



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTO-AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
(COM A PALAVRA OS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO)

IGOR LIMA RODRIGUES

FORTALEZA
2007

Igor Lima Rodrigues

**AUTO-AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
(COM A PALAVRA OS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO)**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Avaliação Educacional, da Universidade Federal do Ceará.

Orientador: Professor Doutor Wagner Bandeira Andriola.

**FORTALEZA – CEARÁ
2007**

Igor Lima Rodrigues

**AUTO-AVALIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
(COM A PALAVRA OS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO)**

Dissertação de Mestrado em Educação
apresentada como pré-requisito para obtenção
do título de Mestre junto ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, na
Linha de Pesquisa Avaliação Educacional, da
Universidade Federal do Ceará.

Área de concentração: Educação

Orientador: Professor Doutor Wagner Bandeira
Andriola.

Banca Examinadora

Dissertação de Mestrado defendida em ___ de agosto de 2007

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

Prof^ª. Dr^ª. Roselia Costa de Castro Machado
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Universidade Estadual do Ceará

FORTALEZA

2007

RESUMO

A UFC é submetida ao Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES, composto de três macro-etapas: auto-avaliação, avaliação externa e avaliação de desempenho estudantil, informando ao MEC dados que orientem a tomada de decisão para o estabelecimento de políticas públicas de expansão e melhoria do Ensino Superior no País. O interesse deste estudo trata da etapa condizente ao processo de auto-avaliação no qual a comunidade acadêmica avaliou a Instituição em certas dimensões. O objetivo desse estudo foi diagnosticar os cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) da UFC, com respeito às dimensões específicas a partir da apreciação dos discentes, utilizando as informações coletadas no processo avaliativo. A investigação sobre indicadores usados no instrumento respondido por estudantes foi o principal procedimento metodológico adotado, e foi amparado pela análise documental do material publicado pelo Ministério da Educação, por meio do INEP, bem como pelo Projeto de Auto-Avaliação Institucional da UFC e seu Relatório Final. A análise dos dados adotou procedimentos estatísticos para descrição das informações obtidas por meio de questionário objetivo aplicado via internet. O período de coleta de informações aconteceu durante os meses de março a julho de 2006. O público atingido na apuração dos instrumentos somou 71 estudantes de cursos de mestrado e doutorado. A base de dados foi disponibilizada e importada para o programa SPSS, que forneceu a sistematização das respostas por meio de gráficos e tabelas. Os principais resultados revelaram que existe a necessidade de se enfrentar desafios de reformulação das ações institucionais praticadas pelas coordenações dos programas *stricto sensu*, bem como a organização e integração entre as disciplinas que demonstram ter problemas segundo a apreciação dos cursistas. O desempenho docente foi avaliado de forma positiva, considerando as particularidades entre os dois níveis (mestrado e doutorado).

Palavras-chave: Avaliação institucional, auto-avaliação, pós-graduação, ensino superior.

ABSTRACT

The UFC is subjected to the National System of Evaluation of Higher Education - SINAES, composed of three macro-steps: self-evaluation, external evaluation and assessment of student performance, informing the MEC data to guide decision making for the establishment of public policies to the expansion and improvement of Higher Education in Brazil. The interest of this study deals with the step of the process of self-evaluation in which the academic community evaluated the institution in certain dimensions. The aim of this research was to diagnose post-graduate (*stricto sensu*) courses of the UFC, with respect to the specific dimensions from the assessment of students, using information collected in the evaluation process. The research on indicators used in the instrument completed by students was the main methodological procedure adopted, and was supported by documentary analysis of the material published by the Ministry of Education, through the INEP and the UFC's Project for Institutional Self Assessment and the Final Report. The data analysis procedures adopted to describing statistical information obtained by questionnaire applied via the internet. The period of data gathering happened during the months March to July 2006. The public reached in the investigation of the instruments totaled 71 students in masters and doctoral courses. The database was released and imported into the SPSS program, which provided the systematization of responses through graphs and tables. The main results showed that there is a need to face challenges of institutional reform of the actions offered by coordination of the *stricto sensu*, and the organization and integration between the disciplines that have shown problems in the assessment of the course. The teacher performance was evaluated as positive, considering the particularities of the two levels (master and doctor)

Keywords: institutional assessment, self-assessment, post-graduate, higher education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Relação entre Dimensão avaliada pelo SINAES e Quantidade de Indicadores e Itens Relacionados ao total de Indicadores

TABELA 02: Ano de Ingresso no Programa

TABELA 03: Dados cruzados – Ano de Ingresso no programa e Ano de conclusão do curso de graduação

TABELA 04: Instituição em que cursou a graduação

TABELA 05: Item 1. Em relação à atividade remunerada

TABELA 06: Item 1.1. A sua atividade remunerada relaciona-se com o curso escolhido?

TABELA 07: Item 2. Número de horas semanais que dedica aos estudos, excetuando-se horas de aula

TABELA 08: Item 3. De que forma busca atualização sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?

TABELA 09: Item 4. Qual a frequência dessa atualização?

TABELA 10: Item 7.1. Frequência com a qual a coordenação apresenta e discute com os alunos o Projeto Pedagógico do curso.

TABELA 11: Item 7.2. Frequência com que a qual a coordenação do curso promove intercâmbio com outras instituições.

TABELA 12: Item 7.3. Frequência com que você é ou foi incentivado pela coordenação do curso a participar de reuniões técnicas, congressos e outras atividades.

TABELA 13: Item 7.4. Adequação do atendimento da secretaria na prestação de informações a respeito do curso que você está fazendo.

TABELA 14: Item 7.5. Adequação da sistemática de matrícula.

TABELA 15: Item 7.8. Interesse da coordenação em acompanhar o progresso discente.

TABELA 16: Item 7.9. Proposição de medidas para melhorar a aprendizagem.

TABELA 17: Item 7.10. Disponibilidade e facilidade em obter informações sobre bolsas de fomento.

TABELA 18: Item 8.1. Carga horária adequada à efetiva aprendizagem.

TABELA 19: Item 8.2. Objetivos adequados ao nível de conhecimento dos discentes.

TABELA 20: Item 8.3. Adequação da bibliografia empregada.

TABELA 21: Item 8.4. Integração entre disciplinas.

TABELA 22: Item 8.5. Estímulo ao trabalho cooperativo.

TABELA 23: Item 8.6. Estímulo às atividades de investigação relacionadas aos conteúdos.

TABELA 24: Item 8.7. Estímulo à leitura de textos clássicos nas várias áreas do curso.

TABELA 25: Item 8.8. Realização de atividades práticas de uso dos conteúdos teóricos.

TABELA 26: Frequência da Relação entre os indicadores adotados nos SINAES os itens ligados a dimensão 4.2

TABELA 27: Item 9.1. Distribui e comenta o programa de disciplina no início do semestre.

TABELA 28: Item 9.15. Cumpre sistematicamente os horários de aula.

TABELA 29: Item 9.16. É assíduo.

TABELA 30: Item 9.22. Busca cumprir na íntegra o programa da disciplina.

TABELA 31: Item 9.2. Uso de aula expositiva.

TABELA 32: Item 9.3. Uso de aula dialogada.

TABELA 33: Item 9.4. Uso de seminários.

TABELA 34: Item 9.11. Uso de procedimentos didáticos adequados ao nível dos discentes.

TABELA 35: Item 9.6. Informa procedimentos e sistemáticas para avaliar a aprendizagem.

TABELA 36: Item 9.7. Sistemáticas adequadas para avaliar a aprendizagem.

TABELA 37: Item 9.8. Uso de instrumentos claros e precisos para avaliar a aprendizagem.

TABELA 38: Item 9.9. Avaliação da aprendizagem compatível ao que foi abordado em classe.

TABELA 39: Item 9.10 Discute os resultados da avaliação da aprendizagem.

TABELA 40: Item 9.21. Procura ser avaliado pelos discentes ao final da disciplina.

TABELA 41: Item 9.5. Uso de atividades de investigação individuais e/ou coletivas.

TABELA 42: Item 9.18. Incentiva a participação em eventos científicos da área.

TABELA 43: Item 9.19. Estimula a publicação em livros e revistas especializadas.

TABELA 44: Cruzamento de dados sobre o Ano de ingresso no programa e Acerca do seu projeto de pesquisa

TABELA 45: Item 11. Você está dispondo de CO-ORIENTADOR(A)?

TABELA 46: Item 12. Os discentes e os docentes de sua linha pesquisa reúnem-se sistematicamente para discutir as pesquisas em andamento?

TABELA 47: Item 12.1. Em caso afirmativo como você avalia esse momento?

TABELA 48: Item 13.1. Frequência dos encontros de orientação.

TABELA 49: Item 13.2. Orientações sobre de seus estudos.

TABELA 50: Item 13.3. Acompanhamento da pesquisa de campo.

TABELA 51: Item 13.6. Auxílio na organização textual do seu trabalho.

TABELA 52: Item 13.4. Estímulo à participação em eventos científicos.

TABELA 53: Item 13.5. Estímulo à publicação em livros e revistas especializadas.

TABELA 54: Item 14.2. Laboratórios.

TABELA 55: Item 7.6. Adequação dos equipamentos de informática e dos laboratórios.

TABELA 56: Item 7.7. Adequação dos equipamentos dos laboratórios específicos de sua área de pós-graduação.

TABELA 57: Item 14.1. Salas de aula.

TABELA 58: Item 14.3. Biblioteca (salas de estudo/leitura).

TABELA 59: Item 14.4. Áreas de convivência/lazer.

TABELA 60: Item 14.5. Cantinas.

TABELA 61: Item 14.7. Banheiros.

TABELA 62: Item 14.8. Acesso para portadores de necessidades especiais.

TABELA 63: Item 14.9. Centro ou Faculdade.

TABELA 64: Item 14.10. Coordenação do curso.

TABELA 65: Item 14.6. Auditórios.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CPA – Comissão Própria de Avaliação

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Problematização	12
1.2 Objetivos	13
1.2.1 Geral	13
1.2.2 Específicos	13
2 METODOLOGIA	15
3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL	20
3.1 Sobre a Criação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior)	31
4 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO E A UFC – ANÁLISE DO SINAES E A PROPOSTA DA UFC (DA CONCEPÇÃO AO RELATÓRIO FINAL)	35
4.1 O contexto do surgimento da Proposta do SINAES	40
4.2 Breve Histórico sobre a Elaboração do SINAES	42
4.3 Relato e análise dos fundamentos do novo sistema	44
4.4 Descrição da estrutura e funcionamento do sistema	47
4.5 O Instrumento Proposto e Aplicado	55
5 ANÁLISE DOS DADOS	59
5.1 Caracterização da Amostra	59
5.2 Disciplinas	72
5.3 Docentes	81
5.4 Organização didático-pedagógica	81
5.5 Procedimentos Metodológicos	84
5.6 Avaliação da Aprendizagem	86
5.7 Pesquisa 90	
5.8 Orientação e Desenvolvimento da Pesquisa (Tese / Dissertação)	92
5.9 Infra-Estrutura	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
APÊNDICE	117
ANEXOS	129

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a qualidade¹ da educação é constante em nossa sociedade, porquanto essa prática acontece tanto no cotidiano de pais, como de professores e alunos. No espaço acadêmico o tema é tratado com base em estudos que observam, analisam e tecem críticas acerca deste assunto. O ato de avaliar, tratado aqui como a emissão de juízo de valor usado como recurso na tomada de decisões (LUCKESI, 1997), é requisitado para o estabelecimento dos diagnósticos qualitativos da educação no País, bem como para viabilizar o aprimoramento das instituições educacionais no alcance de seus objetivos.

O Ensino Superior é destacado neste trabalho, considerando a implantação e funcionamento do novo sistema de avaliação promovido pelo Ministério da Educação do Brasil. Ao longo da história de educação de terceiro grau de nosso País, diversas reformas foram empreendidas com vistas a adequar a educação ao modelo de Estado em vigor ou em fase de implantação (DURHAM, SCHURTZMAN, 1992). Agregados aos acontecimentos manifestados nas referidas ocasiões históricas, vêm-se diferentes iniciativas e justificativas de ações de avaliação dos sistemas de ensino. Atualmente, temos a Reforma Universitária como meta de governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que, por meio do MEC, desenvolve modificações nesse nível de ensino a fim de atender a demandas políticas, econômicas e sociais.

O Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES é elemento de mudança que a reforma mencionada traz no contexto das Instituições de Ensino Superior – IES – públicas e particulares. Semelhante ao modelo que vigorava na década de 1990 (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira – PAIUB²), é composto de três macro-etapas (avaliação de cursos, avaliação interna e externa e avaliação de desempenho estudantil), que visam a proporcionar ao MEC informações que orientem a tomada de decisão para o estabelecimento de políticas públicas de expansão e melhoria do Ensino Superior no País (INEP, 2004). Melhorar a qualidade dos estabelecimentos de Ensino Superior também é objetivo do novo sistema. Essa pretensão é inerente à característica da avaliação, que traduz a reflexão dos sujeitos integrantes das instituições avaliadas.

¹ O termo qualidade será tratado neste trabalho de acordo com o sentido exposto pelo secretário executivo do Conselho Nacional de Educação, Ronaldo Mota, que remete a qualidade da educação tanto ao mérito acadêmico como aos aspectos sociais e econômicos que ela desempenha no País (Jornal *Zero Hora* - 16/02/2005).

² Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Criado em 1993, por um esforço coordenado pelos representantes dos reitores das Universidades Federais, das Associações das Universidades Públicas Estaduais e Municipais, das particulares e confessionais.

O passo que levará a comunidade universitária do Brasil, contemplada pelo referido sistema, a pensar diretamente sobre suas ações institucionais, será dado no momento da auto-avaliação institucional. Comissões internas³ foram criadas, elaboraram e socializaram projetos, informações são constantemente coletadas, sistematizadas, analisadas, e um parecer sobre si mesmas deverá ser emitido na forma de relatório final. A Lei 10.861/04 institui o Sistema Nacional da Educação Superior, e, em seu texto, também se encontram destacadas orientações básicas sobre dimensões e indicadores a contemplar, bem como as funções das comissões que serão compostas em cada IES. Nosso interesse direto está na etapa referente à auto-avaliação orientada pelo Governo Federal e exigida pela referida legislação. Outros documentos foram publicados, apresentando indicações sobre elementos mínimos e sugestões para o processo em cada instituição. Diversos seminários, capacitações e outros eventos foram e continuam sendo promovidos com o intuito de proporcionar apoio às instituições federais.

Nosso estudo voltar-se-á para o procedimento de audiência aos estudantes de pós-graduação a respeito da Universidade Federal do Ceará (UFC). Apresentaremos o instrumento (questionário) a ser utilizado, fundamentando sua elaboração nos referenciais teóricos da avaliação institucional e dos requisitos legais. Adotaremos procedimentos de análise quantitativa, buscando subsidiar posteriores ações de ordem qualitativa que comporão a base das considerações finais do processo avaliativo.

O projeto de auto-avaliação institucional da UFC expõe a ausência de política de avaliação sistematizada, mencionada em quaisquer documentos oficiais ou forma outra de registro no decorrer de seu cinquentenário, salvo casos de ações associados ao ensino e à administração, bem como o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) durante o período de 1993 – 1996 (UFC, 2005). A literatura dedicada à descrição do Ensino Superior brasileiro e suas ações avaliativas expõe a vasta complexidade da universidade como instituição social. (BALZÁN, N. C. & SOBRINHO, J. D., 1995). Posto nesse âmbito, sem ser diferente, a Universidade Federal do Ceará comunga dessa peculiaridade, a qual é considerada no termos dos procedimentos e estratégias a serem adotadas pela Comissão Própria de Avaliação, composta na prefalada academia.

Estamos certos de que a auto-avaliação institucional na UFC, por meio do SINAES, será “um importante mecanismo de produção de conhecimento e de juízos de

³ As comissões próprias de avaliação (CPAs) são criadas em cada instituição e, de acordo com as orientações do MEC, devem conter representantes da comunidade acadêmica e da sociedade civil.

valor sobre a própria universidade” (BALZÁN, & SOBRINHO, J. D., 1995) e de que, tendo o amparo de procedimento de pesquisas científicas que fortaleçam a operacionalização e a análise, acertadamente possibilitará tomada de decisões coerentes para formulação de uma melhor instituição de Educação Superior.

1.1 Problematização

Ao avaliar uma instituição do porte da Universidade Federal do Ceará, tendo como orientação normas do Governo Federal, diversas dúvidas e questionamentos podem afluir haja vista as mais variadas razões. Não podemos deixar de realizar a indagação inicial sobre a relevância de mais um sistema que ora é “proposto” pelo Estado. As políticas do Ministério da Educação voltadas para avaliação revelam-se, conforme a História exhibe, iniciativas não contínuas e de pouco potencial transformador.

A UFC encontra-se com sua Comissão Própria de Avaliação constituída. Sob a coordenação do Professor Wagner Bandeira Andriola, a CPA tem suas atividades e encontros registrados na forma de atas de reuniões e concentra seus trabalhos na sistematização e socialização de dados sobre a Universidade. A criação de comissões setoriais de avaliação está sendo adotada a fim de descentralizar e disseminar a avaliação interna no diversos setores (faculdades, centros, departamentos) da Instituição.

Diversas questões sobre a constituição da CPA da UFC afloram no decorrer do processo iniciado pelos SINAES, entretanto não será esse o foco de nosso estudo. Esta pesquisa insere-se no âmbito da coleta, sistematização e análise das informações necessárias ao trabalho da Comissão. Conforme se encontra citado nas orientações publicadas pelo INEP, as instituições precisam atentar para a opinião dos estudantes sobre a Universidade.

Considerando a complexidade da estrutura e funcionamento de uma instituição universitária, o atual sistema de avaliação indica a necessidade de realizar os procedimentos avaliativos, considerando dimensões de análise que, mediante informações organizadas na forma de indicadores de avaliação, possam iluminar as condições em que se encontra a UFC. Dentre essas diferentes dimensões, a pós-graduação e a pesquisa estão assinaladas como pontos a serem enfocados. Vários procedimentos e recursos podem ser utilizados, a fim de se obter os dados sobre aspectos dessa realidade. Os indicadores de produção científica (participação em eventos, publicações, atividades técnico-científicas etc), o rendimento acadêmico no ensino das disciplinas de mestrado e doutorado, como também a apreciação dos estudantes sobre as ações concretizadas pela universidade por meio dos vários programas de pós-graduação que coordenam esse nível de ensino na instituição.

A referência feita às informações coletadas dos estudantes de pós-graduação acerca da avaliação que eles fazem sobre os programas em que se encontram inseridos na Universidade é o objeto que tomamos como principal para o empreendimento de nossa pesquisa.

Certo de contar com inovações dos procedimentos metodológicos trazidos na proposta, todavia, cremos que estamos diante de algo que trará, como toda ação avaliativa, o mínimo de reflexões sobre as instituições abarcadas pelo sistema.

O ato de auto-avaliação constitui um gesto que trará a oportunidade de as comunidades acadêmicas terem suas perspectivas voltadas para suas respectivas universidades, exercitando a obtenção e análise de informações sobre si e suas ações acadêmicas. Faz-se, entretanto, urgente alertar para a necessidade de saberes especializados de natureza técnica, a fim de manter credibilidade na obtenção e estudo acerca desses dados. Os procedimentos adotados demandam rigor científico e experiência no uso de estratégias metodológicas para atingir sucesso nessa importante etapa, principalmente quando apontamos para os estudantes de graduação o desejo de escuta às suas apreciações do que tem feito a Instituição pesquisada. Assim, pretendemos obter respostas a indicar que apreciações serão procedidas pelos alunos de pós-graduação às ações institucionais realizadas pela UFC no decorrer de sua permanência na universidade. Suscitamos o questionamento sobre credibilidade das informações pesquisadas: de que forma obter o rigor necessário?

Constituímos, assim, as indagações máximas que orientam e exaltam a pertinência deste estudo no âmbito de nossa Universidade.

1.2 Objetivos

1.2.1 Geral

Diagnosticar os cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*) da UFC por meio da opinião dos discentes coletadas no processo de auto-avaliação institucional realizado na universidade, com respeito às dimensões específicas a seguir delineadas.

1.2.2 Específicos

Avaliar a atuação das coordenações dos cursos de mestrado e doutorado, considerando a apreciação dos discentes.

Analisar a valoração expressa pelos estudantes acerca das disciplinas ministradas na pós-graduação.

Pesquisar o desempenho dos professores da pós-graduação no âmbito das aulas, ministradas, bem como na orientação das pesquisas junto aos mestrandos e doutorandos.

Caracterizar a estrutura física da UFC, segundo as opiniões do corpo discente da UFC.

2 METODOLOGIA

A pesquisa que empreenderemos estará orientada com referenciais voltados para a análise quantitativa dos elementos investigados. Partilhamos da idéia de que informações numéricas tratadas estatisticamente, tendo observado o rigor científico – precisão e consistência – viabilizam a credibilidade de dados qualitativos no âmbito da avaliação institucional (BALZÁN e SOBRINHO, J. D., *op. cit.*).

A Universidade Federal do Ceará é o ambiente pesquisado, considerando nossa inserção institucional no espaço da pós-graduação (mestrado). Dentre as diversas linhas de pesquisa que formam o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC, destaca-se o NAVE, antigo Núcleo de Avaliação Educacional, agora linha de pesquisa em Avaliação Educacional, célula de desempenho científico de renome no campo da avaliação. Tendo como linha de pesquisa a avaliação da qualidade de instituições de educacionais, inscrevemo-nos nesta para justificar a empresa a ser desenvolvida no estudo pretendido.

Antecedendo a coleta e análise dos dados, nossa dissertação também desenvolveu uma pesquisa bibliográfica exposta nos capítulos três e quatro, com objetivo de obter clareza acerca da realidade da avaliação institucional no Brasil, por meio da busca das experiências já praticadas nessa área da Avaliação que acontece no âmbito das instituições de Ensino Superior.

As leituras reportaram-se a documentos oficiais emitidos pelo Governo Federal, por meio de suas instâncias específicas (MEC, INEP etc.), como também a textos publicados em livros e periódicos especializados (Revista RAIES).

Os principais autores que forneceram informações sobre essas temáticas foram BALZÁN, DIAS SOBRINHO, SCHWARTZMAN e DURHAM, por meio de relatos da constituição da Educação Superior no Brasil e as experiências da Avaliação Institucional nesse seguimento educativo.

Os principais documentos pesquisados referentes à UFC foram o Projeto de Auto-Avaliação Institucional e o seu relatório final. Nessas fontes, obtivemos informações importantes que subsidiaram nossas conclusões ao término dessa investigação. Os relatos sobre os processos avaliativos foram fundamentais na elucidação de certas constatações na análise dos dados recolhidos por meio do instrumento aplicado.

Os sujeitos a serem pesquisados serão os alunos dos cursos de pós-graduação. Foi aplicado um questionário fechado, objetivando a coleta de informações que retratem a apreciação dos estudantes dos programas de pós-graduação acerca da qualidade e adequação institucional da UFC. Referidos procedimentos dispõem do apoio institucional no sentido de viabilizar a aplicação do questionário de forma eletrônica por meio de páginas da Internet, utilizando linguagem de programação que alimentará o banco de dados destinado ao armazenamento das respostas. Acreditávamos que obteríamos alta abrangência e adesão, ainda que opcional a participação no processo de avaliação, não sendo obrigado, assim, nenhum estudante a preencher o questionário.

A população de estudantes da pós-graduação *stricto-sensu* foi contabilizada em 1409 alunos de mestrado e 692 de cursos de doutorado, totalizando 2451 discentes matriculados no período de março a julho de 2006, quando o instrumento foi disponibilizado para preenchimento.

A obtenção de 71 questionários respondidos por alunos desse nível de ensino apontam para uma representatividade amostral que não atende os padrões estatísticos de representatividade, entretanto as respostas coletadas serão tratados para análise de informações que julgamos indispensáveis para o processo avaliativo que estamos estudando nessa pesquisa. Sendo assim, empreenderemos análises e descrições de natureza qualitativa acerca dos dados quantitativos.

O questionário do tipo objetivo contou com 30 itens, que alimentam pelo menos 06 dimensões definidas pelo SINAES como avaliação obrigatória da Universidade. Anexo a este texto, encontram-se o questionário, bem como a tabela que indica as dimensões e especifica os tópicos recomendados de forma obrigatória e opcional a integrarem os instrumentos utilizados, contemplado, por indagação apresentada. A elaboração desse instrumento foi ponderada pela CPA / UFC, antes de sua aplicação, por meio da página da Internet da Universidade. A relação dos itens com as orientações de coleta de informações do MEC/ CONAES/INEP foi considerada nas análises feitas no último capítulo do presente ensaio.

Os procedimentos a serem realizados amparam-se na Estatística Descritiva, pois com o levantamento feito, conseguiremos informações relativas à população que tencionamos pesquisar. Amparamos-nos também nas afirmações de Kerlinger, ao acentuar que

Uma de suas principais virtudes (dos levantamentos), principalmente para administradores, líderes de governo, dos negócios e da política, é sua

surpreendente capacidade de fornecer informações exatas sobre inteiras usando amostras relativamente pequenas (1980, p. 170).

Com tais recursos, objetivamos reunir os requisitos mínimos para assegurar a qualidade dos dados a serem analisados (validade e confiabilidade). (BISQUERRA, SARRIERA; MARTINEZ, 2004). O programa de computador SPSS, Statistical Package for the Social Sciences, foi utilizado para o processamento das informações e realização dos procedimentos estatísticos mencionados.

O emprego de tal ferramenta foi fundamental para organização e análise dos dados. Primeiramente, obtivemos acesso ao banco de dados com as respostas dos questionários coletados por meio de um arquivo em planilha eletrônica, onde cada coluna representava uma variável e cada linha se apresentava como um caso (estudantes que respondeu o instrumento). Considerando que as respostas estavam codificadas, utilizando letras do alfabeto, foi necessário realizar uma conversão de letras para números, antes de importar os dados para o SPSS. Na planilha eletrônica, usamos fórmulas que buscavam o valor numérico de cada resposta, representada por letras, em uma tabela à parte, e a gravação do novo dado correspondente a letra foi feita em uma nova coluna, seguinte a cada variável.

Feitos os devidos ajustamentos, configuramos todas as variáveis no SPSS, indicando a codificação para os valores referentes que cada resposta poderia assumir. Após a importação dos dados, realizamos o procedimento chamado de *Split File*, que organiza os dados, separando-os em categorias de acordo como a indicação de uma variável. Optamos por uma variável criada por nós quando da organização dos dados na planilha eletrônica e lá classificamos os cursos dos estudantes que preencheram o instrumento de acordo com dois níveis mestrado e doutorado.

Dessa forma, as análises subsequentes ocorreram, considerando sempre essa divisão entre os dois tipos de curso. O programa SPSS, após referida configuração, passou automaticamente a emitir todos os relatórios de frequência das variáveis, fazendo a distinção dos dois grupos nas tabelas processadas nas saídas dos dados.

Esse procedimento comparativo auxiliou na percepção das particularidades dos estudantes obrigatoriamente inscritos em cursos de doutorado ou mestrado. O formulário permitia que o estudante não identificasse seu curso, por conta de um problema técnico que fugiu ao nosso controle, pois não tínhamos como controlar possíveis ausências das respostas nesse campo do formulário. Esses dados não classificados não foram utilizados em nossas análises.

Optamos pela realização das análises, considerando distribuições de frequências, utilizando porcentagem das respostas de cada item, pois, segundo Kerlinger, “a conversão das frequências de uma tabela em porcentagens é feita para facilitar ‘ver a relação’ e avaliar sua força.” (1980, p. 174). O cruzamento de informações, em alguns casos, de duas variáveis, foi necessário para compreensão de itens que, de forma isolada, não apresentavam informações que permitissem qualquer exame.

