos rankings e passará, de fato, para uma avaliação emancipatória e preocupada com a qualidade do ensino e da formação oferecida? Para Roma Neto e Andrade (2017, p. 27):

De forma geral, pode-se apresentar a organização do sistema educacional brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (LEI FEDERAL nº 9.394/96) e das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) gerais e específicas (RONCA, 2015). Organizada de forma descentralizada, a competência pela educação – da básica à superior – está distribuída entre municípios, estados e governo federal. O sistema federal de ensino definido pela LDB compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as IES criadas e mantidas por iniciativa provada e os órgãos federais de educação. As IES mantidas pela iniciativa privada são administradas por pessoas físicas e jurídicas – entidade ou instituição denominada mantenedora-, que podem ou não visar lucro (ROMA NETO; ANDRADE 2017, p. 27).

O sistema está estruturado, as avaliações provenientes dos mesmos fazem parte da vida de instituições de ensino e de estudantes a mais de 16 anos. Talvez o que falte seja que de fato resultados dessas avaliações entrem na rotina da gestão da sala de aula ou da escola, mas, acima de tudo fazerem parte do dia a dia dos gestores educacionais nas diferentes esferas. O primeiro passo seria mudarmos drasticamente com as concepções de avaliação como medida e sinônimo de exame ou sondagem.

3.1 As características principais das Instituições de Ensino Superior brasileiras e um breve panorama das universidades federais no Brasil e no estado do Ceará

Em seu livro “O ensino universitário – seu cenário e seus protagonistas” Miguel Zabalza (2007, p. 19) aponta que “alguém disse que tentar inovar na universidade é como tentar mover um elefante”. Talvez, os que trabalham com avaliação educacional pudessem parafrasear esse “alguém” dizendo que inovar na avaliação educacional na universidade é

como tentar mover uma baleia Jubarte fora d'água. Talvez, porque mesmo com tantos séculos de história a universidade no último século precisou passar por intensos processos de transformação forçados pelas demandas da sociedade. Aqui destaco uma destas, a necessidade de primeiramente formar mais pessoas e em menor tempo mão de obra altamente especializada para atender a indústria mundial em expansão e na segunda metade do século XX às demandas da sociedade da informação e do conhecimento.

Esse processo acelerado, de expansão que a universidade sofreu pouco permitiu ajuste adequado de suas estruturas internas. “Enfim, o mundo universitário é um foco de dinâmicas que se entrecruzam e que estão provocando o que alguns não vacilam em descrever como uma autêntica “revolução” da educação superior” (ZABALZA, 2007, p. 20).

Para mim, a avaliação educacional dá conta dessa tarefa que se impõe de qualificar pessoas diante dessa realidade em transformação deve focar em assegurando que seus gestores possam poder ter a melhor tomada de decisão não apenas no âmbito administrativo, mas também e talvez principalmente na sala de aula. Gestores administrativos e gestores de salas de aulas (docentes e especialistas em didática, currículo e formação continuada de docentes) precisam aprender a trabalhar com a avaliação que realizam em diferentes momentos do ensino e da aprendizagem e institucional.

Segundo o senso do ensino superior de 2018 e dados obtidos por meio da Sinopse Estatística da Educação superior (INEP, 2018), no Brasil, havia 63 universidades federais. Nos desdobramentos dessa pesquisa fiz um levantamento consultando sites de universidades federais, sites de consulta geral e de consulta para oferta de bolsas e verifiquei uma a uma o número mais atual dessas Universidades. Constatei que em março de 2020 eram 68 universidades federais sendo que 06 destas iniciaram suas atividades entre fim de 2019 e início de 2020.

Por isso, ainda não aparecem no censo 2018, pois o mesmo é feito num ano com base no ano anterior, conseqüentemente o censo de 2019 será coletado esse ano após as auditorias e conseqüentemente publicado em 2021 esse processo foi alterado mais agora com a Pandemia provocada pelo coronavírus (COVID 19) o que paralisou as atividades presenciais nas universidades.

Em 2018, o Congresso autorizou a Universidade Federal de Jataí – UFJ, a Universidade Federal do Agreste Pernambucano – UFape, a Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, a Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPa, a Universidade Federal de Catalão – UFCat. Em consulta ao site do Senado, encontrei uma notícia que afirma que houve um erro nos atos que criaram cada uma destas universidades,

pois como estas foram criadas a partir de campi de universidade que já existiam, os cargos de CD-3 e CD-4 existentes nesses campi deveriam ser transformados nos novos cargos nestas novas federais. Isso não aconteceu causando assim um atraso no início das atividades educacionais.

A Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT foi criada em junho de 2019 e sancionada pelo presente em julho do mesmo ano, portanto só constará no censo referente ao ano de 2020. Em notícia disponível no Portal digital G1 encontra a seguinte informação:

A sede da UFNT será em Araguaína. Também haverá campus em Xambioá, Tocantinópolis e Guaraí. As estruturas de Araguaína e Tocantinópolis serão desmembradas da atual Universidade Federal do Tocantins (UFT). As demais ainda serão criadas. A UFT segue funcionando normalmente em Palmas e nas cidades de Gurupi, Arraias, Miracema e Porto Nacional.

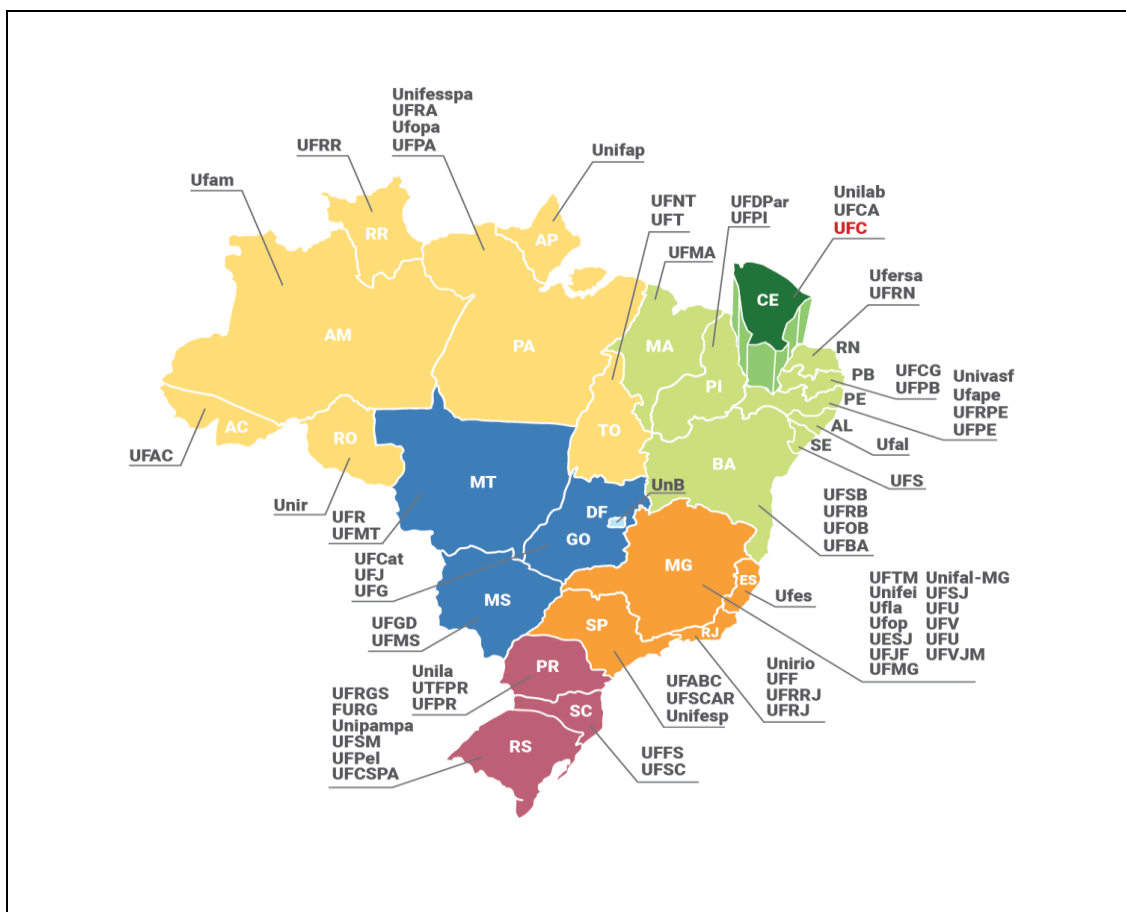
O projeto de criação da nova universidade foi encaminhado pelo próprio governo federal e tramitava há três anos. A ideia é dar mais autonomia para a gestão de recursos da universidade e atrair estudantes da região norte do estado. A lei que criou a UFNT também abriu 316 novos cargos de direção, de funções gratificadas e de funções.

Somente em 13 de dezembro de 2019, o MEC empossou os reitores dessas novas universidades federais, apesar de terem sido criadas por Leis específicas desde 2018, no governo do então presidente Michel Temer.

Contudo, em março de 2019, o atual presidente Jair Bolsonaro assinou um decreto que extinguiu cerca 13, 7 mil cargos em universidades públicas, cortando todas as funções gratificadas destas universidades federais recém-criadas.

Abaixo segue um Mapa, elaborado a partir das informações coletadas nessa pesquisa das universidades federais por Estado da federação e região:

Figura 1 – Universidades Federais por estado, DF e regiões da Federação a partir de pesquisas e consulta feita em sites das Universidades federais em 2019.



Fonte: Elaboração própria (2020)

Pode-se observar no mapa forte presença das Universidades federais em alguns estados brasileiros como Minas Gerais e rio Grande do Sul, contudo, essa presença não é uniforme no Brasil, pois ainda se percebe que a expansão segue maior no litoral do que no interior onde é possível encontrar estados com apenas uma universidade federal.

Algumas destas universidades são muito antigas como a UFRJ e UFBA, atestando como nossa colonização se deu a partir do litoral, outras iniciaram suas atividades no ano de 2019 e por isso ainda não constam nos dados atuais referendados no ano de 2018 disponíveis pelo MEC e pelo INEP.

É inegável importância destas instituições para o desenvolvimento econômico e social das regiões, estados e municípios onde estão instaladas. Na minha visão o acesso ao ensino superior de um número elevado número de jovens advindos de classes sociais menos favorecidas nos últimos 18 anos trouxe a possibilidade de melhoria nas condições de vidas de muitos brasileiros e brasileiras, por meio do acesso a formação superior pública e de

qualidade daí a importância de aumento na criação dessas instituições em todo país de forma homogênea.

No mapa destacado o Estado do Ceará e a UFC - Universidade Federal onde foi realizada a pesquisa. O campo de estudos dessa tese está caracterizado numa Universidade Pública Federal que faz parte do sistema federal de ensino. Atualmente, o Brasil conta com 69 universidades federais em seus 26 estados e Distrito Federal. No estado do Ceará, existem 3 universidades federais: Universidade Federal do Cariri – UFCA, Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab e a mais antiga, a Universidade Federal do Ceará – UFC.

Apresentamos abaixo, uma tabela revelando o número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos de graduação nessas Universidades no Estado do Ceará em 2018.

Tabela 1 – Dados a partir da sinopse estatística da educação superior no estado do CE – MEC/INEP/DEED 2018

Vagas	8.090
Inscritos	179.304
Ingressos	7.537

Fonte – Elaboração própria (2020).

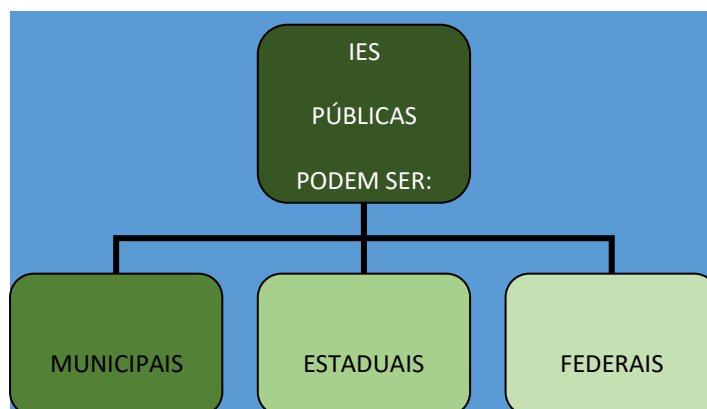
A Universidade é uma instituição complexa e avaliá-la não é uma tarefa fácil. Por isso, faz-se necessário procurar entender como se estruturam, quais papéis assumem os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, técnico-administrativos e comunidade externa) nesse processo, que objetivos essas instituições de ensino superior procuram alcançar e como efetivamente os concretizam. Para Zabalza (2007, p. 70):

É preciso situar o estudo da universidade nesse espaço epistemológico como um subsistema social, como um organismo social vivo que ultrapassa qualquer tipo de representação formal devido à sua dinâmica interna, a qual se nutre de um jogo de interações e influências e não dos rótulos formais que correspondem a cada componente do sistema (ZABALZA, 2007 p. 70).

Procurar entender como “se nutre” esse jogo de interações, influências e hierarquizações é dever de todos os sujeitos envolvidos nos estudos de avaliação educacional no ensino superior. Nos parágrafos abaixo são usados organogramas que elaborei para ajudar o/a leitor/leitora compreender melhor os diferentes aspectos do Sistema Federal de Educação Superior e suas características destacando a natureza das universidades federais¹⁸:

Quanto a sua natureza jurídica, uma Universidade Federal pode ser pública ou privada. E mesmo na esfera pública essa instituição pode se dividir em: municipais, estaduais e federais.

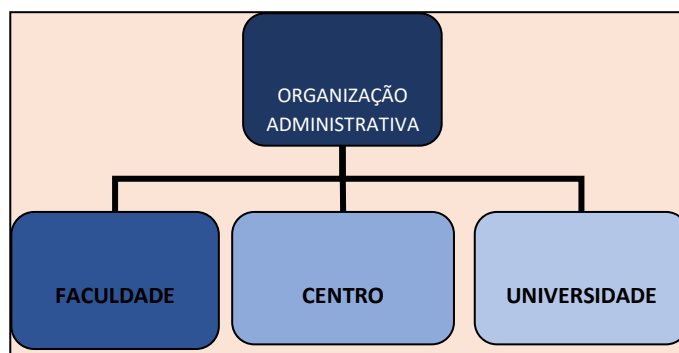
Figura 2 - Organograma 01 – Esferas das IES públicas



Fonte: elaboração própria (2020).

As universidades federais são reguladas por Leis Federais, entre as quais a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), e o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Outra classificação divide ainda as IES em acadêmicas e tecnológicas. As acadêmicas, onde está classificada a IFE objeto desta tese, se dividem em universidades, centros universitários, faculdades integradas e faculdades.

Figura 3 - Organograma 02 – Organização Administrativa das IES



Fonte: elaboração própria (2020).

A Universidade Pública Federal é meu campo de trabalho, de pesquisa e de constantes estudos. Pratico na UFC: o ensino (na Pedagogia EaD, nos cursos de formação continuada aos professores); a pesquisa (participo de dois grupos de pesquisa o GPAGE e o

GPAp) e; a extensão (coordeno o Projeto de Extensão a Aprendizagem Cooperativa no ICA com 10 estudantes e uma professora substituta vinculados a ele). Compreender a estrutura e o funcionamento da Universidade sempre foi objeto dos meus estudos desde a graduação. Analisar a dinâmica institucional é muito importante, pois, “As peculiaridades da estrutura e da dinâmica institucional da universidade influenciam bastante suas atividades e surgem como um inevitável marco de suas condições” (ZABALZA, 2007, p. 67).

A universidade pública e o estudo dos processos avaliativos preconizados no SINAES devem não apenas caracterizar seu contexto, suas características gerais e seu marco legal. Estes falam de seus processos e de suas atividades institucionais e de como estão organizadas. Acima de tudo, compreender o contexto institucional de uma IES como um texto, isto é, como objeto de estudo e intervenção (ZABALZA, 2007).

Conhecer a realidade da UFC para entender os processos avaliativos que nela ocorrem é fundamental na pesquisa que se configurou nesta tese. Portanto, compreender a dinâmica da universidade pública, a partir do advento do SINAES é o que pretendo colocar em foco nas próximas páginas, partindo de lições advindas da Educação Básica, estudos das iniciativas de empreender um sistema de avaliação antes do SINAES, bem como reflexões acerca deste ser de fato um sistema de avaliação.

3.2 Composição de Sistemas de avaliação e a implantação de uma cultura avaliativa na Educação Básica – lições anteriores ao SINAES

Para embasar as discussões trazidas nesse capítulo recorro a uma entrevista do professor Dias Sobrinho ao Jornal da Unicamp em edição de outubro e novembro de 2003. Haviam se passado poucos meses que o referido professor havia sido escolhido para presidir Comissão Especial de Avaliação – CEA, instituída em abril do mesmo ano pelo MEC e composta por especialistas em educação e por gestores públicos, a comissão formulou um documento que propôs mudanças profundas na estrutura de avaliação da educação superior no país e serviu de base para elaboração da proposta do SINAES.

Ao Jornal da Unicamp, Dias Sobrinho detalha o conteúdo das propostas e responde ao jornalista Álvaro Kassab a seguinte pergunta: **Qual seria então o modelo ideal de avaliação (JU, 2003)¹⁹?**

¹⁹ Entrevista completa disponível em: encurtador.com.br/kINUV

Dias Sobrinho – Um modelo que a Comissão Especial de Avaliação, criada pela SESu, acaba de propor entende a educação como fenômeno complexo. Quando falo em complexidade, estou me referindo à complexidade técnica, à complexidade científica, mas também e, sobretudo, à complexidade humana. São muitos os interesses e valores em disputa na sociedade. Propomos uma mudança de paradigma, de concepção. Pode-se até utilizar os mesmos instrumentos anteriores, a prova, por exemplo, mas dentro de outra filosofia, de outro objetivo. E cada instrumento deve estar sempre articulado a um conjunto de outros instrumentos e fatores. A questão da complexidade é, portanto, paradigmática. Não se trata de ficar simplesmente acrescentando instrumentos de controle ou verificação. Avaliação é uma atitude filosófica que cria metodologias para atender determinados fins e objetivos e tudo isso de uma forma integrada. É preciso criar um sistema de educação superior, coisa que verdadeiramente ainda não há no país (Jornal da Unicamp Edição 235 - de 27 de outubro a 02 de novembro de 2003).

A proposta da CEA tinha clareza que avaliação tem uma finalidade que extrapola o ato avaliativo e a busca de resultados, produzindo desdobramentos que permitem a retroalimentação dos cursos e reformulação das políticas institucionais. Uma parte desse *feedback* incide sobre os currículos de graduação, os quais requerem atualização contínua, especialmente em face das novas demandas advindas do cenário social, econômico, cultural e político atual do início do Século XX no Brasil.

A partir dos anos 1990, a maioria das ações de Estado, no que diz respeito às políticas sociais e econômicas, esteve sob a influência da chamada Agenda Neoliberal entendida aqui, como uma relação de problemas que precisavam de solução e chamavam a atenção dos governantes.

O atual regime de acumulação capitalista, resultante da chamada “terceira revolução industrial” tem como fundamento a flexibilização da produção, do consumo e da força de trabalho, em escala mundial. O discurso da acumulação flexível se coloca para a educação ao apontar a necessidade da formação profissional flexível, pessoas que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea. A noção de eficácia e eficiência nas políticas de segurança social dominam as agendas de Governo neste início de segunda década do século XXI.

Em seu sentido mais amplo, a avaliação é vista como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Normalmente, nos deparamos analisando e julgando: pessoas, fatos, instituições e situações ligadas a nós mesmos e aos outros. Às vezes, inclui-se uma apreciação sobre ações e experiências, sobre sentimentos, que podem ser verbalizados ou não.

Na história da avaliação, estudantes e professores eram os alvos do interesse dos avaliadores e, sendo assim, até a década de 1970, no Brasil; a avaliação da aprendizagem do aluno era a preocupação central na avaliação e, esta avaliação era vista como medida ou

avaliação do rendimento do estudante apenas. De maneira geral, projetos ou programas, processos educacionais, materiais curriculares, a instituição educacional, não eram até então, objetos de avaliação.

Sob a influência da psicologia, os testes padronizados ganham destaque já na década de 1940 e 1950, à medida que a avaliação era entendida como mensuração da capacidade e características individuais por meio de testes. Um dos objetivos estava no resgate do valor de mensurar (medir) as mudanças de comportamento e, ao mesmo tempo, havia um ideário pragmático comportamentalista (behaviorismo) na busca de comportamentos desejáveis. Testes, inventários, fichas questionários, etc. faziam parte de um contexto fruto do processo de industrialização e desenvolvimento tecnológico nos países mais industrializados onde o fordismo – mundo do trabalho – busca um padrão rigoroso de ação e a chamada “standartização” aplicável ao cotidiano.

Neste contexto, há uma clara relação entre os meios de produção, a organização da economia e os processos educativos. O controle da produção, que regula o tempo do trabalho e exerce controle sobre o trabalhador. Equipamentos que tem como objetivo aumentar a produtividade e diminuir o tempo da folga dos operários. A produção em grande escala, consumo de massa e maximização do lucro, tornam-se um modelo social e cultural de vida desejável a todos e os processos avaliativos seguem nesta esteira do desenvolvimento tecnológico.

O que se buscava era a objetividade e ao mesmo tempo fornecer dados mais seguros em relação à eficácia/eficiência dos processos no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos demais espaços sociais por ele influenciados. A ideia de um “instrumental” se torna normativa para todas as formas de avaliação era o centro das preocupações nesse momento. A instrução programada, com o uso de instrumentos como a prova objetiva e os testes eram desejados neste enfoque do processo avaliativo sob a ótica de uma pedagogia tecnicista.

Neste sentido, são desencadeadas ações de planejamento e tecnologia educacional com a intenção de “controlar” e “despolitizar” a educação escolar – ideologia: “desenvolvimento com segurança” era perseguida. A avaliação como mensuração dá lugar à dimensão tecnológica. A ênfase agora é nos métodos e procedimentos operacionais. Proliferam os materiais pedagógicos para os estudantes, acompanhados de materiais instrucionais para os professores. Manuais para a construção de instrumentos de avaliação se tornam preponderantes na formação dos professores.

Este modelo preponderante nas décadas de 1960 e 1970 do século passado tem sua ênfase em um tipo de avaliação por objetivos. Esta forma de avaliação preconizada por Tyler (1974) já no início da década de 1950 nos Estados Unidos é vista como a solução para a avaliação escolar. A questão era saber se os objetivos visados traduzem mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, desta forma, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo assim como, ela é o processo destinado a verificar a grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo.

Deve-se levar em conta, naturalmente, o contexto econômico, político e social no qual essas mudanças foram ocorrendo. Pensava-se, ao se elaborar um currículo, no controle do planejamento, da mesma maneira ao que ocorre no processo de produção industrial.

Agora se, em qualquer empresa, a qualidade é vista como uma questão estratégica, ligada à própria sobrevivência das mesmas, na educação não poderia ser diferente. Nesta mentalidade, se na empresa, qualidade e produtividade são essenciais para a competitividade e cerne para a gestão da mesma a certificação também deve ser aplicada à educação. Partindo da ideologia de mercado, a avaliação como exame torna-se, fundamentalmente, uma técnica de certificação para medir com pretensa objetividade e atestar juridicamente um nível determinado de qualificação.

É a partir dos anos 1980 que teorias e movimentos críticos ampliam a compreensão educacional com o objetivo de recuperar a dimensão social que extrapole a própria instituição educativa. O que se busca agora é a construção de referenciais que contextualizem a avaliação no sistema escolar e social. Para Luckesi (2018, p. 46), “sem critério de qualidade, não há como praticar a investigação avaliativa, desde que por sua característica epistemológica, qualidade da realidade é revelada por comparação entre realidade descrita e padrão de qualidade aceitável”.

Neste contexto, a aprovação ou reprovação não dependeria da arbitrariedade do professor, mas de um juízo de qualidade. Nesta abordagem, a ênfase maior da avaliação está quase totalmente nos produtos ou resultados ao ponto que a preocupação central é a comprovação do grau em que os objetivos estabelecidos foram alcançados.

Neste rearranjo econômico e social de início do século XXI, o ideal de vida é o consumo, a condição meritória e a concorrência social. A noção de Estado mínimo entra em confronto com a ideia de que a educação tinha uma função compensatória na busca de

igualdade de oportunidades e ela é vista dentro da teoria do capital humano²⁰ onde, de maneira geral, o indivíduo é o responsável pela sua educação, formação.

A teoria do Capital humano foi muito importante para defesa de que o investimento na capacidade humana pode implicar no desenvolvimento na área econômica, social e no campo competitivo de diversos países (SCHULTZ, 1971). Aqui, tanto tempo da teoria ter sido formalizada por Schultz, é tratada criticamente, ”pois, não se trata apenas de uma promessa de rendimentos superiores para aqueles trabalhadores que estejam em aprendizagem ao longo da vida, mas de uma forma de demonstrar que essa é a única chance posta aos proprietários da força de trabalho de manterem-se em condições de empregabilidade (AZEVEDO, 2019, p. 873). O capital necessita do saber do trabalhador, mas seleciona a qualidade da sua formação e, ao mesmo tempo, a exigência do mercado é a rentabilidade a qualquer preço, portanto, a educação é vista como um bem de consumo que se adquire, e não um direito social.

Estas duas vertentes dos modos de produção que se articulam no Brasil entre os anos 1980 e 1990 explicitam a necessidade de uma nova formação dos indivíduos dentro da sociedade. O tempo livre do trabalhador deve ser dedicado à capacitação, a fazer cursos para não perder o emprego, o lema é “se capacitar”. A noção de “meritocracia” se estende da empresa à educação. A educação é essencial para a qualificação da mão-de-obra tendo, entre outros objetivos, a eliminação do desperdício.

Não é sem razão que no Toyotismo, a função da escola é iniciar o indivíduo no princípio da qualidade total e, aqui, a introdução ampliada dos computadores nos processos produtivos e de serviços tem como finalidade a redução do tempo de trabalho, criando um paradoxo: a classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre, empenha-se, hoje, desesperadamente, para manter-se empregada, mesmo às custas de perda de direitos duramente conquistados.

Conceitos como policognição tecnológica²¹ começam a fazer parte da educação e, desta forma, a pluralidade é bem vinda em desprestígio da formação específica. O

²⁰ Teoria do Capital Humano: passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. Para uma crítica à teoria do capital humano, é fundamental consultar as obras de Jacob Mincer, Schultz e Becker as obras de José Oliveira Arapiraca, A USAID e a educação brasileira (1982); Gaudêncio Frigotto, Educação e capitalismo real (1995), Wagner Rossi, Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista (1978) e o artigo do professor Mario Azevedo citado nessa tese.

²¹ O conceito de policognição tecnológica, confira em: FRIGOTTO - Educação e Crise do Capitalismo Real, 1995.

conhecimento se torna uma mercadoria que pode ser produzida e vendida a quem pagar mais – ou por mais tempo, assim, o mesmo discurso elaborado pelas empresas pode ser utilizado no discurso das IES privadas em plena expansão da oferta de cursos noturnos, EaD e baratos. Esse cenário atualmente, com o período de pandêmica de COVID-19, essa realidade se fez brutalmente presente na corrida alucinada de ofertar atividades de ensino *online*.

Notadamente as IES privadas que já contavam com um cabedal de disciplinas e atividades *online* providas e mediadas por Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA dotados de maior interação das tecnologias digitais de comunicação com os estudantes e seus tutores (outra forma de precarização do trabalho do e da docente), principalmente porque essa iniciativa deixa a relação de ensino mais barata quando a IES oferta cursos e disciplinas a distância, e não porque o ensino fica melhor a distância²².

A contraposição vem de teorias mais críticas que buscam ampliar a compreensão educacional e os processos avaliativos por meio da construção de referenciais que contextualizem a avaliação no sistema escolar e social. Defendem que o custo da reprovação é a exclusão social. Esses movimentos que se colocam democráticos, apontam o caráter contraditório do Estado e procuram assumir uma política mais comprometida com os segmentos majoritários da população – os mais pobres.

O contexto desses posicionamentos está na pressão social e política por mudanças no campo social e educacional no Brasil. A noção de democratização do acesso à educação apresenta no seu discurso a questão da avaliação. Em oposição à ideia de que a avaliação deve ser a mais técnica possível, a que exerça o melhor controle, esse pensamento aponta para a necessidade de um olhar crítico para os fenômenos sociais envolvidos na educação. Apontam para a noção de que toda conduta humana implica em uma escolha em função de finalidade e também valores.

Luckesi (2012, pag. 116) diz que “a avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação [...] assim como pode ser um olhar crítico sobre o que se está fazendo”, essa perspectiva pode ser aplicada a indivíduos, no processo de ensino-aprendizagem como também pode ser aplicada às instituições como um todo.

A avaliação deve levar em conta que a objetividade é, normalmente, relativa. Destaca-se o princípio de que a compreensão é um empreendimento humano e intencional, sujeito a limitações e erros. Portanto, nem a educação, nem as avaliações podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores. O conteúdo da avaliação

²² Sobre a diferença entre EaD e ensino remoto emergencial consultar: encurtador.com.br/owyGV

deve incluir a perspectiva de diferentes grupos e experiências educativas porque busca a compreensão da realidade escolar e social e, assim, analisa o custo social e econômico da reprovação servindo como via de intervenção social.

No Brasil, por muito tempo, o planejamento na educação era visto como se fosse uma atividade neutra, como um fim em si mesmo. Daí a necessidade da busca da perfeição do projeto elaborado, sem um olhar crítico para os fenômenos sociais envolvidos e, como consequência, a avaliação era pensada como uma atividade neutra em si e sem a preocupação de verificar as ações, a intencionalidade das ações, e superar as dificuldades encontradas após a aplicação dos testes ou exames.

Estatísticas apresentavam dados que eram tomados como espelho da realidade, associavam o fracasso ou o sucesso escolar de maneira desconectada dos fenômenos sociais envolvidos. A ideia de um “Estado avaliador” se torna atraente diante da lógica do mercado e de gestão privada. O Estado se articula para a criação de mecanismos de controle e responsabilização com relação à educação na medida em que articula a avaliação do desempenho docente, avaliação do curso no âmbito institucional e avaliação do sistema educacional.

Contudo, numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo, em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo competitivo para se adaptar ao emergente mercado de trabalho. Para Perrenoud (1999) avaliar cria, cedo ou tarde, hierarquias de excelência que decidem a progressão no curso superior seguido, e, futuramente o ingresso no mundo do trabalho. Os alunos são comparados e classificados por uma norma de excelência, definida no absoluto por gestores educacionais e/ou professores.

Era evidente que a mudança na lógica da avaliação do ensino superior precisava mudar. Para Dias Sobrinho (2003), “É preciso sair de uma significação única, que se traduz através de conceitos, ou de uma nota, para o mundo polissêmico de culturas, de valores, de diversidade. Por isso não posso ficar só com o ensino”. Para ele, era preciso ver o ensino articulado com a pesquisa e seus impactos, sua função social, além de sua própria vinculação com a ciência. Já era hora de a formação ofertada em nível superior ser questionada não apenas nos seus currículos e programas, não apenas no desempenho de seus alunos, no grau de dedicação e formação acadêmica dos seus docentes, mas em sua função e formação social.

3.3 Sistema de avaliação da qualidade da Educação Básica: lições para o Ensino Superior ou a medida como referência?

No início dos anos 1990, a avaliação se torna um instrumento de gestão educacional, tendo como um dos seus objetivos a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas com o pressuposto de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade e, ao mesmo tempo, com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, implantado nos primeiros anos desta década, pretendia-se a) detectar os problemas de ensino-aprendizagem; b) determinar em que condições se obtêm melhores resultados (gestão, competência docente, alternativas curriculares); c) quais áreas exigem uma intervenção nas condições de ensino. Conforme Luckesi (2018, p. 192):

Temos três âmbitos de atuação da avaliação em educação, sequenciados em termos de sua abrangência; (1) avaliação da aprendizagem do estudante individual; (2) avaliação institucional, que tem como foco de investigação a qualidade do desempenho da instituição escolar; (3) avaliação de larga escala, que engloba verificar a qualidade de desempenho do ensino no país, incluindo estados e municípios, daí também receber a denominação de “avaliação do sistema de ensino” (LUCKESI, 2018 p. 192).

Neste modelo, o peso da avaliação ou o fracasso da avaliação não fica centrado apenas no aluno. A instituição e as análises comparativas entre instituições, isto é, todos os componentes educativos também subsidiam qualquer análise sobre a educação no Brasil. Este sistema vai ser considerado a primeira geração de políticas de avaliação em larga escala. Segundo o portal do INEP²³

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O Saeb é composto, hoje, por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil; e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 1995).

²³encurtador.com.br/zBDT8 - acesso em 20/03/2019.

Desta forma, o SAEB se tornou o principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica e avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na antiga 4^a e 8^a séries (hoje 6^o e 9^o ano) do ensino fundamental e no 3^o ano do ensino médio e o seu resultado é apresentado numa escala que vai de zero a dez, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. O Saeb atua, pois, na investigação avaliativa das duas instâncias da educação nacional – instituição escolar e sistema de ensino (LUCKESI, 2018). Contudo, apresenta baixo nível de interferência na vida das escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377).

Ainda que a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e, portanto, do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, por ser de base amostral, o Saeb apresentava baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo escolar (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 377).

Enquanto o Saeb se consolidava, por base amostral no âmbito nacional, os Estados percebem que deveriam também criar mecanismos de avaliação que atingissem todas as escolas. O Estado de Minas Gerais, por exemplo, criou, em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), e o Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), em 1992. Várias outras iniciativas estaduais e municipais vêm sendo conduzidas desde então (BONAMINO & SOUSA, 2012).

Entre a primeira e segunda década do século XXI, a constatação de que aspectos da democracia brasileira deveriam ir além do ato de votar, introduz uma mentalidade em que a necessidade de melhoria das ações públicas, precisam ir além de uma simples mensuração pelo fato de que transparência e responsabilização dos agentes públicos na condução de políticas públicas nos vários campos de ação governamental são exigências de uma sociedade onde a participação dos cidadãos se torna crescente. Portanto para Bonamino e Souza (2012, p. 378),

A avaliação de políticas e programas públicos ganha, assim, um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO; SOUZA 2012, p. 378).

Um contraponto à simples perspectiva de que desempenho da gestão pública, promoção de transparência e mecanismos de responsabilização, por si só, podem levar as

mudanças necessárias no campo da educação no Brasil, Dias Sobrinho (2010, p. 203) nos lembra:

Para os defensores da privatização, a avaliação deve ser um mecanismo que dê transparência para a relação entre ofertadores e consumidores da educação e regule o livre mercado da educação. Por outro lado, o Estado, além de se desobrigar de ampliar o orçamento público para efeitos de ampliação do sistema, assegura, através da avaliação, o controle sobre os resultados e sobre as finalidades e fornece à sociedade, especialmente ao mercado, as informações em forma de escalas de qualidade dos serviços educacionais que estão sendo oferecidos (DIAS SOBRINHO 2010, p. 203).

Após as primeiras avaliações, de acordo com o portal do INEP, em 2005 o Saeb foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que é a avaliação bianual estruturada quando da criação do Saeb, no qual os testes de desempenho aplicados aos alunos são conjugados com questionários sobre fatores associados a esses resultados, tendo por foco a escola e seus diferentes agentes Bonamino & Sousa (2012), e que agora abrange também as escolas privadas, além das escolas de ensino fundamental públicas, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil será vista como a segunda geração de avaliação da educação. De acordo com o portal do MEC²⁴

A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas.

No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho (BRASIL, 2018).

A importância da Prova Brasil está no acesso e devolutiva da mensuração da qualidade do ensino das redes públicas tanto para as escolas, quanto para a rede de ensino em

²⁴<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>, acesso em 10/04/2019.

geral, aliada aos indicadores sobre as condições “extra e intraescolares” no âmbito das unidades escolares.

A Prova Brasil, que ocorre a cada dois anos, foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por município e escola, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore (BONAMINO & SOUZA, 2012, p. 378-379).

Em 2013, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização foi incorporada ao SAEB e, conforme o Portal do Inep²⁵

A ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação (BRASIL, Portal INEP, 2017 s.p).

A importância desta avaliação, dentro do ciclo de alfabetização, se dá pelo desafio brasileiro para elevar a qualidade da educação ofertada desde os primeiros anos de escolarização, uma vez que a alfabetização é um dos pilares fundamentais para que as crianças possam dar continuidade plena às aprendizagens nas etapas seguintes da vida.

O quarto processo de avaliação de larga escala, ainda no Ensino Básico, cujo objetivo é mensurar o ensino-aprendizagem é o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, implantado no final da década de 90 e tendo como foco o Ensino Médio pretendia fechar um ciclo na educação brasileira. Nos documentos oficiais, portal do MEC²⁶, temos as seguintes informações:

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (BRASIL, 2018).

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>, acesso em 10/04/2019.

²⁶ <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791> - acesso em 11/04/2019.

A partir de 2009, o ENEM além de avaliar o sistema de ensino médio, começa a exercer a “função de recurso de seleção” para ingresso no Ensino Superior. LUCKESI (2018, p. 198) afirma que:

Para além da avaliação do Ensino Médio, sob a visão de larga escala, em 2009, o Enem vai ser utilizado também como modalidade de acesso ao Ensino Superior. O “novo Enem” passou a ter a função de substituir e unificar o concurso vestibular para acesso às universidades federais brasileiras. (...). Além disso, o exame passou a servir como certificação de conclusão do Ensino Médio em cursos da EJA (LUCKESI, 2018, p. 198).

Desta forma, se o Enem nasce com o objetivo de avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do Ensino Médio, ao longo dos últimos anos destaca-se o objetivo desses alunos muitos mais em “passar” no Enem para ter acesso ao Ensino Superior do que a avaliação em si do Ensino Médio.

O mito de que a avaliação, vista como medida, gera qualidade já foi a muito tempo considerado falácia. É preciso ter o entendimento de que a educação é um fenômeno social, e que a qualidade educacional se relaciona com as ações e os compromissos de cada Instituição de Ensino para com sua área de abrangência, com a sociedade e com o Estado Nacional. Produzir dados por meio de avaliações de larga escala, sem estudos avaliativos e interpretativos desses dados, em si não gera qualidade.

Nesse processo, e por apresentar subsídios, as avaliações analisadas de forma conjugada evidenciam fragilidades e fortalezas dos aspectos avaliados, devendo as instituições, a partir da análise dos resultados das avaliações, revisarem seus planejamentos e metas institucionais, realinhando estratégias para alcançar os objetivos propostos.

Para compreendermos o contexto do aumento dos processos avaliativos em educação devemos nos lembrar de que:

Inserida neste contexto, a educação superior tem despertado o interesse da sociedade de forma significativa desde a década de 1980, quando os países industrializados e os latino-americanos empreenderam importantes reformas em seus sistemas de educação superior. Com a globalização do mercado educacional nos últimos anos, tais reformas nesse nível de ensino se dinamizaram, diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade (MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009, p. 442).

Se junta a esse quadro o fato de que a partir dos anos 1990, a maioria das ações de Estado, no que diz respeito às políticas sociais e econômicas, esteve sob a influência da

chamada Agenda Neoliberal entendida aqui como uma relação de problemas que precisavam de solução e chamavam a atenção dos governantes. A privatização dos serviços sociais como saúde e educação e a descentralização seriam ações necessárias para a diminuição do Estado pesado, no dizer de Bauman (2001) que se faz volumoso, imóvel, sólido, cheio de amarras, como apontavam os novos arautos da lógica neoliberal.

Certamente a educação e, especialmente, a educação superior, não escapou desta lógica acima apontada. Nagel (2001, p. 101) diz que falar em políticas educacionais é pensar, neste momento histórico, “no movimento de passagem de distintas formas de acumulação e, conseqüentemente, nas mudanças que se concretizam na forma do trabalho”. Os sistemas educacionais foram submetidos ao profundo processo de privatizações. Mancebo (2008, p. 58) afirma que isso se concretiza em nome dos supostos benefícios advindo do livre mercado. Pochmann²⁷ (2009), por sua vez, declara que:

O avanço da sociedade pós-industrial coloca o conhecimento na principal posição de ativo estratégico em termos de geração de renda e riqueza. Não obstante a melhora educacional dos últimos anos, o Brasil encontra-se ainda muito distante do necessário patamar de ensino-aprendizagem. Tem ainda a indecência de registrar um a cada dez brasileiros analfabetos, e a escolaridade média da população abaixo dos 8 anos obrigatórios segundo a Constituição Federal. Na sociedade pós-industrial, o ensino superior passa a ser a base para o ingresso no mercado de trabalho, bem como a educação se torna uma medida imprescindível para a vida toda. No Brasil de hoje, menos de 13% do segmento etário de 18 a 24 anos encontra-se matriculado no ensino superior e, a partir do ingresso no mercado de trabalho, em geral, as possibilidades de continuar estudando pertencem fundamentalmente à elite branca (POCHMANN, 2009).

Para esse autor, o ensino superior passa a ser a base para o ingresso no mercado de trabalho e a educação se torna uma medida imprescindível para a vida toda o que se coloca como necessária a criação de mais IES por todo país além da melhoria dos cursos e instituições que já existem. Antes de qualquer coisa, a educação superior e sua contínua avaliação é um direito garantido pela Constituição do Brasil.

3.4 Os Pré-Sistemas de avaliação do Ensino Superior

As medidas legais, normativas e reguladoras, como as que ocorreram no Brasil nas últimas décadas do século XX, foram reflexo de ventos democráticos de tempos pós Ditadura Militar, mas também um esforço de vários países da América Latina “preocupados

²⁷ Matéria do Jornal *Le Monde Diplomatique Brasil* de 02/11/2009. Disponível em: encurtador.com.br/oLSTW. Acesso em 23/10/2016

em melhorar a qualidade de seus sistemas educacionais, implementaram medidas que resultaram em processos para verificar o desempenho de suas instituições de ensino e de seus programas” (DAVOK, 2006, p. 13). Para Lima (2005, p. 84):

No Brasil, o fortalecimento de órgãos públicos, como a CAPES e o INEP, confirmou, nos anos seguintes ao advento do regime militar de 1964, a relevância atribuída a uma regulação maior da educação superior no País o que favoreceu o surgimento de programas e sistemas de avaliação de ensino da estrutura educacional brasileira (LIMA, 2005, p. 84).

Lima (2009) elenca ainda algumas situações como a abertura política e as reformas sociais e dos sistemas de ensino, a partir dos anos 80, em decorrência da globalização da economia, a internacionalização do conhecimento potencializada pela proliferação das às novas tecnologias contribuíram para o surgimento de programas e sistemas de avaliação para o ensino superior.

Davok (2006) em sua tese mostra a ligação entre constituição de requisitos legais e normativos e sua ligação com a garantia de obtenção de um padrão de qualidade ao afirmar que:

As políticas brasileiras voltadas para a melhoria da qualidade da educação e para a avaliação do sistema educacional, implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 1990, são decorrências da Constituição de 1988 que estabelece como dever do Estado, a garantia de padrão de qualidade do ensino (Art. 206, Inc. VII), e do Poder Público, a autorização e avaliação de qualidade do ensino ministrado pela iniciativa privada (Art. 208, Inc. II) e a busca da melhoria da qualidade do ensino (Art. 214, Inc. III). Ações concretas de avaliação da qualidade da educação, com configuração própria, ganharam maior relevo com o sancionamento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que, no seu Art. 9º, Incisos VI, VIII e IX, reitera o dever constitucional do Estado com a avaliação da educação, incumbindo a União de: assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; assegurar processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior; e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições de educação superior (DAVOK, 2006, p. 13).

Sobre as questões apontadas por Davok (2006), a criação de legislação como garantia da qualidade dos serviços educacionais pode, também, como nos alerta Mancebo (2008, p. 58, 59), dar mais subsídios para entender o cenário tais como: a) a racionalização de recursos, minimizando a centralidade dos Estados na manutenção da educação; b) adoção de avaliações gerenciais para controlar o sistema educativo; c) flexibilização da gestão, justificada para a ampliação do sistema; d) descentralização gerencial no âmbito administrativo e, por fim, e) privatização dos sistemas educacionais, com o (des) investimento

do Estado na educação e também à delegação de responsabilidades públicas para instituições privadas.

No item anterior dei destaque aos processos avaliativos preconizados para a Educação Básica, iniciados desde 1990, que já carregaram na sua gênese a necessidade de um Sistema de avaliação do Ensino Superior. Concomitante a essas diretrizes de avaliação destinadas ao ensino fundamental e médio, há uma preocupação com o Ensino Superior, nível de ensino de interesse dessa tese. Sobre avaliação nesse nível de ensino Dias Sobrinho (2000, p. 47) salienta que:

É indiscutível que a avaliação pode ser um precioso mecanismo de valorização da graduação, porém, é discutível que as mesmas formas e somente os instrumentos comumente utilizados para avaliar a pesquisa e a pós-graduação sejam plenamente satisfatórios e bastantes para a avaliação do ensino de graduação (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 47).

Uma questão que esse autor aponta, no caso do Ensino Superior, está intimamente ligada à “ação educativa de produzir e socializar conhecimentos que tem um valor e uma significação em si, é formativa” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 47). Portanto, não pode ser apenas uma instrumentalização para medir eficiência, conferir eficácia de produtos e outros. Os processos avaliativos devem ter uma conexão concreta com a sociedade onde as instituições estão inseridas.

Sem negar ou discutir a importância dos processos avaliativos nas etapas anteriores da educação formal, no ensino superior não se pode perder de vista a perspectiva da educação como emancipação política, entre outras, e a prática da produção, socialização e reconstrução do conhecimento voltada para a sociedade.

Ao olhar para a avaliação do Ensino Superior, o ponto de partida do que convencionei chamar “Pré-Sistemas”²⁸ de avaliação do ensino superior, tem seu início quando, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, foram implementados mecanismos de avaliação tais como: Exame Nacional de Cursos – ENC, chamado de PROVÃO, que consistia numa única prova escrita, com predominância de questões de múltipla escolha sobre os conteúdos curriculares para os concluintes da

²⁸ Chamo de Pré-Sistemas da avaliação do ensino superior, pois considero que as iniciativas de avaliação empreendidas, antes do advento do SINAIS, eram deslocadas de um cabedal de ações político-institucionais, administrativas e legais dos órgãos do MEC que desse conta de avaliar concomitantemente Instituições, cursos e o desempenho de estudantes. Parto da noção básica de um sistema que é a de conjunto e interdependências visando a continuidade autônoma de um ente ou movimento.

graduação; Análise das Condições de ensino – ACE e Avaliação das Condições da Oferta – ACO. Sobre o PROVÃO Dias Sobrinho (2010, p. 204) destaca:

A implantação do Provão se fez repleta de contradições. Modelo imposto pelo Ministério de Educação, sem consulta e sem discussão pública, recebeu pesadas críticas de boa parte da comunidade de estudantes e professores, sobretudo de especialistas em avaliação. Pouco a pouco as críticas e resistências foram se amainando, não obstante sempre tenham ocorrido boicotes por uma parcela de estudantes. Os estudantes eram obrigados sob pena de lei a comparecerem ao exame, caso contrário não obtinham o diploma do curso. Porém, para o cumprimento da lei, bastava que assinassem a prova, podendo deixá-la em branco, pois, para efeito legal não importavam os resultados (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 204).

Outro aspecto que esse autor aponta, é o fato que o Provão teve o mérito de colocar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira.

É neste contexto que Luckesi afirma que, “um dos principais motivos de críticas era o fato de o Provão se prestar a *rankings* de cursos e instituições, sem oferecer bases técnicas que garantissem credibilidade a essas classificações” (LUCKESI, 2010, p. 208).

Além da sopa de letrinhas advindas de tantas siglas que designavam os Pré-Sistemas PAIUB, PARU, ENC, etc, os resultados das avaliações promovidas por eles tiveram “ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando como instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre elas” (BRASIL 2003, p. 18).

Além do caráter classificatório as iniciativas desses Pré-Sistemas centraram-se no e na estudante como sujeito da avaliação não levando em consideração os demais determinantes sociais e institucionais que contribuía ou atrapalhavam a formação de boa qualidade destes.

Anteriormente ao SINAES iniciativas governamentais tentaram estabelecer processos avaliativos no Ensino Superior Brasileiro. Em 1983 surge o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU e no início da década de 1990 o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

O PARU elaborou questionários para estudantes, dirigentes universitários e docentes, procurou tratar basicamente de dois temas: gestão e produção/disseminação de conhecimentos, utilizando-se de levantamentos e análises de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos pelos atores acima citados (BRASIL, 2003).

Talvez pelo próprio caráter um pouco mais coletivo e aberto do processo desenvolvido, o PARU não teve vida longa, pois não se coadunava, completamente,

às novas demandas do capital e não impingiu às suas propostas caráter meramente tecnocrático (ZANDAVALLI, 2009, p. 404).

O PAIUB “concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado se estenderia por toda a instituição e se completava com a avaliação externa” (BRASIL, 2003, p.17). Para Lima (2005, p. 87) “O PAIUB foi à primeira experiência avaliativa proposta pelo Governo Federal com caráter formativo e que valorizou o processo de autoavaliação e uma posterior avaliação de campo externo” para ele o programa além de deixar saudades e esperanças, contribuiu para a geração de uma cultura avaliativa na comunidade institucional.

O fato de se sustentar pelo princípio da adesão voluntária pode ter sido, ao mesmo tempo, um princípio democrático e de respeito à autonomia universitária em tempos de reabertura política e também a causa de vida curta por falta de apoio do MEC, mas suas contribuições para o lançamento das bases para o SINAES foram sentidas, dentre elas destacamos a necessidade de autoavaliação e envolvimento de toda a comunidade universitária.

Contudo, talvez, a maior vitória do ponto de vista da avaliação do ensino e da aprendizagem enaltecido pelo advento do SINAES, foi destacada por Luckesi (2018, p. 200) “O panorama relativo aos acontecimentos e datas da implantação de atividades de avaliação de larga escala revela que nosso país deixou de crer, ao menos institucionalmente, no fato de que os estudantes, individualmente, eram os únicos responsáveis pelo fracasso escolar no país”. Nos capítulos subsequentes defenderei a importância da análise, de forma global e sistêmica, dos instrumentos e dos resultados das avaliações preconizadas no SINAES, pois “Isso implica que a própria instituição e o próprio sistema necessitam estar atentos a si mesmos, caso se tenha o desejo de uma prática educativa que produza efeitos positivos no e para o país” (LUCKESI, 2018, p. 200).

3.5 SINAES - De fato um Sistema de Avaliação?

Sim, o SINAES é um sistema de avaliação previamente elaborado para funcionar como um sistema²⁹ no seu caráter de articulação de suas partes a um todo que congregue e

²⁹ Destacarei aqui duas visões, excludentes ou não, pois dependem do olhar e da análise profunda dos temas. Sobre a Teoria Geral dos Sistemas consultar: BERTALANFFY, Ludwig. **Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Para maior compreensão sobre abordagem sistêmica em educação consultar: FARINHA, José. **Abordagem sistêmica em educação** - uma perspectiva filosófica da Educação. Disponível em:

assegure agregar as diferenças e especificidades das suas partes de forma igualitária e dinâmica em *prol* de captar a realidade de forma global e sistêmica. Não só pelas características constitutivas que o compõe – avaliações internas, externas e autoavaliação – no seu desenho inicial, mas acima de tudo porque nasceu com o propósito de O ser, de ser um sistema de avaliação para o ensino superior nas concepções de seus idealizadores, na legislação que o fundamenta e dar o caráter de continuidade ao mesmo. Em entrevista ao *Jornal da Unicamp* em edição³⁰ 235 de 27 de outubro e novembro de 2003, Dias Sobrinho:

Não se trata de ficar simplesmente acrescentando instrumentos de controle ou verificação. Avaliação é uma atitude filosófica que cria metodologias para atender determinados fins e objetivos e tudo isso de uma forma integrada. É preciso criar um sistema de educação superior, coisa que verdadeiramente ainda não há no país (DIAS SOBRINHO, *Jornal da Unicamp*, 2003).

Para Dias Sobrinho (2003) anteriormente ao SINAES não havia um sistema de avaliação do ensino superior cuja “A formação integral, um conceito muito mais amplo do que o conceito de treinamento e de capacitação profissional, embora isso também seja importante. Falo da formação do ser humano em seus múltiplos sentidos, da polissemia da vida humana”, essa era a base e os fundamentos do novo sistema.

Na outra ponta do sistema educacional estava o contexto das reformas ultraliberais da economia e da reforma do Estado, constantes na pauta brasileira desde a década anterior da formulação dos SINAES, mostrava uma gradativa “desresponsabilização” do Estado com o financiamento e a manutenção da educação superior, embora mantendo sobre ela estrito e crescente controle, via sistema de avaliação, regulação, controle e credenciamento (SGUISSARDI, 2009, p. 213). Ao mesmo tempo, o paradoxo é que, no âmbito da avaliação, segundo o autor citado, temos uma matriz estatocêntrica, justificada pela necessidade de resolver problemas de controle e qualidade decorrente da expansão, quase exponencial de cursos superiores no Brasil a partir do final do século passado. Além disso, há o estímulo e facilidades para a criação e expansão de IES ou sem e com fins lucrativos.

