



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

ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM

**GESTÃO E AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*:
ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA CONSTRUÇÃO DE
UM MODELO DE ACREDITAÇÃO EDUCACIONAL**

FORTALEZA-CE

2018

ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM

**GESTÃO E AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*:
ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA CONSTRUÇÃO DE
UM MODELO DE ACREDITAÇÃO EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Avaliação Educacional. Orientadora: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.

FORTALEZA-CE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- T136g Tahim, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira.
Gestão e avaliação de cursos de especialização lato sensu : estudo em instituições de ensino superior para construção de um modelo de acreditação educacional / Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim. – 2018.
125 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima.
1. Acreditação Educacional. 2. Avaliação de Curso. 3. Gestão de Curso. I. Título.

CDD 370

ANA PAULA VASCONCELOS DE OLIVEIRA TAHIM

**GESTÃO E AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*:
ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA CONSTRUÇÃO DE
UM MODELO DE ACREDITAÇÃO EDUCACIONAL**

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dra. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Nicolino Trompieri Filho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.a Dra. Silvany Bastos Santiago
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dra. Gabrielle Silva Marinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

FORTALEZA-CE

2018

A Deus.
Ao meu amado pai, Antonio Leite de
Oliveira (In memoria), que muito me
incentivou nesta conquista.

AGRADECIMENTO

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio as pesquisas realizadas neste doutorado.

Ao Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima, pela orientação continua no decorrer da minha formação como pesquisadora.

Aos professores participantes da banca examinadora Silvany, Adriana, Nicolino e Gabrielle pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos coordenadores, técnicos, professores, alunos e egressos entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de doutorado e do grupo de pesquisa (GPAGE), pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“[...] a avaliação se torna apenas um instrumento para se chegar à acreditação.” (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

RESUMO

Como resultado das novas relações no mundo do trabalho, a avaliação educacional ultrapassa seu objeto inicial de atuação, alcançando novos papéis. Todos os níveis de ensino são avaliados e acreditados, porém as especializações *lato sensu* não têm recebido a mesma atenção, sendo apenas avaliadas pontualmente e internamente pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Entendendo que esses cursos surgem nas diversas IES com o caráter de formação continuada e inserção para o mundo do trabalho, assim, também precisam ser avaliadas, bem como acreditados. Para tanto, a inquietação norteadora desta tese é: como acreditar cursos de pós-graduação, especificamente a especialização *lato sensu* em educação, de forma a contribuir para uma formação profissional de excelência? A proposta do estudo sobre essa realidade tem como objetivo elaborar um modelo de avaliação para curso de especialização, observando a acreditação desta, bem como a qualidade das questões educacionais que permeiam a necessidade de uma acreditação. A estruturação desse estudo utilizar-se-á do espaço metodológico quadripolar de De Bruyne (1977); para a organização metodológica, foram definidas a priori as categorias teóricas: gestão e avaliação de curso e acreditação educacional, e para a estratégia de coleta de dados, a realização de entrevistas e questionários via *Skype* e *WhatsApp*, bem como que, para análise dos dados o uso do Atlas TI. A relevância desta pesquisa é percebida na possibilidade reflexiva de melhoria sobre a gestão do curso de especialização, seu impacto para a formação profissional e seu papel autônomo sobre a corresponsabilidade, assim, utilizando-se da avaliação como tática de melhoramento contínuo das ações desenvolvidas e nas novas tomadas de decisões acerca do progresso apontado pela acreditação. Considera-se que a consulta e escuta aos sujeitos do estudo muito contribuiu para o mapeamento de estruturas essenciais (LIMA, 2005) culminado na acreditação. O tema também precisa ser melhor explorado nas IES, pois ainda se confunde a avaliação com a acreditação, um maior esclarecimento possibilita o empoderamento dos processos.

Palavras-chave: Avaliação de Curso. Gestão de Curso. Acreditação Educacional.

ABSTRACT

Result of the new relationships in the world of work, educational evaluation goes beyond its initial object of action, reaching new roles. All levels of education are evaluated and accredited, but the *lato sensu* specializations have not received the same attention, only being evaluated in a timely manner and internally by the Institutions of Higher Education (HEI). Understanding that these courses emerge in the various HEIs with the character of continuing training and insertion into the world of work, thus, also need to be evaluated as well as accredited. Therefore, the main concern of this thesis is: how to accredit postgraduate courses, specifically the *lato sensu* specialization in education, in order to contribute to professional training of excellence? The purpose of this study is to elaborate an evaluation model for a specialization course, observing its accreditation, as well as the quality of the educational issues that permeate the need for an accreditation. The structure of this study will be based on the methodological space of De Bruyne (1977); for the methodological organization, the theoretical categories were defined a priori: course management and evaluation and educational accreditation, and for the strategy of data collection, interviews and questionnaires via *Skype* and *WhatsApp*, as well as for data analysis the use of Atlas IT. The relevance of this research is perceived in the reflective possibility of improvement over the management of the specialization course, its impact on professional training and its autonomous role on co-responsibility, thus, using evaluation as a tactic of continuous improvement of the actions developed and in the decisions about the progress of accreditation. It is considered that the consultation and listening to the study subjects greatly contributed to the mapping of essential structures (LIMA, 2005) culminated in accreditation. The theme also needs to be better explored in HEIs, since evaluation and accreditation are still confused, greater clarification allows the empowerment of processes.

Keywords: Course Evaluation. Course Management. Educational Accreditation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	05
2	POLO EPISTEMOLÓGICO	10
2.1	A epistemologia de Karl Popper	10
2.2	Karl Popper e a avaliação	11
2.3	A epistemologia da avaliação e da acreditação	12
2.3.1	<i>Avaliação</i>	13
2.3.2	<i>Acreditação</i>	15
3	POLO TEÓRICO	21
3.1	Educação superior: cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i>	21
3.2	Gestão educacional de cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i>	23
3.2.1	<i>Planejamento</i>	25
3.2.2	<i>Organização</i>	27
3.2.3	<i>Direção</i>	29
3.2.4	<i>Controle</i>	30
3.3	Avaliação de cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i>	31
3.4	A acreditação em processos avaliativos de cursos	34
4	POLO MORFOLÓGICO	38
4.1	Modelos de acreditação de cursos de especialização <i>lato sensu</i> : experiências em outros países	38
4.1.1	<i>Agência de avaliação e acreditação do Ensino Superior (A3ES) – Portugal</i>	38
4.1.2	<i>Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) – Setor Educativo do Mercosul (SEM)</i>	40
4.1.3	Rede Iberoamericana para Acreditação da qualidade da educação Superior (RIACES):.....	47
4.2	Modelos de acreditação de cursos de especialização <i>lato sensu</i> : experiências no Brasil	47
4.2.1	<i>Sistema de acreditação ANPAE (SAA)</i>	42
4.3	Modelos de avaliação para a especialização <i>lato sensu</i>	47
4.3.1	<i>Avaliação para especialização</i>	48
4.3.2	<i>Modelos de acreditação</i>	48

5	POLO TÉCNICO	50
5.1	Caminho metodológico do estudo	50
5.1.1	<i>Tipologia da pesquisa</i>	50
5.1.2	<i>Procedimentos de coletas de dados</i>	50
5.1.3	<i>Instrumentos de pesquisa</i>	51
5.1.4	<i>Sujeitos da pesquisa</i>	51
5.1.5	<i>Caracterização das instituições a serem investigadas</i>	52
5.1.6	<i>Caracterização do Curso de especialização Lato Sensu em Docência no Ensino Superior</i>	52
5.1.7	<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	53
5.1.7.1	<i>Questionário</i>	53
5.1.7.2	<i>Entrevista</i>	53
5.2	Estratégias de Coleta de dados.....	53
5.2.2	<i>Entrevista.....</i>	53
5.2.1	<i>Questionário.....</i>	54
5.3	Análise e apresentação de resultados	54
5.3.1	<i>Análise de documentos</i>	54
5.3.1.1	<i>Diretrizes Curriculares</i>	54
5.3.1.2	<i>Projeto Pedagógico do Curso.....</i>	55
5.3.1.3	<i>Plano de Desenvolvimento Institucional.....</i>	55
5.3.1.4	<i>Programas de incentivo a formação.....</i>	55
5.3.1.5	<i>Planos de aula.....</i>	55
5.3.2	<i>Análise de questionários</i>	56
5.3.2.1	<i>Seção 1: Perfil dos respondentes</i>	56
5.3.2.2	<i>Seção 2: Avaliação de curso</i>	56
5.3.2.3	<i>Seção 3: Gestão de curso</i>	65
5.3.2.4	<i>Seção 4: Acreditação</i>	70
5.3.3	<i>Análise de entrevista</i>	74
5.3.3.1	<i>Seção 1: Perfil dos respondentes</i>	75
5.3.3.2	<i>Seção 2: Avaliação de curso</i>	75
5.3.3.3	<i>Seção 3: Gestão de curso</i>	
5.3.3.4	<i>Seção 4: Acreditação</i>	
5.4	Proposta de modelo de acreditação de cursos de especialização lato sensu	92

5.4.1	Proposta de Avaliação	92
5.4.1.1	Pré-avaliação	94
5.4.1.2	Avaliação	95
5.4.2	Proposta de Acreditação	99
5.4.2.1	As estruturas essenciais a serem atendidas.....	99
6	CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES	102
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE 1: Instrumento de coleta - Entrevista	111
	APÊNDICE 2: Instrumento de coleta – Questionário	117
	APÊNDICE 3: Termo de consentimento livre e esclarecimento	121

1 INTRODUÇÃO

Neste espaço são apresentadas a justificativa deste estudo, sua contextualização, a problematização e o problema a ser investigado nessa pesquisa, bem como os objetivos propostos, assim como a estratégia metodológica escolhida e a estrutura do trabalho aqui traçado.

O estudo aborda a avaliação como um recurso necessário aos processos educacionais com foco na Pós-graduação *lato sensu*, uma vez que não há especificamente procedimentos de acreditação/certificação para essa área.

As transformações trazidas pelos contextos de mudanças na sociedade e no mercado de trabalho apresentam para a educação superior novos anseios, que precisam se valer da avaliação ou, mais recentemente, da acreditação para a busca da melhoria sobre a qualidade para o atendimento ao mundo do trabalho. Porém, os processos de avaliação e acreditação não deveriam preocupar-se exageradamente com o controle e a fiscalização, pois essas duas ações têm características distintas, mas precisam perceber-se como parte do mesmo fenômeno, atrelado a outras necessidades institucionais e sociais.

Este estudo torna-se necessário uma vez que não existem na literatura específica, instrumentos que subsidiem a produção de indicadores de qualidade no processo de acreditação e tampouco avaliações *in loco* para os cursos desse estudo. Sua relevância vem com a perspectiva do olhar sobre a qualidade da oferta, manutenção e acompanhamento desses. Entendendo que se tornam cursos voltados de forma muito corriqueira ao mundo do trabalho e suas necessidades imediatas, podendo não ter continuação ou atualização, pois são ofertados de acordo com demandas urgentes.

Seu ineditismo vem sob a percepção da pouca literatura sobre o assunto, quando vinculado à avaliação ou mesmo acreditação da pós-graduação *lato sensu*, se voltarmos especificamente para a educação não encontraremos qualquer material. As áreas da saúde têm estudos aprofundados sobre a questão e áreas de estudos administrativos já iniciam sua caminhada quanto a esta demanda.

Avaliar aspectos relacionados aos cursos de graduação e pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) propostos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) é uma constante, porém não temos este mesmo olhar sobre as pós-graduações *lato sensu*, então, torna-se ferramenta de responsabilidade da

IES o olhar rigoroso sobre os projetos propostos na busca pela possibilidade para a formação continuada profissional. Esse possui um foco no atendimento ao mundo do trabalho numa perspectiva autônoma e de recepção sobre as possibilidades de impacto social e rotineiro.

Desta forma, compreendendo a avaliação como um elemento significativo no âmbito educacional, e que, evidentemente, é uma ferramenta para colaborar no aperfeiçoamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* com vistas à qualidade da educação no desenvolvimento profissional do formando, torna-se elemento indispensável dentro das atividades estabelecidas pelas IES. Para tanto, o processo de acreditação desses cursos colabora para a o entendimento da gestão como elemento na organização e qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos por IES e independem de autorização, reconhecimento e/ou renovação, devendo atender ao disposto na Resolução CNE/CES no 1, de junho de 2007. Porém o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não avalia esses sistematicamente, mas estabelece algumas exigências a serem atendidas, como 360 horas aula, 50% dos professores com título de mestre ou doutor e um projeto final individual para a conclusão dos alunos. No caso dos *Master of Business Administration (MBAs)*, podemos considerar o credenciamento na Associação Nacional de MBAs (Anamba), criada em 2014 (SILVA e EYNG, 2007).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação do MEC responsável pelos programas de pós *stricto sensu* (mestrados e doutorados), assim acompanha ano a ano e divulga a cada três anos um relatório de avaliação que se organiza em critérios estabelecidos sobre esse acompanhamento. Considera o corpo docente, o corpo discente, as teses e as dissertações, a produção intelectual e a inserção social de cada programa, recebendo ao fim conceitos pertencentes a uma escala de 1 a 7.

No ano de 2016, mais de um 1,1 milhão de estudantes concluíram a educação superior. Observamos que o número de concluintes em cursos de graduação presencial teve um aumento de 2,4% em relação a 2015 e que a modalidade a distância teve uma diminuição de -1,3% no mesmo período. Também no período entre 2015 e 2016, o número de concluintes na rede pública aumentou 2,9% e na rede privada foi de 1,4%. Observando o intervalo de 2006 a 2016, a

variação percentual de concluintes em cursos de graduação na rede privada foi de 62,6%, enquanto na pública esse crescimento foi de 26,5% (INEP, 2016).

Estatísticas Gerais da Educação Superior no Brasil (2016) apresentam, em seu quadro resumo, o total que trata sobre a soma de graduação e pós-graduação num total de matrículas de 2.282.521 para a categoria pública e de 6.116.768 para a privada. Assim, não faz distinção aos níveis de acesso, não especifica números para a pós-graduação *lato sensu*, porém nos apresenta os números para a *strictu sensu* 292.023 para a pública e 55.012 para a privada.

No ano de 2004, o MEC retomou o assunto e se propôs a traçar um panorama geral quanto à oferta desses programas *lato sensu*; criou uma Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação (Portaria Ministerial nº 1.180/2004) com o objetivo de "acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução 01/2001"; e, compreendendo sobre a dificuldade de supervisionar esta demanda, iniciou suas atividades com o "Cadastro de Cursos de Pós-graduação *lato sensu*" (Portaria Ministerial nº328/2005) (SILVA; EYNG, 2007).

O relatório de consulta pública simples gerado pelo E-mec no dia 02 de maio de 2018 nos afirma que existem 20.769 cadastros de especialização em nível Brasil, dados gerados a partir de planilha Excel fornecida pela plataforma desse, sendo 1.737 cursos de especialização localizados no Ceará.

A inquietação da pesquisadora oriunda dos estudos de especialização e mestrado somadas as suas práticas no cargo de assessora pedagógica e da coordenação do curso de especialização em Docência do Ensino Superior contribuem para o desejo de aprofundamento sobre a questão da avaliação e acreditação quanto aos cursos de especialização *lato sensu na área* da educação.

Observou-se que esses, por ora, são avaliados pontualmente pelas IES sem padrões, parâmetros ou outros processos e ferramentas específicas, deixando este nível de formação um tanto quanto desamparado sobre os aspectos avaliativos, entendendo que surgem nas diversas IES com o caráter de formação continuada e inserção para o mundo do trabalho.

Estudos e experiências da pesquisadora apresentam a tese de que é também preciso se ter um processo de acreditação sobre a avaliação na busca da qualidade dos cursos de especialização em educação nas IES do Ceará.

Desta maneira, a pergunta que contribui para a construção deste trabalho é: como acreditar cursos de pós-graduação, especificamente a especialização *lato*

sensu em educação, de forma a contribuir para uma formação profissional de excelência?

No ano de 2004, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG – 2005-2010) foi publicado, elaborado por representantes de instituições relacionadas à comunidade científica nacional com o ensejo de garantir que o sistema educacional brasileiro mantenha seus padrões de qualidade preservados e que suas conquistas sejam preservadas e aprimoradas, necessitando de esforços contínuos da comunidade científica nacional visando o aperfeiçoamento deste sistema (SILVA; EYNG, 2007). Houve algumas tentativas de órgãos não estatais de regulamentar os cursos de pós-graduação *lato sensu* como a Anamba, criada em 2004, porém alguns critérios não atendem às resoluções 01/2001 e 01/2007, criando suas próprias regras (Ibidem, 2007).

Este estudo trata sobre a elaboração de um modelo de avaliação de cursos de especialização em educação *lato sensu* na realidade brasileira, partindo da realidade cearense, pautado em um movimento reflexivo sobre a gestão da qualidade educacional para a formação profissional, embasado em um modelo de acreditação que estabeleça instrumentos avaliativos com indicadores que enfatizem a esfera da gestão e qualidade educacional.

Assim, como objetivos para este estudo, temos: 1) promover estudo epistemológico e teórico sobre a educação superior e os cursos de pós-graduação *lato sensu*; a gestão educacional de cursos de pós-graduação *lato sensu*; a avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu*; e a acreditação em processos avaliativos de cursos; 2) mapear os modelos avaliativos utilizados para avaliação da especialização *lato sensu* na América do Sul e no Brasil; 3) criar um mapa comparativo dos modelos avaliativos utilizados para avaliação das especializações *lato sensu* na América do Sul e no Brasil; 4) propor um modelo de acreditação educacional para cursos de pós-graduação *lato sensu* em Instituições de Ensino Superior, considerando-se os processos de gestão e a avaliação educacional

Observando a complexidade das ações desenvolvidas pelas IES e seu impacto nos diversos contextos da avaliação institucional, além da compreensão do compromisso social, da seriedade de seus serviços, justifica-se o aprofundamento sobre um modelo de avaliação com foco na qualidade e os seus impactos autoavaliativos para a ampliação sobre a qualidade na IES.