“Em alguns casos, foi preciso optar por trabalhar com distribuições de frequências intervalares que agrupam os dados em intervalos que facilitam a leitura e interpretação” (LEVIN, 1978, p. 22). O agrupamento de classes foi mais bem organizado, com base no cálculo para estabelecimento dos limites de cada intervalo a serem utilizados nas distribuições de frequências que julgamos necessários.

Considerando a necessidade de obter melhor clareza nas análises dos vários itens que constituem o questionário aplicado, adotamos cinco dimensões que categorizaram a análise dos dados: Coordenação dos Cursos, Disciplinas, Docentes, Processo de Orientação de Pesquisa e Estrutura Física. Mesmo nosso estudo realizando ligações com os aspectos avaliados pelos SINAES, entendemos como necessária uma categorização própria, o que facilitou a escolha de itens a examinar durante a redação deste relatório de pesquisa.

Em nossas conclusões, objetivamos proporcionar não apenas meras análises numéricas e dados organizados em gráficos e tabelas, mas, sim, apresentar o reflexo que as dimensões avaliadas proporcionam sobre a pós-graduação na Universidade Federal do Ceará, sabendo que sua natureza complexa não permitirá fazer o retrato completo e perfeito. Nosso estudo manifestou a intenção de garantir credibilidade científica, para que análises com ênfases qualitativas possam realizar-se, contando, como porto seguro, com os resultados de nosso estudo.

O texto desta dissertação está organizado em seis capítulos. O primeiro é a presente introdução, enquanto o segundo indica a metodologia utilizada. O terceiro aborda o Histórico da constituição da Educação Superior no Brasil e as Práticas de Avaliação Institucional aplicadas no decorrer da criação desse nível de educacional. O objetivo desse tópico é levantar as experiências nessa área, considerando a história do País no tocante ao ensino universitário. A importância dessa descrição de fatos é percebida na segunda parte da pesquisa, quando evidenciamos a presença de elementos teóricos e metodológicos no atual sistema de avaliação procedentes de vivências anteriores.

O quarto segmento aborda o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e analisa sua constituição desde os elementos levantados no capítulo anterior, visto que as vivências no Brasil foram extremamente consideradas e inspiraram bastante, para bem ou para mal, a elaboração dessa nova sistemática de avaliação institucional. Terminamos o capítulo detalhando o processo avaliativo praticado na UFC, dando foco final na pós-graduação *stricto sensu*, interesse dessa pesquisa. Ao término da dita parte, apresentamos o instrumento de avaliação utilizado que teve seus dados coletados analisados no capítulo seguinte – Capítulo 5.

A análise dos dados coletados no instrumento de avaliação aplicado a esses grupos de estudantes teve seus dados apresentados e analisados no decorrer do módulo 5. Os procedimentos metodológicos aplicados já foram descritos.

Segue-se o Capítulo 6, das Considerações Finais, que se faz acompanhar da lista de obras e autores que embasaram teórica e empiricamente esta investigação.

3 RETROSPECTIVA HISTÓRICA ACERCA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

A avaliação institucional praticada no âmbito das universidades brasileiras como temática de pesquisa, necessita de uma análise histórica sobre o contexto nacional em que ela se constituiu por meio de prática que relataremos neste capítulo. Assim, objetivamos contextualizar o foco de nosso objeto de estudo, a avaliação da pós-graduação na UFC – Universidade Federal do Ceará. Para tanto, trataremos de expor a história das práticas avaliativas empreendidas ao longo da constituição do Ensino Superior do Brasil. Trabalharemos com obras que apresentam relatos da formação desse sistema desde a origem colonial do País, enfatizando ações relacionadas a esse tema que foram exercidas desde então. Considerando a pós-graduação como interesse primordial, nos deteremos com afincos em descrever sua constituição e em modelos avaliativos aplicados neste nível educacional. Por último, analisaremos como está posta a Avaliação Institucional na UFC, seu projeto, sua história e essencialmente a atuação nas áreas dos mestrados e doutorados.

Compreendemos a necessidade de tal explanação, pois o formato do Sistema de Avaliação que vigora atualmente apresenta fundamentos que se constituíram historicamente no cenário em que se formou a Educação Superior brasileira. Evidenciando a história do desenvolvimento deste contexto, compreenderemos o sistema implantado pelo Governo Federal em 2003.

Este capítulo é formado por três tópicos, História do Ensino Superior no Brasil, A pós-graduação (*stricto sensu*) e a Universidade Federal do Ceará. Em todos os momentos da dissertação destes assuntos, nos deteremos sobre os aspectos relacionados à avaliação institucional presente no tópico em questão. Sobre o primeiro, relatamos as principais informações relacionadas à constituição da Educação em nível superior na história do País, bem como sua estrutura e funcionamento até os dias atuais. As ações de avaliação institucionais relacionadas à temática serão apresentadas gradativamente, conforme suas aparições. No segundo momento, a pós-graduação será tratada em destaque. Serão expostos seus principais acertos e desafios no âmbito nacional e internacional. A UFC exerce práticas avaliativas conforme as exigências legais do Sistema Nacional de Avaliação Superior – SINAES, entretanto como *locus* de nossa pesquisa global, relataremos a inserção desta Instituição Federal cinquentenária nesta nova ação governamental do Ministério da Educação – MEC.

Com a vista voltada à Avaliação Institucional na pós-graduação (*stricto sensu*) iniciamos essa discussão, com origem necessidade de elaborar o relato das ações

empreendidas ao longo da história deste nível de ensino até o presente momento, formando, assim, parte essencial desta pesquisa.

■ 1º Período – Monarquia – 1808 até o início da República em 1889

A Educação Superior no período colonial do Brasil é marcada pela não-formação de universidades em território brasileiro. Associado a isto, está o desinteresse da Metrópole portuguesa na formação de intelectuais naquelas terras que estavam em decurso de colonização. O próprio Clero, naquela época não, teve oportunidade de iniciar trabalhos neste nível de ensino, principalmente após sua expulsão, quando da reforma de Pombal, no final do século XVIII. A Educação Superior das elites, classe única a ter este privilégio, ocorria na Europa, em instituições já constituídas em Portugal e Espanha.

Com a vinda da corte lusitana para a Colônia, inicia-se a Educação Superior, por meio de escolas autônomas, com foco exclusivo na formação de profissionais liberais. O atendimento aos interesses da elite portuguesa nas terras brasileiras continuava a reger os objetivos da formação oferecidas nestes estabelecimentos de ensino. A iniciativa de tal empreendimento educacional é garantida pela corte, e a Igreja estava longe da gerência desse sistema de Ensino Superior que em formação.

O processo iniciado teve lenta expansão, atingindo apenas a marca de aproximadamente 24 escolas de formação profissional até o início da República, marca do final deste período. No começo da República no Brasil, o Ensino Superior passa a caracterizar-se por uma organização descentralizada, tendo então a abertura para empreendimentos de natureza não estatal (iniciativa privada), inclusive de ordem confessional. Os estados passaram a manifestar os interesses das elites, criando em suas localidades escolas que atendessem seus demandas.

Assim, foram estabelecidas principais características do Ensino Superior no Brasil, perdurando até hoje estas marcas de atuação do Estado, de iniciativa privada e confessional, não havendo ainda, até então, movimentação consistente e notória para formação de uma instituição nos moldes de universidade durante esta etapa histórica.

■ 2º Período – Abrange toda a Primeira República, de 1889 – 1930

Até 1930, fim da Primeira República, referido modelo perdurou e as tentativas de criação de universidades, quando ocorreram, não se concretizaram. Neste período de modernização e urbanização do País, houve na verdade grande movimentação no sentido

de idealizar e concretizar a universidade como espaço único e integrado de produção de saber. Para isso, pensava-se na necessidade de ampla e intensa reforma em todos os níveis de ensino. Refletia-se sobre um sistema naturalmente público e laico, com os princípios norte-americanos moldando estes ideais. Prevaleceu, porém, um sistema descentralizado de escolas superiores autônomas, centradas em um só curso. Mesmo tendo pouco crescimento nas esferas federais, estaduais, municipais e privadas até o final deste período, não houve universidade como se sonhou no Brasil. Atentando apenas para o fato histórico que confere o título de primeira Universidade Federal no Brasil à Universidade do Rio de Janeiro, mesmo constando a indicação de que a justificativa de sua criação diretamente ligada a oferta de título de doutor *honoris causa* ao Rei belga que visitou o país em 1920 (OLIVE, 2002). Posteriormente, acontece a modificação do nome Universidade do Rio de Janeiro para Universidade do Brasil, conforme “[...]Lei nº 452, votada pelo Parlamento em fins do primeiro semestre de 1937”.

■ 3º Período – Estado Novo (1930-1945)

A Educação Superior foi adotada e reformulada no Estado Novo de Vargas, sob um governo caracterizado pelo fascismo e instaurado em 1930. O principal destaque que se relaciona à reforma é a intensa disputa pela hegemonia em relação ao Ensino Superior por parte das elites católicas, conservadoras e intelectuais liberais. Neste momento, temos a Igreja Católica buscando a gerência desse nível de ensino para manter poder, conforme praticava em outros países, oferecendo em troca apoio político ao regime de Vargas. Ocorre entretanto, o fracasso no direcionamento de financiamento público para instituições federais, apesar de se haver conseguido alguma inserção política. No outro lado, os liberais agiram fortemente em oposição à igreja, garantindo o Ensino Superior laico, apesar de certo crescimento do setor privado de estabelecimentos confessionais.

Como resultado destas negociações, a reforma educacional apresentou a instituição das universidades e com modelo próprio no País, sendo mérito da negociação promovida por Vargas entre as forças conservadoras e as inovadoras. Não se excluem, porém, as outras formas de promoção do Ensino Superior por meio de escolas autônomas. É situada a regulação por parte do governo à iniciativa privada, bem como a toda Educação Superior no País, com base em minuciosa legislação.

Neste ponto, consideramos os aspectos conservadores manifestados nessa reforma, quando observamos a organização das novas instituições superiores de ensino. As principais demonstrações da sustentação conservadora são observadas no modelo que se baseava na congregação de escolas de Educação Superior que permaneciam agindo

de forma muito autônoma, mantendo um regime de cátedras vitalícias, onde o professor catedrático detinha o poder acadêmico, que, inclusive, era deliberativo, sobre a atuação de seus assistentes.

Por outro lado, o aspecto inovador era percebido na inclusão de uma formação básica para os estudantes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, com cursos nas áreas de humanidades, conforme os *Colleges* norte-americanos. Neste outro viés, enfatizamos o fato de que os estudantes dessas áreas tinham a possibilidade de se licenciarem como professores, mediante continuidades dos estudos após o bacharelado. “Apesar de se ter constituído como mais escola de formação profissional, como as demais, essa inovação guardou o mérito de ter desenvolvido institucionalmente em algumas universidades a pesquisa básica.” (DURHAM, 2005).

Este período terminou com a queda de Vargas, 1945, e a redemocratização do Brasil. Tendo como produto a criação de três universidades, Universidade Nacional do Rio de Janeiro, de natureza conservadora, Universidade do Distrito Federal, idealizada por Anísio Teixeira, marcada por pouca duração em virtude do caráter inovador, e a Universidade de São Paulo, criada pelo Governo Estadual em 1935, destacando-se por ter a pesquisa científica institucionalizada no seu funcionamento. Ainda assim, destacamos o comentário de Neiva que explica a lentidão da expansão do terceiro grau neste período:

Ao longo do período que vai de 1935 a 1945, expande-se igualmente o ensino técnico, em nome de demandas de um mercado de trabalho também em expansão – na linha de um processo de industrialização empreendido a partir de uma política de incentivo à substituição de importações, e dominada quase que exclusivamente pela utilização de tecnologias cujos custos já se encontravam amortizados na sua origem. Isso, de certa forma, explica a lentidão com que as preocupações com a formação de quadros em pesquisa e desenvolvimento vieram a se incorporar no seio da sociedade brasileira (1992, p. 53).

■ 4º Período – de 1945 até 1964

De 1945 até 1964 ocorrem ampliação do número de universidades públicas. Tal acontecem no momento em que a Nação vive um regime militar(1964). Foi formada uma rede de universidades federais e a PUC do Rio de Janeiro (marca primordial de uma rede de universidades católicas no país). O Governo Federal passou a atender as reivindicações dos Estados, que constantemente solicitavam a criação de universidades por meio de seus deputados federais. Neste movimento, vários estabelecimentos foram criados com a junção de escolas superiores menores, ocasionalmente criadas pela iniciativa particular e pediam a integração através de federalização.

O crescimento gerado nesta óptica culminou na manutenção das dificuldades de se ter uma instituição universitária mais integrada e que atendesse interesses sociais idealizados anteriormente, criando assim problemas de expansão relacionados a gestão, que levaram ao não-planejamento necessário para atendimento da demanda por vagas, originárias do Ensino Médio. Este fato levou à manifestação mais marcante deste período para o Ensino Superior no Brasil, que foi a organização dos estudantes para luta em prol da democratização do acesso ao nível educacional universitário.

Outro marco importante é a discussão sobre a criação de uma Lei de Diretrizes e Bases para Educação no Brasil, ocorrendo na metade dos anos 50, sendo votada em 1961, guardando aspectos conservadores que preservaram o modelo do sistema atual tratando mais especificamente de regular a expansão do Ensino Superior. O Conselho Federal de Educação – CFE foi reestruturado, conforme explica Durham:

O Conselho Federal de Educação foi reformulado, e se constituiu como o principal mecanismo de controle pelo governo federal, que atuava junto ao Ministério da Educação e contava com representantes dos setores públicos e privados. A ele competia, entre outras atribuições, a fixação dos currículos dos cursos superiores para todas as instituições de ensino e a autorização para abertura de novos cursos superiores para todas as instituições no setor privados (2005, p. 210).

Com este nível de poder e atuação, o CFE passou a ser objeto de pressões por parte dos dirigentes das instituições privadas, no sentido de terem seus interesses atendidos.

■ 5º Período – Novo Regime Autoritário – 1964 – 1985

O ano de 1964 é marcado pelo golpe militar que retomou o autoritarismo como regime político no País. Isto modificou o funcionamento das universidades por conta da intervenção feita pelo militares, na busca de professores que expressassem posições de natureza marxista. Mediante a organização estudantil, que protestou fortemente contra as ações dos militares, este reagiram, impondo, em 1968, sua força, na desestruturação do movimento estudantil, cassando e prendendo seus líderes e docentes associados a eles, mantendo as atividades no Ensino Superior sob constante vigilância por meio de espionagem praticada por “agentes” infiltrados nas escolas e salas de aula.

No contexto apresentado, o Governo realizou grande e profunda reforma na Educação Superior. As mudanças tiveram parâmetros baseados em parte pelas reivindicações dos estudantes, e idéias oriundas do meio acadêmicos, como também por funcionários do Ministério da Educação. Tais alterações no modelo estavam orientadas pelo modelo norte-americano. Particularizamos os principais elementos desta reforma:

- extinção do regime de cátedras;
- perda da autonomia das faculdades;
- proposta de implantação de ciclo básico; e
- representação de estudantes e docentes em órgãos das universidades.

Como expresso, a maior inspiração foi o modelo norte-americano de universidade. Essa estrutura, entretanto, não funcionou, pois, mesmo com um ciclo básico, as carreiras continuaram isoladas e o valor do diploma universitário ainda estava associado à atuação profissional em determinada área. Dessa forma os estudantes, ao buscarem o ingresso na instituição, baseavam-se na carreira que desejavam seguir. Esta reforma também manteve de forma rígida os currículos, conforme ainda determinado pelo MEC / CFE. Tivemos assim uma ampliação do Ensino Superior apenas com o aumento das matrículas nas mesmas concepções de formação profissional e tipo de ensino.

Mesmo com os referidos problemas na reforma empreendida, ela produziu uma organização do sistema federal em universidades e tentou promover a pesquisa, conforme era idealizado pelos estudantes que apresentava-se como um objeto a ser concretizado.

Neste período, foi conferido destaque para a modernização realizada de forma efetiva na Universidade de São Paulo, que, desde cedo, atuou na institucionalização da pesquisa, trabalhando com regime de tempo integral e oferecendo doutorado. Esse pioneirismo é notado quando se constata também que em São Paulo foi criada a primeira agência estadual de amparo à pesquisa – a FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), mesmo independente do Governo Federal. Este fato proporcionou a esta universidade paulista o melhor desempenho no âmbito da investigação acadêmica.

O sistema de Educação Superior foi dotado de políticas para crescimento da pesquisa científica, consolidada pela criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). A primeira atuou na formação e aprimoramento dos pesquisadores do País, com um programa de bolsas de estudo. Também criou e expandiu a pós-graduação no Brasil, buscando assim basicamente formar mestres e doutores para as universidades. Devemos considerar, porém, outros pontos assinalados por (OLIVE, 2002, p. 40-41), “ao considerar mais fatores que contribuíram e contribuem ainda hoje para o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.” Tais fatos iniciam-se pelo valor conferido à formação de recursos humanos em áreas técnicas num considerado “alto nível” que permitisse a implantação de projetos voltados à modernização em pontos de interesse dos militares. Houve, ainda, a liberação de recursos para que os docentes universitários pudessem realizar estudos no Exterior

e, mais adiante, tais verbas contemplaram também os estudantes de pós-graduação nos cursos dentro do País. Ligado ao ponto anterior, tivemos a atuação das agências de fomento científico CAPES e CNPq, cujo o foco era a formação de professores universitários e desenvolvimento científico e tecnológico. A criação dessas duas instâncias data do ano de 1951. A CAPES, como agência de fomento da pós-graduação, dá subsídios ao MEC no estabelecimento de políticas de pós-graduação, objetivando a formação de recursos humanos altamente qualificados para o exercício da pesquisa e da docência na Educação Superior. As atividades acadêmicas na rede pública foram estimuladas pela adoção das universidades desse setor, como sendo objetivo de estímulos no fortalecimento da carreira universitária. Nesse âmbito, os programas criados gozavam de plena autonomia, o que proporcionou flexibilidade necessária para o bom andamento das ações inerentes aos seus objetivos. O sistema de avaliação dos programas de mestrado e doutorado iniciado pela CAPES, em 1972, passou a orientar as políticas nessa área. Enfatizamos que foram essas as primeiras ações de avaliação na Educação Superior no Brasil. Sobre essa sistemática avaliativa, nos dedicaremos mais propriamente em outro tópico deste capítulo. Por último, apontamos como forte elemento que propicia a união da comunidade acadêmica, em suas diversas frentes de atuação, as associações de pesquisadores, com a promoção de encontros, congressos e seminários anuais ou bienais. Tais momentos de socialização de pesquisas e deliberações afins ocorreram em diversos Estados de todas as regiões.

Com base nos fatores há pouco relacionados, percebemos que uma espécie de movimento paralelo no formato de formação e atuação para pesquisa se estabeleceu com os mecanismos necessários ao impulsionamento desse nicho nas instituições. A longo prazo, o País viria a se tornar um modelo de sistema de pós-graduação, com destaque especial ao sua forma de avaliação. Usando modelo baseado em avaliação por pares, e gozando de certa autonomia para regular esse nível do ensino superior, a CAPES garantiu a qualidade necessária aos cursos *stricto sensu*, de forma a terem sua excelência reconhecida.

■ 6º Período – Década de 80 – Gradual redemocratização do País.

Em 1983, motivada pelas razões a pouco explicitadas, a CAPES organizou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária(PARU), durando até 1986. Esse programa consultou 32 instituições de Ensino Superior no Brasil, coletando descrições e opiniões de professores, dirigentes e alunos.

Na metade de 1986, o CRUB abordou a avaliação de desempenho, convocando as universidades na perspectiva de que elas atendessem a essa demanda como compromisso social, destacando que as próprias universidades deveriam promover processos de auto-

avaliação por serem elas mesmas as mais interessadas e competentes para avaliar seu desempenho. O Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior – GERES, criado no início do mesmo ano, já havia citado em seu relatório um capítulo dedicado a Autonomia e Avaliação. Um ano depois, realiza-se em Brasília Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior, que culminou com a responsabilização da SESu (Secretaria de Educação Superior) por coordenar uma programação de estudos e debates sobre a temática da avaliação..

As primeiras iniciativas de avaliação, com foco institucional e de mérito estão associadas à elaboração de procedimentos para apropriação dos custos internos das IFES. De acordo com a Portaria nº 278, da SESu, publicada em 1988, ficou estabelecida a criação de comissão responsável para desenvolvimento da referida metodologia. Isso caracterizou-se com como ação de avaliação institucional, que se concretizou com uma versão preliminar dos resultados mediante publicação do *Manual de Apuração de Cursos Universitários*, em 1989.

A Constituição Federal de 1988 teve em seus debates constituintes dois grupos defendendo posições opostas a questões fundamentais ao funcionamento da Educação Superior no País. O primeiro deles defendia valores relacionados à educação pública, laica, gratuita, visando a garantias de verbas públicas para as universidades e escolas geridas pelo Governo. Esses interesses eram focos das organizações da sociedade civil, que estavam em conflito constante e direto com os grupos ligados ao setor privado. Este último repudiava a intervenção do Estado nos “negócios” educacionais e buscavam se beneficiar com verbas públicas.

A conclusão dos trabalhos da elaboração da Constituição de 1988 resultou para a educação a reserva do percentual de 18% da receita anual dos impostos da União voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino. Restou estabelecida também a gratuidade do ensino público ministrado nas instituições federais em todos os níveis de escolaridade. Houve ainda a explicitação do “tripé” ensino, pesquisa e extensão, para as universidades e os estabelecimentos da autonomia universitária.

Oito anos após a promulgação da Carta Magna de 1988, outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, sob o nº 9.394/96, apresentando ampliação de graus de abrangência ou especificidade nas instituições de Educação Superior nas esferas pública e particular. Muitas das reformas empreendidas em 1968 ainda orientam a organização desse nível de ensino. Outro importante fator implementado pela referida legislação é o funcionamento de uma sistemática de avaliação e regulação de cursos de graduação, bem

como das próprias instituições de ensino. Desta forma, os processos de credenciamento e reconhecimentos passaram a ser vinculados ao desempenho obtido nos processos avaliativos empreendidos desde então. Esse estrutura previa, inclusive, o descredenciamento de instituições mediante o não-cumprimento de recomendações feitas em avaliações.

A indissociabilidade há pouco mencionada não se aplica ao setor privado da Educação Superior, ficando apontadas as exigências de reconhecimento como universidade apenas para instituições com no mínimo um terço dos seus docentes titulados como mestres e doutores. Também define que um terço também necessita estar sob um regime de trabalho em tempo integral. As regras dessa normatização, além de restringir a possibilidade de “regalias”, como abertura de cursos, planejamento de vagas e uso de autonomia, gera melhor qualificação do corpo docente e condições de trabalho.

Entre tantas iniciativas, a que mais se apresenta como democrática e participativa é a proposta que emergiu das bases universitárias, por meio da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Trata-se do Programa Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. – PAIUB. Após o encaminhamento, ao MEC, da proposta de criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades, 1993, feita pelo Fórum de Pró-Reitores, tem-se a Comissão Nacional de Avaliação, integrada de representantes dos reitores das universidades federais, estaduais, municipais, particulares e confessionais. A eles coube a elaboração de uma proposta de sistema de avaliação para o Brasil; sendo que mais antes da concretização de tal proposta o PAIUB é aceito pelo ministério; e perdurou, conforme sua proposta, por dois anos.

Suas características mais importantes foram: a concepção quantitativa de avaliação, evidenciadas no seu projeto original com ênfase nos indicadores relacionados “custo aluno”, medidas relacionadas a infra-estrutura. Sugerindo ainda a construção de bases de dados nas IES para coleta de tais informações (quantitativas). A adesão voluntária consistiu no princípio pelo qual implantação da proposta na IES não se consolidaria por força de lei, decreto, etc., mas, sim adotado pela comunidade acadêmica que tivessem interesse em desenvolvê-la. A criação de Comissões Internas foi outro avanço no PAIUB. Por fim, esse programa de avaliação teve financiamento pelo MEC, ainda que tendo sido concebido no seio das IES.

Barreyro e Rothen (2006, p. 958.) comentam que:

Essa forma de avaliação corresponde à concepção formativa/emancipatória, baseada na auto-regulação, na qual a participação da comunidade acadêmica é

fundamental, como aconteceu de fato tanto na criação quanto na implementação da proposta. O PAIUB chegou a ser desenvolvido por algumas universidades e, sem ser extinto formalmente, foi relegado pelo Provão em 1997.

Essa experiência, bem como seu término, foram registradas no primeiro exemplar da Revista *Avaliação* da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, publicada pela Unicamp, tendo como editor José Dias Sobrinho. Junto a esse exemplar, consta a Carta do Recife, redigida e aprovada na Reunião da Plenária de Encerramento das atividades do II *Workshop* de Avaliação Institucional das Universidades do Nordeste e Norte. O conteúdo dessa carta, além de comentar o processo de implantação e resultados potencializados pelo PAIUB, também critica e assinala a incoerência da ação do MEC em instituir o ENC, ação esta que contradiz os princípios do programa de avaliação em vigor. Assinaram a carta 32 IES, dentre elas a Universidade Federal do Ceará-UFC, a Universidade Estadual do Ceará – UECE e a Universidade de Fortaleza – Unifor, em 26 de abril de 1996.

O MEC avaliou os formandos dos cursos com maior número de matrículas para iniciar a avaliação da qualidade do ensino oferecido. O instrumento utilizado era uma prova, que ficou conhecida como PROVÃO, por ser aplicada ao término dos cursos. Além desse instrumental, eram avaliadas as situações de bibliotecas, laboratórios e qualificação dos docentes. Segundo Olive, pode-se observar que “A comparação das médias desempenho dos alunos tem apontado que os cursos das universidades públicas vêm apresentando os melhores resultados” (2002, p. 46).

São destacadas por Neves (2002, p. 67) as ações de sistematização e divulgação das informações relacionados aos sistema de ensino de todos os níveis de educação no País, impulsionando o instituto num processo de revitalização que continuará no período seguinte.

■ 7º Período – 1995 à 2002 – Era FHC

Diante do processo de universalização do Ensino Fundamental, agregando grande mudança da forma de financiamento do Ensino Fundamental, a Educação Superior, nos anos seguintes, não demonstrou preparação alguma para absorção de um ensino secundário “inchado” e carente de demandas bastante específicas.

Sem qualificação ou estrutura para oferta de curso a distância, por exemplo, a formação para graduação e pós-graduação, na rede pública, apresentou desatualização de inovações em seu funcionamento que apresentasse soluções, mesmo as previstas na

legislação, como os cursos seqüenciais (graduação de curta duração), Fatos estes que favoreceram o desenvolvimento e fortalecimento das instituições particulares, que encontraram um nicho de mercado carente de atendimento.

Sem um sistema de financiamento da educação pública, que melhor gerenciasse os recursos governamentais destinados ao Ensino Superior, tornou-se extremamente penosa à administração desse nível de ensino por parte de seus dirigentes. As instituições sofreram com baixas verbas e não conseguiram investir na melhoria de qualquer dimensão de qualidade. A exceção se deu por meio de investimentos oriundos de financiamentos para pesquisas, que, são conferidos mediante o mérito e desempenho dos membros da instituição por meio de processos avaliativos.

Mesmo com a previsão na legislação educacional, a avaliação da Educação Superior até o período relatado não passou de ações que envolveram o “Provão” e a Avaliação de Condições de Oferta de Ensino.

O “Provão”, nome dado pela mídia e adotado, também, pela comunidade acadêmica, na verdade, designa o Exame Nacional de Cursos – ENC, como engrenagem principal do modelo de avaliação apresentado no Governo FHC. A Lei 9.131/95, criou o ENC, prevendo a participação obrigatória dos estudantes concludentes da graduação. No ano seguinte entrou em ação o que foi chamado de Avaliação das Condições de Ensino, visando à avaliar o corpo docente, infra-estrutura e organização didático-pedagógica das instituições. Comissões externas, designadas pelo MEC realizariam essas ações.