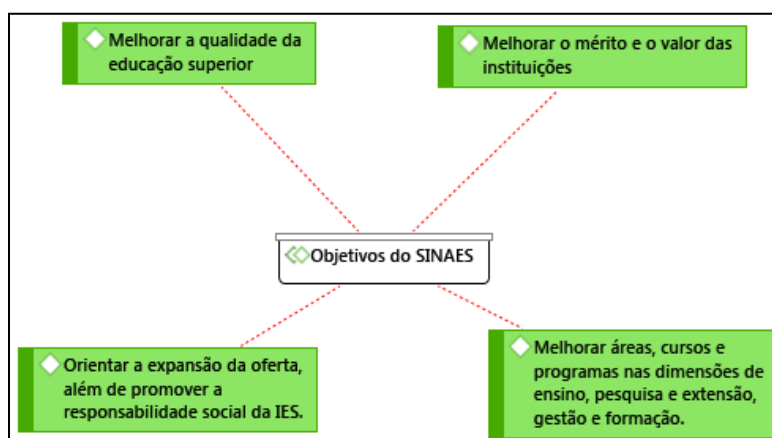
O SINAES é um sistema autônomo de supervisão estatal, que busca integrar dimensões internas e externas, particulares e globais dos diversos objetos e objetivos da avaliação. Este sistema, criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, é formado por três

Na Nota de rodapé n° 31 explico sucintamente a minha visão de sistema aplicada aqui nesta tese e relaciona ao SINAES diante da leitura da Lei 8.861 que trata o mesmo por “sistema” e descreve a articulação das partes envolvidas com as avaliações que somadas revelariam o conceito de qualidade para o ensino superior sem negar sua complexidade e rejeitando qualquer iniciativa desarticulada de avaliação institucional.

³⁰ Para conferir a entrevista na íntegra confira: encurtador.com.br/ginpM

componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Figura 4 - Os objetivos do SINAES



Fonte: elaboração própria utilizando o software Atlas – TI (2020).

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (BRASIL, Portal INEP, 2015)³¹.

Portanto por características, pelas dimensões que abrange e trabalha, pela relevância dos objetivos, pelo alcance geográfico e tamanho da rede de IES públicas e privadas que alcança, além do caráter articulado de todas as partes e órgãos responsáveis por suas ações, por ser uma política de estado garantida por Lei federal posso afirmar que o SINAES é sim um sistema de avaliação do ensino superior. Para que ele cumpra seus objetivos, de avaliar, regular e acompanhar a qualidade seja significativo é preciso que o mesmo esteja em constantes articulação entre o MEC, INEP e IES para que não fique obsoleto.

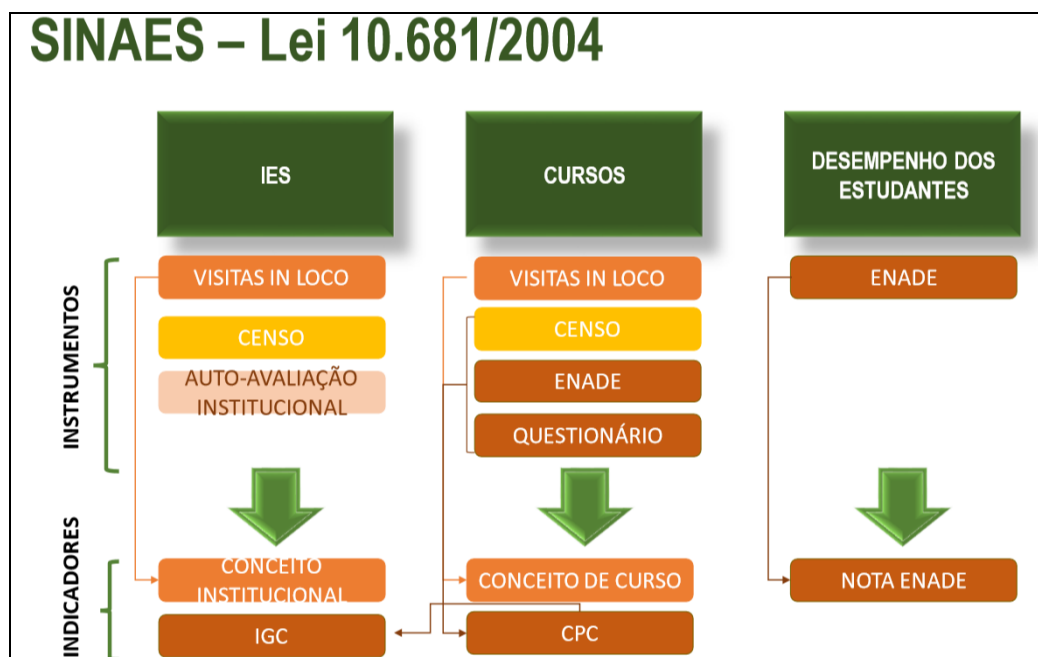
3.5.1 Bases Legais e fundamentos do SINAES

O SINAES foi criado pela lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, a partir das propostas desenvolvidas inicialmente na CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação

³¹ Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes>

Superior, onde os instrumentos e orientações vindas do MEC, tornam o sistema mais complexo nas ações de avaliação. Abaixo figura³² que ilustra a complexidade do Sistema.

Imagem 4 – SINAES – LEI 10.681/2004



Fonte: Elaborado por Silvia Cavalcanti R. Fleming (2017).

Quando foi criado incluía uma avaliação na entrada e outra na saída do sistema por alunos dos diversos cursos, feita por amostragem. Além disso, este sistema pressupõe uma articulação entre avaliação e regulação. Para Sguissardi (2009, p. 218),

O novo sistema teria trazidos avanços inegáveis, mas, ainda assim, é questionado porque não respeitaria a autonomia universitária e seria centralizador no que tange à constituição da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), responsável pelas principais diretrizes e normas relativas ao sistema (SGUISSARDI 2009, p. 218).

Para esse autor, nesta primeira fase do SINAES, a regulação e o controle do sistema federal público e privado trouxe preocupações, especialmente no âmbito das instituições privadas, pelas normativas mais rígidas quanto ao credenciamento, recredenciamento, vínculo institucional e qualificação dos docentes. As instituições privadas, de viés mercantil, temiam os processos avaliativos em si, sem uma reflexão mais profunda dos benefícios em longo prazo que o sistema (com suas funções regulatórias) poderia trazer as IES brasileiras.

³² Disponível em: <https://encurtador.com.br/lqstw>

Esta questão é explicitada por Luckesi (2018, p. 200), quando se cria a expectativa de que:

O foco da compreensão dos fatores intervenientes no sucesso ou fracasso do ensino se ampliou pela admissão de que múltiplos fatores se fazem presentes, além da boa ou má vontade do estudante e de suas capacidades individuais. A instituição escolar e o sistema de ensino passam, para além dos estudantes, a assumir responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar (LUCKESI, 2018, p. 200).

Esta análise, de uma avaliação para além do foco no desempenho dos alunos, pretendia fazer do SINAES um sistema de avaliação a partir de uma concepção de educação que seja global e avaliação integradora, pois como explica Luckesi (2018, p. 208) a grande novidade do sistema seria em realizar práticas participativas e integradoras.

Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes (LUCKESI 2018, p. 208).

Para realizar esse processo, O SINAES propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo, na perspectiva da construção de um sistema. Esse propósito tem uma significação importante com o objetivo de evitar a descontinuidade, tão comum em processos avaliativos anteriores nos Pré-sistemas.

Roma Neto e Andrade (2017) descrevem que o SINAES, implantado após oito anos de vigência do Provão, com os seguintes princípios: Responsabilidade social com a qualidade da educação superior; Reconhecimento da diversidade do sistema; Respeito à identidade, à missão e à história das instituições; Globalidade institucional pela utilização de um conjunto significativo de indicadores considerados em sua relação orgânica; Continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional pela busca permanente da melhoria do sistema de educação superior.

Contudo, o que se pretende é um sistema em que:

A concepção de avaliação no SINAES é formativa/emancipatória, na medida em que busca aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das instituições, promovendo valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca de autonomia e a identidade das IES, em uma avaliação institucional integrada (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 38).

Três processos compõem a filosofia do SINAES, a avaliação dos cursos de graduação, a avaliação institucional e a avaliação do desempenho dos estudantes. A concepção acima assinalada é alimentada por diferentes agentes: a avaliação dos cursos, a cargo do INEP; a avaliação do desempenho dos estudantes, tendo por base o ENEM e o ENADE e a avaliação institucional, que é composta por dois processos avaliativos: autoavaliação, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e avaliação externa efetuada por comissões de especialistas *ad hoc* constituída pelo INEP. Segundo o INEP³³:

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da Educação torna público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos (BRASIL, Portal INEP, p. 2015).

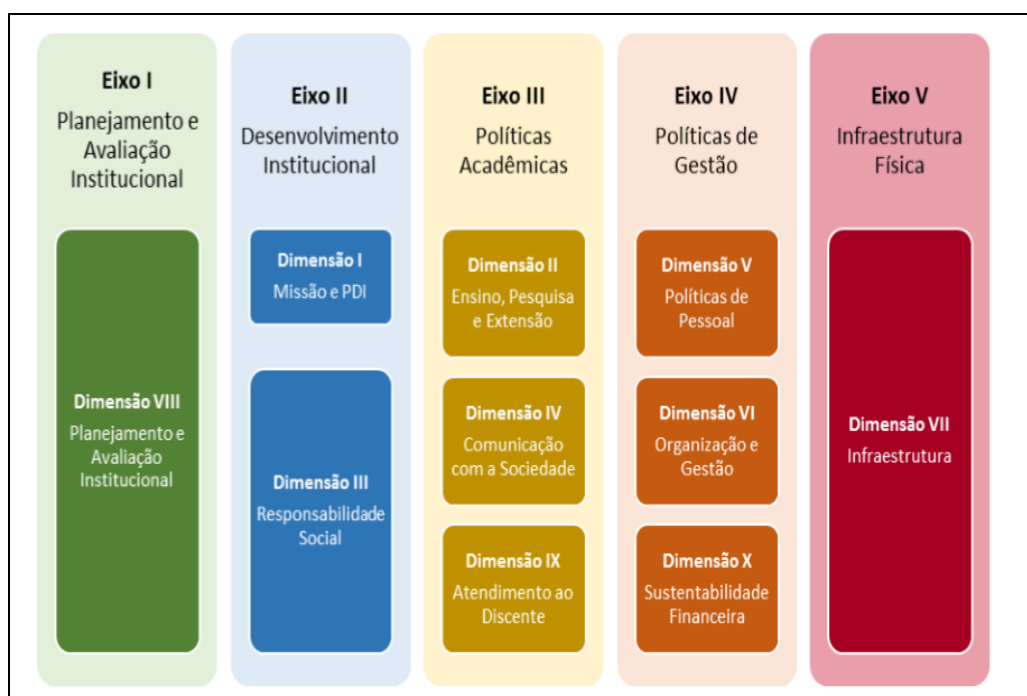
A ideia básica, então, para estruturar o processo de avaliação no que diz respeito ao atendimento das questões regulatórias e à lógica das questões relacionadas à avaliação formativa/emancipatória está na integração dos instrumentos e na inter-relação sistêmica das dimensões avaliativas.

A Lei que cria o SINAES coloca que, no seu art. 3º “A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes”.

Portanto, a normatização de aplicação do SINAES previa 10 dimensões com a finalidade de contemplar a Instituição de Ensino Superior como um todo. Em 2014 estas dimensões foram reorganizadas em 05 eixos avaliativos, conforme descrito abaixo:

³³ <http://inep.gov.br/sinaes>

Imagem 5 – 05 eixos avaliativos do SINAES



Fonte: elaborada pela CPA da Faculdade SOCIESC (2015³⁴)

Ao pensar em uma perspectiva sistêmica que integra as dimensões e eixos proposto, Roma Neto e Andrade (2017, p. 43) acrescentam que:

As dez dimensões do SINAES no âmbito de uma instituição ou de um curso trazem conteúdos que possibilitam a integração de ações estratégicas e operacionais. Tal afirmação é possível a partir da abordagem dessas dimensões, que contemplam desde as definições de metas, políticas e formas de gestão, até as ações acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, o atendimento aos discentes, a infraestrutura oferecida, a responsabilidade social promovida e a sustentabilidade financeira do curso ou IES (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 43).

A articulação entre as dimensões e eixos visa à promoção da qualidade de instituições, curso e conseqüentemente da qualidade do ensino e da formação oferecida nas IES que compõe o sistema.

3.5.2 Conceitos e Indicadores de qualidade do SINAES

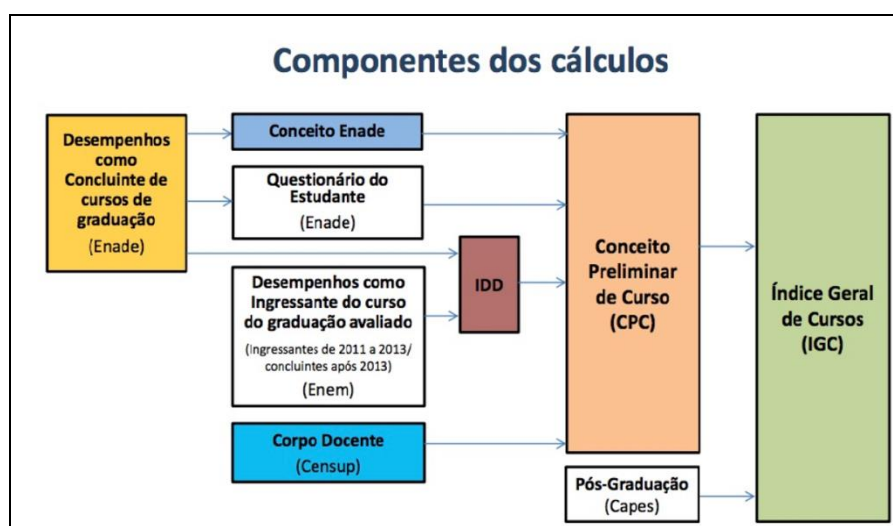
A Lei SINAES diz ainda que a avaliação institucional deve concluir por um Conceito Institucional (CI), numa escala de 1 a 5, sendo 1 e 2 insatisfatórios e os conceitos 3

³⁴ Disponível em: <https://conteudo.sociesp.com.br>.

(Satisfatório), 4 (Bom) e 5 (Excelente). “O CI é mais conhecido como a “nota do curso” esse conceito é utilizado por muitas IES para fazer propaganda positivas dos seus cursos de graduação”. Essa prática midiática tem substituído os *rankings* dos cursos e instituições. Contudo os indicadores de qualidade do SINAES vão muito além deste conceito.

Componente do cálculo que caracteriza o desempenho das instituições de ensino superior do país, o Índice Geral de Cursos (IGC). O instrumento é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo INEP/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do ENADE. Abaixo figura³⁵ que mostra como é composto o Indicador da qualidade da educação superior:

Imagem 6 – Indicadores de qualidade da educação superior



Fonte: Elaborado pela CPA da UFF (2017)

Em artigo intitulado Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa, Lima, Maia, Ciasca e Souza (2020, p. 631) analisam o IGC inicialmente por meio de uma pergunta: De forma quantitativa e qualitativa se o IGC ao considerar as realidades distintas dessas duas estruturas, graduação e pós-graduação, de formação acadêmica em um só indicador, não desvirtua mais ainda essa medida, quando pretende representar o quanto de qualidade possui uma IES? Concluem que:

³⁵ Elabora pela UFF, disponível em: <http://www.uff.br/?q=indice-geral-de-cursos-igc>

De forma desagregada, seus indicadores estão abaixo desse, ou seja, a medida da qualidade dessas universidades pelo IGC, no tocante a graduação, está superestimada, não representando de forma consistente, a realidade observada. Essa aplicação da medida de IGC, além das distorções apontadas, precisa considerar a diversidade presente em um país continental como o Brasil, com particularidades e peculiaridades regionais (LIMA; MAIA; CIASCA; SOUZA, 2020, p. 631).

É preciso sempre lembrar que a diversidade do SINAES está na observância dos resultados das diferentes avaliações e na escuta a todos que compõe a comunidade universitária.

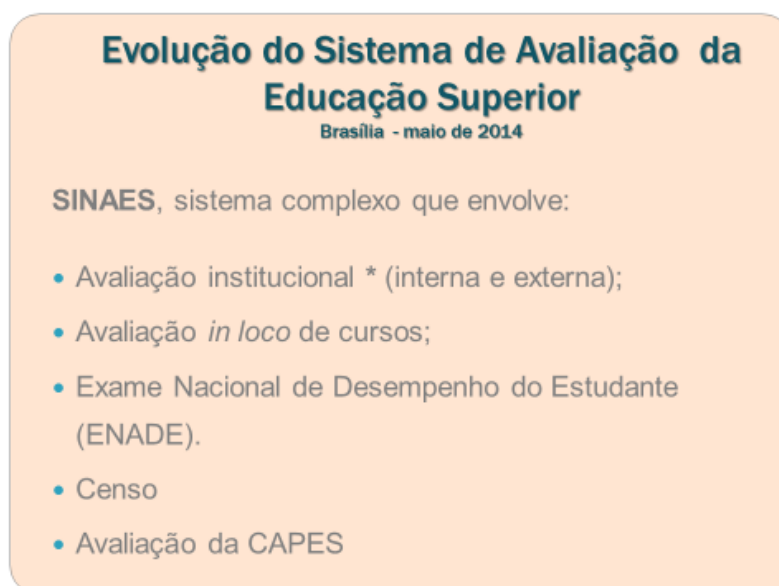
3.5.3 Panorama da Qualidade a partir da análise dos instrumentos do SINAES

Os instrumentos de avaliação norteiam todo o sistema de avaliação preconizado pelo SINAES. Estes instrumentos, cada ato regulatório é conduzido por um tipo de instrumento³⁶, orientam e conduzem o olhar dos avaliadores externos nos processos de autorização, credenciamento e credenciamento de IES, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e dão o roteiro de como devem ser construídos os instrumentos de autoavaliação pela CPA. Desde 2008 o INEP/MEC busca aprimorar estes instrumentos sendo que a versão vigente está disponível desde 2017. “Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo Inep são o ENADE e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas” (INEP).

Tem-se ainda o ENADE que é um grande exame onde o instrumento, a prova, espelha algumas dimensões do SINAES sobre as atividades didático-pedagógicas, infraestrutura e corpo docente além de coletar as impressões dos estudantes sobre a prova, dados sócio educacionais, conhecimentos específicos balizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs, dos cursos de graduação e questões de conhecimentos gerais.

³⁶ Instrumentos de avaliação disponíveis em: <http://inep.gov.br/instrumentos>

Imagem 7 - Evolução do Sistema de Avaliação da Educação Superior



Fonte: Elaborado por João Carlos pereira da Silva, ex-presidente da CONAES³⁷ (2014).

3.5.3.1 Atos Regulatórios do sistema

No âmbito do SINAES e da regulação dos cursos de graduação no Brasil, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: no site do INEP³⁸ é possível encontrar a descrição dos atos de avaliação para regulação.

Para a autorização, essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

Já para o reconhecimento, quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliadas a organização didático-pedagógica, o corpo docente, o discente, o técnico-administrativo e as instalações físicas.

³⁷ Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/10311432/>

³⁸ <http://inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>

Para a renovação de reconhecimento, essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do SINAES, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados in loco por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem ENADE, obrigatoriamente terão visita in loco para este ato autorizado.

3.5.3.2 ENADE

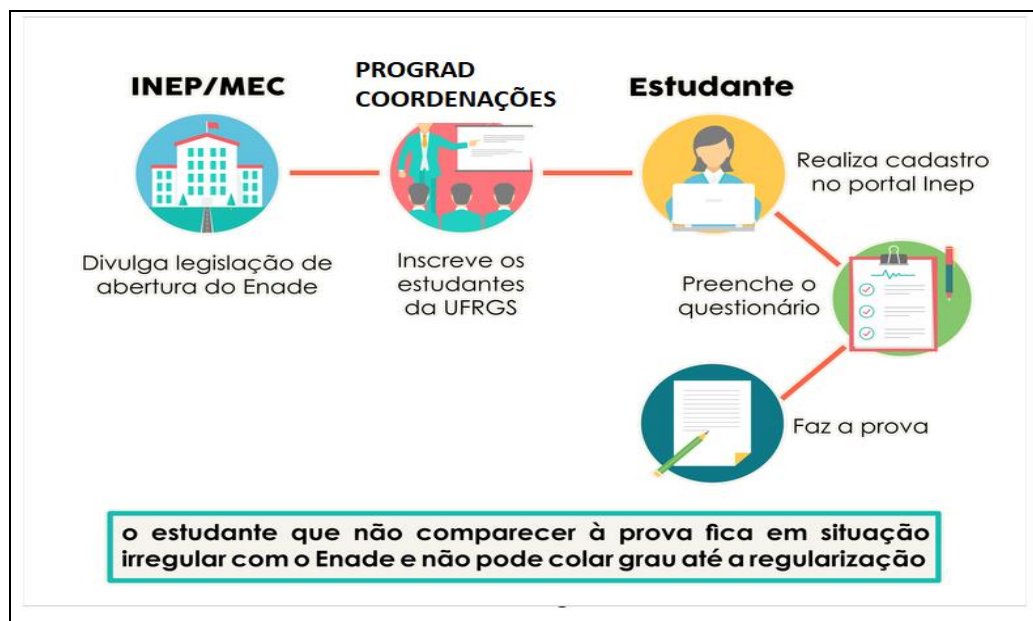
De maneira geral, os documentos apontam que o ENADE é um exame nacional aplicado pelo menos a cada três anos para uma amostra significativa de ingressantes, que até a data de inscrição tenham concluído entre 7% a 22% da carga horária curricular mínima e concluintes que, até a data de inscrição, tenham concluído pelo menos 80% da carga horária curricular mínima. É referenciado a critério, com base nos padrões mínimos estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento a partir das diretrizes curriculares nacionais e dos perfis profissionais de cada área. Pela análise dos itens, propõe-se a dar uma noção aproximada do valor agregado pelo curso na formação do aluno. No portal do INEP encontram-se as informações sobre o ENADE as seguintes observações:

Explicitado no art. 5º da Lei nº 10.861, o objetivo deste exame é aferir o desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados às realidades brasileira e mundial e a outras áreas (RISTOFF, 1996).

De acordo com a Portaria Normativa nº 40, art. 33-D, a aplicação do ENADE é responsabilidade do Inep, sob a orientação da CONAES. Inicialmente, o Exame era aplicado aos alunos ingressantes e concluintes de todos os cursos de graduação, com a utilização de procedimentos amostrais (BRASIL. MEC. Portaria nº 2.051, 2004), possuindo a periodicidade máxima de um triênio para cada curso (Brasil. Inep. Portaria nº 107, 2004). A partir de 2009, o exame deixou de ser aplicado apenas aos estudantes selecionados por meio de amostragem, tornando-se obrigatório a todos os discentes, sendo que a Portaria Normativa nº 5, de 22 de fevereiro de 2010, já determina a participação de ingressantes e concluintes sem mencionar a possibilidade de sistema amostral.

Em 2011, os ingressantes deixaram de ser avaliados pelo ENADE, tornando-se válidas, a título de comparação com as notas dos concluintes, aquelas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL. Inep, 2011a, 2012).

Figura 5 – Procedimentos do ENADE



Fonte: elaborada pela secretaria de avaliação institucional da UFRGS e adaptação própria (2020).

A evolução do ENADE pode ser constatada ano após ano por meio da complexidade que os relatórios foram se apresentando. A cada novo relatório, novos indicadores de qualidade, solicitação de mais informações sobre perfil socioeconômico, sobre situações didáticas e de infraestrutura foram sendo incorporadas visando à obtenção de uma visão mais elaborada sobre a realidade acadêmica dos estudantes formados na educação superior.

O ano de 2014 foi marcado pela publicação de novos relatórios de análise dos resultados. Segundo prefácios encontrados em todos os relatórios a partir do ano de 2014 lemos que:

O ENADE/2013 também trazem novidades. Dentre estas destacamos: (i) um relatório específico sobre o desempenho das diferentes áreas na prova de Formação Geral; (ii) uma análise do perfil dos coordenadores de curso; (iii) uma análise sobre a percepção de coordenadores de curso e de estudantes sobre o processo de formação ao longo da graduação; (iv) uma análise do desempenho linguístico dos concluintes, a partir das respostas discursivas na prova de Formação Geral (BRASIL, INEP, 2013).³⁹

³⁹ encurtador.com.br/psJMY

Neste capítulo, foi possível perceber a complexidade e a abrangência do sistema de avaliação do ensino superior, seus fundamentos, base legal principal e os desdobramentos dos instrumentos de avaliação que podem conduzir a uma educação superior de qualidade. É inegável que é preciso compreensão cada vez maior desses instrumentos e reconhecê-los como parâmetro para estabelecimento de um padrão de qualidade para as IES brasileiras.

Em 16 anos do SINAES, talvez a maior lição, ainda por ser aprendida é a análise global dos aspectos avaliados nas avaliações preconizadas por esse sistema, clareza em relação aos sujeitos da avaliação, gestores institucionais e gestores da avaliação no sistema federal de ensino superior.

“O cotidiano apresenta uma gama quase infinita de fenômenos que se sucedem ininterruptamente, causando nos indivíduos o que se chama dispersão. No entanto, cada indivíduo é dotado da capacidade de, dentre este turbilhão fenomênico, selecionar alguns e considerá-los isoladamente dos demais. Essa capacidade se dá o nome de atenção – capacidade de concentração de inteligência em um só objeto”.

Cleverson Bastos e Vicente Keller

A função da crítica marxista, no entanto, não é apenas contrapor-se vitoriosamente ao pós-modernismo, mas analisar suas raízes sociais, na linha do que explica Lucien Goldmann em *As ciências humanas e a filosofia*: uma teoria só pode considerar-se superior a outra quando, além de ser capaz de opor-se-lhe pontual e totalmente, também é capaz de explicá-la. Para um marxista, a explicação de fundo é sempre social (de classe).

Oswaldo Coggiola



Giancarlo Moser

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo pretendo explicitar o processo de desenvolvimento da pesquisa e o embasamento teórico metodológico do processo da escolha de métodos e técnicas a partir dos objetivos da pesquisa, buscando coerência, consistência e originalidade ao identificar as operações mentais e técnicas para obter segurança no momento da interpretação dos dados (GIL, 2008).

Para Gil (2008, p. 8) “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Neste capítulo almejo mencionar como classifiquei teoricamente e tecnicamente a pesquisa.

Fundamentalmente esta é uma pesquisa que se utiliza da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, TRIVIÑOS, 1987). As categorizações para a interpretação dos dados iniciaram-se a priori com base nos objetivos da pesquisa e foram se refinando em um primeiro momento na leitura dos instrumentos de avaliação do INEP e depois na medida em que os dados coletados por meio de entrevistas, questionários, documentos e bibliografias foram criando volume e sendo sistematizados para as análises. Portanto, algumas categorias foram sendo retiradas e outras inseridas à medida que as análises foram se desenvolvendo.

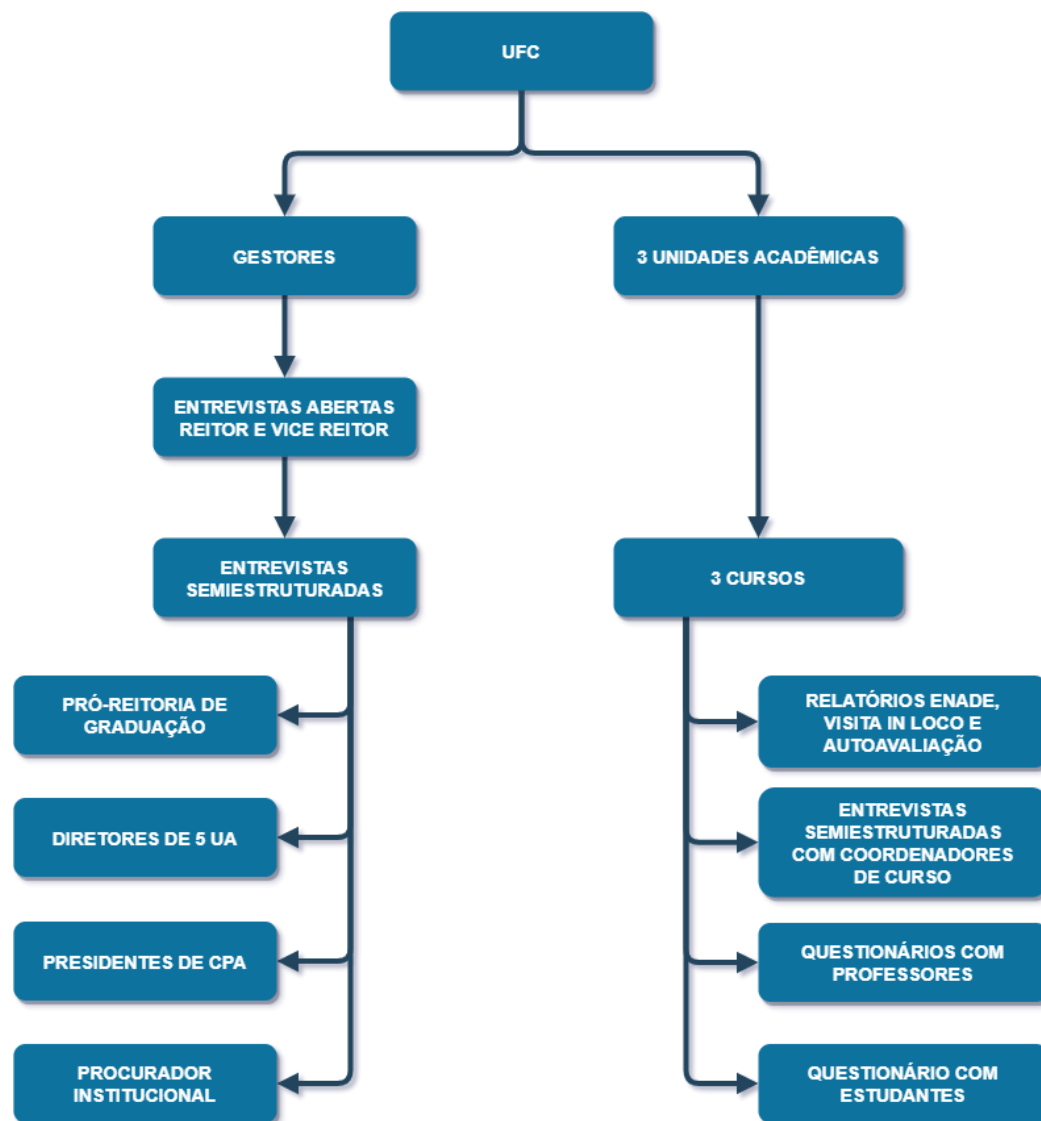
Para Franco (2008), o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, ela pode ser verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa, documental, etc. e, normalmente expressa representações sociais, práticas sociais e históricas a partir de elaborações mentais construídas socialmente. Um dos pressupostos da Análise de Conteúdo é abordar a linguagem (visual, oral ou escrita), com uma concepção crítica e dinâmica, na medida em que a linguagem é entendida como uma construção de toda a sociedade e como expressão da existência humana que elabora e desenvolve representações sociais (FRANCO, 2008).

Para melhor compreensão do conjunto de dados que deveriam ser colhidos na pesquisa, elaborei um fluxograma onde apresento a instituição onde a pesquisa aconteceu e paulatinamente a amostra da pesquisa, para cada informante envolvido na coleta de dados e sua relação com os cursos de graduação da amostra. Assim, a pesquisa aconteceu na UFC, em 3 unidades acadêmicas, 3 cursos de graduação. Na gestão da UFC, ouvi reitor e vice-reitor, pró-reitora adjunta de graduação e coordenação da COPAV e dois presidentes da CPA por meio de entrevistas abertas ou semiestruturadas. Nessas unidades acadêmicas da amostra foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados: para gestores como diretores, vice-diretores (que acumulam a função pedagógica de coordenador de programas

acadêmicos), para os coordenadores de curso utilizei entrevistas semiestruturadas. Para ouvir professores e estudantes elaborei questionários estruturados.

Para coletar informações sobre os processos avaliativos do SINAES nos cursos da amostra, analisei os relatórios de visita *in loco*, ENADE e autoavaliação institucional, além da leitura do seu PPC, com intuito de identificar como o processo de avaliação era levado em consideração no âmbito do curso.

Figura 6 – Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2020).

Não é possível uma leitura neutra! Toda leitura se constitui numa interpretação da realidade. Essa interpretação é feita e embasada em pressupostos teóricos e metodológicos e métodos confiáveis de pesquisa, mas, ao mesmo tempo, está pesquisa que é conduzida, pensada por mim, e minhas orientadoras, por pessoas situadas historicamente e fruto de

escolhas contingenciadas por situações, que por serem humanas se tornam mais difíceis de serem mensuradas.

Cada escolha implica na decisão de ter abdicado de outras possibilidades. Adotei como critério de inclusão para escolha da amostra da pesquisa, cursos de graduação da UFC que tinham passado pelas 03 formas de avaliação (já que os objetivos da pesquisa deixavam clara a procura das informações conjugadas e de forma global no processo todo de avaliação) preconizadas no SIANES: visita *in loco* para reconhecimento ou renovação de reconhecimento.

O critério de confirmação da amostra deu após analisar a tabela de Cursos de Graduação disponibilizada pela COPAV/PROGRAD, após a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UFC⁴⁰, pude constatar que 04 cursos se enquadravam nesse critério: Matemática bacharelado; Pedagogia diurno e noturno e; odontologia do campus de Sobral. Outro critério de inclusão foi que esses cursos eram de áreas distintas do conhecimento (Exatas, humanas e saúde), além de estarem em diferentes momentos de existência na universidade, bem como em diferentes unidades acadêmicas e cidades diferentes, o que poderia dar o caráter heterogêneo à amostra.

Como critério de exclusão, adotei deixar de fora da amostra todos os cursos que no período temporal descrito nos objetivos da pesquisa não tinham recebido visita *in loco* ou passado por ENADE. Com a escuta de informantes para coleta de dados para a pesquisa deixei de fora a escuta aos servidores e servidoras técnico-administrativos devido a UFC ainda não inclui-los na autoavaliação institucional, e por não serem diretamente avaliados no instrumento de visita *in loco* e nem nas reuniões feitas pelos avaliadores externos nos processos de reconhecimento ou renovação do reconhecimento de curso.

Deixei fora da amostra, também o curso de Pedagogia noturno por questões éticas, já que meu marido tinha sido coordenador do mesmo no período da visita *in loco*. Pelo mesmo motivo deixei de fora das entrevistas à diretora da FACED, unidade acadêmica do curso de Pedagogia diurno, pois a mesma é a minha orientadora.

Passarei agora a descrever os elementos teóricos e técnicos que caracterizaram a pesquisa. Para isso me baseei nas obras de Gil (2008), Lakatos (2003) e Prodanov e Freitas (2013).

⁴⁰ Parecer consubstanciado do CEP disponível como anexo

4.1 A natureza da pesquisa

Quanto à natureza da pesquisa, a mesma pode ser básica ou aplicada. Uma pesquisa básica produz conhecimento enquanto que uma pesquisa aplicada quando se utiliza os dados da pesquisa para incrementar qualquer ação ou promover uma discussão (PRODANOV; FREITAS, 2013). Acredito que essa pesquisa pode apresentar uma dupla natureza dependendo de como o conhecimento produzido por ela pode ajudar diferentes interessados.

Para a área de conhecimento da Avaliação Educacional e seus estudos pode ser uma pesquisa básica, mas para gestores da UFC ou outra universidade pode ser aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

4.2 A tipologia da Pesquisa

Do ponto de vista dos seus objetivos é uma Pesquisa exploratória: quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de “pesquisas bibliográficas e estudos de caso” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Neste caso, a pesquisa envolveu: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

4.3 Do ponto de vista da forma de abordagem do problema

A abordagem da pesquisa científica que embasou os meus estudos é por essência qualitativa. Minayo (2005, p. 24) afirma que “[...] seu método se fundamenta na apropriação de estratégias de abordagem antropológica para aplica-las à avaliação de programas e serviços”. Nesta perspectiva, é uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano.

Os objetos de uma pesquisa qualitativa são fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Entretanto, do ponto de vista da abordagem, pode ainda, ser considerada mista (quali e quanti), por apresentar análises quantitativas que levam em conta aspectos das médias de cada curso por dimensão estudada, e faz comparações de cada dimensão dos instrumentos de avaliação através de médias ponderadas pelos pesos atribuídos nestas dimensões. Para subsidiar as análises desta tese, me pautei em Minayo (2005, p. 208) quando aponta que “as análises quantitativas realizadas em programas de avaliação costumam empregar métodos da estatística descritiva e indutiva”.

A estatística descritiva fornece subsídios e indicadores confiáveis para formulação de um perfil das características do grupo e a estatística indutiva pode propiciar além da formulação de hipóteses ao longo dos estudos após a coleta inicial de dados da pesquisa, permite a fixação de regras de decisão para alterações possíveis de objetivos iniciais, além de ao final na análise dos resultados obtidos poder fazer inferências e generalizações (MINAYO, 2005).

Assim, essa análise baseou-se em médias aritméticas simples e ponderadas de modo a obterem-se indicadores de qualidade para ambos os cursos considerando os pesos de cada dimensão. Portanto, todas as análises realizadas são permeadas pela estatística numa escala de mensuração ordinal que os instrumentos de avaliação do SINAES estão organizados.

4.4 Locus, amostra e sujeitos da pesquisa

Quanto à natureza jurídica, a UFC é uma Autarquia Federal de Regime Especial e tem vinculação ao Ministério da Educação. Endereço da Sede: Avenida da Universidade, nº 2853 - Bairro Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza - Ceará – Brasil. Foi criada pela Lei Federal nº 2.373 de 16/12/1954, publicada em 23/12/1954 e tem por Regimento/Estatuto: Portaria MEC nº 2.777 de 27/09/2002, publicada em 30/09/2002.

As normas que estabelecem a atual Estrutura Orgânica e Normas Regimentais constantes no Regimento Interno e no Estatuto Geral foram aprovadas pelo Conselho Universitário nas sessões de 18, 21 e 22/12/1998 e pelo Ministério da Educação e do Desporto sob a Portaria nº 592, de 23/03/1999 e, publicadas no DOU do Estatuto do órgão: 26/03/1999.

O Reitor atual, José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque é professor lotado na Faculdade de Direito da UFC, foi nomeado pelo Presidente do Brasil Jair Bolsonaro em 19 de agosto e tomou posse no cargo no dia 23 de agosto de 2019.

Segundo o Censo da Educação Superior ano 2018 a UFC possui 125 cursos ativos, sendo 117 presenciais e 08 em EaD. A Universidade completou recentemente, no dia 24 de junho de 2020, 65 anos de sua fundação e a UFC, em seu site oficial, destaca:

➤ Missão

A missão da Universidade é formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil.

➤ Visão

Consolidar-se como instituição de referência no ensino de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), de preservação, geração e produção de ciência e tecnologia, e de integração com o meio, como forma de contribuir para a superação das desigualdades sociais e econômicas, por meio da promoção do desenvolvimento sustentável do Ceará, do Nordeste e do Brasil.

4.4.1 Campi Universitários onde a pesquisa foi realizada

A UFC conta atualmente com sete *campi* universitários: 03 em Fortaleza e 04 no interior do Estado. A pesquisa se deu nos *campi de* Benfica, Pici e Sobral.

Campus do Benfica, onde estão localizados a Reitoria; Pró-Reitoria de Planejamento e Administração; Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional, Secretaria de Cultura Artística, Secretaria de Acessibilidade UFC Inluc, Secretaria de Governança; Centro de Humanidades; Faculdade de Direito; Faculdade de Educação; Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade; Curso de Arquitetura; Curso de *Design* e equipamentos culturais.

Da Faculdade de Educação foi selecionado como amostra da pesquisa o Curso de Pedagogia diurno. Criado em 1963 (57 anos de existência).

Campus do Pici, onde se encontram o Centro de Ciências; Centro de Ciências Agrárias; Centro de Tecnologia; Pró-Reitoria de Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Instituto de Cultura e Arte; Instituto de Educação Física e Esportes; Instituto UFC

Virtual; Biblioteca Universitária; Secretaria de Tecnologia da Informação; núcleos e laboratórios diversos, além de área para a prática de esportes.

Do centro de Ciências foi selecionado como amostra da pesquisa o curso de Matemática Bacharelado.

Campus de Sobral. No processo de expansão do Ministério de Educação e Cultura, em 2006 foram aprovados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) os Cursos de Graduação em Ciências Econômicas, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Odontologia e Psicologia, para conjuntamente com o já existente Curso de Medicina, configurar o Campus desta Instituição de Ensino Superior, no município de Sobral.

Do Campus de Sobral foi selecionado como amostra da pesquisa o curso de Odontologia.

Objeto de estudo desta tese foi o Curso de Odontologia do Campus Sobral, que iniciou oficialmente suas atividades em agosto de 2006, dentro da proposta do Governo Federal de interiorização das Universidades Públicas, proporcionando o ensino público e gratuito de excelência para alunos que provavelmente não teriam condições socioeconômicas de realizar seus estudos em outras regiões ou em Fortaleza. Em 18 de setembro de 2006, iniciaram-se as aulas do Curso de Odontologia, na cidade de Sobral⁴¹.

Entendo ser necessário separar os sujeitos dessa pesquisa em pessoas e cursos de graduação. Essas pessoas foram selecionadas para entrevista ou aplicação de questionários conforme sua ligação aos cursos ou por ter exercido, no recorte histórico da pesquisa, cargo de gestão acadêmica, docência ou foi estudante em algum momento de um dos cursos da amostra ou por ter feito o ENADE.

Sobre o conceito de definição amostral na abordagem qualitativa penso ser pertinente destacar a lógica diferenciada dos procedimentos de escolha desta amostra. “Sob o ponto de vista qualitativo, os princípios de definição amostral se baseiam na busca de aprofundamento e de compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma representação” (MINAYO, 2004, p. 102).

Pessoas foram ouvidas por meio de instrumentos como entrevistas e questionários e os cursos estudados, por meio dos documentos que serviram de coleta de dados como relatórios dos processos avaliativos do SINAES e seus PPC's ou planos de melhoria de curso.

⁴¹ Informação disponível em: <http://www.odontologiasobral.ufc.br/sobre-o-curso/historico/criacao/>. Acesso em: 24/06/2020.

4.4.2 Cursos de Graduação⁴² e as peculiaridades da definição amostral

Para chegar a essa definição amostral foi preciso primeiro compreender a lógica do SINAES, enquanto sistema⁴³, e sua relação direta de obtenção de qualidade de ensino quando todos os sujeitos, estudantes, professores e cursos, são avaliados e o resultado dessa avaliação deve ser levado em conta no conjunto e nas suas especificidades.

Alguns princípios foram levados em conta quando fiz a escolha dos cursos de Odontologia de Sobral, Pedagogia diurno e Matemática bacharelado. Destaco alguns princípios que julgo importantes, utilizando-me das observações feitas e testadas por Minayo (2005, p. 95) que basicamente seria “Priorizar os sujeitos que possuem atributos que se deseja conhecer”. Os 03 cursos chamaram minha atenção por apresentarem eventos de visita *in loco*, e logo em seguida ENADE. Sendo que 02 destes cursos não passariam necessariamente por renovação de reconhecimento com visitas *in loco*.

Além de peculiaridades como o do curso de Bacharelado em Matemática que apresentava um programa de pós-graduação com tradição em excelentes avaliações e um ENADE insuficiente no ano de 2011. No mesmo ano o curso de Pedagogia não havia inscrito seus concluintes no exame. Meu interesse era conhecer melhor e em profundidade os motivos, contextos que levaram a esses acontecimentos extremos de Protocolo de compromisso e ausência de CPC nesses cursos já que os processos regulatórios, após o advento do SINAES, são cruciais para que um curso se mantenha ativo numa IES.

Minayo (2005, p. 94), considera que “o tamanho da amostra é suficiente a partir da reincidência das informações, mas não despreza as informações singulares”. Em relação a esse princípio compreendi que a amostra escolhida deveria conter cursos de diferentes áreas do conhecimento para observar os níveis de qualidade, destacados pelos indicadores dos instrumentos de avaliação *in loco*, pelas respostas que os estudantes dariam no questionário do ENADE e seu desempenho em relação a outras IES por região e no país. Outra informação relevante, no meu modo de ver, seria o desempenho de um curso no interior do estado do Ceará frente às medidas de interiorização da formação universitária estimulada pela criação dos campi do interior como programa REUNI, e demais peculiaridades.

⁴² As informações desse tópico foram colhidas no Anuário Estatístico da UFC 2019, base 2018. Disponível em: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2019_base_2018.pdf. Acesso em: 01/07/2020 e no Senso do Ensino superior 2018. A coleta do censo 2019 foi prorrogada pelo INEP por meio da PORTARIA Nº 319, DE 23 DE ABRIL DE 2020 para ter coleta finalizada em 05/06/2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

⁴³ Esse assunto foi abordado no Capítulo 2 desta tese.

Trabalhar com a noção de que os informantes sejam suficientemente diversificados a ponto de possibilitarem a apreensão de semelhanças e diferenças, também apontadas por Minayo (2005) nesse princípio também cabe à explicação anterior de áreas distintas do conhecimento, cursos novos e antigos, moradores de capital e interior, etc.

Buscar que a escolha do campo e dos grupos a serem observados contenham o conjunto das experiências que se pretende captar (MINAYO, 2005), aqui, o que me orientou foi a completude do processo avaliativos que os 03 cursos sofreram: Visita *in loco*, ENADE e autoavaliação institucional. Além das peculiaridades nos processos envolvidos como cumprimento de protocolo de compromisso ou falta de inscrever os seus estudantes no ENADE ou em relação ao curso de Odontologia de Sobral que passou por processo de reconhecimento e imediatamente um Enade? Quais as ações para se manter numa crescente escala de conceitos altos? Essas experiências seriam muito relevantes para compreensão do processo avaliativo na UFC (MINAYO, 2005).

4.4.3 Um pouco da história dos cursos da amostra

O curso de Pedagogia da UFC está instalado na FACED, localizado no Campus do Benfica em Fortaleza. A Pedagogia funciona em turno integral, e oferece anualmente 80 vagas por meio do processo seletivo SISU. Criado em 26 de janeiro de 1961, só começou a funcionar efetivamente no ano de 1963. Passou pela visita *in loco* para sua renovação de reconhecimento no ano de 2014 e obteve conceito de curso 5. O Curso, quando da renovação de reconhecimento, teve visita *in loco* por não ter inscrito seus estudantes no ENADE no ano de 2011, devido um período de greve. Atualmente o curso conta com aproximadamente 400 estudantes ativos e 71 docentes, ligados a 03 departamentos, que atuam também na Pedagogia noturno, PARFOR e Pedagogia EaD.

O curso de Matemática Bacharelado da UFC instalado no Centro de Ciências no Campus do Pici foi criado e iniciado no ano de 1961. Anualmente o curso oferta 35 vagas para processo seletivo feito por meio do SISu. A visita *in loco* para renovação do seu reconhecimento se deu no ano de 2014, obteve conceito de curso 4. Tal visita *in loco* aconteceu também porque os concluintes que foram inscritos para ENADE no ano de 2011 não obtiveram conceito suficiente e, portanto, o curso entrou em protocolo de compromisso de 2012 a 2023. Atualmente o curso conta aproximadamente 116 estudantes ativos e 45 docentes para os cursos de bacharelado e licenciatura.

O curso de Odontologia da UFC está instalado no Campus de Sobral. Teve sua criação e início de atividades no ano de 2006, reconhecido no ano de 2012 com conceito de curso nota 4. Atualmente o curso oferta 44 vagas anuais para processo seletivo feito por meio do SISU e conta com mais de 200 estudantes ativos e cerca de 40 docentes. É o único curso da pesquisa que teve seu processo de regulação totalmente na vigência do SINAES, onde participei como diretora de regulação dos cursos de graduação da UFC, do seu processo de reconhecimento e seu primeiro processo de renovação de reconhecimento via ENADE.

4.4.4 Pessoas

É sabido que a comunidade universitária é composta por servidores; docentes; técnico-administrativos e estudantes. Como narrei na introdução desta tese, sou concursada como Técnica administrativa em Educação – Pedagoga, no serviço público federal e lotada em universidades desde 2006 (2006 a 2012 na UFC e de 2012 até agora na UFC, nesta última sendo redistribuída *ex officio*). É preciso registrar que os servidores técnicos administrativos não foram ouvidos na pesquisa, pois ainda não foram incluídos no processo de avaliação institucional da UFC. A autoavaliação preconizada no SINAES foi implementada na UFC no semestre de 2015.2 quando os instrumentos de avaliação foram incorporados ao sistema de controle acadêmico utilizado na UFC o SIGAA. Infelizmente já se vão quase 05 anos sem que a voz destes servidores não seja registrada neste seguimento de avaliação preconizada pelo SINAES.

Com relação ao que pontuei, acima, quero trazer uma citação de Boaventura da Silva Santos (2007, p. 79)⁴⁴:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha" (SANTOS 2007, p. 79).

Logicamente Boaventura (2007), neste acerto, não está se referindo a relação de exclusão dos servidores técnico-administrativos no processo de avaliação da UFC ou de qualquer outro espaço de participação e de fala. Este autor aborda sobre a relação na modernidade ocidental como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação sociais.

⁴⁴ <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>

Meu destaque se refere a esta relação social específica entre as categorias da UFC no que se refere à ausência de uma relação no processo de avaliação. Essa relação pouco dialética entre servidores docentes e técnicos se dá no que se conhece do pensamento de Boaventura como “Linha abissal”, que separa essas categorias fundamentais para garantia de uma formação de qualidade na universidade. O que se tem de linha, algo estreito, fino e contínuo exemplifica a proximidade das categorias no fazer acadêmico e ao mesmo tempo tão profundamente separado que me atrevo a chamar de abissal nos processos consultivos e decisórios institucionais.

Assim, as pessoas ouvidas para o esclarecimento das questões da pesquisa e que se configuram como informantes da mesma foram os envolvidos no processo de avaliação em suas faces mais evidentes ENADE/estudantes, autoavaliação/estudantes e docentes/visita *in loco*⁴⁵, docentes/autoavaliação. Além dos gestores em diferentes esferas de decisão.

Considerarei assim: Gestores Reitoria (GR), que chamo de primeiro círculo hierárquico como reitor (prof. Hanry de Campus Holanda⁴⁶ – Gestão até 2018) e vice-reitor (Prof. Custódio Almeida). Gestores nomeados pelo reitor como Pró-Reitores (De graduação, de Internacionalização), coordenadores de Pró-Reitorias, procuradores institucionais também chamados de GR. Além dos presidentes, em duas gestões, da Comissão Própria de Avaliação - CPA, ouvidos em dois mandatos escolhidos também pelo reitor, esses chamados de PACPA e EPCPA.

Gestores eleitos como diretores de unidades acadêmicas (do Centro de Ciências, da FAGED e Do *Campus* da UFC de Sobral) e coordenadores de cursos (em dois momentos: antes e após a visita *in loco* dos avaliadores externos designados pelo MEC/INEP) são chamados de GUA, Gestores de Unidade Acadêmicas além de docentes ligados aos cursos da amostra e estudantes de cursos de graduação de IES públicas ou privadas para saber a visão que os mesmos têm do SINAES e como suas UA divulgam os resultados destas avaliações.

⁴⁵ No processo de visita *in loco*, do início ao fim a participação de servidores técnicos administrativos é essencial nesse estágio, pois organizam toda papelada solicitada pelos avaliadores externos, organizam as pastas dos docentes, documentos dos estudantes, do curso e apoiam os coordenadores de curso em todo o processo, contudo são pouco ouvidos nesse processo tanto interna e externamente.

⁴⁶ Todos os entrevistados assinaram termo de consentimento livre e terão apenas seus nomes divulgados quando exercerem cargos notórios à sociedade e constem seus nomes nas páginas públicas da UFC. Contudo, terão seu anonimato preservado na divulgação, quando necessária, do teor integral de suas falas.

4.5 percurso e análise das informações coletadas na pesquisa

A pesquisa passou por todas as etapas convencionais de uma pesquisa envolvendo seres humanos, isto é, foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFC, foi apresentada ao reitor, no período de início da coleta de dados, onde obtive permissão para a coleta de dados junto à PROGRAD e as unidades Acadêmicas da UFC. Esses documentos estão em anexo a essa tese.

Abaixo elaborei uma tabela com as fases da pesquisa e o tempo cronológico, compreendidos entre essas principais etapas:

Tabela 02 – Cronograma da pesquisa

ETAPA	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano ⁴⁷
	2016.2 a 2017.1	2017.2 a 2018.1	2018.2 a 2019.1	2019.2 a 2020.1
Escolha do tema de pesquisa.	X			
Revisão de literatura (bibliográfica).	X	X	X	
Definição dos capítulos (sumário preliminar).			X	X
Justificativa, objetivos, problematização, metodologia.			X	X
Fundamentação teórica: redação dos capítulos.		X	X	X
Coleta de dados - documentos.		X	X	
Coleta de dados – entrevistas e questionários.			X	X
Tabulação, análise dos dados e elaboração da síntese.				X
Ajustes metodológicos, conceituais e analíticos.				X
Redação final, revisão linguística; formatação conforme normas ABNT.				X
Apresentação do trabalho final.				X

Fonte: elaboração própria (2020).

Durante todo período me afastei apenas 02 meses para me dedicar exclusivamente à tese. Isso dificultou muito para que a pesquisa ganhasse maior *corpus* de dados coletados por meio de questionários e entrevistas realizadas.

⁴⁷ Devido a Pandemia de Covid 19 a CAPES prorrogou por 06 meses a conclusão dos mestrados e doutorados em todo País por isso o ano 4º do meu doutorado se estendeu de julho a dezembro de 2020.

4.6 Instrumentos de coleta de informações para a pesquisa

Para melhor entendimento do percurso metodológico vou detalhar a utilização de cada instrumento de coleta de dados para a pesquisa por objetivo específico. É importante destacar que as entrevistas foram colhidas de 2018 a 2019 e os questionários aplicados em tentativas frustradas em 2019 e novamente em 2020.