Para este trabalho, utilizou-se o espaço metodológico quadripolar de De Bruyne (1977): o polo epistemológico que trata de percepção epistemológica das abordagens do pesquisador; o polo teórico que trata da preparação das hipóteses e a edificação dos conceitos, formulando sistematicamente os objetivos científicos; o polo morfológico o qual trata sobre as regras de estruturação, de formulação do objeto científico; e o polo técnico, referente à pesquisa, à amostragem, à coleta de dados e à análise de resultados, traçando as principais considerações percebidas no estudo.

Quando uma IES busca sua melhoria, ela precisa estar disposta a conhecer possibilidades de trabalho com vistas ao alcance da qualidade e dos objetivos educacionais. Para tanto, foram definidas as categorias teóricas: gestão de cursos, avaliação de curso e acreditação educacional.

O primeiro polo – polo epistemológico - tem como eixo central o histórico das teorias que embasam as categorias desta pesquisa bem como filósofos e epistemólogos que aprofundam questões sobre estas temáticas.

O segundo polo – polo teórico - trata da fundamentação conceitual dos diversos estudiosos que problematizam sobre os assuntos, necessários à construção de novos conceitos, neste caso, provenientes da educação.

O terceiro polo – polo morfológico - apresenta os indicadores de qualidade sobre as avaliações aplicadas nas especializações *lato sensu* das IES, percebendo os modelos existentes.

O quarto polo – polo técnico - trata sobre as etapas da pesquisa, na qual são estabelecidos os procedimentos para a realização da pesquisa, utilizando-se da técnica de observação, entrevista e questionário para coleta e interpretação de dados, com a perspectiva da criação/adequação de um modelo de acreditação que apresente uma avaliação voltada para a qualidade educacional e profissional.

2 POLO EPISTEMOLÓGICO

Este polo trata da parte que tem como eixo central a fundamentação histórico-epistemológica das teorias que embasam as categorias desta pesquisa bem como filósofos que aprofundam questões sobre estas temáticas.

2.1 A epistemologia de Karl Popper

O termo epistemologia é empregado para nos referirmos à “[...] teoria do conhecimento”, assim, na atualidade, procura-se uma “teoria da justificação” e toma-se o “conhecimento pronto”, buscando formas de justificá-lo na busca de mostrar que são aceitáveis (DUTRA, 2010). Assim, este termo trata de buscar justificações para os conhecimentos tornarem-se aceitáveis.

Para tanto, o epistemológico estuda questões da pesquisa, discutindo seus limites, o alcance e o valor dos métodos científicos (BASTOS, 2008), para efeitos de uma pesquisa que alcance todas as possibilidades no esgotamento das melhores estratégias para o alcance desta sustentabilidade sobre o conhecimento e sua veracidade.

Ou, em outras palavras, uma teoria do conhecimento deve explicar de que maneira o conhecimento proposicional pode ser justificado, ou como nossas opiniões e afirmações podem ser sustentadas de forma não apenas convincente, mas imune a críticas razoáveis (Ibidem, p.11).

Desta forma, buscam-se “teorias da investigação” propostas por filósofos da ciência, como Popper, que não é praticante de uma teoria geral do conhecimento (DUTRA, 2010). Entendendo que passamos da esfera da teoria que justifica para a teoria que investiga e percebe as verdades sobre este conhecimento.

Assim, podemos compreender que, para Popper, o determinismo é uma postura não aceitável, nada pode ser apenas determinado e pronto, sem a compreensão de como se chegou neste, para tanto, não podendo o presente ser vítima incondicional do passado (PEREIRA, 1993), mas uma forma de entender este presente e as formas que o levaram a ter esta natureza.

Sendo a avaliação um tema em estudos recentes, cerca de 30 anos, estaria ela fadada à descrença por seu pequeno caminhar histórico, se assim o fosse, e com mais força quanto às questões inerentes à pesquisa avaliativa. Então

as necessidades educacionais estão amparadas historicamente pela necessidade do homem sobre seus novos contextos, desta forma, entende-se o passado para compreender as situações vivenciadas do presente (PONCE, 2005).

Entendendo, desta maneira que essa trajetória histórica apenas contextualiza o homem, não o torna vítima desta construção; tendo na história o “sentido de argumentar que ela implica uma interpretação engenharial do tipo de conhecimento que é possível sobre o passado”, as teorias históricas têm a influência daquele que coletou os fatos, podendo facilmente conduzir suas ideias (PELUSO, 1995, p. 187).

Para tanto, a ciência não pode ser um conjunto de enunciados estabelecidos nem um sistema que segue a direção de um estado de finalidade, jamais atinge a verdade e tem valor de sobrevivência (POPPER, 2013).

Entender a epistemologia como algo que busca a justificativa, com base na investigação, abrangendo que esta não determina o objeto de estudo, mas o faz ser percebido dentro de sua construção histórica é necessário ao se pesquisar sobre avaliação.

2.2 Karl Popper e a avaliação

A ciência do século XX foi bastante influenciada por teorias filosóficas, tendo Karl Popper, um dos filósofos da ciência, como um destes influenciadores, desta forma algumas de suas ideias tornam-se preciosas para a complexidade de se perceber a avaliação em seus diferentes contextos.

Popper entendia que, na busca do conhecimento, não se pode valer apenas da observação de fatos e inferência de enunciados, assim deve haver um interesse do sujeito para conhecer determinada realidade em que seu quadro de referência não diz mais. Entende, assim, que apenas observar não resolve, é preciso que a observação seja intencional, orientada e seletiva para a busca e a ampliação do quadro de referências. “[...] assim, o correto uso da razão levaria necessariamente à verdade” (PELUSO, 1995, p.69), entendendo essa razão como o, e ato de usar de forma adequada caminho traçado para o conhecimento para validação da ciência como ação final desta busca.

Desta forma, ao tratar sobre o conhecimento podemos afirmar que:

[...] o conhecimento é amplo, e desperto sob a condição humana a disputa no ato de filosofar sobre as prisões ideológicas dos elementos contraditórios sustentados pelo debate, pela argumentação pela busca da verdade através da validação das ciências (LIMA; MELO, 2015).

Para tanto, Popper cria o modelo hipotético-dedutivo, que trata da seleção do objeto a ser investigado, averiguando a insuficiência das referências sobre esse, dessa forma, o pesquisador pode, a partir da formulação de uma hipótese geral, permitir-se a fazer experiências na busca de se reformular teorias que possibilitam se constituir um conhecimento e seu desenvolvimento.

Três pilares podem ser considerados nesta construção: a informação, algo que temos a nossa disposição; o conhecimento, que trata da seleção e compreensão sobre a informação estudada; e a sabedoria, que trata da forma como relacionamos esse conhecimento às necessidades de aplicação do mesmo, dando um caminho aplicável a este ciclo (MORIN, 2003).

Popper se baliza numa perspectiva da falsidade de teorias e dos enunciados universais, existindo uma assimetria entre verificabilidade e falseabilidade (LIMA; MELO, 2015), entendendo que todos os aspectos precisam ser observados na busca destas confirmações teóricas.

Afirma, Popper (1975), ser fundamental o apontar dos sentidos científico e social, entendendo-se que, enquanto ciência, expressa uma ocorrência e, na sociedade, solicita comportamento a ser adotado. Desta forma, uma lei científica explica, mas não determina o acontecimento, descreve, e a lei social não descreve, porém determina, observando as especificidades das circunstâncias que a possibilitam. A lei científica não pode ser contrariada, e a lei social entende a possibilidade de ser contrariada. As leis estão em constante mutação.

A avaliação precisa, pois, entender-se no contexto em que se insere, percebendo os contextos sociais que permitem que ela possa ser contrariada, mas, sendo lei científica, não deveria ser.

2.3 A epistemologia da avaliação e da acreditação

Neste espaço serão abordados os temas avaliação e acreditação, com a intenção de apresentar as definições pertinentes a ambos os termos com fim de percebermos suas ligações e diferenças, de forma a compreender a necessidade de

ambos como ações complementares com vistas à qualidade das Instituições de Ensino Superior.

2.3.1 Avaliação

Observa-se que a iniciativa de avaliar as universidades recebeu influência de organismos externos e surgiu a partir da necessidade de melhorar a educação nos princípios de mercado em atendimento às imposições de ordem econômica, a partir daí ganhou novos contextos e formas de ação.

O contexto de redemocratização em nosso país foi outro aspecto que influenciou a iniciativa de implantação das Políticas de Avaliação institucional. Com a aprovação da nova Lei da LDB (Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996), a avaliação passou a ser obrigatória, e, desde então, os municípios e Estados têm que se preocupar com o sistema de avaliação.

Em âmbito nacional, em 2004, ocorreu uma mudança parcial nos rumos do processo de avaliação das IES no Brasil, quando o MEC/SESu instituiu a Lei Federal n. 10.861, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tendo como objetivos fundamentais promover a melhoria da qualidade do ensino e estabelecer o compromisso das IES com a responsabilidade social. O olhar sobre a melhoria apresentada como possibilidade da avaliação precisa dos sujeitos que assim a entendam para poderem aplicá-la atentos a esta característica.

A partir dos documentos elaborados pelo MEC sobre o SINAES, houve a retomada da orientação teórica da avaliação formativa. Destacam-se, como diretrizes essenciais deste sistema de avaliação, a participação e a integração de toda a comunidade acadêmica, bem como o conceito de avaliação como um processo que une a dimensão formativa a um projeto de sociedade comprometida com a igualdade e a justiça social.

Nessa ótica, a avaliação torna-se um importante processo fomentador de informações para a tomada de decisões políticas, pedagógicas e administrativas, bem como para a contínua melhoria institucional e para a conquista da emancipação e da autonomia das IES do Brasil (BRASIL, 2004). Compreender este viés entendido dentro das atividades que são continuas das IES Brasileiras ainda é um desafio.

Quanto ao modelo de autoavaliação, proposto pelo SINAES, predomina a intenção de uma epistemologia subjetivista, mas com fortes características

utilitaristas, que, para House (2000), aceita a definição de valor de que o maior bem é aquele que vai beneficiar o maior número de indivíduos.

Os modelos de avaliação também dependem das relações de poder existentes. Há casos em que o poder não se concentra nas mãos de um ou de alguns, mas permeia nas relações através das quais, avaliador e avaliado discutem "cara a cara" os problemas e decidem conjuntamente sobre eles. Neste caso, o governo ou o avaliador faz apenas o papel de árbitro, o qual aplica de forma correta as regras pertinentes.

Corroborando com as premissas de Catrib (1997) e Fernandes (2002), Sobrinho (2005 *apud* RISTOFF, 2005) apresenta a capacidade transformadora da avaliação. Portanto, o sendo, são necessárias dentro do que se deseja produzir de mudanças na administração das instituições. Para tanto, não abrem mão de possuírem agências e mecanismos de avaliação na busca de refletir sobre as melhorias que podem ser realizadas dentro de tudo que esta pode assistir.

É amplamente reconhecida à capacidade de transformação que os processos avaliativos possuem. Por isso, os Estados, em geral, inicialmente, os mais desenvolvidos, e, agora, também muitos dos em desenvolvimento, não abrem mão de ter suas agências e seus mecanismos de avaliação, em vista de mudanças que querem produzir na administração pública, nos programas sociais, nas instituições e nos sistemas educativos, etc (SOBRINHO, 2005, p. 16, *apud* RISTOFF, 2005).

A avaliação é reconhecida como um instrumento para o crescimento, dentro da análise dos pontos avaliados por todas as esferas que a utilizam. Por sua capacidade transformadora, não poderia deixar de ser utilizada e percebida como mecanismo de melhoramento do corpo docente das IES, como estudado neste trabalho.

Assim, a avaliação torna-se um processo de levantamento de dados que forneçam elementos suficientes para que se possa propor um diagnóstico e que desta forma, perceba indicadores necessários para a elaboração de ações que busquem o apontamento de melhorias cabíveis e aplicáveis em seus tempos determinados de implantação ou ajuste.

Desta forma, torna-se imprescindível compreender sobre acreditação, pois a avaliação torna-se um instrumento para a chegada a este processo (DIAS SOBRINHO, 2010).

2.3.2 Acreditação

A palavra acreditação é originária do inglês, *accreditation*, e consiste num procedimento de percepção sobre a avaliação, levando em consideração os recursos institucionais, voluntário, periódico, reservado e sigiloso, que se propõe a garantir a qualidade, utilizando-se de padrões previamente estabelecidos e aceitos, que tratam sobre satisfação (BRASIL, 2006).

A acreditação é uma metodologia para validação de um processo que tem como foco mensurar a qualidade, observando seus padrões mínimos de funcionamento e assim o colocando dentro de uma estrutura determinada que comprovem seu grau de qualidade, dentro de critérios atendidos que versam sobre o amadurecimento.

Embora já amplamente utilizado há muito tempo nos Estados Unidos, somente nas últimas duas décadas o termo acreditação vem adquirindo notável protagonismo nos países latino-americanos e caribenhos, a ponto de muitas vezes ter maior protagonismo que a palavra avaliação (DIAS SOBRINHO, 2009, s/p).

É necessário que se faça a diferença da acreditação para outros processos como o licenciamento, a classificação, a habilitação ou o credenciamento. Esse lida com a participação voluntária, instigando as instituições a incorporarem um comportamento de investigação ininterrupta sobre a qualidade. Desta forma, seu conceito pode estar sintetizado como uma ferramenta de gerenciamento coletivo da qualidade, consistindo em produzir o reconhecimento social de uma determinada competência, fazendo com que a instituição seja inscrita numa perspectiva de melhoria contínua (AFONSO *et al*, 2014).

Com esta atitude a acreditação é também uma ferramenta de gestão que possibilita entender que pontos ainda precisam ser revisto, com vistas a serem alcançados, assim obtendo o reconhecimento social sobre a maturidade e autoconhecimento das estruturas que a compõe enquanto ferramenta institucional.

Comumente utilizado em outros países, somente há pouco mais de duas décadas o termo acreditação vem sendo incorporado ao contexto brasileiro, por vezes com maior ênfase do que a avaliação e com o objetivo de assegurar a qualidade da educação superior, preocupação surgida pelo contexto da massificação e da mercantilização da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010).

Entendendo novas demandas e novos contextos a avaliação aliada a acreditação faz perceber que o Brasil busca se adequar a demandas mundiais, elevando seu padrão de qualidade e conseqüentemente sendo aceito de forma mais abrangente fora de sua própria delimitação geográfica.

A palavra acreditação vem sendo introduzida no vocabulário português da educação, equiparada à certificação pública da qualidade de uma instituição, de um curso, de um programa.

Portanto, em termos legais e burocráticos, acreditar é elaborar um documento oficial, de fé pública, que certifica a qualidade das instituições submetidas a este, bem como reconhece a legitimidade de seus atos, garantindo de forma oficial e pública a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais em escala nacional e internacional. Assim, o objetivo principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia – da fé pública - de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010). Atingir o olhar público sobre a qualidade e fazer-se conhecido pelo controle a que se vincula aquele que passa pelo processo de ser acreditado, torna esse que é acreditado uma referência para a sociedade em sua busca por algo a que se reportar para tratar sobre esta referência de qualidade.

Nos anos de 1930, a acreditação tornou-se uma grande força nos Estados Unidos e Europa Ocidental por meio de inspeções escolares.

O crescente papel que vem sendo atribuído em todas as partes do mundo à acreditação também está ligado aos cortes de financiamentos da educação superior e da C&T, que, por sua vez, se inserem nas crises mais amplas, também políticas e não só econômicas, dos Estados. (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

Podemos então inferir neste momento a acreditação vinculada a cortes, e na sua busca de se tornar mais eficiente, repensando seus processos e formas de otimizá-los. Assim, usa do processo de acreditação para elaborar uma ligação entre o que se utiliza e que o realmente se precisa para essa mesma atividade, porém com um olhar sobre algo de critérios determinados, amparado sobre o tratado a respeito da qualidade que precisa ser mantida de forma segura.

Então, a acreditação é, também, um mecanismo de controle e regulação que produz efeitos jurídicos, portanto vai além da avaliação, especialmente da autoavaliação, que prevê o fortalecimento do conhecimento e, conseqüentemente, da autonomia universitária. Porém, essas práticas avaliativas estão sendo

crescentemente substituídas por avaliações externas que visam ao controle e à regulação (DIAS SOBRINHO, 2010).

Na busca de uma aprovação social, vários setores de serviços se prestam ao processo de acreditação, numa busca pelo conceito de aprovação em um caminho que reafirma sua capacidade de se entender na qualidade e na busca desta manutenção contínua.

Para muitos, a forma mais familiar do sistema formal de pareceres profissionais é a 'acreditação', o processo pelo qual uma entidade confere a instituições como escolas, universidades e hospitais um status de 'aprovação' (WORTHEN *et al*, 2004, p.182).

A qualidade pode ser observada nos mais diferentes aspectos, percepções subjetivas e práticas do sujeito que avalia, entendendo sua visão de mundo, de homem e de sociedade sobre esta. Ela também pode estar vinculada ao atendimento de estruturas políticas que possuem sua própria natureza filosófica. “Em consequência dos grandes dissensos a respeito dos conceitos de qualidade, a acreditação também se torna um fenômeno complicado, nos planos teóricos, práticos, e, mais ainda, político-filosóficos” (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

Quando tratamos sobre qualidade, precisamos ancorar nossa perspectiva sobre algum estudo dirigido quanto a esta categoria, entendendo assim onde teoricamente estamos respaldados.

Desta forma, torna-se uma categoria que requer extremo cuidado e atenção, por sua natureza múltipla. Bem como por estar densamente conectada à demanda da qualidade, a acreditação tem interesses contraditórios para diferentes grupos, bem como com distintas percepções (DIAS SOBRINHO, 2010), nos diferentes setores a que se aplica a acreditação, este terá o olhar direcionado sobre a necessidade e natureza de cada um desses, e leva em consideração àqueles que a ela decidem se envolver ou estão envolvidos.

Almeida Junior e Catani (2009) apresentam a definição do glossário elaborado pela Rede Iberoamericana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES, 2004, p. 571) para a palavra qualidade “que corresponde ao grau em que um conjunto de traços diferenciadores inerentes à educação superior cumpre com uma necessidade ou expectativa estabelecida e convencionalmente aceita”.