No que tange à legislação sobre o modelo há pouco descrito, observamos a ratificação da LDB de 1996, sobre o título IV da Constituição (que fala da responsabilidade da União a respeito da autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação das IES), devendo ser assegurado o processo nacional de avaliação das IES, com a cooperação dos sistemas estaduais e municipais quando estiverem responsáveis pelas instituições, assegurando a qualidade dos cursos. No Plano Nacional de Educação de 2001, foram fixadas as orientações para regulação do Ensino Superior, público e privado, visando a um processo de expansão associada a qualidade, levando, assim, à necessidade, afirmada no documento, de “amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, visando assegurar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica. (AMARAL; FONSECA; OLIVEIRA, 2006, p. 10). Isso se daria em conformidade com os resultados da avaliação. A ênfase aos resultados do ENC é enfatizada no decreto 3.860/01, que dispõe, dentre outros tópicos, da avaliação institucional e a ligação das notas obtidas no “Provão” aos processos regulatórios do Ensino Superior. Tais processos

estariam, então, de acordo com o mesmo decreto, sob responsabilidade do INEP, atualmente a autarquia federal responsável, dentre outras atribuições, por desenvolver e implementar ações relacionadas aos sistemas de informação e avaliação educacional na Educação Básica e Superior, proporcionando subsídios para elaboração de políticas públicas, diagnósticos e recomendações às instâncias em foco. A qualidade do ensino tem sido medida pelo INEP a partir das três avaliações iniciadas na década de 1990: O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), de 1ª a 8ª série (ou 1º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. A qualidade do Ensino Médio é verificada pelos indicadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o popularmente conhecido como “Provão” é posto para avaliar o ensino nas instituições de Educação Superior no Brasil, por meio de exames de rendimento aplicados aos estudantes no término do curso universitário.

Neste período, observamos que a avaliação das instituições teve o foco no ensino de graduação, promovendo assim sua expansão com base em uma política de manutenção da qualidade. Essa articulação, todavia, entre a expansão e a qualidade deixou a desejar, visto que, junto ao crescimento sem restrições do setor privado, foi estabelecido pela mídia do País, um sistema de *ranking* das IES, mediante seu desempenho no ENC. Isto estabeleceu uma clara visão de mercantilização do ensino, mediante a lógica de mercado aplicada à Educação Superior. Foram esses fatos que marcaram o período em que tivemos a substituição do PAIUB pelos mecanismos trazidos pelo Governo FHC na forma dos instrumentos legais aplicados para sua consolidação. O favorecimento atingiu apenas a rede privada, que se expandiu como jamais aconteceu na história da Educação Superior do Brasil.

As perspectivas a respeito de um sistema de avaliação da Educação Superior serão tratadas em tópico à parte deste capítulo, onde abordaremos o SINAES, analisando sua criação e desenvolvimento. Antes, porém, trataremos de expor as principais características do sistema de avaliação da pós-graduação, por intermédio da CAPES.

3.1 Sobre a Criação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior)

A pós-graduação no Brasil é considerada a parte mais exitosa da constituição da Educação Superior no país, principalmente quando consideramos a tardia implantação desse nível de ensino e o próprio surgimento das universidades brasileiras. Mesmo em um sistema que se originou de escolas isoladas que não tinham, inicialmente, seu foco na pesquisa, a pós-graduação desenvolveu-se com sucesso graças a esforços de agentes ligados ao Estado, comunidade científica e professores de IES interessados na pesquisa

científica. Esse empreendimento emergiu com certa dificuldade, pois havia problemas relacionados à constituição histórica do Ensino Superior, já mencionada.

Sobre sua estrutura, consideramos a referência inicial a este nível de ensino na LDB de 1961, ao mencionar, no artigo 69, que, nos estabelecimentos de Ensino Superior, poderiam ser ministrados cursos de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído a graduação e a obtido os respectivos diplomas. Os títulos de mestre e doutor foram implantados no ano de 1965, ao ser solicitado pelo Ministério da Educação sua definição e regulamentação. Também foi exposta a demanda ministerial por uma formação de alto nível a ser ministrada nesses cursos, uma vez que havia uma carência nacional relacionada ao desenvolvimento científico tecnológico no País naquela época. O modelo de formação na pós-graduação seguiu, e ainda segue, os moldes norte-americanos, que formam estudantes como *master* (mestre) e *doctor* (doutor).

A distinção que temos entre os cursos *lato sensu* e *stricto sensu* foi definida por parecer emitido pela Câmara de Ensino Superior, também no ano de 1965, sinalizando que a primeira categoria engloba os cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão, todos com o objetivo de tratar de uma formação de caráter prático, concedendo certificado aos concluintes. O segundo grupo inclui os cursos de mestrado e doutorado. De natureza essencialmente acadêmica, objetivando a pesquisa e a cultura, constituiriam a área das universidades com maior responsabilidade pela criação e avanço do saber. Sua certificação aconteceria por meio dos diplomas de mestre e de doutor. O parecer em questão (nº 977/65, também chamado de Parecer Sucupira por conta do nome de seu autor Newton Sucupira) trata ainda com flexibilidade as variações que podem ser manifestadas pelas universidades na oferta desses cursos. “Após essa regulamentação, tem-se início a criação de cursos no País.” (MARTINS, 2002, p. 70-72).

Essa regulamentação, ocorrida durante a ditadura militar, foi permeada por um nacionalismo que, estrategicamente, entendia a importância do avanço desse nível de formação, visto que o crescimento da pós-graduação proporcionaria uma qualificação menos onerosa aos professores universitários da rede federal que se encontrava em expansão naquele período.

Mesmo com a reforma universitária de 1968, a relação entre os professores dos cursos de mestrado e doutorado e seus estudantes pós-graduandos ainda permanecia numa relação dita “tutorial”, como resquício do antigo modelo universitário. Com a instituição de sistema de créditos e disciplinas, entretanto, os estudantes desse nível de ensino precisavam cumprir um mínimo de disciplinas especializadas, como também

necessitariam passar pelos momentos de qualificação de suas pesquisas, bem como defesa pública de tese, diante de banca formada por membros externos e internos da instituição.

Balbatchevsky(2005) chama a atenção para explicações que fundamentam o sucesso da pós-graduação no Brasil, afirmando que tal qualidade só pode ser atingida com a inclusão dos programas de mestrado e doutorado nas políticas de ciência e tecnologia dos anos 70, a partir da articulação das chamadas lideranças científicas com o setor nacionalista das Forças Armadas, ambos interessados em ter acesso a tecnologias avançadas por meio da formação, no Exterior, de pesquisadores brasileiros, incentivados a obter formação pós-graduada em outros países. Com financiamento nacional esses estudantes trouxeram o retorno de uma visão mais ampla para essa área do Ensino Superior, contribuindo, inclusive na criação de outros programas.

O financiamento dos planos de desenvolvimento tecnológico e científico foi consolidados por meio da criação do FNDTC, Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1969, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – BNDE. Isto ocasionou a implantação da FINEP, Financiadora de Estudos e Projetos, como agência especializada, no ano de 1971. O financiamento passou a ser um item permanente no orçamento do Governo Federal, ocasionando também o fortalecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

Com o foco voltado para as universidades, as agências de fomento adotaram a estratégia de levar o financiamento para as pesquisas diretamente para as mãos dos pesquisadores. Dessa forma, a burocracia das universidades era contornada, evitando o desperdício e garantindo recursos nos locais, de forma precisa. Tal fato criou nas universidades dois cenários distintos, onde se observava alta qualidade de materiais e equipamentos nos programas de pós-graduação, enquanto os departamentos dos cursos de graduação continuavam num certo estado de sucateamento. Com a adoção dos procedimentos mencionados, o País teve notório crescimento no âmbito dos cursos de pós-graduação, obtendo número de programas que variaram num intervalo de tempo de 10 anos (1965-1975) de 38(27 mestrados e 11 doutorados) para 429 programas de mestrado e 149 de doutorado, sendo que em 2002 obteve-se a marca de 1.506 mestrados e 841 doutorados no País (BALBACHEVSKY, 2005, p. 290-291).

Com a referida expansão, o então Conselho Federal de Educação – CEF, que guardava a responsabilidade de reconhecer e avaliar os programas de pós-graduação, não contemplava com a necessária agilidade as demandas de tamanho crescimento, levando assim as agências de fomento a uma carência de informações sobre os programas de

mestrado e doutorado que subsidiassem a concessão de recursos. Somente em 1976, a CAPES implantou um processo de avaliação dos programas que inicialmente objetivava a coleta de informações que dessem indicativos acerca da concessão de bolsas de estudo. Para tanto, dados sobre a produção científica dos pesquisados dos programas avaliados passaram a ser objeto de atenção, tendo, para cada área do conhecimento, um comitê de especialistas de renome, que analisariam tais informações. Com o respaldo desses pesquisadores de alto nível, ao longo do tempo, os comitês passaram a orientar os padrões de qualidade das pesquisas, passando a consolidar referências para as respectivas áreas.

Essa sistemática de avaliação criou interessante relação entre o desempenho dos pesquisadores e o sucesso na obtenção de financiamentos, conforme explica Balbachevsky, ao acentuar que “(...) quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maior eram as chances e as de seus pesquisadores de alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infra-estrutura” (2005, p. 293).

Por mais positivas que tenham sido as conseqüências da sistemática de avaliação que a CAPES adotou para os programas de pós-graduação, a comunidade científica brasileira não comportou a quantidade de programas, levando assim a agência para uma situação no qual a avaliação passou a ser concedida mais freqüentemente com pareceres favoráveis. Isto levou a uma reformulação geral de seu sistema em 1998, que passou a ser mais rigoroso, tomando como parâmetros indicadores e normas mais claras. (BALBACHEVSKY, 2005, p. 293). Com referenciais internacionais, os procedimentos avaliativos passaram a observar mais cuidadosamente a produção acadêmica dos programas de pós-graduação. A mudança da periodicidade de 2 para 3 anos também foi adotada. Outra mudança importante foi a alteração da escala das notas, que ia de 01 a 05, passou a ter seu máximo no número 07. As maiores pontuações (seis e sete) aferidas apenas classificariam programas que tivessem cursos de mestrado e doutorado na mesma área qualificados em ótimos ou excelentes, tendo como referência padrões de qualidade internacionais. A nota mínima para reconhecimento seria três. (DURHAM & SCHWARTZMAN, 1992)

As modificações citadas tornaram as avaliações mais rápidas e aumentou a qualidade dos programas no País, tornando a pós-graduação, e seu modelo de avaliação, no Brasil, objeto de orgulho e referência para outros países.

4 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO E A UFC – ANÁLISE DO SINAES E A PROPOSTA DA UFC (DA CONCEPÇÃO AO RELATÓRIO FINAL)

O capítulo que se inicia agora será composto pela análise da proposta do SINAES no contexto da Universidade Federal do Ceará (UFC). Trataremos a especificidade do processo de auto-avaliação na pós-graduação (*stricto sensu*) empreendido nessa Instituição, considerando as ações propostas no Projeto de Auto-Avaliação que a Comissão Própria de Avaliação da UFC elaborou e desenvolveu para esse nível de ensino.

O ato de avaliar é ação inerente ao comportamento humano, de modo que podemos considerar que estamos constantemente realizando emissões de juízo de valor no dia-a-dia de nossas ações, os quais, via de regra, nos levam a decidir algo (LUCKESI, 1997). Na Educação, não acontece diferente, pois toda a comunidade escolar, seja de Educação Básica ou Superior, no interior de suas instituições, realiza avaliações assistemáticas e / ou organizadas para os mais diversos fins.

O princípio da avaliação está associado diretamente à vontade de exercer o ato educativo, uma espécie de ação que possa auxiliar na garantia da aquisição do conhecimento e na transformação do educando (MAGALHÃES JUNIOR, 2002). Pensando assim, devemos atentar para as práticas da avaliação em boa parte das instituições educacionais que conhecemos. Parece-nos que, em grande parte destes estabelecimentos, o que existe é uma espécie de *pedagogia do exame*. Educadores e educandos parecem estar muito mais preocupados com as notas ou conceitos que terão que obter para efetivar sua aprovação do que com a aprendizagem dos conhecimentos necessários para enfrentar as adversidades que o mundo proporciona.

As instituições educacionais transferem essa tendência de tratar a avaliação como mero meio de verificação e de constatação das condições de certa realidade.

Considerando a idéia de que avaliar é emitir julgamento de valor, ato de valorar, os instrumentos utilizados exercem, neste ato, um papel de fornecer informações para efetivara-se a avaliação. Quando um educador / gestor pretende auxiliar educandos na aquisição de conhecimentos e na transformação deles na melhoria dos processos educativos, procura colher informações que possam ajudar na tomada de decisões. Essa demanda deverá ser feita para que o administrador, educador, aquele que auxilia na aprendizagem dos educandos, possa ter sucesso no desempenho de seu papel. Avaliação é

um instrumento que pode ajudar na ação educativa, não devendo exercer o papel central da instituição educacional (ANDRIOLA, 2003) nem comprometer o objetivo primordial dos referidos estabelecimentos, que é o de realizar a ação transformadora do educando, em busca da autonomia, não só do aprender, mas também do aprender a aprender.

“A Educação Superior, como manifestação social formalizada pelo Estado, é tratada por nós como instituto social formado pelo entrelaçamento de várias relações, formando redes complexas de natureza externa e interna” (BALZÁN, N. C.; SOBRINHO, J. D., 1995). Tal complexidade nos remete a pensá-la não como algo acabado e claramente definido. A dinâmica de sua estrutura e funcionamento modifica-se no ritmo das mudanças na história de nossa nação. Com efeito, deve ser assim *vista como construção social e histórica* (BALZÁN, N. C.; SOBRINHO, J. D. 1995). Tentando atender as demandas sociais, ela passa por crises que afetam seu caráter pedagógico voltado para a formação humana e tem sua qualidade comprometida pelo viés “credencialista” a ser observado ainda hoje. Os conhecimentos ali produzidos passam a ser direcionados à vertente produtiva da sociedade.

Historicamente, as práticas avaliativas estão intrinsecamente associadas à própria história humana. No transcorrer das ações humanas no tempo, com o surgimento e desenvolvimento da Ciência, a avaliação tornou-se uma atividade mais complexa. É principalmente na Educação que se percebe com clareza a complexidade da avaliação, pois temos uma modificação no foco dos estudos avaliativos que inicialmente priorizavam o rendimento do aluno e seus problemas de aprendizagem e atualmente abrangem grupos, programas e materiais instrucionais e guardam também cuidados com a avaliação do próprio sistema de ensino. A evolução apresentada mostra como a avaliação permite o acompanhamento de ações institucionais empreendidas pelas instituições acadêmicas na forma complexa como se estruturam.

Ordinariamente, o conceito de avaliação é empregado indistintamente para diferentes ações nos meios educacionais. Ao utilizar o verbo avaliar para ações que muitas vezes não passam de mensuração, ocorre um problema epistemológico, por ocasionar a não-compreensão do conceito, logo, da própria prática do ato avaliativo (MACHADO, 1995).

Acreditamos ser necessário, antes de tratar dos conceitos da avaliação numa dimensão histórica, aclarar a diferença entre mensuração e avaliação. Tal diversidade é feita por Scriven, citado por Vianna, ao expor a idéia de que “a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor (...)” (2000, p. 25).

Assim sendo, ressaltando o conceito de avaliação desde a da origem do vocábulo que a designa, torna-se clara a diferenciação que, normalmente, é ignorada nas práticas educacionais nomeadas avaliativas. Essa aplicação equivocada das dicções é percebida quando se omite o julgamento de valor e não é exercida qualquer decisão sobre a ação julgada.

Com as mudanças científicas do século XX, observamos rápidas transformações no cotidiano, que produzem a necessidade de acompanhamento mais criterioso por parte da educação escolar, sob pena de se tornarem obsoletos os programas e currículos vigentes. Os recursos tecnológicos do tipo audiovisuais, a presença, em massa, de microcomputadores dentro e fora das residências, bem como outros aparatos tecnológicos, nos fazem perceber o quanto estamos cercados pelas modificações ocasionadas pela tecnologia. “Ignorá-las faria com que a escola perdesse bastante sua credibilidade como instituição para formação humana, pois não permitira seus alunos acompanharem tais mudanças, como também comprometeria o ingresso destes nas atividades laborais” (MORAES, 1997).

É pertinente apontar para uma distinção básica ao delineamento deste trabalho. Trataremos da avaliação educacional na área da avaliação institucional. Então, teremos como escopo uma instituição educativa, sobre a qual se busca constatar o cumprimento de sua função social. “Para tanto, avaliar suas diversas atividades faz-se necessário para efetivação da avaliação no contexto da universidade, instituição em foco.” (SOUSA, 2000, p. 106).

Ao tratarmos da Avaliação Institucional do Ensino Superior, devemos mencionar o fato de que seu surgimento está contextualizado na necessidade de contemplar a demanda estatal por orientação de investimento financeiros, bem como o clamor social pela expansão de sua oferta, haja vista a idéia de que o setor produtivo, carecendo de formação especializada, toma o nível superior de Educação como supridor de tal anseio(DURHAM E. R. & SCHWARTZMAN S., 1992).

Para tanto, destacamos as observações de Balzán, e Sobrinho, J. D. que, ao concluir suas reflexões no tocante a avaliação de universidades, enumeram “alguns dos verbetes mais significativos para o esforço de compreensão da avaliação institucional referida às universidades”, dos quais é mencionada a **totalidade** que orienta o processo na busca de atendimento às atividades que compõem a universidade, de forma rigorosa e sistemática, evitando cair em ações contingenciais que tendam a simples mediações quantitativas. O aspecto de totalidade associa-se à necessidade de promover a **integração** por meio da ação avaliativa, mediante a articulação das várias dimensões integrantes do

trabalho desenvolvido na instituição. Precisa-se evitar análises isoladas que não levem à investigação global. No cumprimento dos fundamentos anteriormente ordenados, aparece a característica de atuação do decurso avaliativo como **processo** que comporá as ações diagnósticas das práticas educativas promovidas pelos vários departamentos e setores constituídos. Nisso encontramos a **orientação formativa** como alicerce que não permitirá permanência em aspectos produtivos dos objetivos pedagógicos por ela praticados.

Como edificadora de conhecimentos, a universidade, ao proceder à própria avaliação, produz, de forma **pedagógica**, saberes que contribuirão no desenvolvimento de novas formas de desempenhar ações, às quais a instituição se destina. É de forma **flexível** que se deve empreender tal processo, considerando a natureza complexa já mencionada; Metodologia, princípio e objetivos não podem ser tomados como absolutos e rígidos, sob pena de comprometerem a **credibilidade** dos resultados. Para tanto, recorre-se ao rigor na colocação de articuladores que possuam o poder de agregar confiabilidade ao logo das ações, possuindo também o fator da competência técnica, especializada, para conduzir análises e andamento da avaliação.

Na observância da **qualidade** como objeto central da avaliação institucional, é destacado o valor da análise **qualitativa** de dados que sejam da mesma natureza, não reprimindo a importância de informações quantitativas que formam bancos de dados, que levam a estudos estatísticos, pois “(...) na realidade são ponto de partida para qualquer intervenção qualitativa ou todo procedimento analítico e interpretativo.” (BALZÁN e SOBRINHO, J. D).

Eximindo-se de atitudes classificatórias e hierarquizadoras, as universidades precisam levar à frente o princípio da **comparabilidade**, atenta à idéia que a orienta a utilizar a comparação atrelada às ações e empreendimentos institucionais desempenhados por ela mesma no decorrer de sua história; de atalaia em relação ao passado e presente, é que poderá consolidar referenciais sólidos para fundamentar seu parâmetro de qualidade.

Para garantir a permanência da avaliação na essência da gestão da Universidade, considera-se necessário que as instâncias básicas que estruturam a **Instituição** estejam permeadas por sentimentos e motivações voltados para o ato de avaliar, agregando da mesma forma a referência à **permanência** da prática de avaliar-se, não como manobra administrativa, burocrática ou impositiva, mas integrando-se como gesto reflexivo promovido por práticas políticas que visem ao benefício de todos.

O SINAES é fundamentado por princípios similares aos que foram expostos anteriormente. Ainda que em outros termos, encontra amparo de regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, como também no Plano Nacional de Educação.

Acreditamos que atentar para as etapas de operacionalização desse processo em nossa Instituição, com a devida cautela para com os princípios que o norteiam, realizando análise com escopo em sujeitos fundamentais, a sua existência deve ser motivo de investigação científica.

Primeiramente, comentaremos acerca do contexto da elaboração da proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), buscando, nos fatos descritos, expor algumas contradições presentes em meio aos seus fundamentos, no instante em que relacionamos com o referencial teórico apresentado ao longo da discussão. Também trabalharemos com base na comparação com o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, o PAIUB, que se mostrou como a principal iniciativa desenvolvida na área da Avaliação Institucional da Educação Superior até o SINAES.

Necessariamente, apresentaremos a estrutura e funcionamento do SINAES, comentado como esse modelo está estruturado e qual a dinâmica das ações indicadas nas etapas do desenvolvimento desse sistema. Procuramos entender a coerência da fundamentação que os documentos oficiais trazem mediante as ações propostas às IES que executaram o processo avaliativo do Sistema.

No que trata do *locus* de nosso estudo, a Universidade Federal do Ceará e sua inserção no SINAES, será estudado a partir do relato sobre o início das atividades que o sistema prevê até a conclusão com o relatório final divulgado e publicado para o acesso à comunidade acadêmica. Deter-nos-emos com ênfase no processo de auto-avaliação relacionado aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mais precisamente na coleta de dados feita junto aos estudantes. Esses sujeitos foram “ouvidos” por meio de um instrumento aplicado eletronicamente e as informações apuradas também serão objeto de análise nesta pesquisa.

Sendo assim, indicamos que esse capítulo contribuirá para essa dissertação, objetivando investigar como ocorreu a auto-avaliação da pós-graduação na UFC na conformidade com o Sistema Nacional de Avaliação por meio da audiência feita aos estudantes desse nível de ensino. Utilizaremos os fundamentos teóricos desenvolvidos pelos pesquisadores na área de Avaliação da Educação Superior no decorrer da redação

dessa etapa de nosso estudo, a fim de respaldar nossas considerações expressas ao término desta parte.

4.1 O contexto do surgimento da Proposta do SINAES

Conforme ficou explícito no capítulo anterior, a Avaliação Institucional e os programas desenvolvidos na Educação Superior brasileira estiveram relacionadas a duas questões que agem diretamente com a política educacional do País: a primeira trata da importância que as ações avaliativas têm no âmbito da melhoria da qualidade das instituições, em decorrência da função transformadora que emana do ato de avaliar, refletir e aprimorar-se; e, também, a possibilidade que o Estado tem de poder regular e controlar a educação nesse nível de ensino por meio de mecanismos qualificados como avaliações (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 183-184).

A primeira função assinalada tem caráter formativo e emancipatório, a permitir que as instituições, por meio da participação coletiva e da gestão dos processos de avaliação, se conheçam, possibilitando um incremento à qualidade de suas ações educativas. A regulação e o controle que podem ser enfocados nas ações de avaliações permitem a influência da lógica de mercado, dando margem a situações de *ranqueamento* das instituições. Por trás desse caráter que a Avaliação Institucional pode assumir, frisamos a existência de interesses políticos, oriundos da inserção do Brasil no contexto dos financiamentos dos grandes organismos internacionais, que orientam a importância de o Estado assumir a posição de pouca interferência pouco, mas como bom avaliador. Assim a Avaliação é, de acordo com Dias Sobrinho (2002, p. 189),

Apresentada como somente técnica, na realidade tem uma forma política muito efetiva. Seus objetivos mais comuns são o de promover o ajuste do sistema, hierarquizar instituições, cursos, ou grupos, instrumentalizar os diversos tipos de financiamentos, apoios e processos de credenciamento e descredenciamento, com base em critérios de eficiência, utilidade, rentabilidade e competitividade e tendo em vistas metas preestabelecidas. Além disso, ela configura a imagem social das instituições e seus prestígios ante o mercado e determina currículos e perfis de formação profissional.

Avaliações praticadas dessa forma não permitem as universidades, no exercício de sua autonomia, buscar a melhoria da qualidade dos processos relacionados aos seus objetivos acadêmicos e sociais, mas conduz essa instituição à adequação de seus fins, a objetivos de uma política educacional preocupada em atender às exigências de organizações estrangeiras que financiam os países em desenvolvimento em troca de ajustes sociais e econômicos que favorecem a movimentação monetária das nações originárias de tais organismos internacionais.

Quando citamos, no capítulo anterior, que a instituição do Exame Nacional de Cursos – ENC feita pelo MEC, contraditoriamente ao que estava sendo praticado fundamentalmente pelo PAIUB, tornando esse “provão” como um dos principais instrumentos avaliativos das IES, inseriu essas ações no contexto explicado há pouco como sendo extremamente negativo ao desenvolvimento da qualidade do Ensino Superior brasileiro. Barreyro e Rothen (2006, p. 959) referendam que “o provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de *rankings* que estimulavam a concorrência entre as IES”.

A contradição vista clara, quando percebemos que a criação do PAIUB, em 1993, caracteriza-se por ser uma iniciativa que, desde sua concepção pela Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras da ANDIFES (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), foi tratada com de discussões coletivas por membros das instituições e proposta na forma de livre adesão a ser desenvolvida pelas IES interessadas em discutir em seus respectivos interiores acadêmicos a avaliação como forma de aprimorar suas ações. Ristoff (1995) destaca ainda que, em meio à elaboração da proposta do PAIUB, “o princípio da *não-punição ou premiação*, embora sempre presente nas discussões da Comissão Nacional e do Comitê Assessor, acabou não ficando registrada no texto final, exceto por uma única frase: [o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação].” O alerta enfatiza o foco na busca pela identificação dos problemas para melhoria da elaboração de políticas e ações voltadas para o aprimoramento institucional.

Como princípios do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, Ristoff (1996) indicou os sete pontos seguintes:

1. Globalidade – a busca pela maior compreensão possível das universidades é o foco desse princípio, ao estabelecer que se deve avaliar pensando em compreender o máximo da complexidade da instituição.
2. Comparabilidade – longe de permitir o estabelecimento de qualquer forma de ranqueamento, a comparabilidade está associada a possibilidade de se encontrar uma forma comum de enxergar as universidades no país. O Brasil, devido a forma como se constituiu seu sistema de ensino superior, permitiu que as instituições tratassem seus processos de forma que não tempos como analisar um instituição em relação as outras da mesma rede, pois cada IES trata suas informações diferentemente ao ponto que a comparação entre elas foi inviabilizada.

3. Respeito a identidade institucional – trata-se de considerar cada instituição como única a partir de seu contexto e da natureza das características que a integram. Tem-se aí o fundamento que oriente a realização, como paço inicial, da auto-avaliação da instituição.
4. Não-punição ou premiação – nesse fundamento, encontra-se a importante ênfase que a avaliação deve se manter afastada sob pena de não cumprir seus objetivos ou ainda se quer ter seus processos concluídos. As práticas avaliativa devem ser reconhecidas pelo seus fundamentos educativos e não primar por um exercício de méritos mediante premiações, onde há a punição dos não contemplados.

Dentre esses fundamentos e a concretização do PAIUB na história do Ensino Superior do Brasil, entendemos que houve o momento em que a avaliação institucional servia ao aprimoramento, construção da Educação do País. De maneira formativa e emancipatória, permitiu que instituições se pensassem com objetivo de melhorar suas práticas educativas, formativas e sociais.

Quando o Governo Federal apresenta mais um sistema de avaliação de um nível de ensino, podemos buscar entender como e por que essa iniciativa estará constituída no contexto dessas duas vertentes mencionadas (Regulação, controle do estatal ou Emancipação, melhoria da Qualidade). No contexto em que o Brasil mostra um modelo de Estado cada vez menos presente, podemos imaginar ser este um momento de referendar os argumentos que caracterizariam um estado avaliador, ou uma retomada com foco na melhoria da qualidade do Ensino Superior no País.