Tabela 03 – Instrumentos por objetivo específico

OBJETIVO ESPECÍFICO	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
1) Descrever como os resultados das avaliações do SINAES têm sido socializados nas unidades acadêmicas – UA- e a repercussão disso na comunidade acadêmica.	Entrevistas semiestruturadas com os diretores das UA dos cursos da amostra, coordenador de programas acadêmicos das UA dos cursos da amostra, coordenador de curso atual e ex-coordenador que exercia o cargo no período da visita <i>in loco</i> ; questionário estruturado para professores dos cursos da amostra e estudantes que participaram do Enade; análise do PPC do curso.
2) Identificar e analisar quais procedimentos são empreendidos nas UA após a publicação dos relatórios das avaliações SINAES com vistas à melhoria da qualidade de seus cursos.	Entrevistas semiestruturadas com os diretores da UA dos cursos da amostra, coordenador de programas acadêmicos das UA da amostra, coordenador atual e ex-coordenador dos cursos da amostra que exercia o cargo no período da visita <i>in loco</i> ; questionário estruturado para professores dos cursos da amostra.
3) Caracterizar e descrever as iniciativas empreendidas pela administração superior da UFC para a reformulação dos planos institucionais que tenham por base o tratamento, discussão e análise dos resultados articulados das avaliações do SINAES.	Entrevistas abertas com o reitor e o vice-reitor; entrevistas semiestruturadas com a Pró-reitora adjunta (que também coordena o conselho dos Coordenadores de programas acadêmicos) e a coordenadora da COPAV da PROGRAD, com coordenador de curso atual, com o presidente da CPA e o Procurador institucional.
4) Caracterizar e descrever as iniciativas empreendidas pela administração superior da UFC para a reformulação dos planos institucionais que tenham por base o tratamento, discussão e análise dos resultados articulados das avaliações do SINAES.	Entrevistas abertas com o reitor e o vice-reitor, consultas ao PDI da UFC e aos Planos de melhoria dos cursos da amostra.
5) Analisar as percepções de gestores, professores e estudantes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da	Entrevistas abertas com o reitor e o vice-reitor; entrevistas semiestruturadas com o diretor das

Lei SINAES ou como veem o processo, se como requisito legal ou não e por que.

unidades acadêmicas dos cursos da amostra, coordenador de programas acadêmicos dos cursos da amostra, coordenador de curso atual e ex-coordenador que exercia o cargo no período da visita *in loco*; questionário estruturado para professores dos cursos da amostra.

Fonte – Elaboração própria (2020).

4.6.1 Entrevistas semiestruturadas e abertas

Sem perder de vista minha base teórica, a dialética, e as várias formas de abordagens qualitativas da pesquisa me dispus a fazer uma expressiva quantidade de entrevistas semiestruturadas. Esse tipo de entrevista, “Em primeiro lugar, referem-se à necessidade de levar em conta a participação e as percepções dos sujeitos envolvidos” (MINAYO, 2005 p. 24). Nos “sujeitos envolvidos” incluo minhas percepções por estar totalmente envolvida com a temática, não apenas nos anos de pesquisas que embasaram a tese, mas acima de tudo, por ter trabalhado e convivido com vários dos informantes. Ai está à contradição dialética dessas visões que em determinados momentos eram conflituosas. Abaixo, estão descritos como foram idealizados um rol de 20 entrevistas:

Tabela 04 – Informações sobre as entrevistas

Unidade Acadêmica/Curso	Quantidade de entrevistas	Tipo de entrevista
Gestão da UFC	8	Abertas e semiestruturadas
Faced/Pedagogia	4	Semiestruturadas
Centro de Ciências/Matemática Bacharelado	4	Semiestruturadas
Campus de Sobral/Odontologia	4	Semiestruturadas

Fonte – Elaboração própria (2020).

4.6.2 Questionários

Foram elaborados dois questionários, do tipo semiestruturados para docentes e estruturado para discentes, contendo questões fechadas e abertas para sondagem de opinião, em um primeiro momento, para professores e estudantes vinculados aos cursos de graduação sobre os objetos de investigação dispostos nos objetivos 1, 2 e 5 descritos na Tabela 04.

O questionário do Estudante foi elaborado na Plataforma Google utilizando a aplicação Google *Forms* do G Suíte. Era composto por 04 sessões: identificação; perguntas sobre o SINAES, ENADE e a difusão dos dados de avaliação após a publicação de relatórios no âmbito do curso e da UA. O período de aplicação iniciou-se em dezembro de 2019, após a aplicação da prova do ENADE. A logística de envio dos questionários se deu da seguinte forma:

- 1) Solicitação a PROGRAD dos *e-mails* de todos as UA, coordenadores de curso que passariam pelo ENADE em 2019; (outubro de 2019);
- 2) Envio para os Diretores de Unidade Acadêmica de solicitação/permissão para coleta de dados por meio dos questionários ao docentes e estudantes dos seus cursos com *e-mails* e *links* específicos; (8 de Janeiro). Apenas 13 estudantes responderam e nenhum questionário de docente voltou;
- 3) Nova solicitação de coleta de informações, com novo questionário aos estudantes que fizeram ENADE independente de UA, IES, etc. (Julho 2020) devido pequeno retorno do questionário original;
- 4) Com intuito de insistir em ouvir os professores dos cursos da amostra sobre o processo das avaliações SINAES na UFC, empreendi mais uma tentativa de aplicar o questionário aos docentes dos 3 cursos da amostra e mais uma vez enviei por e-mail e por *WhatsApp*, desta vez aos coordenadores dos 3 cursos uma nova solicitação de envio do *link* do questionário aos professores no mês de julho de 2020. Desta vez cerca de 20 professores retornaram os questionários num universo de mais de 300 docentes. Por isso, no mês de outubro resolvi fazer mais uma tentativa de ouvir os professores e desta última vez coletei nas páginas eletrônicas dos 03 cursos da amostra os *e-mails* dos docentes efetivos disponibilizados e enviei nova solicitação de preenchimento enviando o *link* do questionário. Até data de 15/10/2020, apenas 19 (até o final da análise totalizaram 26) questionários foram respondidos conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Amostra por curso e percentual de docentes

2. Atualmente em qual curso você leciona na UFC?

19 respostas



Fonte: Elaboração própria utilizando *Google Forms* (2020).

O questionário dos professores foi elaborado na Plataforma *Google* utilizando a aplicação *Google Forms* do G Suíte. Composto por 03 sessões: identificação; perguntas sobre o SINAES e; a difusão dos dados de avaliação após a publicação de relatórios no âmbito do curso e da UA. Resolvi fazer um pré-teste com os professores do curso de odontologia de Sobral em novembro de 2020. Infelizmente ninguém respondeu ao pré-teste, por isso repassei o questionário a um grupo de professores do meu círculo de amizade, que preencheram e fizeram suas considerações, as acatei e inseri na versão final que foi aplicada.

Impossível não registrar minha frustração diante de tão pouca participação dos professores, mesmo tendo me esforçado em contatar diretores de unidade, coordenadores de curso e depois cada docente por e-mail. Mas, diante da falta de financiamento dessa pesquisa, falta de liberação total de minhas atividades laborais, fica impossível dispor de tempo e dinheiro para ir aos diferentes *campi* e cursos, agendar horário com mais de 300 docentes para aplicar o questionário de forma presencial.

Sinto muita frustração pelo fato dos docentes não terem dado a devida importância ao momento que foi aberto de diálogo nesta pesquisa, mas em respeito aos participantes, me comprometi em fazer uma rigorosa e ética análise das falas contidas no que pude apurar.

Importante, também, registrar que esse tipo de coleta eletrônica se popularizou muito nos últimos 04 anos em todas as esferas de pesquisa o que de certa forma faz encher as caixas de *e-mails* dos docentes que já tem muitas atividades importantes a realizar no dia a dia na universidade.

4.6.3 Pesquisa bibliográfica e demais documentos primários

Para a pesquisa bibliográfica, alguns documentos foram fundamentais como: Legislação e Normas do Ensino Superior, sobre o SINAES, livros e artigos de autores que versaram sobre o tema: Avaliação educacional que estão descritos e citados ao longo de toda essa tese, relatórios de visita *in loco* dos cursos da amostra, relatórios ENADE, relatórios de autoavaliação da UFC, PDI da UFC, PPC's dos cursos de graduação da amostra e seus respectivos planos de melhoria, essa etapa da pesquisa se deu ao longo da escrita da tese, pois no meu entendimento outros documentos poderiam carecer de consulta frente às questões e categorias encontradas ao longo do período de pesquisa.

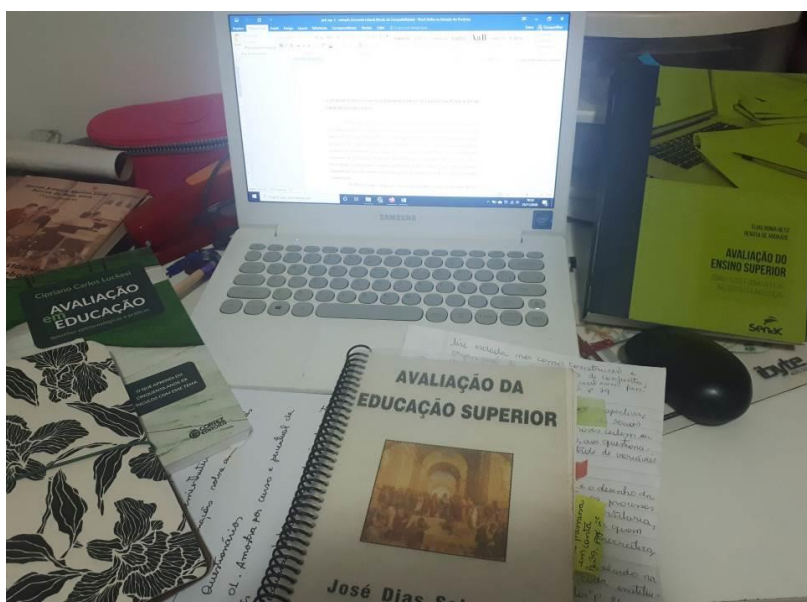
Neste capítulo o esforço foi de levar, ao leitor, um mapa dos caminhos metodológicos, seus fundamentos teóricos e técnicos para chegar ao pleno esclarecimento de como os dados obtidos na pesquisa passariam por uma análise que fosse confiável e replicável para chegar à consecução dos objetivos da pesquisa.

No capítulo seguinte passarei a descrever uma das etapas ou quem sabe a etapa mais importante da tese: a análise dos dados coletados. Para isso foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, explicitada no livro “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2011) que apresenta todos os passos que devem ser seguidos pelo pesquisador para fazer uma análise científica. Além disso, são apresentados todos os detalhes de cada fase da pesquisa e de que forma as técnicas podem ser aplicadas (BARDIN, 2011).

Essencialmente me utilizei de 03 fases propostas por Bardin e que foram explicitadas e detalhadas, uma a uma no próximo capítulo. São elas: Pré-análise; Exploração do material e; Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Seguirei essas etapas ao fazer a análise das entrevistas e das questões abertas dos questionários com intuito de captar de forma mais fidedigna as falas e impressões dos informantes sobre o processo avaliativo

Em outras palavras, a avaliação também é ideológica. Para que ela tenha sucesso, o terceiro objetivo precisa vir junto com a valorização da avaliação como um processo de aprendizagem que pode subsidiar pessoas, organizações, grupos sociais em escolhas mais consistentes em relação aos rumos de suas iniciativas.

Maria Cecília de Souza Minayo, 2005



Fonte: Jacqueline Ramos, 2020.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA POR OBJETIVO ESPECÍFICO

Neste capítulo foram analisadas e discutidas as informações coletadas na pesquisa que originou esta tese. Ocorreu isso, primeiramente apresentando a teoria que é baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), em seguida uma análise das informações coletadas nas entrevistas e a apreciação por objetivos específicos, já que o *corpus* da pesquisa também é composto de instrumentos de avaliação *in loco*, relatórios de ENADE e os questionários que coletaram as informações fornecidas por professores e estudantes. Por ser um *corpus* diversificado e heterogêneo, a análise a partir dos objetivos dará ao leitor uma visão mais detalhada do horizonte analítico da pesquisa além de garantir que todos os objetivos fossem contemplados.

O SINAES é um sistema único, mas avalia diferentes esferas institucionais (IES e cursos) e pessoas (docentes, discentes e gestores), por isso essa apresentação e discussão das informações encontradas nos instrumentos deste Sistema trazem informações que carregam aspectos quantitativos e qualitativos, das informações encontradas nas coletas.

A pesquisa apresenta por objetivo geral “Avaliar como a UFC utiliza o conjunto integrado de resultados dos processos avaliativos da Lei SINAES, para a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação”. Por esse motivo o olhar analítico deve contemplar a totalidade destes instrumentos de avaliação, pois é imprescindível ler em profundidade os textos advindos destes diferentes olhares e encontrar uma relação dialógica entre eles.

Uma visão mais abrangente do Sistema e dos aspectos institucionais, sociais e humanos é o que pretendo descortinar ao leitor dessa tese. Sei que é uma missão desafiadora, mas ao mesmo tempo instigante e repleta de significados ao adentrar a escuta ativa dos sujeitos consultados e que se propuseram ser ouvidos.

A organização deste capítulo ocorreu em 04 etapas não lineares: a) Organização e avaliação dos documentos encontrados e o que foi descartado para compor a amostra; b) Codificação em unidade de registro e unidade de contexto e; c) Categorização, buscando explicitar de que forma como as unidades de registro se transformaram desde as categorias eleitas *a priori*, as categorias iniciais até se transformarem em categorias finais; d) análise das informações coletadas em relação aos objetivos específicos.

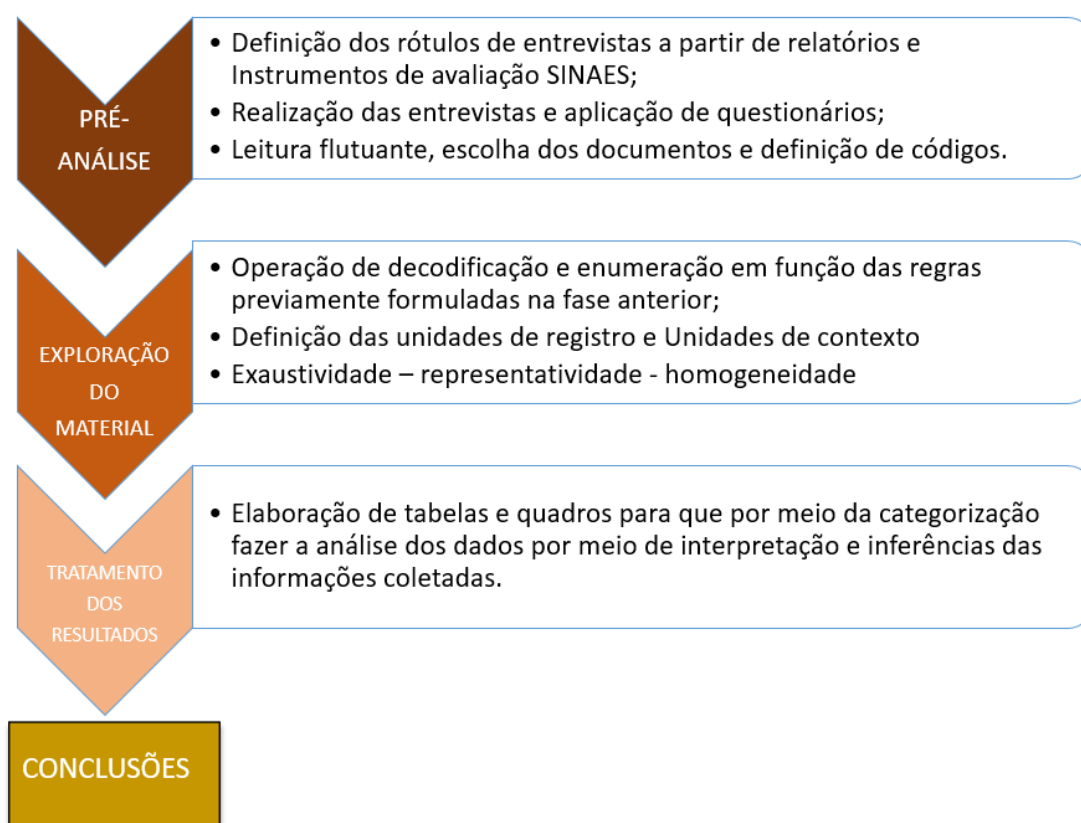
O empreendimento analítico de tentar, a partir do tema, compilar as falas dos participantes para paulatinamente ir se configurando em categorias de análise com intuito de

chegar a uma categorização fiel das informações captadas nas entrevistas com os diferentes participantes da pesquisa. Iniciei as entrevistas com um grupo de participantes do alto escalão da hierarquia administrativa da Universidade, como reitor e vice-reitor até chegar ao Coordenador de curso de graduação, que é o sujeito que faz a gestão acadêmica mais próxima possível aos estudantes. O Reitor, os Diretores de Unidade Acadêmica - DUA e Coordenadores de curso foram eleitos pela comunidade acadêmica. Já os gestores ligados a PROGRAD, presidente da CPA e o PI são escolhidos pelo reitor.

5.1 Organização e avaliação dos documentos encontrados e o que foi descartado para compor a amostra

A organização e análise desse tópico das informações se deram a partir da opção de seguir os passos metodológicos do livro “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin (2011).

Imagem 10 – Percurso da Análise das informações e dos achados da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2020), a partir das leituras do livro “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2011).

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Ceará, numa amostra de 03 campi, 03 unidades acadêmicas, 03 cursos de graduação, gestores ligados à reitoria da UFC,

gestores de unidade acadêmica, coordenadores de cursos, docentes e discentes entre os anos de 2017 e 2020.

Abaixo foi idealizada uma tabela que compila os tipos de instrumentos utilizados para coleta de informações e a quantidade de respondentes, além dos instrumentos considerados válidos.

Tabela 05 – Instrumentos de coleta de informações e participantes.

Instrumento de coleta de informações	Respondentes	Instrumentos válidos e observações
Relatórios de visita <i>in loco</i> .	1 para o curso de Matemática Bacharelado; 1 para o curso de Pedagogia Diurno; 1 para o curso de Odontologia Sobral.	3
Relatórios ENADE.	2 para o curso de Matemática Bacharelado; 2 para o curso de Pedagogia Diurno; 2 para o curso de Odontologia Sobral	6
Questionário para Docentes dos 03 cursos.	26 docentes	26 Os 03 cursos da amostra foram contatados 04 vezes, por diferentes meios digitais para responderem a pesquisa.
Questionário para Discentes – UFC e outras IES.	68 discentes	68
Entrevistas		
Gestores.	Reitor; Vice-reitor; Pró-reitora adjunta de graduação; Coordenadora da COPAV	5 (Coordenadora da COPAV ocupa em 2019 o cargo de PI).

	02 Procuradores Institucionais	
Gestores – Diretores de UA dos cursos da amostra.	2	2 A diretora da FACED, UA do curso de Pedagogia não estava lotada na UA no período da visita <i>in loco</i> e a diretora no período foi excluída da amostra por ser orientadora na pesquisa. Por isso, só 2 informantes foram considerados aptos.
Coordenadores de Programas Acadêmicos de UA.	2	O CPA do Centro de Ciências no momento da visita <i>in loco</i> não participou ativamente do processo por isso ficou fora da amostra;
Coordenadores de Curso -2 por UA (Coordenador atual e no momento da visita <i>in loco</i>).	5	4 Curso de Odontologia de Sobral e a coordenadora da Pedagogia eram os mesmo no momento da visita <i>in loco</i> e no por isso foram 04 e não 06 entrevistas.
Presidente de CPA	2	2 Presidentes em duas gestões.

Fonte: Elaboração própria (2020).

O deslocamento às UA ocorreu com recursos próprios, já que a pesquisa não contou com nenhum tipo de financiamento, fato que limitou muito a dedicação à pesquisa integral. Antes das visitas, realizei contatos por e-mail e telefone com cada um dos

participantes. Devido à pandemia da COVID 19 as duas últimas entrevistas foram realizadas por meio da Plataforma *G Suite* usando o aplicativo de sala virtual *Google meet*.

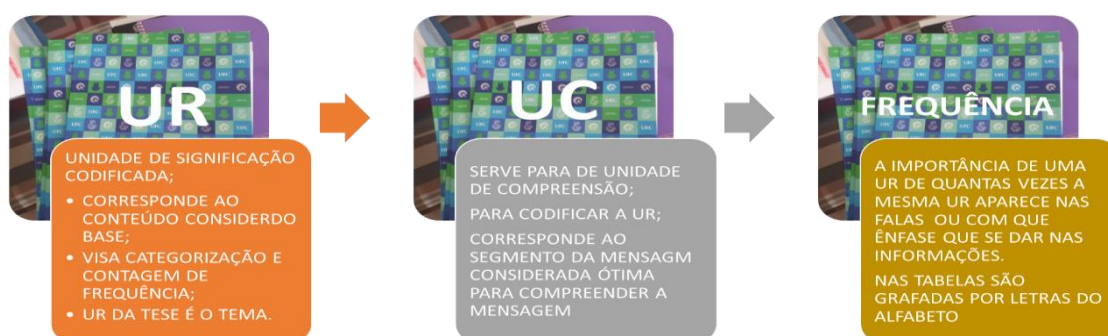
5.2 Codificação e categorização

A partir das entrevistas dos participantes fui fazendo a decodificação em eixos temáticos das falas dos respondentes: Gestores reitoria – GR, em Unidades de registro (UR) e Unidades de contexto (UC) até realizar a redução dessas unidades em categorias iniciais e categorias finais para concluir a análise em articulação com as teorias que embasaram a pesquisa.

A tentativa foi de não resumir o sentido das falas dos participantes, mas reduzir em unidades de sentido, o que o participante quis dizer sem perder ou deturpar. A categorização é um ato necessário para que as falas possam convergir e gerar entendimento sobre a temática e explicitem o contexto das perguntas feitas nas entrevistas. Foi preciso compreender que “[...] o analista deve identificar as unidades de contexto nos documentos para que lhe permita compreender as unidades de registro” (URQUIZA; MARQUES, 2016, p. 119).

Abaixo elaborei uma figura, com base no livro “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 2011) para melhor explicitar como foi feita a codificação de uma UR para uma UC, bem como a escolha desta unidade e a frequência que a mesma aparece nas falas dos participantes. O momento da codificação é extremamente importante para a interpretação das informações coletadas na pesquisa, para manter a fidedignidade das informações no momento das inferências e generalizações.

Imagem 11 – Codificação da Pesquisa



Fonte: Elaboração Própria (2020).

Todas as entrevistas foram gravadas no meu *smartphone*, salvas no dispositivo e no serviço de Nuvem⁴⁸ disponibilizada pela Google, digitadas, retextualizadas e impressas para passar pelo processo de leitura flutuante, leitura com codificação das UR e em seguida fiz o registro das UC disponibilizadas em tabelas. Depois de digitadas as UR e UC foram destacadas em tabelas, pois “a última técnica a ser empregada na codificação é a classificação e agregação; ao aplicar essa técnica, o pesquisador avança no esforço de formar categorias” (URQUIZA; MARQUES, 2016, p. 120).

A agregação que considerei mais eficiente foi separar os gestores em GR e GUA. Já na UA julguei necessário codificar os GUA em Diretor de Unidade acadêmica (DUA), Coordenador de programas acadêmicos (CPAc) e Coordenador de curso atual (CCA) e Coordenador de curso no momento da visita *in loco* (CCV) para visualizar melhor as falas dos participantes que estavam diretamente envolvidos com os processos avaliativos.

Para a melhor organização das UR e UC até a categorização final, dividi em categorias de respondentes: Categoria Gestores Reitoria; Gestores de Unidade acadêmica; presidentes de CPA. Em cada tópico explicito os sujeitos que formam essas categorias de identificação relativa aos respondentes das entrevistas na pesquisa. Para fazer a categorização escolhi como unidade de registro “O tema”. Para Bardin (2011) são 06 as unidades de registro dispostas por finalidade ou uso: A palavra; O tema; O objeto ou referente; O personagem; O acontecimento e; O documento.

Escolhi fazer a categorização por meio de análise temática buscando encontrar nas falas, os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença pode significar alguma coisa para o informante que responda o objetivo específico que cada pergunta continha. É uma regra de recorte do sentido. Para Bardin (2011) essa técnica é ideal para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.

A análise de conteúdo pode ser uma análise dos "significados" (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos "significantes" (análise lexical, análise dos procedimentos). Por outro lado, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 41).

As informações coletadas junto aos participantes da pesquisa se deram por meio de entrevistas abertas e semiestruturadas. Para entrevistar o Reitor e Vice-reitor (um

⁴⁸ O armazenamento em nuvem é uma tecnologia que permite guardar dados na internet através de um servidor online sempre disponível. Nele, o usuário pode armazenar arquivos, documentos e outras informações sem precisar de um HD no seu computador. Informação disponível em: <https://www.weblink.com.br/blog/o-que-e-armazenamento-em-nuvem>. Acesso em: 21/10/2020.

respondente muito qualificado, porque antes de ser vice-reitor foi coordenador de curso, chefe de departamento, diretor de unidade acadêmica, pró-reitor de graduação por dois mandatos) realizei uma entrevista aberta que foi iniciada apenas com a pergunta: O objetivo da minha pesquisa era “compreender, analisar de forma conjugada, por meio dos instrumentos preconizados nas avaliações do SINAES. Como tem sido esse processo avaliativo na UFC e como os resultados desses processos subsidiam as decisões da Gestão Superior? ”. Para isso ouvi tanto gestores ligados a Reitoria, a PROGRAD, as UA além de estudantes e docentes.

Servidores técnico-administrativos ficaram fora desta escuta por não serem avaliados direta ou indiretamente nos instrumentos de visita *in loco*, nem no ENADE e nem mesmo no processo de autoavaliação da UFC, infelizmente.

O grupo Gestores Reitoria – GR, além de ser composto pelo reitor, vice-reitor, também conta com Procurador Institucional – PI⁴⁹ e as servidoras ligadas a PROGRAD como a diretora adjunta, a coordenadora da COPAV. As entrevistas aconteceram entre os anos de 2018 a 2020 após o parecer preliminar do CEP da UFC. Para estes elaborei uma entrevista semiestruturada com o seguinte roteiro:

Pergunta 1) Identificação – Nome, cargo e tempo na UFC;

Pergunta 2) Como a UFC se organiza para lidar com os processos avaliativos preconizados no SINAES? Quer seja nas avaliações e na regulação?

Pergunta 3) Qual o papel da PROGRAD/COPAV nesses processos Avaliativos?

Pergunta 4) Qual o papel da PROGRAD no Censo, Cadastro?

Pergunta 5) Como é o relacionamento da PROGRAD com o PI e o presidente da CPA da UFC?

Algumas perguntas simples, derivadas destas acima, foram feitas para aprofundar as respostas ou delimitar o assunto quando a conversa tomava outro rumo.

Para cada grupo de respondentes elaborei uma tabela que tem em comum: unidade de registro; unidade de contexto e categorias iniciais. Ao final do capítulo compilei em uma tabela essas categorias iniciais e as categorias finais com intuito de confrontar com as categorias eleitas a *priori*, com base nos objetivos da pesquisa, e que balizaram meu olhar na

⁴⁹O PI, escolhido pelo Reitor é figura importante no cenário da regulação e da avaliação preconizada pelo SINAES. Ele é responsável pelo processo de Regulação, censo e cadastro preconizados pelos SINAES, a figura do Procurador Institucional, PI. As atribuições do PI foram estabelecidas pela primeira vez por meio da Portaria nº 46 de janeiro de 2005 no seu Art. 4º As Instituições de Educação Superior deverão designar um Pesquisador Institucional para ser o interlocutor e responsável pelas informações da instituição junto a DEAES-INEP. Anos depois a Portaria normativa 40 ampliou as funções do PI para manipular atos de regulação e avaliação dentro do sistema e-MEC.

leitura das fontes documentais, isto é, os relatórios das visitas *in loco*, ENADE e demais documentos institucionais como PDI da UFC.

5.2.1 Codificação e Categorização dos participantes Gestores Reitoria - GR

Na tabela a seguir passo a destacar as informações das entrevistas por Unidades de Registro (UR); unidades de contexto (UR) e categorias intermediárias. Isso foi feito primeiramente com os GR e mais a frente com os Gestores de Unidade Acadêmica – GAU e presidentes de CPA.

A UC é a unidade de compreensão que se pretende ser significação precisa da unidade de registro (BARDIN, 2011, p.133) essa etapa da pesquisa requer um olhar atento e apurado em relação à construção da UR para que ela não seja nem longa e nem curta, mas essencialmente, robusta para captar a mensagem com exatidão e ao mesmo tempo representativa das falas dos informantes.

O que me ajudou nesse momento foi à familiaridade com a temática pesquisada por meio da constante leitura dos autores que estudam o tema, por trabalhar na instituição pesquisada e na área da avaliação institucional por quase uma década.

A escolha das UR se deu por meio da frequência que as mesmas surgiam nas falas dos informantes e na pertinência que as mesmas tinham em relação aos objetivos da pesquisa.

Tabela 06 – Codificação das informações das falas dos Gestores Reitoria – GR

Unidades de registro	Unidades de contexto	Categorias iniciais
1. Diálogo com o presidente da CPA; CPA deveria tratar mais qualitativamente a avaliação; CPA demorou a ser instaurada na UFC; CPA não chama continuamente as UA a reflexão sobre os dados que coleta nas auto avaliações; a) CPA deveria buscar diálogo entre os gestores da UFC.	Considerações sobre o papel da CPA e suas responsabilidades diante da condução dos processos avaliativos internos ou autoavaliação da UFC avaliam que a mesma deva ter uma postura mais propositiva e reflexiva e não apenas quantitativa.	Papel mais reflexivo da CPA na avaliação institucional.
2. Inexistência de uma cultura de avaliação; a) Nós não temos na Universidade uma cultura de avaliação, temos uma pressão da legislação e do controle e por	Avaliam que a UFC ainda não formou uma cultura de avaliação, pois se preocupa mais em não ser punida no não cumprimento dos processos regulatórios e de	Ausência de uma cultura de avaliação.

<p>conta desses processos terem impacto no orçamento;</p> <p>b) Acredito que precisamos ainda aprender muito sobre avaliação.</p>	<p>impacto no orçamento.</p>	
<p>3. Baixa participação dos estudantes nos processos avaliativos internos;</p> <p>a) falta construção de diálogo nas UA dos estudantes devido à ausência de uma devolutiva;</p> <p>b) desestímulo em participar da autoavaliação por parte dos estudantes.</p>	<p>Devido à falta de diálogo entre a gestão e os estudantes sobre os processos avaliativos há uma baixa participação dos estudantes na avaliação institucional.</p>	<p>Baixa participação dos discentes na autoavaliação.</p>
<p>4. PROGRAD passou a trabalhar mais com dados depois de 2016;</p> <p>a) A UFC apresentava seguidamente por anos inconsistências no Censo do ensino superior simplesmente porque não atualizava seu cadastro;</p> <p>b) Nós evoluímos muito, não tínhamos um bom acompanhamento aos diretores e coordenadores de curso, mas a PROGRAD passou a fazer isso.</p>	<p>Nos últimos anos a PROGRAD passou a se organizar melhor internamente para melhor atualizar o cadastro junto ao e-MEC E realizar com menos inconsistências o Censo do Ensino Superior.</p>	<p>PROGRAD acompanha a gestão dos processos avaliativos do SINAES nas UA com maior efetividade do que o PI.</p>
<p>5. As normas da UFC favorecem a permanência dos estudantes por vários motivos e um deles é a prática de avaliação.</p>	<p>Relação entre o desconhecimento das práticas de avaliação e o longo tempo de permanência dos estudantes na UFC gerando ônus.</p>	<p>Concepções errôneas de avaliação reprovam mais os discentes.</p>
<p>6. Avaliação dissociada das práticas;</p> <p>a) Fomos pegos sem nenhuma estrutura quando as comissões</p>	<p>O desconhecimento sobre os processos avaliativos e como o SINAES funcionava foi motivo de resultados abaixo da realidade da UFC.</p>	<p>Não conhecer os processos avaliativos SINAES desfavoreceu a UFC.</p>

<p>externas chegavam; b) UFC recebia notas muito distintas entre cursos da mesma unidade acadêmica e no recredenciamento recebeu simultaneamente 3 visitas e gerou 2 notas diferentes;</p> <p>c) fazemos tarefas avaliativas pensando numa nota ou num ato autorizativo e não na qualidade das ações da universidade;</p> <p>d) A avaliação deixava todo mundo com muito medo.</p>		
<p>7. Fazer muito insipiente apesar do apoio da COPAV/PRPGRAD;</p> <p>a) A COPAV foi criada para orientar os cursos no momento em que as comissões estavam chegando fortemente para reconhecer os cursos novos do REUNI, A COPAV e o Pesquisador Institucional precisavam aparecer para orientar os cursos sobre avaliação institucional;</p> <p>b) A COPAV faz o trabalho direto com os coordenadores de curso e diretores informando os processos do SINAES;</p> <p>c) O PI pode fazer muito mais se se articular com a PROGRAD;</p> <p>d) Nos anos de 2017 e 2018 o PI passou a acompanhar mais de perto o trabalho para coleta do Censo do ES junto com a PROGRAD e a</p>	<p>A COPAV e o PI precisam trabalhar de forma articulada para orientar os gestores acadêmicos, os responsáveis pelo Censo para o melhor atendimento às questões norteadoras do SINAES principalmente a regulação e os processos avaliativos como parte de um processo e não apenas vistos por partes.</p>	<p>Desconhecimento sobre as responsabilidades em relação ao processo de gestão da avaliação.</p>

Secretaria de tecnologia da Informação gerando bons resultados; PI deve ser um excelente articulador; 2019 a coordenação da COPAV e o PI são a mesma pessoa. E eu não sabia o que era um pesquisador institucional;

e) Mas realmente eu fui um pesquisador institucional durante o período de planejamento, mas eu sempre encarei um pesquisador institucional como apenas um elo de convergência, pois na realidade sempre foram executados na COPAV e PROGRAD, principalmente no que tange na questão da regulação, avaliação; Por exemplo, o censo tem uma linguagem única de classificação e as instituições nunca se adaptaram a isso, nós somos mantidos pelo governo federal e o governo que dita as regras e a gente não consegue se adaptar as mínimas coisas;

f) Ninguém quer ir contra os seus pares. O PI era só uma pessoa para dar uma disciplina. O trabalho da regulação e da avaliação sempre foi feito pela PROGRAD.

8. As coisas melhoraram com a participação dos coordenadores de programas acadêmicos;

a) Coordenadores de curso que compreendem a avaliação institucional são agentes de criação

Os CPACs melhoraram muito, na UA, a visão sobre os processos avaliativos para a melhoria da qualidade dos cursos.

A coordenação pedagógica nas UA melhora os processos avaliativos na tomada de decisão.

<p>de uma cultura de avaliação;</p> <p>b) A avaliação passou a ser mais discutida nas reuniões dos CPAC fazendo parte da nossa vida.</p>		
<p>9. Produzir reflexão para cada uma das avaliações SINAES, A interligação dos sistemas faz com que o SNAES seja o catalizador no processo de transformação, mas ainda não é uma cultura de avaliação por que fica no nível do diagnóstico;</p> <p>a) Criar diálogo permanente sobre avaliação e não apenas uma campanha quando chega o fim do semestre para fazer a autoavaliação docente e discente;</p> <p>b) Temos que olhar com mais carinho para as avaliações internas.</p>	<p>Necessidade de produzir reflexão para cada uma das avaliações SINAES nas UA para haver diálogo.</p>	<p>A reflexão sobre os processos avaliativos promove diálogo interno.</p>
<p>10. Concentrar a avaliação no que foi ensinado, na aprendizagem; o mais importante é a gente saber que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, faz parte do processo educativo;</p> <p>a) Cultura de avaliação se inicia quando avaliamos bem o ensino e a aprendizagem;</p> <p>b) Está muito claro que o sucesso da graduação se deve a cultura implantada de avaliação.</p>	<p>Relação entre avaliações institucionais e do ensino aprendizagem.</p>	<p>Relação ente as avaliações educacionais para melhoria da qualidade.</p>
<p>11. Considera avanço a instalação da secretaria de governança para responsabilização</p>	<p>Promover diálogo entre as diferentes instancias da gestão sobre os processos avaliativos a fim de criar uma cultura de</p>	<p>Criar uma cultura de avaliação a partir do diálogo sobre avaliação.</p>

coletiva;

a) O processo da gestão é sempre um processo construtivo. O nosso dever é acrescentar um novo incremento. Os programas foram feitos, mas precisam ser avaliados;

b) As unidades acadêmicas devem analisar cada um dos seus cursos e veja seu desempenho e estabeleça metas;

c) Deve haver uma construção de discussão na universidade envolvendo professores, pois os gestores e coordenadores são passageiros;

d) Antes de criar um curso fazer uma avaliação do contexto social propício;

e) Discutir mais internamente sobre o processo de avaliação, o SINAES é muito Inter dialogado e mesmo sob pressão do diagnóstico a gente não se junta como uma instituição;

f) Necessidade de criar uma cultura de avaliação a partir da reflexão sobre a mesma;

g) Todo processo de avaliação passar mais lentamente por não haver uma cultura;

h) Os dados que são gerados deveriam ser mais aproveitados pra gente dar saltos de qualidade e promover uma cultura de avaliação; Avaliação formativa para criar uma cultura de avaliação;

i) SINAES é um sistema integrado se eu fizer por parte eu

avaliação na UFC.

não vou conseguir.		
12. As primeiras avaliações externas apontavam problemas com a infraestrutura; a) problemas em relação à infraestrutura ainda são encontrados nos processos de RR de cursos.	Problemas em relação à infraestrutura ainda são causas de notas não esperadas.	Problemas constantes de infraestrutura.
13. A necessidade de avaliar valores e comportamentos éticos para ser um profissional atuante no contexto social.	A necessidade de avaliar valores e comportamentos éticos.	Avaliar valores e comportamentos.
14. Empoderar os coordenadores de curso com informações e formações sobre os processos avaliativos SINAES; a) Mudamos o ciclo de gestão dos coordenadores para que os mesmos pudessem acompanhar todo um ciclo do ENADE; b) Começando a conscientizar os próprios coordenadores de curso que são os facilitadores para que a ideia fosse bem aceita;	Os coordenadores de curso precisam conhecer mais o SINAES para que as avaliações possam refletir a prática	Formação e acompanhamento de coordenadores de curso sobre o SINAES
15. Crítica a quantidade de portarias criadas pelo MEC/INEP em substituição a Portaria Normativa 40 gerando mais burocracia ao Sistema.	Excesso de burocracia e cumprimento das exigências da regulação.	Excesso de burocracia.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Após essa operação de codificação inicial onde parti das UR, UC até chegar à formação das categorias iniciais, isto é, as categorias temporárias para chegar às categorias finais, permanentes dos Gestores Reitoria (GR).

5.2.1.1 Inferências a partir da constatação de maior ou menor frequência das categorias encontradas nas informações das falas dos GR

Para Bardin (2011) o analista necessita da etnologia “para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica)” (BARDIN, 2011, p. 45). Para a autora, ter conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, são bem-vindos na fase de inferências. Sendo assim, tenho ao meu favor estar imersa nesse contexto.

Contudo, a familiaridade não exclui que o analista “Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (BARDIN, 2011, p. 45).

Em relação à frequência em que as categorias aparecem nas falas dos participantes GR, pude perceber que a categoria de maior frequência nas falas dos gestores do primeiro escalão da gestão da UFC foi à categoria 11: “Criar uma cultura de avaliação a partir do diálogo sobre avaliação” ela aparece ora pela quantidade de vezes que seus 05 gestores abordam o tema ou na ênfase que é dada a importância de existir essa cultura de avaliação mediada pelo diálogo sobre os processos avaliativos. Na fala de uma representante da GR, pode-se perceber claramente a importância dessa categoria:

Nós não temos na universidade uma cultura de avaliação. Nós temos uma pressão da legislação e do controle e por conta desses processos terem impacto no orçamento, no censo e em tudo isso acontece. A interligação dos sistemas faz com o SINAES seja o catalizador no processo de transformação, mas ainda não é uma cultura porque ela ainda fica no nível do diagnóstico (GR/PROGRAD 02).

O conceito de cultura que tenho em mente é o de um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos humanos desenvolvidos na coletividade (LARAYA, 2001). No contexto da avaliação, esse todo complexo deve se expressar nas relações interpessoais que valorizam o ato de avaliar na mobilização dos envolvidos com a instituição, no instrumental técnico e no embasamento epistemológico inerente ao ato de avaliar.

Ainda sobre a cultura avaliativa é preciso sempre ter uma ideia que “quando o ato de avaliar integra a compreensão da realidade, a intervenção de ações para a sua transformação/melhoria e o acompanhamento contínuo desse processo, a avaliação torna-se formativa e emancipatória” (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 21).

Na pesquisa bibliográfica realizada, consultei nas diferentes fases da pesquisa o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UFC. O PDI é um documento que deve ir muito além ao cumprimento da legislação. Ele é o principal documento de uma IES e “deve ser renovado a cada 05 anos e sua renovação deve se dar em fórum com as categorias da IES fazendo uma análise dos resultados de períodos anteriores, das análises das avaliações internas e externas e da missão institucional” (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 39), verifiquei que o mesmo traz nas suas metas, algumas ações para serem realizadas no Eixo Ensino e dentre elas o objetivo estratégico 2: “Fortalecer a avaliação como ação pedagógica para o acompanhamento dos cursos de graduação e de pós-graduação, promovendo a construção de saberes e o desenvolvimento da cultura avaliativa, de forma a adotar os princípios de governança” (UFC, PDI 2018-2022, p. 46).

No PDI, em seu indicador 2.1: Percentual de ações realizadas para fortalecer a avaliação como ação pedagógica se ler: “Realizar fóruns sobre o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com docentes, discentes, técnicos e gestores da UFC com vistas à compreensão dos fins da avaliação da educação superior e do ensino aprendizagem (PROGRAD/PRPPG/PI/CPA)” (UFC PDI, 2018-2022, p. 47).

Como o PDI foi publicado no ano de 2018, e estamos em 2020, ainda é possível esperar que até 2022 esses fóruns possam acontecer para a compreensão da avaliação da educação superior em sua relação direta com indicadores de qualidade do ensino. O ideal é que tivesse sido escolhida uma comissão de monitoramento das metas do PDI a fim de garantir que as ações fossem realizadas.

A categoria 7: “Desconhecimento sobre as responsabilidades em relação ao processo de gestão da avaliação”, foi possível identificar nas falas de 3, dos 5 participantes esse desconhecimento. De um gestor muito experiente ligado a Reitoria da UFC, eu escutei: “Nós, como gestão, não recebemos nenhum comunicado formalmente sobre essas avaliações, exceto sobre nossa avaliação interna onde tenho acesso e dialogo com certa regularidade com a presidente da comissão permanente de avaliação” (GR/REITORIA). Ora, como a gestão não recebe nenhum comunicado? O MEC e o INEP entram em contato com os gestores por diferentes meios de comunicação eletrônica: Sistema e-MEC em comunicação direta com o PI e os auxiliares institucionais, e-mail ao Reitor, presidente da CPA, e demais GUA.

Embora a UFC tenha instituído CPA, PI e uma coordenação dentro da PROGRAD para cuidar dos processos avaliativos preconizados no SINAES nas falas dos GR é possível verificar que falta definição ainda de um gestor da avaliação. Pois:

O processo avaliativo está organizado por meio de eixos com base em instrumentos de avaliação específicos. Tais instrumentos, por sua vez, consistem em conjuntos de indicadores que caracterizam a natureza de cada dimensão/eixo e representam um padrão de qualidade com base em critérios objetivos. Esse processo verifica o desenvolvimento da IES e de seus cursos e propicia uma excelente oportunidade para ajustes e melhorias nas práticas pedagógicas e nas políticas institucionais, bem como na infraestrutura e no desenvolvimento dos corpos docente, discente e técnico-administrativo (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 45).

É importante destacar, que o processo é extremamente complexo para uma instituição de grande porte e com mais de 65 anos de funcionamento se reestruturar, mas a Lei que institui o SINAES já completou 16 anos. Contudo, Roma Neto e Andrade (2017, p. 25) destacam a posição estratégica que a avaliação tem revelado com advento do SINAES não apenas pela expansão das IES, mas nas universidades públicas após o REUNI. Por isso, não se deve minimizar a importância desses processos avaliativos institucionais, uma vez que:

A avaliação institucional vem assumindo, cada vez mais, uma posição estratégica no cenário educacional brasileiro. A grande expansão das instituições privadas nas últimas duas décadas concebeu um cenário que ampliou a oferta de vagas e, concomitantemente, trouxe a necessidade do acompanhamento qualitativo das atividades educacionais (ROMA NETO; ANDRADE, 2011, p. 24).

Em relação ao trabalho de um gestor da avaliação educacional, Luckesi (2011) alerta que “vale lembrar que o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. A solução vem da decisão e investimento do gestor que reconhece a situação problemática e decide ultrapassá-la” (LUCKESI, 2011, p. 294).

Mais um destaque relevante é na frequência que a 6ª categoria aparece. “Não conhecer os processos avaliativos SINAES desfavoreceu a UFC” tanto nos resultados das avaliações externas, que poderiam ter maiores CC ou IC, contribuindo para um consequente aumento do IGC da UFC, e até mesmo nos currículos que são elaborados de forma desarticulada em relação ao Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação – IACG. Para Vianna (2000, p. 76) “a responsabilidade na avaliação deve ser compartilhada por um grupo – a equipe de avaliação – o que possibilita uma análise e discussão sob diferentes perspectivas”.

Frequentemente os avaliadores externos, ao avaliar os cursos para reconhecimento ou renovação de reconhecimento não encontram os indicadores de qualidade devidamente registrados nos PPCs dos Cursos, na infraestrutura avaliada (exemplo clássico se dá quando os avaliadores não encontram a quantidade mínima de bibliografia básica e complementar

disponível nas bibliotecas) e até mesmo professores contratados ou concursados antes da LDB de 1996 que se quer fizeram pós-graduação *stricto sensu*.

Tratarei do PPC no momento da análise do IACG da amostra pesquisada por ora ao destacar a 6ª categoria “Não conhecer os processos avaliativos SINAES desfavoreceu a UFC” é preciso lembrar que “Um bom planejamento está associado ao aumento de benefícios decorrentes da avaliação” (VIANNA, 2000, p. 76). Inegável a necessidade de um bom planejamento para que a IES e seus gestores se preparem para os diferentes momentos da avaliação e não cair no erro de simplesmente não conhecer o sistema em que corriqueiramente se é avaliado e que está atrelado à fonte financiadora da instituição: o censo do ensino superior.

A visão de “não conhecer os processos avaliativos do SINAES” trazida nas categorias elencadas pelos GR, ainda não é a que:

A concepção da avaliação no SINAES é formativa/emancipatória, na medida em que busca aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das instituições, promovendo valores democráticos, respeito a diversidade, a busca da autonomia e identidade das IES (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 38).

As demais categorias encontradas com frequência mediana, isto é, na fala de 03 dos 05 pesquisados, demonstram também preocupações com temas como: Baixa participação dos discentes na autoavaliação; em como a PROGRAD acompanha a gestão dos processos avaliativos do SINAES nas UA com mais e maior efetividade do que o PI (que seria a função estabelecida nas normas técnicas para gerir o processo de avaliação e regulação); Concepções errôneas de avaliação reprovam mais os discentes o que aumenta a taxa de retenção ou reprovação; A coordenação pedagógica nas UA melhora os processos avaliativos na tomada de decisão; A reflexão sobre os processos avaliativos promove diálogo interno e a consciência de que as relações ente as avaliações educacionais gera melhoria da qualidade nos cursos de graduação.

Vale destacar que a categoria “Diálogo” aparece de forma negativa com “falta de diálogo”. Alguns gestores reconhecem que a falta de diálogo entre os professores e estudantes, favorece a reprovação ou retenção e mesmo no plano da gestão acarreta frustrações entre os gestores em relação às notas obtidas nos processos avaliativos externos e ENADE ou até mesmo na escolha do que deve ser considerado como prioridade após o resultado desfavorável de uma avaliação.

Sobre a avaliação educacional num contexto de diálogo, Dias Sobrinho (2000, p. 81) relata que “importante é que a concepção e o desenho da avaliação sejam produtos de intensos processos de negociação na comunidade universitária, que também é o sujeito do processo, e de quem é esperada uma perspectiva democrática, pedagógica e antropológica”.

É de conhecimento comum que participar da gestão de uma universidade de grande porte como a UFC não é tarefa simples e muito menos independente. As IFES sofrem forte vigilância advindas dos órgãos de controle ligadas ao MEC e ao Governo Federal. Nos últimos 3 anos o paulatino “desinvestimento” nessas instituições de renome em ações de ensino, pesquisa e extensão tem sido amplamente sentido, bem como uma campanha nefasta para desqualificar o fazer universitário. Apesar disso, não encontrei nas falas dos GR relação entre a ausência e uma cultura de avaliação, ou qualquer uma das demais categorias explicitadas acima e sua relação com limitações orçamentárias.

5.2.2 Codificação e Categorização dos participantes Gestores de Unidade Acadêmicas – GUA

As entrevistas feitas com os respondentes da categoria de participantes Gestores de Unidade Acadêmica (GUA) tiveram início após a pesquisa com seres humanos ter sido aprovada pelo CEP da UFC. Foram 03 UA visitadas: campus de Sobral, Centro de Ciências e FAGED. Iniciei o processo de entrevistas pelos GR, em seguida pelo GUA do campus de Sobral, distante cerca de 231 km, e encerrei com o CPAC e a CCA da FAGED já nos últimos dias da pesquisa por meio remoto no aplicativo *Meet* do *G Suite*.

Nos cursos de pedagogia e odontologia ocorreu que os sujeitos Coordenador de curso no momento da visita *in loco* – CCV, o Coordenador atual - CA eram as mesmas pessoas, isto é, tinham sido eleitos para mais um mandato como coordenadores de curso e no momento da entrevista ocupavam novamente o cargo.

O Diretor, o CPAC e o coordenador do curso de odontologia me receberam no mesmo dia numa sala da diretoria do campus. Os 03 foram muito solícitos e atenciosos posto que já nos conhecíamos de trabalhos anteriores no Campus. O diretor do centro de ciências, UA do curso de Matemática bacharelado, o coordenador no momento da visita *in loco*, o coordenador atual e a CPAC me atenderam em momentos distintos, também com muita receptividade, contudo, isso demandou maior esforço para conciliar as agendas, o tempo transcorrido entre uma entrevista e outra nas demais UA foi relativamente longo por esse motivo.

Não realizei a entrevista da CPAc do Centro de Ciências, pois a mesma não ocupava o cargo no momento da visita *in loco* do curso de Matemática (em 2011), por isso a mesma não se achou habilitada para prestar informações. Mesmo assim, tivemos conversas amistosas sobre os processos avaliativos na sua unidade, a atuação desta CPAc foi muito destacada e elogiada pelo diretor e os coordenadores de curso entrevistados.

A seguir destaco os roteiros das entrevistas semiestruturadas aos Gestores Acadêmicos das Unidades (GAU):

Pergunta 1) Identificação – nome, cargo e tempo de instituição;

Pergunta 2) Fale um pouco sobre seu entendimento sobre o SINAES e como os processos avaliativos acontecem em sua UA;

Pergunta 3) Como os resultados das avaliações de visita *in loco*, ENADE e autoavaliação são conduzidos e como essa gama de informações são utilizadas para melhoria dos cursos de graduação da sua UA?

O roteiro das entrevistas semiestruturadas para Coordenador de Programas Acadêmicos – CPAc foi o seguinte:

Pergunta 1) Identificação – nome, cargo e tempo de instituição;

Pergunta 2) Professor, como coordenador de programas acadêmicos, gostaria que você falasse um pouco dos processos avaliativos do SINAES na sua UA. O processo de reconhecimento dos cursos, o ENADE, as autoavaliações institucionais, como esse processo se dar UFC?

Pergunta 3) Como os resultados dos processos avaliativos dos cursos são tratados pedagogicamente para a melhoria do PPC, formação continuada do corpo docente e da infraestrutura da UA? O que poderia ser mudado ou melhorado?

O roteiro das entrevistas semiestruturadas para Coordenador de curso (CC) seguiu lógica semelhante, variando apenas no nível de envolvimento ou comprometimento com as tarefas de cada gestor acadêmico e com relação ao tempo cronológico já que entrevistei coordenadores que no momento ocupavam tal cargo e no período da visita *in loco* também. O roteiro da entrevista semiestruturada para coordenador de curso foi o seguinte:

Pergunta 1) Identificação – nome, cargo e tempo de instituição;

Pergunta 2) Nos períodos em que você foi coordenador, por quais processos do SINAES seu curso passou?

Pergunta 3) Fale um pouco do processo de reconhecimento do curso, como foi à preparação?

Pergunta 3) O que você se lembra da visita *in loco* dos avaliadores externos designados pelo MEC/INEP? Qual foi o seu sentimento com a presença dos avaliadores?

Pergunta 4) E como foi o período do ENADE, vocês tiveram algum tipo de preparação ou formação específica com relação a esse exame?

Pergunta 5) Em relação a autoavaliação institucional, como tem sido os trabalhos da CPA na sua UA e de que forma esse processo tem sido aproveitado na sua gestão para melhoria da qualidade do seu curso?

Com o intuito de manter o sigilo das falas dos participantes, adotei uma codificação para identificar apenas se a fala é do diretor de unidade (DU), do Coordenador de programas acadêmicos (CPAc) ou do coordenador de curso em dois momentos distintos, do Coordenador no momento da visita *in loco* (CCV) ou do coordenador de curso atual (CCA).

Meu interesse com essa codificação é de destacar as falas de acordo com o grau de responsabilidade nos diferentes níveis de gestão e do tempo transcorrido entre a visita *in loco* e o ENADE, para descobrir os avanços ou retrocessos nos processos de gestão com vistas à organização para enfrentamento aos processos avaliativos SINAES.

Segue abaixo o processo de codificação das entrevistas realizadas com os GAU:

Tabela 07 – legenda de identificação dos participantes GUA

Participante	Legenda
Diretor de Unidade Acadêmica	DUA (DUA-01, DUA-02, DUA-03)
Coordenador de Programas Acadêmicos	CPAc (CPAc-01, CPAc-02, CPAc-03)
Coordenador de Curso no momento da visita <i>in loco</i>	CCV (CCV-01, CCV-02, CCV-03)
Coordenador de Curso Atual (no período da entrevista)	CCA (CCA-01, CCA-02, CCA-03)

Fonte: Elaboração própria, (2020).