Podemos também afirmar que:

A acreditação é um processo de garantia da qualidade do ensino superior que vem tomando grande força no cenário internacional da educação. Hoje devido a fatores, muitas vezes externos a universidade, aparece cada vez mais uma necessidade das instituições atenderem a padrões internacionais de qualidade (CARVALHO, 2015, p. 5).

Essa adequação a um cenário mundial, dirigido pela internacionalização ponto chave da globalização, tem tornado os processos públicos para todos que se interessarem, e essa busca leva a instituição a buscar esta acreditação de forma ainda mais ampla que não só para atender a suas demandas locais ou mesmo nacionais.

Complementado, Dias Sobrinho (2010), afirma que quando a acreditação não produz questionamentos, reflexões, bases e novas possibilidades para a proposta sobre ações de melhoramento, tende a ser contida pela conformação. e porque não ousar dizer que uma conformação da condição de acreditado que possua ou não.

Assim, também, a “[...] acreditação é um modelo que tem como principal finalidade prestar contas a uma parcela da opinião pública sobre aquelas instituições acreditadas” (POLODORI e CARVALHO, 2015, p. 2). Numa busca local de atender aos anseios de um grupo parcial ao qual se reporta seus interesses. Então este movimento de busca precisa vincular-se à percepção de compromisso social a que cada instituição se entende estar responsável ou envolvida.

A acreditação garante o controle de qualidade - padrões mínimos - na Educação Superior, ajudando no mapeamento de problemas - limitações - e permitindo que medidas para correção sejam propostas na busca da melhoria da qualidade (NETTO *et al*, s/a, s/p). Desde que estes que acompanhem esta trajetória se sintam comprometidos e motivados a dessa fazerem parte, se comprometendo a desenvolver aquilo que é apontado como limitação.

Este processo precisa ser entendido de maneira ampla ultrapassando estruturas que muitas vezes não contemplam todas as esferas a que tratam o complexo mundo de processos a que se vincula.

Para tanto, compreender o processo de acreditação e a natureza suas ações tornam-se essenciais para que esse aconteça da forma mais harmoniosa e qualitativa possível:

É importante observar que os processos de acreditação se situam em um patamar mais complexo, tanto do ponto de vista conceitual, quanto metodológico, que os procedimentos de avaliação ex-ante para primeira autorização de funcionamento que muitos países adotam, com base na análise quase somente das condições de infra-estrutura (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

Assim, busca assegurar a qualidade garantindo os padrões de qualidade. (ALMEIDA JUNIOR e CATANI, 2009), padrões que precisam ser determinados pelos anseios daqueles a que estes serviços estão direcionados.

Dessa forma, a acreditação se configura como método de garantia externa de qualidade mais utilizada no contexto internacional, um olhar de fora, daquele que não se envolve rotineiramente com a instituição analisada. Consistindo como o resultado de um processo mediante o qual uma entidade pública (governamental) ou privada (Agência de Acreditação) avalia a qualidade de uma instituição de Educação Superior em sua totalidade, de um programa ou dos cursos efetivos de graduação, com o objetivo de reconhecer formalmente que cumpre determinados critérios ou padrões pré-determinados e conceder-lhes um selo de qualidade (NETTO *et al*, s/a, s/p). Selo este que se apresenta como aquele tradutor de tudo aquilo que esta IES se dedicou para atingir, sobre o respeito e compromisso vinculados ao ser entendida como aquela possuidora da competência para possuir o título tratado por este processo de acreditação do qual foi submetida.

A acreditação também é um processo de conhecimento e, portanto, de avaliação, pois ela proporciona uma reflexão de autoconhecimento sobre suas estruturas de ação.

Porém, seu objetivo final é a certificação da qualidade, isto é, produzir um ato legal que assegure publicamente que os processos e os resultados de uma instituição ou de um curso atendem aos requisitos e padrões previamente estabelecidos pelo ente responsável (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

Podemos desta forma, perceber que “[...] a acreditação tem como ponto de partida a avaliação, mas nem sempre seus objetivos são idênticos. Em muitos países, ela representa um fenômeno tão presente e efetivo que chega a substituir ou a englobar a avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p). Oras usa da avaliação para

perceber de que forma pode acreditar aquele que precisa ser acreditado, oras pode ter o entendimento como estratégia de avaliação quando proporciona a reflexão sobre a que a IES se propõe e como elabora sua existência social.

Para Oliveira *et al* (2003), com o passar do tempo, as organizações apresentaram a necessidade de se adaptar às exigências de um mercado globalizado e dinâmico. Credo que esta a melhor forma de se manter por mais tempo atuando em seu segmento.

Com o amadurecimento dos sistemas de acreditação, adotam pontos comuns que tratam da acreditação da maioria das instituições, o que possibilita o descrever de características traçadas por Scriven (1984) que padronizam os processos (WORTHEN *et al*, 2004). Entendidos como momento de maturação quanto a busca de objetivos comuns e reconhecimento em esferas mais amplas sobre suas novas formas de atuação e alcance.

Desta forma, podemos observar que avaliação seriam ações que antecedem todo o processo de acreditação, assim a avaliação capta os dados, analisa critérios que apresenta análises e sínteses enquanto a acreditação certifica estas descobertas ao confrontá-las com os padrões que propôs para compreender a qualidade/seriedade do objeto avaliado.

3 POLO TEÓRICO

Esse polo trata da fundamentação conceitual de diversos autores que problematizam sobre os assuntos necessários à construção de novos conceitos, nestes casos provenientes da educação.

3.1 Educação Superior: cursos de Pós-graduação lato sensu

A avaliação tem ganhado novos olhares, retrato vivido pelas exigências do contexto social, influenciado pelo estabelecimento de valores, do surgimento de novas relações no mundo do trabalho, bem como das redefinições da atuação dos profissionais, fatos esses ocasionados pela sociedade do conhecimento, a globalização econômica e a utilização massiva das novas tecnologias (ANDRIOLA, 2009).

A ferramenta avaliação pode ser percebida como algo que vem ganhando força nos debates relacionados a educação, com um olhar maior do que o vivido em pequenos contextos ou esferas institucionais, saindo do convencional e tradicional para perceber-se em

Desde a década de 1990, o Brasil possui práticas avaliativas, mas, somente a partir de 2004, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estas práticas acabaram por configurar um sistema que fez jus a uma organização própria e indispensável para o seu desenvolvimento (POLODORI; CARVALHO, 2015, p. 2).

Desta forma, a avaliação busca estabelecer parâmetros, que permitem a comparação e o aperfeiçoamento dos sistemas, assim como os seus critérios de qualidade (ALMEIDA; CATANI, 2009).

Neste texto, a avaliação é associada mais à lógica do melhoramento, de reflexões sobre os valores e os significados das concepções, produtos e práticas das comunidades institucionais e disciplinares, embora também requeira procedimentos de controle, medição, comparação e organização sistemática de dados e estatísticas. Seu objetivo principal é conhecer e compreender para melhorar; é fornecer elementos – dados da realidade e reflexões – para fundamentar ações proativas (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

Podemos perceber que a avaliação da qualidade traz consigo a implicação sobre as análises (estudo, planejamento e avaliação) quanto à qualidade

dos processos, práticas, programas e serviços da Educação Superior mediante técnicas, mecanismos e atividades apropriadas. Assim, o processo de avaliação da qualidade observa o contexto (internacional, nacional, regional ou institucional) e os métodos utilizados (autoavaliação, revisão por pares, informes), bem como os níveis avaliados (sistema, instituição, programa) e as áreas de avaliação (acadêmica, diretiva, rendimento ou resultados), além dos objetivos e das prioridades dos envolvidos (NETTO *et al*, 2013).

Em outras palavras, há uma forte tendência a substituir a avaliação, entendida como reflexão sobre os valores e sentidos das atividades pedagógicas e científicas, das estruturas e funções, dos processos e resultados educativos com objetivos de melhoramento, pela acreditação como ato legal de reconhecimento e fé pública da “qualidade” (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

Observamos que processos de avaliação podem ser completamente independentes da acreditação. É o caso, como citado por Dias Sobrinho e Dias (2006), das avaliações diagnósticas orientadas sob o olhar da superação de algumas limitações detectadas e a proposição de estratégias na busca do melhoramento. Porém, também podem estar ligadas a processos de acreditação e, desta maneira, convergir quanto ao propósito de certificação (LIMA; TAHIM; MARINHO, 2017).

Assim, a legislação sobre pós-graduação *lato sensu* presenciais no Brasil, segundo o Portal MEC, preconiza que:

- a) Os cursos, seus elementos constituintes e suas certificações ficam sobre responsabilidade e competência das instituições credenciadas, sem terceirizações;
- b) Independem de autorização, reconhecimento e renovação;
- c) *Master Business Administration (MBAs)* ou equivalentes são especializações na área de administração;
- d) Portadores de diploma de curso superior podem se inscrever;
- e) Estão sujeitos à supervisão caso ocasião de recredenciamento da IES;
- f) Os dados destas devem ser fornecidos no prazo ao Censo do Ensino Superior;
- g) O corpo docente deve possuir 50% título de mestre e doutor (reconhecidos) e os outros 50% de especialistas;
- h) Os cursos devem possuir 360 (trezentos e sessenta horas);

- i) Os certificados são expedidos apenas para alunos que tenham obtido aproveitamento de 75% de frequência;
- j) Os certificados possuem elementos obrigatórios (relação de disciplinas, carga horária, nota...), devendo possuir registro próprio na IES proponente;
- k) O MEC fornece uma lista de cursos e informações sobre estes cursos credenciados.

Para oferecimento de cursos de especialização (*lato sensu* e *Master Business Administration - MBA*), basta que a IES credenciada (e/ou também na EAD) proponente se responsabilize por sua área pedagógica (projeto pedagógico – 360 h/a mínimas - e titulação do professor - 50% mestres e doutores) e logística, estrutural e certificatória (juntamente com o histórico), de acordo com a Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, respeitando-se a área do saber e endereço definido.

As orientações apresentam a preocupação do órgão superior com o registro destas especializações, apenas para manter a ligação com as IESs proponentes e quando seu credenciamento. Porém entende-se que nenhum outro acompanhamento é realizado ou mencionado que a trate com a acreditação necessária à natureza de sua proposta de formação continuada dos cursos existentes nas IES proponentes, atividade relevante para a gestão educacional destes cursos.

3.2 Gestão educacional de cursos de Pós-Graduação *lato sensu*

Cunha (1982, p.44 apud TAHIM, 2009) apresenta a seguinte etimologia para o termo gestão: “gerir: administrar, dirigir, regular. Do latim “gerire”, gerere” (séc. XIX). „Digesto”: coleção justiniana das decisões dos juriconsultos romanos. gerência; gerenciar; gerente (1881). Do latim „gerens”, „-entis”, particípio de „gerere”, com possível influência francesa. „Gesta” (séc. XIII): do francês „geste”, e este do latim „gesta”: „façanhas”. Gestão (1858): do latim „gestio”, „-onis”. Gestor (1844): do latim „gestor”, „-oris”.

Para Cury (2002), o termo gestão, etimologicamente, trata da relação de, pelo menos, um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela atitude de buscar respostas que possam auxiliar na gerência da

educação. Implica utilizar-se do diálogo como forma elevada de encontro sobre pessoas e solução de conflitos.

Para a criação e gestão dos cursos de graduação, são necessários conhecimentos sobre os pareceres aprovados e em vigor que servem de orientação sobre as Diretrizes Curriculares desses cursos bem como apresentam apontamentos para que os gestores reflitam sobre a aplicação desses em suas rotinas diárias. Embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), trata também sobre a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida, bem como trata sobre a flexibilidade na organização de cursos e carreiras, acolhendo a crescente heterogeneidade tanto da formação inicial como das perspectivas e dos interesses dos alunos. Desta forma, entende-se o ensino superior e a organização sobre sua gestão em aspectos que visam à promoção nos estudantes da competência de ampliação intelectual e profissional autônomo e constante (Parecer CNE/CES nº 776/1997, aprovado em 3 de dezembro de 1997).

Assim, os diversos pareceres trataram de orientações sobre estrutura documental, física, docente, de processos e direitos dos alunos sobre aspectos inerentes à graduação que indicam caminhos a serem seguidos para que a gestão de curso aconteça.

Todo processo administrativo insere-se em um contexto particular, uma organização específica que reflete as ações e os direcionamentos aplicáveis a esse contexto. Verifica-se, portanto, o reconhecimento social e organizacional dessas funções para o estabelecimento de sentido para as práticas desenvolvidas nas instituições educativas, bem como para a compreensão dos papéis desempenhados pelos sujeitos integrantes desta dinâmica.

As IES são organizações de caráter complexo se comparadas com outras organizações e carecem de um modelo que considere este estilo diferenciado, assim há necessidade de se compreender suas especificidades, sua lógica e processo para que se possam elaborar instrumentos de gestão e avaliação (NORBERTO e LIMA, 2006).

Para tanto, ao se tratar sobre a gestão no ensino superior, torna-se relevante tratar sobre as funções que abrangem essa ação de gerenciamento das rotinas dessa, assim são estas: planejamento; organização; direção e controle, que vem detalhadas a seguir.

3.2.1 Planejamento

O planejamento não é uma ferramenta exclusiva para uso do professor, tampouco deve ser utilizado apenas em sala de aula. Tudo na instituição educacional precisa ser planejado; nesse sentido, a gestão precisa se apropriar melhor dessa ferramenta. Dessa forma, o planejamento é um instrumento que permite compreender os fatos, pois se propõe a considerar as condições de sua aplicabilidade, permitindo, assim, edificar uma proposta de futuro (RIBEIRO, 1986).

Assim, “[...] é finalidade da ciência alcançar três coisas em relação ao seu objeto: descrição, explicação e previsão, e esta leva em conta a ordem de importância e cronologia” (DIAS SOBRINHO, 1971, p. 23). Diante disso, cabe, pois, considerar traços objetivos na estruturação da gestão educacional evidenciada nas IES, como o planejamento.

Para tanto, o planejamento das práticas relacionadas ao ensino na busca de sua organização é passível de reflexões, a fim de se propor o ajustamento das ações realizadas nas IES, num olhar reflexivo sobre a própria prática. Significa que as IES partilham de contextos específicos e que planejar proporciona a sistematização para as propostas de melhorias e para a possibilidade de superação das dificuldades observadas em seu contexto.

O planejamento das ações a serem realizadas nas Instituições de Ensino Superior deve contemplar as propostas contidas no Regimento Geral (RG), bem como no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ou seja, direcionar a partir das diretrizes traçadas o desenvolvimento dos educandos que foram sugeridas nesses documentos orientadores das práticas educacionais.

Diante disso, cabe considerar o contexto em que tais práticas evidenciam-se a fim de que a gestão educacional busque sistematizá-las para a procura na realização das ações pautadas nessa construção coletiva. Então, o planejamento promove a estruturação sistemática da ação pedagógica construída no dia a dia das práticas do ensino referentes a esse contexto específico. Corroborando essa premissa, Luckesi (2011) afirma que, ao perceber essa necessidade, existem ganhos na aprendizagem dos educandos por meio do trabalho participativo e organizado nas instituições de ensino.

Assim, admitimos que o conhecimento deva ser assumido como um recurso de emancipação do ser humano; há que saber que o educando adquiriu os

conhecimentos e as habilidades com as quais estamos trabalhando, observando-se também que, para emancipar-se, necessitará desse recurso em sua vida pessoal e coletiva. Se efetivamente nos comprometermos com o ideário de que o conhecimento emancipa o ser humano, o que ensinamos como significativo deve ser aprendido pelo educando de forma qualitativa. Dessa maneira, a IES precisa planejar-se com vistas a cumprir sua função.

Portanto, cabe considerar que o instrumento é favorável para estabelecer ganhos à organização de ensino e, por conseguinte, direciona os atos e as ações desenvolvidas pelas instituições educacionais, atentando-se aos conhecimentos, às atitudes e às habilidades geradas para essa construção.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, é também uma instituição de confronto, de resistência e de proposição para as inovações. “A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado” (VEIGA, 2003, p. 277). Nessa esteira, observa-se o planejamento como uma possibilidade para inovação.

Cabe, pois, considerar esse ato pedagógico para a execução das melhorias e aprimoramentos metodológicos e técnicos. Ou seja, considerá-lo como um auxiliador na aprendizagem coletiva das práticas realizadas nas instituições, não se restringindo à execução das ações, mas atendo-se à significância real e simbólica das mesmas, orientando a práxis e fomentando a geração e a ampliação de novos saberes, propostas pelas ações desta, bem como de seus impactos na IES.

Entende-se que a organização é um dos componentes da gestão educacional, de modo a evidenciar proposições relacionadas à IES na condição de agência reguladora das ações que são realizadas nessas unidades de ensino.

3.2.2 Organização

A fim de que se estabeleçam ações reflexivas sobre a gestão educacional nas IES, considera-se necessário perceber o contexto e os espaços em que essas ações são construídas e planejadas nas organizações de ensino. Para tanto, faz-se mister contextualizar a evolução conceitual regulada na administração e os conceitos emergentes dessa área aplicados a essas.

Sobre o afirmado por Vieira, Almeida e Alonso (2003), quanto aos estudos provenientes de Fayol e Taylor centrados nos modelos de administração científicos consolidados a partir do século passado, os quais influenciam até os dias atuais a organização da gestão educacional, voltados ao trabalho, construção e ampliação do conhecimento, as diversas concepções de organização lidam com aspectos inerentes ao conceito de organização, reflexos significativos na forma de imaginar e organizar o trabalho educacional.

Também Lima *et al* (2014, p. 130) afirmam que:

A função organização está relacionada com a viabilização de uma estrutura humana (social) e material necessária para o alcance dos objetivos previstos. O comando diz respeito à condução e orientação das pessoas para a realização das atividades que conduzirão aos objetivos.

Assim, quanto à organização, tudo o que se propõe está atrelado a objetivos educacionais, cabendo aos responsáveis por essa função pensar no material humano e material. Libâneo (2001), sob esse viés, esmiúça essa função apresentando-a em duas categorias; o autor, dessa forma, analisa conceitualmente o termo “organização”: concepção administrativa técnico-científica e concepção de gestão simbólico-interpretativa.