4.2 Breve Histórico sobre a Elaboração do SINAES

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem seu início no programa de Governo do Presidente Lula e está expresso no documento da Coligação Lula Presidente como sendo “instrumento para o planejamento e a intervenção do Estado, visando à melhoria do desempenho dos alunos e à melhoria do sistema de ensino” (Coligação Lula Presidente, 2002, p. 4 apud Barreyro e Rothen, 2006, p. 959). Desde então, as ações relacionadas a seguir levaram a constituição do sistema que vigora hoje no País:

- Criação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – CEA, cujo objetivo era elaborar propostas para alteração da Avaliação da Educação Superior que prevalecia na época. Diversos segmentos da comunidade acadêmica integraram essa Comissão, tiveram participação no PAIUB.

A presença de pessoas que estiveram ligadas ao programa de avaliação anteriormente praticado no País permite relacionar os fundamentos e princípios comuns nesses dois objetos, visto que seus idealizadores se fizeram presentes nos mesmos momentos de concepção.

- Após discussões sobre a pertinência do ENC, provão, a CEA emitiu sua proposta. A ênfase do processo avaliativo estaria centralizado na auto-avaliação das instituições e caracterizava-se pela participação coletiva de maneira formativa, visando à melhoria institucional. Os procedimentos que permitiram tal abordagem seriam empreendidos pelo desenvolvimento da auto-avaliação institucional realizada pela própria IES, sendo complementada por um exame denominado de PAIDEIA (Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área). Também seria realizada uma avaliação externa, para que se comparassem os resultados do processo auto-avaliativo com a apreciação de avaliadores externos (membros da comunidade acadêmica). Aqui nos deparamos com questionamentos sobre os fundamentos da avaliação institucional exercida no Governo FHC, pois, ao remover a centralidade dos processos avaliativos do Exame Nacional de Cursos, e colocando a sistemática de auto-avaliação como ponto principal, temos um indicativo positivo de mudança nesse sistema.
- Criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, que passaria, dentre outras atribuições, a coordenar os processos avaliativos operacionalizados pelo INEP. Essa proposta foi desenvolvida uma estrutura de itens subjetivos, não trabalhando com perguntas objetivas como era praticada na dinâmica do “Provão” e seus resultados. O debate ocorrido e veiculado pelos meios de comunicação evidenciaram que o “ibope” criado pelo “ranqueamento” das instituições “avaliadas” pelo exame proporcionou questionamentos dessa ordem ao sistema que estava sendo apresentado.
- Em dezembro de 2003, o Governo Lula, por meio de seu ministro da Educação, levou à Câmara uma proposta com diferenças que se iniciam pela denominação do sistema, que passa a ser nomeado de Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior. O principal diferencial estava na conclusão do ciclo de avaliação por meio da expressão de um índice semelhante ao utilizado pela ONU, IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). A avaliação institucional geraria o Índice de Desenvolvimento da Educação Superior – IDES, medido pelo conjunto de outras variáveis que estariam relacionadas à instituição (capacidade institucional, responsabilidade social, aprendizagem e produtividade docente). Tais modificações apresentaram uma tendência à

manutenção de características somativas, que levavam a situações similares ao modelo anterior em que uma informação final produzia uma classificação que não corresponderia necessariamente à realidade da avaliação praticada. Tal posição contrariava a iniciativa manifestada pela CEA, na qual a perspectiva da avaliação estava diretamente ligada a uma concepção emancipatória.

- A Medida Provisória que encerraria o debate de treze dias foi editada sob o número 147/2003. Nela não encontramos índice algum, tampouco qualquer outro elemento que induza a criação de qualquer *ranking*. Pelo contrário, Rothen e Barreyro(2006, p. 962) destacam a expressão dos resultados em níveis diferenciados, proporcionando uma interpretação mais propositiva dos resultados criados pela avaliação. Não houve, entretanto, menção a aspectos institucionais importantes, como a pós-graduação, e não relata como ocorreria a divulgação das informações apuradas pelo sistema.
- A implementação termina com a aprovação, pelo Congresso Nacional, que converteu a MP 147/2004 na Lei 10.861. Sua sanção ocorreu em abril de 2004, com a mudança do ministro da Educação em meio à reforma ministerial feita pelo Governo Lula, no início do mesmo ano. Existe ainda a portaria de regulamentação emitida pelo MEC em 9 de julho. Esse fato é marcado por mais modificações no texto que cria o SINAES.

4.3 Relato e análise dos fundamentos do novo sistema

A seqüência de fatos apresentados com nossas considerações, além de descrever o transcorrer do processo de criação e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, também nos proporciona subsídios para uma análise comparativa entre os fundamentos dos conteúdos elaborados nas várias etapas mostradas.

As considerações a seguir apropriam-se dos questionamentos de David Nevo (NEVO apud RISTOFF, 2003, p. 152) , comentados em Ristoff (2003, p. 152), e orientaram na trilha das próximas ponderações.

Dentre várias perguntas que devem ser realizadas ao abordar a temática da avaliação, Nevo assinala “uma que argui sobre as funções da avaliação”. No caminho que levou à regulamentação do SINAES, a função da avaliação foi inicialmente concebida de num viés emancipatório, tendo os principais agentes, assim como no PAIUB, os membros da comunidade universitária. Como sinalizamos, contudo, o controle (regulação) é centrado como foco desse processo e são agências do Estado (MEC e INEP) que estão à frente do Sistema.

Quem deve fazer (coordenar) a avaliação? Nesta indagação, referido autor destaca que há necessidade de qualidades e competências para promover e gerir os processos avaliativos. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação superior é prevista como instância que coordena e executa a avaliação, mas, no fim do processo de regulamentação, essas atribuições ficam divididas entre essa comissão e o INEP, órgão que fazia essas funções no governo anterior. Diversas atribuições foram retiradas da CONEAS no texto final da lei que levaram a ela características muito mais consultivas do que executoras, deixando o INEP, detentor de uma dita experiência maior, como agência executiva.

O foco da avaliação é o ponto que dá resposta à pergunta sobre os objetos da avaliação. Qualquer objeto educacional pode ser um objeto a ser avaliado. Os interesses e o momento histórico é que regularam a foco a ser dado pelos agente avaliadores. Na Lei 10.861/04, o interesse era que a avaliação desses subsídios para orientar a expansão da oferta do Ensino Superior no País. E, naquele momento histórico, no início da elaboração da proposta do sistema de avaliação, a CEA tinha como foco as instituições de ensino, e seriam utilizados como instrumentos a avaliação dos cursos e o PAIDEIA (avaliação de desempenho dos estudantes), ambos no sentido de compor uma avaliação institucional. Tal idéia é originária do PAIUB, em que as funções da instituição constituem elementos de análise. Já na proposta da MP 147/03, é estruturado o modelo em que a avaliação ocorrerá orientada por três eixos: instituições, cursos e prova. Temos, então, na lei que regulamentou o sistema, dizendo que será feita a avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes; todas realizadas de forma independente e tendo conceitos aferidos por meio de escala de cinco níveis. A indicação desses objetivos para o sistema em foco mostra a relação com as avaliações praticadas no Brasil anos atrás, tendo outra estrutura que não focalizada nos resultados, característica controladora exercida pelo governo anterior.

Avaliar o desempenho acadêmico de estudantes é um instrumento adotado pelo SINAES e integra a variedade de métodos de pesquisa aplicados por esse sistema. O que Nevo indica como recomendação sobre “que métodos de investigação deve ser utilizados na avaliação?” apontam para utilização de vários caminhos investigativos, dada a natureza complexa do processo avaliativo e de seus objetos. Considerando as IES e seus estudantes atendidos pela atividade de ensino, a adoção de um exame para avaliar seu desempenho é indicação trazida pela CEA, nomeada de PAIDEA, com objetivo de substituir o Provão, buscando compreender a formação, desenvolvimento e inovação das áreas, destituída de um foco no resultado final dos estudantes. Sua metodologia de aplicação diferenciaria-se do ENC por ter uma abordagem nas áreas de conhecimento e não nos cursos e se constituiria como um elemento e não centro da avaliação.

A MP não detalhou esse exame, mas apenas o denominou como Exame Nacional de Desempenho de Corpo Discente – ENADD, e sua aplicação ocorreria em duas etapas distintas, a serem comparadas para coleta de informações. O foco volta-se para o desempenho do estudante, conforme o Provão preconizava.

O resultado final expresso pela Lei aprovada criou o ENADE, Exame Nacional do Desempenho Estudantil. Montado com características similares ao ENADD, já com afinidades ao ENC, ele é feito por amostragem de cursos, aplicado aos concludentes e ingressantes, resguardando finalmente o foco ao produto. É, entretanto, destacado como mais um instrumento utilizado pelo sistema e não o ponto central do processo.

A expressão dos resultados da avaliação liga-se ao questionamento que Ristoff faz acerca de a quem deve servir a avaliação, pois é responsabilidade de quem avalia o atendimento a demanda de retornar as informações por meio da divulgação dos resultados. O “ranqueamento” praticado no modelo anterior foi rejeitado pela proposta da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, responsabilizada por divulgar a informações apuradas pelo processo avaliativo, utilizando os pontos fortes e fracos como indicativos a serem expressos, isso relacionado a cada instituição.

O que o Art. 11 da MP de 2003 prega são os conceitos já comentados, que classificariam em satisfatório, regular e insatisfatório. Conforme afirmamos anteriormente, teríamos sinalização da não-possibilidade do estabelecimento de um *ranking*.

O retrocesso é apresentado na Lei 10.861/04, com o estabelecimento de uma escala de 5 níveis, pois nos leva ao “ranqueamento” das IES por meio da avaliação.

A relação entre as perguntas e respostas aqui espressas com a análise das várias etapas da “caminhada”, que chegou a um novo modelo de Avaliação da Educação Superior, expõe, de certa forma, problemas em seu processo que podem explicar onde chegamos e por que chegamos ao final munidos de um sistema que “mostra a persistência de duas concepções de avaliação: a do PAIUB e a do ENC-Provão (...)” em que “(...) coexistem na Lei 10.861/04 a visão formativa/emancipatória do PAIUB – recuperada pela CEA e na proposta de auto-avaliação – e a de controle, aferição de produto do ENC-Provão.” (ROTHEN e BARREYRO, 2006, p. 967). Acreditamos que a elaboração foi desprovida da participação da comunidade acadêmica e demais instâncias interessadas na Educação Superior, ao contrário do que aconteceu no PAIUB. Essa característica não democrática colaborou para a ida e vinda de questões conceituais orientadas por interesses de grupos menores que tinham em sua orientação fundamentos mercadológicos a serem impregnados no sistema de avaliação do Ensino Superior.

Entendemos também que a ausência de um projeto nacional para Educação Superior do Brasil dificulta a resposta a questões relacionadas a funções, objetos, agentes, critérios, serventia, metodologias e informações a que a avaliação deve estar relacionada. Se o Governo que sucedeu aquele que implantou um modelo orientado pelo mercado propõe a democratização do Ensino Superior, não é possível conceber características de tão forte teor mercadológico, como é a possibilidade de “ranqueamento”. Por outro lado, não podemos deixar de frisar que a retomada de um processo que institui a auto-avaliação como etapa a ser cumprida pelas IES neste novo sistema é um avanço que possibilita o fomento de um debate interno a ser promovido ao longo da avaliação e que envolverá necessariamente os segmentos que integram as instituições. O convívio dessas duas lógicas (emancipatória e reguladora), entretanto, reforça, somente, a contradição de uma sociedade que vivencia um modelo neoliberal de Estado mínimo e avaliador (DIAS SOBRINHO, 2003).

4.4 Descrição da estrutura e funcionamento do sistema

O mérito que o SINAES apresenta, em meio às contradições lógicas que apresentamos, vincula-se à estruturação de um verdadeiro sistema. Como tal, ele demonstra indicativos que possibilitam ações encadeadas, voltadas para coleta e análise de informações, possibilitando o embasamento de decisões de ordens regulatória e emancipatória.

A estrutura que passa a vigorar possui íntima relação com as experiências vivenciadas desde o PAIUB, pois, no sistema atual, o momento dedicado à avaliação institucional têm características próprias do PAIUB, visto que, na concepção do sistema (CEA), vários de seus idealizadores integraram a comissão do SINAES. A Avaliação dos Cursos de Graduação assume o papel antes praticado na chamada ACE (Avaliação das Condições de Ensino) e o ENADE substitui o ENC, Exame Nacional de Cursos, Provão.

O Sinaes integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos:

1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:

a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004;

b) (b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes.

2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de

comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da Conaes, definirá as áreas que participarão do Exame (Roteiro de Auto-Avaliação Institucional Orientações Gerais, 2004, p. 7-8).

A sistemática do SINAES associa a Avaliação de Cursos (no “sistema” anterior, ACE) ao ENADE para compor a Avaliação Institucional (Auto-Avaliação, Interna e Avaliação Externa). A avaliação de cursos seria praticada pelos especialistas de cada área, conforme o curso em questão e seria utilizada no processo de Avaliação Interna e Externa, juntamente com dados do ENADE. Essa associação de informações está mais bem expressa na publicação do MEC/INEP *AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR Diretrizes e Instrumento*.

A Avaliação Interna é um momento no qual a instituição, por meio de um projeto de auto-avaliação, realiza reflexão própria acerca de sua atuação institucional, com base em diretrizes expressas pela CONAES, em sua publicação *ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – Orientações Gerais*. Esse instrumento é conduzido por uma Comissão Própria de Avaliação que, nomeada pela Reitoria, deve ser composta de representantes da Comunidade Acadêmica e Representantes da Sociedade Civil. O produto de seu trabalho considerará dados do ENADE e da ACG e, juntamente com a Avaliação Externa, concluirá a Avaliação Institucional, conforme o SINAES determina. Esse instrumento será analisado com maior afincamento por este estudo, no que tange à pós-graduação *stricto sensu* da UFC, pois, dentre as diversas dimensões que as orientações gerais trazem, esse nível de ensino deve ser objeto de análise. Os dados coletados pelo questionário eletrônico aplicado aos discentes dos cursos de mestrado e doutorado constituirão dados importantes para os indicadores da referida dimensão, visto que os dados indicados pela CAPES são considerados de natureza externa a esse processo e parte de informações relacionadas principalmente aos produtos da pós-graduação.

Cabe ainda informar com detalhes a “inovação” apresentada no processo de auto-avaliação institucional, ao citar a necessidade de composição de comissões próprias de avaliação em cada IES:

De acordo com o disposto no art.11 da Lei 10.861/04, cada instituição deve constituir uma CPA com as funções de coordenar e articular o seu processo interno de avaliação e disponibilizar informações. Todas as

CPAs precisam ser cadastradas no INEP, como a primeira etapa de uma interlocução sistemática e produtiva com vistas à efetiva implementação do SINAES. (ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ROTEIRO DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, 2004, p. 09)

Esta orientação é, por lei, essencial para realização da avaliação interna como etapa do SINAES, e tem como fundamento a democratização das práticas avaliativas por meio da participação dos segmentos da comunidade acadêmica, visto que “A CPA deve contar, na sua composição, com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e, também, da sociedade civil organizada.” (ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ROTEIRO DA AUTO-AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES, 2004, p. 09). A representatividade dos membros dessa comissão passa a variar de acordo com o contexto de sua constituição, pois considerando a complexidade da organização das IES, diversas relações políticas, institucionais e de outras ordens podem se manifestar em meio a essa demanda do SINAES. Ao descrevermos o SINAES na UFC, trabalharemos a temática das CPA no contexto do *locus* deste estudo, traçando considerações com maior precisão para as análises que realizaremos.

No que refere-se às dimensões a serem avaliadas pelas instituições, destacamos inicialmente que para esse sistema, as dimensões a serem avaliadas foram apontadas na Lei 10.861/04, que diz:

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:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

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

IV – a comunicação com a sociedade;

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

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

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

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

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.” (BRASIL, 2004)

No texto do INEP/MEC que orienta os procedimentos auto-avaliativos, são apresentados três tipos de *núcleos* sob os quais as dimensões avaliadas devem moldar-se no que tange à coleta de dados. Esses são apresentados na forma de “(1) Núcleo básico e comum – contempla tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES.”. Aqui, tem-se uma padronização que permite ao SINAES uma característica importante, expressa em sua proposta, que possibilita a comparação dos dados entre as instituições, visto que, para isso, o estabelecimento de padrões fixos a todas as participantes propicia a esse procedimento.

No “(2) Núcleo de temas optativos – contém tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação, conforme sejam considerados pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional. Eles devem ser entendidos como sugestões para as reflexões e discussões da comunidade acadêmica – corpo discente, docente e técnico administrativo.”. A flexibilidade e a coerência com a realidade de cada unidade de ensino avaliada é garantida ao adotar-se as características desse núcleo, no qual as particularidade das instituições são consideradas em meio aos dados básicos e comuns das dimensões.

O terceiro núcleo aborda “(...) documentação, dados e indicadores – são apresentados dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações.” Dessa maneira, a inserção de informações complementares, de ordem quantitativa (dados numéricos, estatísticas etc.) e qualitativa (relatórios, documentos), passam a fortalecer os indicadores que integraram cada dimensão avaliada.

O ENADE é fruto do que inicialmente foi proposto pela CEA como Paidéia (Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Área). Por ter uma proposta muito ambiciosa no que diz respeito à abrangência da coleta de informações, também foi objeto de críticas durante o processo legislativo do SINAES, visto que, durante o trâmite, vários sujeitos eram a favor da sistemática do ENC, e conferiam a ele o crédito de seus resultados. O Paidéia não tinha expresso de forma clara sua operacionalização, de forma que várias características do provão se incorporaram ao exame do SINAES, como: divulgação dos resultados individuais das provas apenas para os examinandos; premiações para estudantes com melhor desempenho; expansão gradual do sistema prevista; dados

do perfil do alunado, do curso e da instituição. As principais diferenças estão associadas ao estabelecimento de padrões mínimos definidos por especialistas nas diversas áreas de conhecimento, e por último, o ENADE apresenta em seus resultados informações que integrarão outros indicadores que possam vir a subsidiar a regulação de cursos nas IES, ao contrário do ENC, que era tomado como principal objeto do sistema passado.

Podemos concluir este tópico, apontando o que anteriormente já predissemos, da ausência de uma concepção clara e conceitual de **avaliação** que viria a ser empreendida na Educação Superior do Brasil. Esta última também carece de um ideal claro a ser atingido por suas instituições de ensino, o que nos leva a creditar ao problema relatado que o atual sistema de avaliação associou, nestas duas lógicas de avaliação, as demandas democráticas e participativas necessárias à concretização e credibilização do sistema, como meio de originar mecanismos de regulação do Ensino Superior no País. Este último é orientado por dados relacionados a indicadores somativos que levavam a um conceito final, muito similar às práticas exercidas pelo governo passado.

Ao longo do tópico seguinte, discutiremos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior em nosso *locus* de pesquisa, a UFC. Ao abordamos, desde o início, suas atividades de auto-avaliação, pretendemos detalhar com riqueza descritiva esse momento a fim de melhor analisar o andamento da Avaliação Interna. Continuamos a dissertação, com o objetivo de chegar à dimensão que abordará a pós-graduação, na qual encontraremos o objeto a ser minuciosamente explorado: as informações coletadas por meio da audiência feita aos estudantes.

A Universidade Federal do Ceará insere-se no âmbito do SINAES, considerando sua natureza de instituição federal de Ensino Superior. Seus primeiros passos foram marcados pela constituição da Comissão Própria de Avaliação por meio de ato do Reitor, formalizada e tornada pública pela Portaria nº 922, de 11 de junho de 2004, em conformidade com o estabelecido no artigo 11 da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (PROJETO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFC, 2004, p. 20), tendo ainda sido aprovada meses depois pelo Conselho Universitário. É pertinente salientar, entretanto, que, mesmo sendo um marco legal para o processo auto-avaliativo a UFC, desde o ano anterior a essa nomeação, já participava de eventos onde o SINAES era foco de discussões e debates (novembro de 2003), tendo inclusive sediado e organizado I Congresso Internacional em Avaliação Educacional, no qual José Dias Sobrinho palestrou sobre o sistema recém-criado (maio de 2004). Daí, a Comissão, representada por seu coordenador, promoveu e participou de vários eventos dentro e fora da Universidade, no Ceará e em outros estados, nos quais a avaliação institucional era centro de atenção.

O projeto para auto-avaliação institucional da UFC teve sua elaboração debatida em dezembro de 2004 em reunião da CPA, sendo esta discussão retomada em fevereiro e março do ano seguinte em outras duas reuniões da Comissão. Aos vinte e seis dias do mês de março, a Universidade Federal do Ceará inicial concretizou sua proposta de auto-avaliação, cumprindo, assim, o prazo instituído pela CONAES.

O Parecer emitido pela Comissão Técnica em Avaliação da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior – DEAES/INEP, em 22 de agosto de 2005, informou que “que a IES atendeu à solicitação de formulação de uma Proposta de Auto-Avaliação.” (DEAES/INEP, 2005), considerando assim satisfatório o Projeto enviado a CONEAS. Levando em conta esse parecer e as inferências teóricas até então apresentadas nesta pesquisa, nos deteremos desde agora na análise do referido projeto.

Ao analisarmos o texto do projeto, passamos a assumir atitude de concordância com o parecer mencionado, visto que, considerando as indicações e recomendações apontadas pelos documentos do INEP/MEC acerca das Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições, o projeto apresentado cumpre, pois, todos as orientações oficiais, e, nenhum item é desprezado ou suprimido.

No que tange à fundamentação teórica assumida pela CPA em seu projeto de auto-avaliação, é explícita a adoção dos Princípios e Fundamentos da Avaliação Institucional com base na produção teórica de Balzan & Sobrinho, Ristoff, bem como o próprio coordenador (em negrito) **Andriola & Rodrigues**.

São citados no item 0.4, exatamente, seis obstáculos e desafios à implementação da avaliação institucional na UFC. Os pontos descritos no projeto permeiam questões que têm profunda relação com a estrutura e funcionamento das IFES, bem como da cultura organizacional que as universidades federais historicamente constituíram, pois, ao mencionar no primeiro aspecto apontado o INDIVIDUALISMO DOS PROFISSIONAIS, podemos considerar que além da ausência de processos institucionais que, considerem a participação coletiva dos membros da Universidade, a avaliação pensada de forma participativa estará fadada a deparar-se com esse obstáculo.

O descrédito agregado às práticas avaliativas no âmbito institucional é salientado como elemento que desmotiva os membros a serem atingidos pelo processo de avaliação. Em relação a esta questão, tem-se a falta de informação e de conhecimento sobre a avaliação institucional por parte da comunidade como um todo.

Após salientar questões de tempo e recursos financeiros necessários para implantar a auto-avaliação, é que se finaliza a enumeração dos desafios a superar para constituição desse instrumento do SINAES.

Nos tópicos seguintes, temos o momento em que o documento inicia a descrição da Universidade Federal do Ceará, considerando desde sua demarcação legal, passando pelos seus principais indicadores institucionais, apresentados em dados quantitativos organizados em séries históricas, traçando o recorte dos anos de 1999 até 2004. Adiante, são mencionados dados sobre a investigação científica da Universidade e suas ações de extensão e assistência aos estudantes; várias menções são feitas ao projeto e dados isolados de ações nessas áreas.

O Item 2 – Avaliação Institucional no Âmbito da UFC – entendido por nós como um dos mais importantes do projeto, pois é quando a memória institucional acerca das ações de avaliação é retomada e são apresentadas as ações empreendidas nesta Universidade ao longo de seus mais de 50 anos. A consonância com as experiências no realizadas contexto nacional, conforme apresentadas no capítulo anterior desta dissertação, é evidenciada no relato registrado no projeto. É claro que sua riqueza está no fato e as particularidades da participação da UFC estarem explícitas no texto.

Em relação à pós-graduação, a única ação avaliativa destacada é a que a CAPES realiza como forma de regulação dos cursos *stricto sensu* não sendo indicada qualquer ação diferente emanada da UFC como instituição de ensino e pesquisa.

O projeto detêm-se, então, a apresentar o SINAES como sistema vigente que, versa sobre a constituição da CPA da UFC, indicando suas funções e papéis, bem como sua representatividade. Em seguida, são apontadas as principais necessidades que se apresentam às CPA's de uma forma geral, sendo ressaltado que “(...) a CPA tem autonomia no seu agir, na busca pelas informações ou dados que lhes sejam convenientes para cumprir com a avaliação das dimensões institucionais presentes no SINAES, porém necessita de apoio mínimo para executar a contento as funções que lhes foram atribuídas.” (PROJETO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFC, 2005, p. 21). Neste ponto a principal preocupação está ligada às condições básica de funcionamento. Já posteriormente, é enfatizada a questão de tempo necessário a uma consolidação de uma óptica acerca da avaliação institucional por parte dos integrantes da comissão. Também é dito que a necessidade pessoal com formação técnica e humanística é fundamental para o andamento e a produção dos processos avaliativos.

As informações integrantes são apresentadas nos pontos 3.1.2, 3.1.3, e inserem-se no contexto dos desafios inerentes à ação avaliativa de natureza institucional proposta pelo documento. As CPA's são as principais instâncias postas diante das dificuldades que a Instituição põe em evidência ao ser submetida ao processo de auto-avaliação.

Neste sentido, são expostos tópicos relacionados a “Sensibilização da comunidade interna” e “Incentivo ao engajamento democrático dos atores institucionais”, observando o destaque à natureza educativa, que esses dois obstáculos constituem em face da realidade da UFC.

Em 3.1.3, as principais ações da CPA são relacionadas de forma a evidenciar o trânsito e a dimensão do que foi empreendido até a fase final de envio do projeto à CONAES. Da variada lista de eventos participados e promovidos por integrantes relacionados a CPA, destacam-se congressos internacionais, eventos com membros do MEC/INEP, reuniões com diversos órgãos colegiados da UFC e presença em fóruns regionais de pró-reitores de graduação e coordenadores de cursos.

O tópico 4 apresenta o produto de idéias forjadas no âmbito do grupo que constituiu a comissão própria de avaliação em sua primeira configuração de membros integrantes. Primeiramente, a composição da Comissão é posta diante da necessidade de revisão a fim de que possa ser mais bem representada institucionalmente. Agregada a essa idéia, tem-se a proposta de descentralização por meio de ramificações compostas por CPA's setoriais a serem criadas nas unidades acadêmicas.

Na parte seguinte, é abordada a questão das etapas do processo de auto-avaliação da Instituição, elencada, em 6 “passos”, que consistem no que já foi exposto acerca das fases do processo avaliativo institucional que a IES deve promover, constando nas orientações publicadas instituições envolvidas no SINAES.

As considerações finais do projeto assinalam a importância do SINAES no contexto educacional vigente na implantação do sistema, visto que este proporciona uma experiência diferenciada no âmbito das ações avaliativas, justificando, com base nas características intrínsecas, as concepções teóricas que orientam esse novo modelo. A caracterização feita permeia a reflexão e o aprimoramento ensejados pela avaliação, bem como é possuidora de uma visão holística, que compreende a realidade no seu contexto complexo que é objeto de análise por parte da comunidade acadêmica e representação da sociedade externa à Instituição.

O objetivo apontado é descrito, evidenciando a comparação a ser feita, considerando a própria IES como parâmetro comparativo por meio do estudo de seu passado e possibilidade de realizações junto a um processo potencializado de cooperação entre IES's contra a prática de “rankeamento” praticado pela mídia.

Por fim é destacada a importância de todo o conjunto de informações que permitirão aos gestores institucionais da UFC melhores subsídios nas ações gerenciais de suas atividades.