A seguir passarei a expor o processo que as falas dos participantes aparecessem, fazendo a codificação em UR (unidade de registro), UC (unidade de contexto) até se transformarem em categorias intermediárias (CI), seguindo a legenda da tabela acima.

Tabela 08 – Codificação das falas dos GUA

Unidades de registro	Unidades de contexto	Categorias iniciais
1. O SINAES, oficialmente é um instrumento de aferição da qualidade dos cursos – DUA.	O SINAES é um sistema oficial, federal de aferição da qualidade dos cursos de graduação. Ele depende de instrumentos de	SINAES como sistema oficial de avaliação para medir a qualidade dos cursos.
a) O Instrumento do SINAES é	coletas de informações e as	

<p>fundamental, ele não incomoda, a gente precisa ter parâmetros e tentar o processo adequado para manter a excelência para colher os bons frutos – DUA.</p> <p>b) O SINAES em si como funciona não tenho muitas informações – CCA..</p>	<p>instituições devem seguir suas regras para obterem cursos melhores e mais bem avaliados. As UA devem ter mais informações sobre os processos avaliativos que compõe o Sistema e a PROGRAD, por meio da COPAV tem orientado o processo de visita <i>in loco</i> e o ENADE.</p>	<p>As UA ainda não conhecem a fundo os processos avaliativos SINAES.</p>
<p>2. Então, o número de cursos que você lida é um número grande. Quando você tenta fazer uma política de gestão pra você ter uma avaliação e dar um diagnóstico sobre algum sistema, você precisa ter informações mais sobre esse sistema, basicamente um raio X sobre esse sistema – DUA.</p> <p>a) Nesse sentido, eu acho que é um conjunto, mas no dia a dia da gestão, eu sinto que a gente não tem esse conjunto (das avaliações SINAES) muito fundamentado quando nós pensamos na avaliação, principalmente nesse processo que eu passei, pois, a avaliação <i>in loco</i> ela me exigiu uma preparação, exigiu obediência a determinado critérios que a gente precisava passar, então houve uma preparação, não de maquiar os dados ou qualquer outra coisa, mas de se preparar para essa visita de organização – CCV.</p>	<p>O SINAES produz muitos dados e informações por meio dos seus relatórios, mas ainda não usamos esses dados para o planejamento na UA.</p> <p>As grandes quantidades de dados produzidos pelos processos avaliativos do SENAES ainda não são incorporadas aos processos de planejamento nas UA.</p> <p>Os GUA consideram ainda que precisam de maior compreensão sobre os processos avaliativos, mas consideram que o Sistema veio pra ficar e que é importante para orientar os GAU.</p>	<p>O SINAES produz muitas informações sobre os cursos.</p>
<p>3. Recentemente passamos por um largo espectro pelo credenciamento do campus, isso nos propiciou uma base de conhecimento importante para o nosso discernimento sobre a necessidade de buscar nos adequar e utilizar como instrumento balizador aquilo que o</p>	<p>Os instrumentos de avaliação do SINAES podem servir de referencial de qualidade para orientar os gestores nos momentos das visitas <i>in loco</i>.</p>	<p>Os instrumentos de avaliação do SINAES para servir de referencial de qualidade.</p> <p>Os gestores precisam ter um olhar global sobre os dados</p>

<p>SINAES traz que é mais do que avaliar, mas sim, orientar como bússola – DUA;</p> <p>a) A quantidade de dados é enorme – CPAC.</p>	<p>O olhar global do gestor para os processos avaliativos internos, externos e ENADE deve ser buscado como suporte fundamental à GUA.</p> <p>A grande quantidade de dados fornecidos nas avaliações dificulta o estudo;</p>	<p>fornecidos pelas avaliações do SINAES.</p>
<p>4. Isso é importante, porque se numa avaliação institucional, a comissão externa que vem começa a dar informações que não fomos capazes de ter essa informação, alguma razão a gente está falhando na questão da observação – DUA.</p> <p>a) Na nossa própria estrutura de gestão você já começa a criar um diagnóstico, obviamente, que todas essas entidades/órgãos que geraram algum tipo de informação sejam ela de avaliação institucional local, ou avaliação institucional extra universidade, elas entram como suporte fundamental aquelas informações iniciais que a gestão tem dentro da sua própria unidade- DUA.</p>	<p>Os avaliadores externos obtêm informações que os GUA não conheciam.</p>	<p>Falta de conhecimento sobre a realidade interna da UA.</p>
<p>5. Não adianta ter um curso desconexo daquilo que orienta as normas, e nem adianta buscar amparo nas normas se o instrumento pedagógico que delimita o curso não está trabalhando e dialogando em consonância com ele. DUA.</p> <p>a) Então, só depois é que eu acho que a gente inicia essa consciência do todo, mas a visita <i>in loco</i> ela tem essa</p>	<p>Organizar os documentos pedagógicos em acordo com as normas estabelecidas nos instrumentos do SINAES.</p> <p>Organizar os documentos institucionais conforme os</p>	<p>Falta de alinhamento dos documentos do curso PPC e normas com as DCN e os instrumentos do SINAES.</p> <p>Caráter fiscalizador do SINAES.</p>

<p>pressão como se a gente tivesse sendo fiscalizada, pelo menos eu senti isso, é tanto que a gente se movimenta no todo para dar conta daqueles critérios e daquilo que a gente entende que vai ser avaliado pelo MEC – CCV.</p> <p>b) O curso foi estruturado de maneira que o aspecto pedagógico não estava adequado às orientações, tivemos durante o processo de implementação, avaliação, visita in loco duas grandes mudanças alteradas quanto a conteúdo, carga horária e redimensionando a carga horária total do curso privilegiando aspectos da formação do estudante na competência da habilidade. DUA.</p> <p>c) E isso foi o movimento, inclusive no processo do projeto pedagógico do curso que data de 2014, houve uma necessidade dessa visita de adequação da própria legislação, principalmente o que se refere ao curso – CCA.</p>	<p>instrumentos de avaliação;</p> <p>Os PPCs dos cursos não estavam organizados para atendimentos dos critérios de avaliação;</p> <p>O caráter fiscalizador do Sistema é mais sentido nas UA;</p> <p>Sentimento que está sendo avaliado por alguém de fora é maior.</p>	
<p>6. Outra coisa relacionada a visita <i>in loco</i>, eu acho que é o contato com alguém de fora e do contato desses avaliadores com os professores, com os próprios alunos e da tensão que gera em todo corpo por essa perspectiva que você está sendo avaliado, esse foi o sentimento da visita in loco – CCV.</p>	<p>Mal estar em ser avaliado <i>in loco</i> por avaliador externo gera tensão em todos.</p>	<p>Processos de avaliação externos gera tensão nos GUA.</p>
<p>7. A participação de todos foi um diferencial nas mudanças. O empenho de todas, a participação, a colaboração. DUA.</p>	<p>O processo avaliativo externo e seus desafios gerou união na UA.</p>	<p>O processo avaliativo externo gera união.</p>
<p>8. Meu papel é mais de cobrar essas avaliações das coordenações para trabalhar o resultado das avaliações com seus alunos – CPAC.</p>	<p>Processo de hierarquização das cobranças frente aos processos avaliativos;</p>	<p>Processo de hierarquização das cobranças para obter boas notas na avaliação.</p>

<p>9. Quando a gente se apropria desses resultados até na recepção dos alunos, a gente pensa um pouquinho sobre isso. Agora, esse é um exercício de pesquisa, eu vou assumir minha culpa no conjunto das atividades que acabam ficando - CCV.</p>	<p>Coordenadores reconhecem que são muitas atividades concentradas em sua função e não dão conta de gerir os processos avaliativos.</p>	<p>Excesso de demandas burocráticas tira o foco dos resultados das avaliações.</p>
<p>10. Pois o governo federal lança um instrumento único, uma régua que vai avaliar toda instituição, mas particularmente você irá encontrar particularidades, vicissitudes que podem se apresentam como pontos à margem desse processo. Seria mais justo e adequado que o governo federal lançasse um instrumento que conseguisse sentir, captar e avaliar não apenas o qualitativo do curso dentro daquele movimento, mas sim o processo de construção de implementação – DUA.</p> <p>a) Podemos ter notas baixas, pois o sistema tira uma foto e não capta um filme da realidade, do contexto- DUA.</p>	<p>Os instrumentos de avaliação não consideram as especificidades de cada instituição.</p>	<p>Os instrumentos de avaliação não consideram as especificidades.</p>
<p>11. Em 2012, a preparação para reconhecimento do curso foi um pouco confusa, pois não sabíamos como fazer, ninguém prepara você para uma coordenação de curso. Mas tivemos bastante apoio, inclusive da PROGRAD, então conseguimos preparar tudo tanto as pessoas como a parte documental, exigiram muito esforço da nossa parte e isso foi reconhecido pelos avaliadores considerando o curso muito bom- CCV.</p>	<p>Bastante apoio a PROGRAD, então conseguimos preparar tudo tanto as pessoas como a parte documental, exigiram muito esforço da nossa parte e isso foi reconhecido pelos avaliadores.</p>	<p>PROGRAD apoia os gestores com orientações e suporte às avaliações do SINAES.</p>
<p>12. Foi momento tenso, de uma hora para outra exigiram documentos que não poderia conseguir, um dos avaliadores</p>	<p>Relação tensa dos GUA e os avaliadores externos, mas há reconhecimento que lidar com</p>	<p>Aprender a lidar com as avaliações SINAES de forma educativa.</p>

tratou mal uma das nossas secretarias. Na tarde do primeiro dia foi melhor a convivência e entendemos que eles queriam manter distância, então seguimos conforme eles queriam e solicitaram – CCV.

a) Nesse sentido é um processo educacional porque vamos evoluindo, para que quando a comissão chegar e eles perguntarem a gente responder que tudo já estar sendo contemplado – DUA.

b) Teve toda uma parte burocrática atrelada a isso, em relação a relatórios, então aconteceu um trabalho em conjunto com a PROGRAD, no centro e no departamento de matemática CCV.

c) Não tínhamos ideia ligada a isso e nem ciência da gravidade, após o contato com a PROGRAD é que percebemos isso, com as orientações. Observamos quais eram as sanções – CCV.

d) A Visita *in loco* foi um período bem tenso, bem corrido e estressante. A PROGRAD nos ajudou bastante – CCV.

e) Quando os resultados saíram, fizemos uma discussão no departamento para dar um feedback de diagnóstico sobre o acontecido, os problemas detectados. Fizemos uma reformulação em tempo recorde no PCC (três meses). O departamento ficou bastante unido para obter as mudanças – CCV.

todo processo é um ato educativo para todos.

13. Uma das maiores lições foi relacionada ao processo de gestão, da gestão do curso. Foi o período que o departamento ficou mais unido, reuniu esforços para melhorar e interferir – CCV.

a) O que é que sinto hoje em relação

Colaboração e participação de toda comunidade na UA nos processos avaliativos é o que existe de melhor no processo, mas isso ainda não acontece culturalmente, acontece em

Colaboração e participação de toda comunidade na UA nos processos avaliativos é o que existe de melhor no processo.

<p>ao curso que o núcleo – NDE nem sempre faz a sua parte e essa figura do coordenador acaba você querendo ou não ficando responsável por congregando essa avaliação. Pra mim, é uma dificuldade cultural da gente lidar com isso e o que acaba acontecendo – CCA.</p>	<p>momentos específicos das avaliações, ainda existe incertezas quanto o papel de cada um nos processos.</p>	
<p>14. Preocupa-nos saber por que os cursos estão com a avaliação inferior daquilo que esperamos. DUA.</p>	<p>Inexistência de uma preparação da UFC para o desenvolvimento das atividades de Coordenador de curso e por isso os mesmos têm dificuldade de lidar com a legislação do SINAES e suas exigências.</p> <p>Os GUA antes da visita in loco não tinham ideia da gravidade dos processos regulatórios, mas acreditam que a ciência destes é um processo educacional e apreendido na coletividade.</p>	<p>Incerteza quanto o papel de cada gestor e do NDE no processo de avaliação.</p>
<p>15. A parte pedagógica a gente tem deixado mais a cargo dos profissionais da área. Pegamos mais a parte de infraestrutura do campus, da direção, não temos autonomia financeira, mas temos a cobrança junto a administração superior junto aos projetos para cobrar que precisam se adequar segundo as avaliações, a questão da acessibilidade a gente tem cobrado para que haja mudanças, temos ido por esse caminho-CPAc.</p> <p>a) Dentro do processo eu não sei informar, mas no que estar ocorrendo atualmente seria uma maior participação dos professores e coordenação, temos relatórios e diagnósticos e não percebo mudanças. Precisamos sentar, discutir e</p>	<p>Por falta de preparação interna os cursos tiram notas menores do que mereciam nas avaliações externas.</p> <p>Os GUA não têm autonomia financeira para resolver os problemas de infraestrutura por isso ficam com notas baixas nessa dimensão.</p> <p>Os GUA acreditam que precisam sentar, discutir e ver a prova para avaliar as questões que ocorreram negativas no</p>	<p>Falta de reflexão, união para os processos avaliativos do SINAES serem incorporados na Gestão.</p> <p>Falta de entendimento do papel da CPA e das CSA nas unidades.</p>

<p>ver a prova para avaliar as questões que ocorreram negativas no ENADE – CPAC.</p> <p>b) Aconteceu um trabalho árduo de uma reestruturação de todo o PCC do curso, novas literaturas, novas disciplinas e mudanças importantes e necessárias – CCV.</p> <p>c) Existia uma falha em relação ao sistema de pré-requisito no curso o que não deixava os alunos aptos a fazer o ENADE, mas por não terem vistos algumas disciplinas e conteúdo que abordava na prova não conseguiam ser bons – CCV.</p> <p>d) Mas eu não consegui, quando eu digo eu, eu falo da gestão implementar essa cultura de apropriação desses resultados e de planejamento como um ciclo. Então, eu me lembro de fazer isso em ocasiões e muitas vezes demandadas com as urgências administrativas, como por exemplo, o desenvolvimento das unidades – CCA.</p>	<p>ENADE.</p> <p>Conteúdos curriculares desarticulados com o que se pede na prova do ENADE gerou notas baixas.</p> <p>PPCs precisaram ser alterados conformes as DCN afim de garantir bom desempenho dos estudantes no ENADE.</p> <p>Os GUA sentem que não conseguem implantar sozinhos uma cultura de apropriação desses resultados e de planejamento como um ciclo;</p> <p>Os GUA só citaram a CPA ou CSA para falar da inexistência ou pouca atuação das mesmas na ajuda a formação de uma cultura de avaliação ou no entendimento do que fazer com a quantidade de dados ou informações produzidas nas autoavaliações semestralmente.</p>	
<p>16. No período do ENADE, a gente já tinha passado os momentos de tensão, já sabíamos como fazer. Fomos orientados pela PROGRAD – CCA.</p>	<p>PROGRAD tem orientado os GUA sobre o ENADE.</p>	<p>Falta articulação entre o conteúdo exigido para o estudante fazer o ENADE e os currículos dos cursos.</p>

<p>a) ENADE é uma oportunidade que a coordenação e o NDE tem de ficar mais próximo do aluno – CCV.</p> <p>b) Os alunos entenderam, nas provas já tinham questões estilo ENADE e se tornou uma coisa regular. A nota do curso por três vezes consecutivas foi nota 5 – CCA.</p> <p>c) Com relação ao ENADE, especificamente, o que eu noto é que ele traz uma luz sobre questões interessantes. A primeira luz que ele traz é: como estar com relação aquilo que o MEC exige e aquilo que estar sendo ministrado na instituição – DUA.</p> <p>d) Somos conscientes que não podemos negligenciar e deixar nas mãos dos alunos esse exame, primeiro que o ENADE não é obrigatório, só para os alunos. A nota em si não tem um impacto sobre eles. Mas é uma questão de conscientização que a nota tem um impacto nacional e tentar motivar eles para fazer uma prova boa, mas informar sobre o processo inteiro, esse é o papel do coordenador – CCA.</p> <p>e) O que eu acho importante é que os departamentos venham entender que o ENADE vem pra ficar e é uma forma de avaliação a ser levada muito a sério. E para aprimorar essa forma de avaliação e os resultados possam ser mais representativos do curso – CCA.</p>	<p>Quando os estudantes são orientados sobre o estilo da prova do ENADE eles se saem bem.</p> <p>Deve ser questão de conscientização que a nota do ENADE tem um impacto nacional e que os GUA devem tentar motivar os estudantes para fazer uma prova boa.</p> <p>Os GUA entendem que o ENADE vem para ficar e é uma forma de avaliação a ser levada muito a sério por todos na Unidade.</p>	<p>Falta de orientação dos estudantes com relação ao tipo de prova do ENADE.</p>
<p>17. Depois da autoavaliação, o curso melhorou em tudo. Curso passou por diversas dificuldades, a maior delas se referia à infraestrutura. Era muito reportado nos processos de avaliação pelos alunos. A postura dos professores</p>	<p>Os processos de autoavaliação quando são discutidos no âmbito do curso melhoram a relação entre discentes e docentes.</p>	<p>Melhoria da relação professor/aluno quando os resultados das auto avaliações são discutidos.</p>

também mudou depois da avaliação institucional, a maioria era jovem e tinha uma filosofia de distância intelectual e moral dos estudantes, professores passaram a reconhecer que são outros tempos e que não eram pra serem arrogantes e autoritários. – CCA.		
18. Gostaria de dizer que eu acompanhei algumas avaliações e o que mais angustiava as pessoas que estavam envolvidas eram as questões de infraestrutura. Nesse caso, o setor daqui não tem essa autonomia para decidir – DUA.	O que mais angustiava as pessoas que estavam envolvidas nos processos de avaliação eram as questões de infraestrutura.	Falta de autonomia dos gestores em resolver problemas de infraestrutura.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos participantes das entrevistas (2020).

Neste seguimento de gestores, ligados as UA, fiz o maior número de entrevistas. Foram 09 respondentes entre diretores, CPACc e coordenadores de curso envolvidos nos 03 cursos de graduação entre os anos de 2018 e 2019. No ano de 2019, a universidade passou por um processo eleitoral longo para eleição de reitor e conseqüentemente eleições nas UA para escolha de diretores e vices diretores.

Diferentemente do reitor eleito, os diretores eleitos foram empossados. No momento das visitas que fiz para entrevistar os GUA esses acontecimentos de movimentação de campanha para reitor estavam em plena efervescência em todos os *campi* universitários.

5.2.2.1 Inferências a partir da constatação de maior ou menor frequência das categorias encontradas nas falas dos GUA

Com relação à frequência em que as categorias aparecem nas falas dos participantes GUA, pude perceber que a categoria de maior frequência nas falas dos gestores é a categoria dupla 16: “Falta articulação entre o conteúdo exigido para o estudante fazer o ENADE e os currículos dos cursos; e falta de orientação dos estudantes com relação ao tipo de prova do ENADE”; esta é uma categoria dupla, pois revela uma carência ligada ao currículo e outra ao processo de informação e orientação dos estudantes sobre a prova. Assim, os estudantes teriam uma dupla dificuldade: a de não receber a formação na área específica

exigida no exame e também a de não receber orientações quanto às especificidades da prova. Em relação a essa categoria destaco as seguintes falas:

Existia uma falha em relação ao sistema de pré-requisito no curso de bacharelado e no ENADE os alunos eram chamados quando tinham 80% do curso, então o que aconteceu que os alunos cumpriam os créditos nas disciplinas de licenciatura e estavam aptos a fazer o ENADE, mas por não terem vistos algumas disciplinas e conteúdo que abordava na prova não conseguiam ser bons. Então, fechamos as rotas e construímos os sistemas de pré-requisitos para isso não acontecer e os alunos não serem pegos de surpresa (GUA/CCV - 1).

Somos conscientes que não podemos negligenciar e deixar nas mãos dos alunos esse exame, primeiro que o ENADE não é obrigatório, só para os alunos. A nota em si não tem um impacto sobre eles. Mas é uma questão de conscientização que a nota tem um impacto nacional e tentar motivar eles para fazer uma prova boa, mas informar sobre o processo inteiro, esse é o papel do coordenador (GUA/CCA - 01).

Com relação ao ENADE, especificamente, o que eu noto é que ele traz uma luz sobre questões interessantes. A primeira luz que ele traz é: como estar com relação aquilo que o MEC exige e aquilo que estar sendo ministrado na instituição (GUA/DUA - 01).

No período do ENADE, a gente já tinha passado os momentos de tensão, já sabíamos como fazer. Fomos orientados pela PROGRAD, o AJ organizou os encontros, e para os alunos preparamos algo para mostrar para eles a importância. Os alunos entenderam, nas provas já tinham questões estilo ENADE e se tornou uma coisa regular. A nota do curso por três vezes consecutivas foi nota 5 (GUA/CCV e CCA - 02).

Destaquei acima, as falas que mais representam a pertinência da categoria 16 para que o leitor perceba certa evolução rumo à compreensão da importância do ENADE para a melhoria da qualidade do curso que reflete na preocupação em manter os currículos atualizados e ao mesmo tempo uma preocupação de orientar os estudantes com intuito de tirar a maior nota.

Em relação à categoria 16 “Falta articulação entre o conteúdo exigido para o estudante fazer o ENADE e os currículos dos cursos” apontados pelos GUA, Roma Neto; Andrade (2017. p. 40), discorrem que “analogamente à importância do PDI em relação à IES, o PPC do curso representa o principal documento de referência dos cursos oferecidos pela instituição”.

Com relação aos processos de atualização do PPC, quando deve ser realizado e por quem o processo deve ser conduzido, destacam “que devem ocorrer de acordo com as necessidades identificadas tanto pelo dia a dia da coordenação do curso como, principalmente, pelas análises e ações do NDE em resposta aos insumos decorrentes dos processos avaliativos internos e externos” (ROMA NETO; ANDRADE, 2017. p. 41).

Na UFC esse processo ainda não se completou, pois por muito tempo os gestores acadêmicos não davam a devida importância ao processo de atualização do PPC em

consonância com o IACG. A PROGRAD/COPAC no ano de 2018 elaborou um documento orientador⁵⁰ para elaboração e reformulação de PPC com base no IACG.

Importante destacar que os participantes repetidamente relatam que recebem orientações da COPAV/PROGRAD sobre o processo relativo aos passos para que o curso seja enquadrado e todos os passos necessários para o cadastramento dos estudantes, bem como as dispensas. A questão apontada na categoria 16 se refere aos procedimentos internos à UA.

É importante também destacar a categoria 12, a segunda com maior frequência entre os respondentes. A categoria “Aprender a lidar com as avaliações SINAES de forma educativa” surgiu das inquietações em relação a constante tensão entre os GUA e os avaliadores externos reveladas em falas transcritas abaixo:

Visita *in loco* foi um período bem tenso, bem corrido e estressante. A PROGRAD nos ajudou bastante (GUA/CCV E CCA – 02); Teve toda uma parte burocrática atrelada a isso, em relação a relatórios, então aconteceu um trabalho em conjunto com a PROGRAD, no Centro e no Departamento (GUA/CCV – 01); Não tínhamos ideia ligada a isso e nem ciência da gravidade, após o contato com a PROGRAD é que percebemos isso, com as orientações. Observamos quais eram as sanções (GUA/CCV – 01); Nesse sentido é um processo educacional porque vamos evoluindo, para que quando a comissão chegar e eles perguntarem a gente responder que tudo já estar sendo contemplado (GUA/ DUA – 02).

Essa categoria está imersa num contexto de temas que revelam a relação tensa dos GUA e os avaliadores externos, mas há o reconhecimento que lidar com todo esse processo é um ato educativo para todos, no sentido que os mesmos devem aprender sobre ele, de forma colaborativa e contínua e não apenas como um movimento de atender a avaliadores externos que chega com poder de rebaixar ou exaltar o curso que apenas os envolvidos no dia a dia do mesmo poderiam de fato atestar a sua qualidade.

A terceira categoria com maior frequência, 5 de 9 participantes a mencionam em suas falas é a nº 15: “Falta de reflexão e até mesmo união para que os processos avaliativos do SINAES sejam incorporados nos planos de Gestão”; e na mesma frequência a “Falta de entendimento do papel da CPA e das CSA nas unidades acadêmicas”. Duas categorias que se expressam num caráter de ausência ou falta de reflexão e diálogo. A falta de entendimento dos papéis dos gestores acadêmicos nos processos avaliativos do SINAES, conseqüentemente leva inexistência de um processo reflexivo sobre a avaliação por não se saber ao certo a quem o processo avaliativo, no sentido de discussão das fragilidades e fortalezas, está submetido ou hierarquizado.

⁵⁰ Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2018/05/documento-orientador-ppc.pdf>

O estudo da IES comprometida com a avaliação institucional como ferramenta estratégica para a sua gestão e seu desenvolvimento está fundamentado na combinação de quatro ações evolutivas e contínuas: planejamento, organização, acompanhamento e avaliação (ROMA NETO; ANDRADE, 2017. p. 65).

Ao ser perguntado sobre o que poderia ser melhorado no sistema para que de fato todos os resultados e avaliações possam trazer alguma mudança, um participante da pesquisa demonstra inquietude por estar diante da grande quantidade de informações advindas dos processos avaliativos e responde:

Dentro do processo eu não sei informar, mas no que está ocorrendo atualmente seria uma maior participação dos professores e coordenação, temos relatórios e diagnósticos e não percebo mudanças. Precisamos sentar, discutir e ver a prova para avaliar as questões que ocorreram negativas no ENADE (GUA/CPAc – 02).

Inegável, portanto, a necessidade de diálogo interno nas UA para realização de planejamento, organização, acompanhamento dos processos avaliativos. Outro tema importante para destacar nessa categoria 15, se refere à falta de união ou de diálogo que os processos avaliativos promovem nas UA. Os GUA acreditam que precisam sentar, discutir e ver as provas do ENADE para avaliar as questões que ocorreram negativas expostas no exame que tem por objetivo avaliar o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação às DCNs gerais e específicas aprovadas pelo CNE.

Sobre o ENADE, sabe-se que “a presença no exame é obrigatória para alunos selecionados e constitui condição indispensável à emissão de histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área” (ROMA NETO; ANDRADE, 2017. p. 54). Assim sendo, o ENADE é um exame que já faz parte do horizonte formativo dos estudantes de graduação há 16 anos e que a cada ano a instituição deverá inscrever seus cursos e estudantes no exame e que o resultado final obtido, o CPC, será resumido e incorporado ao IGC da IES.

Nas conversas, percebi que os GUA sentem que não conseguem implantar sozinhos uma cultura de apropriação desses resultados e do planejamento como um ciclo. Eles só citaram a CPA ou CSA para falar da inexistência ou pouca atuação das mesmas na compreensão dos resultados advindos das avaliações, principalmente no que se refere quantidade de dados ou informações produzidas na autoavaliação institucional realizada semestralmente. Vale lembrar que “[...] avaliação: um processo pedagógico e participativo

que se projeta no tempo global, isto é, torna-se permanente, vira cultura” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000, p. 13) quando se adota valores construtivos e proativos.

O mesmo desconhecimento foi possível ser detectado em relação à figura do PI, pois em nenhum momento os GUA se referem a esta figura no processo de regulação ou avaliação e nem mesmo com relação ao Censo ou cadastro da instituição.

Na sequência, e em separado das categorias de gestores GR e GUA, passo a codificar as categorias encontradas nas falas de mais um subgrupo ligado aos GR, os presidentes de CPA. Embora os membros de CPA sejam escolhidos e nomeados pelo reitor da instituição, por meio de portaria específica seguindo as orientações da CONAES, essa comissão deve se manter isenta e não atrelada a nenhum órgão da administração superior. Por isso, seguem as falas analisadas em separado.

5.2.3 Codificação e categorização das falas dos participantes Atual Presidente CPA (APCPA) e Ex Presidente de CPA (EPCPA)

A CPA da UFC conta com um *site* onde é possível encontrar muitas informações sobre composição de CPA, suas funções, as composições das CSA, além de legislação, documentos importantes, etc. A UFC já instituiu 08 (oito) comissões próprias de avaliação entre os anos 2005 até 2021 quando terminará essa atual gestão. Destas 08 (oito) comissões, o cargo de presidente de CPA foi ocupado 06 (seis) vezes pelo mesmo docente. Ao longo do tempo as comissões nem sempre foram paritárias entre docentes, discentes, técnico-administrativos e sociedade civil. Outro fato a observar é que nestas 08 (oito) comissões, apenas em 04 (quatro) a alusão à composição de CSAs eleitas na UA.

Destas 08 (oito) CPAs nomeadas pelos reitores da UFC participei de 3 (três). Uma como suplente e outras duas, incluindo a atual, como representante dos servidores técnico-administrativos.

A partir de 2012, ano que iniciei minhas funções laborais na UFC, fui acompanhando as ações da CPA. Num momento como membro e em outro, por conta das atribuições do cargo que ocupei até 2018, foi da gestão relativa aos anos de 2013 a 2015 quando fizemos (era suplente nesse período, mas muita ativa em todo processo) a comissão, todo um processo de reelaboração dos instrumentos de avaliação para serem inseridos no SIGAA da UFC, para que toda a comunidade acadêmica pudesse avaliar e ser avaliado pelo sistema e não apenas no papel como era feito nos departamentos apenas por discentes que avaliavam seus docentes de forma esporádica e desarticulada da CPA.

Infelizmente os representantes dos servidores técnicos foram voto vencido e ficamos fora da autoavaliação da UFC, com a desculpa que havia urgência em atender a pressão dos avaliadores externos para dar início a uma avaliação interna que estava em descumprimento da Lei 10.681/2004. O marco desse período foi a primeira autoavaliação no ano de 2015 para todos os cursos de graduação da UFC. De lá até o presente ano, ainda não foram disponibilizados aos servidores técnicos o direito de participarem da avaliação institucional e nem foram feitos os ajustes necessários aos instrumentos internos de avaliação.

Na gestão 2015-2017 não fiz parte da CPA, mas como diretora de regulação acompanhei as ações de um comitê específico criado em 2014, que atuou nos anos 2015 e 2016, para que a CPA/UFC fizesse o acompanhamento, controle e monitoramento das atividades de implementação do Portal da avaliação institucional implementado na Secretaria de Tecnologia da Informação (STI).

Na UFC, foi criado o COMITÊ DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL que se reunia mensalmente, durante este período, para acompanhar os trabalhos de andamento da implementação do portal. Este trabalho culminou com a digitalização sistêmica e computacional dos questionários aplicados na autoavaliação institucional, da tabulação dos dados, da apresentação dos diversos relatórios com os resultados da avaliação de forma individual ou coletiva, entre outras atividades, implementadas no ambiente do SIGAA/UFC. O acesso ao portal é feito com a autenticação do usuário (conta e senha). Os participantes do processo de avaliação podem acessar os resultados da avaliação de forma individual ou coletiva, após tabulados os dados da avaliação e liberados pelo presidente da CPA. Os membros do comitê são: o presidente da CPA; um representante dos diretores das unidades acadêmicas da UFC; um representante da COPAV/PROGRAD; o Diretor e dois analistas de sistemas da STI. O Portal está funcionando integralmente, com ajustes adequando-se às boas práticas, e constantemente novas funcionalidades são implementadas para facilitar os trabalhos da nossa CPA (CPA/UFC⁵¹).

Sobre o Portal da Avaliação, um dos presidentes da CPA ouvido relata: “A gente tinha tanta demanda reprimida que a nossa ideia era fazer as coisas funcionarem e a nossa última ação foi deixar o portal de avaliação formatado para que os estudantes tivessem acesso a essas avaliações”. Atualmente o Portal conta com uma rica gama de relatórios incluindo as falas das questões abertas respondidas por estudantes e docentes por disciplina, curso, departamento e UA. Infelizmente não vejo nos relatos obtidos nas entrevistas, ações que gerem reflexão acerca destas avaliações para gerar transformação.

Outro momento muito propício para estabelecimento de diálogo sobre os processos avaliativos internos ocorreu nos anos de 2016 e 2017, quando aconteceram alguns

⁵¹ Informação disponível em: <https://cpa.ufc.br/pt/avaliacao-institucional-na-ufc/atas-da-reunioes-da-cpa/reunioes-da-cpa-2014-a-2016/>

momentos de articulação entre os trabalhos que desenvolvíamos na COPAV e a ações da CPA com intuito de organização dos relatórios disponibilizados no Portal da Avaliação no SIGAA e os contatos com os coordenadores de cursos e demais envolvidos nos processos avaliativos nas UA para que os Planos de melhoria fossem feitos no âmbito dos cursos utilizando as informações das avaliações interna e externa e o ENADE.

Atualmente a CPA, por meio do seu presidente, tem conduzido o processo de autoavaliação no sentido de elaborar campanha a cada final de semestre com orientações sobre o processo, gerindo o Portal da avaliação institucional ligado ao SIGAA, atendido aos docentes com relação aos processos de avaliação ligados a progressão dos docentes e a cada ano realiza um seminário sobre a avaliação interna da UFC, além de manter atualizado o relato institucional e acompanhar os processos de visita in loco nos cursos de graduação da UFC quando solicitado.

A escolha dos participantes dessa sessão, a princípio se deu por serem os dois últimos presidentes de CPA, mas também por serem testemunhas dos processos acima citados.

Abaixo, elaborei uma tabela para destacar as UR e UC de dois participantes presidentes de CPA em dois momentos cronológicos distintos, o que exerce o cargo atualmente (PACPA), e o outro que ocupou o mesmo cargo na gestão que marca o início do processo de coleta de informações por meio de questionário online ligado ao sistema de gestão de informações acadêmicas SIGAA da UFC. A esse chamei de Ex-presidente CPA (EPCPA). O intuito em ouvir esses participantes é o de compreender o grau de envolvimento da CPA nos processos avaliativos em diferentes gestões e a opinião dos mesmos quanto o processo interno de avaliação no passado e na atual gestão.

Tabela 09 – UR, UC, CI dos EPCPA e APCPA, em diferentes gestões na UFC

Unidades de registro	Unidades de contexto	Categorias iniciais
1. Nessa época não tínhamos os módulos de avaliação institucional implementados no sistema, tínhamos acesso aos questionários, mas não tínhamos esses módulos em pleno funcionamento, então, nós fomos bastante penalizados por isso porque fizemos uma avaliação	Estava no início das atividades da CPA em 2015 e participou da implantação da autoavaliação percebe que coletamos as informações, mas elas não voltaram para os estudantes como melhoria de imediato – EPCPA.	UFC coleta informações por meio da autoavaliação, mas as reflexões não voltam para os estudantes.

<p>manual, não houve a condução do processo como deveria ser. Coletamos as informações, mas elas não voltaram para os estudantes como melhoria de imediato, pelo fato de analisar todo processo manualmente, seria muito complicado pra gente – EPCPA.</p>		
<p>2. Momento da visita <i>in loco</i> essa experiência foi um pouco ruim para mim, especificamente, por ser o coordenador do curso na época. Sabíamos que poderíamos ter um conceito alto (5), ver esse conceito escapar naquele momento por uma questão que não era intrinsecamente nossa, mas por conta de um projeto de universidade, foi algo que me deixou muito frustrado.</p>	<p>O projeto de universidade não dá a devida importância aos processos avaliativos e retorno às pessoas que estão frente nos processos avaliativos.</p>	<p>O projeto de universidade não prioriza os processos avaliativos.</p>
<p>3. Quando você diz que o curso é 03 em infraestrutura e, você tem consciência que o coordenador não tem gerência sobre aquela infraestrutura e, que o recurso ele também não recebe é meio paradoxal, a pessoa cobra pelo que ela não dar.</p>	<p>O coordenador não tem gerência sobre infraestrutura e o que o recurso destinado à melhora da mesma.</p>	<p>Gerência sobre infraestrutura.</p>
<p>4. E eu via também que em alguma das esferas, por exemplo, a autoavaliação, avaliação interna, avaliação institucional, havia também um processo meio mecanizado em simplesmente coleta de dados e levantamento de percentuais – EPCPA;</p> <p>a) CPA ficou responsável</p>	<p>Com relação à autoavaliação processo meio mecanizado em simplesmente coletar os dados e levantamento de percentuais, é preciso estudo dos envolvidos sobre o que de fato é a avaliação.</p>	<p>Necessidade de refletir sobre os resultados das autoavaliações.</p>

apenas processo de autoavaliação institucional, apenas a parte interna. A parte de avaliação externa a CPA apenas absorve os dados para colocar no relatório do MEC anualmente, estamos em dias com o relatório do MEC - APCPA

b) Muitos professores, até eu mesmo, precisamos estudar sobre o que é uma avaliação, sobre como avaliar até o estudante em sala de aula para que não se entenda aquilo como uma coisa punitiva – EPCPA

c) Os módulos estão funcionando e agora todo semestre é só fazer a avaliação e rodar os dados. É como se a missão estivesse cumprida – EXPCPA.

5. Não sou expert em avaliação, mas eu imaginava assim: eu estou conduzindo um processo que pode ter um impacto positivo na forma como as pessoas se enxerguem, e a partir dali espera-se que elas melhorem. E quando você transfere a pessoa para o curso, pra instituição, você tem que fazer aquela demanda transitar pelos níveis que são mais resolutivos para que aquele processo ele gere um impacto positivo – EPCPA;

a) A parte de avaliação externa tanto de curso, como institucional na UFC o responsável pela condução de geração de ações, relatório, estudos, melhorias fica a cargo do procurador institucional –

Falta de clareza quanto o papel da CPA e do PI.

Definição de papeis.

APCPA.		
<p>6. Outro ponto que posso destacar, que foi uma percepção minha, não sei só minha, que foi ruim para o processo, foi nós atrelarmos o processo as avaliações docentes de progressão e promoção. Porque, para os professores, em boa parte dos casos aquilo era uma etapa da progressão e não uma avaliação para a melhoria.</p>	<p>Não sei só minha, que foi ruim para o processo, foi nós atrelarmos o processo as avaliações docentes de progressão e promoção.</p>	<p>Atrelamento da avaliação interna à progressão docente.</p>
<p>7. A gente tinha tanta demanda reprimida que a nossa ideia era fazer as coisas funcionarem e a nossa última ação foi deixar o portal de avaliação formatado para que os estudantes tivessem acesso a essas avaliações – EPCPA.</p> <p>a) Nós fazíamos campanha, entrávamos em contato com os coordenadores, mas a percepção da importância do projeto só vinha quando eu acompanhava os processos de renovação de reconhecimento. Era aí que o coordenador ia entender o que era de fato avaliação institucional, o que ele ia fazer com os relatórios, como é que eles enxergariam aquelas informações, muitos nem tinham ideia de que as melhorias advindas do processo precisavam ser explicitadas para os estudantes para eles entenderem a importância</p>	<p>Maior importância aos processos de avaliação externos e ENADE do que a autoavaliação.</p>	<p>Tratar conjuntamente os resultados das avaliações e do ENADE.</p>

<p>do assunto. Havia muita falta de conexão do coordenador com esse processo de avaliação institucional-EPCPA.</p>		
<p>8. Porque cada um queria salvar o seu processo e em boa parte das unidades nós tínhamos muita coleta de dados, mas pouco trabalho em cima dos dados – EPCPA.</p> <p>a) Algumas unidades trabalham bem, mas outras não sabem nem da existência da CPA. Depois de quatro anos e as pessoas ainda não sabem o que é. É importante que seja explicitado que a instituição tenha um processo de avaliação que funcione, porque a gente vai ficar só coletando, coletando e o desempenho/adesão vai cair – EPCPA.</p>	<p>Algumas unidades trabalham bem, mas outras não sabem nem da existência da CPA.</p>	<p>Falta de uniformidade entre as UA em relação ao tratamento dos dados das avaliações internas.</p>
<p>9. Tínhamos as comissões setoriais de avaliação que seriam comissões compostas nas unidades para trabalhar a CPA, mas quando convocávamos reuniões poucas pessoas apareciam, as reuniões eram pouco povoadas – EPCPA;</p> <p>a) Sobre a avaliação institucional, a gestão do processo avaliativo na UFC hoje está bem produzida, quase perfeita PACPA.</p>	<p>Inexistência de reuniões entre os membros da CPA e reuniões das CSAs esvaziadas.</p>	<p>CPA e CSA desarticuladas nas maiorias das UA.</p>
<p>10. Nos últimos dois anos eu não escuto mais falar sobre a CPA, à impressão que tenho é que o processo se apagou. Embora todo</p>	<p>A universidade precisa ter não só obrigação de responder as demandas externas, mas trabalhar as informações que dão tanto</p>	<p>Falta de protagonismo da CPA.</p>

<p>semestre nos recebemos no sistema para avaliar. A universidade precisa ter não só obrigação de responder as demandas externas, mas trabalhar as informações que dão tanto trabalho para coletar e transformar em um resultado efetivo – PACPA.</p> <p>a) O reitor solicitou um estudo de como estava o processo de avaliação interna, eu fiz esse estudo e apresentei, mediante a isso também fiz da avaliação externa de antes de 2017. Verificamos nesse estudo que a UFC perdeu o ranking nacional das IFES – PACPA</p> <p>b) É pretensão da CPA para que no próximo ano a gente faça uma reforma grande nos questionários e nela a gente colocar as dimensões que estão faltando, para esclarecer e melhorar para que os questionários fiquem de forma clara e atenda o que o SINAIS pede – PACPA.</p>	<p>trabalho para coletar e transformar em um resultado efetivo e não apenas se preocupar com ranqueamento. Preocupação em estar bom ou ruim e não com o que precisa ser feito para melhorar.</p>	
<p>11. Os funcionários ainda não estão sendo avaliados pela CPA, pois já existe um sistema de avaliação dentro da UFC que é conduzido pela pró reitoria de gestão de pessoas. Se tirarmos de lá vai se um ganho muito pequeno pra gente.</p>	<p>Confusão entre a avaliação de servidores técnicos apontada no SINAES e na Lei 8.112.</p>	<p>Servidores técnicos nunca foram incluídos na autoavaliação.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos participantes das entrevistas (2020).

Foram 11 as categorias iniciais encontradas nas entrevistas dos 2 participantes CPA. As categorias com maior frequência encontradas foram as 4 e 3. As com frequência

mediana foram às categorias 5, 7, 8, 9 e 10 com citações de 3 a 2 vezes em média por participante. As categorias que tiveram apenas uma citação na sua UR foram as 1, 2, 3 e 11 com apenas uma UR.

5.2.3.1 Inferências a partir da constatação de maior ou menor frequência das categorias encontradas nas falas dos participantes APCPA e EPCPA

Destaque em relação a maior frequência nas falas dos representantes da CPA foi da categoria 4: “Necessidade de refletir sobre os resultados das autoavaliações” essa categoria apareceu numa frequência de 4 unidades de registro para apenas 2 respondentes. Isso demonstra um paradoxo já que a CPA é por excelência o lugar da reflexão sobre os processos avaliativos numa IES como se pode verificar na Lei 10.861 DE 2004 que cria o SINAES:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior (BRAZIL, 2004).

Devido sua autonomia, pluralidade e assegurada representação a CPA entendo como paradoxo a necessidade de reflexão colocada nesta categoria.

A segunda categoria com maior frequência foi a de número 10: “Falta de protagonismo da CPA” essa categoria precisa ser explicada tanto por meio das UC como por meio das falas dos participantes. O contexto revela que a Universidade precisa ter não só obrigação de responder as demandas externas, mas trabalhar de forma reflexiva as informações coletadas sobre o signo da obrigatoriedade da participação de discentes e docentes no processo.

É preciso transformar as informações coletadas em ações que promovam reflexão sobre a instituição nas suas fragilidades e fortalezas resultando em melhorias e não apenas em coletar dados e informações para serem sacadas em determinado momento de prestações de contas ao reitor ou para fins de progressão docente.

O reitor solicitou um estudo de como estava o processo de avaliação interna, eu fiz esse estudo e apresentei, mediante a isso também fiz da avaliação externa de antes de 2017. Verificamos nesse estudo que a UFC perdeu o ranking nacional das IFES para a Federal de Porto Alegre, e temos três instituições que não estavam nem próximo da UFC, mas que agora estão e que se não tomarmos uma posição mais forte vamos ser ultrapassados por essas instituições que são: Federal do Rio Grande do Norte, Federal Fluminense e o IF de Goiás, elas estão caminhando em passo largo e estamos caminhando muito pouco, isso nas avaliações externas. A UFC tem conceito institucional 5. Fiz um relatório detalhado e vamos apresentar no evento para verificar onde estamos errando tanto, pois não podemos perder essa posição devido ao pseudo comodismo da gente (APCPA).

Eu vi que havia muita heterogeneidade dentro da UFC. A UFC ainda não sabia conversar sobre isso. Não havia uma unidade, uma ideia. Também percebi que havia uma ideia da instituição de ter uma implementação de uma autoavaliação, uma vez que as avaliações eram externas e a universidade respondia a ela, respondia por elas, mas a interna era uma falta e depois que ela foi implementada a impressão que eu tinha era de que: pronto, cumprimos a nossa missão! Os módulos estão funcionando e agora todo semestre é só fazer a avaliação e rodar os dados. É como se a missão estivesse cumprida (EPCPA).

Em algumas unidades funciona bem, mas em algumas unidades acadêmicas isso não é levado em consideração e isso gera um problema na avaliação seguinte, pois os alunos não participam. Se os grupos trabalham bem, os gestores saem fortalecidos (APCPA).

Nas falas acima é possível notar que algumas unidades trabalham bem, mas outras não sabem nem da existência da CPA, quanto mais constituírem suas CSAs. Além de que, ainda não existe clareza do papel da CPA no processo de avaliação preconizado no SINAES. A avaliação ainda é vista como qualificação da realidade de um determinado momento, mas não é protagonista para levar ao conhecimento da comunidade acadêmica suas fragilidades e fortalezas.

Pode-se ter uma prova disso ainda na visão de atendimento apenas a demanda externa explicitada na fala a seguir; “É pretensão da CPA para que no próximo ano a gente faça uma reforma grande nos questionários e nela a gente colocar as dimensões que estão faltando, para esclarecer e melhorar para que os questionários fiquem de forma clara e atenda o que o SINAIS pede” (APCPA).

5.3 Caminho percorrido de categorias iniciais passando para as intermediárias até chegar as categorias finais de análise

Após os caminhos anteriores de tentativas analíticas e de codificação de UR e UC em categorias iniciais, passo agora a tentativa de mais uma codificação: Transformar as Categorias iniciais obtidas a partir das análises das entrevistas dos GR, GUA, APCPA e EPCPA ATE chegar às categorias intermediárias de análise que junto com as categorias a

priori eleitas a partir dos objetivos da pesquisa e da leitura flutuante se configurarão em categorias finais.

Tabela 10 – Categorias intermediárias codificadas a partir das informações coletadas nas entrevistas dos GR, GUA, PCPA e EPCPA

Categorias iniciais dos GR	Categorias iniciais dos GUA	Categorias iniciais dos APCPA e EPCPA
1. Papel mais reflexivo da CPA na avaliação institucional.	As UA ainda não conhecem a fundo os processos avaliativos SINAES, mas o reconhecem como um sistema para medir a qualidade dos cursos.	Maior protagonismo da CPA junto às UA.
2. Ausência de uma cultura de avaliação.	O SINAES produz muitas informações sobre os cursos, mas ainda não são usadas na sua totalidade na UA.	Ausência de uma cultura de avaliação na UFC.
3. Baixa participação dos discentes na autoavaliação.	Os gestores precisam ter um olhar global sobre os dados fornecidos pelas avaliações do SINAES	Baixa participação nas avaliações internas por não haver <i>feedback</i> aos envolvidos
4. PROGRAD acompanha a gestão dos processos avaliativos do SINAES nas UA com maior efetividade do que o PI.	Falta de autonomia financeira faz com que a UA seja prejudicada nas avaliações externas porque não conseguem resolver os problemas apontados nas avaliações.	A falta de entendimento dos papéis dos gestores acadêmicos nos processos avaliativos do SINAES consequentemente leva inexistência de um processo reflexivo sobre a avaliação.
5. Concepções errôneas de avaliação reprovam mais os discentes.	Falta de alinhamento dos documentos do curso PPC e normas como as DCN leva os discentes a não ter bom desempenho ENADE.	Avaliação não orienta a tomada de decisão nos processos acadêmicos.
6. Não conhecer os processos avaliativos SINAES desfavoreceu a UFC no IGC.	Processos de avaliação externos gera tensão nos GUA pelo caráter fiscalizador do SINAES.	Temor dos gestores quanto os resultados das avaliações.
7. Desconhecimento entre as responsabilidades em relação a gestão da avaliação.	O processo avaliativo externo gera união na UA e também tensão em relação ao avaliador externo.	Desconhecimento sobre quem deve fazer a gestão da avaliação na UFC.
8. Ter uma coordenação pedagógica nas UA melhora os processos avaliativos na tomada de	Processo de hierarquização das cobranças para saber de quem cobrar responsabilidades e favorecer boas notas.	Cobranças internas sobre as responsabilidades nas avaliações.

decisão.		
9. A reflexão sobre os processos avaliativos promove diálogo interno.	Excesso de demandas burocráticas tiram o foco dos estudos sobre os resultados das avaliações.	Quando as avaliações são discutidas por todos isso gera união.
10. Relação ente as avaliações internas e externas ara melhoria da qualidade dos cursos.	Os instrumentos de avaliação não consideram as especificidades das UA.	Avaliação educacional deve gerar melhoria nos cursos.
11. Criar uma cultura de avaliação a partir do diálogo sobre avaliação	Falta de entendimento do papel da CPA e das CSA nas unidades.	O diálogo cria cultura de avaliação.
12. Problemas constantes de infraestrutura impede bom desempenho nas avaliações.	Mesmo com o suporte da PROGRAD a ingerência dos GUA sobre a infraestrutura deixa essa área da avaliação deficiente.	PROGRAD apoia os gestores com orientações e suporte às avaliações do SINAES.
13. Avaliar valores e comportamentos.	Aprender a lidar com as avaliações SINAES de forma educativa.	Processo educativo sobre a avaliação gera cultura de avaliação.
14. Formação e acompanhamento de coordenadores de curso sobre o SINAES.	Colaboração e participação de toda comunidade na UA nos processos avaliativos é o que existe de melhor no processo.	Processo de formação para os gestores saberem o que é avaliação.
15. Excesso de burocracia.	Incerteza quanto o papel de cada gestor e do NDE no processo de avaliação.	Falta de divisão de tarefas para gestão da avaliação.
16. Falta de reflexão, união para os processos avaliativos do SINAES serem incorporados na Gestão; Falta articulação entre o conteúdo exigido para o estudante fazer o ENADE e os currículos dos cursos;	Falta de boa vontade de incorporar os resultados das avaliações na gestão.	Não se incorpora os resultados das avaliações SINAES.
17. Quando os estudantes são orientados e familiarizados com a prova do ENADE tiram notas boas.	Falta de orientação dos estudantes com relação ao tipo de prova do ENADE.	Orientação dos estudantes com relação ao tipo de prova do ENADE.

	ENADE vem pra ficar e é uma forma de avaliação a ser levada muito a sério.	
18. Mesmo com uma avaliação somativa, raramente tem uma devolutiva para os alunos e discussão a respeito dessa avaliação, é uma avaliação desassociada das práticas.	Melhoria da relação professor/aluno quando os resultados das autoavaliações são discutidos.	Discutir os resultados das avaliações em sala de aula.
19. Os problemas de infraestrutura diminuem as notas.	Necessidade de autonomia dos gestores em resolver problemas de infraestrutura.	Autonomia para os gestores gerirem a infraestrutura.

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos participantes das entrevistas (2020).

Colocar as categorias iniciais lado a lado, foi uma estratégia de codificação para tentar padronizar as informações temáticas encontradas nas falas dos entrevistados. Compilei em 19 categorias iniciais, mas poderia ter sido menos, se me restringisse a não perceber peculiaridades, como por exemplo, na categoria 19 a temática é problemas de infraestrutura ligados a falta de autonomia das UA em resolver esses problemas e a categoria 12 aponta também questões de infraestrutura, mas a temática é outra.

O enfoque é que mesmo com o suporte da PROGRAD, a ingerência dos GUA sobre a infraestrutura deixa essa área da avaliação deficiente, causando baixas notas nessa dimensão. São detalhes sutis, mas que foram percebidos nas falas qualificadas dos entrevistados e que contribuem para que a avaliação externa não seja tão boa no final.

Na próxima tabela procuro fazer uma comparação entre as categorias eleitas no início da pesquisa até as categorias iniciais encontradas a partir das informações dos entrevistados até o confronto com categorias finais codificadas ao longo do tempo e das informações obtidas. O esforço foi o de reduzir as etiquetas/categorias para facilitar as considerações finais da tese.