A primeira vincula-se à concepção da administração técnico-científica pautada na organização educativa como realidade concreta, direcionada ao alcance dos melhores resultados e eficiência nas tomadas de decisões geradas. Esse mecanismo estabelece a divisão das responsabilidades e tarefas a serem realizadas, enfatizando a divisão das atividades por segmento presente na instituição. O diretor assume-se como figura central, destinando pouca autonomia à comunidade inserida no contexto da IES. Assim, estabelece o controle e as normas, restringindo a participação e a visão integral da gestão, atrelando-se à estrutura hierárquica como preponderante nas ações realizadas na IES. Diante dessa concepção, verifica-se uma preocupação maior com a efetividade das tarefas incumbidas do que com a validade e a qualidade das ações realizadas na instituição.

No tocante à segunda categoria empreendida pelo autor, correspondente à concepção de gestão simbólico-interpretativa, verifica-se o entendimento construído entre as pessoas por meio das vivências e experiências comuns de acordo com essa organização social. Essas atividades ganham sentido por intermédio da participação, haja vista que os sujeitos percebem-se como sistemas

que agregam pontos relevantes com a intencionalidade e as interações sociais que acontecem nas instituições sociais. Assim, está ligada aos mecanismos organizacionais e suas funcionalidades, meditando a conjuntura na qual as relações paralelas e entrelaçadas à prática educativa acontecem desta maneira, estabelece a instituição de ensino como uma construção social (LIBÂNEO, 2001).

As organizações se constituem como construções coletivas e sociais que são “[...] reconstruídas e podem existir a consciência sobre esse processo, vir a sofrer mudanças intencionais por meio de processos de reconstrução” (VIEIRA; ALMEIDA; ALONSO, 2003, p. 48). Conforme Lück (2013, p. 61), a concretização dessas proposições torna-se efetiva a partir de padrões dinâmicos e sistematicamente realizáveis nas instituições: “Sem a prática de monitoramento e avaliação, não se pode garantir a efetividade da gestão”.

Observa-se o quanto a instituição precisa organizar-se permanentemente, tornando seu trabalho contínuo. Acrescenta-se a contribuição da avaliação para práticas atreladas ao rigor e à tecnicidade a fim de respaldar essa ação como condutora de mudanças e como estímulo para as retomadas de orientação. Esse processo coletivo e dinâmico de impulsionamento das ações educativas deve ser objetivado pelas organizações de ensino (LUCKESI, 2001).

A IES, como organização de ensino, enseja a mediação do saber e atua na democratização do acesso ao conhecimento. Diante disso, a gestão educacional visa à experiência sobre essas ações e possibilita a realização das mesmas. Para tanto, pretende-se considerar o contexto em que essas ações são propostas e direcionadas nas organizações educativas, visualizando o papel da comunidade e da direção nos encaminhamentos gerados com vistas a consolidar os fundamentos a partir da sua estrutura.

Portanto, é preciso tratar sobre o papel desenvolvido pelo gestor e acerca das especificidades que giram em torno do trabalho realizado na IES, priorizando os aspectos críticos.

3.2.3 Direção

Sabe-se do papel essencial desenvolvido pela direção das IES na promoção das ações de ensino. Diante disso, a direção precisa realizar uma

coordenação pautada na centralização das ações desenvolvidas e na tomada de decisões traçadas com o intuito de propor melhorias e ajustes no trabalho da IES.

Para tanto, Paro (2012) afirma que essa atividade atrela-se ao viés administrativo, pois se torna uma atividade desencadeada por um grupo, ocupando-se do empenho coletivo das pessoas como esforço humano e balizando as relações que ocorrem, sendo o centro da gestão. Essa atividade, portanto, torna-se impulsionadora no acompanhamento sistemático das necessidades verificadas durante o percurso pedagógico e estrutural evidenciado durante a rotina de trabalho nas organizações. Assim,

[...] as profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestrutura produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade (KUENZER, 2011, p. 43).

A partir desse contexto, resta-nos saber qual o papel que a IES manifesta diante dos variados e contraditórios ideais de educação. A instituição educacional se torna um espaço de origem contraditória, cujas práticas são concretas e pautadas na seletividade do acesso ao conhecimento (KUENZER, 2011). A direção estabelecida para a realização dessa mediação deve, pois, considerar as referências coletivas (grupo), a fim de que os indivíduos implicados construam uma reflexão sobre a prática pedagógica visualizada na IES, centrando-se na e para a coletividade.

Atende, nessa direção, aos objetivos que seguem para o alcance das metas, também na formação humana e cultural dos agentes envolvidos nessa construção processual e densa no tocante à diversidade de contextos políticos e sociais em que os sujeitos estão imersos. Para a promoção de mudanças significativas na IES, é preciso desenvolver uma “[...] estrutura adequada e adaptada com o desenvolvimento de uma cultura favorável à mudança [...] para transformação” (VIEIRA, 2003, p. 49).

Assim, acerca dos aspectos inerentes a essa função, contextualizando-a conforme sua contribuição para a organização das práticas, dos recursos humanos e dos materiais disponíveis para que haja a efetivação das ações realizadas nas organizações de ensino, temos o controle. Porém, não tem intenção de ser princípio, mas uma das funções que interagem com todas as outras.

3.2.4 Controle

A utilização racional dos recursos e do capital humano provenientes das relações que são geradas nas IES estabelece sentido para o uso consciente desses recursos a partir da função da gestão educacional denominada “controle”.

Assim, para Fayol (1994), o controle compreende o acompanhamento sobre a metodologia de cumprimento do planejamento, examinando se os objetivos estão acontecendo conforme as regras e as ordens estabelecidas. De acordo com Paro (2012, p. 25),

[...] a administração é a utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos.

Dessa forma, as instituições possuem tarefas e funções específicas que são determinadas consoante o papel desempenhado pelas mesmas nas conjunturas em que se apresentam. O controle, como função social, deve, pois, ser interligado às práticas de organização e sistematização das atividades realizadas. Na conjuntura educacional, nessa perspectiva, tal mecanismo tem o objetivo de intermediar o trabalho pedagógico e atuar na construção do espaço educativo como coletivo e na escuta sensível da comunidade, objetivando minimizar as barreiras pautadas na cooperação e ação dos sujeitos imersos nesse contexto.

Desse modo, o controle visa ao exercício da cooperação, utilizando do monitoramento das práticas adotadas para sistematização eficaz e contínua, tendo em vista o objetivo comum presente nessas instituições de ensino: a ampliação qualitativa do acesso ao saber e às possibilidades de construção do sujeito autônomo.

Nesse segmento, esse meio visa a essa geração do fortalecimento da autonomia e do trabalho partilhado entre gestores, professores e alunos, exigindo o envolvimento conjunto e pautado nos mecanismos de orientação e ligação por meio de diálogos e formações contínuas.

Consoante Wellen (2010), essa distinção torna-se objetiva com a inserção de novos elementos nessa estrutura, ocorrendo, assim, uma ampliação conceitual do termo “gestão” pelo estabelecimento e pela determinação clara na organização do trabalho. Dentre os valores, observa-se que o clima e o ambiente de trabalho conduzem ao controle científico das ações planejadas na IES.

Para isso, faz-se necessária a implementação de uma administração que evidencie uma relação conjunta pautada nos objetivos das organizações de ensino e na clareza das ações realizadas. O aprofundamento teórico-conceitual, por meio das funções da gestão educacional, traduz o reforço interligado ao papel desempenhado pela IES como centro de ação e atuação dos atores envolvidos nessa construção.

Diante disso, considerar a autonomia dos sujeitos implica mudanças substanciais na organização das ações realizadas nas IES. Esse contexto exige conhecimento teórico-metodológico a fim de dinamizar esse processo de aperfeiçoamento constante. Torna-se necessário que as IES e a comunidade sintam como é benéfica a autonomia (FERREIRA, 2011).

É preciso entender que, para a gestão possa ser boa, “[...] torna-se evidente a responsabilidade dos gestores no planejamento, na organização, na direção e no controle das atividades instituídas pela mesma” (LIMA *et al*, 2014, p. 134) numa proposta sob o olhar holístico e complexo das relações educacionais, dos papéis e das melhorias a serem observados nesses contextos.

3.3 Avaliação de cursos de Pós-graduação *lato sensu*

A avaliação compreende dimensões científicas, normativas, técnicas, da mesma forma que ideológicas, filosóficas, éticas e políticas (DIAS SOBRINHO, 2005). A avaliação também possui influência das mentalidades e das filosofias educativas; imersas nestas, define maneiras de gestão; municia-se de subsídios para as tomadas de decisão; implanta determinados tipos de currículo; valoriza programas; autentica saberes e práticas; instrumentaliza políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, entre outros. Assim, observamos que é um campo em disputas, dentro e fora do âmbito propriamente educacional, bem como é determinada por grupos que detém o poder político e econômico (Ibidem, 2005).

Percebendo a amplitude em que se insere a avaliação, Catrib (1997), expôs em suas pesquisas a necessidade na preocupação com a avaliação e a necessidade de se avaliar o ensino superior não é recente. É o resultado de um compromisso político-social ou a preocupação tecnocrata governamental. Os resultados obtidos são de uma avaliação promovida pelo setor tecnocrático e não propostas caracterizadas pelo envolvimento do papel político da Instituição Acadêmica.

O ser que conhece é também um ser que avalia. Avaliar implica ler o mundo, interpretar e produzir sentidos. A avaliação não é, pois, propriedade privada de uma disciplina especializada; é uma cultura plural, inscrita em sistemas dinâmicos de comunicação e de práticas sociais. Não é, então, simplesmente derivada de uma razão pura, mas, sobretudo, de um pensamento constituído do relacional e qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico (DIAS SOBRINHO, 2005 apud RISTOFF, 2005).

Percebendo um contexto atual inserido na realidade da IES, Nassar, Mendonça e Ramos (1994, p. 2) explicitam:

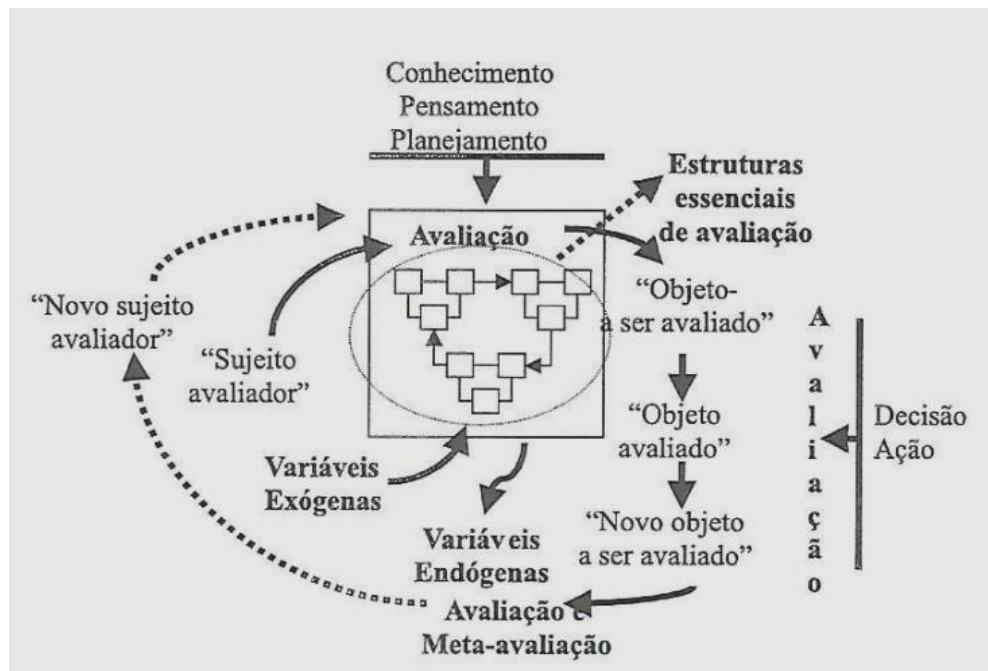
Como toda a sociedade brasileira, a Universidade atravessa uma profunda crise. Esta crise é fundamentalmente numa crise de identidade, que se aguça com a carência econômica/ financeira e com a onda de descrédito pela qual a mesma vem atravessando. É durante períodos de crise, que o cuidado e o esforço em tomar decisões acertadas devem ser redobrados. Em função disto, mas principalmente pela grande importância que têm para o desenvolvimento da nação, urge que se estabeleçam processos de avaliação para as instituições de ensino superior.

Todo o sistema de avaliação de cursos superiores no Brasil é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que produz informações que auxiliam o processo de regulamentação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na busca da qualidade. Utiliza instrumentos como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e avaliações realizadas por comissões diretamente nas IES. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) prevê que os cursos sejam avaliados periodicamente e, assim, são submetidos a três tipos de avaliação: de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento (INEP, 2018).

A avaliação pode considerar os elementos entendidos como principais que compõe o objeto a ser avaliado, ou seja, as suas estruturas essenciais, conforme Lima (2008), dentro de uma abordagem múltipla com elementos interligados e com um processo de autoregulação ou *feedback*, porém ainda considerando as variáveis contextuais e influenciadoras no objeto. “O contexto abrange os ambientes internos e externos influenciadores na avaliação das estruturas do ‘objeto a ser avaliado’, pela identificação de variáveis exógenas e endógenas envoltas em matrizes sociais, políticas, econômicas e históricas” (LIMA, 2008, p. 213).

Para ponderarmos sobre a avaliação precisamos compreender que o processo intencional deve prever o mapeamento das estruturas que são denominadas de essenciais e que proporcionam um melhor acordo sobre a dimensão complexa do funcionamento do sistema.

Figura 1: Avaliação Estrutural Sistêmica



Fonte: Lima (2008)

Esta proposta teórica, considera em processos de autoavaliação, vem a ser apreciada como forma de empreender uma avaliação moderada sobre a necessidade do sujeito avaliador de ampliar seu olhar sobre a natureza de seu objeto e as suas relações com o próprio objeto avaliado.

Assim, a teoria da avaliação estrutural-sistêmica de Lima (2008), integra-se como uma nova proposta na investigação sobre as nuances básicas e específicas das estruturas identificadas e que colaboram para a compreensão da avaliação como processo de conhecimento das partes e do todo, com o objetivo de envolver o papel realizado por cada estrutura presente (SILVA, 2016).

A teoria estrutural-sistêmica propõe a superação da limitação pautada apenas no alcance ou proposição de objetivos, ademais do mapeamento consciente das estruturas essenciais que circundam as reflexões sobre o objeto em análise. Nessa perspectiva, define o propósito da avaliação embasada na sistematização dos

modos de produção em que são reguladas a fim de maximizar os resultados das avaliações empreendidas (LIMA, 2008).

3.4 Acreditação em processos avaliativos de cursos

“É importante observar que os processos de acreditação se situam em um patamar mais complexo, tanto do ponto de vista conceitual, quanto metodológico, que os procedimentos de avaliação ex-ante para primeira autorização de funcionamento que muitos países adotam, com base na análise quase somente das condições de infra-estrutura”. (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p).

Mesmo muito utilizado em outros países do exterior, há pouco mais de duas décadas o termo acreditação vem sendo incorporado ao contexto brasileiro, por vezes com maior ênfase do que a avaliação e com o objetivo de assegurar a qualidade da educação superior. Essa preocupação surgiu pelo contexto da massificação e mercantilização da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010), assim, pode-se entender que a acreditação funcionaria como processo avaliativo aplicado a um contexto educacional que visa ao desenvolvimento pleno do indivíduo e dos cursos e instituições que os promovem, visando à melhoria da gestão e da qualidade educacional, não se vinculando exclusivamente à mercantilização, mas a atender às necessidades para o mundo do trabalho.

A palavra acreditação vem sendo introduzida no vocabulário português da educação, equiparada à certificação pública da qualidade de uma instituição, de um curso, de um programa. Portanto, em termos legais e burocráticos, acreditar é elaborar um documento oficial, de fé pública, que certifica a qualidade das instituições submetidas a este, bem como reconhece a legitimidade de seus atos, garantindo de forma oficial e pública a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais em escala nacional e internacional. Assim, o objetivo principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia – da fé pública - de qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010).

Então, a acreditação é, também, um mecanismo de controle e regulação que produz efeitos jurídicos e, portanto, vai além da avaliação, especialmente da autoavaliação, que prevê o fortalecimento do conhecimento e, conseqüentemente, da autonomia universitária. Porém, essas práticas avaliativas estão sendo

crescentemente substituídas por avaliações externas que visam ao controle e à regulação (DIAS SOBRINHO, 2010).

“Em consequência dos grandes dissensos a respeito dos conceitos de qualidade, a acreditação também se torna um fenômeno complicado nos planos teóricos, práticos e, mais ainda, político-filosóficos” (DIAS SOBRINHO, 2010, s/p). E por estar densamente conectada à demanda da qualidade, a acreditação tem interesses contraditórios para diferentes grupos, bem como com distintas percepções (DIAS SOBRINHO, 2010).

Almeida Junior e Catani (2009, p. 571) apresentam a definição do glossário elaborado pela Rede Iberoamericana para a Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES, 2004) para a palavra qualidade “que corresponde ao grau em que um conjunto de traços diferenciadores inerentes à educação superior cumpre com uma necessidade ou expectativa estabelecida e convencionalmente aceita”.

Podemos também afirmar que:

A acreditação é um processo de garantia da qualidade do ensino superior que vem tomando grande força no cenário internacional da educação. Hoje devido a fatores, muitas vezes externos a universidade, aparece cada vez mais uma necessidade das instituições atenderem a padrões internacionais de qualidade. (CARVALHO, 2015, p. 5).

Para Dias Sobrinho (2010), quando a acreditação não produz questionamentos, reflexões, bases e novas possibilidades para a proposta sobre ações de melhoramento, tende a ser contida pela conformação. Assim também a “acreditação é um modelo que tem como principal finalidade prestar contas a uma parcela da opinião pública sobre aquelas instituições acreditadas” (POLODORI ; CARVALHO, 2015, p. 2). Portanto, a acreditação contribui na prestação de contas e no indicativo de melhoras, um processo de autonomia da instituição que busca pela qualidade de seus cursos, criando possibilidades para reflexões sobre estratégias para a qualificação profissional de seus egressos. Desta maneira, possibilita indicadores para as esferas de gestão.