Consideramos que, no referente à pós-graduação (*stricto sensu*), a abordagem mencionada fala da avaliação praticada pela CAPES como órgão governamental regulador e certificador, abrindo assim lacunas a serem completadas com informações que necessitam ser coletadas por meio de audiências realizadas junto a atores institucionais no contexto deste ensino. Os estudantes são o público-alvo principal a ser pesquisado durante o processo avaliativo. A proposta de nosso estudo insere-se na conjuntura da auto-avaliação institucional pela análise de dados coletados por meio de instrumento aplicado aos alunos dos cursos de mestrado e doutorado da UFC.

Considerando que os sujeitos de nossa pesquisa são os discentes, estamos tratando como fonte principal de coleta de informações a serem analisadas para constituição de uma imagem da pós-graduação desta IES, certo de que outras fontes de coleta de dados devem ser pesquisadas para melhor formar o retrato dessa parte da instituição. Para tanto, apresentamos a seguir o instrumento utilizado.

4.5 O Instrumento Proposto e Aplicado

A importância da ação de apresentação do questionário aplicado aos discentes nos patamares de mestrado e doutorado da UFC tem relação com a propriedade com a qual se propõem analisar os dados coletados por meio do referido instrumento. Não poderíamos fazer as colocações que apresentaremos no capítulo seguinte sem que antes fossem expostos a composição dos itens e a relação com as dimensões orientadas pelo MEC, que devem ser contempladas no processo avaliativo. A relação da quantidade de itens com o número total de indicadores por dimensão apreciada é um dado analisado de fundamental importância para melhor compreensão da estrutura usada na coleta de dados. Seguimos abaixo com as informações que espelham com nitidez a imagem arquitetada para obtenção das informações junto ao público de alunos.

O instrumento sobre o qual falaremos neste tópico é oriundo de um processo de formulação realizado no âmbito da CPA-UFC que desenvolveu o questionário, seus itens

e a redação de cada frase neles apresentados, nos restringindo assim ao aproveitamento dos dados coletados por meio de sua aplicado a audiência cabível.

Apresentar o instrumento de avaliação aplicado aos estudantes da pós-graduação é um exercício que consistirá não apenas na exposição de itens e questões apreciados e tiveram a aferição das opiniões dos alunos ouvidos. Realizamos aqui uma análise do questionário utilizado com o objetivo principal de relacionar suas variáveis aos indicadores solicitados pelas Orientações dos SINAES. A sistematização feita consistiu no uso de duas tabelas que possuem funções específicas. A primeira apresenta as dimensões e indicadores presentes na documentação oficial que rege a auto-avaliação institucional e quantifica o número de itens do questionário aplicado, relacionando a cada dimensão associada. Já na segunda tabela, temos todas as questões do instrumento associadas ao código da dimensão a que os dados apurados por ele alimentam os indicadores que possuem relação.

Nossas constatações são analisadas, primeiramente, por dimensão que tem indicadores alimentados por variáveis no questionário. A tabela resume a relação Dimensão X Quantidade de Indicadores e Itens Relacionados ao total de Indicadores:

TABELA 01 – Relação entre Dimensão avaliada pelo SINAES e Quantidade de Indicadores e Itens Relacionados ao total de Indicadores

DIMENSÃO	QUANTIDADE DE INDICADORES	ITENS RELACIONADOS AO TOTAL DE INDICADORES
4.1 – A missão e o plano de desenvolvimento institucional	02	7
4.2 – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão	13	57
4.3 – A responsabilidade social da instituição	02	3
4.4 – A comunicação com a sociedade	03	6
4.5 – As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo	03	4
4.7 – Infra-estrutura física	13	27
4.9 – Políticas de atendimento aos estudantes	11	21

Fonte: elaboração própria

A relação expressa pelas informações quantificadas na tabela expressa a complexidade das dimensões contempladas pela coleta de informações feitas, considerando o público pesquisado. Visto que o questionário aplicado não permite a obtenção de dados sobre todas as dimensões do SINAES, temos nestes sete itens uma abrangência de 70% do total proposto pelo Sistema.

Considerando que a quantidade de indicadores é de natureza variável mediante a realidade de cada instituição, sua quantidade oscilará de acordo com a complexidade da dimensão. E respeitará as particularidades do público ouvido, visto que as variáveis integrantes deste instrumento estão voltadas para os estudantes da pós-graduação.

A quantidade de itens, em certos momentos, excede o total presente no questionário, por conta de vários indicadores possuírem ligação com mais de uma variável. Os dados da terceira coluna da tabela referendam essa relação.

A maior quantidade de indicadores percebida nas dimensões 4.2, 4.7 e 4.8 está referendendo o que acabamos de afirmar, visto que são aspectos da IES para os quais os estudantes são capazes de emitir avaliações com maior volume de informações e, também são áreas de maior complexidade, requerendo, assim, maior quantidade de variáveis que permitam melhor conhecimento do objeto focalizado.

Os indicadores de cada dimensão possuem interligação com itens que os alimentam. Isto produz para nossa análise uma relação quantitativa que referenda o que afirmamos há pouco acerca da necessidade de maior quantidade de questionamentos no instrumento de coleta de dados, para que possa ser apreciada de modo mais completo a realidade de cada aspecto avaliado pelos indicadores. Sendo assim, percebemos na terceira coluna a maior concentração de itens pelo total de indicadores nas três dimensões indicadas no parágrafo anterior, tendo maior número de itens citados no item 4.2.

A ocorrência decorre do fato de que avaliar “a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão” requer um detalhamento muito maior, por se tratar da área de **política** e abranger o “tripé” universitário da UFC, **ensino, pesquisa e extensão**. Isto pode inicialmente parecer uma disparidade técnica na elaboração do instrumento. Por ter maior quantidade de relações associadas a variáveis e indicadores, trata-se de uma responsabilidade instrumental na coleta de informações que possibilitam melhor e maior de conhecimento com origem em um volume de informações compatíveis com a complexidade das áreas avaliadas.

O detalhamento minudente das informações apresentadas até então pode ser visualizado nas tabelas em apêndice desta pesquisa. Nelas, são indicadas todas as relações aqui anunciadas, item a item do instrumento, e os dados quantitativos de cada indicador/dimensão.

A exposição feita nesta etapa de nosso estudo compreende-se como essencial para a posterior análise dos dados coletados, que segue na próxima estrutura capitular desta pesquisa. O que elaboramos com a sintetização feita neste tópico assinala a frutífera fonte de dados a serem concretizados em informações fundamentais para o atingimento dos objetivos da dissertação. O nível de ensino no qual estão inseridos os estudantes que integraram a audiência feita consiste de uma parcela da UFC como instituição universitária complexa e digna de fontes de obtenção de dados compatíveis a esta complexidade. Considerando a análise feita aqui, o instrumento de avaliação utilizado demonstra o potencial para esta tarefa de extrair dados importantíssimos na constituição do processo avaliativo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

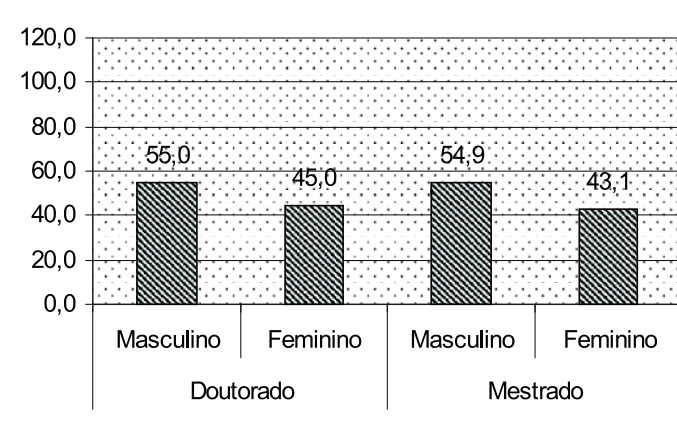
Análise é a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados. Seu objetivo é reduzir grandes quantidades de dados brutos passando-os para uma forma interpretável e manuseável de maneira que características de situações, acontecimentos e de pessoas possam ser descritas sucintamente e as relações entre as variáveis estudadas e interpretadas. (KERLLINGER, 1980, p. 353)

Ao iniciar o trabalho de análise dos dados coletados pelo instrumento de pesquisa aplicado aos discentes da pós-graduação (*stricto sensu*), nos deteremos inicialmente no estudo da amostra de sujeitos “escutados” na de obtenção das informações.

5.1 Caracterização da Amostra

O público a que a pesquisa estava interessada em ouvir é de estudantes dos cursos de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação da UFC. Para realizar a apresentação e o exame dos dados relacionados à caracterização da amostra obtida, optamos por selecionar itens do questionário que possuem variáveis que cooperam para este fim. O total de itens contabiliza o número de onze (11) perguntas. Na seqüência estão as tabelas constando os referidos elementos. Optamos também por organizar as tabelas de forma a apresentar uma comparação entre dois grupos de sujeitos – mestrandos e doutorandos – e assim perceberemos com clareza as particularidades na descrição de cada conjunto.

GRÁFICO 01 – Gêneros expressos em Percentuais

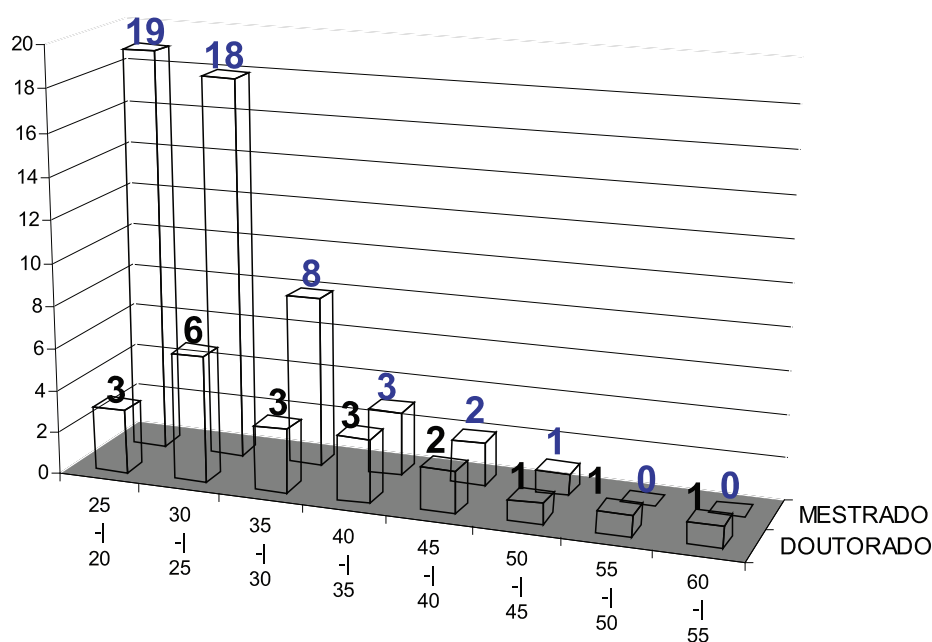


Fonte: dados da pesquisa.

O item que questiona os estudantes quanto ao gênero apresenta a seguinte descrição da amostra pesquisa: predominância do sexo masculino presente nos dois

níveis (mestrado e doutorado), sendo que todos os estudantes que não se classificaram quanto ao curso que faziam indicaram ser do sexo feminino, totalizando 08 pessoas, que não podem ser consideradas na descrição por não se enquadrarem em qualquer um dos grupos separados por esta classificação. Percebemos, ainda, no entanto, que a diferença apresentada apenas ultrapassa 10% nos cursos de mestrado, entretanto por somente um ponto percentual.

GRÁFICO 02 – Distribuição de freqüência da idade dos curistas pesquisados



Fonte: dados da pesquisa.

O gráfico expõe a comparação entre as distribuições de frequência das idades dos discentes, considerando o nível de cada curso. Observamos que a maioria dos estudantes está concentrada nos intervalos de 20 a 30 anos, cuja soma das ocorrências nos dois tipos de curso é superior. Isto aponta para caracterizar a predominância da faixa etária do público pesquisado neste estudo, estando localizado no espaço de tempo citado.

TABELA 02 – Ano de Ingresso no Programa

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	2002	1	5,0
	2003	3	15,0
	2004	4	20,0
	2005	9	45,0
	2006	3	15,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Nulo	1	2,0
	2000	1	2,0
	2004	7	13,7
	2005	26	51,0
	2006	16	31,4
	Total	51	100,0
Nulo	2004	1	12,5
	2005	6	75,0
	2006	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A tabela acima revela informações relacionadas ao ano de ingresso nos respectivos programas, considerando também o nível (mestrado ou doutorado). Percebe-se que nos grupos dos mestrandos, doutorandos e não identificados, a participação concentrou-se nos sujeitos que ingressaram na Instituição em 2005, ano da implantação do SINAES na UFC e início “das andanças da CPA” ao longo da UFC.

TABELA 03 – Dados cruzados – Ano de Ingresso no programa e Ano de conclusão do curso de graduação

Nível do Curso	Ano de ingresso no Programa	Ano de Conclusão do curso de graduação																Total			
		1971	1977	1984	1985	1987	1988	1992	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004		2005	2006	2007
Doutorado	2002	0	0	0		1	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	2003	0	0	1		0	0	1		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	2004	1	1	0		0	0	0		0	0	0	1		0	1	0	0		4	
	2005	0	0	0		0	2	0		0	0	2	1		1	1	1	1		9	
	2006	0	0	0		0	0	0		1	0	0	0		0	1	1	0		3	
	Total	1	1	1		1	2	1		1	1	2	2		1	3	2	1		20	
Mestrado	Nulo			0	0				0		0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	2000			0	0				0		0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
	2004			0	1				0		0	0	0	1	1	1	3	0	0	7	
	% - 2004	0%	0%	0%	14%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	14%	14%	43%	0%	0%	0%	7	
	2005			1	0				1		0	1	2	1	2	2	14	2	0	26	
	% - 2005	0%	0%	4%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	0%	4%	8%	4%	8%	8%	54%	8%	0%	0%	
	2006			0	0				0		1	0	0	0	2	1	2	7	3	16	
Total	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	13%	6%	13%	44%	19%	0%		
Nulo	2004			1	1				1		1	1	2	2	5	4	20	9	3	1	
	2005											0	1	0	0	0	0	0	0	1	
	2006											2		1	1	2	0			6	
	Total											2		1	2	2		1		8	

Fonte: dados da pesquisa.

Com o cruzamento dos dados da tabela de “Ano de ingresso no Programa” com os dados relacionados ao Ano de Conclusão da Graduação, constatamos que nos programas de mestrado se observa que o ano de ingresso no programa sucede o ano de conclusão

da graduação dos estudantes deste nível de pós-graduação, indicando que, nos últimos três anos, temos, salvo o caso específico do ano de 2004 que, a maioria dos ingressantes havia concluído sua graduação no ano anterior ou no mesmo ano em que entrou no curso de mestrado, denotando assim que o ingresso no *stricto sensu* está ocorrendo cada vez mais próximo à conclusão da graduação. O estímulo e prática da iniciação científica nos estudantes de bacharelado e licenciatura nas IES de origem dos estudantes pesquisados pode vir a ser um fator que leva a esta constatação, bem como à articulação entre os Cursos de graduação e a pós-graduação por meio de cursos de férias, em que estudantes próximos ao término de suas graduações, permitem-se cursar disciplinas que podem ser aproveitadas no mestrado, reduzindo o tempo de curso para um ano. Este estímulo pode trazer estudantes concluintes da graduação para os cursos de mestrado, no mesmo ano da colação de grau. Em virtude da dispersão das ocorrências no curso de doutorado, essa mesma análise não procede neste grupo.

TABELA 04 – Instituição em que cursou a graduação

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	UFC	12	60,0
	UECE	2	10,0
	UNIFOR	3	15,0
	PUCRS	1	5,0
	UFPA	1	5,0
	UFPI	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	UFC	43	84,3
	UECE	2	3,9
	UNIFOR	1	2,0
	FIC	1	2,0
	UEG	1	2,0
	UEMA	1	2,0
	UPE	1	2,0
	URCA	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	UFC	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A presença de estudantes da UFC em seus programas de pós-graduação é superior a 60% em ambos os níveis. Nota-se ainda a predominância de estudantes egressos de IES públicas, sendo que, no mestrado, a representação de estudantes que cursaram a graduação em IES particulares não atinge 5%, no caso de nossa pesquisa. Isso demonstra que mesmo com a expansão do setor privado no Ensino Superior no Brasil e no Ceará, os

programas de pós-graduação da UFC ainda são “dominados” por estudantes oriundos em sua maioria da própria instituição. Fatores como a articulação anteriormente mencionada podem ser indicativos que levam à ocorrência deste fato, podendo ser pesquisadas outras circunstâncias por meio de estudos futuros.

Os três primeiros itens (1, 1.1 e 2) do instrumento utilizado em nossa pesquisa coletaram dados relacionados a atividades remuneradas exercidas pelos estudantes, bem como a carga horária e a relação desta atividade com o curso escolhido pelo discente. Essas informações também fazem parte da descrição da amostra presente neste estudo.

TABELA 05 – Item 1. Em relação à atividade remunerada

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Não exerço atividade remunerada.	7	35,0
	Trabalho eventualmente, sem vínculo trabalhista.	2	10,0
	Trabalho até 20 horas semanais.	2	10,0
	Trabalho 40 ou mais horas semanais.	9	45,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Não exerço atividade remunerada.	27	52,9
	Trabalho eventualmente, sem vínculo trabalhista.	5	9,8
	Trabalho até 20 horas semanais.	6	11,8
	Trabalho mais de 20 horas e menos de 40 horas	9	17,6
	Trabalho 40 ou mais horas semanais.	4	7,8
	Total	51	100,0
Nulo	Não exerço atividade remunerada.	5	62,5
	Trabalho eventualmente, sem vínculo trabalhista.	1	12,5
	Trabalho até 20 horas semanais.	1	12,5
	Trabalho 40 ou mais horas semanais.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Em relação à atividade remunerada, coletamos dados demonstrando que mais de 45% dos estudantes de ambos os níveis estão exercendo atividades eventuais sem vínculo empregatício ou ainda não exercendo atividade remunerada, sendo a maioria concentrada nesta última categoria de respostas. A maior incidência de respostas associadas ao não-exercício de atividades remuneradas no Mestrado pode relacionar-se com o curto período de duração do curso em relação ao doutorado, permitindo assim o assentamento do profissional do mercado de trabalho sem maiores prejuízos para a carreira, sendo que o mesmo não pode ser aplicado aos doutorandos que necessitam de pelo menos 3,5 para conclusão de seu curso.

TABELA 06 – Item 1.1. A sua atividade remunerada relaciona-se com o curso escolhido?

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Sim	14	70,0
	Não	1	5,0
	Nulo	5	25,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Sim	23	45,1
	Não	12	23,5
	Nulo	16	31,4
	Total	51	100,0
Nulo	Sim	3	37,5
	Não	1	12,5
	Nulo	4	50,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Ainda sobre as atividades remuneradas acontece a predominância de relações entre o curso do pós-graduando com o trabalho exercido por ele. Esse percentual atinge 70% em relação a menos de 50% nos cursos de mestrado.

TABELA 07 – Item 2. Número de horas semanais que dedica aos estudos, excetuando-se horas de aula

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Três a cinco horas.	6	30,0
	Seis a oito horas.	7	35,0
	Mais de oito horas.	7	35,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Uma ou duas horas.	5	9,8
	Três a cinco horas.	10	19,6
	Seis a oito horas.	10	19,6
	Mais de oito horas.	26	51,0
	Total	51	100,0
Nulo	Três a cinco horas.	1	12,5
	Mais de oito horas.	7	87,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

No item 2 do questionário, obtivemos dados acerca da dedicação aos estudos empreendida pelos estudantes que responderam o instrumento. Os dados mostram que os estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) em sua maioria (mais de 70%) dedicam-se mais de sete horas aos estudos.

O instrumento de pesquisa passou a indagar os discentes a respeito do acesso à informação com vistas a manterem-se atualizados sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo, bem como a frequência em que se dava essa busca por informações.

TABELA 08 – Item 3. De que forma buscas atualização sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Acesso à Internet.	13	65,0
	Leitura de Jornal.	2	10,0
	Acesso a Bibliotecas.	3	15,0
	Revistas Especializadas.	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Acesso à Internet.	41	80,4
	Leitura de Jornal.	3	5,9
	Acesso a Bibliotecas.	2	3,9
	Revistas Especializadas.	2	3,9
	Com os colegas do Curso (ambiente universitário).	3	5,9
	Total	51	100,0
Nulo	Acesso à Internet.	3	37,5
	Leitura de Jornal.	1	12,5
	Acesso a Bibliotecas.	2	25,0
	Revistas Especializadas.	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 09 – Item 4. Qual a frequência dessa atualização?

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Diária.	13	65,0
	Semanal.	4	20,0
	Mensal.	3	15,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Diária.	33	64,7
	Semanal.	17	33,3
	Mensal.	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	Diária.	6	75,0
	Semanal.	1	12,5
	Mensal.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

O acesso à internet é o meio prioritário para busca de informações voltadas para atualização acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo. Os mestrados e doutorandos pesquisados apresentam percentuais maiores ou iguais a 65%, chegando a 80% de estudantes do mestrado o percentual dos que apontaram a grande rede de computadores como principal meio. A velocidade dos fatos e a globalização da “produção” de material jornalístico são fatores que podem contribuir para adoção do referido meio como principal tecnologia usada na manutenção da atualização por parte dos estudantes. Mais de 80% deles indicam que utilizam essas formas de acesso de maneira semanal ou diária, sendo que os mais de 60% deles mostram que essa atualização acontece todos os dias.

Nesta etapa do texto, analisaremos os dados obtidos, considerando as dimensões propostas como objetivos específicos da presente pesquisa. A Coordenação será avaliada por meio da análise dos itens da categoria 7 do instrumento, constando de 10 questionamentos sobre os processos inerentes a este setor da pós-graduação. Consideraremos em nossa discussão as orientações propostas no SINAES acerca da análise dos indicadores e núcleos de indicadores presentes na documentação oficial.

Coordenação

TABELA 10 – Item 7.1. Frequência com a qual a coordenação apresenta e discute com os alunos o Projeto Pedagógico do curso.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	BOA	4	20,0
	RAZOÁVEL	7	35,0
	RUIM	6	30,0
	PÉSSIMA	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	6	11,8
	BOA	15	29,4
	RAZOÁVEL	8	15,7
	RUIM	9	17,6
	PÉSSIMA	12	23,5
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	5	62,5
	BOA	2	25,0
	RUIM	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A discussão do projeto pedagógico com os estudantes dos programas de mestrado e doutorado é um indicador presente da dimensão do SINAES que busca obter informações sobre a “A política para o ensino, a pesquisa a pós-graduação e a extensão”. O item apresentado na tabela acima constatou que os doutorandos apresentam uma maioria (40%) de casos em que a frequência da apresentação e discussão do Projeto Pedagógico é avaliada dentro dos conceitos de Péssima e Ruim, contrapondo a opinião de 20% dos estudantes pesquisados, que apontam essa realidade como Boa, não há incidência nos parâmetros de Excelente.

No grupo dos estudantes de mestrado, encontramos uma realidade na qual acontece uma coincidência em que a soma dos percentuais relacionados aos conceitos Excelente e Boa é igual ao somatório total (41%) indicado para Ruim e Péssima, havendo, assim, a necessidade de melhor investigar essa situação no que tange aos cursos de mestrado.

TABELA 11 – Item 7.2. Frequência com que a qual a coordenação do curso promove intercâmbio com outras instituições.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	2	10,0
	BOA	7	35,0
	RAZOÁVEL	4	20,0
	RUIM	4	20,0
	PÉSSIMA	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	13	25,5
	BOA	21	41,2
	RAZOÁVEL	7	13,7
	RUIM	3	5,9
	PÉSSIMA	6	11,8
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	5	62,5
	BOA	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

O instrumento aplicado aos estudantes da pós-graduação indagou os estudantes a respeito do intercâmbio com outras instituições promovido pela coordenação de seus cursos. Relacionado a esta temática são abrangidas 3 Dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, no que trata da política para o ensino, a pesquisa a pós-graduação e a extensão; Responsabilidade Social da Instituição; e Política de Atendimento aos estudantes. As orientações presentes nos documentos do SINAES propõem às IES

que avaliem os aspectos relacionados. Conforme os resultados expressam, percebemos que ações voltadas para situações de intercâmbio interinstitucional são avaliadas de modo mais positivo pelos estudantes de mestrado, com 67,7% de incidência de avaliações em que foram indicados os conceitos Bom e Excelente. O que ocorre com os doutorandos pesquisados é outra coincidência de resultados muito próximos, nos quais 35% apontam resultados positivos, tendo, entretanto, 30% de estudantes insatisfeitos (avaliando em Ruim e Péssimo) a atuação da coordenação nestes aspectos.

TABELA 12 – Item 7.3. Frequência com que você é ou foi incentivado pela coordenação do curso a participar de reuniões técnicas, congressos e outras atividades.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	3	15,0
	BOA	3	15,0
	RAZOÁVEL	6	30,0
	RUIM	5	25,0
	PÉSSIMA	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	10	19,6
	BOA	15	29,4
	RAZOÁVEL	10	19,6
	RUIM	10	19,6
	PÉSSIMA	5	9,8
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	2	25,0
	BOA	3	37,5
	RAZOÁVEL	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão é avaliada por quatro indicadores inerentes a este item. Ocorre ainda que a responsabilidade social da instituição é uma dimensão que possui três aspectos “alimentados” por esta variável do questionário. A comunicação interna da instituição integra os tópicos relacionados à parte do SINAES que avalia “A comunicação com a sociedade”, e também apresenta-se como correlata a este questionamento respondido pelos discentes. No que tange às políticas de atendimento aos estudantes, a Coordenação é também auditada por este item sobre o referido indicador. Mais de 45% dos discentes (mestrandos e doutorandos) apontaram como péssima ou ruim a Frequência da coordenação em incentivar os estudantes na participação das atividades mencionadas no enunciado do item, não somando mais que 40% aferindo pareceres positivos sobre o que foi perguntado, também nos dois grupos.

TABELA 13 – Item 7.4. Adequação do atendimento da secretaria na prestação de informações a respeito do curso que você está fazendo.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	3	15,0
	BOA	5	25,0
	RAZOÁVEL	4	20,0
	RUIM	3	15,0
	PÉSSIMA	4	20,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	7	13,7
	BOA	21	41,2
	RAZOÁVEL	9	17,6
	RUIM	8	15,7
	PÉSSIMA	5	9,8
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	5	62,5
	BOA	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A comunicação com a sociedade é a dimensão do SINAES que se enquadra na avaliação da Coordenação relacionada a este item. Os aspectos de frequência, adequação, completude, clareza e atualização foram apreciados pelos sujeitos desta pesquisa de forma positiva, acumulando a maioria dos resultados dos dois grupos analisados dentro dos conceitos Excelente e Bom. A diferença entre os dois grupos é de 5%. 10% separam os resultados que apontam a apreciação classificada como Ruim e Péssima pelos estudantes (mestrandos e doutorandos).

TABELA 14 – Item 7.5. Adequação da sistemática de matrícula.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	5	25,0
	BOA	4	20,0
	RAZOÁVEL	6	30,0
	RUIM	3	15,0
	PÉSSIMA	1	5,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	17	33,3
	BOA	16	31,4
	RAZOÁVEL	8	15,7
	RUIM	5	9,8
	PÉSSIMA	3	5,9
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	5	62,5
	BOA	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Os estudantes dos cursos de mestrado apresentaram maior satisfação a respeito da adequação da sistemática de matrícula adotada pelo programa de pós-graduação, apontando mais de 60% das respostas enquadradas nos conceitos excelente e bom, tendo pouco mais de 15% de estudantes insatisfeitos (conceitos indicados entre Ruim e Péssimo). Estes percentuais estão próximos do dobro da diferença entre os dois grupos no que trata acerca da comparação entre resultados positivos e negativos, visto que 49% é distinção feita nos grupos dos estudantes de mestrado e 25% a mesma análise junto aos resultados dos doutorandos. “As condições institucionais desenvolvidas no que diz respeito às questões burocráticas” é o principal aspecto da Política de Atendimento ao Estudante, dimensão do SINAES relacionada à questão analisada.