Tabela 11- Codificação geral das categorias finais por ordem cronológica e de ação

1º Categorias eleitas a partir dos objetivos da pesquisa e das referências bibliográficas	2º Categorias eleita depois da leitura flutuante	3º Categorias intermediárias obtidas nas entrevistas aos GR, GUA e CPA	4º Categorias finais eleitas para análise dos objetivos
1. Qualidade do ensino.	1. Avaliação para a qualidade. *ensino/aprendizagem; *institucional.	1. Avaliação institucional contínua deve gerar melhoria nos cursos. 1. Articulação entre o conteúdo exigido para os estudantes fazer ENADE e os currículos dos cursos. 1.Orientações aos estudantes em relação ao tipo de prova do ENADE para termos melhores resultados. 1. Melhora a relação professor/aluno quando os resultados das avaliações são discutidos.	1. Avaliação para qualificar a realidade dos processos acadêmicos e Administrativos.
2. Cultura de avaliação.	2. Cultura de avaliação.	2. Ausência de uma cultura de avaliação. 2. Criar uma cultura de avaliação a partir do diálogo sobre avaliação. 2. Avaliar valores e comportamentos.	2. Cultura de avaliação gera diálogo e promove qualidade dos processos educativos.
3. Socialização dos resultados das avaliações do SINAES.	3. Socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA.	3. Discutir os resultados das avaliações em sala de aula. 3. Quando a avaliação é discutida por todos gera	3. A falta de socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA se dá devido o desconhecimento do papel de cada um, GR, GUA, CPA, CCA.

		união. 3. Colaboração e participação de toda a comunidade acadêmica na UA e nos processos avaliativos é o que existe de melhor no processo. 3. Baixa participação dos discentes na autoavaliação. Por não haver feedback aos envolvidos.	
<p>4. Procedimentos empreendidos pelas coordenações de curso após a publicação dos resultados das avaliações SINAES.</p> <p>4. Iniciativas empreendidas pela administração superior após os resultados das avaliações SINAES.</p> <p>4. Atuação da CPA no processo avaliativo do SINAES na UFC.</p> <p>4. Percepção dos entrevistados sobre a relação dos processos avaliativos SINAES e o processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>4. Ações após a divulgação os resultados das avaliações SINAES.</p> <p>* gestão superior;</p> <p>*CPA;</p> <p>*gestores UA</p>	<p>4. Maior protagonismo da CPA.</p>	<p>4. Espera-se maior protagonismo, após a divulgação dos resultados das avaliações entre os GR, GAU e CPA.</p>
<p>5. Reformulação dos planos de institucionais após os resultados das avaliações institucionais.</p>	<p>5. Participação, discussão, análise dos dados obtidos por meio dos relatórios SINAES entre os professores e estudantes (já</p>	<p>5. Aprender a lidar com as avaliações SINAES de forma educativa.</p> <p>5. Processos educativos</p>	<p>5. Não existe diálogo para discutir a participação, os resultados das avaliações SINAES de forma conjugada e contínua nas</p>

<p>5. Discussão, análise e tratamento dos dados obtidos por meio dos relatórios das avaliações SINAES.</p>	<p>que os servidores técnicos não participam do processo internamente).</p>	<p>sobre as avaliações SINAES gera cultura de avaliação.</p> <p>5. A reflexão sobre os processos avaliativos promove diálogo interno.</p> <p>5. Falta de entendimento do que é papel da CPA e da CSA nos processos avaliativos nas UA.</p> <p>5. Desconhecimento dos gestores do seu papel em cada uma das fases de avaliação do SINAES.</p>	<p>UA.</p>
<p>6. Percepção dos gestores sobre a dinâmica das avaliações do SINAES.</p>	<p>6. Reformulação dos planos institucionais após os resultados.</p>	<p>6. Falta de conhecimento dos processos avaliativos SINAES e suas especificidades.</p> <p>6. Falta de alinhamento dos documentos de curso como PPC às DCNs.</p> <p>6. Avaliação não orienta a tomada de decisão nos processos acadêmicos na UFC.</p>	<p>6. Não foram relatados criação ou reformulação de planos de gestão após os resultados das avaliações SINAES.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das informações dos participantes das entrevistas (2020).

O trabalho, baseado na metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), se torna denso quando se parte das UR, UC, categorias iniciais a partir do tema até chegar às categorias finais. O trabalho foi de que as categorias finais espelhassem a realidade, daquele momento, das informações coletadas nas entrevistas e que seria plenamente aproveitadas daquilo que pode ser considerado categorias intermediárias e a cada análise vão se

configurando em categorias finais para responder as questões da pesquisa suscitadas nos objetivos específicos.

Na tabela nº 11 (acima), pode-se observar que as colunas estão dispostas em ordem cronológica de como foram acontecendo. Iniciei a codificação com as Categorias eleitas a partir dos objetivos da pesquisa e das referências bibliográficas, depois pelas Categorias eleitas após da leitura flutuante do material inicialmente coletado, fazendo essa categorização com base no que gostaria de saber por meio das informações coletadas nos instrumentos.

Quando a pesquisa se iniciou com as pessoas, surgiu a codificação por meio das categorias iniciais obtidas nas entrevistas aos GR, GUA e CPA. Na codificação das informações obtidas nas falas, segui um caminho de transformar as informações em UR, UC, categorias iniciais, categorias intermediárias e por último em categorias finais eleitas para análise dos objetivos. Portanto, parti dos objetivos e voltei aos objetivos da pesquisa com intuito de responder as questões que deram início a essa tese.

Para mim era importante validar, por meio das informações fornecidas pelos participantes, um caminho analítico que já era feito de forma espontânea ou empírica. Essas informações contidas na tabela 07 (acima) serão muito úteis nas possíveis e temporárias conclusões no capítulo final.

5.4 Análises das informações coletadas nos questionários destinados a ouvir docentes e discentes

Diferentes fontes de informação foram eleitas, no início da pesquisa, para responder as questões postas nos objetivos específicos. Nas próximas subseções procuro fazer essa análise, objetivo por objetivo, em relação direta com instrumento de coleta de informações que procura responder as grandes questões dessa tese no intuito de ouvir os demais envolvidos na avaliação educacional preconizada no SINAES e ainda responder à pergunta central: Como os resultados das avaliações são socializados na sua UA.

Procurei ouvir professores e estudantes através de um questionário semiestruturado, disponibilizados por meio digital usando um formulário eletrônico da Plataforma G Suite o *Google Forms*. Contatei professores por 3 (três) maneiras: 1) e-mails aos DUA, da amostra da pesquisa, solicitando a gentileza de encaminhar aos seus docentes em listas de e-mails e por meio do SIGAA da UFC. Escrevi um texto explicando os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos docentes no sentido de ter o espaço de fala

garantido e o sigilo mantido; 2) posteriormente entrei em contato por e-mail com cada professor fazendo a mesma solicitação; 3) enviei o mesmo texto padrão pelo aplicativo de *WhatsApp* aos coordenadores de curso solicitando encarecidamente que pudesse disponibilizar o *link* de acesso ao questionário aos professores dos cursos da mostra.

Mesmo com as iniciativas de solicitação e o questionário ficando aberto por quase um ano, obtive apenas 21 respostas. Eu e minha orientadora decidimos tentar mais um contato, dessa vez com alguns professores do curso com menor participação, por meio de mensagens no aplicativo *WhatsApp*. Desse último contato, obtive mais 5 respostas perfazendo 26 participantes docentes. Com esse retorno, observei que as quantidades de respostas por curso eram semelhantes. O questionário docente está disponível nos apêndices desta tese.

5.4.1 Identificação dos docentes participantes

Todos os 26 questionários foram considerados válidos. A seguir, destaco alguns gráficos para identificação dos docentes participantes e em seguida abordo a questão da socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA.

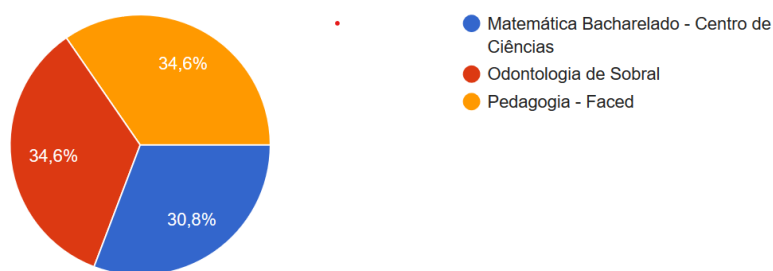
Em relação ao sexo que se identificam, 53% responderam que se identificam como do sexo feminino e 46,2% com o masculino.

No gráfico abaixo é possível vê que a participação docente por curso foi igual ou muito semelhante e que 100% se declararam como docentes efetivos.

Gráfico 2– Participação docente por curso

2. Atualmente em qual curso você leciona na UFC?

26 respostas



Fonte: Elaboração própria através *Google Forms* (2020).

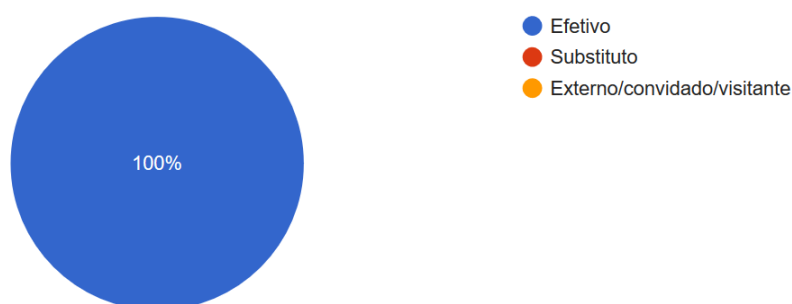
É importante destacar que o curso de Matemática bacharelado é o de menor corpo docente. Fato que talvez justifique a menor participação na pesquisa.

A seguir o gráfico que ilustra o percentual, 100% do tipo de vínculo que os docentes têm com a UFC.

Gráfico 3 – Tipo de vínculo com a UFC

3. Qual o seu vínculo atual na UFC?

26 respostas



Fonte: Elaboração própria através do *Google Forms* (2020)

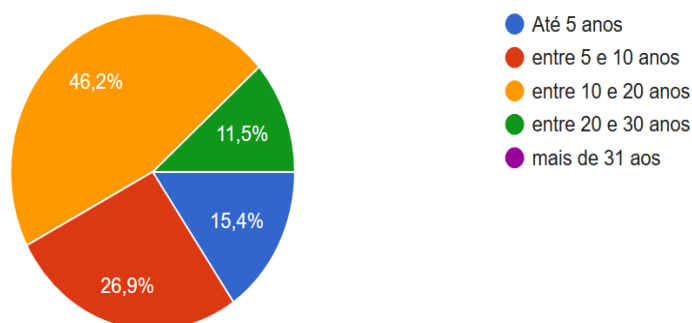
Por serem todos docentes efetivos na UFC, considero que tal condição qualifica mais o docente para dar as respostas com maior segurança e grau de certeza, por serem docentes estáveis e com determinado tempo em suas UA e conseqüentemente participam regularmente das atividades promovidas pelos colegiados ou no mínimo são comunicados destas. A idade e o tempo de docência no Ensino Superior também foram levados em conta, como indicador de confiança quanto as respostas dadas, pois um professor experiente poderia ter uma resposta mais segura em relação ao tema da pesquisa.

Na questão 04 do questionário “Qual a sua idade?”, observei que 72% dos respondentes estão entre 35 a 55 anos de idade.

Gráfico 4 – Tempo de docência no Ensino Superior

5. Quanto tempo você é docente na Ensino Superior?

26 respostas



Fonte: Elaboração própria através do *Google Forms* (2020)

É possível perceber que o grupo de docentes, na sua maioria, se concentra na faixa de 10 a 20 anos de exercício profissional, o que caracteriza que iniciaram suas atividades docentes já nos tempos de implantação do SINAES (ano de 2004). Se juntar o tempo de docência dos (11,5%) na faixa de 20 a 30 anos, podemos inferir que a maioria, (57,7%) dos participantes são docentes experimentados na função e que pelo tempo de serviço e dinâmica institucional pelo menos já passaram pelo cargo de coordenador de curso.

5.5 Identificar e analisar quais procedimentos são empreendidos nas UA após a publicação dos relatórios das avaliações SINAES⁵²

Para identificar e analisar quais procedimentos eram empreendidos nas UA da amostra, utilizei entrevistas semiestruturadas com os DUA, CPAC, CCV, CCA das UA dos cursos. Já aos docentes e discentes foram aplicados questionários estruturados. Infelizmente os servidores técnico-administrativos não participam do processo de autoavaliação institucional, por isso não foram ouvidos.

Procurei saber, no momento das entrevistas aos CCA se sabiam da atuação da CSA em suas UA, os mesmos desconheciam qualquer atividade dessa comissão, por isso resolvi não entrevistar nenhum servidor técnico nessas UA.

Para melhor compreensão deste tópico serão analisadas primeiramente as falas dos docentes na única questão aberta do questionário, depois dos discentes e por último transcrevo e analiso as respostas dos GUA em relação a essa temática.

5.5.1 Categorias eleitas a partir das respostas ao questionário docente

Foram 26 respostas. Apenas na questão de nº 08 uma resposta foi desconsiderada por não ser possível identificar a opinião negativa ou positiva. Abaixo as respostas e as categorias elencadas a partir das respostas à questão de nº 08.

Tabela 12 – Categorias temáticas a partir da questão 08 do questionário docente

Pergunta nº 8: Você acredita que participar da autoavaliação promove a melhoria da qualidade do seu curso e da UFC? Por quê?	Categorias por resposta subjetiva encontrada.
1. Sim. Porque por meio da autoavaliação é	Autoavaliação para qualificar a realidade.

⁵² A linha central de observação desse objetivo é melhoria da qualidade dos cursos de graduação por meio da análise dos dados conjugados dos dados obtidos por meio da avaliação do SINAES.

possível identificar fragilidades institucionais e apontar sugestões para melhorar o desempenho institucional.	
2. Sim.	
3. Sim. Porque é um instrumento que possibilita levantar dados sobre aspectos positivos e negativos que acontecem.	Autoavaliação para qualificar a realidade.
4. NÃO. Precisamos de uma política pública elaborada de forma colaborativa para que a qualidade prevaleça.	Avaliação como política colaborativa.
5. Sim. A instituição recebe um parecer de como me vejo naquilo que desempenho e pode colaborar para que melhore naquilo que lhe for possível.	Autoavaliação para qualificar a realidade.
6. Sim, para que possamos constantemente rever nosso sistema de ensino e métodos de avaliação.	Avaliação para gerar melhoria.
7. Sim. Porque leva a reflexão da sua atuação	Avaliação leva a reflexão.
8. Acredito que até o presente momento não influenciou em mudanças no curso.	UFC não faz uso algum dos resultados da autoavaliação
9. Não, pois a UFC não faz uso algum dos resultados.	UFC não faz uso algum dos resultados da autoavaliação.
10. Sim. Torna possível ver a percepção do servidor perante o serviço que presta e como se sente no seu ambiente de trabalho.	Autoavaliação para qualificar a realidade.
11. Sim. Promove a ideia de repensar a inteira experiência: o que foi bom e menos bom. Para quem não é indiferente ao ato de ensino essa reflexão só pode levar a melhorar o desempenho.	Avaliação leva a reflexão.
12. Acredito que contribuí, mas é necessário	UFC não faz uso algum dos resultados da

<p>que a instituição faça um trabalho de esclarecimento sobre a importância do instrumental e não somente a aplique.</p>	<p>autoavaliação.</p>
<p>13. Sim.</p>	
<p>14. Sim, pois nos lembra dos quesitos que são avaliados e nos mostra em que devemos melhorar. Essa auto compreensão promove melhoria pessoal e conseqüentemente do curso e da instituição.</p>	<p>Autoavaliação para qualificar a realidade.</p>
<p>15. Sim. A avaliação permite regulação e aprimoramento.</p>	<p>Autoavaliação para qualificar a realidade.</p>
<p>16. A autoavaliação leva a uma reflexão de nós mesmos. Como podemos melhorar, como podemos trabalhar nossas fragilidades e investigar e entender os motivos que nos levaram a algumas possíveis falhas no ensino naquele período. Porém as avaliações deveriam ser melhor trabalhadas na instituição. Eu leio e tento ver cada ponto apontado por mim e meus estudantes. Mas deveriam haver discussões para reconhecimento e apontamentos de falhas ou pontos positivos do processo.</p>	<p>A autoavaliação leva a uma reflexão e para qualificar a realidade.</p>
<p>17. Não. Porque não vejo os dados da autoavaliação serem usados.</p>	<p>UFC não faz uso algum dos resultados da autoavaliação.</p>
<p>18. Não. Porque o problema maior vem do “ruissimo” (sic) ensino médio que receberam. Podemos haver estratégias pedagógicas com autoavaliação, não vai remediar ao fato que a metade (ou mais) dos alunos que entram um curso científico na UFC não tem os conhecimentos básicos suficientes para haver uma probabilidade razoável de aprovação.</p>	
<p>19. Sim. Porque permite ao professor fazer uma autocrítica sobre o seu trabalho e papel como</p>	<p>A autoavaliação leva a uma reflexão.</p>

formador, gerando dados para melhorar pontos de fragilidade.	
20. Não. Por que ninguém diz que tem falhas em público.	UFC não faz uso algum dos resultados da autoavaliação.
21. Não. Não entendo autoavaliação.	
22. Sim, todo processo avaliativo se constitui como parte integrante de qualquer atividade educativa. Quando se trata de autoavaliação, tal instrumento permite identificarmos os avanços alcançados, bem como possibilita reflexão acerca dos aspectos que precisamos melhorar.	Avaliação para qualificar a realidade.
23. Não.	
24. Não. Pois teríamos que modificar nossas práticas de ensino. Pesquisa é nossa prioridade.	
25. Sim. Apenas analisando o que precisa ser melhorado podemos realmente mudar e procurar esse melhora, analisando onde estão os erros.	A autoavaliação leva a uma reflexão.
26. Sim. Leva-nos a pensar nos problemas e nas soluções.	A autoavaliação leva a uma reflexão.

Fonte: Elaboração própria através do Google Forms (2020).

Foram encontradas 05 categorias de análise das 06 seis categorias esperadas conforme tabela acima. Vejamos a frequência que elas foram encontradas na próxima tabela. É preciso registrar que das 26 respostas 05 não revelaram nem um tipo de categoria válida à análise segundo os objetivos da pesquisa.

Tabela 13 – frequência das categorias na pergunta 08 do questionário docente:

Categoria	Frequência
1. A autoavaliação leva a uma reflexão.	6 vezes nas falas dos 26 participantes.
2. Avaliação para qualificar a realidade.	8 vezes nas falas dos 26 participantes.

3. UFC não faz uso algum dos resultados da autoavaliação.	5 vezes nas falas dos 26 participantes.
4. Avaliação para gerar melhoria.	2 vezes nas falas dos 26 participantes.
5. Avaliação como política colaborativa.	2 vezes nas falas dos 26 participantes.

Fonte: Elaboração própria (2020)

As respostas dos docentes revelam que 30,7% acreditam que “Quando se trata de autoavaliação, tal instrumento permite identificarmos os avanços alcançados, bem como possibilita reflexão acerca dos aspectos que precisamos melhorar”.

Somando as 6 respostas dos que acreditam que a autoavaliação leva a uma reflexão quando: “Apenas analisando o que precisa ser melhorado podemos realmente mudar e procurar essa melhoria, analisando onde estão os erros”, temos 53% de docentes que veem com bons olhos as avaliações internas. Contudo, é possível encontrar nas respostas de 50% dos respondentes (9 respostas negativas e 4 positivas, mas as positivas trazem alertas quanto a falta de divulgação e discussão dos dados das auto avaliações) alegam que desconhecem ou atestam categoricamente que os resultados da autoavaliação não são socializados e analisados em suas UA na mesma frequência em que são coletados.

Para Dias Sobrinho (2000, p. 68) existe na sociedade uma forte pressão, derivada das crises econômicas, aliada a uma pressão ética para que a universidade “além de prestar conta de suas ações à sociedade, e mobilizar as forças da comunidade acadêmica na luta pela preservação do sentido público dessas instituições e pelo fortalecimento desse patrimônio social”. Para esse autor a universidade deve fazer isso por meio do seu sistema de autoavaliação antes mesmo do que qualquer sistema externo ou avaliações estranhas possam pôr-se a fazer.

Na última questão do questionário dos docentes sobre a divulgação dos relatórios das visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação. Perguntou - se: Como você acha que os mesmos deveriam ser divulgados no seu curso e na UFC? A questão era objetiva com 03 possibilidades de resposta numa escala que vai de menor para a maior compreensão do que seria o ciclo dos processos de avaliação do SINAES. As respostas deveriam espelhar o grau de familiaridade que os respondentes tinham com a temática. A resposta que espelharia maior complexidade e envolvimento dos sujeitos avaliados até chegar à análise e discussão dos resultados e a que menos representava o processo de avaliação institucional eram descrita de

forma a conter menos ações coletivas e intervenção para a mudança da realidade. As respostas dos docentes foram contadas, transformadas em percentual e enquadradas na tabela abaixo:

Tabela 14– resposta à pergunta de nº 10. Sobre a divulgação dos relatórios das visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação.

Respostas à questão nº 10	Quantidade de respostas e %
1. Os relatórios deveriam ser estudados pela Comissão Setorial de Avaliação, pelo NDE, Colegiado do curso para que todos (servidores técnicos, docente e estudantes) possam ter conhecimento das fragilidades e fortalezas apontadas pela avaliação e elaborado um Plano de Melhorias com metas para que a gestão acadêmica e administrativa possam levar aos órgãos superiores para conhecimentos das fortalezas e providências administrativas sobre as fragilidades apontadas.	16 respostas 61,6%
2. Os relatórios deveriam ser estudados pela Comissão Setorial de Avaliação, NDE e as fragilidades e fortalezas apontadas sobre o curso discutidas no âmbito do Colegiado do curso para que todos (servidores técnicos, docente e estudantes) possam ter conhecimento da avaliação.	05 respostas 19,2%
3. Os relatórios deveriam ser estudados apenas pelos docentes que compõe o Núcleo Docente Estruturante- NDE e as fragilidades e fortalezas apontadas sobre o curso discutidas apenas levadas ao conhecimento da Direção da Unidade Acadêmica.	05 respostas 19,2%

Fonte: Elaboração própria através do *Google Forms* (2020).

Ao mesmo tempo em que é motivo de alegria que 61,6% dos docentes que responderam que apresentem conhecimento do que seria todo o processo de avaliação institucional afirmando que:

Os relatórios deveriam ser estudados pela Comissão Setorial de Avaliação, pelo NDE, Colegiado do curso para que todos (servidores técnicos, docente e estudantes) possam ter conhecimento das fragilidades e fortalezas apontadas pela avaliação e elaborado um Plano de Melhorias com metas para que a gestão acadêmica e administrativa possa levar aos órgãos superiores para conhecimentos das fortalezas e providências administrativas sobre as fragilidades apontadas (DOCENTE, 2020).

O fato de mais que 38,4% ainda acreditam que os resultados das avaliações não precisam ser estudados apenas pelos docentes que compõe o Núcleo Docente Estruturante-NDE e restrito aos DUA, isso demonstra que o SINAES ainda não foi amplamente estudado, vivenciado ou até mesmo conhecido na UFC por parte dos professores respondentes.

Ao escrever sobre o que seria uma avaliação mediadora no ensino superior, suas características e sujeitos envolvidos nos atos de avaliar, Jussara Hoffmann (2003, p. 116) afirma que “estudar avaliação não significa estudar teorias de medidas educacionais e tratamentos estatísticos. Não devemos nem mesmo iniciar por essas discussões”, para que a barreira do “apenas conhecer” possa ser ultrapassada rumo a um conhecimento epistemológico sobre o ato de avaliar. Ainda sobre a experiência global de avaliação institucional, mesmo que com adoção de estratégias diferentes “reafirmam os valores construtivos e proativos da avaliação: um processo pedagógico, isto é, torna-se permanente, vira cultura” (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000, p. 13).

5.6 Como os resultados das avaliações do SINAES são socializados nas UA e qual a repercussão disso na comunidade acadêmica

Para responder a esse objetivo específico da tese, foram ouvidos 03 tipos de respondentes: gestores divididos em GR, GUA, CPA; estudantes de graduação da UFC e de IES públicas e privadas com sede em Fortaleza para que fosse também observado como a socialização dos resultados das avaliações acontece em outras IES privadas ou públicas.

Aos estudantes foram elaborados 2 questionários estruturados disponibilizados por meio digital, usando um formulário eletrônico da Plataforma *G Suite o Google Forms*. O primeiro questionário foi elaborado no ano de 2019 e enviado a todos os cursos que estavam escritos no ENADE (Cursos avaliados no ENADE 2019 na UFC: Agronomia, Arquitetura e urbanismo, Biomedicina, Educação física, Enfermagem, Engenharia ambiental, Engenharia civil, Engenharia de alimentos, Engenharia de computação, Engenharia de produção, Engenharia elétrica, Engenharia mecânica, Engenharia química, Farmácia, Fisioterapia e Medicina). Infelizmente foi preciso (eu e minhas orientadoras) desconsiderar as 15 respostas recebidas nesse questionário por julgar insignificante essa quantidade de respostas diante de um universo de aproximadamente 900 estudantes. O contato com esses estudantes foi dificultado por serem formandos, no momento da divulgação dos resultados do ENADE, ou

até mesmo já estarem egressos à UFC, já que os mesmos são inscritos no exame a partir de 80% de carga horária de formação cumprida.

O contato inicial foi feito com os DUA, em janeiro de 2020, já que o ENADE ocorreu em novembro de 2019, solicitando que o *link* de acesso ao questionário fosse enviado aos estudantes inscritos no exame por meio de suas listas de contato e pelo SIGAA. Nos e-mails enviados, foram anexados a autorização do reitor e o parecer do CEP autorizando a pesquisa. Este questionário ficou aberto de novembro de 2019 a março de 2020 e por ter recebido apenas 15 respostas foi excluído do escopo da pesquisa.

Outro fato que dificultou a pesquisa com estudantes e docentes foi o curto tempo entre a liberação da pesquisa com seres humanos feita pelo CEP da UFC em 30 de maio de 2019. Foram quase 1 ano e meio de idas e vindas na Plataforma Brasil e um longo tempo de espera pelo parecer. Isso fez com que eu tivesse pouco tempo para fazer todas as entrevistas e aplicar questionários *online* e de forma presencial.

Devido à baixa coleta no primeiro questionário em 2020 elaborei outro questionário, mais simples e somente com questões objetivas ligadas ao ENADE e apenas uma relativa à seguinte pergunta: Nº 5: Como a Coordenação do curso, ou setor competente de sua Unidade Acadêmica, costumava (ou costuma) divulgar os resultados das avaliações do SINAES? (Avaliação *in loco* feita por professores designados pelo MEC, resultado do ENADE e autoavaliação)? O *link* de acesso ao questionário foi disponibilizado apenas em grupos de WhatsApp de estudantes e docentes conhecidos para que pudessem espalhar para estudantes da UFC e outras IES públicas ou privadas. O questionário está disponível nos apêndices desta tese.

O segundo questionário recebeu 68 respostas até a presente data. Depois de examinar todas as respostas eu e minhas orientadoras as consideramos válidas. As informações coletadas serão utilizadas nos próximos itens que procuram responder de que forma os resultados das avaliações do SINAES são socializados e qual a repercussão disso na comunidade acadêmica.

5.6.1 Respostas dos estudantes sobre como os resultados das avaliações do SINAES são socializados nas UA e qual a repercussão disso na comunidade acadêmica

Como foi explicado anteriormente, participaram do questionário dos estudantes, 68 jovens. Dos participantes, 70, 6% se identificaram por meio do sexo feminino e 28,4% do sexo masculino. Os participantes cursavam ou eram egressos de 21 cursos de graduação entre

licenciaturas e bacharelados presenciais. Foram 08 (oito) IES, sendo 04 públicas e 04 privadas.

Dos 68 participantes, 60% foram estudantes de IES públicas e conseqüentemente 40% de IES privadas com sede em Fortaleza no estado do Ceará. 33 estudantes participantes foram oriundos de cursos da UFC, 48,5%. Destes 51% eram estudantes de pedagogia e 49% de outros cursos da UFC. Lembrando que o curso de pedagogia da UFC faz parte da amostra da pesquisa desta tese.

Das IES privadas a Faculdade Cearense – FAC foi a segunda IES em número de participantes, 33,8% dos 68 participantes. O destaque acontece também para estudantes do curso de pedagogia que foram 17 dos 23 participantes nessa IES.

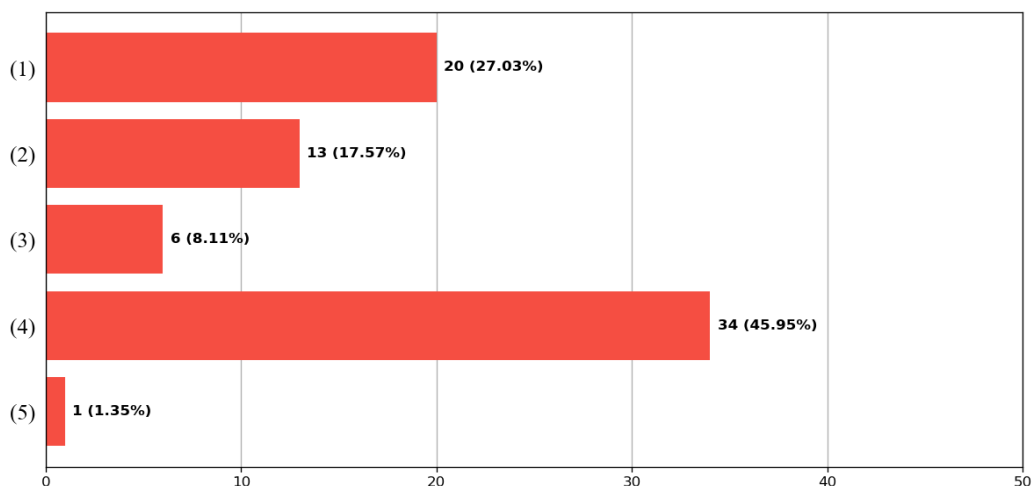
A questão 05, que será analisada agora, aceitava mais de uma opção. Por isso, ela obteve 74 respostas num universo de 68 respondentes. O seguinte texto abria a pergunta de número 05: Como os resultados da Avaliação Institucional são divulgados na IES que você fez (ou faz) seu curso de graduação? Logo abaixo vinha a pergunta: Como a Coordenação do curso, ou setor competente de sua Unidade Acadêmica, costumava (ou costuma) divulgar os resultados das avaliações do SINAES? (Avaliação *in loco* feita por professores designados pelo MEC, resultado do ENADE e autoavaliação)?

Os estudantes tinham a disposição 05 opções para dar uma ou mais respostas:

1. Na página da internet do curso ou unidade acadêmica;
2. No flanelógrafo ou mural de avisos do meu curso;
3. Em reunião específica, com estudantes, servidores docentes e técnicos, para analisar e discutir os resultados dessa avaliação e propor melhorias;
4. Não conheço nenhuma divulgação de resultados destas avaliações;
5. Quando estava próximo da visita externa, se fazia divulgação para os alunos como deveriam proceder e que ações a Universidade estava tomando.

Abaixo gráfico com os resultados em relação às respostas dadas pelos estudantes.

Gráfico - 5 – Respostas dos estudantes à pergunta nº 05



Fonte: Elaboração própria a partir das informações do *Google Forms* (2020).

Como a pergunta comportava mais de uma resposta, com objetivo de analisar as diferentes formas de divulgação dos dados segue tabela para melhor visualização das respostas:

Tabela 15– quantidade de respostas à pergunta nº 5.

Respostas com mais de uma opção	Quantidade de respondentes
1. Na página da internet do curso ou unidade acadêmica;	05
2. No flanelógrafo ou mural de avisos do meu curso.	
2. No flanelógrafo ou mural de avisos do meu curso;	01
3. Em reunião específica, com estudantes, servidores docentes e técnicos, para analisar e discutir os resultados dessa avaliação e propor melhorias.	
Respostas com apenas uma opção	Quantidade de respondentes
1. Na página da internet do curso ou unidade acadêmica.	15
2. No flanelógrafo ou mural de avisos do meu curso.	07
3. Em reunião específica, com estudantes, servidores docentes e técnicos, para analisar e discutir os resultados dessa avaliação e propor melhorias.	05
4. Não conheço nenhuma divulgação de resultados destas avaliações.	34
5. Quando estava próximo da visita externa, se fazia divulgação para os alunos como deveriam proceder e que ações a Universidade estava tomando.	01

Fonte: Elaboração própria a partir das informações do *Google Forms* (2020).

Triste constatação ao identificar na grande quantidade de respostas que 49% afirmam que “Não conheço nenhuma divulgação de resultados destas avaliações”. Mesmo depois de 16 anos de advento de um sistema que propõe que:

As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (INEP⁵³, 2015).

Diante de tal constatação onde quase 50% dos estudantes declaram não existir nem se quer divulgação de um importante processo que vai além da qualificação da realidade de uma instituição formadora, é imperativo lembrar os alertas que Dias Sobrinho (2000, p. 69) fez, antes mesmo da instituição legal do SINAES, que “A universidade é uma instituição social complexa. É preciso superar todo e qualquer esquema de leitura reducionista para chegar a uma compreensão integrada de seu conjunto feito de múltiplas dimensões”.

Quando se constata que 29% das respostas dos estudantes mostram que os resultados das avaliações ficam dispostos “Na página da internet do curso ou unidade acadêmica” e 19% das respostas indicam que ficam estaticamente expostas “No flanelógrafo ou mural de avisos do meu curso”, demonstra que “A perspectiva de avaliação que se preocupa muito mais com o produto que com as relações e comportamentos humanos nas dinâmicas sociais tende a ser positivista e quantitativista” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 75).

O caráter democrático e dialógico do SINAES aparece apenas em 10% das respostas, quando 09% afirmam que o resultado das avaliações é debatido em reunião específica com estudantes, servidores docentes e técnicos, para analisar e discutir (grifos nossos) os resultados dessa avaliação e propor melhorias quase que fechando a proposta global do sistema, pois, “A avaliação institucional não pode cair no engodo de reduzir o trabalho pedagógico e científico da universidade a nuvens de informações brutas” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 75).

⁵³ Fonte: <http://inep.gov.br/sinaes>

5.6.2. Respostas dos GUA a pergunta: Como os resultados das avaliações do SINAES são socializados nas UA e qual a repercussão disso?

Nas entrevistas realizadas com os gestores de unidade acadêmica: DUA, CPACs, CCA e CCV escutei que os resultados, quando socializados, ficam a cargo dos coordenadores de curso. Contudo, nas informações advindas dos coordenadores ficou explícito que essa não é uma prática ordinária e corriqueira devido ao excesso de trabalho burocrático que os mesmos precisam dar conta e que, muitas vezes, não tem ajuda de uma pessoa que de fato entenda pedagogicamente ou educativamente sobre avaliação para ajuda-los nessa tarefa.

Pergunta aos atuais coordenadores de curso: quando os resultados do ENADE, das autoavaliações, saem vocês têm algum lugar de discussão, de exposição aos estudantes? Ou fazem um plano de melhoria? Acompanham esses resultados?

CCA – 01: A gente não tem feito, mas pretendemos fazer. A gestão levantou isso em uma reunião do departamento e vou ter que fazer isso junto com a comissão.

CCA – 02: Os alunos até hoje têm medo de avaliar e o professor marcar ele (escutamos muito essa afirmação), mas conversamos sobre isso e mostramos para todos que não a mais espaço para isso. Isso está em transição, o professor mostra que foi um problema que aconteceu só naquele dia, o aluno também. A avaliação tem sido de forma positiva. Servindo de elo para solucionar problemas.

CCA – 03: Ao me deparar com esses resultados, eu como coordenadora, vejo a possibilidade de me organizar com um planejamento, mas necessita de todo um processo de apropriação com a comunidade para que isso aconteça. Então, eu assisti em alguns momentos que a gente conviveu com isso em colocar esse resultado dentro do plano de desenvolvimento da AU e do próprio curso. Mas eu não consegui, quando eu digo eu, eu falo de a gestão implementar essa cultura de apropriação desses resultados e de planejamento como um ciclo.

As respostas dos coordenadores de curso expressas acima, confirmam o que foi encontrado também na categoria 03 da Tabela nº 00 *Codificação geral das categorias finais apuradas nas entrevistas aos GUA* aponta que: “a baixa participação dos discentes na autoavaliação acontece por não haver *feedback* aos envolvidos e que os resultados das avaliações do SINAES não são socializados nas UA. Somente na resposta do CCA-02 ele afirma que “Isso está em transição” que pode ser entendido como ainda está em processo e que existe conversas com estudantes e professores sobre a autoavaliação.

Para Dias Sobrinho (2000, p. 57) “nem podem as práticas de avaliação limitar-se a flagrar instantes rígidos de cursos e programas de estudos, como que os condenando ao congelamento definitivo. A avaliação [...] deve engendrar processos que a dinamizem e a

transformem”. Daí a necessidade constante de diálogo para prestar contas aos envolvidos sobre aquilo que foi avaliado.

Roma Neto e Andrade (2017) sugerem a adoção de Fichas Técnicas para sugerir informações e evidências em relação ao planejamento e a organização dos processos avaliativos nas IES. Para os autores no Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional:

Item 1.3 autoavaliação institucional, o planejamento deve descrever como ocorre o envolvimento da comunidade acadêmica na elaboração do projeto/processo de autoavaliação institucional, destacando alunos, ex-alunos, professores, corpo técnico-administrativo, comunidade externa. Organização precisa apresentar: instrumentos de avaliação; resultados; e planos de ação/monitoramento do processo avaliativo que ocorre na IES com o envolvimento da comunidade acadêmica – formulários, relatórios, atas, etc. (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 83).

O planejamento e a organização do processo avaliativo servem para envolver os gestores no processo de uso da avaliação como ferramenta estratégica para auxiliar a gestão na tomada de decisão. Gestores em todas as esferas hierárquicas da IES.

5.6.3 Resposta dos docentes a pergunta: Sobre a divulgação dos relatórios das visitas in loco, ENADE e autoavaliação. Como você acha que os mesmos deveriam ser divulgados no seu curso e na UFC?

Perguntei aos docentes na questão 10, do questionário eletrônico. “Sobre a divulgação dos relatórios das visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação: Como você acha que os mesmos deveriam ser divulgados no seu curso e na UFC?”. ‘A pergunta “como você acha” foi modificada após a leitura flutuante das entrevistas, onde constatei com os GUA, que não havia iniciativas coletivas para análise dos dados das avaliações preconizadas no SINAES em nenhuma das 03 UA, por isso julguei desnecessária a pergunta: “Como os resultados das avaliações do SINAES são socializados na sua UA e qual a repercussão disso na comunidade acadêmica?”. Como até a leitura flutuante das entrevistas não havia nenhuma resposta ao questionário, foi fácil fazer essa alteração sem descartar qualquer resposta.

Perguntei: Como você acha que os mesmos deveriam ser divulgados no seu curso e na UFC? Abaixo as respostas disposta numa tabela que relaciona a resposta ao percentual de respondentes.

Tabela 16 - Sobre a divulgação dos relatórios das visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação.

Respostas	Percentual
Os relatórios deveriam ser estudados pela Comissão Setorial de Avaliação, NDE e as fragilidades e fortalezas apontadas sobre o curso discutidas no âmbito do Colegiado do curso para que todos (servidores técnicos, docente e estudantes) possam ter conhecimento da avaliação.	19,2%
Os relatórios deveriam ser estudados apenas pelos docentes que compõe o Núcleo Docente Estruturante- NDE e as fragilidades e fortalezas apontadas sobre o curso discutidas apenas levadas ao conhecimento da Direção da Unidade Acadêmica.	19,2%
Os relatórios deveriam ser estudados pela Comissão Setorial de Avaliação, pelo NDE, Colegiado do curso para que todos (servidores técnicos, docente e estudantes) possam ter conhecimento das fragilidades e fortalezas apontadas pela avaliação e elaborado um Plano de Melhorias com metas para que a gestão acadêmica e administrativa possam levar aos órgãos superiores para conhecimentos das fortalezas e providências administrativas sobre as fragilidades apontadas.	61,5%

Fonte: Elaboração própria a partir das informações do Google Forms (2020).

O intuito dessa pergunta não era estabelecer uma relação de certo *versus* errado. O objetivo era saber o nível de entendimento dos docentes com relação aos processos e funções estabelecidas pelos gestores acadêmicos, docentes e estudantes na avaliação educacional preconizada pelo SINAES e o nível de envolvimento de cada um, bem como as ações de melhoria. A questão foi elaborada em 03 níveis de aprofundamento do conhecimento que se teria sobre o processo avaliativo e a abrangência e nível de tratamentos dos resultados das avaliações.

Sendo assim, 61, 5% demonstraram profundo conhecimento sobre a gestão dos resultados das avaliações SINAES, contudo, 8,4% ainda compreendem que a avaliação se encerra com a coleta de dados e o acesso aos mesmos fica limitado ao curso ou a UA.

Ainda sobre a categoria 03, a pergunta aberta do questionário dos docentes, revela também não haver *feedback* aos envolvidos. A pergunta: Você acredita que participar da autoavaliação promove a melhoria da qualidade do seu curso e da UFC? Por quê? Foi respondida positivamente por 16 dos 26 participantes. Contudo, além das 09 respostas negativas, 04 das 16 respostas positivas fizeram alguma observação em relação a divulgação e discussão dos dados das avaliações. Abaixo algumas respostas negativas que representam os 34,6% :

Docente 09: Não, pois a UFC não faz uso algum dos resultados;

Docente 12: Acredito que contribui, mas é necessário que a instituição faça um trabalho de esclarecimento sobre a importância do instrumental e não somente a aplicação;

Docente 16: A autoavaliação leva a uma reflexão de nós mesmos. Como podemos melhorar, como podemos trabalhar nossas fragilidades e investigar e entender os motivos que nos levaram a algumas possíveis falhas no ensino naquele período. Porém as avaliações deveriam ser melhor trabalhadas na instituição. Eu leio e tento ver cada ponto apontado por mim e meus estudantes. Mas deveriam haver discussões para reconhecimento e apontamentos de falhas ou pontos positivos do processo;

Docente 17: Não. Porque não vejo os dados da autoavaliação serem usados;

Docente 20: Não. Por que ninguém diz que tem falhas em público

(DOCENTES, 2020).

Os temas ligados às palavras: esclarecimentos, reflexão, melhorar, investigar, entender estão presentes nas respostas dos docentes, sempre como possibilidade, busca ou algo que se deve procurar levar ao entendimento claro sobre os tipos de avaliação e a necessidade de fortalecer o que está bom e corrigir as falhas no processo de formação que se deve fazer na universidade.

5.7 Caracterizar e descrever as iniciativas empreendidas pela administração superior da UFC para a reformulação dos planos institucionais que tenham por base o tratamento, discussão e análise dos resultados articulados das avaliações do SINAES

Creio que essa questão foi respondida nas análises realizadas nos pontos 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3 ao discutir as categorias de maior frequência nas falas de GR, GUA e CPA. Entrevistas abertas com o reitor e o vice-reitor, entrevistas semiestruturadas com a Pró-reitora adjunta (que também coordena o conselho dos Coordenadores de programas acadêmicos) e a coordenadora da COPAV da PROGRAD e os presidentes e ex-presidente da CPA, foram significativas quanto à inexistência de iniciativas empreendidas pela administração superior para a reformulação dos planos institucionais, a partir do tratamento, discussão e análise dos resultados articulados, isto é, observados de forma agregada os relatórios de visita *in loco*, os relatórios do ENADE e os relatórios de autoavaliação.

As categorias dos GR que revelam ou reafirmam tal constatação estão na tabela codificação das inferências das falas dos GR, onde se pode ler que “Necessidade de produzir

reflexão para cada uma das avaliações SINAES nas UA para haver diálogo” (p. 134) demonstra que ainda não há tal prática.

Em relação à leitura que os GUA fazem dessa questão, fica ainda mais explícito que “A grande quantidade de dados produzidos pelos processos avaliativos do SINAES ainda não são incorporados aos processos de planejamento nas UA” (p. 144). Ao avaliar o final de sua gestão, um GR vê que no seu período a universidade teve a capacidade de se organizar internamente para passar por um processo de avaliação institucional aperfeiçoando o sistema acadêmico onde se faz a autoavaliação, encontrando as falhas no processo de ingresso e permanência de estudantes, questões de infraestrutura e serviços. Acreditava que o trabalho reflexivo com as informações deveria ser levado como prioridade para a próxima gestão que se iniciou no ano de 2019.

Espero que a gente consiga deixar uma boa mensagem para a próxima gestão para que possam fazer o uso adequado e um processo reflexivo sobre a avaliação. Precisaria de muita estrutura, não é só olhar a nota do curso, em que ele foi bem ou mal, é uma coisa que precisa ser mais aprofundada (Entrevista GR).

Outro achado, ou melhor, a ausência, é a inexistência de um Plano de Gestão. Nos documentos oficiais da UFC, disponibilizados em página eletrônica, encontra-se diversos documentos como PDI, estatuto, regimentos, anuário estatístico, relatórios de gestão, relatórios de auditoria, planos de auditoria e de internacionalização, mas não encontrei planos de gestão.

Ao consultar o Relatório de Gestão da UFC, documento disponível ao público no Portal da UFC desde 2003, percebi que o relatório de 2019 se alinha as metas do PDI.

Ao consultar o eixo Ensino, é possível encontrar muitas atividades desenvolvidas para cumprir tais metas, fruto de um robusto e contínuo trabalho da PROGRAD para garantir a articulação com as Coordenações dos Cursos; Departamentos e Unidades Acadêmicas. Em relação ao cumprimento de metas do PDI, destaco a meta “Fortalecer a avaliação como ação pedagógica para o acompanhamento dos cursos de graduação e de pós-graduação, promovendo a construção de saberes e o desenvolvimento da cultura avaliativa, de forma a adotar os princípios de governança”.

No desenvolvimento de um olhar investigativo sobre os diferentes relatórios de avaliação institucional, a PROGRAD, dentre outras ações, adotou, em 2019, procedimentos de atualização e de implementação de normativas e de outros documentos, a fim de melhorar o acesso à informação, de regulamentar processos

que facilitam a gestão acadêmica, alinhando-se às boas práticas de governança e *compliance* (UFC, Relatório de Gestão, 2019, p. 79).

No ano de 2019 a PROGRAD promoveu orientação e acompanhamento dos discentes de 27 cursos de graduação, participantes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), além de orientação e acompanhamento dos discentes de 17 cursos de graduação da UFC avaliados pelo ENADE em 2018, com a publicação das notas em 2019.

Ainda em relação às visitas *in loco*, a PROGRAD acompanhou 16 destas avaliações para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação em todos os *campi* da UFC, além de fechar o ano com a “Implantação do Portal Egressos UFC, contendo um panorama dos estudantes egressos dos cursos de graduação da Universidade a partir de 1971 aos dias atuais, por nome, curso, ano de conclusão e unidade acadêmica” (UFC, Relatório de Gestão, 2019, p. 79).

Recentemente a PROGRAD disponibilizou, ainda, Painel de Indicadores da Graduação, que consistem em painéis interativos. A ferramenta reúne informações sobre a oferta de disciplinas, como tamanho e quantidade de turmas teóricas, práticas e teórico-práticas para cada unidade acadêmica. Essas ferramentas poderiam ajudar muito a gestão quando conciliadas com os dados das avaliações para correção de rotas pedagógicas e administrativas. Pedagógicas quando se avalia currículos, disciplinas ou programas capazes de reter estudantes por mais tempo no curso e administrativas quando, por exemplo, verifica-se a inadequação de uma infraestrutura para comportar determinado número de estudantes em laboratórios didáticos, salas de aula ou alocação de recursos emergenciais para compra de insumos no intuito de agilizar as ações de formação em disciplinas teórico-práticas.

No tocante a ação dos GR PROGRAD é possível verificar que a “Implementação de sistemas que monitorem, em tempo real, a adequação dos cursos às exigências dos quesitos avaliativos do MEC;” aliado ao “Incremento do trabalho de conscientização dos estudantes quanto à importância do ENADE para o curso do qual ele será egresso” (UFC, Relatório de Gestão, 2019, p. 81) muito contribuiu para que apareçam iniciativas empreendidas pela gestão superior para realizar planos anuais de gestão, conseqüentemente seguido de relatórios, onde as fragilidades encontradas nas avaliações possam ser colocadas no horizonte das discussões nos conselhos superiores e nas câmaras, para serem discutidos e analisados coletivamente de UA em UA e gerem não apenas dados, mas por meio do diálogo, possam fomentar a cultura de avaliação na UFC.

Importante salientar o papel da PROGRAD/COPAV ao trabalhar de forma articulada para orientar os gestores acadêmicos, os responsáveis pelo Censo para o melhor atendimento às questões norteadoras do SINAES, principalmente a regulação e os processos avaliativos como parte de um processo e não apenas vistos por partes.

Foi possível identificar nas entrevistas de todos os 15 gestores, elogios quanto o trabalho desenvolvido por esta Pró-reitoria, nas duas gerações de gestores ouvidos na pesquisa que originou esta tese. Tal constatação só reafirma que “As instituições vêm fortalecendo os colegiados e demais setores com informações e com a formação de equipes responsáveis pela sensibilização da comunidade acadêmica para a importância desse processo avaliativo, em especial o ENADE” (GRIBOSKI, 2023, p. 190). A UFC seguramente vem sendo beneficiada pelo trabalho dos GR PROGRAD desde a implantação da COPAV em outubro de 2012.

5.8 Analisar as percepções de gestores, professores e estudantes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo

Como é possível analisar as percepções das pessoas? É possível que as percepções sejam captadas numa conversa, numa entrevista? O quanto de inferências é possível fazer quando se analisa uma percepção? Essas eram algumas das minhas inquietações ao tentar responder essa questão da pesquisa. Analisar as percepções dos gestores em relação a dinâmica dos processos avaliativos do SINAES e de como os mesmos encaram o processo de avaliação que é global, de instituições, cursos e pessoas, se mostrou algo fundamental ao longo do tempo da pesquisa, pois poderia dar passos qualitativos rumo ao entendimento que foi crescendo de que a UFC, além de não ter instalada uma concepção de cultura de avaliação, poderia até estar se afastando desse ideal, quando seus gestores não consideram, por meio de suas percepções sobre o sistema, o lugar de sua importância para avanço das mentalidades rumo a uma avaliação democrática e dialógica.

No intuito de analisar essas percepções, julguei necessário ainda uma incursão na análise do discurso, mas diante dos recursos físicos e mentais disponíveis e do tempo para finalização da pesquisa, foi preciso me manter firme nos achados analisados por meio da técnica da Análise de conteúdo de Bardin (2011).

Nas Tabelas disponíveis nas páginas 129, 146 e 166 – Codificação das informações das falas dos GR, GUA e CPA é possível encontrar nessas tabelas as UC (Que foram codificadas a partir das inferências sobre as UR e conseqüentemente trazem em si condições de identificação de concepções e impressão dos respondentes) e por meio delas

inferir sobre as concepções dos gestores. As concepções advindas de docentes e discentes acerca do SINAES podem ser observadas nas respostas aos questionários.

5.8.1 Concepções dos GR, GUA, docentes e discentes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo

Por meio das UC passo a descrever as concepções dos GR sobre a dinâmica das avaliações do SINAES em tabelas específicas para cada tipo de sujeito da pesquisa.

Tabela 17- Concepções dos GR acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo

UC do GR	Concepções sobre a dinâmica das avaliações SINAES
A COPAV e o PI precisam trabalhar de forma articulada para orientar os gestores acadêmicos, os responsáveis pelo Censo para o melhor atendimento às questões norteadoras do SINAES principalmente a regulação e os processos avaliativos como parte de um processo e não apenas vistos por partes.	Concepção dos processos avaliativos SINAES como parte de um todo e não apenas vistos por partes.
Necessidade de produzir reflexão para cada uma das avaliações SINAES nas UA para haver diálogo.	Concepção dos processos avaliativos SINAES como um momento de produção de reflexão e diálogo.
Excesso de burocracia e cumprimento das exigências da regulação.	Concepção dos processos avaliativos SINAES são burocráticos para cumprimento das exigências da regulação.
Relação entre avaliações institucionais e do ensino aprendizagem.	Concepção dos processos avaliativos SINAES favorecem a melhoria da avaliação institucional e do ensino-aprendizagem veem como processos interligados.

Fonte: Elaboração própria (2020).

As concepções destacadas acima vão ao encontro do que afirmam Marinho e Poffo (2016, p. 461) sobre a qualidade do ensino:

Diante deste cenário, pode-se perceber um entendimento geral de que os modelos que avaliam a QE, mesmo sem unanimidade conceitual, são fundamentais como ferramenta de gestão e, por esta razão devem ser estimulados, isto é, elaborados e experienciados em estudos práticos e em pesquisas acadêmicas. É prudente que as instituições, além de basearem-se nas dimensões e indicadores implantados pelo

governo como forma de avaliação, formulem seus próprios modelos de avaliação da qualidade, de acordo com suas características e perspectivas (MARINHO; POFFO, 2016, p. 461).

Que em *prol* dessa qualidade, os gestores educacionais não devem apenas se basear em dimensões e indicadores projetados pelo MEC, mas que formulem seus próprios modelos de avaliação da qualidade da formação e dos serviços prestados pela IES.

5.8.2 Concepções dos GUA acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo

Tabela 18 - Concepções dos GUA acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo

UC do GUA	Concepções sobre a dinâmica das avaliações SINAES
O SINAES é um sistema oficial, federal de aferição da qualidade dos cursos de graduação. Ele depende de instrumentos de coletas de informações e as instituições devem seguir suas regras para obterem cursos melhores e mais bem avaliados. As UA devem ter mais informações sobre os processos avaliativos que compõe o Sistema e a PROGRAD, por meio da COPAV tem orientado o processo de visita in loco e o ENADE.	Concepções dos processos avaliativos SINAES servem para aferição da qualidade de instituições e cursos.
Os instrumentos de avaliação do SINAES podem servir de referencial de qualidade para orientar os gestores nos momentos das visitas in loco; Organizar os documentos pedagógicos em acordo com as normas estabelecidas nos instrumentos do SINAES.	Concepção que os instrumentos avaliativos dos processos avaliativos SINAES servem de referencial de qualidade para orientar os gestores nos momentos das visitas in loco e nos processos de revisão dos documentos pedagógicos dos cursos.
Colaboração e participação de toda comunidade na UA nos processos avaliativos é o que existe de melhor no processo, mas isso ainda não acontece culturalmente, acontece em momentos específicos das avaliações, ainda existem incertezas quanto o papel de cada um nos processos.	Concepção dos processos avaliativos SINAES serve para unir a comunidade acadêmica em prol de uma IES de qualidade.

Fonte: Elaboração própria (2020).

As 03 concepções transcritas acima das falas dos GUA nos momentos de entrevistas, a palavra “qualidade” se destaca em diferentes momentos, quer seja em relação ao contexto das avaliações SINAES, ou quando se referem aos benefícios advindos destas

avaliações, além dos processos regulatórios em suas UA. Os gestores destacam que precisam de maior autonomia para decidir as frentes de melhoria em relação a infraestrutura ligada às ações de ensino. Tais concepções ensejam em aspectos pesquisados por Marinho e Poffo (2016 p. 460).