A acreditação garante o controle de qualidade - padrões mínimos - na Educação Superior, ajudando no mapeamento de problemas - limitações - e permitindo que medidas para correção sejam propostas na busca da melhoria da

qualidade (NETTO *et al*, s/a, s/p). Assim, busca assegurar a qualidade, garantindo os padrões de qualidade (ALMEIDA JUNIOR; CATANI, 2009).

Acreditação: é o método de garantia externa de qualidade mais utilizado no contexto internacional. É o resultado de um processo mediante o qual uma entidade pública (governamental) ou privada (agência de Acreditação), avalia a qualidade de uma instituição de Educação Superior em sua totalidade, um programa ou cursos efetivos de graduação, com o objetivo de reconhecer formalmente que cumpre determinados critérios ou padrões pré-determinados e conceder-lhes um selo de qualidade (NETTO *et al*, 2013, s/p).

A acreditação pode ser entendida também como um processo de conhecimento e, portanto, de avaliação. No entanto, podemos compreender que o seu objetivo final é a certificação da qualidade, isto é, afirmar um ato legal que assegure publicamente os processos e os resultados de uma instituição ou de um curso no atendimento aos requisitos e padrões antecipadamente formulados pelo ente responsável (DIAS SOBRINHO, 2010). “A acreditação tem como ponto de partida a avaliação, mas nem sempre seus objetivos são idênticos. Em muitos países, ela representa um fenômeno tão presente e efetivo que chega a substituir ou a englobar a avaliação” (Ibidem, 2010, s/p).

A acreditação no Brasil para o ensino superior em nível de graduação vem sendo desenvolvida pelo Sinaes e em nível de pós-graduação *stricto sensu* fica sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Porém o que deve ser prioritário neste processo é se a formação dos futuros profissionais tem a qualidade necessária, percebendo o atendimento às mudanças contínuas, complexas e aceleradas advindas do contexto político, social, econômico, do avanço tecnológico, da informação e seus impactos sobre as relações da qualidade e seu alcance.

Enquanto a acreditação busca formas de assegurar a qualidade, propondo os padrões para essa, a avaliação procura estabelecer critérios de qualidade para elaborar os parâmetros que permitem a comparação e o aperfeiçoamento dos sistemas. Desta maneira, a acreditação é um modelo, e a avaliação, a ferramenta que auxiliaria na certificação da qualidade.

4 POLO MORFOLÓGICO

A terceira parte propõe-se a analisar os indicadores de qualidade sobre as avaliações aplicadas nas especializações *lato sensu* das IES, que possuam os cursos de Pedagogia e Administração, analisando os modelos existentes.

4.1 Modelos de acreditação de cursos de especialização *lato sensu*: experiências em outros países

Percebendo os sistemas propostos para a acreditação do ensino superior, esta seção tratar sobre agências e redes, tais como: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) – Portugal; Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) – Setor Educacional do Mercosul (SEM); e Rede Iberoamericana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces)

4.1.1 Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) - Portugal

Observa-se que, em Portugal, a partir de 2006, existem documentos que tratam sobre a acreditação e seus processos para a qualidade dos ciclos de ensino, porém a A3SE surge em 2007 (A3ES, 2017).

Instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), é uma fundação de direito privado, constituída por tempo indeterminado, dotada de personalidade jurídica e reconhecida como de utilidade pública. É independente no exercício das suas competências, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados legalmente pelo Estado (A3ES, 2017, s/p).

Assim, nasce a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que é membro da European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), também, do International Quality Group (CHEA), do European Consortium for Accreditation e está registrada no European Quality Assurance Register for Higher Education.

Apenas em 2009 teve início suas atividades; durante este ano, definiu e implementou suas estruturas e procedimentos, bem como a composição de seus diversos órgãos, contratação e formação de pessoal.

Os anos de 2010 e 2011 foram envolvidos em resoluções de cumprimento de disposições legais.

Em 2012, iniciou-se o primeiro período de acreditação dos ciclos de estudos, para se compreender o sistema existente.

Durante 2012 a 2016, foram continuados seus trabalhos, com atividades de investigação relacionada à análise periódica do sistema da rede de ensino superior.

Sua missão é “garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior”.

Os objetivos que direcionam a A3ES são: “proporcionar a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial” através “da avaliação e da acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos e, por meio destas, da promoção de uma cultura institucional interna de garantia da qualidade”:

- Concretizar os critérios de avaliação, de modo a obter a tradução dos seus resultados em apreciações qualitativas;
- Definir as consequências da avaliação efetuada para o funcionamento das instituições e dos seus ciclos de estudos;
- Desenvolver a avaliação da qualidade de desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos;
- Promover a acreditação de ciclos de estudos e instituições, tendo em vista a garantia de cumprimento dos requisitos legais do seu reconhecimento;
- Promover a divulgação fundamentada à sociedade sobre a qualidade do desempenho das instituições de ensino superior;
- Promover a internacionalização do processo de avaliação.

São funções, no desenvolvimento de sua missão, descritas pela A3SE:

- A definição e garantia dos padrões de qualidade do sistema;
- A avaliação e acreditação de ciclos de estudos e instituições de ensino superior;
- A divulgação pública dos resultados da avaliação e acreditação;
- A promoção da internacionalização do sistema de ensino superior português.
- O aconselhamento do Estado em matéria de garantia da qualidade do ensino superior;
- A realização de estudos e pareceres, quer por iniciativa própria, quer a solicitação do Estado;
- A participação no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior - EQAR;

A coordenação de atividades de avaliação e acreditação em Portugal com instituições e mecanismos de avaliação internacional.

Podem ser solicitados pedidos prévios de: Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (PAPNCE); Avaliação / Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (APAPNCE); e Procedimento de Acreditação Prévia de Novo Ciclo de Estudos (ProcAPNCE). Em funcionamento: Avaliação / Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (ACEF) - Ensino Politécnico; Avaliação / Acreditação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (ACEF) - Ensino Universitário; e Auto-Avaliação de Ciclos de Estudos em Funcionamento (ACEF). Também, Pedido Especial de Renovação da Acreditação de Ciclos de Estudos Não-Alinhados (PERA), bem como Auditoria de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade.

Esta associação, A3ES, nos faz lembrar o MEC em seus processos e sistemáticas de acreditação e avaliação do Ensino Superior; os pontos acreditados/avaliados são muito parecidos com os pontos avaliados pelo MEC, pontos em que as IES brasileiras são avaliadas pelas comissões *in loco*. Também não apresenta referências às especializações ou MBAs, talvez por ser uma realidade diferente da brasileira.

Alguns links do site fazem menção ao que deveria ter naquele espaço, que parece ainda estar em construção.

4.1.2 Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) – Setor Educacional do Mercosul (SEM)

Em 1991, teve início o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), criado pelo Conselho do Mercado Comum com a Reunião de Ministros da Educação dos Países Membros do MERCOSUL (RME), órgão que trata da coordenação das políticas educacionais.

Em 2001, o SEM foi estruturado pela Decisão No15/01 do Conselho Mercado Comum, bem como o Plano Estratégico (2001-2005) do setor educacional do MERCOSUL, que estabeleceu suas funções em 3 blocos temáticos prioritários: Acreditação, Mobilidade e Cooperação Interinstitucional.

Um sistema de acreditação de cursos como mecanismo de reconhecimento de títulos de graduação facilitará a mobilidade na região, estimulará os processos de avaliação com o fim de elevar a qualidade educacional e favorecerá a comparabilidade dos processos de formação em termos de qualidade acadêmica.

Ao mesmo tempo, em função deste bloco temático o Plano de Ação estabeleceu as seguintes metas: Pôr em funcionamento o Mecanismo Experimental de Acreditação para os cursos de Agronomia, Engenharia e Medicina; Ampliar sua aplicação para outros cursos; Ter aprovado um

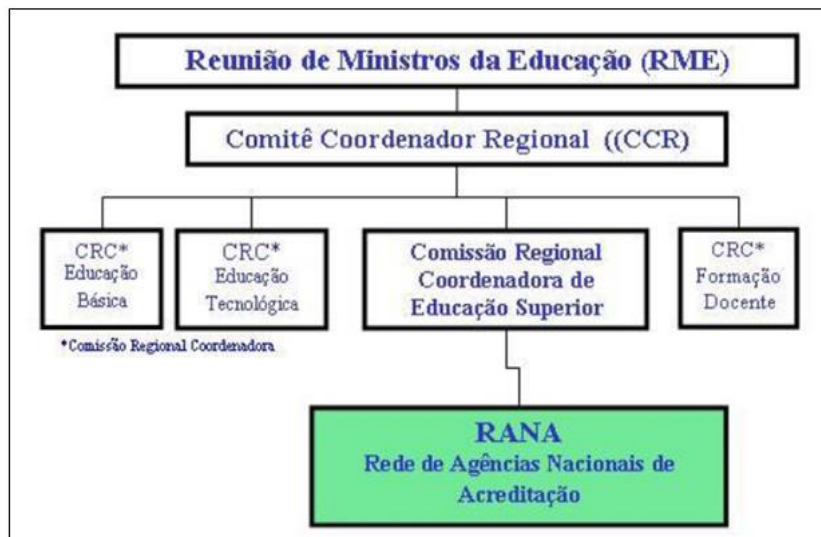
Acordo de Acreditação de Cursos de Graduação; Ter implementado um programa de capacitação de avaliadores (MERCOSUR, 2018).

Para atender a essas metas, convocou-se a reunião de Agências Nacionais de Acreditação (RANA) para, assim, propor bases para sua aplicação.

As Agências Nacionais de Acreditação são órgãos do Sistema ARCU SUL que se organiza numa rede de regras, funcionamento e decisões próprias balizadas por consenso (RANA, 2018).

Através da Decisão CMC nº 17/18 firmou-se o acordo entre os ministros da educação da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, que foi homologado pelo Conselho Comum do Mercosul. A RANA se coloca na escala organizacional apresentada a seguir.

Imagem1: Organização para a RANA



Fonte: Mercosul, 2018

Os processos de avaliação e acreditação de cursos de graduação, com reconhecimento oficial em seu país, são gerenciados pelo RANA. O Sistema respeita as legislações de todos os países membros e a autonomia das IESs, mas garante o nível acadêmico e científico dos cursos.

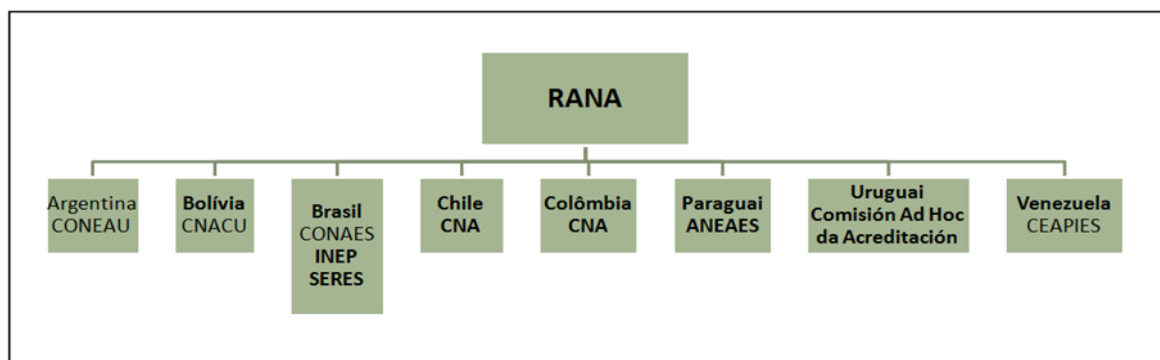
A RANA está inserida no Setor Educacional do Mercosul. Dentro desta estrutura, a RANA responde diretamente à Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior, ao Comitê Coordenador Regional e à Reunião de Ministros de Educação.

A RANA, através de comissões (Agronomia, Engenharia e Medicina), produziu documentos de Dimensões, Componentes, Critérios e Indicadores para o Acreditação MERCOSUL e, também, em 2002, um documento de Entendimento sobre a Implementação de um Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação nos países do MERCOSUL, Chile e Bolívia. Em 2003, houve capacitação de avaliadores. Em 2004, ocorreu a candidatura de cursos para Acreditação e foram elaborados os relatórios dos comitês avaliadores. Até 2006, a acreditação experimental foi realizada em 18 cursos de Agronomia, 35 de Engenharia e 15 de Medicina, dos países membros e associados.

Em novembro de 2006, foi aprovado o Plano Operacional para a criação do Sistema de Acreditação de Cursos Universitários do MERCOSUL (ARCU-SUL) na Reunião de Ministros de Educação. Assim, iniciavam-se as negociações de um novo acordo que culminou no "Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados". Em 2008, o Acordo foi aprovado pela RME em junho de 2008 e pelo Conselho.

Sete países compõem essa rede, são eles: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile e Colômbia, como apresenta o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Composição RANA



Fonte: Da pesquisa

Desta forma, ao observar o Quadro 1, podemos apresentar as agências de acreditação de cada um destes países-membros:

a) Argentina

Há a *Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* (CONEAU), um organismo descentralizado que funciona sob a jurisdição do *Ministerio de Educación de la Nación*. Suas funções foram determinadas no artigo 46 da Lei 24.521 de Educação Superior, de 1995. É o único organismo público nacional de avaliação e acreditação universitária e começou a funcionar em 1996 (MERCOSUR, 2018).

Possui como funções: a avaliação externa das instituições universitárias; a acreditação de cursos de graduação e pós-graduação regulados pelo Estado; e a emissão de recomendações sobre os projetos institucionais de novas universidades estatais e das solicitações de autorização provisória e definitiva de estabelecimentos universitários privados. Também tem a função de decidir sobre o reconhecimento de entidades privadas de avaliação e acreditação universitária (Ibidem, 2018).

b) Brasil

No Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o processo de avaliação, credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior e cursos de graduação tem suas funções divididas em três instâncias: CONAES, INEP e SERES (MERCOSUR, 2018).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado, possui as seguintes atribuições: Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; Estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; Formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação; Articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior; Submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é executor do sistema de avaliação de instituições de educação superior e cursos de graduação no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que tanto subsidia o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de graduação. A Secretaria deve zelar para que a legislação educacional seja cumprida e suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão dos cursos e instituições, da conformidade às Diretrizes Curriculares Nacionais e de parâmetros de qualidade acadêmica.

c) Paraguai

A Agência Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (ANEAES) foi criada pela Lei 2.072 de 13 de fevereiro de 2003, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, mas com autonomia técnica e acadêmica para desempenhar as suas funções.

São funções da Agência: Realizar avaliações externas de qualidade acadêmica das instituições de ensino superior; Produzir relatórios técnicos sobre projetos acadêmicos de habilitação de cursos universitários e instituições por solicitação da autoridade competente do Ensino Superior; Servir como órgão consultivo em matéria de avaliação e acreditação da Educação Superior; Servir como órgão consultivo, por solicitação de instituições ou organismos interessados em assuntos relacionados com a Lei de 2072 e os termos de sua competência; Acreditar a qualidade acadêmica dos cursos e programas de pós-graduação que tenham sido objeto de avaliações externas da Agência; Dar divulgação pública oportuna sobre cursos acreditados; e Vincular-se a organismos nacionais ou estrangeiros em matéria de cooperação financeira e técnica (MERCOSUR, 2018).

d) Uruguai

Através do Decreto Nº 251/008, de 19 de maio de 2008, o Poder Executivo criou a Comissão Ad Hoc de Acreditação para administrar o Sistema ARCU-SUL, estabelecendo sua plena independência técnica no âmbito do *Ministerio*

de *Educación y Cultura*. A Comissão representa o Uruguai perante a Reunião de Agências Nacionais de Acreditação e demais instâncias do MERCOSUL Educacional, administra o Sistema ARCU-SUL a nível nacional e aplica os procedimentos regionais de avaliação e acreditação. A Comissão é composta de cinco membros titulares com seus suplentes, dois representando o *Ministerio de Educación y Cultura*, dois representando a *Universidad de la República* e um representante do *Consejo de Rectores de las Universidades Privadas*, designados pelo Ministro por indicação das instituições mencionadas (MERCOSUR, 2018).

e) Bolívia

A *Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias* – CNACU, legalmente constituída pela Lei nr. 070 de 20 de dezembro de 2010, tem a função de avaliar e acreditar a Educação Superior Universitária Pública e Privada. Essa Comissão é um órgão colegiado, autônomo, de direito público, formado por membros representantes de: *Viceministerio de Educación Superior y Formación Profesional* (VESFP), *Viceministerio de Ciencia y Tecnología* (VCyT), *Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana* (CEUB) e *Asociación Nacional de Universidades Privadas* (ANUP). A Equipe de Acreditação Universitária – EDAU apoia as ações desenvolvidas por esta Comissão (MERCOSUR, 2018).

O propósito fundamental da CNACU é contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Superior Universitária mediante as seguintes funções: Coordenar processos de avaliação para a acreditação da qualidade educacional no âmbito do Sistema ARCU-SUL; Compor e administrar o Registro de Pares Avaliadores e Observadores; Promover processos de autoavaliação; Coordenar o desenvolvimento e seguimento do processo de avaliação externa realizada por pares avaliadores; e Gerir a criação e implementação da Agência Plurinacional de *Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria* (APEAESU).

f) Chile

A Comissão Nacional de Acreditação é um organismo autônomo com personalidade jurídica e patrimônio próprio.