TABELA 15 – Item 7.8. Interesse da coordenação em acompanhar o progresso discente.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	BOA	5	25,0
	RAZOÁVEL	7	35,0
	RUIM	3	15,0
	PÉSSIMA	4	20,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	10	19,6
	BOA	13	25,5
	RAZOÁVEL	7	13,7
	RUIM	7	13,7
	PÉSSIMA	10	19,6
	Nulo	4	7,8
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	3	37,5
	BOA	3	37,5
	RAZOÁVEL	1	12,5
	RUIM	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem questionados sobre o interesse em acompanhar seu progresso feito pela Coordenação, os discentes avaliaram, nos cursos de doutorado, majoritariamente como ruim ou péssimo o Interesse da Coordenação sobre o assunto abordado no item. Ao contrário, os mestrandos apresentam, em sua maioria, resultados positivos, pois a tabela acima mostra mais de 45% das respostas enquadradas nos conceitos excelente e bom. A distância entre os conceitos positivos e negativos, em ambos os grupos, é bastante similar, distinguindo-se em apenas 1,8%.

TABELA 16 – Item 7.9. Proposição de medidas para melhorar a aprendizagem.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	2	10,0
	BOA	7	35,0
	RAZOÁVEL	5	25,0
	RUIM	3	15,0
	PÉSSIMA	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	7	13,7
	BOA	17	33,3
	RAZOÁVEL	13	25,5
	RUIM	8	15,7
	PÉSSIMA	5	9,8
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	6	75,0
	BOA	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Como política de atendimento aos estudantes, medindo seus resultados e trabalhando na permanência desses sujeitos é que o trabalho da Coordenação é avaliado pelos resultados apresentados na tabela acima. A apuração das respostas a esse item revela uma concordância entre os dois grupos, onde ambos afirmam, por meio de sua maioria, sobre os que discordam de que a atuação da Coordenação é boa ou excelente. Neste caso, a distância entre os conceitos positivos e negativos, em ambos os grupos é bastante similar, distinguindo-se em apenas 1,5%.

TABELA 17 – Item 7.10. Disponibilidade e facilidade em obter informações sobre bolsas de fomento.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	BOA	2	10,0
	RAZOÁVEL	9	45,0
	RUIM	5	25,0
	PÉSSIMA	3	15,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	6	11,8
	BOA	15	29,4
	RAZOÁVEL	16	31,4
	RUIM	10	19,6
	PÉSSIMA	3	5,9
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	5	62,5
	BOA	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A Coordenação do curso foi avaliada sobre a disponibilidade e facilidade de acesso a informações sobre bolsas de fomento. Para o SINAES, este questionamento relaciona-se com as dimensões que tratam da Comunicação com a Sociedade, a qual avalia a qualidade da comunicação interna da instituição e as políticas de atendimento aos estudantes, no que abrange a pesquisa e as ações voltadas para permanência dos discentes. Os resultados revelam que os doutorandos assinalaram por meio de 10% de ocorrências o conceito Bom para este aspecto da atuação da Coordenação dos cursos de pós-graduação, concentrando 70% das respostas nos conceitos Ruim e Péssimo. Diferentemente deste grupo, os mestrandos afirmaram por meio de 41% de respostas positivas sua apreciação neste item, tendo 25,5% de incidências dos conceitos negativos.

Sobre Atuação das Coordenações dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) os dados analisados apresentam importantes considerações a serem feitas, pois nos itens examinados estão presentes 04 dimensões que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior orienta como sendo obrigatoriamente avaliadas pelas IES. Na particularidade de cada uma delas, os indicadores e aspectos que se ramificam em cada área avaliada coletam informações importantes para o funcionamento dos processos inerentes à pós-graduação como parte fundamental da Universidade. O fomento, como aspecto de permanência, relacionado à necessidade de informações claras e seguras; e o estímulo à participação de eventos, congresso e reuniões, como também o intercâmbio entre instituições para que a produção científica seja estimulada, são exemplos da pertinência das análises aqui feitas por meio dos dados coletados na audiência aos estudantes.

5.2 Disciplinas

As disciplinas são importantes elementos curriculares inerentes à formação de mestres e doutores nos cursos de pós-graduação. Em ambos os níveis, os estudantes devem cumprir créditos relacionados a horas/aula de estudo organizados em disciplinas ministradas pelos docentes dos programas *stricto sensu* das IES. O instrumento de avaliação aplicado aos discentes avaliou também as disciplinas cursadas pelos discentes. Os itens destinados a esta dimensão totalizam 09 (nove) perguntas, assim como, na avaliação da Coordenação, analisaremos estas variáveis considerando as dimensões e indicadores dos SINAES relacionadas a cada item do questionário.

TABELA 18 – Item 8.1. Carga horária adequada à efetiva aprendizagem.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	7	35,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	4	20,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS	6	30,0
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS	1	5,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	1	5,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	15	29,4
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	11	21,6
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS	18	35,3
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS	4	7,8
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	1	2,0
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	7	87,5
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Os estudantes foram indagados sobre suas disciplinas, inicialmente, pelo item que trata da adequação da carga horária a aprendizagem efetiva. A dimensão correlata à organização dos indicadores do SINAES está ligada à Política de Ensino, na qual este item do questionário obteve informações acerca da organização didático-pedagógica. Os resultados apontaram para uma igualdade de dados nos dois grupos, pois 65% dos mestrandos e doutorandos indicaram que a adequação acontece em todas ou mais da metade das disciplinas e 10% de ambos os grupos indicam que essa prática acontece em menos da metade ou nenhuma disciplina. Isto denota que a organização da carga horária é um aspecto positivo na avaliação das disciplinas, segundo a maioria dos discentes pesquisados.

TABELA 19 – Item 8.2. Objetivos adequados ao nível de conhecimento dos discentes.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	9	45,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	3	15,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	6	30,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	1	5,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	15	29,4
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	10	19,6
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	17	33,3
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	6	11,8
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	1	2,0
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	6	75,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

O segundo item dessa dimensão coletou dados relacionados à mesma dimensão da questão anteriormente analisada, sendo que aborda um indicador diferente. A pertinência dos currículos (concepção e prática) está relacionada à questão dos objetivos estarem adequados ao nível de conhecimento dos discentes. Os doutorandos apresentam resultados mais positivos ao terem posicionado suas respostas entre os conceitos que afirmam a ocorrência da prática em questão “em todas as disciplinas” ou em “mais da metade das disciplinas” (75%). Ocorrem apenas 5% de estudantes indicando que não acontece em nenhuma das disciplinas. No caso do mestrado, os dados indicam diferença de mais de 10% em relação aos conceitos positivos, tendo ainda maior número de casos em que foram assinaladas as situações nos quais acontece em menos das metades das disciplinas e não sucede em nenhuma disciplina (13,8%).

TABELA 20 – Item 8.3. Adequação da bibliografia empregada.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	9	45,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	2	10,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	6	30,0
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	1	5,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	1	5,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	17	33,3
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	9	17,6
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	16	31,4
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	6	11,8
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	1	2,0
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	7	87,5
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

No que concerne à Adequação da bibliografia empregada nas disciplinas, ainda estamos tratando da Dimensão do SINAES que aborda a Política de Ensino e voltamos a discutir neste item o indicador relacionado à organização didático-pedagógica (métodos, metodologias, planos de ensino e de aprendizagem e avaliação da aprendizagem). Os estudantes de ambos os níveis avaliaram de forma similar, não havendo diferenças nos resultados dos mestrandos e doutorandos maiores que 10% nos conceitos positivos (Acontece em todas as disciplinas e Acontece em mais da metade das disciplinas) e de 5% em se tratando dos conceitos mais negativos.

TABELA 21 – Item 8.4. Integração entre disciplinas.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	1	5,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	7	35,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	3	15,0
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	5	25,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	3	15,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	6	11,8
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	12	23,5
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	17	33,3
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	6	11,8
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	7	13,7
	Nulo	3	5,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	3	37,5
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	2	25,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Os cursos de mestrado apresentam, na opinião dos estudantes, maior integração entre as disciplinas, de acordo com 45% das respostas dadas, apontando as respostas relacionadas ao fato de que isso ocorre em “todas as disciplinas” ou “em mais da metade delas”. Concentram-se 25,5% por cento de discentes pesquisados, ao indicarem que acontece em menos da metade ou ainda em nenhuma das disciplinas. No caso do doutorado, a situação é quase inversa, pois temos 40% de alunos que avaliaram seus cursos indicando as duas respostas mais negativas, contra 20% que indicam as situações mais positivas. No âmbito dos SINAES, tal questionamento permite a inserção de dados no indicador que avalia “Práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino,” compreendida na Dimensão “A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão”.

TABELA 22 – Item 8.5. Estímulo ao trabalho cooperativo.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	1	5,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	4	20,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	6	30,0
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	4	20,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	4	20,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	6	11,8
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	13	25,5
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	13	25,5
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	11	21,6
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	6	11,8
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	5	62,5
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	1	12,5
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A mesma dimensão citada na análise anterior é “alimentada” pelos dados deste item do questionário, que fornece informações sobre “Práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento”. A diferença entre os estudantes pesquisados dos cursos de doutorado, considerando as resposta positivas e negativas, chega a 15%, ao contrário dos mestrados, em que percebemos uma diferença de 3,9% nas respostas aferidas.

TABELA 23 – Item 8.6. Estímulo às atividades de investigação relacionadas aos conteúdos.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	5	25,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	6	30,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	5	25,0
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	1	5,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	11	21,6
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	11	21,6
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	17	33,3
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	8	15,7
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	2	3,9
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	7	87,5
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Considerando as mesmas conexões teóricas deste item com o que apontamos na análise do item 8.3 no que tange os aspectos dos SINAES, esta tabela nos mostra que as disciplinas estimulam a Investigação Científica, relacionada aos conteúdos, em mais da metade das avaliações dos estudantes, que falaram que isto acontece em todas ou mais da metade das disciplinas (tanto no mestrado como no doutorado).

TABELA 24 – Item 8.7. Estímulo à leitura de textos clássicos nas várias áreas do curso.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	9	45,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	4	20,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	2	10,0
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	3	15,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	1	5,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	14	27,5
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	12	23,5
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	17	33,3
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	3	5,9
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	3	5,9
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	7	87,5
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A concepção e pertinência dos currículos, bem como seus objetivos institucionais, métodos, metodologia, planos de ensino e aprendizagem são indicadores dos SINAES relacionados com este item, que avalia o estímulo ao estudo mais aprofundado e radical de obras clássicas com ligação às áreas trabalhada nos cursos e disciplinas da pós-graduação. Em mais da metade, os estudantes dos dois níveis apontaram que esse estímulo ocorre em mais da metade ou em todas as disciplinas, com maior incidência desta categoria de respostas nos cursos de doutorado, com diferença de 14% em relação aos cursos de mestrado.

TABELA 25 – Item 8.8. Realização de atividades práticas de uso dos conteúdos teóricos.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	1	5,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	5	25,0
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	4	20,0
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	5	25,0
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	4	20,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	4	7,8
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	11	21,6
	ACONTECE EM MAIS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	15	29,4
	ACONTECE EM MENOS DA METADE DAS DISCIPLINAS.	15	29,4
	NÃO ACONTECE EM NENHUMA DISCIPLINA.	4	7,8
	Nulo	2	3,9
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE EM TODAS AS DISCIPLINAS.	6	75,0
	ACONTECE EM METADE DAS DISCIPLINAS.	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

O uso prático de conteúdos teóricos nas atividades disciplinares é um aspecto da avaliação das disciplinas que apresenta resultados em que a maior concentração das respostas dos estudantes de mestrado e doutorado está ligada às situações em que este fato acontece em menos da metade das disciplinas ou em nenhuma delas. Uma sutil diferença é percebida nos mestrandos, mas não chega a 3% em relação aos alunos doutorandos.

Avaliar as disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado dos programas de pós-graduação da UFC é um elemento exigido pelo Sistema Nacional de Avaliação, evidenciado pelas menções feitas a diversos indicadores e dimensões nas quais os itens do instrumento se encontram relacionados. Os resultados demonstram variações item a item no que se pode chamar de boas ou más avaliações aferidas pelos discentes, bem como inversões no padrão das respostas de acordo com o nível, mestrado ou doutorado. A investigação minuciosa feita disciplina a disciplina poderia revelar com maior clareza as particularidades de cada aspecto avaliado; entretanto os dados coletados já agregam informações importantes que permitem melhor suporte na tomada de decisões no que tange aos processo de organização e ministração das disciplinas nesses cursos.

5.3 Docentes

Como terceira dimensão a ser analisada nesta pesquisa, propomos nos deter sobre os dados relacionados aos docentes e sua atuação nas disciplinas que ministram nos programas de pós-graduação da UFC. Os estudantes responderam 22 (vinte e dois) itens do questionário. A tabela seguinte apresenta a relação entre os indicadores adotados nos SINAES, que estão ligados a dimensão 4.2 do sistema nacional, e a frequência com que se conectam a itens do questionário aplicado aos discentes da Universidade Federal do Ceará.

TABELA 26 – Frequência da Relação entre os indicadores adotados nos SINAES os itens ligados a dimensão 4.2

Dimensão 4.2 – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão	Frequência
Concepção de currículo e organização didático-pedagógica (métodos, metodologias, planos de ensino e de aprendizagem e avaliação da aprendizagem) de acordo com os fins da instituição, as diretrizes curriculares e a inovação da área.	18
Práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento.	4
Pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais etc.) e as necessidades individuais.	4
Práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino.	7

Fonte: dados da pesquisa.

A concentração de ocorrências no indicador que trata da concepção de currículo e organização didático-pedagógica denota a necessidade de utilização de maior número de variáveis para subsidiar dados que permitam obter informações precisas nesse indicador.

Buscando melhor sistematizar os dados concentrados nas respostas desses 22 itens, organizamos os itens por subdimensões ligadas à atuação docente proposta nesta parte do questionário, seis itens não apresentados nas análises não se enquadraram em nenhuma das subdimensões propostas, revelando-se, pois, dispensáveis para o estudo desta dissertação.

5.4 Organização didático-pedagógica

Iniciamos por apresentar os resultados dos itens que tratam de aspectos de organização didático-pedagógica dos professores. Aqui trabalhamos as informações coletadas nos itens 9.1, 9.15, 9.16 e 9.22, nos quais as temáticas de cumprimento de

horários de aula e programa de disciplina, assiduidade, apresentação de programa de disciplina são avaliados pelos estudantes. Os resultados mostram que nos itens abaixo:

9.1. Distribui e comenta o programa de disciplina no início do semestre.

9.15. Cumpre sistematicamente os horários de aula.

9.16. É assíduo.

9.22. Busca cumprir na íntegra o programa da disciplina.

Os discentes dos cursos de mestrado e doutorado apresentam resultados bastante similares, ao observamos as respostas indicadas na forma de: ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES E ACONTECE COM A MAIORIA DOS DOCENTES, ao constatarmos percentuais de frequência variando entre 75% e 50% dos casos para ambos os grupos. A similaridade pode ser atribuída ao fato de que em boa parte dos programas de pós-graduação os docentes que ministram disciplinas nos cursos de mestrado também são professores de turmas de doutorandos.

TABELA 27 – Item 9.1. Distribui e comenta o programa de disciplina no início do semestre.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Acontece Com Todos Os Docentes.	14	70,0
	Acontece Com Metade Dos Docentes.	2	10,0
	Acontece Com Mais Da Metade Dos Docentes.	1	5,0
	Acontece Com Menos Da Metade Dos Docentes.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Acontece Com Todos Os Docentes.	25	49,0
	Acontece Com Metade Dos Docentes.	4	7,8
	Acontece Com Mais Da Metade Dos Docentes.	12	23,5
	Acontece Com Menos Da Metade Dos Docentes.	4	7,8
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	Acontece Com Todos Os Docentes.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 28 – Item 9.15. Cumpre sistematicamente os horários de aula.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Acontece Com Todos Os Docentes.	6	30,0
	Acontece Com Metade Dos Docentes.	5	25,0
	Acontece Com Mais Da Metade Dos Docentes.	4	20,0
	Acontece Com Menos Da Metade Dos Docentes.	4	20,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Acontece Com Todos Os Docentes.	9	17,6
	Acontece Com Metade Dos Docentes.	11	21,6
	Acontece Com Mais Da Metade Dos Docentes.	16	31,4
	Acontece Com Menos Da Metade Dos Docentes.	9	17,6
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	Acontece Com Todos Os Docentes.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 29 – Item 9.16. É assíduo.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Acontece Com Todos Os Docentes.	6	30,0
	Acontece Com Metade Dos Docentes.	6	30,0
	Acontece Com Mais Da Metade Dos Docentes.	5	25,0
	Acontece Com Menos Da Metade Dos Docentes.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Acontece Com Todos Os Docentes.	13	25,5
	Acontece Com Metade Dos Docentes.	11	21,6
	Acontece Com Mais Da Metade Dos Docentes.	15	29,4
	Acontece Com Menos Da Metade Dos Docentes.	4	7,8
	Não Acontece Com Nenhum Docente.	1	2,0
	Nulo	7	13,7
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 30 – Item 9.22. Busca cumprir na íntegra o programa da disciplina.

Nível do Curso			
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	40,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	6	30,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS	1	5,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	14	27,5
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	8	15,7
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	17	33,3
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS	5	9,8
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	1	2,0
	Nulo	6	11,8
Total	51	100,0	
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	7	87,5
	Nulo	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

5.5 Procedimentos Metodológicos

No que diz respeito a Procedimentos Metodológicos adotados nas disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado, encontramos 04(quatro) itens abordando essa área:

9.2. Uso de aula expositiva.

9.3. Uso de aula dialogada.

9.4. Uso de seminários.

9.11. Uso de procedimentos didáticos adequados ao nível dos discentes.

Os doutorandos indicaram um percentual superior a 60% nos três primeiros itens, informando que estas variáveis “Acontece com todos os docentes” ou “Acontece com a mais da metade dos docentes”. Há maior destaque ao primeiro item, onde 85% dos estudantes do doutorado apontaram que o “Uso de aula expositiva” “Acontece com todos os docentes” ou “Acontece com mais da metade dos docentes”. No caso do grupo dos mestrandos esse percentual varia entre 62,7% e 54,9% de respostas associadas às respostas citadas anteriormente. Essas informações apontam para caracterização da metodologia utilizada pelos professores como sendo diversificada em sua maioria, tanto na avaliação de mestrando como de doutorandos.

TABELA 31 – Item 9.2. Uso de aula expositiva.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	12	60,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	27	52,9
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	9	17,6
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	5	9,8
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	4	7,8
	Nulo	6	11,8
Total	51	100,0	
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	2	25,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	5	62,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 07 – TABELA 32: Item 9.3. Uso de aula dialogada.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	40,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	24	47,1
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	10	19,6
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	8	15,7
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	1	2,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	1	2,0
	Nulo	7	13,7
Total	51	100,0	
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	6	75,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 33 – Item 9.4. Uso de seminários.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	40,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	1	5,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	8	40,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	21	41,2
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	11	21,6
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	7	13,7
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	6	11,8
	Nulo	6	11,8
Total	51	100,0	
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 34 – Item 9.11. Uso de procedimentos didáticos adequados ao nível dos discentes.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	7	35,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	1	5,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	10	19,6
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	8	15,7
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	22	43,1
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	5	9,8
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	7	87,5
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

5.6 Avaliação da Aprendizagem

O procedimento didático docente de avaliar a aprendizagem dos discentes foi examinado mediante a adoção de 5 variáveis presentes no questionário aplicado aos estudantes. Dentre esses itens, estão presentes questões sobre métodos e sistemáticas de avaliação, instrumentos e uso de resultados, bem como compatibilidade das práticas avaliativas com o conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Obtivemos dados que apresentam diferença nas respostas que apontam a prática dos professores escalonada entre: ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES e ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES. Percebem-se mais de 10% de estudantes do mestrado posicionado-se nesses tipos de respostas, denotando que as ações docentes no que trata da avaliação educacional têm certa superioridade quando observamos os professores do mestrado. O item que mais se destaca é o 9.6, que pergunta sobre a informação acerca dos procedimentos e sistemáticas para avaliar a aprendizagem, com 27% de diferença das respostas em relação aos estudantes do doutorado.

TABELA 35 – Item 9.6. Informa procedimentos e sistemáticas para avaliar a aprendizagem.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	6	30,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	16	31,4
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	5	9,8
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	16	31,4
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	7	13,7
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	1	2,0
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 36 – Item 9.7. Sistemáticas adequadas para avaliar a aprendizagem.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	4	20,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	3	15,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	10	19,6
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	10	19,6
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	19	37,3
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	4	7,8
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	2	3,9
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	7	87,5
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 37 – Item 9.8. Uso de instrumentos claros e precisos para avaliar a aprendizagem.

Nível do Curso			
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	3	15,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	4	20,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	10	19,6
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	10	19,6
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	18	35,3
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	6	11,8
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	1	2,0
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 38 – Item 9.9. Avaliação da aprendizagem compatível ao que foi abordado em classe.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	6	30,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	14	27,5
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	9	17,6
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	15	29,4
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	7	13,7
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	6	75,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 39 – Item 9.10 Discute os resultados da avaliação da aprendizagem.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	1	5,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	3	15,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	7	35,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	4	20,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	6	11,8
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	11	21,6
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	13	25,5
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	10	19,6
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	5	9,8
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	6	75,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 40 – Item 9.21. Procura ser avaliado pelos discentes ao final da disciplina.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	1	5,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	4	20,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	7	35,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	14	27,5
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	5	9,8
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	4	7,8
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	8	15,7
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	14	27,5
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	6	75,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

5.7 Pesquisa

Sobre o incentivo e o desenvolvimento de atividades de pesquisa nas disciplinas, bem como o estímulo à realização de publicações de trabalho em eventos científicos, temos 3 (três) questões que tratam dessa temática ao avaliarmos os docentes da pós-graduação.

A respeito dos estímulo à participação em eventos científicos e publicações em livros e revistas especializadas, temos 50 % estudantes doutorandos afirmando que essa atitude é presente em todos ou mais da metade dos docentes, diferenciando-se dos discentes do mestrado, dos quais 37,3% dos pesquisados afirmaram a mesma coisa sobre publicações em revistas especializadas ou livros.

É interessante observar que são utilizadas as atividades de investigação com maior frequência pelos professores das disciplinas dos mestrados, segundo os dados apurados na pesquisa, pois 54,9% dos mestrados responderam que todos os docentes ou mais da metade deles exercita a pesquisa individual e/ou coletiva em suas aulas.

TABELA 41 – Item 9.5. Uso de atividades de investigação individuais e/ou coletivas.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	3	15,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	6	30,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	6	30,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	13	25,5
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	8	15,7
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	15	29,4
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	9	17,6
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	7	87,5
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 42 – Item 9.18. Incentiva a participação em eventos científicos da área.

Nível do Curso		Freqüência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	40,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	2	10,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	14	27,5
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	5	9,8
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	10	19,6
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	12	23,5
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	4	7,8
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 43 – Item 9.19. Estimula a publicação em livros e revistas especializadas.

Nível do Curso		Freqüência	Percentual
Doutorado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	3	15,0
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	5	25,0
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	3	15,0
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	3	15,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	11	21,6
	ACONTECE COM METADE DOS DOCENTES.	6	11,8
	ACONTECE COM MAIS DA METADE DOS DOCENTES.	8	15,7
	ACONTECE COM MENOS DA METADE DOS DOCENTES.	13	25,5
	NÃO ACONTECE COM NENHUM DOCENTE.	5	9,8
	Nulo	8	15,7
	Total	51	100,0
Nulo	ACONTECE COM TODOS OS DOCENTES.	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

5.8 Orientação e Desenvolvimento da Pesquisa (Tese / Dissertação)

TABELA 44 – Cruzamento de dados sobre o Ano de ingresso no programa e Acerca do seu projeto de pesquisa

Nível do Curso			10. Acerca do SEU PROJETO DE PESQUISA					
			ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4	ETAPA 5	ETAPA 6
Doutorado	Ano de ingresso no Programa	2.002	0	0	0	0	0	1
		2.003	1	0	0	1	1	0
		2.004	0	0	1	3	0	0
		2.005	1	0	2	4	0	0
		2.006	1	1	0	1	0	0
	Total	3	1	3	9	1	1	
Mestrado	Ano de ingresso no Programa	NULO	0	0	0	1	0	0
		2.000	0	0	0	1	0	0
		2.004	0	1	0	1	1	3
		2.005	0	0	3	9	8	4
		2.006	3	2	6	2	1	0
	Total	3	3	9	14	10	7	
Nulo	Ano de ingresso no Programa	2.004		0	0	1		0
		2.005		1	4	0		1
		2.006		0	1	0		0
	Total		1	5	1		1	

ETAPA 1	AINDA NÃO O INICIEI.	
ETAPA 2	FOI INICIADA, MAS ENCONTRA-SE ATUALMENTE PARADO.	
ETAPA 3	ESTOU REALIZANDO APENAS A REVISÃO DA LITERATURA ACERCA DO MEU OBJETO DE PESQUISA.	
ETAPA 4	ESTOU REALIZANDO A COLETA DE DADOS.	
ETAPA 5	ESTOU REALIZANDO A ANÁLISE DE DADOS.	
ETAPA 6	ESTOU FINALIZANDO O MEU PROJETO DE PESQUISA.	

Fonte: dados da pesquisa.

Ao apresentarmos os dados relacionados ao desenvolvimento do projeto de pesquisa iniciamos pelo estabelecimento de um cruzamento dos dados deste item com a variável que indica o ano de ingresso no programa. A partir de então, conseguimos observar a situação do projeto de cada caso, considerando os cursos de mestrado e doutorado ao longo dos anos.

Apenas dois casos chamam a atenção, um em cada nível de curso. No doutorado, é indicado no ano de 2002 um estudante na primeira etapa, denominada no instrumento

de “Ainda não o iniciei”, considerando que a resposta foi emitida no ano 2006 (período de aplicação do instrumento). Este estudante encontra-se numa fase fora do comum para os prazos praticados para conclusão de tese.

No mestrado, temos uma resposta apontando que um discente, ingressante no ano de 2004, sinalizou que iniciou o desenvolvimento de seu projeto de pesquisa mas que o se encontra atualmente parado, levando em conta, também, o fato de que o ano de resposta foi o de 2006, esse estudante apresenta-se fora do prazo de defesa de dissertação e com o seu trabalho de conclusão de curso muito distante da etapa final.

Os demais casos apresentados na última tabela estão dentro das conformidades naturais dos programas de pós-graduação, tendo ainda alguns casos com bastante antecipação nas etapas de desenvolvimento, o que se pode justificar por início prematuro de desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado que, por exemplo, pode vir a se iniciar antes do ingresso no programa de pós-graduação.

TABELA 45 – Item 11. Você está dispondo de CO-ORIENTADOR(A)?