Na realidade, à luz do contexto social, político, econômico e cultural em que se insere o ensino superior no Brasil, pode-se perceber as grandes pressões que as instituições de ensino suportam, tais como: evasão, desperdícios, inadequação dos currículos, inadimplências, desmotivação da gestão e do corpo docente, exigências tecnológicas, financiamento, concorrência, entre outros (MARINHO; POFFO, 2016, p. 460).

Na vivência das IES públicas, a única consideração seria, ainda, no que se refere à inadimplência, posto que os estudantes dessas instituições não pagam pelo ensino ofertado, as demais pressões são sentidas e a pressão para ser chegar no prumo de qualidade oferecido pelo MEC são cada vez maiores.

5.8.3 Concepções de docentes e discentes acerca da dinâmica dos processos avaliativos da Lei SINAES ou como veem o processo

Por meio do questionário do docente e do estudante, foi possível identificar as concepções básicas que os mesmos apresentam sobre o SINAES, e suas funções em duas perguntas como pode ser visto a seguir.

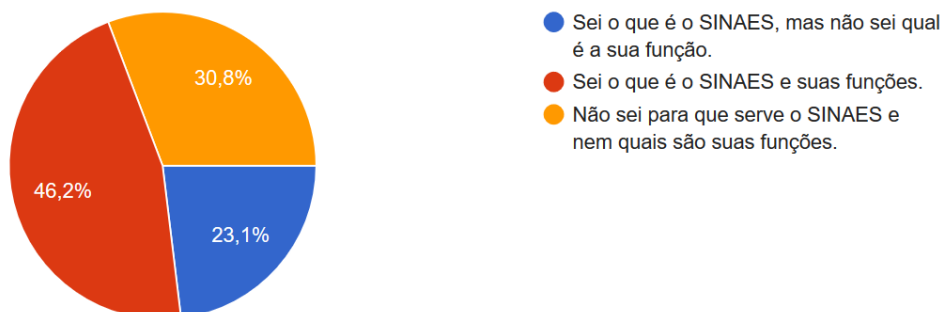
A resposta à pergunta “Você sabe o que é o SINAES e suas funções?” Foi igualmente feita nos questionários “docente e discente” e não contou com nenhum cabeçalho anterior a mesma, para que não houvesse influência da descrição da seção na resposta dos participantes.

As respostas variavam diante do aprofundamento que os respondentes poderiam ter em relação ao sistema. Da resposta “Não sei para que serve o SINAES e nem as suas funções (nível mais elementar), passando por: “Sei o que é o SINAES, mas não sei qual a sua função” (nível mediano), até um nível mais completo de conhecimentos que seria a resposta “Sei o que é o SINAES e suas funções”. Seguem os gráficos das respostas de docentes e discentes:

Gráfico 6 – Resposta docente a pergunta 06, você sabe o que é o SINAES e suas funções?

6. Você sabe o que é o SINAES e suas funções ?

26 respostas



Fonte: Elaboração própria através das informações do Google forms (2020).

Gráfico 7 - Você sabe o que é o SINAES e suas funções?

4. Você sabe o que é o SINAES e suas funções?

68 respostas



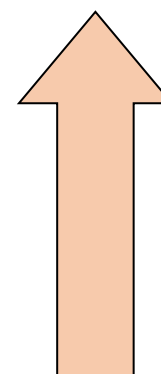
Fonte: Elaboração própria através das informações do Google forms (2020).

Os gráficos acima, apontam semelhanças entre as respostas de docentes e discentes em relação às impressões que ambos apresentam sobre o SINAES apontando que a maioria tem em mente “Todos necessitam estar atentos às qualidades positivas e negativas do sistema de ensino” (LUCKESI, 2018, p. 201). Mas, compreendo que os gráficos apontam que é necessária maior divulgação sobre os sistemas de avaliação e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, para que os envolvidos participem de forma plena, isto é, totalmente cientes do que implica todos os procedimentos e processos.

De forma comparativa, as respostas dos participantes dos dois questionários é possível verificar que (a seta ao lado da tabela indica, de menor para maior complexidade de conhecimento das respostas):

Tabela 19 - comparativo das respostas docente e discente

Pergunta	Resposta docente	Resposta discente
1. Sei o que é o SINAES e suas funções	23, 1%	26,5%
2. Sei o que é o SINAES, mas não sei qual a sua função	46,2%	38,2%
3. Não sei para que serve o SINAES e nem suas funções	30,8%	35,3%



Fonte: Elaboração própria (2020).

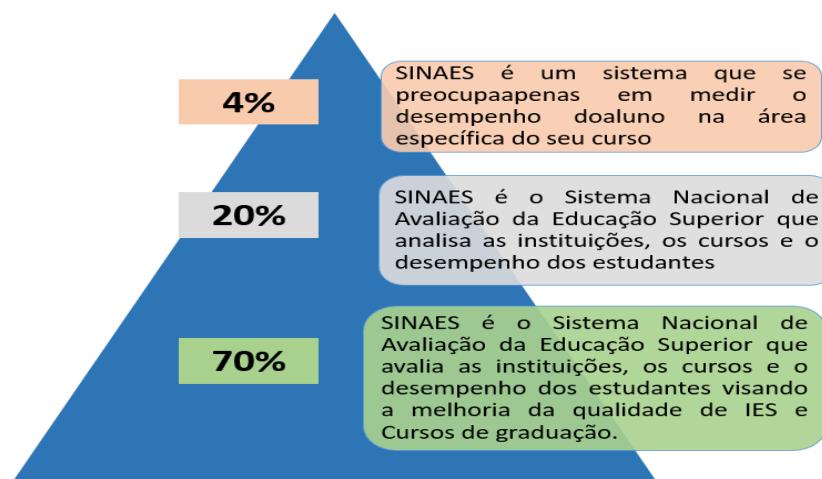
A resposta de maior frequência entre docentes e discentes foi a número 02, demonstrando assim, que ambos ainda têm um conhecimento limitado sobre o sistema como um todo, pois apesar de afirmarem que sabem o que é o SINAES, mas desconhecem as suas funções, podendo demonstrar conhecimento insuficiente quanto às funções inerentes ao sistema, como analisar instituições, cursos e o desempenho dos estudantes.

Semelhantes foram às respostas de discentes e docentes quanto a resposta nº 01. Percentualmente houve pouca variância entre docentes e discentes, 23, 1% e 26,5% respectivamente demonstram conhecimento sobre o sistema e suas funções. Seria preciso, de forma urgente, dados já 16 anos do SINAES, uma força tarefa para levar maior conhecimento sobre o sistema e suas implicações no dia a dia da comunidade acadêmica, pois:

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

O questionário do docente trazia uma pergunta a mais que o do discente, uma pergunta complementar, na qual indagava se sabiam o que era o SINAES. A questão de nº 07, perguntava: “Sobre o que é o SINAES e suas funções responda” A essa pergunta apontei 03 possibilidades de respostas objetivas dispostas de maior a menor grau de complexidade. Na imagem abaixo juntei as respostas dos participantes e o os percentuais característicos das mesmas.

Imagem 12 – Resposta dos docentes sobre as funções do SINAES



Fonte: Elaboração própria a partir das informações do *Google forms* (2020).

É importante notar que na resposta anterior: Sei o que é o SINAES e suas funções, apenas 23,1% responderam que conheciam positivamente, já aqui, na resposta “SINAES é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes visando a melhoria da qualidade de IES e Cursos de graduação”, aparece 70%. Dando a entender que quando visualizam a descrição correta do que é o sistema, os docentes tiveram mais certeza do que de fato é.

5.9 Comparar os indicadores de qualidade fornecidos pelos relatórios de avaliação do SINAES dos cursos pesquisados, para elaborar um referencial de qualidade, afim de, subsidiar a tomada de decisão dos gestores GA com vistas à melhoria da qualidade dos demais cursos da UFC

Pretendo nesse tópico do capítulo de análise, deixar claro o delineamento do conceito de qualidade, depois por meio da análise de 3 relatórios de visita *in loco*, 1 relatório por curso, 06 relatórios de ENADE, 02 relatórios por curso, e 03 relatórios de autoavaliação da Infraestrutura, agregado por unidade acadêmica e um relatório da Coordenação agregado por curso ano de referência 2018 (a escolha deste ano se deu porque em 2018 completaram se 03 anos de autoavaliação institucional na UFC, onde possivelmente os docentes e discentes já estavam familiarizados com o processo).

Esse tópico está organizado em 30 enfoques: 1) relatórios de visita *in loco*, para busca de indicadores comuns de qualidade; 2) Relatórios de ENADE estudados de formas

comparativas para descobrir o que existe de comum entre os cursos da amostra em relação à infraestrutura, condições de ensino e corpo docente; e 3) Os relatórios de autoavaliação nas questões apontadas anteriormente no ENADE e na visita externa para compreensão se existe uma regularidade nos instrumentos. Obtive todos esses relatórios com a autorização da Reitoria e da PROGRAD conforme anexos.

5.9.1 Conceito de qualidade

No capítulo 03, desta tese, já trouxemos a discussão do conceito de qualidade que fundamentou a criação do SINAES, bem como “os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo INEP são o ENADE e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de avaliadores” (VENTURA, 2017, p. 243). Para Marinho e Poffo (2016, p. 459) “a origem da palavra qualidade tem influenciado os autores modernos que, cada um à sua visão, estabeleceram conceitos de diferentes maneiras”. Em artigo intitulado “Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade”, os autores destacam, conforme Quadro 1 - Conceito de qualidade estudado por diversos autores modernos⁵⁴. O quadro apresenta as perspectivas clássicas e consagradas pela administração sobre o conceito de qualidade e os teóricos mais relevantes a respeito do seu estudo.

Espera-se que esses processos avaliativos sejam indutores de qualidade, no primeiro sentido, que é garantir de forma justa, e com equidade, o acesso e a permanência dos jovens em formação na universidade, garantido às mesmas bases sólidas de formação teórico-prática no campo do saber escolhido para sua formação, infraestrutura digna e salutar para que as condições de ensino, pesquisa e extensão possam fluir de forma regular e apropriada a cada área do conhecimento científico.

As políticas institucionais devem permanecer direcionadas para a promoção e apoio ao desenvolvimento integral dos estudantes, com vistas ao atendimento dos anseios da sociedade que acolhe e financia a instituição pública e, por fim qualidade que se reflete na contratação de professores comprometidos com sua formação e função social garantindo a mesma formação em serviço e apoio didático pedagógico para o desenvolvimento das ações inerentes à docência universitária. Com certeza, aqui, não se aplica o conceito de qualidade onde:

⁵⁴ Para ler o artigo e visualizar o Quadro 1, acesse: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00455.pdf>

A avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

As proposições feitas a seguir, destinam-se apenas a destacar que as ações articuladas, entre gestores de diferentes instâncias, docentes, discentes e técnico-administrativos, no intuito de observação e incorporação dos resultados das avaliações preconizadas pelo SINAES, pode levar não apenas a uma situação de melhoria das condições de ensino, pesquisa e extensão, mas acima de tudo, de defesa do ensino superior como espaço de acolhimento responsável socialmente “enfim, o mundo universitário é um foco de dinâmicas que se entrecruzam e que estão provocando o que alguns não vacilam em descrever como uma autêntica ‘revolução’ da educação superior” (ZABALZA, 2007, p. 20) para o enfrentamento problemas sistêmicos que impedem jovens e adultos de receber formação profissional sólida e de boa qualidade que atuarão no mundo do trabalho e por que não serem agentes de mudança no que se conhece como do mercado de trabalho e que dita regras de massificação e expropriação da mão de obra em países em desenvolvimento para expropriá-los e servir de refugio às grande potencias do capital financeiro.

5.9.2 Relatórios de visita *in loco*

A respeito da dupla função do SINAES (avaliação e regulação) que permite a IES, ao mesmo tempo, um diagnóstico das condições de funcionamento para expedir atos autorizativos, permite também que uma avaliação de caráter educativo ou formativo seja realizada para que os pontos fortes e fracos da instituição sejam explicitados permitindo correções de rotas acadêmicas e administrativas realizando assim um aprimoramento contínuo nos aspectos didático-pedagógicos, do corpo docente e técnico-administrativo e de sua infraestrutura.

No item 3.5.3 Panorama da Qualidade a partir da análise dos instrumentos do SINAES, já discorri um pouco sobre os tipos de instrumentos de avaliação externa e os seus propósitos. Aqui o objetivo é usá-los como referencial e indutores de qualidade.

Para ser ao mesmo tempo aferidor e indutor de qualidade, o INEP elaborou os Instrumentos de avaliação institucional e os IACGs para avaliar os cursos em seus processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de

licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. Esses instrumentos são periodicamente reformulados pelas comissões do INEP e submetidos ao CNE para parecer e aprovação.

Esses instrumentos também são estudados e discutidos no Colégio de Procuradores Educacionais Institucionais das Instituições Públicas de Educação Superior (Copi-Ipes), que realiza anualmente um encontro para debater questões inerentes ao processo de regulação e avaliação, e dos instrumentos de coleta de informação como censo da Educação Superior (Censup), relatório de gestão, matriz orçamentária e o papel dos procuradores institucionais e seus auxiliares nessas instituições. Para cada encontro são convidados a participarem das sessões representantes do MEC e do INEP, além da ANDIFES para debate e proposição de melhorias ao sistema e seus instrumentos.

Para fins da análise desta tese, o IACG em pauta é o do ano de 2015, instrumento pelo qual os cursos da amostra passaram por avaliação externa nos anos de 2012 e 2014. O instrumento é organizado em 3 dimensões e pesos diferentes conforme imagem a seguir:

Imagem 13 – dimensões e pesos do IACG 2015

Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso	
DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	30

Fonte: IACG, MEC/INEP (2015).

É inegável que a avaliação como instrumento de controle, tanto de instituições como de pessoas, é a concepção que prevalece. Essa concepção logicamente é realçada quando o órgão regulatório se utiliza de instrumento único para avaliar instituições de natureza jurídica e social distintas e cursos de modalidades diferentes, etc.

O SINAES é orientado por meio de indicadores, tais como: O Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC), que subsidiam os processos de visita in loco e resultam nos Conceitos de Curso (CC) e Instituição (CI). Institucionalmente são considerados medidas de qualidade da Educação Superior (INEP, 2011).

A utilização desses instrumentos, e conseqüentemente dos seus indicadores de qualidade, trazem vantagens, principalmente em relação à regulação, pois retrata informações possíveis de serem avaliadas pelos avaliadores externos, em relação ao IACG e o ENADE,

que são utilizados para autorizar, reconhecer e renovar o reconhecimento dos cursos de graduação, mas acima de tudo, a utilização de indicadores apresenta vantagens, pois “Diante da importância da avaliação da educação superior e da compreensão dos seus instrumentos, indicadores e resultados daí gerados” (HOFFMAN, et al, 2014, p. 653) pode-se de fato construir um referencial de qualidade se esses resultados forem analisados em articulação com a autoavaliação institucional que deve ser customizada à realidade institucional e envolver todos os membros da CA.

Contudo, é preciso deixar bem claro que os índices de mensuração da qualidade utilizados pelo INEP não são amplamente aceitos pela comunidade acadêmica que se dedica aos estudos acerca da educação superior. Pelo contrário, desde a sua concepção, os indicadores, incluindo o IGC, são alvos de efusiva polêmica (HOFFMAN, et al, 2014). Não foi diferente tal constatação nas falas dos entrevistados para a pesquisa dessa tese como já foi descrita nas categorias de análise deste capítulo.

Em relação às condições requeridas nos indicadores de avaliação contidas nas 03 dimensões do IACG é preciso lembrar que:

Tanto as dimensões como os eixos de análise têm o objetivo de assegurar uma análise global e integrada das características e dos resultados do curso, a fim de verificar o efetivo cumprimento dos objetivos desse curso diante do perfil de formação, de suas diretrizes curriculares nacionais e de demais aspectos específicos de cada área do conhecimento (INEP, 2015).

Cursos sem DCN específicas passam pelos processos regulatórios de renovação dos reconhecimentos sempre com visita *in loco* de ciclo em ciclo, o que deveria ser de 03 anos, mas que na prática tem sido de 05 anos em média.

Destaquei do IACG 2015 o que chamei de Referencial de Qualidade Almejada para os Cursos de Graduação presenciais - RQACG. O instrumento 2015 era composto por 03 dimensões: 1) Organização didático-pedagógica; 2) Corpo docente e tutorial e 3) Infraestrutura. Abaixo pode-se acompanhar, por meio de uma tabela os indicadores de qualidade, por dimensão e os indicadores elencados para compor o Referencial de Qualidade da Qualidade Almejada para os Cursos de Graduação Presenciais (RQACG).

Tabela 20 – Do IACG para o RQACG

IACG 2015 – Indicadores por dimensão	RQACG – Indicadores selecionados para compor o referencial	Categorias privilegiadas no RQACG
Dimensão 1 – 27 indicadores.	<p>1.1. Contexto educacional;</p> <p>1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso.</p> <p>1.4. Perfil profissional do egresso.</p> <p>1.6. Conteúdos curriculares.</p> <p>1.7. Metodologia.</p> <p>1.11. Apoio ao discente.</p> <p>1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.</p> <p>1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino aprendizagem.</p>	<p>1. Avaliação para qualificar a realidade dos processos acadêmicos e Administrativos.</p> <p>2. Cultura de avaliação gera diálogo e promove qualidade dos processos educativos.</p> <p>3. A falta de socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA se dá devido o desconhecimento do papel de cada um, GR, GUA, CPA, CCA.</p> <p>4. Espera-se maior protagonismo, após a divulgação dos resultados das avaliações entre os GR, GAU e CPA.</p>
Dimensão 2 – 20 indicadores.	<p>2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE.</p> <p>2.7. Titulação do corpo docente do curso.</p> <p>2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso.</p> <p>2.10. Experiência profissional do corpo docente (para Matemática bacharelado e Odontologia).</p> <p>2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (apenas para</p>	<p>1. Avaliação para qualificar a realidade dos processos acadêmicos e Administrativos.</p> <p>3. A falta de socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA se dá devido o desconhecimento do papel de cada um, GR, GUA, CPA, CCA.</p> <p>5. Não existe diálogo para discutir a participação, os resultados das</p>

	<p>Pedagogia).</p> <p>2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente.</p> <p>2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.</p> <p>2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.</p>	<p>avaliações SINAES de forma conjugada e contínua nas UA.</p> <p>6. Não foram relatados criação ou reformulação de planos de gestão após os resultados das avaliações SINAES.</p>
Dimensão 3 – 22 indicadores.	<p>3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI.</p> <p>3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.</p> <p>3.4. Salas de aula.</p> <p>3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática.</p> <p>3.6. Bibliografia básica.</p> <p>3.7. Bibliografia complementar.</p>	<p>1. Avaliação para qualificar a realidade dos processos acadêmicos e administrativos.</p> <p>3. A falta de socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA se dá devido o desconhecimento do papel de cada um, GR, GUA, CPA, CCA.</p> <p>4. Espera-se maior protagonismo, após a divulgação dos resultados das avaliações entre os GR, GAU e CPA.</p> <p>6. Não foram relatados criação ou reformulação de planos de gestão após os resultados das avaliações SINAES.</p>

Fonte: Elaboração própria (2020).

Indicadores selecionados para compor o referencial, foram escolhidos por relevância em relação aos processos didático-pedagógicos, da formação e atuação do corpo docente e da infraestrutura indispensável ao referencial de qualidade inegociável para a formação em nível superior. O marco utilizado foi apontado pelos gestores nas entrevistas, na literatura disponível e na minha vivência como pedagoga universitária por mais de 15 anos atuando junto a PROGRAD nos processos de criação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e seus desdobramentos institucionais, acompanhei mais de 55 visitas externas na UFT e UFC ao longo desse tempo o que me habilita a poder desenvolver formações para GUA, coordenadores de curso, servidores técnicos no sentido de prepará-los para os processos regulatórios, organização dos documentos e da infraestrutura disponível

para a recepção dos avaliadores externos designados pelo INEP sem deixar de considerar aspectos como identidade, contexto educacional inerente de cada curso e instituição. Tendo em mente que:

O termo qualidade não traz uma só conceituação capaz de considerar todas as dimensões que pode alcançar, mas pode estar relacionado com a conformidade entre expectativa e resultado atingido e, além disso, pode ser estar atrelados à percepção do sujeito que exerce a tarefa de julgar ou atribuir níveis de valor a determinada característica ou fenômeno (HOFFMANN *et al*, 2014, p. 655).

Exponho a seguir, uma tabela que agrupa os CC e o CPC por ciclo e um gráfico dos cursos da amostra que agrupa os resultados nos indicadores extraídos para compor o RQACG para verificar a presença ou pertinência, em menor ou maior grau, das categorias de análise da tese.

Tabela 21 – CC e CPC dos cursos da amostra por ano do ciclo e conceito obtido no ano de referência

Curso	CPC (ano do ciclo/conceito)	CC (ano/conceito)
Bacharelado Matemática	2011/02	2014/04
	2014/05	
	2017/03	
Pedagogia Diurno	2011/00	2014/05
	2014/04	
	2017/05	
Sobral Odontologia de	2010/05	2012/04
	2013/05	
	2016/05	
	2019/05	

Fonte: Elaboração própria a partir dos relatórios de visita *in loco* e ENADE (2020).

É possível destacar que o curso de Odontologia de Sobral é o único curso da amostra que foi criado após a instituição do SINAES como política de estado. Os demais receberam visita *in loco* por não terem cadastrado os estudantes no ano base do ciclo para o ENADE, no caso da Pedagogia diurno, ou por não terem obtido CPC suficiente para renovação do reconhecimento do curso por meio do ENADE, como foi o caso do curso de Matemática bacharelado.

Ademais, a tabela acima constata o desempenho dos cursos na visita *in loco*, e o desempenho dos seus estudantes em diferentes momentos. Esses números refletem situações distintas nesses períodos. O curso de Odontologia manteve de forma constante seu CPC no mais alto nível do conceito. Sobre ENADE e CPC trarei mais adiante. Por hora segue os gráficos com os desempenhos dos cursos, nas 3 dimensões, nos indicadores eleitos para compor o RQACG descritos na segunda coluna da tabela 00.

5.9.2.1 O RQACG nas 3 dimensões avaliadas dispostas nos relatórios de visita *in loco*

A justificativa de um referencial de qualidade está em obtenção de foco dos gestores educacionais, em meio a muitas atividades burocráticas, que podem levar os mesmos a não atender as questões de fato muito importantes no desenvolvimento do curso como: elaboração, reformulação e atualização do PPC do curso. Atividade que deve ser conduzida pelo NDE dos cursos que geralmente são membros do colegiado e tem como presidente o próprio coordenador de curso.

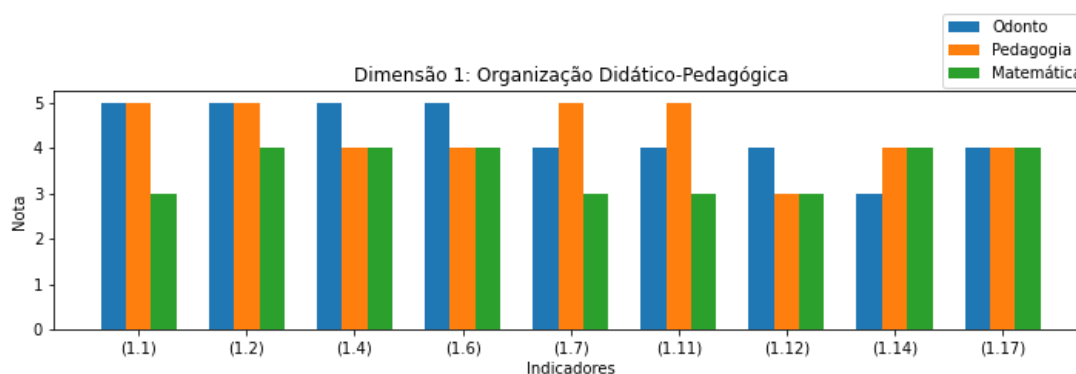
Nesta sessão passei a descrever o desempenho dos cursos, da amostra, nas visitas *in loco*, por dimensão. O intuito é mais uma vez, de forma agregada aos relatórios que já descrevemos os resultados encontrar as categorias de análise e tecer comentários, com base nos referenciais teóricos deste estudo.

A seguir o desempenho dos cursos na Dimensão 1) Organização Didático-pedagógica. Nessa dimensão, para Roma Neto e Andrade (2017, p. 164) para aplicar no PPC do curso é preciso um planejamento que contemple:

Analisar a pertinência, a relevância e a justificativa da oferta do curso em relação aos contextos local e regional e regional em que a IES está localizada, incluindo dados estatísticos, socioeconômicos e ofertas similares por outras IES. Deve-se relacionar também como o PPC promove as questões de natureza cultural, política e ambiental (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 164).

Nos PPCs do curso da amostra, foi possível perceber que muito dos indicadores de qualidade não eram nem se quer descritos, por isso os cursos não recebiam alto conceito nessa dimensão. O gráfico abaixo mostra o desempenho dos cursos na dimensão 1 a partir do que chamei de RQACG.

Gráfico 8 – Desempenho dos cursos, na dimensão 1, nos indicadores eleitos para compor o RQACG



Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação à dimensão 1, foram selecionados os indicadores: 1.1. Contexto educacional; 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.4. Perfil profissional do egresso; 1.6. Conteúdos curriculares; 1.7. Metodologia; 1.11. Apoio ao discente; 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso; 1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem; 1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino aprendizagem. Meus critérios de escolha foram eminentemente pedagógicos, no sentido de que esses indicadores, quando priorizados pela IES, podem alavancar a qualidade da formação nos cursos de graduação. Foram excluídos os demais indicadores não por serem desprezíveis, mas por esses serem inegociáveis.

Se o curso não tem clareza quanto o perfil do profissional que se quer formar, conseqüentemente não sabe que conteúdos serão selecionados, que metodologias seriam mais adequadas para viabilizar o ensino daquele conteúdo e, muito menos os procedimentos de avaliação e as tecnologias para levar a consecução dessa proposta de formação.

Consultei os relatórios dos 3 cursos e verifiquei que na síntese da dimensão 1 os avaliadores externos discorrem sobre suas impressões diante dos achados nos documentos e evidências encontradas nos depoimentos colhidos nos dias da visita *in loco*. Após a análise dos relatórios elaborei a síntese abaixo que pode justificar os conceitos atribuídos e explicitados no gráfico acima.

Os PPCs dos cursos contemplam as demandas sociais e profissionais efetivas de formação de professores para atuar na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica, no caso específico do curso de Pedagogia e para os 02 os cursos, segundo o que foi achado nos seus PPCs, contemplam as demandas sociais e profissionais efetivas e de formação, apresentando, portanto, coerência entre os objetivos do curso e o perfil profissional dos egressos, com a estrutura curricular e com o contexto educacional.

Em relação ao PPC, o mesmo deve espelhar coerência com o perfil do egresso, os objetivos do curso, as demandas econômicas e sociais, além dessas questões precisarem ser devidamente explicitadas nos conteúdos e na estrutura curricular.

Verificar a forma pela qual a proposta pedagógica (ambientes e metodologia adotada) da IES e a estrutura curricular do curso, com as ações e atividades desenvolvidas, promovem a conexão necessária com a descrição do perfil profissional do egresso (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 165).

Nos 03 cursos em análise, a estrutura curricular implantada contempla os aspectos de flexibilidade e interdisciplinaridade. Sua carga horária total é compatível com as atividades e disciplinas previstas e foi possível verificar a articulação da teoria com a prática. Quanto aos conteúdos curriculares, verificou-se que os conceitos atribuídos exprimem que a carga horária e bibliografia apresentam compatibilidade.

As atividades pedagógicas apresentam excelente ou boa coerência com a metodologia implantada nos cursos. As atividades complementares estão implantadas e devidamente regulamentadas, apresentando trabalho de conclusão de curso regulamentado, com formas de apresentação, orientação e coordenação compatíveis ao seu objetivo na formação.

Quanto à política de apoio ao discente implantada, observei que a mesma aparece plenamente inserida no curso de pedagogia, o que permite, no interior do curso, a garantia de permanência do discente, bem como de sua participação em instâncias e momentos diversos de formação.

As ações acadêmico-administrativas em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas estão previstas, porém ainda não foram totalmente implantadas, principalmente nos cursos de odontologia e matemática.

Na instituição verificaram-se múltiplas possibilidades de uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Entretanto, os discentes verbalizaram que o seu uso ainda não está generalizado ao conjunto dos docentes nos processos de ensino-aprendizagem. As notas dos cursos nessa dimensão ficaram assim dispostas:

Tabela 22 - conceitos na dimensão 01

Curso	Conceito dimensão
Matemática Bacharelado.	3,6
Odontologia de Sobral.	4,3
Pedagogia Diurno.	4,5

Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios de visita *in loco* (2020).

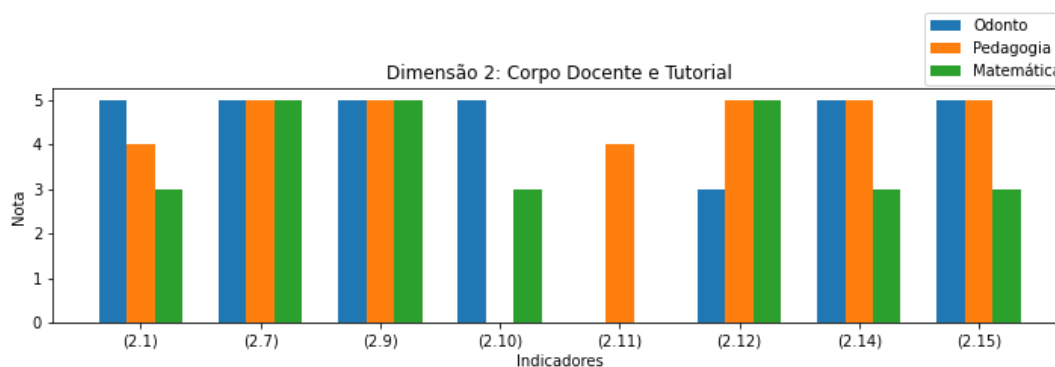
Nos registros obtidos nas leituras dos relatórios de visita *in loco*, foi possível encontrar as categorias de análise já registradas anteriormente nas entrevistas dos participantes da gestão e nos questionários dos discentes e docentes. Destaco as categorias: 1. Avaliação para qualificar a realidade dos processos acadêmicos e Administrativos; 2. Cultura de avaliação gera diálogo e promove qualidade dos processos educativos; 3. A falta de socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA se dá devido o desconhecimento do papel de cada um, GR, GUA, CPA, CCA e 4. Espera-se maior protagonismo, após a divulgação dos resultados das avaliações entre os GR, GAU e CPA.

Na dimensão 02, Corpo docente e tutorial, apresenta ao todo 20 indicadores de qualidade. 08 foram escolhidos para RQACG e visam composição de um referencial de qualidade imprescindível aos processos de avaliação educacional, isto é, quando a avaliação institucional e a avaliação do ensino e da aprendizagem precisam estar articuladas e vistas como um todo homogêneo e com vistas à formação integral e em constante mudança.

Os indicadores escolhidos foram: 2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE; 2.7. Titulação do corpo docente do curso; 2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso; 2.10. Experiência profissional do corpo docente (para Matemática bacharelado e Odontologia); 2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica (apenas para Pedagogia); 2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente; 2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente; 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica.

O gráfico abaixo demonstra o desempenho dos cursos na dimensão 2, corpo docente e tutorial nos indicadores selecionados para compor o RQACG.

Gráfico 9 – Desempenho dos cursos, na dimensão 02, nos indicadores eleitos para compor o RQACG



Fonte: Elaboração própria (2020).

O gráfico acima demonstra que nos indicadores 2.7 e 2.9, os 3 cursos apresentam desempenho igual explicitando no que se refere a Titulação do corpo docente do curso e Regime de trabalho do corpo docente do curso para condições excelentes de qualidade.

De modo geral, os relatórios dos 03 cursos demonstram que o NDE está bem estruturado em 02 dos 03 cursos, sendo formado por cinco professores/as doutores do quadro efetivo da UFC. Importante lembrar que “O papel do NDE é de grande importância para o curso, e sua atuação junto a coordenação do curso viabiliza a criação, a implantação e o desenvolvimento do curso ao longo do tempo. Para tanto o NDE deve continuamente avaliar o PPC” (ROMA NETO e ANDRADE, 2017, p. 178).

No quadro docente, nota-se a presença majoritária de doutores/as. As coordenações dos cursos estão bem estruturadas e sua dedicação é integral ao curso. Os coordenadores estavam bem habilitados para exercerem os cargos no momento das visitas externas.

Em relação ao indicador exclusivo da pedagogia, 2.10, o tempo médio de experiência profissional do corpo docente no magistério da educação básica e em relação ao indicador 2.11, experiência no magistério superior é satisfatório na média para os 3 cursos pesquisados. Os cursos de Pedagogia e Matemática têm elevado número de docentes com titulação de doutores, a produção científica, cultural, artística e tecnológica dos docentes é boa e de grande relevância o que explicitado nos indicadores 2.12, 2.14 e 2.15.

O curso de odontologia apresenta corpo docente com pouca experiência na docência no ensino superior, mas em compensação a produção científica, cultural, artística ou tecnológica, considerou conceito 5.

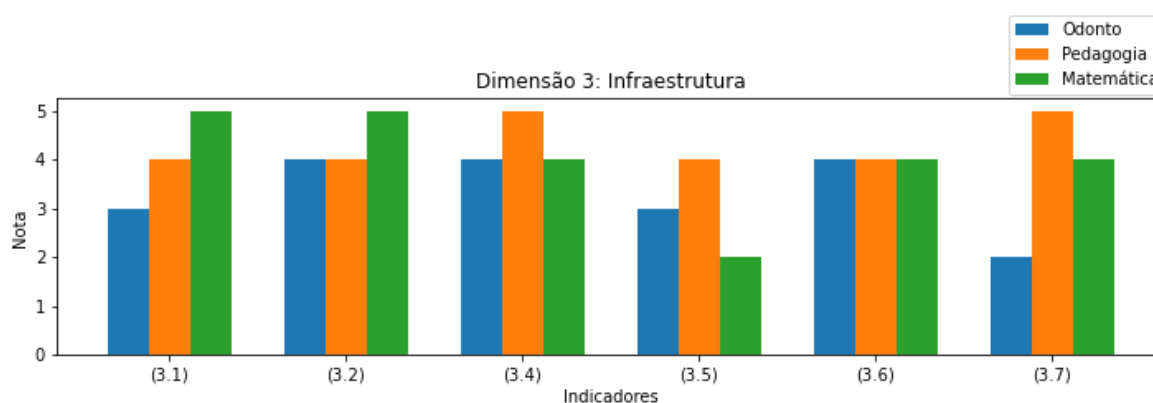
As categorias de análise encontradas nos relatos dos avaliadores externos no momento das visitas *in loco* para a dimensão do corpo docente foram: 1. Avaliação para qualificar a realidade dos processos acadêmicos e Administrativos e 2. Cultura de avaliação gera diálogo e promove qualidade dos processos educativos.

Para a dimensão 03, infraestrutura, o IACG relata 22 indicadores de qualidade. Escolhi 06 como extremamente necessários ao efetivo desempenho das atividades didático-pedagógicas ligadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão com qualidade (conforme conceito de qualidade definido nessa tese), foram: 3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI; 3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos; 3.4. Salas de aula; 3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática; 3.6. Bibliografia básica; 3.7. Bibliografia complementar. Não especifiquei os laboratórios didáticos por ser algo opcional, explicitado no PPC, e de acordo ao perfil do egresso de cada

curso. Inegável a importância, para a formação profissional, as atividades que podem ser simuladas nos laboratórios e que preparam os estudantes para as questões inerentes ao desempenho no mundo do trabalho.

Os indicadores escolhidos, tendo em vista a análise dos espaços disponíveis para atividade em sala de aula e atividades extraclasse quando professores e estudantes precisam de espaço para preparar aulas, atendimento individualizado em orientações e preparação para estudos, pesquisas e desenvolvimento de atividade de extensão. Abaixo gráfico do desempenho dos cursos nos indicadores escolhidos para compor o RQACG.

Gráfico 10 - Desempenho dos cursos, na dimensão 03, nos indicadores eleitos para compor o RQACG



Fonte: Elaboração própria (2020).

Em relação às infraestruturas dos cursos da análise, o único indicador que apresenta resultado comum nos 3 cursos diz respeito ao indicador 3.6, bibliografia básica. O gráfico aponta conceito 4 para os 3 cursos nesse indicador. Destaque para a fala de um dos GR, ligados a reitoria, sobre essa questão específica:

Após a criação da COPAV a nossa primeira grande ação para responder ao processo de avaliação do SINAES foi um edital que lançamos em 2008/2009 em que a gente solicitava os cursos que eles dessem prioridade tudo de infraestrutura que eles não tinham, para fazer os seus projetos para que a gente comprasse. O item maior foi para compra de livros, infelizmente só conseguimos fazer um edital. Mas foi um grande momento que a gente deu conta que as avaliações estavam apontando gravemente a fragilidade da questão da infraestrutura (GR REITORIA).

Diante dessa afirmação e a constatação de conceito muito bom nesse indicador, é possível inferir que levar em conta as seguidas avaliações insatisfatórias nesse indicador, fez acender alerta aos gestores, e diferentes instâncias, para que observassem o que estava sendo

apontado nas avaliações e tomassem providencias para sanar o mau desempenho nesse indicador.

Após a iniciativa de compra de livros, as avaliações constataram que a nota do conceito subiu substancialmente em relação a bibliografia básica. Contudo, fato semelhante não aconteceu no indicador 3,7, bibliografia complementar, edital foi só pra a bibliografia básica. O curso mais prejudicado foi o mais novo, Odontologia de Sobral, o que se pode inferir que a falta de autonomia financeira das UA, bem como a falta de autonomia do GUA em decidir para onde os recursos financeiros devem se destinar pode prejudicar a avaliação e consequentemente o desempenho dos estudantes por falta de qualidade em relação a esse indicador e dimensão.

Aos relatórios de visita *in loco* apontam que para o curso de Pedagogia apresenta um excelente espaço físico para o desenvolvimento do Curso. Esses espaços atendem aos requisitos de quantidade, dimensão, mobiliário, equipamento, iluminação, limpeza, acústica, ventilação, segurança, conservação e comodidade necessárias à realização das atividades do curso de graduação no momento da visita externa.

Além de salas destinadas para os professores/as no interior das instalações de cada um dos três departamentos, a faculdade comporta gabinetes (sala de professores para atender os que não têm gabinete de trabalho), salas de linhas de pesquisas, auditório, diversos laboratórios, banheiros adaptados e todos em bom estado de limpeza, segurança e conservação. As salas de aula são amplas e dispõem de quadro branco e mobiliário adequado; são ventiladas, tem ar condicionado, boa iluminação, conservação e limpeza. Não foi possível verificar instalação permanente para o uso de computador, *datashow* e internet.

A área de convivência é ampla e agradável, porém, apontada pelos discentes como insuficiente para atender suas demandas. A FACED conta com laboratórios de informática, de ensino de Artes, ciências, língua portuguesa, matemática e com brinquedoteca. Além disso, outros espaços de produção de pesquisa e extensão destinadas à pós-graduação *stricto sensu* são utilizados por graduandos bolsistas. O curso obteve conceito 4,5 nessa dimensão.

Para o curso de Matemática bacharelado os avaliadores pontuaram que o prédio, no momento da visita, era novo, totalmente estruturado em dois andares, sendo o segundo andar com as salas de professores e salas de aula para a pós-graduação, no primeiro andar a secretaria do curso, a coordenação, a biblioteca e salas de alunos são distribuídas no segundo andar para a pós-graduação e as salas de aula do Bacharelado acontecem em outros prédios vizinhos, são arejadas, as janelas não possuem cortinado nem filme nos vidros para proteção do sol, não tem tela de projeção de slides, e não possui *datashow*.

Todas as salas possuem dois aparelhos de ar-condicionado. Possuem acesso a rede *wireless*. Existe um laboratório de informática no prédio onde está a coordenação, existem *softwares* comerciais de matemática, mas apenas o software livre Geogebra. Têm duas bibliotecas, a central e a biblioteca setorial. Apresenta espaços individuais para estudos, mas não tem salas isoladas para estudos. O curso obteve conceito 4,3 nessa dimensão.

Em relação à Infraestrutura para o funcionamento do curso de Odontologia do campus de Sobral, os avaliadores externos pontuaram que, com base nesta análise documental e na visita *in loco*, foi possível verificar: Gabinetes de trabalho para professores implantados e suficientes na análise sistêmica e global dos aspectos propostos, espaço destinado às atividades de coordenação muito bom na análise sistêmica e global dos aspectos propostos.

Salas de aula implantadas para o curso muito boas, laboratórios de acesso à informática para o curso que atendem de maneira suficiente. Acervo da bibliografia básica disponível na proporção muito boa, mas a bibliografia complementar é insuficiente.

O sistema de referência e contrarreferência do SUS está contemplado no PPC do curso de maneira muito boa, o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência assegura a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento ambulatorial, bem como acompanhe o paciente odontológico que seja referido para atenção secundária, no Centro de Especialidades Odontológicas – CEO Regional de Sobral, de acordo com o que foi pactuado entre a universidade e o Consórcio Público de Saúde da Microrregião de Sobral, contudo os avaliadores deixaram claro que encontraram no momento da visita *in loco* uma infraestrutura ainda em fase de conclusão em relação aos laboratórios especializados e a clínica. O curso obteve o conceito 3 nessa dimensão, apontando um caminho ainda significativo rumo as condições ideais de funcionamento com base no IACG.

Nessa etapa da avaliação preconizada no SINAES “A avaliação dos cursos de graduação considera principalmente a organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura física, a articulação entre o PDI e o PPC, inserção social e correspondência com as DCNs” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 211).

Ao analisar os PPCs dos 03 cursos, percebe-se que ainda carecem de articulação entre o PDI da instituição. Em relação à inserção social e a correspondência com as DCNs, percebo ainda um caminho a ser trilhado, posto que o entendimento corrente das DCNs ainda é mesmo uma compreensão do ponto de vista regulatório e de cumprimento de questões ligadas a carga horária e tempo de permanência dos estudantes nos cursos.

5.9.3 Relatórios ENADE

Atualmente o ENADE talvez seja o exame mais usado para a elaboração de *ranking*, comparado com a avaliação *in loco* ou a autoavaliação institucional. Conforme preâmbulo da prova do ENADE pode-se ler que:

A prova do ENADE afere o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais ou no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (INEP, 2020).

É preciso ter em norte que as questões das provas do ENADE seguem referencial que parte dos conteúdos curriculares estabelecidos nas DCNs gerais por grau (bacharelados, licenciaturas e tecnológicos) e específicas para cada curso e são responsáveis por 75% da composição do conceito. As questões são elaboradas por docentes selecionados pelo INEP por chamada pública para compor o Cadastro de Elaboradores e Revisores de Itens da Educação Superior (Ceres) do Banco Nacional de Itens (BNI) (INEP, 2019).

A cada ano, por meio de Portarias específicas disponibilizadas pelo INEP, são publicados o *rol* de cursos que passarão pelo exame, conforme ciclos pré-estabelecidos, bem como os conteúdos cobrados na prova, datas, horários e prazos a serem seguidos pelas IES e pelos estudantes.

O exame que ocorria sempre no mês de novembro de cada ano, precisou no corrente ano ser adiado, segundo o INEP, o motivo são as restrições impostas devido à pandemia de Covid-19⁵⁵, com impacto no cronograma de aulas das instituições de ensino superior em todo o país.

⁵⁵ A pandemia de COVID-19 doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) foi decretada em escala mundial pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020(Fonte: UMA-SUS, disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>) que levou o estado da contaminação à pandemia devido a disseminação geográfica rápida por meio de gotículas e aerossóis presente nos fluidos corporais expelidos pelo nariz e boca levando a Covid-19 a contaminar e levar a óbito milhões de pessoas. Essa persistência do vírus em sua plena atividade tem apresentado vigor e falta de uma medicação eficiente mesmo se passando mais de sete meses do seu início. Tal pandemia fechou, para aulas presenciais, escolas de educação básica e ensino superior no Brasil até o mês de setembro. Atualmente, em 09/10/20 ainda estamos cursando, de forma remota, na UFC o semestre de 2020.1. Algumas escolas de EB tem voltado as atividades presenciais seguindo protocolos estipulados pela OMS, mas como ainda não foram finalizados os testes de uma vacina tem sido recorrentes o fechamento desses estabelecimentos de ensino provados devido a aumento de infecções em professores, funcionários e estudantes.

De acordo com o atual presidente do Inep, Alexandre Lopes, a nova data será redefinida conforme os ajustes dos calendários acadêmicos. “Primeiro, nós precisamos saber como será a retomada das aulas nas instituições de ensino superior, como vai ser a conclusão do segundo semestre de 2020, para então podermos definir a data de aplicação do exame” (INEP, 2020).⁵⁶

Os cursos da amostra da pesquisa que se configurou nessa tese, passam regularmente pelo ENADE, por isso para a coleta de dados da pesquisa, selecionei dois relatórios ENADE de cada curso, já que no ano de 2011 os estudantes do curso de Pedagogia não foram escritos pelo coordenador à época devido a uma greve nas universidades federais. Conforme Tabela 00 disposta no item 5.9.1 Relatórios de visita *in loco*, pode se visualizar os anos, conceitos por ano do ciclo e por curso num período temporal que vai do ano de 2011 ao ano 2019.

O fato de o exame solicitar os estudantes concluintes para “darem suas percepções sobre os cursos de graduação e, assim, possibilitar o acompanhamento da qualidade” (GRIBOSKI, 2012, p. 186). Completando assim, o ciclo do sistema que se baseia na avaliação de instituições, cursos e no desempenho dos estudantes. Dar voz aos estudantes nesse amplo processo avaliativo

“[...] faz-se necessário um amplo movimento que mobilize as instâncias governamentais, os docentes, discentes em campanhas não só para a participação dos estudantes no ENADE, como também para a responsabilidade com a consolidação da cultura de avaliação no interior das IES” (GRIBOSKI, 2012, p.190).

5.9.3. 1 ENADE do curso de Matemática bacharelado – 2 CICLOS

No ano de 2011, conforme relatório disponibilizado pelo INEP, pude constatar que dos 11 estudantes selecionados para fazer a prova, 7 compareceram. Se transformar esses valores em percentuais, é possível ver que na UFC, para o curso de Matemática bacharelado, o número de presentes foi de 64%, enquanto que no Brasil a frequência ao Exame, para o mesmo curso, foi de 80%. Já no ciclo de 2014 a frequência dos estudantes convocados foi de 100%, fato relatado na entrevista do CCV quando cita o importante trabalho de conscientização realizado pela coordenação de curso para que os estudantes comparecessem e

⁵⁶ Fonte: encurtador.com.br/bpBEW

fizessem o exame com responsabilidade, enquanto que o percentual no Brasil teve uma leve queda passando para cerca de 75% conforme podemos perceber abaixo nas figuras 00 e 00:

Imagem 14 - Desempenho geral dos estudantes ano 2011 – população X presentes

MATEMÁTICA (BACHARELADO)		
Enade	Instituição	Brasil
Tamanho da população	11	296
Número de presentes	7	236

Fonte: Relatório ENADE Matemática Bacharelado da UFC - ano 2012- INEP.

Imagem 15 - Desempenho geral dos estudantes ano 2014 – população X presentes

MATEMÁTICA (BACHARELADO)						
Enade	IES	UF	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Tamanho da população	4	4	94	510	522	522
Número de presentes	4	4	69	378	389	389

Fonte: Relatório ENADE Matemática Bacharelado da UFC - ano 2015 – INEP.

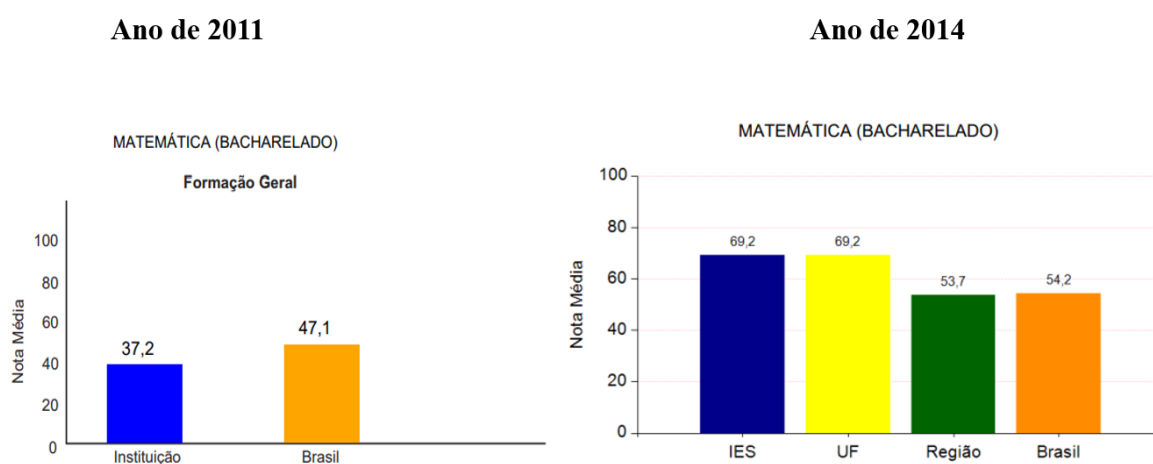
Embora a população selecionada no curso tenha decaído de 11 em 2011 para 04 em 2014, pode-se perceber um incremento na presença dos estudantes selecionados ao Exame, mesmo que em menor número todos os selecionados compareceram. Tal compromisso social em deixar, com responsabilidade de realizar o exame com consciência e inteireza do processo avaliativo “Nesta perspectiva, a avaliação de estudantes cada vez mais se apresenta como elemento indutor de qualidade dos cursos” (GRIBOSKI, 2012, p. 192).

A seguir podem ser analisados gráficos em que comparei, nos diferentes ciclos, os desempenhos dos estudantes curso de Matemática bacharelado da UFC com o desempenho da Área, levando em conta a totalidade de estudantes da Área no Brasil. Nesses gráficos, são apresentadas as notas médias obtidas no Componente de Formação Geral, notando que há uma modificação no relatório no ano de 2014, onde foi acrescentado o comparativo para UF, para Grande Região e para o Brasil.

Enquanto instrumento de avaliação da formação dos estudantes, o ENADE busca se constituir como um diagnóstico e oferecer informações que, juntamente com a avaliação dos cursos e das instituições e somadas aos indicadores de qualidade, possibilitem às instituições a promoção de novas ações que venham a melhorar os aspectos identificados como fragilidades na gestão acadêmica e na organização pedagógica dos cursos (GRIBOSKI, 2012, p. 194).

Daí a importância de ter em mente a visão do todo avaliado. Os gráficos abaixo procuram estabelecer, em relação aos demais achados da avaliação, relação de qualidade entre os cursos do ponto de vista dos estudantes agora por meio das respostas dadas na ENADE. Os gráficos foram dispostos lado a lado para melhor visualização em relação ao desempenho dos estudantes no Componente de Formação Geral em dois ciclos ENADE.

Imagem 16 - Gráfico de notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente de Formação Geral na prova Matemática bacharelado da UFC anos 2011 e 2014

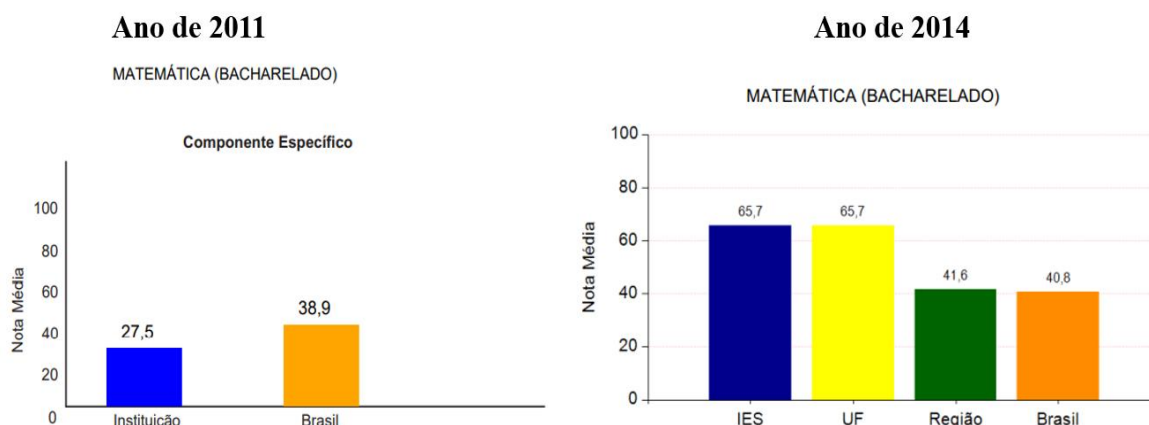


Fonte: Relatório ENADE Matemática Bacharelado da UFC - anos 2012 e 2015.

É notório o crescimento do desempenho dos estudantes no componente Formação Geral no ano de 2014, mesmo que a quantidade dos estudantes selecionados para o exame sendo menor.

Os gráficos que seguem, apresentam as notas médias obtidas no Componente de Conhecimento Específico para o curso em pauta, notando que há uma modificação no relatório no ano de 2014, onde foi acrescentado o comparativo para UF, para Grande Região e para o Brasil, meu objetivo ao fazer essa comparação visual, por meio dos gráficos é de aguçar o olhar do leitor para o aumento desses índices em comparação ciclo após ciclo.

Imagem 17 - Gráficos notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente Conhecimento Específico nas provas do ENADE do curso Matemática bacharelado da UFC anos 2011 e 2014



Fonte: Relatório ENADE Matemática Bacharelado da UFC - anos 2012 e 2015.