No desempenho de suas funções, goza de autonomia e se relaciona com o Presidente da República através do Ministério de Educação. Corresponde à Comissão Nacional de Acreditação verificar e promover a qualidade da Educação Superior mediante: Acreditação institucional das universidades, institutos profissionais e centros de formação técnica autônomos; Pronunciamento sobre as

solicitações de autorização que apresentem as agências encarregadas da acreditação de cursos e programas de graduação, programas de mestrado e programas de especialização na área da saúde, e supervisionar seu funcionamento; Pronunciamento sobre a acreditação dos programas de pós-graduação das universidades autônomas, nos casos previstos no artigo 46 da Lei 20.129; Pronunciamento sobre a acreditação dos programas de graduação das instituições autônomas, nos casos previstos no artigo 31 da Lei nº 20.129; Manutenção de sistemas de informação pública que contenham as decisões relevantes relativas aos processos de acreditação e autorização sob sua responsabilidade; Resposta aos requerimentos efetuados pelo Ministério de Educação; Desenvolvimento de qualquer outra atividade necessária ao cumprimento de suas funções.

g) Colômbia

O *Consejo Nacional de Acreditación* (CNA) é um organismo de natureza acadêmica, criado pela Lei 30 de 1992 e pelo Decreto 2.904 de 1994, que depende do *Consejo Nacional de Educación Superior* (CESU). O CNA é integrado por pessoas das mais altas qualidades científicas e profissionais, cuja função essencial é promover e executar a política de acreditação adotada pelo CESU e coordenar os respectivos processos.

No âmbito do *Sistema Nacional de Acreditación*, o CNA revisa o processo de acreditação, organiza, fiscaliza, dá fé de sua qualidade e, finalmente, recomenda ao Ministro de Educação Nacional acreditar os programas e instituições que o mereçam.

Desta forma, o Sistema ARCU-SUL na estrutura do Setor Educacional do MERCOSUL organiza-se em agências, as Agências Nacionais de Acreditação, órgãos executivos do Sistema ARCU-SUL, que se formam como uma Rede que cria suas próprias regras de funcionamento e adota decisões por consenso.

A Rede de Agências Nacionais de Acreditação dentro do Setor Educacional do MERCOSUL está ligada diretamente à Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior, como se descreve apresentado na imagem anterior.

4.1.3 Rede Iberoamericana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (Riaces)

A Rede Iberoamericana para Acreditação da Qualidade da Educação Superior (RIACES) é uma associação sem fins lucrativos que reúne agências de avaliação e credenciamento de dezoito países ibero-americanos e se destina a promover, entre os participantes, a cooperação e o intercâmbio em matéria de avaliação e credenciamento da educação superior, contribuindo assim para a garantia da qualidade da educação superior nesses países (INEP, 2015, s/p).

A Rede é composta por representantes da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. O Brasil participa como membro da Riaces desde 2004. Também conta com organismos internacionais, como: o Conselho Superior Universitário Centro-Americano (CSUCA), o Instituto de Educação Superior da América Latina e Caribe (Iesalc) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

4.2 Modelos de acreditação de cursos de especialização *lato sensu*: experiências no Brasil

Para esta seção é observado o sistema ANPAD, que acredita as pós-graduações em nível de especializações e MBAs em áreas de Gestão ligadas a cursos de administração e afins.

4.2.1 Sistema de Acreditação ANPAD (SAA)

O Comitê Executivo do Sistema de Acreditação Anpad reuniu-se, em 10 de maio de 2007, decidindo e comunicando, em 13 de junho de 2007, conferir ao Programa de Pós-graduação *Lato sensu*, o Selo de Acreditação, através do Sistema de Acreditação Anpad (SAA), compreendendo apenas os cursos: MBA Executivo Internacional, Gestão Empresarial, Gestão das Operações Logísticas, Gestão de Pessoas, Finanças e Marketing.

Essa acreditação é validada por 6 anos, desde que respeitadas as condições da avaliação realizada e as alterações comunicadas, enviando relatório

simplificado após 3 anos; não se mantendo essas exigências, o período para revalidação dessa Acreditação será de 5 anos.

Também complementa as atividades realizadas pela Capes na avaliação de cursos, programas de pós-graduação (especialização, MBA, mestrados, doutorados) e Escolas e Administração e de negócios no Brasil.

4.3 Modelos de avaliação para a especialização *lato sensu*

Neste espaço se reflete sobre os modelos de avaliação para a especialização apresentando pontos comuns para a acreditação, observando em síntese modelos de acreditação para a pós-graduação.

4.3.1 Avaliação para especialização

Existem vários modelos de avaliação educacional, que possuem características importantes, porém “[...] a avaliação em educação somente passou a preocupar-se com outros objetos de avaliação além da aprendizagem, após 1960. No caso brasileiro [...] para meados dos anos de 1970” (LIMA, 2005, p. 159).

Porém tratar de modelos de avaliação para a especialização nos remete a abordar sobre avaliações rápidas, com instrumentos aplicados apenas para os alunos, que versam sobre questões imediatas e, em sua maioria, decidem apenas se o professor da disciplina será o mesmo ou sobre algo estrutural que é rápido de ser resolvido. Porém estes alunos não recebem devolutiva sobre o que é modificado, e a gestão utiliza esse instrumento para aliviar o descontentamento dos alunos de forma rápida e sem maiores aprofundamentos ou uma visão planejada.

Porém, entende-se a necessidade de se adotar os pontos comuns que dizem respeito à acreditação da maioria das instituições que são apontadas por Scriven (1984): 1. padrões públicos; 2. autoavaliação; 3. equipe de assessoria externa; 4. visita a instituição; 5. relatório da equipe de visita, com recomendações; 6. estudo sobre o relatório; 7. relatório final com a acreditação do órgão responsável.

As especializações tendem a trabalhar com avaliações de reação, sem se preocupar que nenhuma outra possibilidade de um sistema permanente apresente

suas possibilidades de impacto no mundo do trabalho, ampliando sua manutenção e readequação a esse.

4.3.2 Modelos de acreditação

Neste espaço a proposta consiste em apresentar um quadro de síntese sobre os modelos de acreditação do Mercosul e Brasil como forma de perceber de forma rápida suas particularidades.

Quadro 2: Síntese de modelos

A3ES	RANA	RIACES	ANPAD
<ul style="list-style-type: none"> - Agência de avaliação e acreditação no ensino superior - Membro de outros grupos. - Iniciou as atividades em 2009 - Iniciou o primeiro ciclo de acreditação em 2012 - Ainda esta em construção 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma Rede de agencias nacionais de acreditação - Iniciou suas atividades em 1991 - A acreditação experimental aconteceu em 2014 - Atua em comissões, para 8 países associados 	<ul style="list-style-type: none"> - Associação sem fins lucrativos que reúne agencias - Atua em 18 países para intercambio de materiais 	<ul style="list-style-type: none"> - Comitê executivo de acreditação - Atribui selo de acreditação para pós <i>latu sensu</i> - Iniciou as atividades em 2007 - Complementa as atividades da Capes

Fonte: Da pesquisa.

No quadro 2 observamos os modelos de acreditação que se desenham na perspectiva de avaliar e acreditar sobre a qualidade do ensino superior, A RANA antecede todas as outras organizações para a avaliação do ensino superior, a ANPAD é brasileira e iniciou seus trabalhos anteriores as outras redes já entendendo que a especialização também deveria fazer parte dos ciclos de avaliação e acreditação.

5 POLO TÉCNICO

O quarto polo trata da pesquisa, quando são estabelecidos os procedimentos para a realização da pesquisa, utilizando-se da técnica de observação, questionários e entrevista para coleta e interpretação de dados, com a perspectiva da criação/adequação de um modelo de avaliação de curso de especialização para docentes.

5.1 Caminho metodológico do estudo

Para essa seção são tratados sobre a Tipologia da pesquisa; Procedimentos de coletas de dados; Instrumentos de pesquisa; Sujeitos da pesquisa; Caracterização das instituições a serem investigadas; Caracterização do Curso de especialização Lato Sensu em Docência no Ensino Superior; e Instrumentos de coleta de dados.

5.1.1 Tipologia da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa realizar-se-á obedecendo aos elementos da abordagem qualitativa de pesquisa que, para Minayo (1999, p. 22), consiste no “[...] universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variável”, observando assim a complexidade dessa abordagem.

5.1.2 Procedimentos de coletas de dados

O processo de coleta de dados será realizado através de visitas de observação no setor do curso de especialização *lato sensu*. Também contará com o auxílio de entrevista sobre os aspectos avaliativos: processos, produtos e resultados utilizados. Por fim, o questionário será um momento de ampliação das análises com a coleta sobre as práticas e os indicadores necessários percebidos pelos participantes do estudo.

5.1.3 Instrumentos de pesquisa

Utilizaremos a entrevista que será parcialmente estruturada, guiada por uma espécie de roteiro que será explorado pelo entrevistador (LEÃO, 2016), buscando um encaminhamento inicial para perceber como o gestor respondente compreende a avaliação e suas etapas. Contemplará: docentes, discentes, coordenadores, demais gestores: diretores, técnicos e empresas/órgãos que empregam os participantes.

Também, utilizaremos, com um questionário, que trata de um conjunto de questões fechadas de múltiplas escolhas (LEÃO, 2016). O uso do questionário levará em conta as categorias de estudo tratadas neste trabalho: avaliação institucional, qualidade na educação, acreditação e modelos de avaliação. Contemplará: docentes, discentes, coordenadores, demais gestores: diretores, técnicos e empresas/órgãos que empregam os participantes.

5.1.4 Sujeitos da pesquisa

Para organização metodológica do estudo, foram definidas *a priori* as categorias teóricas a partir das quais se desenvolvem as reflexões. Para tanto, como auxílio para esta investigação foi escolhida, inicialmente, uma IES de Fortaleza-Ceará, que será utilizada para pré testagem dos instrumentos a serem aplicados. E como *locus* definitivo do estudo uma IES localizada no Sertão Central – Ceará, pela facilidade de acesso a essas instituições, uma vez que a pesquisadora é colaboradora de ambas.

Quanto a definição dos sujeitos da pesquisa, optou-se por apreender os coordenadores de curso (n= 3); os professores (n=12); os alunos com vínculo (n=30) entre aguardando o fechamento da turma e os evadidos; técnico (n=2) e egresso (n=30) atuantes deste curso superior, somando um universo de N=77 sujeitos, que, após uma sensibilização, desejem envolver-se e participar desta pesquisa, acreditando que a permanência da pesquisadora na instituição desde o início de 2012 facilitará o envolvimento destes sujeitos. Desta maneira, realizou-se um breve levantamento de possibilidades de formação dos componentes desse grupo, em seguida a apresentação das etapas da pesquisa e a proposta de encontros de reflexão sobre a avaliação desse curso.

5.1.5 Caracterização das instituições a serem investigadas

A instituição pré-teste localiza-se em Fortaleza, Ceará, é uma instituição de ensino superior, em patamar de Faculdade, de caráter privado, fundada em 2002, atualmente possui 12 (doze) cursos de graduação, e 8 (oito) cursos de especialização, sendo dois na área de educação.

A instituição consultada como *lócus* dessa pesquisa localiza-se no Sertão Central, interior do Ceará no Município de Quixadá, é uma instituição de ensino superior, de caráter privado/confessional, ligada diretamente a igreja Católica fundada em 2004, tornando-se centro universitário em 2016. Atualmente possui 19 (dezenove) cursos de graduação, e 7 (sete) áreas de atuação para cursos de especialização: Arquitetura e Design, Direito, Educação, Gestão e Negócios, Psicologia, Saúde e Tecnologia. Na educação, também em instituições parceiras em 6 municípios: Baturité, Boa Viagem, Fortaleza, Tianguá e Vazantes, sendo dois desses especificamente, na área de educação.

As instituições pesquisadas apresentadas anteriormente estão envolvidas pela proposta do estudo, por compreenderem sua contribuição sobre o impacto da proposta desta tese e assim se colocaram à disposição.

5.1.6 Caracterização do Curso de especialização Lato Sensu em Docência no Ensino Superior

O curso de Especialização da instituição pré-teste, trabalhou com uma turma interna, composta apenas por professores desta, que foram convidados a continuarem sua formação no curso de especialização *lato sensu* em Docência no Ensino Superior, pois em sua maioria são professores bacharéis. Esse curso encontra-se cadastrado, mas não ativo na instituição, apenas com planos de ser retomado pela mantenedora que também o possui em outra sede.

O Curso de Especialização da instituição pesquisada possui mais tempo de atuação, atua desde 2014, formou duas turmas e encontra-se cadastrado e ativo, com alunos na lista de espera para matrícula, mas sem previsão para continuar, pois esta em transição de gestão. É um curso destaque na região do Sertão Central, por ainda existirem poucos desta natureza.

5.1.7 Instrumentos de coleta de dados

Nesta sessão serão tratados sobre os instrumentos de coleta de dados, a fim de deixar claro todo este percurso de busca de subsídios.

5.1.7.1 Questionário

O questionário foi dirigido aos coordenadores, professores, técnicos, alunos e egressos que trabalham na especialização em estudo. O instrumento questionário será dividido em quatro sessões. A primeira tratará sobre o perfil do respondente e as demais atenderão às categorias do estudo, respectivamente: avaliação de curso, gestão de cursos e acreditação educacional.

5.1.7.2 Entrevista

A entrevista foi direcionada aos coordenadores, professores, técnicos, alunos e egressos que trabalham na especialização em estudo, tendo foco principal a acreditação para o Programa de Pós-graduação *lato sensu* como setor de formação continuada das faculdades entrevistadas.

5.2 Estratégias de Coleta de dados

Para esta seção são tratados os passos da pesquisa que discorrem sobre a entrevista e o questionário, utilizados como forma de captar dados para análises deste estudo.

5.2.2 Entrevista

Todos os sujeitos do estudo conheciam a pesquisadora, desta forma, todos já estavam a par da proposta do estudo desta, assim, uma mensagem inicial foi enviada por e-mail e telefone para todos os participantes. Após este primeiro contato sobre o início da coleta de dados, o questionário foi enviado em um primeiro momento por e-mail para os sujeitos da pesquisa, em um segundo momento estes

questionários foram enviados por *WhatsApp*, num terceiro momento encaminhados por mensagem no *Facebook*. Buscando um reforço e envio com rapidez destes.

5.2.1 Questionário

As entrevistas foram agendadas apenas com os sujeitos que devolveram os questionários e termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas aconteceram de forma presencial, também contaram com as ferramentas tecnológicas como: o *Skype* e vídeo chamada e mensagens gravadas do *WhatsApp* em tempo real e simultâneo.

5.3 Análise e apresentação de resultados

O curso de especialização em Docência do Ensino Superior foi escolhido como *lócus* para a coleta de dados e, assim, a elaboração de um modelo de acreditação, embasada nessa investigação pelo desejo de estudo sobre cursos na área da educação que não possuem histórico de acreditação. Desejando assim, um aprofundamento com uma ótica voltada às discussões sobre a avaliação desses. Levando em conta nessa seção a análise de documentos o uso do questionário e entrevistas.

5.3.1 Análise de documentos

Inicia-se a análise partindo dos documentos como as Diretrizes Curriculares, Projeto Pedagógico do Curso, Plano de Desenvolvimento Institucional, programas de incentivo a formação e os planos de aula que fundamentam a proposta formativa do curso em estudo.

5.3.1.1 Diretrizes Curriculares

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996) em seu artigo 66, requer nível de Pós-Graduação. Esta, por sua vez, destaca que a docência no ensino superior será preparada e “não formada”

preferencialmente nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

5.3.1.2 Projeto Pedagógico do Curso

O projeto conta com uma justificativa vinculada a educação. A matriz do curso apresenta catorze (14) disciplinas e o tempo de defesa de trabalho de conclusão de curso: Seminário: Desenvolvimento Profissional Docente - 24h; Política e Diretrizes do Ensino Superior - 24h; Novas Tecnologias e Formação Docente - 24h; Planejamento e Gestão Estratégica de IES - 32h; Pesquisa Educacional I - 24h; Didática do Ensino Superior - 56h; Metodologia do Ensino Superior - 32h; Princípios e Métodos de Gestão Pedagógica - 24h; Avaliação Educacional e Institucional - 32h; Psicologia Social e Coletiva - 24h; Pesquisa Educacional II - 24h; Seminário de Formação - 24h; Produção de Texto Pedagógico - 24h; Orientação de Trabalhos Monográficos – 88h; Período de defesa de TCC.

5.3.1.3 Plano de Desenvolvimento Institucional

O plano contempla o crescimento institucional e ampliação da especialização inclusive para outros polos. Assim, refletindo sobre a estrutura necessária para uma formação continuada autônoma este curso de pós graduação se estrutura em disciplinas que possuem caráter semi-presencial, possuindo encontros presenciais e à distancia com vistas a possibilitar o diálogo também com o espaço virtual de aprendizagem (AVA), contemplando a tecnologia prevista no plano de desenvolvimento da instituição.

5.3.1.4 Programas de incentivo a formação

A especialização esta vinculada a necessidade da formação no interior do estado para professores bacharéis, bem como para o aperfeiçoamento do grupo de professores internos a IES. É nesse quadro que se há de discutir a pós-graduação enquanto escola de formação de professores para a educação superior. Não há dúvidas que a pós-graduação, apesar de suas deficiências, cumpre importante papel

na consolidação das universidades e na geração e fortalecimento de uma cultura e de um sistema de pesquisa (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 144).

5.3.1.5 Planos de aula

Os planos de aula são atuais e entregues na coordenação, contempla os elementos necessários para a preparação da sala de aula. Para Rios (2000), é necessário reafirmar, a atual preocupação com a qualidade do trabalho na educação. “Que necessitamos de uma educação de qualidade é inquestionável. O que se deve questionar é qual o significado que se dá à qualidade, conceito que guarda em sua compreensão uma multiplicidade de elementos. (Ibdem, 2000, p.17)”.

5.3.2 Análise do questionário

Para tratamento do questionário foi utilizada a ferramenta Excel como forma de condensar os dados apresentando os números, gráficos e demais tabelas que se julgarem necessárias às análises apontadas no estudo. Assim, a análise dos dados primários foi realizada em software da Microsoft Office, planilha eletrônica Excel, assim, também para a formulação dos gráficos e tabelas de análise inicial da discussão dos resultados. Os dados passaram por refinamento no programa do SPSS para assim gerarem gráficos mais fidedignos.

5.3.2.1 Seção 1: perfil dos respondentes

Na primeira seção do instrumento, que trata sobre o perfil do respondente, foram analisadas três (3) questões: 1.1 Tipo (a); 1.2 Faixa etária (b); e 1.3 Sexo (c), apresentadas a seguir e analisadas para se estabelecer um perfil mínimo de conhecimentos destes sujeitos participantes.