Nível do Curso		Freqüência	Percentual
Doutorado	NÃO.	12	60,0
	SIM, DE PROFESSOR(A) DA MESMA LINHA DE PESQUISA DO PROGRAMA.	4	20,0
	SIM, DE PROFESSOR(A) DE OUTRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFC.	1	5,0
	SIM, DE PROFESSOR(A) DE OUTRO DE OUTRA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.	1	5,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	NÃO.	26	51,0
	SIM, DE PROFESSOR(A) DA MESMA LINHA DE PESQUISA DO PROGRAMA.	11	21,6
	SIM, DE PROFESSOR(A) DE OUTRA LINHA DE PESQUISA DO PROGRAMA	3	5,9
	SIM, DE PROFESSOR(A) DE OUTRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFC.	5	9,8
	SIM, DE PROFESSOR(A) DE OUTRO DE OUTRA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.	1	2,0
	Nulo	5	9,8
Total	51	100,0	
Nulo	NÃO.	6	75,0
	SIM, DE PROFESSOR(A) DA MESMA LINHA DE PESQUISA DO PROGRAMA.	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

No item 11, os estudantes foram indagados sobre a existência de co-orientação no percurso do desenvolvimento de sua pesquisa. Os dados dos doutorandos que responderam o questionário apontaram para a predominância de não-disposição de co-orientadores para suas pesquisas. Apenas 20% apontaram para indicação de terem um professor da mesma linha de pesquisa assumindo esse papel. Os estudantes de mestrado também responderam majoritariamente que não possuíam professores auxiliando na orientação de suas dissertações, com semelhantes 21% de respondentes no item relacionado a existência de outro orientador dando suporte a suas pesquisa. Quase 10% dos mestrados pesquisados disseram que possuem professores que também orientam seus estudos, mas que são de outra IES.

TABELA 46 – Item 12. Os discentes e os docentes de sua linha pesquisa reúnem-se sistematicamente para discutir as pesquisas em andamento?

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	Sim	11	55,0
	Não	7	35,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	Sim	22	43,1
	Não	21	41,2
	Nulo	8	15,7
	Total	51	100,0
Nulo	Sim	7	87,5
	Nulo	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 47 – Item 12.1. Em caso afirmativo como você avalia esse momento?

Nível do Curso		Freqüência	Percentual
Doutorado	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	3	15,0
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	8	40,0
	NÃO PARTICIPO DESSES MOMENTOS.	2	10,0
	Nulo	7	35,0
	Total	20	100,0
Mestrado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	4	7,8
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	4	7,8
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	12	23,5
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	4	7,8
	Nulo	27	52,9
	Total	51	100,0
Nulo	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	3	37,5
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	3	37,5
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	1	12,5
	Nulo	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Os 11 doutorandos que afirmaram existir reuniões sistemáticas de suas linhas de pesquisa avaliaram esse momento indicando que atende as suas expectativas, mas poderia ser melhorado em 40% dos casos, apontando apenas 15% com total atendimento das expectativas dos estudantes. Os 22 discentes dos cursos de mestrado também apontaram majoritariamente a opção, dizendo que poderia ser melhorado ainda que atenda às expectativas (23%), tendo ainda 7,8% dos casos apontando para opções “Não atende minhas expectativas, precisa ser melhorado” e “Superou as minhas expectativas”.

A tabela demonstra que ainda existe parte considerável de discentes dos dois níveis de curso que indicam a não-existência de reuniões de suas linhas de pesquisa, e, quando ocorrem, grande parte aponta para a necessidade de reformulações na natureza das atividades as quais esses grupos se propõem.

TABELA 48 – Item 13.1. Frequência dos encontros de orientação.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	25,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	6	30,0
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	3	15,0
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	3	15,0
	NÃO SE APLICA	1	5,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	11	21,6
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	14	27,5
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	9	17,6
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	5	9,8
	NÃO SE APLICA	2	3,9
	Nulo	10	19,6
	Total	51	100,0
Nulo	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	62,5
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 49 – Item 13.2. Orientações sobre de seus estudos.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	25,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	25,0
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	5	25,0
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	2	10,0
	NÃO SE APLICA	1	5,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	12	23,5
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	13	25,5
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	10	19,6
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	5	9,8
	NÃO SE APLICA	1	2,0
	Nulo	10	19,6
	Total	51	100,0
Nulo	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	62,5
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

As duas tabelas imediatamente anteriores apresentam dados relativos às orientações que os estudantes recebem de seus professores-orientadores. A frequência e a qualidade desses momentos são indagadas, revelando um percentual semelhante para os dois grupos em ambas as questões. No que concerne à frequência dos encontros com o orientador, cerca de 50% de mestrandos e doutorandos afirmaram estar com suas expectativas superadas ou atendidas completamente, enquanto aproximadamente 10% alegam: “Não atende as minhas expectativas, precisa ser modificado.”, também nos dois grupos.

No item que pergunta sobre a orientação propriamente dita, também vemos percentuais próximos ou iguais a 50% dos discentes da pós-graduação afirmando que tiveram suas expectativas superadas ou ainda totalmente atingidas.

TABELA 50 – Item 13.3. Acompanhamento da pesquisa de campo.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	25,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	6	30,0
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	1	5,0
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	3	15,0
	NÃO SE APLICA	2	10,0
	Nulo	3	15,0
	Total	20	100,0
Mestrado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	11	21,6
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	13	25,5
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	5	9,8
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	8	15,7
	NÃO SE APLICA	2	3,9
	Nulo	12	23,5
	Total	51	100,0
Nulo	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	4	50,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	4	50,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Os próximos dois itens a serem analisados trazem informações que detalham as orientações ministradas pelo professores na ocasião do desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Inicialmente trataremos dos dados relacionados ao acompanhamento da pesquisa de campo, no qual os mestrandos apresentaram respostas classificadas entre “Supera as minhas expectativas” e “Atende completamente as minhas expectativas.” Num percentual superior a 45% superado pelos doutorandos com afirmações com mais de 10% de superior diferença nos mesmos itens da escala de respostas.

TABELA 51 – Item 13.6. Auxílio na organização textual do seu trabalho.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	6	30,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	4	20,0
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	3	15,0
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	3	15,0
	NÃO SE APLICA	1	5,0
	Nulo	3	15,0
	Total	20	100,0
Mestrado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	15	29,4
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	12	23,5
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	8	15,7
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	5	9,8
	NÃO SE APLICA	1	2,0
	Nulo	10	19,6
	Total	51	100,0
Nulo	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	62,5
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre a ajuda do orientador na organização de aspectos textuais da pesquisa desenvolvida pelos pós-graduandos, os percentuais superam o índice de 50 nas respostas mais positivas sobre as expectativas dos sujeitos pesquisados. Isso ocorre em ambos os níveis de curso avaliados. O que chama atenção é um índice de 15% nas respostas dos doutorandos ligadas ao item da escala que indica não haver atingido as expectativas.

TABELA 52 – Item 13.4. Estímulo à participação em eventos científicos.

Nível do Curso		Freqüência	Percentual
Doutorado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	7	35,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	8	40,0
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	2	10,0
	NÃO SE APLICA	1	5,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	18	35,3
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	12	23,5
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	4	7,8
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	6	11,8
	NÃO SE APLICA	1	2,0
	Nulo	10	19,6
	Total	51	100,0
Nulo	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	62,5
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 53 – Item 13.5. Estímulo à publicação em livros e revistas especializadas.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	6	30,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	5	25,0
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	2	10,0
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	3	15,0
	NÃO SE APLICA	1	5,0
	Nulo	3	15,0
	Total	20	100,0
Mestrado	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	16	31,4
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	12	23,5
	ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, MAS PODERIA SER MELHORADO.	4	7,8
	NÃO ATENDE AS MINHAS EXPECTATIVAS, PRECISA SER MODIFICADO.	7	13,7
	NÃO SE APLICA	2	3,9
	Nulo	10	19,6
	Total	51	100,0
Nulo	SUPERA AS MINHAS EXPECTATIVAS.	6	75,0
	ATENDE COMPLETAMENTE AS MINHAS EXPECTATIVAS.	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A produção científica sempre foi destaque na UFC, entretanto, o estímulo à participação de eventos e à produção bibliográfica dos discentes da pós-graduação é indicado como satisfatório pelos estudantes em aproximadamente 50% dos respondentes, deixando a desejar em mais de 15% dos casos nos dois grupos (mestrado e doutorado).

O desenvolvimento da pesquisa (teses e dissertações) dos estudantes pós-graduandos da UFC pode ser entendido como um item carente de atenção no que diz respeito a vários aspectos. As orientações ministradas pelos professores e sua frequência apontam a necessidade reformulações por mais de 1/3 dos discentes pesquisados, bem como o estímulo à participação e publicação em eventos acadêmicos. Esses fatos, entretanto,

não parecem afetar o desenvolvimento das pesquisa em seus aspectos de cumprimento dos prazos de entrega, contudo a qualidade dos trabalhos poderia ser avaliada em outro estudo de natureza diferenciada deste.

5.9 Infra-Estrutura

A estrutura física dos programas de pós-graduação (*stricto sensu*) é um item comumente avaliado pela CAPES em seus procedimentos regulatórios, quando avalia a criação e manutenção dos cursos. A audiência feita aos estudantes é importante no que diz respeito a melhoria e aperfeiçoamento dos processos de manutenção das instalações utilizadas pelos mestrandos e doutorandos da UFC, pois subsidiam também os gestores com orientações e tomadas de decisões sobre este item obrigatório das dimensões do SINAES.

Doze itens do questionário coletaram informações acerca de qual é a avaliação dos discentes sobre os aspectos mencionados. Para análise desses dados, organizamos os itens em blocos por áreas de estrutura física.

A primeira área apresenta os aspectos avaliados que têm relação com infra-estrutura que trata de aspectos práticos da pesquisa dos estudantes; nisso, os itens que abordam Laboratórios, Adequação de Laboratórios, Laboratórios específicos para área de pesquisa serão tratados inicialmente.

TABELA 54 – Item 14.2. Laboratórios.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	1	5,0
	MUITO BOM	6	30,0
	ADEQUADO	7	35,0
	INADEQUADO	4	20,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	7	13,7
	MUITO BOM	8	15,7
	ADEQUADO	22	43,1
	INADEQUADO	7	13,7
	PÉSSIMO	2	3,9
	Nulo	5	9,8
Total	51	100,0	
Nulo	EXCELENTE	3	37,5
	MUITO BOM	5	62,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 55 – Item 7.6. Adequação dos equipamentos de informática e dos laboratórios.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	3	15,0
	BOA	7	35,0
	RAZOÁVEL	7	35,0
	RUIM	1	5,0
	PÉSSIMA	1	5,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	10	19,6
	BOA	28	54,9
	RAZOÁVEL	9	17,6
	RUIM	2	3,9
	PÉSSIMA	1	2,0
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	5	62,5
	BOA	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 56 – Item 7.7. Adequação dos equipamentos dos laboratórios específicos de sua área de pós-graduação.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	BOA	5	25,0
	RAZOÁVEL	6	30,0
	RUIM	6	30,0
	PÉSSIMA	2	10,0
	Nulo	1	5,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	8	15,7
	BOA	12	23,5
	RAZOÁVEL	13	25,5
	RUIM	5	9,8
	PÉSSIMA	12	23,5
	Nulo	1	2,0
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	3	37,5
	BOA	3	37,5
	RAZOÁVEL	2	25,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Os aspectos avaliados pelos itens acima variam de 25 a 50 por cento de respostas mais positivas da escala assinaladas pelos discentes doutorandos. Essa faixa de variação é acompanhada pelos alunos(as) dos mestrados, salvo os casos do item 7.6 onde a avaliação feita pelos mestrados apontada por mais de 70% dos estudantes. Mesmo não chegando ao dobro do percentual respondido pelos estudantes dos cursos de doutorado, é estranho ver tamanha variação, principalmente na estrutura da UFC, em que muitos laboratórios são compartilhados nas áreas de conhecimento comuns a diversos cursos.

TABELA 57 – Item 14.1. Salas de aula.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	2	10,0
	MUITO BOM	5	25,0
	ADEQUADO	5	25,0
	INADEQUADO	6	30,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	8	15,7
	MUITO BOM	8	15,7
	ADEQUADO	20	39,2
	INADEQUADO	8	15,7
	PÉSSIMO	2	3,9
	Nulo	5	9,8
Total	51	100,0	
Nulo	EXCELENTE	5	62,5
	MUITO BOM	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 58 – Item 14.3. Biblioteca (salas de estudo/leitura).

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	1	5,0
	MUITO BOM	5	25,0
	ADEQUADO	6	30,0
	INADEQUADO	5	25,0
	PÉSSIMO	1	5,0
	Nulo	2	10,0
Total	20	100,0	
Mestrado	EXCELENTE	6	11,8
	MUITO BOM	7	13,7
	ADEQUADO	11	21,6
	INADEQUADO	15	29,4
	PÉSSIMO	6	11,8
	Nulo	6	11,8
Total	51	100,0	
Nulo	EXCELENTE	3	37,5
	MUITO BOM	1	12,5
	ADEQUADO	4	50,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A estrutura de salas de aula e salas de estudo e leitura (biblioteca) da UFC, na visão dos estudantes da pós-graduação, é similar para os doutorandos, pois 35% dos respondentes afirmam estar em condições Excelente ou Muito Bom nesses dois tópicos. Exatos 30% classificaram as instalações como inadequadas ou péssimas. Já os mestrandos, a frequência nas respostas mais positivas varia entre 25% e 30%, encontrando certa proximidade a 30% nas respostas mais negativas.

TABELA 59 – Item 14.4. Áreas de convivência/lazer.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	1	5,0
	MUITO BOM	2	10,0
	ADEQUADO	8	40,0
	INADEQUADO	2	10,0
	PÉSSIMO	5	25,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	5	9,8
	MUITO BOM	5	9,8
	ADEQUADO	15	29,4
	INADEQUADO	10	19,6
	PÉSSIMO	10	19,6
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	2	25,0
	MUITO BOM	3	37,5
	ADEQUADO	2	25,0
	INADEQUADO	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 60 – Item 14.5. Cantinas.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	MUITO BOM	1	5,0
	ADEQUADO	6	30,0
	INADEQUADO	4	20,0
	PÉSSIMO	7	35,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	4	7,8
	MUITO BOM	1	2,0
	ADEQUADO	14	27,5
	INADEQUADO	15	29,4
	PÉSSIMO	12	23,5
	Nulo	5	9,8
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	1	12,5
	ADEQUADO	2	25,0
	INADEQUADO	2	25,0
	PÉSSIMO	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 61 – Item 14.7. Banheiros.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	1	5,0
	MUITO BOM	5	25,0
	ADEQUADO	8	40,0
	INADEQUADO	2	10,0
	PÉSSIMO	2	10,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	5	9,8
	MUITO BOM	4	7,8
	ADEQUADO	28	54,9
	INADEQUADO	3	5,9
	PÉSSIMO	6	11,8
	Nulo	5	9,8
	Total	51	100,0
Nulo	MUITO BOM	1	12,5
	ADEQUADO	6	75,0
	PÉSSIMO	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

As áreas de lazer, cantinas e banheiros são avaliados pelos dois grupos (mestrados e doutorandos) de maneira bastante severa, pois os percentuais não atingem 40% nos indicadores de Excelente ou Muito bom sobre qualquer dessas estruturas, chegando a menos de 10% sobre a avaliação das cantinas pelos estudantes de mestrado.

TABELA 62 – Item 14.8. Acesso para portadores de necessidades especiais.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	MUITO BOM	3	15,0
	ADEQUADO	6	30,0
	INADEQUADO	3	15,0
	PÉSSIMO	5	25,0
	Nulo	3	15,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	5	9,8
	MUITO BOM	4	7,8
	ADEQUADO	11	21,6
	INADEQUADO	10	19,6
	PÉSSIMO	16	31,4
	Nulo	5	9,8
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	2	25,0
	MUITO BOM	2	25,0
	ADEQUADO	4	50,0
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo com a criação, em dezembro de 2005, do projeto UFC Inclui o acesso a portadores de necessidade especiais foi avaliado com menos de 20% de respostas positivas por parte dos estudantes da pós-graduação, que apontaram em mais de 30% de suas respostas como péssimo ou inadequado acerca das condições físicas da UFC para esta particularidade.

TABELA 63 – Item 14.9. Centro ou Faculdade.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	INADEQUADO	5	25,0
	PÉSSIMO	13	65,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	2	3,9
	ADEQUADO	5	9,8
	INADEQUADO	10	19,6
	PÉSSIMO	28	54,9
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	INADEQUADO	3	37,5
	PÉSSIMO	5	62,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

TABELA 64 – Item 14.10. Coordenação do curso.

Nível do Curso		Frequência	Percentual
Doutorado	EXCELENTE	1	5,0
	MUITO BOM	4	20,0
	ADEQUADO	9	45,0
	INADEQUADO	3	15,0
	PÉSSIMO	1	5,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	5	9,8
	MUITO BOM	5	9,8
	ADEQUADO	21	41,2
	INADEQUADO	11	21,6
	PÉSSIMO	3	5,9
	Nulo	6	11,8
	Total	51	100,0
Nulo	EXCELENTE	1	12,5
	MUITO BOM	4	50,0
	ADEQUADO	3	37,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

A estrutura física do centro ou faculdade no qual o curso de pós-graduação está vinculado foi considerada como péssima ou inadequada por 90% dos estudantes de

doutorado e por 74,5% dos mestrandos, deixando assim evidenciado o fato de que de forma geral, a estrutura desses centros e faculdades está sendo considerada totalmente fora dos padrões aceitáveis para os estudantes pós-graduandos.

Por outro lado, as coordenações não tiveram avaliações superiores a 20% (péssimo e inadequado) por parte de qual um dos dois grupos.

TABELA 65 – Item 14.6. Auditórios.

Nível do Curso	Frequência		Percentual
Doutorado	EXCELENTE	1	5,0
	MUITO BOM	2	10,0
	ADEQUADO	6	30,0
	INADEQUADO	4	20,0
	PÉSSIMO	5	25,0
	Nulo	2	10,0
	Total	20	100,0
Mestrado	EXCELENTE	2	3,9
	MUITO BOM	4	7,8
	ADEQUADO	17	33,3
	INADEQUADO	13	25,5
	PÉSSIMO	10	19,6
	Nulo	5	9,8
	Total	51	100,0
Nulo	ADEQUADO	1	12,5
	INADEQUADO	2	25,0
	PÉSSIMO	4	50,0
	Nulo	1	12,5
	Total	8	100,0

Fonte: dados da pesquisa.

45% dos estudantes classificaram como péssima ou inadequada a estrutura dos auditórios utilizados em seus programas de pós-graduação, não chegando a mais de 15% avaliações positivas, como excelente ou muito bom. A expressão similar dos dois grupos é um forte indício de coerência das respostas.

A estrutura física de instituições públicas de Ensino Superior é ponto delicado e sensível por, estar agregada a particularidades muito de cada programa de pós-graduação, entretanto os dados mostram certa concordância nos resultados das avaliações emitidas por discentes de áreas de estudos diferentes nos dois níveis em que os cursos da pós-graduação ocorrem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trabalhou a Avaliação Institucional, no âmbito da auto-avaliação focada no nível de ensino e pesquisa da pós-graduação da UFC. Tomando como sujeitos pesquisados os estudantes dos cursos de mestrado e doutorado dessa instituição, analisamos os dados obtidos pelo formulário eletrônico disponibilizado pela CPA/UFC.

Com base nos estudos iniciados pelo relato histórico das experiências avaliativas no contexto institucional das universidades brasileiras, nossa pesquisa constatou que o atual modelo de Avaliação das IES (SINAES) instituído pelo Governo Federal considerou apenas as duas experiências que tiveram alguma sistemática aplicada no âmbito em que foram exercidas (PAIUB e ENC/ACE), visto que as demais práticas foram contingentes e não abrangeram a complexidade das escolas de Educação Superior no Brasil, considerando sua constituição ao longo da história desse nível de ensino.

No referido tópico de estudo, encontramos momentos em que a avaliação institucional estava ligada a necessidades imediatas de políticas contingenciais voltadas para ações governamentais pautadas em momentos históricos muito específicos. Não poderiam essas ações avaliativas originar conhecimentos que fossem aproveitados em anos ou décadas posteriores. A literatura pesquisada revela alguma forma de sistematização de informações ou metodologias aplicadas.

Desde o PAIUB temos registros de um projeto com esses fins, que apresenta solidez nos objetivos, ideais e fundamentos metodológicos. O princípio de construção e execução participativo denota a consistência sólida desse modelo, ainda que seja possuidor de fundamentos quantitativos.

Ao analisar o SINAES como sistema atual, implantado pelo MEC nas universidades federais e particulares do Brasil, percebemos em sua constituição legal a presença de heranças dos modelos anteriormente praticados no País. Isto pode parecer positivo, mas, na verdade, demonstra a permanência ainda de resquícios de uma política educacional para o Ensino Superior que se permite ter uma orientação mais voltada a interesses de natureza distante dos ideais da educação “pública gratuita e de qualidade”.

A ênfase dada em nosso estudo é à etapa da Auto-Avaliação Institucional, herança positiva do PAIUB, exercida, obrigatoriamente, no SINAES, mais precisamente no escopo da pós-graduação *stricto sensu*, pois esta se encontrava desprovida de um procedimento

avaliativo interno. Os indicadores que orientavam sua política institucional interna, basicamente, consistiam nos níveis indicados pela CAPES nos processos avaliativos essencialmente baseados em dados quantitativos.

Ao nos concentrar nos dados coletados durante a auto-avaliação da pós-graduação (mestrados e doutorados), realizamos uma investigação que subsidiou os indicadores praticados pelos SINAES, a partir da audiência realizada junto aos estudantes desse nível de ensino. Pesquisamos os dados coletados no instrumento aplicado, considerando 5 dimensões adotadas em nossa dissertação: coordenações dos cursos de Mestrado e Doutorado(1); disciplinas ministradas na pós-graduação(2); desempenho dos professores no âmbito das aulas realizadas(3); bem como na orientação das pesquisas (dissertações e teses)(4); e a estrutura física segundo as opiniões do corpo discente da UFC(5).

As principais elucidações que nossa análise demonstrou dentre essas cinco dimensões podem ser organizadas de forma a tecermos as seguintes considerações:

■ 1 Coordenações dos Cursos de Mestrado e Doutorado

A atuação das coordenações de cursos da pós-graduação, segundo os dados levantados em nosso estudo, apresentam um desempenho que suscita certa preocupação em todos os itens avaliados, pois quase todos os indicadores obtiveram opiniões negativas, conceitos Péssimo(a) ou Ruim, emitidos por mais de 50% dos estudantes. O mais preocupante é constatar que os aspectos contemplados vão desde o acompanhamento da aprendizagem até relações interinstitucionais, ou seja, questões pedagógicas, acadêmicas e burocráticas são percebidas pelos discentes como carentes de reformulações, que consideramos imediatas.

Ações como apresentação e discussão de projeto pedagógico, disponibilização de informações e sistemática de matrícula, podem ser mais bem efetivadas por meio de um suporte de Tecnologia da Informação voltado para sistemas via internet que potencializam colaboração coletiva e abrangente dessas questões.

O perfil dos estudantes ouvidos na coleta de dados demonstra que mais de 65% deles estão obtendo informações diariamente pela internet. O uso desse veículo de informação deve ser otimizado e explorado de forma a suprir as principais demandas que a Coordenação possa ter nos aspectos que apresentamos em nossas análises.

■ 2 Disciplinas ministradas

Acerca das disciplinas como elementos curriculares dos cursos *stricto sensu* da UFC, constatamos boa frequência de casos julgados positivamente pelos discentes, pois mais da metade dos itens aplicados demonstrou resultados superiores a 50%; entretanto a Integração entre as Disciplinas, Estímulo ao trabalho cooperativo e Realização de atividades práticas de uso dos conteúdos teórico, foram mencionados pelos estudantes com baixa ocorrência no contexto das disciplinas, devendo esses aspectos ser observados com cautela pelos professores e coordenadores, bem como pelas instâncias colegiadas participantes da elaboração e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos.

A formação do professor de Ensino Superior, pesquisador, são objetivos desses cursos, que não podem deixar de observar aspectos relacionados a currículo, que são fundamentais, como os citados acima. Questões de aplicação de conhecimento teórico, trabalho coletivo e integração de conteúdos e práticas curriculares entre disciplinas são questões que pedagogicamente promovem grande influência na formação de professores universitários, pois parte de sua prática docente será, certamente, orientada pelas experiências vividas nas salas de aula onde obtiveram suas graduações.

■ 3 Desempenho de Professores;

A atuação docente nos cursos de mestrado e doutorado da UFC demonstra em sub-dimensões definidas certas particularidades, principalmente no que tange às diferenças entre os dois cursos. Certos aspectos diferenciaram-se de acordo com esses grupos; já em outras questões notamos similaridades bem particulares.

No que diz respeito a diferenças dos resultados, concluímos que a natureza dos cursos é particular e traz especificidades que influenciam aspectos didático-metodológicos do trabalho docente.

As semelhanças apontadas pelos resultados devem-se ao fato de que encontramos nos programas de doutorado vários docentes atuando em disciplinas do mestrado, o que pode ter levado os resultados a expressar certo grau de similaridade.

A respeito da orientação as pesquisas de mestrado e doutorado, sabemos que parte significativa dos professores também exerce a função de orientadores de teses e dissertações. Esse papel é fundamental no desempenho do programa, mediante o

atingimento de metas e níveis de produção e desempenho acadêmico avaliados pela CAPES, pois a principal produção dos estudantes será sua tese ou dissertação e o cumprimento de prazos de qualificação e defesa pública, bem como elaboração e apresentação de artigos (muitas vezes relacionados diretamente com seu trabalho final) tornam-se elementos que deveriam ser objeto de atenção e zelo por parte dos professores.

Repensar a organização dos grupos e linhas de pesquisa nas ações de socialização e estímulo à divulgação dos trabalhos em desenvolvimento nos programas deve ser foco de atenção, pois esses momentos foram severamente indicados como de necessário aprimoramento, ainda que atendessem às expectativas dos discentes.

Nas ações de acompanhamento da pesquisa e orientação da elaboração do trabalho final, os indicadores são bastante positivos, mostrando-nos assim que as ações das práticas mais tutoriais dos professores na formação para a pesquisa de mestrandos e doutorandos estão sendo avaliadas positivamente pelos estudantes. Também vemos assim os resultados relacionados à produção científica, também aspecto mais ligado à formação do pesquisador.

■ 4 Infra-estrutura

Diversos cursos de pós-graduação têm pesquisas e disciplinas cursadas, dependendo de infra-estrutura laboratorial, bem como demanda por suporte de bibliotecas bem estruturadas e atualizadas para suprir as necessidades de estudos e pesquisas realizadas pelos estudantes desse nível de formação.

A UFC promove importantes ações voltadas para melhoria da infra-estrutura dos *campi* universitários. A pós-graduação é ouvida fortemente nos indicadores que observam esses aspectos para fins de credenciamento e autorização dos programas de mestrado e doutorado. Esses fatores justificam os dados obtidos que, de forma geral, apresentam bom rendimento dessa área, mas contendo ainda casos específicos que se demonstram crônicos acerca de uma solução definitiva.

A avaliação externa praticada pela CAPES auxilia na melhoria das condições físicas da universidade, entretanto, acreditamos que o processo de auto-avaliação pode ser mais eficiente no apontamento dos problemas e carência de ordem prioritária e urgente, que atingem diretamente os discentes e seus processos de formação. Focar as ações e políticas institucionais no aperfeiçoamento de processos que desenvolvam a qualidade dos resultados objetivos pelos programas de pós-graduação da UFC pode parecer elementar,

contudo, quando realizamos uma audiência de estudantes, percebemos que a avaliação externa, regulatória e burocrática ainda guia a gestão dos diversos tipos de práticas e recursos na pós-graduação dessa Universidade.

Tendo como cumpridos os objetivos propostos para esta pesquisa, acreditamos haver produzido algumas propostas de encaminhamentos de futuras investigações e estudos voltados para a temática. Inicialmente, acreditamos que como encaminhamento a ser empreendido na UFC é o melhor uso dos recursos de tecnologia da informação no que diz respeito à viabilização de outros processos avaliativos com maior agilidade e segurança na coleta de informações.