Outro incremento pode ser percebido nesse componente da formação específica, sendo possível inferir que os estudantes se dedicaram mais fortemente em concluir a prova. É possível inferir que o compromisso de 100% de presença ao exame fez diferença na nota de um ciclo para outro.

Tabela 23 - Média ENADE dos concluintes do curso de Matemática bacharelado da UFC por exame/ano

Componente de Formação Geral			
Ano de 2011		2014	
UFC	BRASIL	UFC	BRASIL
37,2	47,1	69,2	54,2

Componente Conhecimento Específico			
Ano de 2011		2014	
UFC	BRASIL	UFC	BRASIL
27,5	38,9	65,7	40,8

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados nos relatórios ENADE 2012 e 2015.

Os dados acima podem pouco ou nada contribuir se não forem conhecidos pelos dirigentes dos cursos e se não forem analisados em conjunto, divulgados e as melhorias forem amplamente debatidas pela CA.

5.9.3.2 ENADE do curso de Odontologia da UFC Campus Sobral – 2 CICLOS

Por ser um curso da área de saúde, o ciclo ENADE para o curso de odontologia de Sobral se deu em 2010, quando o curso ainda não havia sido reconhecido, já em 2013 quando de fato o conceito ENADE do curso contribuiu para o IGC da UFC. Abaixo segue a tabela

com desempenho geral dos estudantes, número de população selecionada versus a quantidade de presentes ao exame.

Imagem 18 - Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ano 2013– população X presentes

ODONTOLOGIA

Enade	Instituição	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Tamanho da população	37	1883	3155	7006	10476
Número de presentes	37	1820	2964	6663	9936

Fonte: Relatório ENADE Odontologia da UFC ano 2014.

A imagem acima revela que o tamanho da população e o número de presentes ao exame são iguais, demonstrando assim, o compromisso dos estudantes em comparecer a prova o que acontece também no ano de 2016 conforme tabela abaixo.

Imagem 19 - Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ano 2016 – população X presentes

ODONTOLOGIA

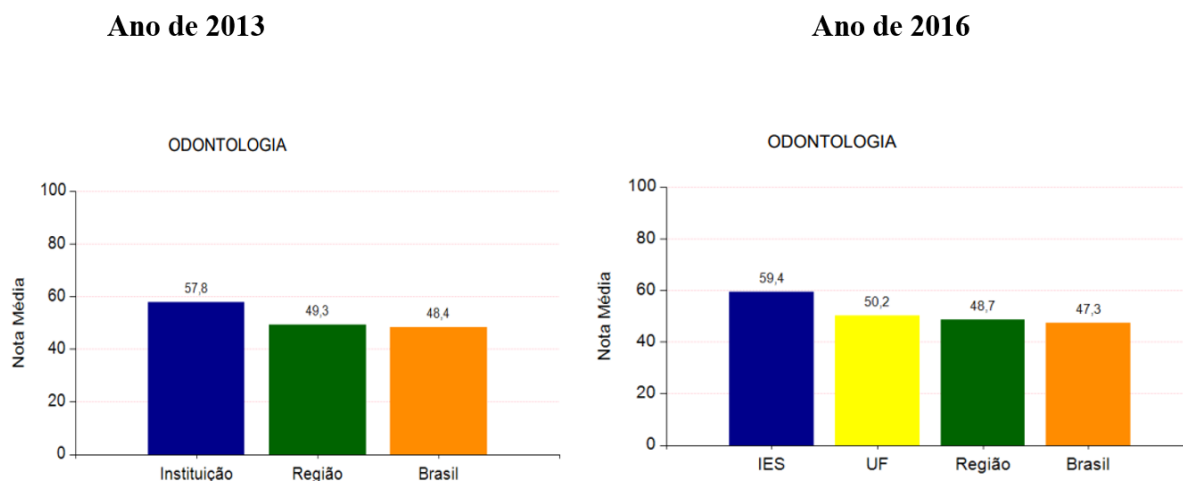
Enade	IES	UF	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Tamanho da população	26	439	3070	3403	8884	14829
Número de presentes	26	436	3005	3348	8484	14240

Fonte: Relatório ENADE Odontologia da UFC Campus Sobral- ano 2017.

Em relação às notas médias dos estudantes no componente Formação Geral do curso de odontologia, de forma comparativa nos anos de 2013 e 2016, teve aumento em suas notas se destacando em relação a região e ao país.

No componente de Formação Geral é possível observar destaque de quase 1 ponto de diferença entre o resultado no estado e mais significância ao ser comparado com a região e com o Brasil.

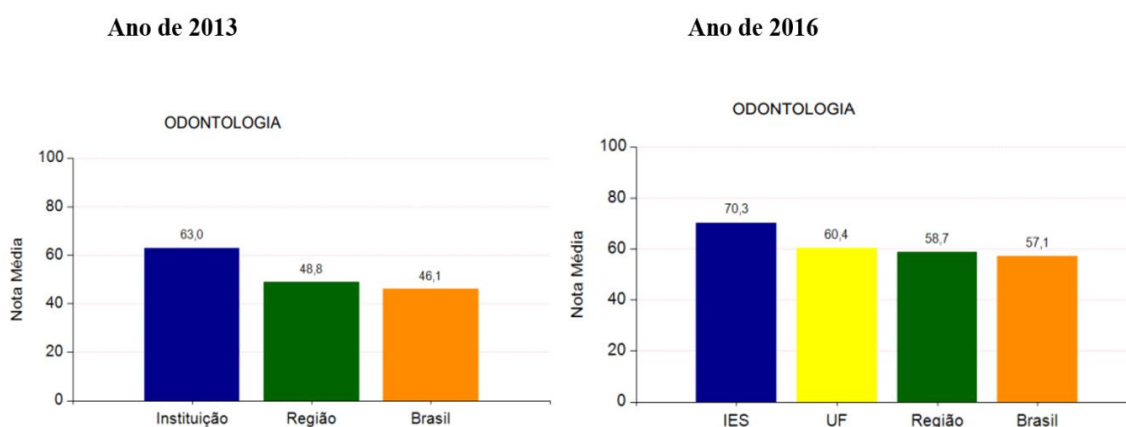
Imagem 20 - Gráfico Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente de Formação Geral nas provas ENADE de Odontologia nos anos de 2013 e 2016 da UFC campus Sobral



Fonte: Relatório ENADE Odontologia da UFC Campus Sobral - anos 2014 e 2017.

Abaixo podemos ver que os gráficos também revelam aumento dos percentuais do curso de Odontologia de Sobral em comparação consigo mesmo e nos demais indicadores

Imagem 21– Gráfico Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente Conhecimento Específico nas provas do ENADE de Odontologia nos anos 2013 e 2017 da UFC Campus Sobral



Fonte: Relatório ENADE Odontologia da UFC Campus Sobral - anos 2014 e 2017.

O desempenho dos estudantes melhorou não apenas na UFC, mas em todos os cursos do estado, da região e do país de um ciclo para outro.

Tabela 24 – Média dos concluintes do curso de Odontologia do campus de Sobral da UFC por exame/ano
Componente de Formação Geral

Ano de 2013		2016	
UFC	BRASIL	UFC	BRASIL
57,8	48,4	59,4	47,3

Componente Conhecimento Específico

Ano de 2013		2016	
UFC	BRASIL	UFC	BRASIL
63,0	46,1	70,3	57,1

Fonte: elaboração própria (2020)

Atualmente são dois cursos de Odontologia na UFC. O de Sobral e outro em Fortaleza no campus do Porangabuçu.

5.9.3.3 ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) FACED UFC – 2 CICLOS

A FACED da UFC conta com 4 cursos de Pedagogia. O diurno, objeto de estudo desta tese, o noturno, um EaD e outro PARFOR. Administrativamente, a UFC conta com faculdades, centros e institutos para formar suas UA. A amostra escolhida conta com cursos de campi do interior, centros e a faculdade de educação que abriga 3 departamentos diretamente envolvidos na oferta da matriz curricular os 4 cursos da FACED.

No ano de 2011 os estudantes da FACED não foram inscritos no ENADE. Abaixo estão expostos os dados relativos ao desempenho dos estudantes da pedagogia nos anos de 2014 e 2017.

Imagem 22 - Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ENADE ano 2014 – população X presentes

PEDAGOGIA (LICENCIATURA)						
Enade	IES	UF	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Tamanho da população	195	1480	20980	34536	79420	131146
Número de presentes	172	1269	18337	29234	67216	111863

Fonte: Relatório ENADE Pedagogia (Diurno) da FACED UFC - ano 2015.

Dos 195 estudantes aptos a realizarem o ENADE EM 2014, 23 não compareceram para fazer a prova no ano de 2014, exatamente 10 anos após a instituição do SINAES como política de Estado. É inegável que a instituição precisa desenvolver estratégias de informação e sensibilização dos estudantes com relação à importância e o compromisso social com a instituição que promoveu sua formação.

Abaixo estão as tabelas extraídas dos relatórios de curso do ENADE, onde mostram um comparativo entre presentes *versus* população nos dois ciclos.

Imagem 23 - Desempenho geral dos estudantes (concluintes) ENADE ano 2017 – população X presentes

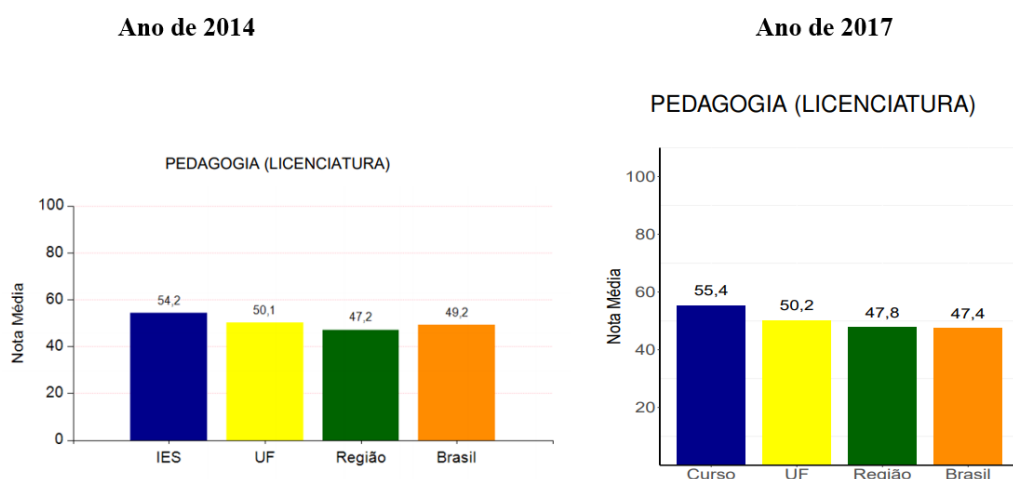
PEDAGOGIA (LICENCIATURA)						
ENADE	Curso	UF	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Brasil
Tamanho da população	104	1720	16483	28165	68976	132753
Número de presentes	76	1377	14323	24090	58726	113650

Fonte: Relatório ENADE Pedagogia (Diurno) da FACED UFC (2018).

O foco principal do ENADE está na trajetória dos estudantes, por isso é significativo que os gestores acadêmicos façam avaliações comparativas do desempenho dos estudantes em vários ciclos e analisem o que pode ter mudado, ou permanecido da mesma forma com o passar dos anos. Com isso, alterações no currículo e conseqüentemente no perfil do egresso podem sempre passar pelo crivo do NDE, colegiado do curso e demais instancias colegiadas ligadas ao curso.

Os gráficos abaixo revelam o desempenho dos estudantes da pedagogia em dois ciclos nos componentes da formação geral e no conhecimento específico da área.

Imagem 24 - Gráfico Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente de Formação Geral na prova ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) da FACED UFC ciclos 2014 e 2017

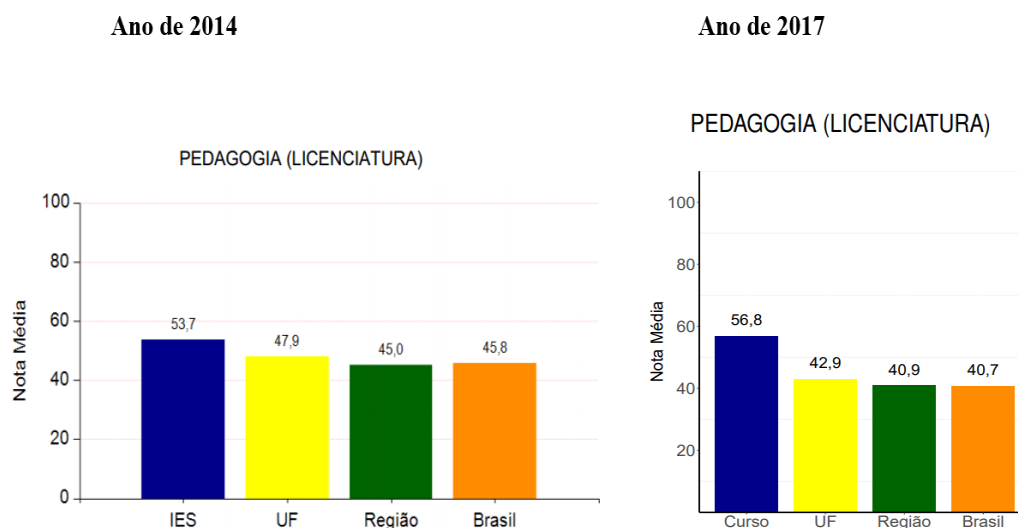


Fonte: Relatório ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) da FACED UFC – anos 2015 e 2018.

É importante perceber que nos anos de 2014 as notas de todos os cursos da IES eram contadas juntas no gráfico, o que mudou no ano de 2017 como se pode ver na nomenclatura acima. Os resultados de IES, UF, Região e Brasil têm pouca variância demonstrando certa homogeneidade entre os cursos de pedagogia ofertados no estado e no Brasil. Mesmo assim o curso de Pedagogia da UFC se destaca em relação à média nacional.

Abaixo gráfico que apresenta o desempenho dos estudantes no componente conhecimento específico nos anos de 2014 e 2017.

Imagem 25 – Gráfico de Notas médias dos estudantes (Concluintes) no Componente Conhecimento Específico na prova ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) da FAGED UFC ciclos 2014 e 2017



Fonte: Relatório ENADE do curso de Pedagogia (Diurno) da FAGED UFC – anos 2015 e 2018.

Diferente do que foi observado nos gráficos de conhecimento geral, aqui é possível perceber um maior desempenho dos estudantes de pedagogia da UFC em comparação com o desempenho no estado e no país principalmente no ENADE do ano de 2017, apesar de ter sido o ano de maior ausência dos estudantes inscritos no exame.

O esforço de tornar o ENADE um exame que avalie o desempenho dos estudantes, sem conotação punitiva está se consolidando. Contudo, muito ainda precisa ser feito para que os estudantes, que estão saindo da IES, após um exaustivo processo de formação, assumam sua função social de avaliar o curso e a IES que foram agentes diretos dessa formação.

De fato, se a concepção mercadológica, que permeia a expansão da educação superior, não for acompanhada por processos avaliativos de qualidade dissociados da prática punitiva e restritiva tradicional que tem motivado a resistência das instituições, pouco de avançará na lógica do direito à educação, do respeito à identidade institucional e da construção da cidadania (GRIBOSKI, 2012, p. 185).

A análise empreendida nesse tópico foi com a visão explicitada acima nas palavras de Cláudia Griboski (2012), mas, sobretudo, destaco que não existe saída que leve a uma avaliação para a qualidade da formação ofertada numa IES que não passe por situações

previstas internamente de reflexão, confiança e participação efetiva de todos os envolvidos na oferta de educação superior de qualidade permeada por uma cultura de avaliação.

Nos relatos dos CCA, foi possível ver a preocupação maior de inscrever os estudantes no ENADE, mas infelizmente não encontrei nas falas e nem nos documentos (PPC e PDI) ações ou metas diretamente relacionadas com isso e nem com a análise dos relatórios fornecidos pelo ENADE, pois “a partir dos resultados do ENADE, os docentes, gestores e toda a comunidade acadêmica podem se utilizar na promoção de ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação, dos dados extraídos por IES [...]” (GRIBOSKI, 2012, p. 187).

Para fechar o ciclo de análise desse capítulo trago a discussão os processos avaliativos internos ou da autoavaliação institucional.

5.10 Relatórios de autoavaliação institucional

O destaque que passarei a dar sobre o processo de autoavaliação institucional está fundamentado na concepção de uma avaliação formativa/emancipatória/dialógica, já que o sistema propõe uma avaliação institucional integrada: Autoavaliação, coordenada pela CPA; avaliação externa, realizada por comissões de especialistas indicados pelo MEC/INEP e também proveniente do ENADE; e Censo da educação superior, realizado pelo MEC/INEP (ROMA NETO; ANDRADE, 2017).

A autoavaliação com a participação dos docentes e discentes teve início, de forma massiva, na UFC no ano de 2015. Anteriormente avaliavam-se professores e disciplinas de forma pontual por meio dos departamentos de configuração pouco significativa, na maioria dos casos, onde estudantes ou docentes colhiam as opiniões dos estudantes sobre o desempenho dos docentes naquela disciplina.

No ano de 2014, a CPA liderou um processo de discussão e construção dos instrumentos de avaliação que estão até hoje disponíveis no SIGAA da UFC em todo fim de semestre, para que docentes e discentes possam se avaliar e avaliar suas turmas. Com a implantação dos instrumentos de avaliação em 2015 “O processo de avaliação institucional vem sendo implementado e aprimorado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017” (CPA UFC, s.d, s.p).

Atualmente, as UA contam com Comissões Setoriais de Avaliação (CSA), dirigidas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), designada pela administração superior. As CSAs são designadas pelos Diretores de Unidades, sendo compostas por no mínimo 03 (três) membros: um docente, que preside a comissão, um servidor do

corpo técnico-administrativo e um representante discente. A CPA é composta por 12 membros, sendo 03 professores do quadro efetivo da UFC, 03 representantes dos servidores técnico-administrativos, 03 estudantes de graduação e 03 membros da sociedade civil (CPA UFC, s.d, s.p).

O documento consultado foi o Relatório de autoavaliação 2019 produzido pelo presidente atual da CPA e disponibilizado na página da CPA da UFC. No item Metodologia, é possível verificar que:

No que diz respeito ao processo de autoavaliação institucional envolvendo a aplicação de questionários estruturados e aprovados pela CPA, apresentados a nossa comunidade totalmente digital, as ações obtidas com os resultados das avaliações e também as ações delineadas no PDI 2018-2022 (CPA UFC, 2019, p. 07).

Quando perguntados quanto à dinâmica do processo de autoavaliação na UFC os PACPA e EPCPA responderam que:

Sobre a avaliação institucional, a gestão do processo avaliativo na UFC hoje está bem produzida, quase perfeita. No começo do semestre nos avaliamos disciplina, professor e aluno. Mais a coordenação de curso e a infraestrutura onde o docente e discente avaliam a infraestrutura isso aumenta a complexidade dos nossos estudos, das nossas avaliações. O nosso público hoje é entre 25 mil alunos por semestre e entre 2.500 professores. Nós não fazemos avaliação de cursos a distância porque a UFC virtual faz a avaliação baseada com base na da CPA (APCPA).

Bem diferente é a percepção do presidente anterior da CPA ao admitir que:

Ao final da minha gestão, eu já estava angustiado, pelo fato do processo que estava ficando meio mecanizado. Nós fazíamos campanha, entrávamos em contato com os coordenadores, mas a percepção da importância do projeto só vinha quando eu acompanhava os processos de renovação de reconhecimento. Era aí que o coordenador ia entender o que era de fato avaliação institucional, o que ele ia fazer com os relatórios, como é que eles enxergariam aquelas informações, muitos nem tinham ideia de que as melhorias advindas do processo precisavam ser explicitadas para os estudantes para eles entenderem a importância do assunto. Havia muita falta de conexão do coordenador com esse processo de avaliação institucional (EPCPA).

Em relação à percepção de como a condução do processo nas UA e o que deveria ser feito com os resultados das avaliações os dois responderam que:

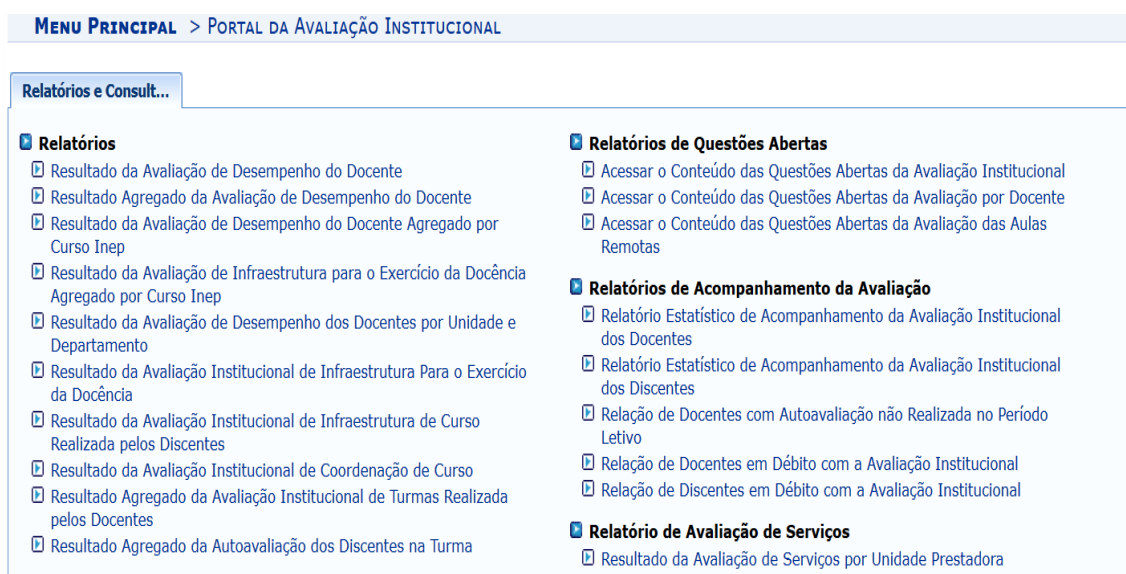
Algumas unidades trabalham bem, mas outras não sabem nem da existência da CPA. Depois de quatro anos e as pessoas ainda não sabem o que é. É importante que seja explicitado que a instituição tenha um processo de avaliação que funcione, porque a gente vai ficar só coletando, coletando e o desempenho/adesão vai cair (EPCPA).

Em algumas unidades funciona bem, mas em algumas unidades acadêmicas isso não é levado em consideração e isso gera um problema na avaliação seguinte, pois os alunos não participam. Se os grupos trabalham bem, os gestores saem fortalecidos. Só melhoramos isso se cada um arregçar as mangas e participar! (APCPA).

Ambos apontam a heterogeneidade das UC ao participar do processo de autoavaliação e discuti-la internamente. Os mesmos apontam a queda da participação dos discentes, já que a progressão profissional docente é atrelada a avaliação tornando-a assim obrigatória.

No Portal da Avaliação da UFC, está disponível aos GUA os seguintes relatórios, conforme imagem abaixo:

Imagem 26 – Portal da avaliação Institucional da UFC – relatórios disponíveis



Fonte: Portal da Avaliação Institucional da UFC (2020).

O Portal da Avaliação da UFC tem sido ano a ano, implementado para fornecer o maior número de subsídios aos gestores no que concerne ao desempenho docente e discente nas disciplinas, bem como no que se refere a infraestrutura necessária ao desempenho das ações de ensino, pesquisa e extensão, avaliação da coordenação de curso, e mais recentemente em relação a avaliação dos serviços prestados pelos equipamentos da UFC.

Um elemento importante a destacar, é o Relatório de Questões Abertas onde os gestores podem acessar e analisar as respostas subjetivas registradas pelos participantes da avaliação no que consideram fragilidade e fortalezas. Diante destas questões, poderia ser feita uma categorização destas falas e um estudo qualitativo do que aponta o desempenho docente ou discente, coordenação de curso e a infraestrutura.

Abaixo destaco dois relatórios, agregados, resultado da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes e a avaliação da infraestrutura do curso realizada pelos docentes no ano base de 2018 (03 anos após a implantação do processo de autoavaliação no SIGAA) dos 03 cursos da amostra. Os dois relatórios apresentam para docentes e discentes as mesmas questões, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 25 - Resultado da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes e docentes

Relação das questões avaliadas:

01. Os ambientes de aprendizagem possuem tamanho adequado à quantidade de alunos da turma.
02. Os ambientes de aprendizagem possuem adequada climatização.
03. Os ambientes de aprendizagem possuem adequada iluminação.
04. Os ambientes de aprendizagem possuem mobiliários (mesas, cadeiras e lousa) e equipamentos (Datashow) adequados ao ensino.
05. Os laboratórios (de informática e de outra natureza) são adequados aos objetivos do curso.
06. O acervo bibliográfico disponível na biblioteca do curso ou da Unidade Acadêmica é adequado às exigências da formação dos alunos.
07. Os banheiros são limpos e adequados ao uso dos discentes e dos docentes.
08. Há espaços comuns (p. ex: banheiros e biblioteca setorial) adaptados ao pleno uso por alunos com deficiências.
09. Há vias de acesso aos ambientes de aprendizagem (p. ex: rampas e elevadores) adaptados ao pleno uso por alunos com deficiências.
10. A biblioteca setorial do curso ou da Unidade Acadêmica está plenamente adaptada ao atendimento de alunos com deficiências.
11. Os ambientes de aprendizagem do curso ou da Unidade Acadêmica possuem acústica adequada que isolar ruídos e barulhos externos.
12. O docente pode contar com apoio técnico para a execução das atividades práticas (laboratórios, outras). Exclusivo questionário do Docente.
13. Os ambientes de aprendizagem do curso ou da Unidade Acadêmica possuem acústica adequada que

isola ruídos e barulhos externos – Exclusivo questionário do docente.

Fonte: elaboração própria a partir dos instrumentos de avaliação do Portal da avaliação da UFC (2020)

A seguir a análise das respostas às questões da tabela acima, por curso a partir dos gráficos produzidos pelos relatórios de autoavaliação e disponíveis no SIGAA na aba Portal da Avaliação Institucional. O acesso aos mesmos foi autorizado em 2018, pelo reitor em exercício e pelo CEP da UFC.

Destaquei dos relatórios de agregados dos cursos, imagens com informações gerais contendo nome do curso, período letivo, quantidade de docentes ou discentes aptos a avaliar e quantidade de avaliações realizadas. O objetivo desse destaque é o de verificarmos principalmente a participação de discentes e docentes 3 anos depois do portal da autoavaliação ter sido implantado na UFC.

As imagens dos gráficos disponíveis nos relatórios são relativas às opiniões de docentes e discentes e foram transcritas na tabela 00, em relação às afirmações sobre a infraestrutura disponível às ações acadêmicas mostrando o percentual das respostas numa escala que vai de concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente e não se aplica.

5.10.1 Matemática bacharelado - resultado da avaliação de infraestrutura do curso realizada pelos discentes e docentes no SIGAA

Dos docentes aptos a participar da avaliação no semestre de 2018.2, 93,75% realizaram suas avaliações demonstrando familiaridade com o portal, com o sistema utilizado além de prezarem por manter suas progressões em dias, já que a autoavaliação está atrelada a progressão docente.

Imagem 27 – Informações gerais da avaliação dos docentes do curso de Matemática bacharelado 2018.2

Informações gerais:

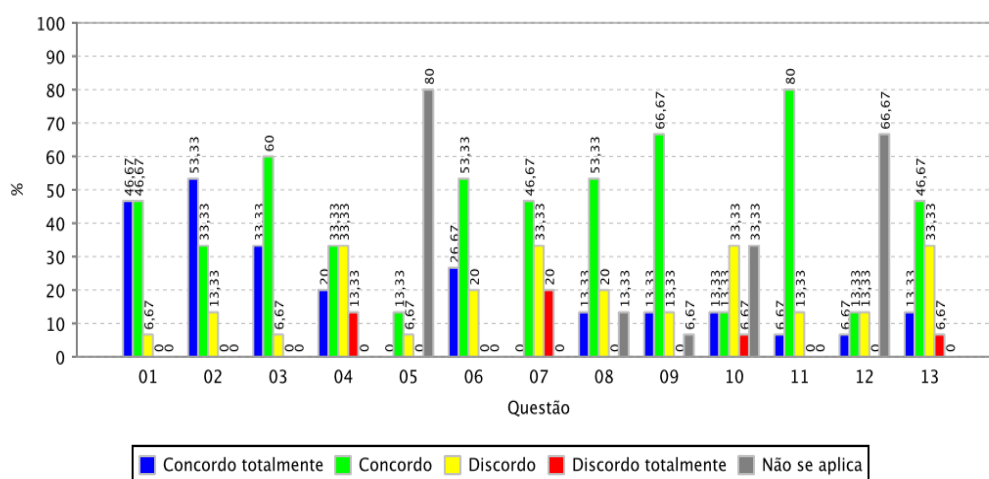
Curso:	MATEMÁTICA (BACHARELADO) - DIURNO - FORTALEZA
Período Letivo:	2018.2
Quantidade de Docentes Aptos a Avaliar:	16
Quantidade de avaliações realizadas:	15 (93,75% dos avaliadores)

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos docentes – SIGAA UFC (2020).

Os docentes responderam às afirmações constantes na tabela 00 e o resultado expresso na imagem do gráfico abaixo, extraído do relatório referente a resultado da avaliação de infraestrutura para o exercício da docência agregado por docente.

Imagem 28 – Gráfico resultado da avaliação de infraestrutura para o exercício da docência agregado por docente

Gráfico 01: Distribuição de frequência das respostas por questão avaliada (em %)



Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos docentes – SIGAA UFC (2020).

Os dados expressos na imagem acima demonstram que os docentes estão mais propensos a concordarem com as afirmações, segundo maior nível da escala, em 7 das 11 afirmativas. Apenas nas questões 01 e 02 a resposta “Concordo totalmente” foi predominante, contudo de forma global, os docentes demonstraram que estão satisfeitos, pois concordam com a infraestrutura disponível.

O percentual de “discordo totalmente” inferior a 15%, apenas em relação às afirmativas das questões 04, 07, 10 e 13 ligadas à questão de mobiliário, limpeza e adequação dos banheiros, acústica e acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Abaixo as informações gerais dos discentes que participaram da avaliação no semestre 2018.2:

Imagem 29 – Informações gerais dos discentes do curso de Matemática bacharelado 2018.2

Informações gerais:

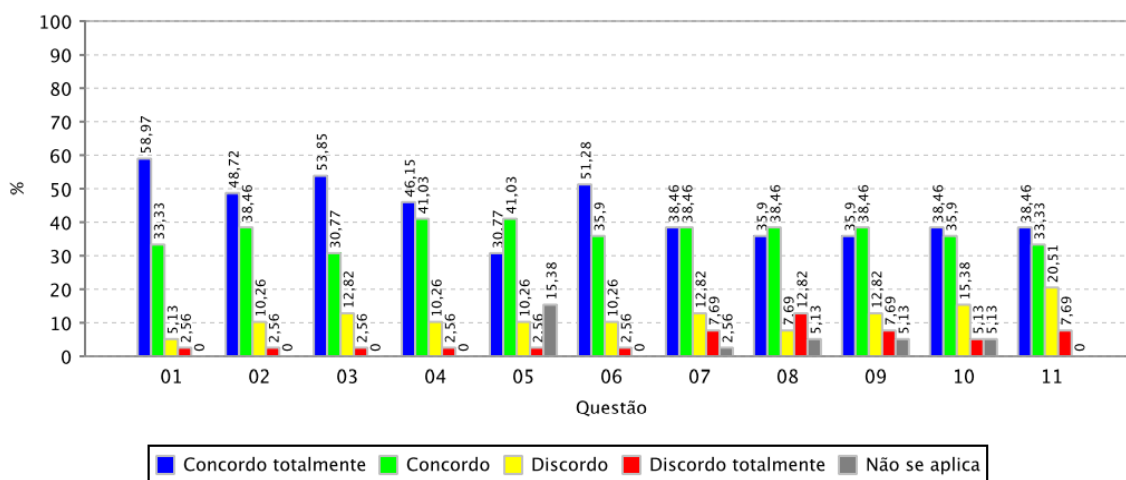
Curso	MATEMÁTICA (BACHARELADO) - FORTALEZA
Período Letivo:	2018.2
Quantidade de discentes aptos a avaliar:	80
Quantidade de avaliações realizadas:	39 (48,75% dos avaliadores)

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes – SIGAA UFC (2020).

Apenas 48,75% dos discentes aptos a avaliar, participaram no semestre 2018.2. Diferentemente dos docentes, os mesmos não têm um elevado grau de satisfação em relação a infraestrutura do curso, posto que a opção “discordo totalmente” aparece em todas as 11 alternativas disponíveis aos estudantes mesmo que seja num percentual inferior a 10%.

A opção “Concordo totalmente” supera as demais opções em 75% das respostas dos discentes.

Imagem 30 – Gráfico resultado da avaliação de infraestrutura pelos discentes 2018.2

Gráfico 01: Distribuição de frequência das respostas por questão avaliada (em %)

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes – SIGAA UFC (2020).

Na alternativa nº 05; os laboratórios (de informática e de outra natureza) são adequados aos objetivos do curso, professores e estudantes concordam que esse item não se aplica à infraestrutura disponível para o curso.

O total de 66,67% dos docentes acredita que NSP ao curso a questão nº 12. O docente pode contar com apoio técnico para a execução das atividades práticas (laboratórios,

outras), por se tratar de um curso de bacharelado em matemática pode se ainda ter a ideia de ser um curso totalmente teórico, o que pode dificultar a inserção dos estudantes em locais de trabalhos como indústrias e mercado financeiro sendo o foco apenas na pós-graduação *stricto sensu*.

5.10.2 Pedagogia diurno - resultado da avaliação de infraestrutura do curso realizada pelos discentes e docentes 2018.2

Dos docentes aptos a participar da avaliação no semestre de 2018.2, 80,43% realizaram suas avaliações demonstrando familiaridade com o portal, com o sistema utilizado além de prezarem por manter suas progressões em dias, já que a autoavaliação está atrelada a progressão docente.

Imagem 31 – Informações gerais da avaliação dos docentes do curso de Pedagogia Diurno 2018.2

Informações gerais:

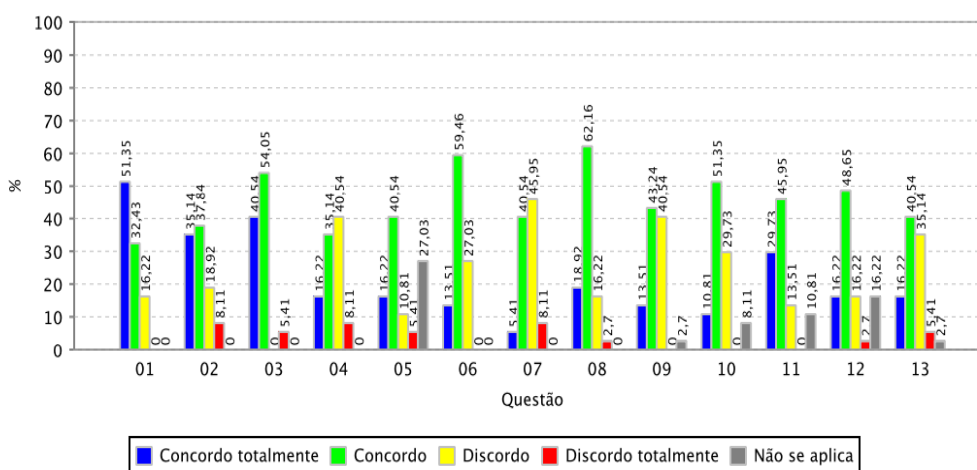
Curso:	PEDAGOGIA (LICENCIATURA) - DIURNO - FORTALEZA	
Periodo Letivo:	2018.2	
Quantidade de Docentes Aptos a Avaliar:	46	
Quantidade de avaliações realizadas:	37	(80,43% dos avaliadores)

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos docentes – SIGAA UFC (2020)

Dos 69 docentes da UA, 66,6% estavam envolvidos com a oferta de disciplinas nesse semestre, os demais possivelmente no curso noturno, na EaD, no PARFOR em outras licenciaturas (A FACED é responsável pela oferta das disciplinas pedagógicas em todos os cursos de licenciatura da UFC) ou até mesmo em algum tipo de afastamento.

Imagem 32 - Gráfico resultado da avaliação de infraestrutura para o exercício da docência agregado por docente 2018.2

Gráfico 01: Distribuição de frequência das respostas por questão avaliada (em %)



Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos docentes – SIGAA UFC (2020).

As respostas dos docentes apontam concordância elevada com a infraestrutura disponível para o exercício da docência, exceto nas questões 04, 07, 09, 10 e 13, onde os percentuais de discordo e discordo totalmente, somados, alcançaram mais de 40% demonstrando um grau elevado de insatisfação para a infraestrutura ligada ao mobiliário adequado, acústica e acessibilidade das vias internas e de acesso a biblioteca, questões também apontadas negativamente pelos docentes do curso de Matemática bacharelado mesmo que os cursos citados estejam em *campi* diferentes da UFC em Fortaleza, os problemas parecem ser semelhantes.

É possível observar na imagem abaixo uma quantidade significativa de discentes aptos a avaliar no semestre 2018.2, mais de 360 nesse agregado, contudo apenas 42, 38% avaliaram, confirmando assim, o que foi apontado pelo PACPA e dos GR, a baixa participação dos discentes na autoavaliação, demonstrando ainda não existir uma cultura de avaliação que leve ao comprometimento social com a melhoria da qualidade do seu curso ou talvez, desconhecimento, descrença ou falta de confiança no processo.

Imagem 33 – Informações gerais da avaliação dos discentes do curso de Pedagogia diurno 2018.2

Informações gerais:

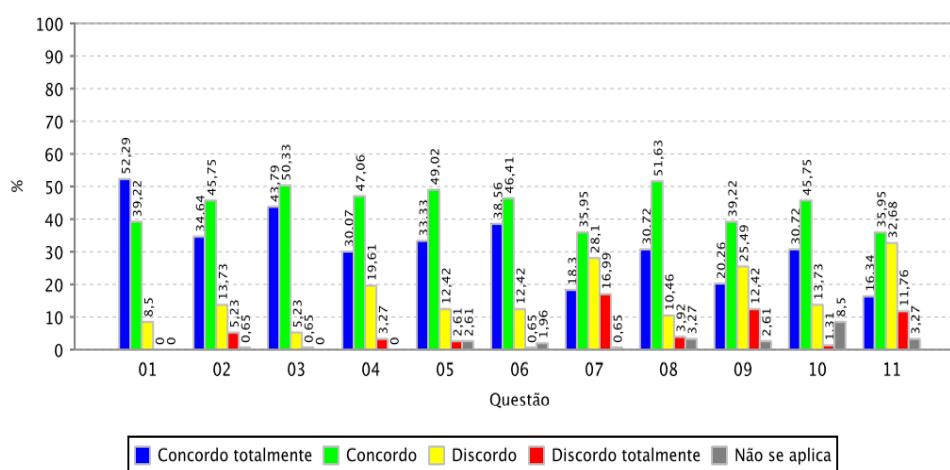
Curso	PEDAGOGIA (DIURNO) - FORTALEZA	
Período Letivo:	2018.2	
Quantidade de discentes aptos a avaliar:	361	
Quantidade de avaliações realizadas:	153	(42,38% dos avaliadores)

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes – SIGAA UFC (2020).

Na imagem do gráfico abaixo, é possível encontrar altas taxas de discordâncias que os discentes apontaram no que se refere às questões 07 e 11, limpeza dos banheiros e acessibilidade a pessoas com deficiência.

Imagem 34 – Gráfico referente aos resultados da avaliação de infraestrutura para o exercício da docência agregado por discentes

Gráfico 01: Distribuição de frequência das respostas por questão avaliada (em %)



Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes – SIGAA UFC (2020)

Nas questões com maior índice de satisfação em relação a infraestrutura os discentes da Pedagogia, apontaram plena satisfação em relação aos ambientes destinados a aprendizagem, aos laboratórios de informática e o acervo bibliográfico disponível.

5.10.3 Odontologia de Sobral - resultado da avaliação da infraestrutura do curso realizada por discentes e docentes

O Curso de Odontologia de Sobral é o caçula da amostra. Foi reconhecido no ano de 2012, os demais cursos já passam de 50 anos, é também o único curso situado num campus do interior, na cidade de Sobral.

Do total de docentes aptos a avaliar, 93, 75% realizaram tal atividade. Embora sendo componente obrigatório para a progressão funcional, é significativo que apenas 02 docentes ficaram de fora da avaliação da infraestrutura no ano de 2018 (avaliação da infraestrutura é feita uma vez por ano).

Imagem 35 – Informações gerais da avaliação dos docentes curso de Odontologia de Sobral 2018.2

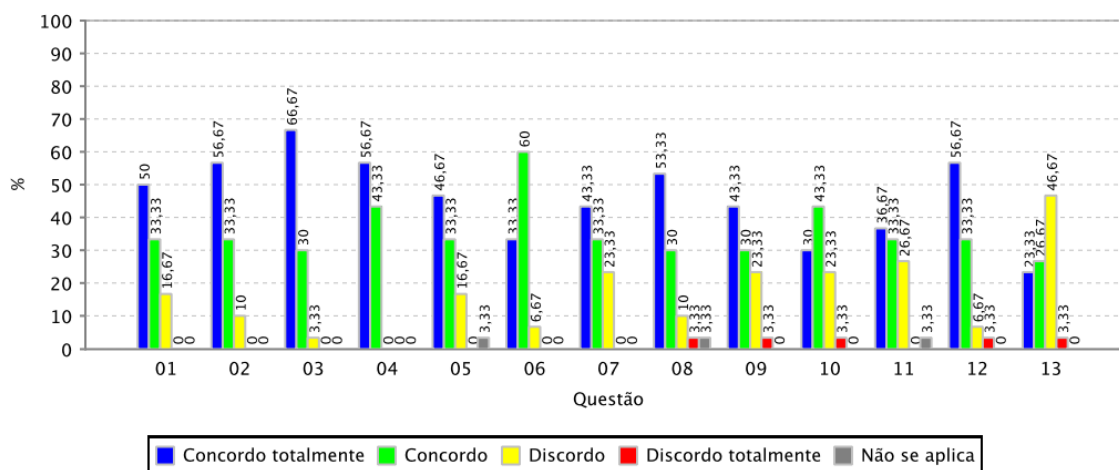
Informações gerais:

Curso:	ODONTOLOGIA (BACHARELADO) - DIURNO - SOBRAL		
Período Letivo:	2018.2		
Quantidade de Docentes Aptos a Avaliar:	32		
Quantidade de avaliações realizadas:	30	(93,75% dos avaliadores)	

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos docentes – SIGAA UFC (2020)

Abaixo seguem as opiniões dos docentes nas 13 questões sobre a infraestrutura do campus disponível para as ações docentes.

Imagem 36 – Gráfico resultado da avaliação da infraestrutura para o exercício da docência agregado por docente 2018.2

Gráfico 01: Distribuição de frequência das respostas por questão avaliada (em %)

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos docentes – SIGAA UFC (2020)

De maneira geral, os docentes de Odontologia de Sobral estão muito satisfeitos com a infraestrutura disponível, principalmente com o término das obras para o funcionamento do curso, tendo sido concluídas em 2017.

O maior percentual de concordância ocorreu na questão 03. Os ambientes de aprendizagem possuem adequada iluminação para 96, 67% dos docentes. Concordo totalmente apareceu nas respostas, 50%, das questões no que se refere aos ambientes de aprendizagem possuem tamanho adequado à quantidade de alunos da turma, adequada climatização, iluminação, mobiliários (mesas, cadeiras e lousa) e equipamentos (Datashow) adequados ao ensino, existência de espaços comuns (p. ex: banheiros e biblioteca setorial)

adaptados ao pleno uso por alunos com deficiências e no suporte que o docente pode contar com apoio técnico para a execução das atividades práticas (laboratórios, outras).

Apesar das instalações do campus de Sobral, é importante destacar que nas questões ligadas a acessibilidade física ao acesso de pessoas com deficiência e acústica dos espaços, ainda são apontadas como pontos de melhoria pelos docentes.

Menos de 63% dos estudantes aptos a avaliar, entraram no Portal da Avaliação Institucional e desenvolveram essa tarefa.

Imagem 37 – Informações gerais da avaliação dos discentes de Odontologia de Sobral 2018.2

Informações gerais:

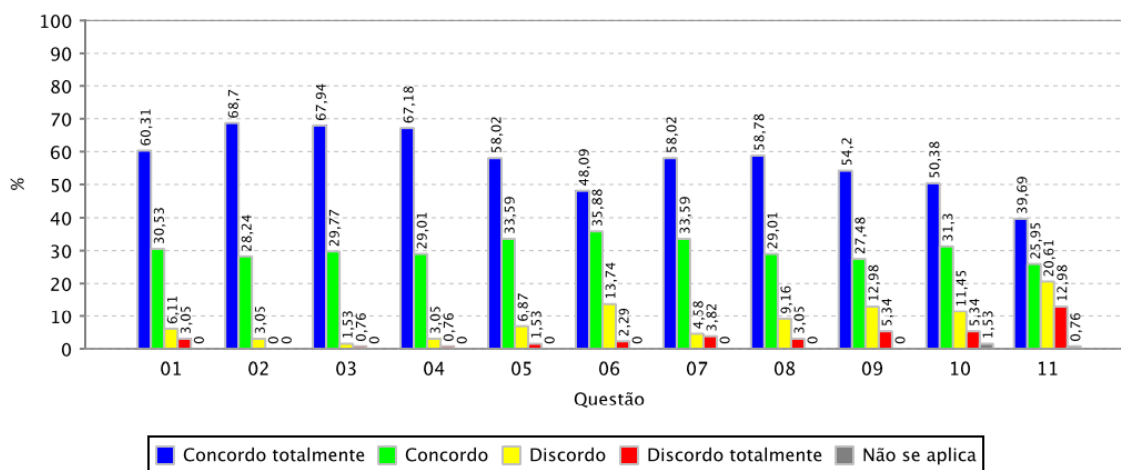
Curso	ODONTOLOGIA - SOBRAL
Período Letivo:	2018.2
Quantidade de discentes aptos a avaliar:	209
Quantidade de avaliações realizadas:	131 (62,68% dos avaliadores)

Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes – SIGAA UFC (2020)

Os quase 63% dos estudantes avaliaram positivamente a infraestrutura do curso que estão matriculados. Os discentes estão bem mais satisfeitos com a infraestrutura em comparação as respostas dadas por seus docentes conforme se observa abaixo:

Imagem 38 – Gráfico resultado da avaliação da infraestrutura para o exercício da docência agregado por discentes

Gráfico 01: Distribuição de frequência das respostas por questão avaliada (em %)



Fonte: Relatório da avaliação de infraestrutura de curso realizada pelos discentes – SIGAA UFC (2020)

As questões 01, 02, 03, 03 e 05 obtiveram mais de 90% de satisfação com “concordo plenamente e concordo”, demonstrando assim, que em relação a adequação a quantidade de discentes por sala, climatização, iluminação, mobiliários e laboratórios a infraestrutura foi considerada adequada pelos discentes.

A questão 11 foi a que obteve maior nível de insatisfação quando 12, 98% dos discentes discordam totalmente e 20,61% discordam quanto “Os ambientes de aprendizagem do curso ou da Unidade Acadêmica possuem acústica adequada para isolar ruídos e barulhos externos”. As idas ao campus me fizeram sentir o incômodo em áreas comuns e nas salas de aulas ligadas ao bloco central, além da falta de isolamento térmico nesse mesmo espaço que é usado como área de convivência.

5.10.4 A importância da autoavaliação institucional

Em relação à autoavaliação institucional, o final de análise desta tese, é preciso ter sempre em mente que “a perspectiva de avaliação que se preocupa muito mais como produto que com as relações e comportamentos humanos nas dinâmicas sociais tende a ser positivista e quantitativa” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 75). Infelizmente, diante dos relatos ouvidos, documentos institucionais e da CPA consultados, a autoavaliação na UFC não tem caminhado ainda:

Para além dos dados e produtos quantificáveis e eventualmente aprisionados em quadros e tabelas, a avaliação de uma instituição penetra em seus significados escondidos, em seus programas e desenhos de ação, em suas finalidades e compromissos (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 77).

Na autoavaliação institucional não basta o levantamento de informações, é imprescindível o diálogo sobre as avaliações, a escuta atenta e qualificada das informações que são prestadas por toda a comunidade acadêmica gerando a cultura de avaliação.

Roma Neto e Andrade (2017, p.3 9) alertam que o principal documento institucional, o PDI, “deve ser renovado a cada cinco anos, e sua elaboração deve ocorrer a partir da análise de avaliações internas e externas e da missão institucional”. Os autores também explicam, no capítulo 3º do seu livro Como aplicar a avaliação na gestão da IES, eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional no item 1.3 autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica apontam nas ações abaixo:

Planejamento: Descrever como ocorre o envolvimento da comunidade acadêmica na elaboração do projeto/processo de autoavaliação institucional, destacando alunos, ex-alunos, professores, corpo técnico-administrativo, comunidade externa.

Organização: Apresentar: instrumentos de avaliação, resultados e planos de ação/monitoramento do processo avaliativo que ocorre na IES com o envolvimento da comunidade acadêmica – formulários, relatórios, atas, etc (ROMA NETO; ANDRADE, 2017, p. 83).

Planejamento e organização, nos moldes apontados acima, precisam ser implementados de forma urgente em relação aos processos de autoavaliação institucional, para que exista maior participação dos discentes nessa avaliação, já que a mesma acertadamente não é obrigatória na UFC. Contudo, a ação mais significativa deveria ser dar *feedback* à comunidade acadêmica sobre os processos avaliativos e principalmente sobre a avaliação interna.

É importante, também, que os professores percebam que tão necessário quanto avaliar os estudantes individualmente, deve ser a avaliação da turma e do seu desempenho, além de trazer a discussão da importância do ato de avaliar como um ato de defesa da educação superior pública e de qualidade.

A autoavaliação institucional deve ser a principal defensora da universidade pública quanto primeiramente traz consciência sobre suas fragilidades e fortalezas, levando seus resultados a serem socializados entre todos e a busca de soluções coletivas para os problemas apontados.

Aqui se encerra a tentativa de análise das informações coletadas na pesquisa que se configurou nesta tese. Tentei abordar as avaliações preconizadas no SINAES, avaliação externa e interna e ENADE, por meio de consulta aos relatórios produzidos por essas avaliações, documentos primários, documentos institucionais e de curso, entrevistas e questionários.

Pessoas, cursos e documentos foram analisados com atenção e o espírito curioso que a pesquisa proporcionou foi moldando a cada dia em mim. Foi preciso estabelecer uma rotina exaustiva e ao mesmo tempo prazerosa de estudos, orientações frequentes nos momentos com as orientadoras, colegas de grupo de pesquisa, professores do programa e o ensino advindo das contribuições da banca avaliadora nos momentos de qualificação.

Foi preciso persistência, paciência e disposição de compreender a realidade multifacetada da avaliação institucional e suas relações com a qualidade do ensino ofertado na UFC. Pois queria ter a certeza que:

A avaliação institucional não pode cair no engodo de reduzir o trabalho pedagógico e científico da universidade a nuvens de informações brutas. A universidade não pode ser vítima da “quantofrenia” [...] obsessão por quantidade e critérios numerológicos (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 75).

Infelizmente, o item final desta análise, 5.10 Relatórios de autoavaliação institucional, reflete o que encontrei, fixação em obtenção de dados, e ausência de documentos fruto de reflexão sobre esse momento.

No próximo capítulo pretendo trazer a guisa da conclusão com plena consciência de que são considerações provisórias e limitadas a um recorte temporal e material suscetível a mudanças advindas da dinâmica das relações sociais e da disputa das forças contrárias e subjetivas que imperam nas instituições de educação que são obrigadas por força de lei, a conviver com um sistema de avaliação que se propõe a ser, ao mesmo tempo, regulatório, avaliativo e de acompanhamento da qualidade do ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS À GUIA DE UMA CONCLUSÃO

A conclusão, que agora se materializa nas páginas finais desta tese, foi se delineando a partir de aprendizados advindos do contado com sólidas bases teóricas fundadas não apenas nos estudos dos conteúdos do Programa de Pós-graduação em educação da FAGED, nos conselhos das orientadoras e dos docentes do Programa, mas em cada achado de pesquisa, nas falas das pessoas ouvidas, nas sugestões de aprofundamento teórico advindos das sugestões de amigos e amigas da área de estudo, nas recomendações da banca examinadora, ou de um *insight* revelado em meio ao meu universo particular, muitas vezes infantil, permeado de estórias e “causos” contados ao longo de minha vida pelos meus avós. Isso tudo forma o pesquisador tanto quanto uma sólida formação e orientação segura, pois permitiu que eu não me isolasse da materialidade. A tudo isso, recorro agora nesta conclusão.

No capítulo 3 escrevo sobre a narrativa mitológica do Leito de Procusto, esta narrativa mítica encontra-se nos escritos dos feitos mitológicos do herói Teseu (BULFINCH, 2002, p. 187) e os atos insanos de Procusto que levava os incautos viajantes a se deitarem no seu leito mortal onde tinha a intenção de moldar seus hospedes à sua cruel medida. As dificuldades e tensões vividas por pessoas e instituições nos processos avaliativos de larga escala foi o que tentei mostrar quando se encara a avaliação educacional como único padrão de avaliação como medida.

Aqui, trago duas narrativas para iniciar essa conclusão que chamo transitória visto que em Ciência nada é permanente. A primeira narrativa é uma fábula ou um conto de fadas dos Irmão Grimm, João e Maria, adaptado por Sueli Maria de Regino (2017).

Com intuito de marcar o caminho da volta para casa, após saber da trama arquitetada pelos pais, diante do quadro de miséria imposto pelo abandono e a fome, João tenta marcar o caminho da volta, a primeira vez exitosa já que o caminho foi marcado com pedras brancas. Mas infelizmente, foi arquitetado um novo abandono, desta vez sem as salvadoras pedrinhas brancas, os irmãos utilizam material impermanente o que inviabilizou o retorno para casa.