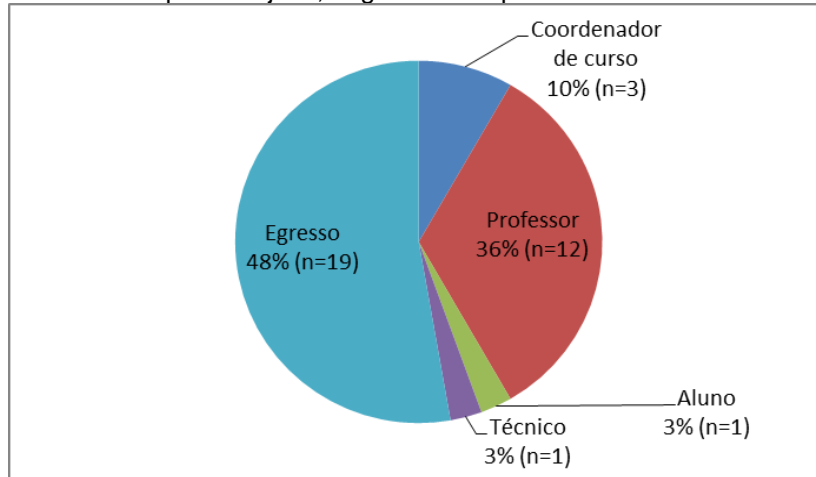
a) Tipo

Para essa questão foram apresentados os tipos de categorias que poderiam se enquadrar os sujeitos 26 (vinte e seis) da pesquisa: o coordenador de curso, o professor, o aluno, o técnico e o egresso.

O objetivo desse momento era de perceber qual a situação do sujeito envolvido dentro do curso de docência que estava sendo base para coleta de dados.

Porém, percebemos as diversas atuações dos sujeitos investigados e que acabaram por apontar suas relações atuais como apresenta o Gráfico 1.

Gráfico 1: Tipo de sujeito, segundo o respondente

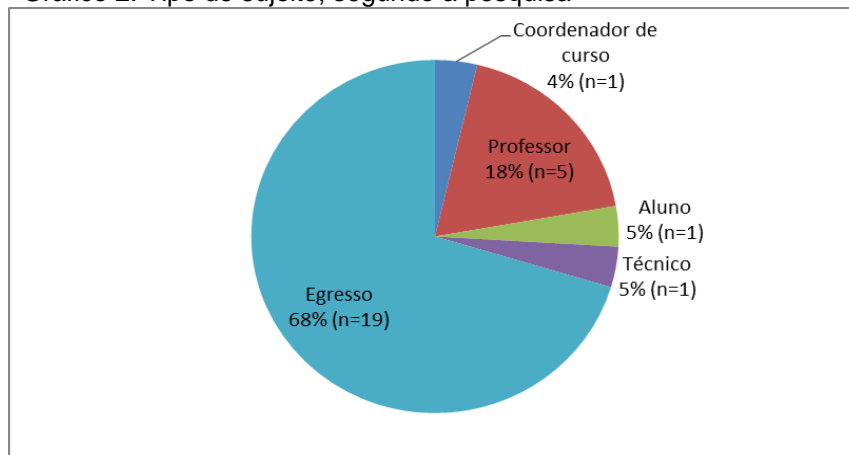


Fonte: Da pesquisa.

Assim, no gráfico 1, podemos verificar quanto coordenadores 10% (n=3), coordenadores aqui relacionados a atuação em coordenações de cursos de graduação ou de setores de gestão na IES, como professor 36% (n=12) enquanto profissão atual, como aluno 3% (n=1), aquele que está matriculado no curso de docência; na situação de técnico 3% (n=1) e de egresso 48% (n=19). Desta forma, muitos dos egressos estão desempenhando a função de docente.

No gráfico 2, separamos os respondentes pela relação estabelecida com o curso de docência que é objeto de auxílio para este estudo.

Gráfico 2: Tipo de sujeito, segundo a pesquisa



Fonte: Da pesquisa.

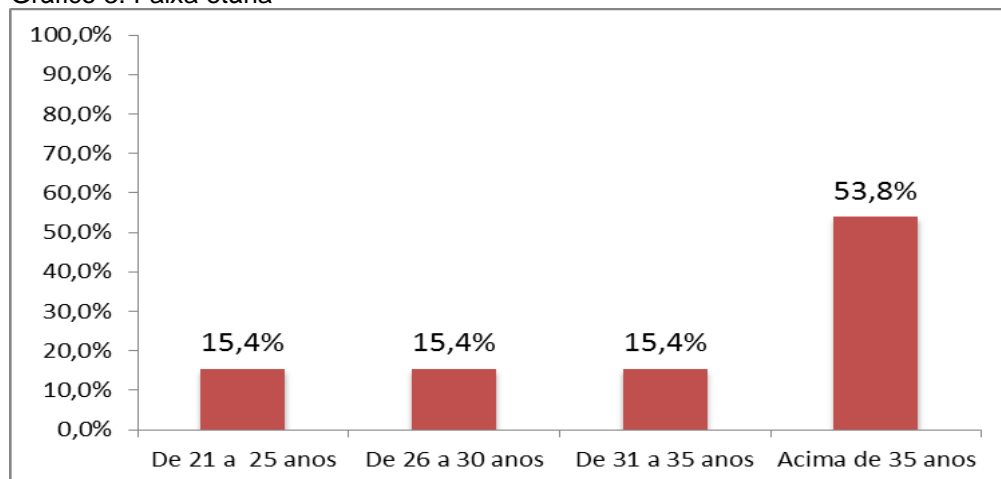
Como coordenador do curso de especialização do estudo temos 4% (n=1), professor 18% (n=5) colaboradores em disciplinas do curso, aluno 5% (n=1) que ainda possui vínculo ativo, técnico 5% (n=1) e egressos 68% (n=19). Essas alternativas foram assim divididas por conhecimento da relação dos pesquisados com o curso em que a pesquisadora era coordenadora, professora e colaboradora, anterior e durante este estudo.

Nesta subseção podemos observar que ao marcar esta questão tivemos dois tipos de respostas, as que apresentam a forma como os respondentes se percebem, gráfico 1, e a forma como são apresentados para a proposta de análise deste estudo, no gráfico 2, uma complementa a outra, apresentando elementos que aprimoram a compreensão dos pesquisados. Em ambos os casos egressos e professores somam os maiores percentuais, e assim o maior numero de consultas a cerca do tema do estudo ficará sob responsabilidade desses.

b) Faixa etária

Para responder este item foram apresentados 5 alternativas que contemplavam em maioria o público do estudo, por ser um público jovem: De 21 a 25 anos, De 26 a 30 anos, De 31 a 35 anos e Acima de 35 anos. Com a intenção de perceber a relação da idade com a maturidade desta sobre a temática e assim termos elementos que nos auxiliem na busca.

Gráfico 3: Faixa etária



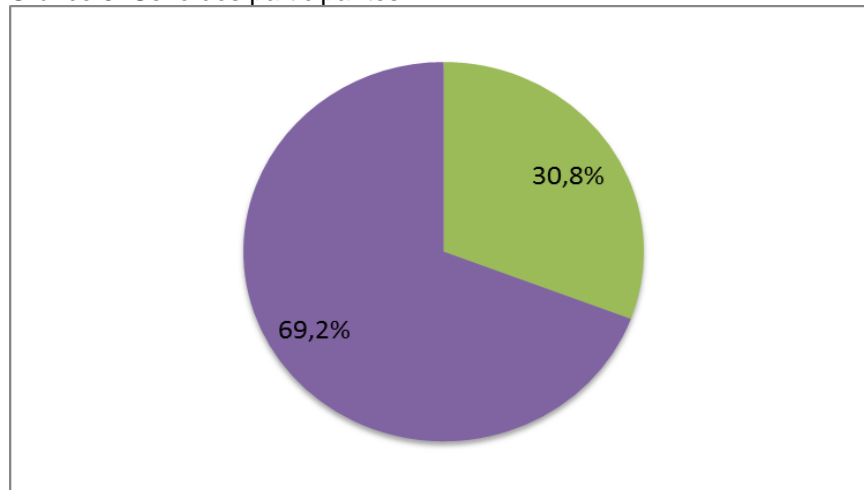
Fonte: Da pesquisa.

Quanto à faixa etária podemos observar que de 21 a 25 anos 15,4% (n=4); de 26 a 30 anos 15,4% (n=3); de 31 a 35 anos 15,4% (n=4); e acima de 35 anos 53,8% (n=14).

c) Sexo

Dois itens contemplam esta questão: feminino e masculino, para entendermos qual desses dois sexos está mais envolvido com o curso e se dispôs a auxiliar nesta pesquisa.

Gráfico 3: Sexo dos participantes



Fonte: Da pesquisa.

O Gráfico apresenta como do sexo masculino 30,8% (n=8) e do sexo feminino 69,2% (n=17), uma representatividade grande de mulheres neste curso de educação que ultrapassa os 50%, que se colocaram a disposição desse estudo.

Em síntese, traçando um tímido perfil dos sujeitos do estudo, podemos afirmar que quanto ao tipo tivemos dois direcionamentos de respostas, as que apresentam a forma como os respondentes se percebem, e assim marcam mais de uma situação, e a forma como são apresentados para a proposta de análise deste estudo, representados por apenas uma situação de ligação com o curso. Em ambos os casos egressos e professores, somam os maiores percentuais. Quanto a faixa etária, os respondentes estão concentrados em acima de 35 anos, com maioria representada pelo sexo feminino.

Mostram-nos assim que em maioria do sexo feminino, possuem mais de 35 anos, sendo professores/egressos do curso e de forma profissional estão envolvidos com a docência no ensino superior, desta maneira podem fazer inferências consideráveis sobre o estudo por possuírem um olhar diferenciado sobre este campo que também é de atuação.

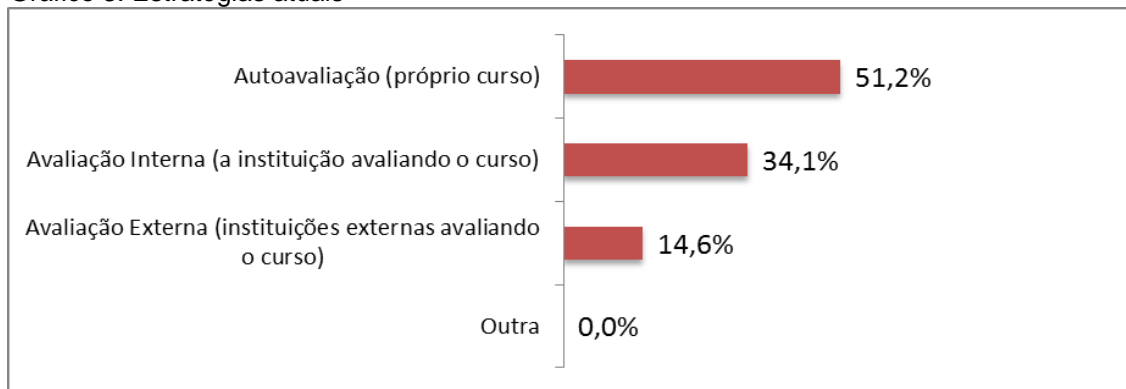
5.3.2.2 Seção 2: Avaliação de curso

Para entendermos sobre a avaliação do curso de especialização visando à qualidade educacional são apresentadas 4 (quatro) questões de múltipla escolha: Quais são as estratégias de avaliação que são atualmente utilizadas?; Quais seriam as estratégias de avaliação a serem aplicadas?; Quais as estruturas essenciais de avaliação que são atualmente utilizadas?; e Quais as estruturas essenciais de avaliação que seriam necessárias?.

a) Estratégias atuais de avaliação

Neste momento a pergunta que dirige esta análise é: Quais são as estratégias de avaliação que são atualmente utilizadas?, possui 5 (cinco) itens para serem apreciados e marcados pelos respondentes; Avaliação Externa (instituições externas avaliando o curso); Autoavaliação (próprio curso); Avaliação Interna (a instituição avaliando o curso); e Outra, com espaço para escrita. Esta questão pretende compreender que estratégias são apontadas pelos respondentes como as percebidas como utilizadas atualmente no curso investigado.

Gráfico 3: Estratégias atuais



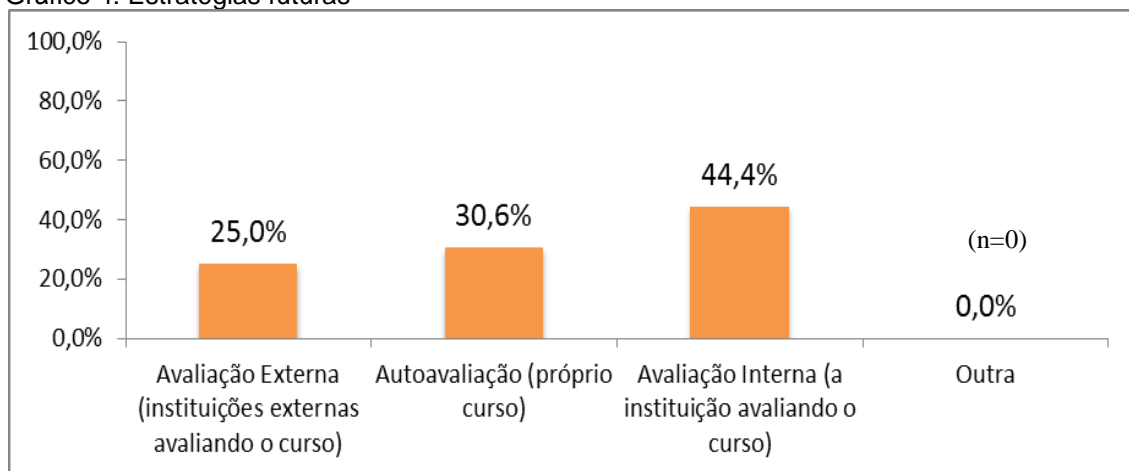
Fonte: Da pesquisa.

Podemos observar que em ordem de percentuais maiores que a Autoavaliação apresenta 51,2% (n=21), a Avaliação Interna 34,1% (n=14), a Avaliação Externa 14,6% (n=6); e Outra opção tem 0% (n=0). A autoavaliação representa a maior forma de avaliação do curso, seguido pela avaliação interna que se vincula a avaliação institucional, a avaliação externa vem representada por aqueles que apresentam alguma colocação sobre o curso sem apenas por conhecer a instituição ou aqueles que fazem parte do curso.

b) Estratégias a serem aplicadas de avaliação

Para entendermos mais sobre as estratégias que poderiam ser utilizadas futuramente na avaliação do curso a pergunta que foi aplicada é: Quais seriam as estratégias de avaliação a serem aplicadas?, os itens contemplados para esta questão foram: Avaliação Externa (instituições externas avaliando o curso); Autoavaliação (próprio curso); Avaliação Interna (a instituição avaliando o curso); e Outra, com um espaço para a escrita do respondente.

Gráfico 4: Estratégias futuras



Fonte: Da pesquisa.

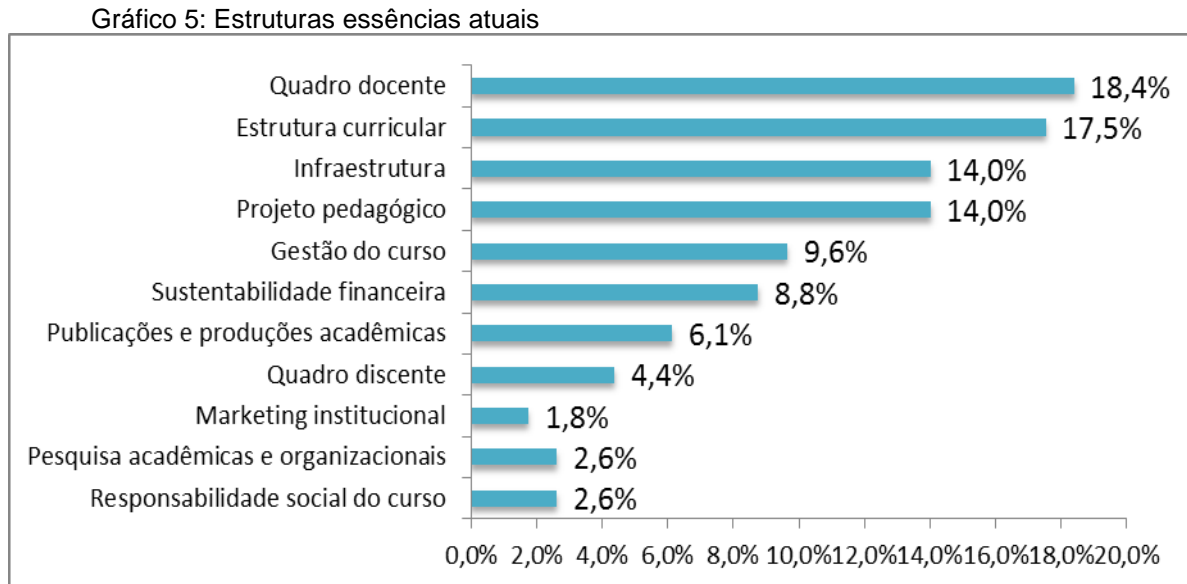
Após análise do gráfico e classificando quanto à escolha podemos ranquear os itens da seguinte forma: Avaliação Interna 44,4% (n=17); Autoavaliação 30,6% (n=14); Avaliação Externa 25% (n=11); e Outra, com 2 respostas onde os respondentes/egressos consideraram-se avaliando o curso: “os alunos avaliarem o curso” (A2) e “os discentes avaliando o curso” (A5).

Compreendem, desta forma, que a avaliação interna deve existir; seguida pela autoavaliação, não descartando a avaliação externa, acrescentam 2 (dois) respondentes a necessidade de ouvirmos os alunos do curso a cerca da qualidade desse.

c) Estruturas Essenciais utilizadas para a avaliação

Sobre as estruturas essenciais que precisam ser analisadas neste estudo, para coleta a questão foi: Quais as estruturas essenciais de avaliação que são atualmente utilizadas?, com doze (12) itens a serem contemplados: Projeto pedagógico; Estrutura curricular; Quadro Docente; Pesquisas acadêmicas e organizacionais; Publicações e produções acadêmicas (artigos, livros, capítulos de

livros e apresentações em eventos acadêmicos); Infraestrutura; Quadro docente; Gestão do curso; Responsabilidade social do curso; Sustentabilidade financeira; Marketing institucional; e Outra, com espaço para a descrição no caso desta escolha como item.