A integração dos sistemas e dados dos agentes que compõem a universidade é fundamental para otimizar a obtenção das informações necessárias a qualquer processo avaliativo. Bases de dados desconectadas, informações obtidas de forma desintegrada podem pôr em risco a qualidade e a confiabilidade das informações. A agilidade na aplicação de instrumentos de avaliação também pode ser um fator importante nos processos de audiência, onde a existência de interfaces amigáveis e de boa usabilidade permitia melhor aproveitamento das dinâmicas de recolha de dados.

A manutenção e aprimoramento dos processos de sensibilização para institucionalização das práticas auto-avaliativas como cultura de avaliação a ser incorporada nos sujeitos da comunidade acadêmica é fundamental no que se refere à qualidade da auto-avaliação da universidade. Percebemos que campanhas publicitárias, promoção de eventos e divulgação sistemática de dados precisam ser ações permanentes para obtenção de maior número de participantes no fornecimento das informações por qualquer que seja a forma de coleta de dados.

Entendemos ainda que futuros estudos nessa área precisam ser desenvolvidos, pois diversas oportunidades de aprofundamentos podem ser empreendidas no sentido de fornecer subsídios cada vez mais precisos à tomada de decisões no que se refere a pós-graduação na UFC. As análises aqui realizadas proporcionam indagações carentes de detalhamento que podem ser obtidos na mesma base de dados, usando informações que não manipulamos em razão das especificidades de nosso estudo.

Sendo assim, esperamos que o estudo aqui concluído proporcione elementos de reflexão no âmbito da gestão universitária da pós-graduação, criando também uma rica fonte de outros estudos a serem empreendidos pelos futuros pesquisadores interessados na temática abordada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Nelson Cardoso; FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. *Avaliação da Educação Superior no Brasil: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão*. [S.I.]: ABAVE 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/imagens/publicacoes/119.pdf>>. Acesso em: 05 Fev. 2007.

ANDRIOLA, W. B. Opinião dos alunos de Pedagogia sobre a qualidade educacional da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. *Avaliação. Fiat lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003. p. 15-29).

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BALZÁN, N. C. & SOBRINHO, J. D. *Avaliação institucional*. Teoria e experiências. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

BARREYRO, Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 Fev. 2007.

BISQUERRA, Rafael; SARRIERA, Jorge C.; MARTÍNEZ, Francesc. *Introdução à Estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

DURHAM E. R. & SCHWARTZMAN S. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2. ed. amp. Brasília: INEP, 2004.

KERLINGER, Fred N. (Fred Nichols). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: E.P.U.; EDUSP, 1980

LEVIN, Jack. *Estatística aplicada a ciências humanas*. São Paulo: HARBRA, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e Didática: as concepções de inteligência e conhecimento e as práticas docentes*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano. *Avaliação e educação a distância: uma análise de problemáticas e possibilidades*. Goiás: Universidade Federal de Goiás; Pró-Reitoria de Extensão e Cultura UFGVirtual, 2002.

MARTINS, Carlos B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa.(Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002. p. 70-72.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NEVES, Clarissa E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002. p. 66-68.

NEIVA, Cláudio C. Iniciativas de Planejamento e Avaliação na Formulação de Políticas para o Ensino Superior. In: DURHAM E. R. & SCHWARTZMAN S. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

OLIVE, Arabela C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa.(Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42.

PAUL, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILATTI. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAME, R. & SCHWARTZMAN S. *Avaliação do ensino superior*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, FCC, n.22, p. 101-118, jul./dez. 2000.

RISTOFF, Dilvo I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. *AVALIAÇÃO*. Campinas, ano 01, n. 1, p. 47-53, jul. 1996.

_____. Avaliação da Educação Superior: Flexibilização e Regulação. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; DE OLIVEIRA, João F. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Editora Alternativa, 2003. p. 137-157.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC. *Relatório Anual de Atividades*. Fortaleza: Pró-Reitoria de Planejamento/UFC, 2003.

_____. *Projeto de Auto-Avaliação Institucional da UFC*. Fortaleza: Pró-Reitoria de Planejamento/UFC, 2005.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 mai. 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.

APÊNDICE

ITEM	DIMENSÃO / INDICADOR RELACIONADO									
Dados do informante:	4.1-(3)-7									
	OK									
1. Em quantas disciplinas estás matriculado em 2006.1?	4.2-A-(1)-4	4.9-(1)-1	4.9-(1)-3	4.9-(2)-8	4.9-(2)-9					
	OK	OK	OK	OK	OK					
2. Em relação à atividade remunerada:	4.1-(3)-7									
	OK									
3. Número de horas semanais que dedicas aos estudos, excetuando-se horas de aula:	4.1-(3)-7									
	OK									
4. De que forma buscas atualização sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?	4.1-(3)-7									
	OK									
5. Qual a frequência dessa atualização?	4.1-(3)-7									
	OK									
6. Assinale os aspectos que consideras ter desenvolvidos com as atividades estudantis:	4.1-(3)-6									
	OK									
7. Conhecimento acerca de uma língua estrangeira:	4.1-(3)-7									
	OK									
8. Já foste reprovado em alguma disciplina durante este curso de Pós-Graduação?	4.9-(1)-1	4.9-(1)-3	4.9-(2)-11							
	OK	OK	OK							
9. Em caso afirmativo, quantas vezes? _____	4.9-(1)-1	4.9-(1)-3	4.9-(2)-13							
	OK	OK	OK							
10. Responda às indagações acerca da COORDENAÇÃO DO PROGRAMA, que a seguir são apresentadas, considerando uma dentre cinco opções:										
10.1. Frequência com a qual a coordenação apresenta e discute com os alunos o Projeto Pedagógico do curso.	4.2-A-(2)-8									
	OK									
10.2. Frequência com que a coordenação do curso promove intercâmbio com outras instituições.	4.3-(2)-5	4.2-D-(3)-6	4.2-B-(2)-13	4.9-(2)-20						
	OK	OK	OK	OK						
10.3. Frequência com que você é ou foi incentivado pela coordenação do curso a participar de reuniões técnicas, congressos e outras atividades.	4.2-B-(1)-4	4.2-B-(2)-10	4.2-B-(2)-12	4.2-C-(1)-3	4.3-(2)-10	4.3-(2)-5	4.4-(2)-3	4.9-(1)-2	4.9-(2)-18	
	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK

10.4. Adequação do atendimento da secretária na prestação de informações a respeito do curso que você está fazendo.	4.4-(2)-3	4.4-(2)-4	4.4-(2)-5							
	OK	OK	OK							
10.5. Adequação da sistemática de matrícula.	4.9-(2)-13									
	OK									
10.6. Adequação dos equipamentos de informática dos laboratórios.	4.7-(1)-1	4.7-(3)-15								
	OK	OK								
10.7. Adequação dos equipamentos de laboratórios específico de sua área de pós-graduação.	4.7-(1)-1	4.7-(3)-15	4.7-(2)-4	4.7-(2)-5	4.7-(2)-6	4.7-(2)-7	4.7-(2)-8	4.7-(2)-9	4.7-(3)-16	
	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
10.8. Interesse da coordenação em acompanhar o progresso discente.	4.9-(2)-11	4.9-(1)-1								
	OK	OK								
10.9. Proposição de medidas para melhorar a aprendizagem.	4.9-(1)-3	4.9-(2)-6								
	OK	OK								
10.10. Disponibilização de informações sobre bolsas de fomento.	4.4-(2)-3	4.4-(2)-5	4.9-(1)-1	4.9-(2)-21						
	OK	OK	OK	OK						
11. Resposta às indagações acerca das DISCIPLINAS, cursadas ou que estás cursando, considerando uma dentre cinco opções:										
11.1. Carga horária adequada à efetiva aprendizagem.	4.2-A-(1)-1									
	OK									
11.2. Objetivos adequados ao nível de conhecimento dos discentes.	4.2-A-(1)-3									
	OK									
11.3. Adequação da bibliografia empregada.	4.2-A-(1)-1									
	OK									
11.4. Integração entre disciplinas.	4.2-A-(1)-4									
	OK									
11.5. Estímulo ao trabalho cooperativo.	4.2-A-(1)-2									
	OK									
11.6. Estímulo às atividades de investigação relacionadas aos conteúdos.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-3	4.2-A-(1)-4							
	OK	OK	OK							
11.7. Estímulo à leitura de textos clássicos nas várias áreas do curso.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-3								
	OK	OK								

11.8 Estímulo ao estudo das inovações específicas na área do curso.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-4							
	OK	OK							
11.9. Realização de atividades práticas de uso dos conteúdos teóricos.	4.2-A-(1)-3								
	OK								
11.10 Adequação do número de discentes em sala de aula.	4.9-(2)-8								
	OK								
12. Responda às indagações acerca dos DOCENTES, que a seguir são apresentadas, considerando uma dentre cinco opções:									
12.1. Distribui e comenta o programa de disciplina no início do semestre.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-2							
	OK	OK							
12.2. Uso de aula expositiva.	4.2-A-(1)-1								
	OK								
12.3. Uso de aula dialogada.	4.2-A-(1)-1								
	OK								
12.4. Uso de seminários.	4.2-A-(1)-1								
	OK								
12.5. Uso de atividades de investigação individuais e/ou coletivas.	4.2-A-(1)-1								
	OK								
12.6. Informa procedimentos e sistemáticas para avaliar a aprendizagem.	4.2-A-(1)-1								
	OK								
12.7. Sistemáticas adequadas para avaliar a aprendizagem.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-4							
	OK	OK							
12.8. Uso de instrumentos claros e precisos para avaliar a aprendizagem.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-4							
	OK	OK							
12.9. Avaliação da aprendizagem compatível ao que foi abordado em classe.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-4							
	OK	OK							
12.10 Discute os resultados da avaliação da aprendizagem.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-2							
	OK	OK							
12.11. Uso de procedimentos didáticos adequados ao nível dos discentes.	4.2-A-(1)-1	4.2-A-(1)-4	4.2-A-(1)-3						

		DIMENSÃO/INDICADOR	
			4.1 – A missão e o plano de desenvolvimento institucional
1		1	Descrição do perfil de egressos (conhecimentos e competências que devem adquirir durante a sua permanência na IES).
2		6	Descrição do perfil de ingressantes: com base nas demandas regionais e nacionais (conhecimentos e competências que devem apresentar)
		TOTAL	7
			4.2 – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão
18		23	Concepção de currículo e organização didático-pedagógica (métodos, metodologias, planos de ensino e de aprendizagem e avaliação da aprendizagem) de acordo com os fins da instituição, as diretrizes curriculares e a inovação da área.
4		5	Práticas pedagógicas, considerando a relação entre a transmissão de informações e utilização de processos participativos de construção do conhecimento.
4		8	Pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais (científicas, econômicas, culturais etc.) e as necessidades individuais.
7		12	Práticas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade, as inovações didático-pedagógicas e o uso das novas tecnologias no ensino.
0		1	São desenvolvidos encontros para discutir o(s) currículo(s) do(s) curso(s)? Há discussão em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais?
0		1	Articulação da pesquisa com as demais atividades acadêmicas.
0		1	Há política de auxílio aos membros da Instituição em relação à apresentação de trabalhos científicos em eventos nacionais e internacionais? Descreva.
0		1	São desenvolvidas atividades que permitam a inter-relação do ensino com a pesquisa? Quais?
0		1	Existe órgão responsável pela relação interinstitucional e internacional da IES? Explique sua dinâmica de funcionamento.
0		1	Participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o respectivo impacto em sua formação.
0		1	Mecanismos, acordos e conclusões da revisão, atualização e renovações dos currículos e programas de estudo.
0		1	Grupos de trabalho, bolsas outorgadas, estímulos à pesquisa.
0		1	Convênios e acordos com outras instituições públicas e privadas, organizações profissionais e empresariais, associações, centros assistenciais.
		TOTAL	57
		DIMENSÃO/INDICADOR	
			4.3 – A responsabilidade social da instituição
1		1	Existem ações para promover iniciativas de incubadoras de empresas, empresas juniores, empresas de recursos?

2	4.3-(2)-5	OK	2	Existem atividades vinculadas com cooperativas, ONGs, corais, centros de saúde, escolas, clubes, sindicatos, ou outras? Quais?
	TOTAL		3	
				4.4 – A comunicação com a sociedade
1	4.4-(2)-3	OK	3	A comunicação interna da instituição é frequente? Quais os canais de comunicação utilizados?
2	4.4-(2)-4	OK	1	Existe uma adequada comunicação entre os membros da instituição?
3	4.4-(2)-5	OK	2	A informação entregue aos usuários da instituição é completa, clara e atualizada?
	TOTAL		6	
				4.5 – As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo
1	4.5-(3)-A-14	OK	1	Grau de envolvimento como pós-graduação.
2	4.5-(3)-A-15	OK	1	Grau de envolvimento com pesquisa.
3	4.5-(3)-B-8	OK	2	Avaliações de desempenho.
	TOTAL		4	

CÓDIGO		STATUS	Nº DE ITENS NO QUESTIONÁRIO	DIMENSÃO/INDICADOR
				4.7 – Infra-estrutura física
1	4.7-(1)-1	OK	13	Adequação da infra-estrutura da instituição (salas de aula, biblioteca, laboratórios, áreas de lazer, transporte, hospitais, equipamentos de informática, rede de informações e outros) em função das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
2	4.7-(1)-2	OK	1	Políticas institucionais de conservação, atualização, segurança e de estímulo à utilização dos meios em função dos fins.
3	4.7-(2)-1	OK	2	A instituição possui, em seu quadro de pessoal, técnicos-administrativos necessários para o uso e manutenção das instalações/infra estrutura? Justifique.
4	4.7-(2)-4	OK	1	A quantidade de laboratórios é adequada para as necessidades da instituição em relação aos cursos e a quantidade dos estudantes?
5	4.7-(2)-5	OK	1	O espaço é suficiente para que os estudantes desempenhem as atividades programadas?
6	4.7-(2)-6	OK	1	Qual o nível de funcionalidade dos laboratórios, bibliotecas, oficinas, espaços experimentais?
7	4.7-(2)-7	OK	1	Qual o estado de conservação dos laboratórios e bibliotecas e as carências mais relevantes?
8	4.7-(2)-8	OK	1	Os equipamentos dos laboratórios são adequados em quantidade e qualidade? Justifique.
9	4.7-(2)-9	OK	1	Quais são as características dos laboratórios e bibliotecas quanto à iluminação, refrigeração, acústica, ventilação, mobiliário e limpeza?
10	4.7-(3)-15	OK	2	Nº. De equipamentos informáticos e condições de uso e acesso pelos estudantes.
11	4.7-(3)-16	OK	1	N.º e condições de laboratórios específicos.
12	4.7-(3)-18	OK	1	Questionários de satisfação dos usuários sobre as instalações em geral e especialmente sobre a biblioteca, laboratórios e equipamentos informáticos.
13	4.7-(3)-9	OK	1	Acessos para portadores de necessidades especiais.
	TOTAL		27	

CÓDIGO		STATUS	Nº DE ITENS NO QUESTIONÁRIO	DIMENSÃO/INDICADOR
				4.9 – Políticas de atendimento aos estudantes
1	4.9-(1)-1	OK	5	Políticas de acesso, seleção e permanência de estudantes (critérios utilizados, acompanhamento pedagógico, espaço de participação e de convivência) e sua relação com as políticas públicas e com o contexto social.
2	4.9-(1)-2	OK	1	Políticas de participação dos estudantes em atividades de ensino (estágios, tutoria), Iniciação Científica, Extensão, avaliação institucional, atividades de intercâmbio estudantil.
3	4.9-(1)-3	OK	4	Mecanismos/sistemáticas de estudos e análises dos dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formaturas, relação professor/aluno e outros estudos tendo em vista a melhoria das atividades educativas.
4	4.9-(2)-11	OK	2	Têm se desenvolvido indicadores para medir os resultados obtidos pelos estudantes? Quais?
5	4.9-(2)-13	OK	2	Quais as condições institucionais desenvolvidas no que diz respeito às questões burocráticas (inscrições, transferências, horários e outros)?
6	4.9-(2)-18	OK	1	Há políticas claras de incentivo à participação dos estudantes em projetos com os docentes? Quais?
7	4.9-(2)-20	OK	1	Há políticas de incentivo a estágios, intercâmbios com instituições e estudantes do exterior? Descreva.
8	4.9-(2)-21	OK	1	Há programas e práticas de iniciação à ciência e de formação inicial de futuros pesquisadores? Descreva.
9	4.9-(2)-6	OK	1	Existem mecanismos de apoio acadêmico, compensação e orientação para os estudantes que apresentam dificuldades acadêmicas e pessoais?
10	4.9-(2)-8	OK	2	O processo de ensino contempla as condições acadêmicas de ordem de matrícula dos estudantes matriculados? Justifique.
11	4.9-(2)-9	OK	1	Existem mecanismos que permitam comprovar se foram alcançados os objetivos dos planos de estudos? Como funcionam?
		TOTAL	21	

ANEXOS



Universidade Federal do Ceará
Comissão Própria de Avaliação (CPA)
Questionário dos Discentes de Pós-Graduação
Auto-Avaliação Institucional da UFC 2005-2006



Dados do Informante

Curso:	<input type="text" value="Mestrado em Ciência da Computação"/>
Gênero:	<input checked="" type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino
Idade:	<input type="text" value="25"/> anos completos
Ano de Ingresso no Programa:	<input type="text" value="2005"/>
Forma de Ingresso:	<input checked="" type="radio"/> Processo Seletivo <input type="radio"/> Transferência
Instituição em que cursou a graduação:	<input type="text" value="UECE"/>
Ano de conclusão do curso de graduação:	<input type="text" value="2004"/>

Próximo

1. Em relação à atividade remunerada:

- A. Não exerço atividade remunerada.
- B. Trabalho eventualmente, sem vínculo trabalhista.
- C. Trabalho até 20 horas semanais.
- D. Trabalho mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.
- E. Trabalho 40 ou mais horas semanais.

1.1. A sua atividade remunerada relaciona-se com o curso escolhido?

- A. Sim
- B. Não

2. Número de horas semanais que dedica aos estudos, excetuando-se horas de aula:

- A. Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- B. Uma ou duas horas.
- C. Três a cinco horas
- D. Seis a oito horas.
- E. Mais de oito horas.

3. De que forma busca atualização sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?

- A. Acesso à Internet.
- B. Leitura de Jornal.
- C. Acesso a Bibliotecas.
- D. Revistas Especializadas.
- E. Com os colegas do Curso (ambiente universitário)

4. Qual a frequência dessa atualização?

- A. Diária.
- B. Semanal.
- C. Mensal.

Próximo

5. Assinale os aspectos que consideras ter desenvolvidos com as atividades estudantis:

Aspectos	Sim	Não
5.1 Valores de fraternidade e justiça.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2. Atitude cidadã frente aos problemas da sociedade brasileira atual.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3. Iniciativas para contribuir com a comunidade na qual vive.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5.4. Capacidade de comunicação (ler, escrever, falar).	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.5. Capacidade para trabalhar em grupo.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.6. Capacidade para efetivar análise crítica da sociedade.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.7. Uso do conhecimento em novas situações.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.8. Ter iniciativas próprias.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5.9. Melhor auto-estima.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
5.10. Solidariedade e respeito.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Grau de conhecimento acerca de uma língua estrangeira:

IDIOMA	Conversação	Leitura	Escrita
Inglês	<input checked="" type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input checked="" type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input checked="" type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal
Espanhol	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input checked="" type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input checked="" type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input checked="" type="radio"/> Mal
Francês	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal
Italiano	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal
Alemão	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal	<input type="radio"/> Bem <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Mal

7. Responda às indagações acerca da **COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO** considerando uma dentre cinco opções:

- A. Excelente.
- B. Boa.
- C. Razoável.
- D. Ruim.
- E. Péssima.

Aspectos avaliados	A	B	C	D	E
7.1. Frequência com a qual a coordenação apresenta e discute com os alunos o Projeto Pedagógico do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7.2. Frequência com que a qual a coordenação do curso promove intercâmbio com outras instituições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7.3. Frequência com que você é ou foi incentivado pela coordenação do curso a participar de reuniões técnicas, congressos e outras atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7.4. Adequação do atendimento da secretaria na prestação de informações a respeito do curso que você está fazendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5. Adequação da sistemática de matrícula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6. Adequação dos equipamentos de informática e dos laboratórios.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.7. Adequação dos equipamentos dos laboratórios específicos de sua área de pós-graduação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7.8. Interesse da coordenação em acompanhar o progresso discente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7.9. Proposição de medidas para melhorar a aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7.10. Disponibilidade e facilidade em obter informações sobre bolsas de fomento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Próximo

Disciplinas

8. Responda às indagações acerca das DISCIPLINAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, cursadas ou que estás cursando, considerando uma dentre cinco opções:

- A. Acontece em todas as disciplinas.
- B. Acontece em metade das disciplinas.
- C. Acontece em mais da metade das disciplinas.
- D. Acontece em menos da metade das disciplinas.
- E. Não acontece em nenhuma disciplina.

Aspectos avaliados	A	B	C	D	E
8.1. Carga horária adequada à efetiva aprendizagem.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.2. Objetivos adequados ao nível de conhecimento dos discentes.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.3. Adequação da bibliografia empregada.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.4. Integração entre disciplinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.5. Estímulo ao trabalho cooperativo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.6. Estímulo às atividades de investigação relacionadas aos conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.7. Estímulo à leitura de textos clássicos nas várias áreas do curso.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.8. Realização de atividades práticas de uso dos conteúdos teóricos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.9. Adequação do número de discentes em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Próximo

9. Responda às indagações acerca dos DOCENTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, que a seguir são apresentadas, considerando uma dentre cinco opções:

- A. Acontece com todos os docentes.
 B. Acontece com metade dos docentes.
 C. Acontece com mais da metade dos docentes.
 D. Acontece com menos da metade dos docentes.
 E. Não acontece com nenhum docente.

Aspectos avaliados	A	B	C	D	E
9.1. Distribui e comenta o programa de disciplina no início do semestre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.2. Uso de aula expositiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.3. Uso de aula dialogada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.4. Uso de seminários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.5. Uso de atividades de investigação individuais e/ou coletivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.6. Informa procedimentos e sistemáticas para avaliar a aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.7. Sistemáticas adequadas para avaliar a aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.8. Uso de instrumentos claros e precisos para avaliar a aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.9. Avaliação da aprendizagem compatível ao que foi abordado em classe.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.10 Discute os resultados da avaliação da aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.11. Uso de procedimentos didáticos adequados ao nível dos discentes.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.12 Prioriza o bom relacionamento com os discentes.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.13. Estimula a participação discente em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.14. Estimula o intercâmbio de idéias entre os discentes.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.15. Cumpre sistematicamente os horários de aula.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.16. É assíduo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.17. Estimula o trabalho cooperativo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.18. Incentiva a participação em eventos científicos da área.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.19. Estimula a publicação em livros e revistas especializadas.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.20. Estimula a análise crítica dos problemas sociais do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.21. Procura ser avaliado pelos discentes ao final da disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
9.22. Busca cumprir na íntegra o programa da disciplina.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Acerca do seu projeto de pesquisa:

- A. Ainda não o iniciei.
- B. Foi iniciada, mas encontra-se atualmente parado.
- C. Estou realizando apenas a revisão da literatura acerca do meu objeto de pesquisa.
- D. Estou realizando a coleta de dados.
- E. Estou realizando a análise de dados.
- F. Estou finalizando o meu projeto de pesquisa.

11. Você está dispondo de CO-ORIENTADOR(A)?

- A. Não.
- B. Sim, de professor(a) da mesma linha de pesquisa do programa.
- C. Sim, de professor(a) de outra linha de pesquisa do programa
- D. Sim, de professor(a) de outro programa de pós-graduação da ufc.
- E. Sim, de professor(a) de outro de outra instituição de educação superior.

12. Os discentes e os docentes de sua Linha Pesquisa reúnem-se sistematicamente para discutir as Pesquisas em andamento?

- A. Sim
- B. Não

12.1. Em caso afirmativo como você avalia esse momento?

- A. Supera as minhas expectativas.
- B. Atende completamente as minhas expectativas.
- C. Atende as minhas expectativas, mas poderia ser melhorado.
- D. não atende as minhas expectativas, precisa ser modificado.
- E. não participo desses momentos.

Próximo

13. Responda às indagações acerca do **SEU PROFESSOR ORIENTADOR**, que a seguir são apresentadas, considerando uma dentre cinco opções:

- A. Supera as minhas expectativas.
- B. Atende completamente as minhas expectativas.
- C. Atende as minhas expectativas, mas poderia ser melhorado.
- D. Não atende as minhas expectativas, precisa ser modificado.
- E. Não se aplica.

Aspectos avaliados	A	B	C	D	E
13.1. Frequência dos encontros de orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.2. Orientações sobre de seus estudos.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.3. Acompanhamento da pesquisa de campo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.4. Estimulo à participação em eventos científicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.5. Estimulo à publicação em livros e revistas especializadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.6. Auxílio na organização textual do seu trabalho.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Próximo](#)

Aspectos Físicos

14. Responda às indagações acerca da **QUALIDADE DOS ASPECTOS FÍSICOS**, considerando uma dentre cinco opções:

- A. EXCELENTE.
- B. MUITO BOM.
- C. ADEQUADO.
- D. INADEQUADO.
- E. PÉSSIMO.

Aspectos avaliados	A	B	C	D	E
14.1. Salas de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.2. Laboratórios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.3. Biblioteca (salas de estudo/leitura).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.4. Áreas de convivência/lazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.5. Cantinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.6. Auditórios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.7. Banheiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14.8. Acesso para portadores de necessidades especiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
14.9. Centro ou Faculdade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.10. Coordenação do curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Próximo

15. Indique OS DOIS PRINCIPAIS MOTIVOS que o estimularam a cursar a pós-graduação:

- A. Necessidade de aprimoramento profissional.
- B. Necessidade de melhoria salarial.
- C. Possibilidade de realização pessoal.
- D. Possibilidade de ascensão funcional na carreira.
- E. Por estar desempregado.

16. Indique OS DOIS PRINCIPAIS MOTIVOS que o estimularam a escolher a UFC para a realização do seu curso de pós-graduação:

- A. Por oferecer ensino gratuito.
- B. Pelo prestígio da instituição.
- C. Por ser a única instituição onde fui aceito.
- D. Pela proximidade da residência familiar.
- E. Por ser a única instituição a ofertar o curso.

17. Indique AS DUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DESEJÁVEIS a um curso de pós-graduação:

- A. Proporcionar sólida formação profissional voltada para o ensino e a pesquisa.
- B. Proporcionar cultura geral para a melhor compreensão da sociedade.
- C. Proporcionar sólida preparação para o mercado de trabalho.
- D. Complementar a formação proporcionada pela graduação.
- E. Proporcionar sólida formação técnico-científica.

18. Estás satisfeito com o teu curso de pós-graduação?

- A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

19. Estás satisfeito com a coordenação do teu programa de pós-graduação?

- A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

20. Estás satisfeito com a atuação dos teus professores?

- A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

21. Estás satisfeito com a atuação do teu professor(a) orientador(a)?

- A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

22. Estás satisfeito com a atuação da Direção do teu Centro/Faculdade?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

23. Estás satisfeito com o Serviço de Alimentação do Restaurante Universitário?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Nunca utilizei-o

24. Estás satisfeito com o atendimento do Serviço de Bibliotecas?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Nunca utilizei-o

25. Estás satisfeito com o Serviço oferecido pela Divisão Médica Odontológica?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Nunca utilizei-o

26. Estás satisfeito com a atuação dos Servidores Técnico-Administrativos do teu Curso/Centro/Faculdade?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

27. Estás satisfeito com a segurança proporcionada pela UFC?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

28. Estás satisfeito com o Currículo do teu curso de pós-graduação?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

29. Estás satisfeito com a interação do teu curso com outros cursos?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

30. Estás satisfeito com a UFC?

A. Sim B. Parcialmente C. Não D. Não sei.

Enviar