Diante disso, ao ver que estavam sozinhos, abandonados na floresta, Maria chorou amedrontada. João, porém, que confiava nas marcas que havia feito entre as árvores, disse: — Não chore Maria. Vamos seguir a trilha de migalhas de pão e voltar para casa. Os dois saíram procurando, mas não encontraram nada, pois os passarinhos haviam comido todo o pão deixado pelo caminho. Estavam perdidos! E a única coisa que podiam fazer era caminhar.

Caminharam muito até cair nas mãos da bruxa má que os queria devorar, grande foi o sofrimento da dupla até conseguirem sair do cativeiro.

Outra personagem que tentou em marcar um caminho para sair de apuros, que graças à sabedoria da apaixonada Ariadne não se utilizou de migalhas de pão, foi também o herói mitológico Teseu. Para sair do labirinto após matar o terrível Minotauro que afligia os habitantes de Atenas, se utilizou de um novelo de lã, fornecido por Ariadne para marcar o trajeto de como voltar e sair do labirinto intransponível projetado por Dédalo. O labirinto era tão habilmente projetado que quem se visse ali não conseguiria sair, sem ajuda. Teseu saiu vitorioso, graças à inteligência de uma mulher, para assumir o trono deixado por seu pai Egeu (BULFINCH, 2002).

As narrativas expostas aqui não tiveram desfechos simples, mas servem de exemplo para as situações que apontarei nessas considerações chamando de exemplo de João e Maria ou exemplo de Teseu na vitória contra o Minotauro ao logo dessa conclusão.

A mitologia e as fábulas são narrativas utilizadas para explicar e orientar de forma velada em relação aos perigos e dilemas de uma realidade. Orienta de forma lúdica e imprimem heranças culturais às gerações seguintes e estão introjetadas no imaginário e no inconsciente coletivo, daí sua preciosa utilidade para explicar o desfecho dessa tese.

A hipótese inicial de que não é possível produzir qualidade no Ensino Superior, a partir dos processos avaliativos do SINAES, se esses forem apenas entendidos como requisito legal, isto é, se a IES apenas procurar cumprir os processos regulatórios explicitados pela Lei 10.861/2004, para autorizar, reconhecer e renovar o funcionamento dos cursos de graduação e para credenciar e recredenciar IES sem, contudo, lembrar do objetivo primordial dessa Lei que explicita em seu art. 1º § 1º que “O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior” (BRASIL, 2004). Essa hipótese foi confirmada nos relatos ouvidos dos GR, GUA, docentes e discentes quando esperam que os resultados das avaliações empreendidas na UFC saiam do estágio de coleta de informações e passem para a fase de discussão coletiva e formulação de planos de gestão e reformulação de documentos institucionais como PDI e PPCs com vistas a melhoria da formação ofertada na universidade.

O mito de que a avaliação, vista como medida, gera qualidade já foi há muito tempo colocado à prova por pesquisadores da área da avaliação educacional (DIAS SOBRINHO, 2000, LUCKESI 2018, RISTOFF e GIOLO, 2006), mas ainda é praticada na UFC. Nessa questão o exemplo de João e Maria é posto em prática quando os gestores se utilizam parcial ou pontualmente de informações fornecidas por uma ou outra avaliação do

SINAES para se servirem de alguma tipologia de ranqueamento ou manutenção do status quo na instituição.

Portanto, segundo a análise das informações coletadas na pesquisa, as práticas se assemelham ao material perecível utilizado por João e Maria, quando foram deixados pela segunda vez: migalhas de pão. Pão, alimento primordial, de função energética e nutritiva, mas perecível, isto é, temporário e de fácil remoção diante de intempéries. Não é possível uma pessoa se manter saudável se alimentando apenas de pão até porque os pássaros facilmente podem devorá-lo pelo caminho. Assim uma instituição não pode gerar melhorias consistentes e eficazes ao permanecer apenas no estágio de coleta de dados sobre sua realidade institucional. É preciso promover diálogo sobre fragilidades e fortalecer e gerar melhorias em todas as dimensões preconizadas para gerar qualidade conforme explicitado no capítulo 5 desta tese.

É preciso ter o entendimento de que a educação é um fenômeno social, e que a qualidade educacional se relaciona com as ações e os compromissos de cada instituição de ensino para com sua área de abrangência, com a sociedade e com o Estado Nacional. Produzir dados por meio de avaliações em larga escala, sem estudos avaliativos e interpretativos desses dados, sem a consciência institucional dos papéis distintos dos avaliadores e gestores da avaliação, em si, não promove a qualidade esperada para os processos formativos em educação.

A hipótese inicial levou-me a delinear algumas questões que orientaram a definição dos objetivos da pesquisa e que passo agora a respondê-las com base nos achados e análises realizadas por meio das categorias encontradas por meio do método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2017). São elas: Como tem se desenvolvido/aplicado às etapas do processo de (re) alinhamento dos planos de gestão da UFC a partir dos resultados da avaliação do SINAES no período que compreende 2014 – 2019? Os achados da pesquisa indicam que, nos cursos estudados, não é comum fazer planos de gestão baseados nos resultados das avaliações que o curso passa. O assunto é discutido internamente por meio de reuniões do colegiado dos cursos e/ou NDE que produzem planos de melhoria. Esses planos de melhoria são entregues periodicamente à COPAV/PROGRAD, mas, geralmente, não são discutidos ou transformados em planos de gestão nas UA ou nos Conselhos Superiores da UFC. Os GUA falam do desejo, da necessidade de fazer planos de gestão baseados nos relatórios das avaliações SINAES, mas que por conta das demandas administrativas, atividades docentes e falta de pessoal pedagogicamente habilitado para orientar a análise avaliativa não ocorre de forma satisfatória.

Pretendia compreender se os resultados obtidos nos processos avaliativos preconizados pelo SINAES têm sido discutidos na comunidade acadêmica, como forma de promover autoconhecimento e retroalimentação das decisões administrativas e acadêmicas na UFC, bem como se havia investimento de tempo dos gestores institucionais e de recursos nas áreas que subsidiam a organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura dos cursos de graduação, penso que consegui compreender algumas questões a seguir:

As iniciativas empreendidas pela administração superior da UFC são normalmente de atendimento as questões relativas ao processo de regulação: credenciamento da universidade, reconhecimento, renovação de reconhecimento de curso com ou sem visita in loco, suporte e formação aos coordenadores de curso para as visitas in loco, inscrição de estudantes e divulgação dos resultados do ENADE, atualização do cadastro da IES junto ao MEC e por fim o trabalhoso e vital censo da educação superior por meio da coordenação das equipes de especialistas da COPAV/PROGRAD, da STI e do PI.

Na pesquisa não foram encontrados nos espaços institucionais usuais planos de gestão que contemplem os processos de avaliação com metas preestabelecidas a partir dos resultados conjugados das avaliações SINAES.

Outra questão que necessitava de esclarecimentos nos objetivos da pesquisa era: Como as UA têm tratado, discutido e analisado o resultado conjugado das avaliações do SINAES? Os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância de observar a totalidade dos processos avaliativos, contudo, ainda apresentam dificuldades na compreensão da dinâmica do sistema de avaliação da educação superior ou por estarem muito atarefados com questões burocráticas para resolverem em seus cursos e UA. Mesmo assim, é na UA que os resultados são discutidos, mesmo sem a frequência e o diálogo almejados e com a participação de todos os membros da CA.

A socialização dos resultados das avaliações SINAES nas UA ocorre por meio de flanelógrafo, murais dispostos nos corredores das UA ou site dos cursos avaliados. Docentes e discentes relataram a falta de reuniões específicas e periódicas para debater e analisar os resultados de forma sistemática. Consequentemente, nenhuma das UAs utilizam os dados integrados dos processos avaliativos SINAES para promover melhoria da qualidade de forma concreta. Registros oficiais que descrevam ações nas UA e que demonstrem melhoria da qualidade dos cursos a partir dos resultados articulados das avaliações nos últimos 6 anos não encontrados nos veículos oficiais de divulgação.

Mas foi possível encontrar indícios de articulação nas falas dos GUA que reconhecem a inegável e urgente necessidade de utilização da grande quantidade de dados

fornecidos pelas avaliações, principalmente da autoavaliação institucional, para promover a melhoria da qualidade dos cursos nas dimensões pedagógicas, corpo docente e infraestrutura (essa dimensão precisa contar com o apoio da administração superior já que os GUA não dispõem de autonomia para decidir sobre quais melhorias devem ser feitas nessa dimensão), pois acreditam que “ Se se deseja uma efetividade satisfatória nos resultados no seio do sistema de ensino, há que se utilizar dos dados da avaliação para viabilizar os investimentos necessários e adequados para que resultados, cada vez mais satisfatórios, possam ser alcançados” (LUCKESI, 2018, p. 200).

Os GUA apontaram em suas falas a necessidade urgente de diálogo e discussão para análise, por todos, dos resultados das avaliações. Se o feedback aos estudantes e docentes não ocorrer o número de participantes que não realizam as autoavaliações tenderá a uma redução constantes, como já tem ocorrido, invalidando o processo de reflexão interno.

Em relação ao exemplo dado por Teseu, no labirinto do Minotauro, é possível fazer um paralelo com os achados da pesquisa e na análise empreendida, que falta Ariadne (quem deu o novelo de lã e a espada para Teseu), isto é, falta um ou mais gestores da avaliação, ou como chama Luckesi (2018): “gestor da ação” na UFC. No exemplo mitológico de Teseu pode-se inferir o que era conhecido por todos: os horrores cometidos pelo Minotauro, a intransponibilidade do labirinto, as estatísticas dos sacrifícios anuais dos jovens atenienses, as condições climáticas, etc. Mas faltava o “gestor da ação”, a pessoa (ou equipe) responsável por qualificar a realidade encontrada, isto é, avaliar a situação com o objetivo de derrotar o monstro e sair do labirinto. Os heróis anteriores falharam por não qualificar a realidade enfrentada pelos cidadãos atenienses e por não desenvolverem estratégias para livrar as pessoas dos flagelos do Minotauro e escapar do seu labirinto, era um duplo desafio.

A função de gestor da ação se configurou em duas pessoas: Ariadne criou a estratégia de fuga fornecendo arma e o novelo de lã para demarcar a saída e Teseu que exterminou a terrível fera. Uns qualificam a realidade, outros a modificam. Valorosos e determinantes papéis na importante mudança de uma realidade adversa.

Nos achados da pesquisa percebe-se, por meio dos depoimentos colhidos nas entrevistas que a orientação e suporte sobre os processos regulatórios e avaliativos é desempenhado com sucesso pela COPAV/PROGRAD. Contudo, orientações sobre qual o melhor caminho a ser tomado pela gestão acadêmica na condução da discussão dos dados coletados, de forma dialogada e efetiva deve ser implantado com intuito de que o sistema de fato gere melhorias e fortalezas para a UFC.

Nos estudos bibliográficos acolhi como certo o alerta dado por Luckesi (2017) quando aponta que somente na sala de aula o papel de avaliador e gestor da avaliação se encontram na mesma pessoa, no docente. Os demais processos avaliativos precisam trazer em si os diferentes papéis de avaliador e gestor da ação avaliativa. Talvez seja isso que falte a UFC, depois de mais de 16 anos do advento do SINAES, compreender a dinâmica do sistema para que seus fundamentos sejam executados em todas as suas vertentes avaliativas.

Em suma, utilizar de forma agregada ou conjugada os resultados das diferentes avaliações do SINAES para promover a qualidade da instituição e dos cursos oferecidos. Luckesi (2017, p.23) aponta, depois de mais de 50 anos como professor e pesquisador da área, que cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão – e deverão – trazer consequências positivas para os resultados desejados. “As decisões sempre caberão ao gestor da ação nunca ao avaliador. Ao avaliador cabe exclusivamente investigar e revelar a qualidade da realidade”.

O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade. Os demais desdobramentos diante da realidade qualificada ficam à disposição das articulações promovidas pelo que chamo aqui de gestor (ou gestores) da avaliação institucional na IES.

Entendo que é importante e urgente estabelecer o Comitê gestor da avaliação educacional na UFC, para que a mesma possa sair de instituição colhedora de dados para uma instituição que qualifica e muda a realidade avaliada. Para isso acredito que a qualidade da realidade da UFC precisa ser atribuída por gestores, servidores docentes e técnico-administrativos, bem como por estudantes e comunidade externa para que possam qualificar a realidade institucional por meio das avaliações promovidas pelo SINAES. A essa comissão caberia o papel de gerir o resultado de todas as avaliações educacionais na UFC.

Essa comissão gestora da avaliação deve ser composta por docentes, técnico-administrativos em educação com notório saber na área da avaliação educacional, e discentes bolsistas com tempo disponível para aprofundarem seus conhecimentos na área trabalhando. Os servidores trabalhariam por pelos menos 20 horas, de sua carga horária semanal disponível. Essa comissão seria assessorada por especialistas das áreas afins, quando necessário, e estar em pleno diálogo com a CPA e suas CSAs, PI, COPAV/PROGRAD, e STI priorizando o assessoramento aos órgãos superiores e os GR, GUA para a tomada de decisão quanto às ações de gestão após os processos avaliativos para que as fragilidades e fortalezas

institucionais possam ser conhecidas, analisadas e levadas a discussão para a efetiva tomada de decisão de forma dialogada e pública.

A cultura de avaliação só pode ser construída no efetivo entendimento do que é a avaliação educacional, subdividida em avaliação institucional e avaliação do processo ensino-aprendizagem, quanto for acessível a toda comunidade acadêmica o direito de avaliar e dialogar sobre o ato avaliativo nas suas vertentes como: ato constitutivo do ser humano, as considerações epistemológicas sobre o ato de avaliar e ter a disposição as fontes histórico-filosóficas para a compreensão o ato de avaliar (LUCKESE, 2018) para qualificar e interferir na qualidade da realidade vivenciada na universidade.

As 6 categorias finais de análise encontradas e discutidas nessa tese, permitiu-me propor o RQACG, idealizado para dar subsídios ao GUA e qualificar a realidade dos demais cursos da UFC. Entretanto, quando proponho a criação de comitê gestor da avaliação nos moldes apontados acima, entendo que é possível sim mudar a forma como a avaliação é vista e realizada na UFC não apenas na sua vertente institucional, mas também na que é realizada em sala de aula criando assim uma cultura de avaliação que vai muito além da somativa ou focada na quantificação de pessoas e cursos.

Para ambos os lados da avaliação educacional, institucional o do ensino e da aprendizagem, “O ato de avaliar não atua, por si mesmo, na produção dos resultados da ação. Como investigação, o ato de avaliar simplesmente revela a qualidade da realidade” (LUCKESI, 2018, p. 58) como tem sido feito até o presente momento na UFC. Cabe agora dar significância aos “usos de suas revelações, como base para decisões, são da responsabilidade do gestor da ação avaliada, que tomando em mãos o conhecimento obtido, faz escolhas e toma decisões” (LUCKESI, 2018, p. 58).

Espero que a pesquisa e a tese empreendidas por mim e orientadas pelas professoras Isabel Ciasca e Ana Paula Medeiros, possam passar pelos crivos de pesquisadores, técnicos, professores da área, de gestores da avaliação educacional para terem continuidade e aprofundamento das questões abordadas até a presente data e para além dos objetivos propostos. Por fim, recapitulo, abaixo, as questões suscitadas em cada capítulo desta tese.

No Capítulo 2, A trajetória da avaliação educacional: das concepções teóricas às práticas avaliativas, procurei alertar o leitor quanto à importância da compreensão do desenvolvimento da avaliação educacional desde o século passado, a partir do precursor Ralph Tyler, que visava à avaliação para saber se os objetivos educacionais foram alcançados, e aos poucos, novas abordagens foram surgindo e sendo incorporadas ao que se sabe hoje

sobre avaliação educacional do ponto de vista da ação avaliativa, como atividade metodológica e de suas funções, do como, quando e por quem serão usados os resultados dos diferentes tipos e modelos de avaliação.

Neste capítulo propus um acréscimo a periodização, criada por Polidori (2009), na minha concepção o período denominado pela autora de “construção da avaliação emancipatória, com a implantação do SINAES” (POLIDORI, 2009, p. 444) se encerra a partir do ano de 2012 após o advento do REUNI, o que desencadeou um número elevado de processos de credenciamento e reconhecimentos de IES, além de volumes consideráveis de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimentos para os novos cursos criados anteriormente. Propus o 5º Ciclo (2013 até os dias atuais) em relação à evolução do desenvolvimento do processo avaliativo em âmbito nacional. Denomino o mesmo de heterogêneo, onde os formadores de políticas do MEC e do INEP oscilam entre propostas de aprimoramento, ora centradas em avaliações formativas e qualitativas, ora sinalizando para processos tecnicistas e qualitativos.

No capítulo 3, SINAES: das tentativas à implementação de um sistema nacional de avaliação, procurei apontar as características principais das Instituições de Ensino Superior brasileiras e um breve panorama das universidades federais no Brasil e no estado do Ceará, a composição do SINAES desde sua idealização, os pré-sistemas de avaliação e a implantação de uma cultura avaliativa na Educação Básica e as lições advindas destes contextos para que seja possível compreender as lições anteriores ao SINAES e a forma de romper com a ideia de avaliação quantitativa e vista como promotora de rankeamentos.

Neste capítulo procurei evidenciar a contraposição advindas das teorias mais críticas que buscam ampliar a compreensão educacional e os processos avaliativos por meio da construção de referenciais que contextualizem a avaliação no sistema escolar e social. Defendem que o custo da reprovação é a exclusão social. Esses movimentos que se colocam democráticos, apontam o caráter contraditório do Estado e procuram assumir uma política mais comprometida com os segmentos majoritários da população – os mais pobres. Por isso, a avaliação não pode ser apenas uma instrumentalização para medir eficiência, conferir eficácia de produtos e serviços deve ter uma conexão concreta com a sociedade onde as instituições estão inseridas.

Finalizo o capítulo do SINAES destacando que em 16 anos do SINAES, talvez a maior lição ainda por ser aprendida seja que os seus processos avaliativos precisam partir de uma análise global dos aspectos avaliados pelo sistema, consciência em relação aos papéis

dos sujeitos envolvidos com avaliação, a saber, gestores institucionais e gestores da avaliação no sistema federal de ensino superior.

O capítulo 4, traz opção teórica e os procedimentos metodológicos empreendidos para a realização da pesquisa. Um desafio diante da falta de afinidade com a Análise de Conteúdo da Bardin. As categorizações para a interpretação dos dados iniciaram-se a priori com base nos objetivos da pesquisa e foram se refinando em um primeiro momento na leitura dos instrumentos de avaliação do INEP e depois na medida em que as informações coletadas por meio de entrevistas, questionários, documentos e bibliografias foram ocorrendo e criando volume significativo e difuso de dados. Com o exercício de introjeção da teoria de análise, o fazer prático de pesquisar, codificar, catalogar e contextualizar foi se mostrando correto ao material que tinha vislumbrado para a consecução dos objetivos da pesquisa.

Quando iniciei a escrita do capítulo 5, Análise e discussão das informações coletadas na pesquisa por objetivo específico, percebi que ter partido da organização da pesquisa em unidades temáticas de registro, unidades de contexto, categorias iniciais de cada grupo de participantes até serem reduzidas a 6 categorias de análise comum e delineadas antes, durante e após a coleta final de informações foi essencial para que o leitor compreendesse a extensão do corpus da pesquisa e o ineditismo da tese empreendida.

Era preciso “dar voz”, ou melhor, liberar as vozes de todos os participantes da pesquisa com fidedignidade da manutenção das narrativas de todos, na medida do possível, sem contaminar os depoimentos com as minhas visões sobre os problemas e concepções de mundo. Não foi fácil, foi cansativo físico e intelectualmente empreender uma análise com tão farto material e pontos de vistas. Mas, com o suporte dado pelas bases teóricas e metodológicas, as orientações e o constante trabalho com o texto escrito, visto e falado me mantiveram no foco da questão central que era saber como os sujeitos que compõe a UFC veem o SINAES e como os resultados dessas avaliações são considerados em suas UA para o fim primordial de gerar qualidade dos cursos ofertados.

Foi um longo capítulo de análise, quase 120 páginas corridas onde os 03 processos avaliativos do SINAES, avaliação externa, avaliação interna ou autoavaliação e ENADE, foram do ponto de vista dos relatórios gerados, sujeitos participantes dessas avaliações, GR e GUA, além de presidentes de CPA, estudantes e docentes foram revelando suas concepções e visões sobre o sistema.

Para finalizar, espero poder, caracterizar o estágio que a UFC se encontra, do ponto de vista de Pinto, Mello e Mello (2016, p. 90), estes afirmam que “Quando se trata de avaliar instituições, a avaliação torna-se mais complexa, abrangendo todas as dimensões

institucionais de forma sistemática”. Isso em si não é um complicador, mas pode atrasar o processo de amadurecimento institucional em relação ao avanço da visão sobre o processo avaliativo em si.

Os autores acima citados apontam a necessidade de um constante processo de Reavaliação institucional ou Meta-avaliação para que:

Ao considerar-se a avaliação como um processo que favorece a tomada de decisão, e, especificamente no caso da avaliação institucional, com o intuito de assegurar o nível de qualidade desejado para a educação superior, entende-se a necessidade de uma reavaliação contínua desse processo (PINTO; MELLO; MELLO, 2016, p. 94).

Concordo com os autores acima no entendimento que a meta-avaliação pode contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento das políticas e ações institucionais por meio de um acompanhamento e de uma revisão permanente e sistemática do objeto avaliado.

Recomendo urgente reavaliação dos instrumentos de autoavaliação institucional, disponíveis para avaliação desde 2015, e que não mais atendem a uma série de necessidades criadas pelo uso massivo de tecnologias de informação e comunicação ao longo de mais de 05 anos de uso e evidenciadas atualmente com a pandemia da COVID 19.

Pinto, Mello e Mello (2016, p.95) apontam um tipo específico de reavaliação:

No caso da meta-avaliação somativa, que focaliza a avaliação já concluída e seus relatórios, o meta-avaliador poder precisar julgar toda a avaliação realizada por meio de documentos e/ou relatórios e também buscar outras informações suplementares com os participantes ou envolvidos no processo avaliativo (PINTO; MELLO; MELLO, 2016, p. 94).

A necessidade de reavaliação na UFC foi sentida nos relatos dos GUA, APCPA, APCPA, PI atual e GR PROGRAD, pois acreditam que embora os cursos atinjam um conceito satisfatório e até mesmo excelente ainda existem dimensões ou indicadores avaliados que ficam abaixo do esperado. Acredito que de alguma maneira pensar em melhoria dos conceitos atribuídos nas avaliações “deva ser pactuada com as IES numa perspectiva formativa, sistêmica e contínua, visando o aperfeiçoamento e a melhoria do desempenho das instituições, numa perspectiva muito além do satisfatório três” (PINTO; MELLO; MELLO, 2016, p. 104).

Infelizmente não pude incluir no processo de escuta para coletar informações para a pesquisa os servidores técnico-administrativos, por razões já expostas ao longo da tese, e os avaliadores externos, da UFC, designados para avaliação de curso.

Na fase que estava idealizando que seriam os participantes e os instrumentos da pesquisa ouvi por meio de entrevista semiestruturada um professor avaliador designado pelo INEP sobre sua visão sobre o SINAES, sua formação para desempenhar sua função de avaliador externo, suas impressões sobre os instrumentos de avaliação externa e o clima organizacional da IES visitada. Considero relevante uma parte de sua fala que deixo registrada aqui:

O processo de avaliação externa tenta ser impessoal, e por ser impessoal você as vezes perde um pouco da riqueza que a subjetividade pode ter. Apesar de ser um cara das exatas entendo hoje que a subjetividade ou mesmo a questão de você fazer uma avaliação e dar a sua opinião subjetiva é importante. Então a avaliação externa carece um pouco de subjetividade. É um processo desgastante, são muitos itens a serem avaliados num curto espaço de tempo, dois dias corridos, por apenas dois avaliadores possibilitando o uso de pareceres padronizados. O processo tende a ser mais pragmático. Mas para um maior proveito da IES visitada seria importante que houvesse mais espaço para a subjetividade na hora de avaliar (DOCENTE DA UFC E AVALIADOR EXTENO, 2019).

O destaque da fala acima se deve por meu sentimento, mesmo após 4 anos de doutorado, de incompletude dos temas abordados e a infinidade de estudos, ainda por vir, nessa área das avaliações preconizadas no SINAES e sua relação direta com a melhoria da qualidade da formação ofertada nas IES. Impossível para mim seria abordar tudo e todos os envolvidos.

O apelo que faço aos gestores educacionais é para que compreendam, por meio de estudos avaliativos, a importância de uma cultura de avaliação ser implantada definitivamente nas instituições, para que um *continuum* entre avaliação e ações de melhoria seja efetivado. A partir dos resultados das avaliações, e a consequente análise dos resultados sejam criados ou incorporados aos planos de gestão e inseridos no cotidiano dessas instituições educativas gerando excelência aos processos ensino e aprendizagem, administrativos e de gestão acadêmica.

Assim como as pessoas, a instituição educativa aprende. Para isso é preciso que as condições propícias ao aprendizado sejam buscadas pelos gestores e participantes do diversificado extrato social que compõe a comunidade universitária. A avaliação educacional é promotora desse aprendizado institucional ao diagnosticar ou qualificar a realidade do aprendente seja ele pessoa ou instituição.

Cabe ao gestor da avaliação, ou ao grupo gestor da avaliação fazer a mediação desse saber altamente qualificado entre os diferentes entes institucionais. Aos gestores da avaliação compete o papel de mover o aprendizado institucional em relação aos resultados dos processos avaliativos SINAES mobilizando o aprendizado institucional sobre o sistema e a formação da tão almejada instalação de uma cultura avaliativa na UFC.

Aos que, talvez, estejam se perguntando qual dos três cursos pesquisados obteve maior ou melhor desempenho lembro que fazer esse juízo de valor não estava nos objetivos desta tese. O que vi foram pessoas comprometidas com a educação superior pública e de qualidade se esforçando para tentar acertar diante das cobranças advindas de um sistema de avaliação do qual ainda não se sentem plenamente conhecedores. Ademais, o sentimento de ausência de uma cultura de avaliação instituída na UFC associada a uma ideia antiquada e ultrapassada que as universidades federais não serão cobradas tanto quanto as privadas na avaliação institucional leva, a maior parte dos gestores pesquisados, a não valorizar adequadamente as avaliações preconizadas pelo SINAES como indicadores e promotores de qualidade na educação superior em relação as dimensões avaliadas.

Obrigada a todos os participantes da pesquisa. Espero que minimamente vocês se sintam reconhecidos como imprescindíveis a UFC assim como a avaliação educacional é à educação de qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALVES, Rubem. **Creio na ressurreição do corpo**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- AMARAL, A. V. **Legislação sobre educação**. Brasília, DF: Edições Câmara, Câmara dos Deputados, 2019.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores de qualidade institucional. **Avaliação**, Sorocaba v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1286/1277>. Acesso em: 30 maio 2017.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- AZEVEDO, Mario Luiz N. Bem público, teoria do capital humano e mercadorização da educação: aproximações conceituais e uma apresentação introdutória sobre "público" nas Declarações da CRES-2008 e CRES-2018. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos v. 13, n. 3, p. 873-902, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993591>. Acesso em: 12 out. 2020.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBOSA, L.L.; BOLDARINE, R.F. Dez anos de avaliação institucional (2006-2016): o que nos mostra a produção de conhecimento. **Avaliação**: revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 3 n. 3, p. 698-717, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3498>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Cleverson Leite; KELLER, Vicente. **Aprendendo a aprender**: introdução à metodologia científica. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BERTALANFFY, Ludwing. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2001.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **Lei 10.861 de 14/04/2004 e Portaria Normativa 40 republicada em 29/12/2009**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível encurtador.com.br/dnuGP. Acesso em: 5 nov. 2016.

BRASIL. **Portal do MEC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTELHO, R.O.; SANTOS, A.B.; SOUZA, P.C.; LIMA, M.A. Apreciação crítica ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2014, Florianópolis. **Anais online** [...]. Florianópolis: CIGU, 2024. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131787>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações AS, 2002.

CALHEIROS, V.; SOUZA, M.S. Avaliação como categoria: elementos para uma discussão. **Revista Kínesis**, Santa Maria, v. 1, ed. 32, p. 95-109, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/view/15606/9412>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002. Acesso em: 9 out. 2016.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamá, 2001.

CUNHA, Luiz A. **A universidade reformada**: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Unesp, 2007.

Dalben, A.I.L.F. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005

DAVOK, Delsi Fries. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**, 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

DEPRESBITERIS, L. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

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

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

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação Superior regulação e emancipação. *In*: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, D.I. **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100014&script=sci_arttext. Acesso em: 19 maio 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, v. 13 n. 3, p. 817-825, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/284>. Acesso em: 17 mar. 2017.

ESCORZA, T. Escudero. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Relieve**, València, España, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. Disponível em: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm, 2003. Acesso em: 10 mar. 2017.

FARINHA, José. **Abordagem sistêmica em educação uma perspectiva filosófica da Educação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1990. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/famcomintdef/matpedag/fe_tab.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 8, n. 51, p. 21-30, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092003000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 fev. 2019.

FERNANDES, Claudia de O. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação de programas e projetos educacionais**: das questões teóricas às questões das práticas. *In*: FERNANDES, Domingos (org.). Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável, Pinhais: Editora Melo, 2011. p. 185-208. Disponível em: encurtador.com.br/hnsBV. Acesso em: 27 out. 2017.

FONSECA, Marília, OLIVEIRA, João Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira. FONSECA, Marília (org.). **Avaliação Institucional**: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008. p. 37-54.

FRANCO, P.V.; CERVERAS, J. P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. [S. l.]: UNIFEM, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/aiqAU. Acesso em: 10 dez. 2020.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Gestão democrática e autonomia universitária: educação superior no Brasil e o Mercosul. *In*: SGUISSARDI, W.; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão**. Brasília, DF: INEP, 2005. p. 7-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FURTADO, J. P.; LAPERRIÈRE, H. A avaliação da avaliação. *In*: FURTADO, J. P.; ONOCKO CAMPOS, R. (org.). **Desafios da avaliação de programas e serviços de saúde**. Campinas: Ed. Unicamp, 2012. p. 19-40.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

GRIBOSKI, Cláudia M. O ENADE como indutor da qualidade da educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1763/1763.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2018.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **João e Maria**. Goiânia: Biblioteca Bilíngue de Literatura Infantil e Juvenil libras/português, 2016. Disponível em: <http://www.bibliolibras.com.br/wpcontent/uploads/2017/02/Joao-e-Maria.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989. Disponível em: <https://vdocuments.site/fourth-generation-evaluation.html>. Acesso em: 14 dez. 2017.

GUMBOWSKY, Argos. Os impactos e mudanças promovidos pela avaliação institucional no ensino de graduação das instituições de ensino superior fundacionais municipais catarinenses sob influência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 358-372, jul. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/ptABC. Acesso em: 11 out. 2020.

HADJI, Charles. **Avaliação**: regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Ed, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Censo escolar**. Horizonte, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2003**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

JESUS, G.R.; BEDRITICHUK, A.G. A. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para professor. **Avaliação**, Campinas, v. 23 n. 3, p. 628-647, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300628. Acesso em: 17 set. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, R. H. (org.). **Avaliação: um caminho para descortinar de novos horizontes**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LARA, Marilda Lopes Ginez de; SMIT, Johanna Wilhelmina. **Temas de pesquisa em Ciência da Informação no Brasil**. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000005/00000588.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2012.

LIMA, Marcos A. M. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 10 n. 2, p. 83-95, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1307>. Acesso em: 9 jul. 2017.

LIMA, Marcos A.M. O caminho de ida e volta no método marxiano: uma trajetória histórica do método até a sua formulação. **Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 33-66, jun./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.19094/contextus.v4i1.32074>. Acesso: 16 dez. 2016.

LIMA, Marcos A.M. **Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicado em cursos de administração**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIMA, M.A.M.; MAIA, J. L.; CIASCA, M. I. F. L.; SOUZA, J. R. M. A. Avaliação da educação superior no Brasil: análise do Índice Geral dos Cursos (IGC) numa perspectiva quali/quantitativa. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 622-639, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v25n3/1982-5765-aval-25-03-622.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

LUKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições, São Paulo: Cortez, 2001.

LUKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

LUKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKESI, Cipriano C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades, São Paulo: Cortez, 2014.

LUKESI, Cipriano C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós LDB, Brasília, DF: INEP, 2008. p. 55-70.

MARINHO, S.V.; POFFO, G.D. Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 455-477, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00455.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

MINAYO, M.C. de S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MOURÃO, Maria das Graças; CALDEIRA, Antônio Prates; RAPOSO, José B. A avaliação no contexto da formação médica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Minas Gerais, n.33, p. 452-464, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbem/v33n3/15.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado; PERUCCHI, Valmira. Universidades e a produção de patentes: tópicos de interesse para o estudioso da informação tecnológica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 15-36, 2014.

MÜLLER, Angélica. **Qualidade no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003

NAGEL, Lizia H. Educação brasileira: um projeto destinado à irracionalidade? **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 24, p. 1-15, maio 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/024/24cnagel.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

PATTON, Michael Quinn Patton. **Principle – Focused evaluation**. New York: The Guilford Press, 2017. *E-book*.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência a regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S.G.; FRANCO, M.A.S. (org.). **Pesquisa em educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, R.S; MELLO, S.P.T.; MELLO, A.M. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016. Disponível em: encurtador.com.br/O0478. Acesso em: 3 nov. 2020.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, IGC e [...] outros índices. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

PORCHMANN, Márcio. Assegurar o bem-estar coletivo. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/assegurar-o-bem-estar-coletivo/>. Acesso em: 22 mar. 2014.

PRESERVAÇÃO do meio ambiente: manifesto do chefe de Seattle ao presidente dos EUA. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: encurtador.com.br/ELS23. Acesso em: 10 set. 2020.

RIBEIRO, Jorge L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotada para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como sistema. **Estudos R B P G**, Brasília, DF, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>. Acesso em: 1 out. 2017.

ROMA NETO, Elias; ANDRADE, Renata. **Avaliação do ensino superior**: como fazer e como aplicar na gestão da instituição. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

ROSAS, Anny Jacqueline Cysne. **Sustentabilidade da atividade produtora de água envasada em Fortaleza, CE**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ed. 4, p. 28-43, 2011. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Portugal: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2005. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 33 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação um guia de conceitos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2016. ISSN 1677-4280. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 14 de novembro 2017.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debates. *In*: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (org.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 18-26.

SOUZA, Sandra Zákia Lian. **Diferentes visões sobre a avaliação**. [S. l.]: Oficina Avaliação Formativa Revendo Decisões e Ações Educativas, [2017]. Disponível em: encurtador.com.br/nyH25. Acesso em: 5 maio 2017.

SOUZA, J.R.M.A. Construindo saberes por meio da pesquisa avaliativa. *In*: LIMA, M.A.M.; SOUZA, A.C.G. **Epistemologias para a avaliação educacional**: fundamentos e aplicações. Curitiba: CRV, 2019. p. 155-165.

SOUZA, J.R.M.A.; CIASCA, M.I. F.L. Avaliação educacional: princípios e valores a avaliar? *In*: LIMA, M.A.A.; SILVA, D. M. **Avaliação e gestão de programas em debate**: experiências em ambientes organizacionais e educacionais. Curitiba: CRV, 2019. p. 81-92.

STUFFEBEAM, D.; SCHINKFIELD, A. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1985. (Colección temas de educación). Disponível em: encurtador.com.br/eoBM5. Acesso: 10 set. 2020.

TARAPANOFF, K. Educação corporativa. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO E INTELIGÊNCIA COMPETITIVA, 1., 2006, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: CIETEP, 2006. p. 59-70. Disponível em: <http://www.gecic.com.br>. Acesso em: 22 out. 2006.

TRISTÃO, Ana Maria Delazari; FACHIN, Gleisy Regina Bóries; ALARCON, Orestes Estevam. Sistema de classificação facetada e tesouros: instrumentos para organização do conhecimento. **Ciências da Informação**, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 172-178, 2004. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/265/233>. Acesso em: 2 out. 2014.

TRIVIÑOS, A. N.S. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

TYLER, Ralp W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de gestão**. Fortaleza: UFC, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/GSY56. Acesso em: 10 maio 2020.

UNISOCIESC. **Programa de auto avaliação institucional**. Blumenau: UNISOCIESC, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/vIR36. Acesso em: 20 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2013.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. 2016. Disponível em: encurtador.com.br/rCETV. Acesso em: 26 out. 2020.

VALE, S.M.M. **A transição de um paradigma tradicional para uma avaliação autêntica das aprendizagens**: uma cultura avaliativa em que os objetivos e os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são interdependentes. Porto: Universidade Portuguesa, 2018. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/atransicao-de-um-paradigma-tradicional-para-uma-avaliacao-autentica.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.

VIANA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANA, H. M. **O ensino universitário e seu cenário e seis protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIANA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre. Bookmam, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diseño y desarrollo curricular**. 6. ed. Madrid: Narcea, 2015. Disponível em: <http://members.tripod.com/RMoura/evaluation.htm>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ZANDEVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200008>. Acesso em: 31 jul. 2018.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA:

Este questionário se refere à tese de doutorado da Pedagoga Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC, com objetivo de avaliar como os resultados das avaliações preconizadas pelo SINAES são tratadas no âmbito da UFC. O tempo estimado para responder este questionário é de 2 a 5 minutos.

OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!

OBSERVAÇÕES:

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza, como parte integrante de sua tese, a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Linha de Avaliação educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

CONTATOS:

Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza

Pedagoga – Instituto de Cultura e Arte - Universidade Federal do Ceará

Doutoranda em Educação - FACED - Universidade Federal do Ceará

Telefone: (85) 99772 1745

E-mail: jacquelin Ramos@ufc.br

Sessão A - IDENTIFICAÇÃO:

1. Qual sexo você se identifica? – única resposta

() Feminino;

() Masculino;

() outro. _____

2. Em qual curso você se graduou?

3. Em qual Instituição de ensino superior foi sua graduação?

Sessão B - SOBRE O SINAES:

1. Você sabe o que é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e para que ele serve? – única resposta
- Sei o que é o SINAES, mas não sei qual a sua função..
- Sei o que é o SINAES e suas funções.
- Não sei para que serve o SINAES e nem quais são suas funções.

Sessão C - COMO OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL SÃO DIVULGADOS (Avaliação Institucional se divide em: Autoavaliação (feitas na UFC por docentes e discentes), Avaliações externas (para reconhecimento ou renovação do reconhecimento de cursos feitas por professores externos designados pelo INEP/MEC) e Enade. Todas essas avaliações produzem relatórios de desempenho).

1 Como a Coordenação do curso, ou setor competente de sua Unidade Acadêmica, costumava divulgar os resultados das avaliações do SINAES? (Avaliação in loco feitas por professores designados pelo MEC, resultado do ENADE e autoavaliação)? – múltipla resposta

- No página da internet do curso ou unidade acadêmica;
- No flanelógrafo ou mural de avisos do meu curso;
- Em reunião específica, com estudantes, servidores docentes e técnicos, para analisar e discutir os resultados dessa avaliação e propor melhorias;
- Não conheço nenhuma divulgação de resultados destas avaliações;
- outro _____=

Sessão D - SOBRE ENADE - exame nacional de desempenho do estudante

1. Em qual ano você participou do ENADE?
-

2. Sobre o ENADE marque a resposta que mais se aproxima de sua vivência com o exame:

- Preenchi o questionário do estudante e fiz a prova até o fim pois estava bem informado sobre o que é o ENADE e quais minhas responsabilidades diante da avaliação para o meu curso e Universidade por meio do meu desempenho;

- () Preenchi o questionário do estudante, contudo não fiz a prova até o fim apesar de ter recebido informações sobre o que é o ENADE e quais minhas responsabilidades diante da avaliação do meu curso e Universidade;
- () Preenchi o questionário do estudante, mas não fiz a prova até o fim porque não me senti preparado e nem bem informado pelas instâncias da universidade e nem bem preparado por meus professores;
- () Preenchi o questionário do estudante, mas não compareci ao local do exame por motivos listados de antemão pelo Edital.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO DOCENTE

Quero de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?”. O objetivo desta pesquisa é avaliar como a UFC utiliza o conjunto integrado de resultados dos processos avaliativos da Lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, para a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação. Sua participação é muito importante ao responder este questionário semi estruturado disponibilizado na plataforma *Google Forms*.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa ou outras do mesmo teor, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Os benefícios esperados com a investigação que nos propomos são: saber como os resultados das avaliações do SINAES têm sido socializados nas unidades acadêmicas e a repercussão desses resultados na comunidade acadêmica, identificar e analisar quais procedimentos são adotados pela gestão da UFC após a publicação dos relatórios dos processos avaliativos.

A mostra da pesquisa está centrada nos cursos de Matemática Bacharelado, Pedagogia Diurno e Odontologia do Campus de Sobral. Esses cursos passaram, em momentos distintos, por visita *in loco*, ENADE e Autoavaliação Institucional.

Salientamos que o anonimato será mantido em todas as fases da pesquisa ou no momento da publicação dos resultados de forma total ou parcial.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar:

Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza

Pedagoga – Instituto de Cultura e Arte - Universidade Federal do Ceará

Doutoranda em Educação - FACED - Universidade Federal do Ceará

Telefone: (85) 99772 1745

E-mail: jacquelineros@ufc.br

Sessão A - IDENTIFICAÇÃO:

1. Qual sexo você se identifica? Única Resposta

- Feminino;
- Masculino;
- outro. _____

2. Atualmente em qual curso você leciona na UFC? – Múltipla escolha

- Matemática – Bacharelado;
- Odontologia de Sobral;
- Pedagogia Diurno;
- Outro: _____

3. Qual seu vínculo atual da UFC? – Única resposta

- Efetivo;
- substituto;
- convidado/ externo.

4. E-mail caso queira receber feedback desta pesquisa - opcional

4. Qual sua idade? – Única resposta

- Entre 25 e 35 anos;
- Entre 35 e 45 anos;
- Entre 45 e 55 anos;
- entre 55 e 65 anos;
- outro: _____

5. A quanto tempo você é docente na Ensino Superior? - Única resposta

- Até 5 anos;
- entre 5 e 10 anos;
- entre 10 e 20 anos;
- entre 20 e 30 anos;
- mais de 30 anos.

Sessão B – SOBRE SINAES

1. Você sabe o que é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e para que ele serve? – Única resposta

- () Sei o que é o SINAES, mas não sei qual é a sua função;
- () Sei o que é o SINAES e suas funções;
- () Não sei para que serve o SINAES e nem quais são suas funções.

2. Pra você o que é o SINAES e suas funções. Única resposta

- () SINAES é O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes;
- () SINAES é O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes visando a melhoria da qualidade de IES e Cursos de graduação;
- () O SINAES é um sistema que se preocupa apenas em medir o desempenho do aluno na área específica do seu curso;

Sessão C – SOBRE O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Você acredita que participar da autoavaliação, feita no final do semestre por meio do SIGAA, promove a melhoria da qualidade do seu curso e da UFC? Porquê? – resposta longa

2. Como você se sente ao ser avaliado, a cada semestre, por seus alunos? – Múltipla escolha

- () Bem. Afinal os processos avaliativos devem ser constantes não apenas para os estudantes mas também para o professor (a);
- () Bem. Todo processo avaliativo contribui para que meu desempenho seja testado e as sugestões e apontamentos, feitos pelos estudantes possam ser incorporadas na minha prática;
- () Me sinto vigiado (a);
- () Sou indiferente a esse processo, pois não vejo sentido em ser avaliado (a) e não haver discussões e análises desses processos avaliativos no meu curso;
- () Me sinto desconfortável. Pois, o instrumento não espelha a minha atuação como professor do magistério superior que é trabalhar com ensino, pesquisa e extensão;

() Me sinto Insatisfeito. Gostaria que os instrumentos fossem reformulados e adequados a minha prática pedagógica e as especificidades do meu curso.

Sessão D – DIVULGAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO

1. Sobre a divulgação dos relatórios das Visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação. Como você acha que os mesmos deveriam ser divulgados no seu curso e na UFC? – Resposta curta

2. Sobre o que fazer com os relatórios das visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação o que você acha que deveria ser feito após a sua divulgação? – Única resposta

() Os relatórios deveriam ser estudados pelos docentes que compõe o Núcleo Docente Estruturante- NDE e as fragilidades e fortalezas apontadas sobre o curso discutidas apenas no âmbito desse núcleo de docentes;

() Os relatórios deveriam ser estudados pela Comissão Setorial de Avaliação, formada em cada Unidade Acadêmica e pelos docentes que compõe o Núcleo Docente Estruturante- NDE e as fragilidades e fortalezas apontadas sobre o curso discutidas no âmbito do Colegiado do curso para que todos (servidores técnicos, docente e estudantes) possam ter conhecimento da avaliação;

() Os relatórios deveriam ser estudados pela Comissão Setorial de Avaliação, formada em cada Unidade Acadêmica e pelos docentes que compõe o Núcleo Docente Estruturante- NDE e as fragilidades e fortalezas apontadas sobre o curso discutidas no âmbito do Colegiado do curso para que todos (servidores técnicos, docente e estudantes) possam ter conhecimento da avaliação e elaborado um Plano de Melhorias com metas para a gestão acadêmica e administrativa não apenas na unidade acadêmica mas que fosse levado aos órgãos superiores para conhecimentos das fortalezas e providências administrativas quanto sobre as fragilidades apontadas.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA COODENADORES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

EIXO: AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO COORDENADOR DE CURSO.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 NOME:

1.2 CURSO:

1.3 CARGO/FUNÇÃO:

1.4 TEMPO DE INGRESSO NA UFC:

1.5 DESDE QUANDO É COORDENADOR:

2. No(s) período(s) que você foi coordenador por quais processos avaliativos do SINAES o seu curso passou?
3. Fale um pouco do período de reconhecimento do curso, se possível citando datas, de como foi a preparação para esse processo no âmbito institucional, na unidade acadêmica e no curso.
4. Como foi o período de ENADE? Houve algum tipo de preparação ou orientação, para você por parte da Instituição, para docentes e discentes, para esse exame?
5. Semestralmente docentes e discentes fazem, por meio do SIGAA, a autoavaliação institucional. Como tem ocorrido essa avaliação no seu curso? Como tem sido a participação nesse processo?
6. Após os processos avaliativos, preconizados no SINAES: Visita in loco para reconhecimento, ENADE e autoavaliação institucional o que tem sido feito com a quantidade de informações produzidas nessas avaliações? Como os alunos e professores tomam conhecimento sobre o resultado dessas avaliações?

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA DIRETOR DE CAMPUS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

LINHA: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

EIXO: AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

ENTREVISTA ABERTA DIRETOR DE CAMPUS

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 NOME:

1.2 CURSO:

1.3 CARGO/FUNÇÃO:

1.4 TEMPO DE INGRESSO NA UFC:

1.5 DESDE QUANDO É DIRETOR:

Diretor, fale um pouco sobre o SINAES e seus processos avaliativos aqui no Campus e de como os resultados, advindos por meio de relatórios, das visitas *in loco*, ENADE e autoavaliação institucional tem sido utilizado no seu Campus para melhoria dos cursos de graduação.

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO
DE PESQUISA**




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ? a ser realizada pela pesquisadora JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA que também é servidora desta Universidade e lotada no Instituto de Cultura e Arte da UFC.

Fortaleza 01 de outubro de 2018


Prof. Henry de Holanda Campos
Reitor da UFC

ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS RELATÓRIOS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS SINAES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

Fortaleza, 13 de setembro de 2018

Ao

Professor CLAUDIO MARQUES

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Ceará

Assunto: Solicitação de acesso aos relatórios dos processos avaliativos SINAES dos cursos de graduação para fins de pesquisa para elaboração de tese de doutorado.

Tendo em vista o projeto tese cujo título é “AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?”, da doutoranda Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza, orientada por mim, solicitamos autorização para que a referida pesquisadora tenha acesso aos relatórios dos processos avaliativos SINAES dos cursos de graduação desta Universidade.

Salientamos que a doutoranda é servidora pública federal lotada atualmente no Instituto de Cultura e Arte da UFC, é professora no curso da Pedagogia EaD e cursa seu doutorado na linha de Avaliação Educacional da Faculdade de Educação da UFC.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Orientadora/Diretora da FACED

UFC / Pró-Reitoria de Graduação
Recebi em 17/09/18, às 13:38

Karla Raquel de Brito Bezerra
Administrador UFC
SIAPE 1171647

ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Os pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado "AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?" comprometem-se a preservar a privacidade dos dados obtidos por meio da aplicação de questionário semiestruturado aplicado aos alunos dos cursos de Pedagogia, Matemática e Odontologia de Sobral da UFC, entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores e ex-coordenadores dos cursos citados, entrevistas abertas realizadas com os diretores das unidades acadêmicas, FAGED, Centro de Ciências e Campus de Sobral, Procurador Institucional da UFC e entrevista aberta com O reitor da UFC, concordam e assumem a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 02 de outubro de 2018.

Assinatura manuscrita em azul-escuro.
Jacqueline Ramos Macedo Antunes de Souza
Pesquisador Principal

**ANEXO D - CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC – CEP/UFC/PROPESQ**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE
ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –
CEP/UFC/PROPESQ**

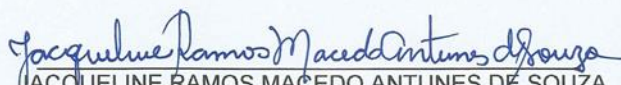
**Ao: Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra
Coordenador do CEP/UFC/PROPESQ**

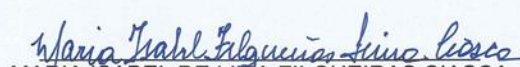
Em: 02/10/2018.

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, do projeto intitulado "AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?"

A pesquisadora possui inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como está ciente e obedecerá aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

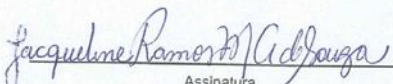
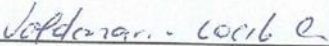
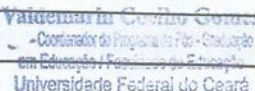
Atenciosamente,


JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA
Pesquisador Principal


MÁRIA ISABEL DE LIMA FILGUEIRAS CIASCA
ORIENTADOR

ANEXO E – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS


 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 165			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA			
6. CPF: 436.849.393-15	7. Endereço (Rua, n.º): Rua conselheiro Tristão, 1619 Fátima ap. 101 B FORTALEZA CEARA 60050102		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 85997721745	10. Outro Telefone:	11. Email: jacqueline@prograd.ufc.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;"> Data: <u>11</u> / <u>02</u> / <u>2019</u>  Assinatura </p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	13. CNPJ: 07.272.636/0001-31	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (85) 3366-8344	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Valdemar de Córrego Gomes</u> CPF: <u>398938043-53</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Coordenador</u></p> <p style="text-align: center;"> Data: <u>08</u> / <u>02</u> / <u>2019</u>  Assinatura </p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica. <div style="float: right; text-align: right;">  </div>			

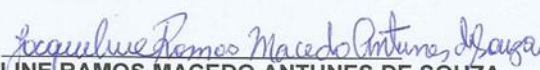
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

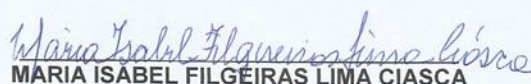
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA


DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa intitulado "AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?" que tem como pesquisador principal, JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA e que desenvolveremos o projeto supracitado de acordo com preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, 25 de fevereiro de 2019.


JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA
Pesquisador Principal


MARIA ISABEL FILGUEIRAS LIMA CIASCA
Orientadora


ANA PAULA DE MEDEIROS
Co-orientadora

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP Nº 3.358.463

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DIMENSÃO DO SINAES: QUALIDADE DO ENSINO OU REQUISITO LEGAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ?

Pesquisador: JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13635418.3.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.358.463

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa que pretende avaliar como a Universidade Federal do Ceará, utiliza os resultados dos processos avaliativos Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior - SINAES, analisados de forma conjugada, para a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação nos últimos 5 anos (2014 - 2018). Os cursos que serão avaliados precisam ter passados pelos três processos avaliativos (Externo, interno e ENADE) para que a coleta de dados possa ser sistêmica e global do processo avaliativo do Sistema com vistas ao aproveitamento desses dados conjugados para a melhora do ensino na UFC. Esses processos avaliativos fazem parte do SINAES, sistema autônomo de supervisão estatal, que busca integrar dimensões internas e externas, particulares e globais dos diversos objetos e objetivos da avaliação. Será aplicada aos 127 cursos de graduação da UFC, pois os mesmos estão sujeitos aos processos avaliativos do SINAES. Serão utilizadas entrevistas semiestruturada para coleta de dados com os professores e entrevistas abertas para coleta de dados entre os gestores, coordenadores de curso e diretores de UA.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar como a Universidade Federal do Ceará – UFC, utiliza os resultados dos processos avaliativos Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior - SINAES, analisados de forma conjugada, para a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação nos últimos 5 anos (2014 - 2018).

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.358.463

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos, apenas a possibilidade eventual de vazamento de informações e dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa útil, que poderá estabelecer política de melhor gestão na UFC.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram anexados.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1209673.pdf	06/05/2019 10:02:21		Aceito
Cronograma	cronograma_jacq.pdf	06/05/2019 10:01:44	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE	Aceito
Outros	cartaapreciacao_jac.pdf	09/04/2019 18:11:48	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadores.pdf	22/03/2019 10:51:15	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	19/03/2019 19:26:55	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_jacque.pdf	14/02/2019 10:52:45	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAOINSTITUCIONAL_JAC.pdf	05/10/2018 09:52:45	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE	Aceito
Orçamento	OrcamentoJacqueline.pdf	05/10/2018 09:33:41	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.358.463

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTese_V5.pdf	13/09/2018 17:20:18	JACQUELINE RAMOS MACEDO ANTUNES DE	Aceito
---	--------------------	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Maio de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br