Fonte: Da pesquisa.

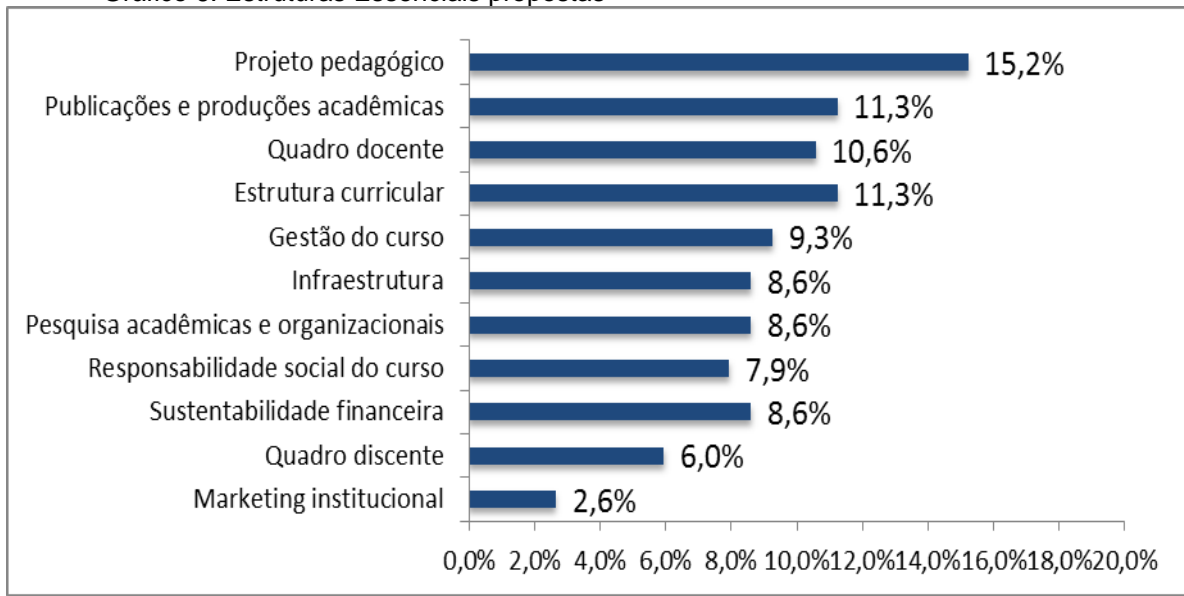
Compreendendo o gráfico 5, podemos organizar os percentuais que tratam sobre: Quadro Docente com 18,4% (n=21); Estrutura curricular 17,5% (n=20); Infraestrutura 14% (n=16); Projeto pedagógico 14% (n=16); Gestão do curso 9,6% (n=11); Sustentabilidade financeira 8,8% (n=10); Publicações e produções acadêmicas 6,1% (n=7); Quadro discente 4,4% (n=5); Marketing institucional 1,8% (n=2); Pesquisas acadêmicas e organizacionais 2,6% (n=3); Responsabilidade social do curso 2,6% (n=3); e Outra 0% (n=0). Podemos entender que o quadro docente é percebido como aquele que no momento é mais avaliado, seguido pela estrutura curricular do curso, infraestrutura e projeto pedagógico. Estas são as informações básicas e primordiais dos quais o aluno tem contato ao escolher o curso, e desta forma, tem sido as priorizadas pelas IES.

d) Estruturas Essenciais a serem utilizadas para a avaliação

Para esse momento a pergunta tratada é: Quais as estruturas essenciais de avaliação que seriam necessárias?, os itens a serem analisados e marcados pelos respondentes são: Projeto pedagógico; Estrutura curricular; Quadro Docente; Pesquisas acadêmicas e organizacionais; Publicações e produções acadêmicas

(artigos, livros, capítulos de livros e apresentações em eventos acadêmicos); Infraestrutura; Quadro discente; Gestão do curso; Responsabilidade social do curso; Sustentabilidade financeira; Marketing institucional; e Outra, como alternativa aberta para complementar.

Gráfico 6: Estruturas Essenciais propostas



Fonte: Da pesquisa.

Observamos assim que Projeto pedagógico 15,2% (n=23); Publicações e produções acadêmicas 11,3% (n=17); Estrutura curricular 11,3% (n=17); Quadro Docente 10,6% (n=10); Gestão do curso 9,3% (n=14); Infraestrutura 8,6% (n=14); Pesquisas acadêmicas e organizacionais 8,6% (n=13); Sustentabilidade financeira 8,6% (n=13); Responsabilidade social do curso 7,9% (n=12); Quadro discente 6% (n=9); Marketing institucional 2,6% (n=4); Outra 1% (n=1) o respondente C1 apresenta algumas outras estruturas que julga essenciais e entende não estarem contempladas no instrumento: “Alcance dos objetivos educacionais por disciplina; perfil de competências desenvolvidas com o curso; qualidade do trabalho de término de curso (TCC)”

Sobre a avaliação do curso, algumas estruturas foram apontadas. Autoavaliação apresenta 51,2% (n=21), a Avaliação Interna 44,4% (n=17); o Quadro Docente com 18,4% (n=21); e o Projeto pedagógico 15,2% (n=23), e respectivamente tratam de cada questão desse item, nessa seção.

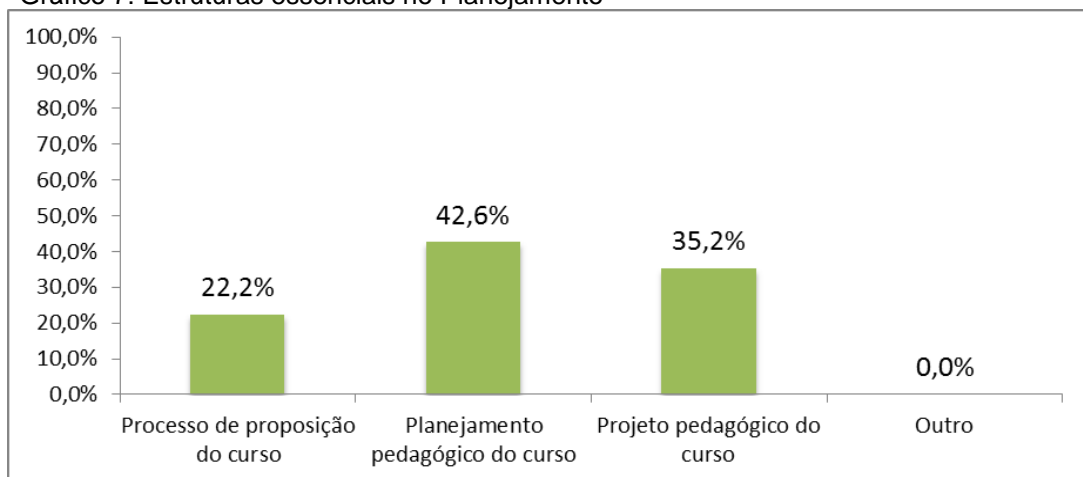
5.3.2.3 Seção 3: gestão de curso

Para compreendermos acerca da gestão de curso de especialização visando à qualidade educacional foram apresentadas quatro (4) perguntas de múltipla escolha: 3.1 Quais as estruturas essenciais da função de PLANEJAMENTO seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação? (a); 3.2 Quais as estruturas essenciais da função de ORGANIZAÇÃO seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação? (b); 3.3 Quais as estruturas essenciais da função de DIREÇÃO seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação? (C); e Quais as estruturas essenciais da função de CONTROLE seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação? (d), que são discutidas a seguir.

a) Estruturas para a função Planejamento

Para este tópico, a pergunta utilizada foi: Quais as estruturas essenciais da função de planejamento seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?, os itens de análise são: Processo de proposição do curso; Planejamento pedagógico do curso; Projeto pedagógico do curso; e Outro, como espaço para alguma outra estrutura a ser considerada.

Gráfico 7: Estruturas essenciais no Planejamento



Fonte: Da pesquisa.

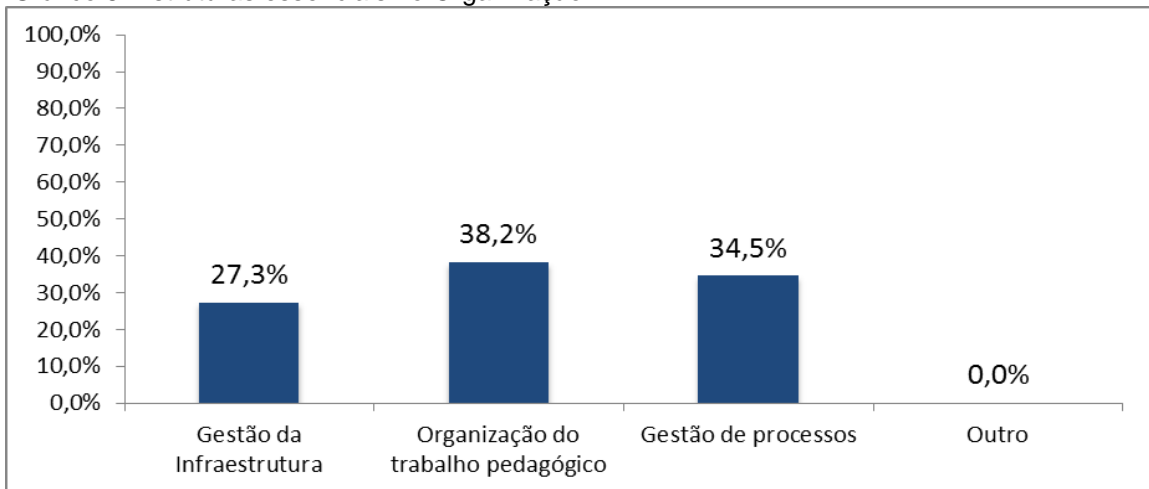
Após observar os dados podemos entender que Planejamento pedagógico do curso trás 42,6% (n=23); o Projeto pedagógico do curso possui 35,2% (n=19); o Processo de proposição do curso 22,2% (n=12) e Outro, não teve nenhuma colocação. Como ferramenta para tratar da função planejamento, a

maioria pontou o planejamento pedagógico como a estrutura essencial mais relevante.

b) Estruturas para a função Organização

Para esta função foi traçada a questão: Quais as estruturas essenciais da função de organização seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?, que apresenta os itens: Gestão da Infraestrutura, Organização do trabalho pedagógico, Gestão de processos e Outro, para sua composição.

Gráfico 8: Estruturas essenciais no Organização



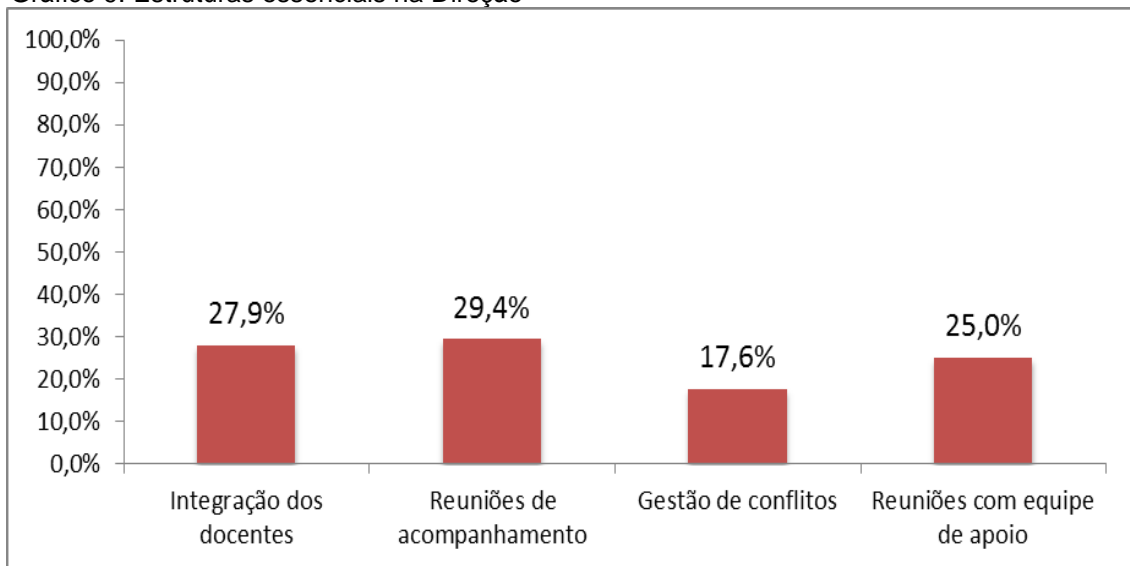
Fonte: Da pesquisa.

Observando os itens marcados pelos respondentes, percebemos que Organização do trabalho pedagógico 38,2% (n=21); Gestão de processos trata de 34,5% (n=19); Gestão da Infraestrutura com 27,3% (n=15), e Outro não foi marcado. Então para a função organização a prevalência foi sobre a organização do trabalho docente.

c) Estruturas para a função Direção

Neste momento a questão abordada: Quais as estruturas essenciais da função de DIREÇÃO seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?, composta pelos itens: Integração dos docentes, Reuniões de acompanhamento, Gestão de conflitos, Reuniões com equipe de apoio e Outro.

Gráfico 9: Estruturas essenciais na Direção



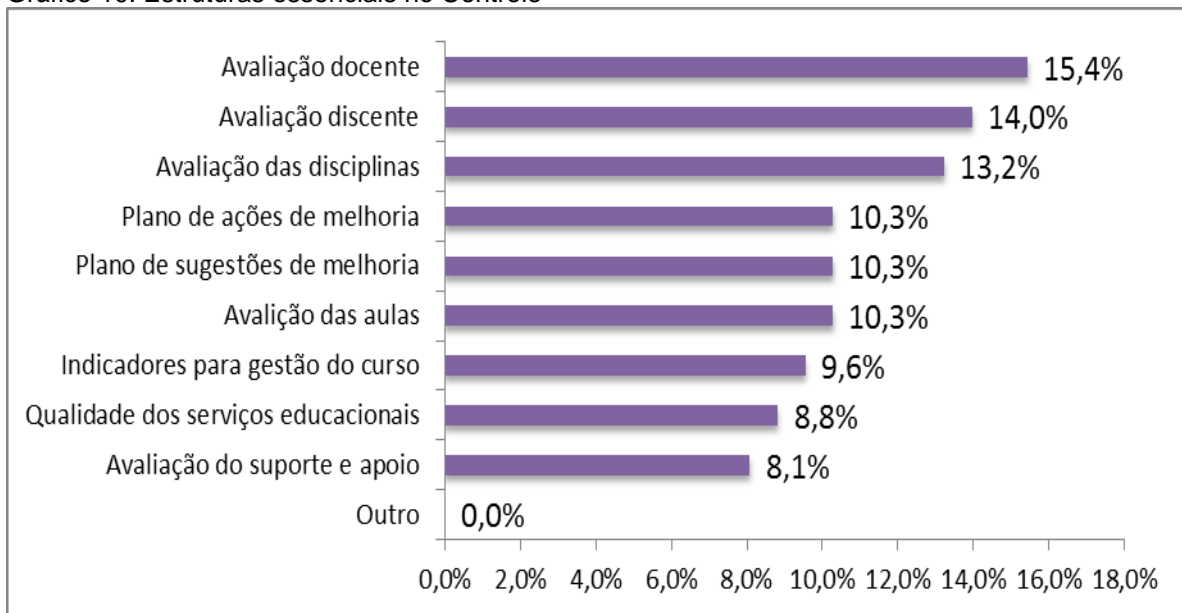
Fonte: Da pesquisa.

Analisando os dados consolidados observa-se que as Reuniões de acompanhamento possuem 29,4% (n=20); a Integração dos docentes surgem com 27,9% (n=19), as Reuniões com equipe de apoio computam 25,0% (n=17), e a Gestão de conflitos é apontado com 17,6% (n=12). Assim, podemos entender que as reuniões de acompanhamento são apontadas como a que precisa ser melhor observada, seguida da integração dos docentes.

d) Estruturas para a função Controle

Sobre a percepção desta estrutura a pergunta apresentada foi: Quais as estruturas essenciais da função de controle seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?, seguida das alternativas: Avaliação docente, Avaliação discente, Avaliação das disciplinas, Avaliação das aulas, Avaliação do suporte e apoio, Plano de sugestões de melhoria, Plano de ações de melhoria, Qualidade dos serviços educacionais, Indicadores para gestão do curso, e Outro.

Gráfico 10: Estruturas essenciais no Controle



Fonte: Da pesquisa.

Observando as análises realizadas, os percentuais se distribuem da seguinte forma: Avaliação docente 15,4% (n=21), Avaliação discente 14% (n=19), Avaliação das disciplinas 13,2% (n=18), Plano de sugestões de melhoria 10,3% (n=14), Plano de ações de melhoria 10,3% (n=14), Avaliação das aulas 10,3% (n=14), Indicadores para gestão do curso 10,3% (n=14), Qualidade dos serviços educacionais 8,8% (n=12), Avaliação do suporte e apoio 8,1% (n=11) e Outro, que não obteve registros. Sobre a função controle ficam em destaque a avaliação docente e a avaliação, discente seguida pela avaliação de disciplinas, desta forma a avaliação pode ser percebida como ferramenta de controle juntamente as estruturas apresentadas.

Percebendo a sessão de gestão de curso sob o olhar das funções, podemos deduzir que para a função planejamento o Planejamento pedagógico do curso é apontado por 42,6% (n=23); para a Função organização fica a Organização do trabalho pedagógico 38,2% (n=21); sobre a Função Direção registram-se as Reuniões de acompanhamento que possuem 29,4% (n=20); e a Função Controle aponta a Avaliação docente 15,4% (n=21) com maior percentual.

5.3.2.4 Seção 4: acreditação

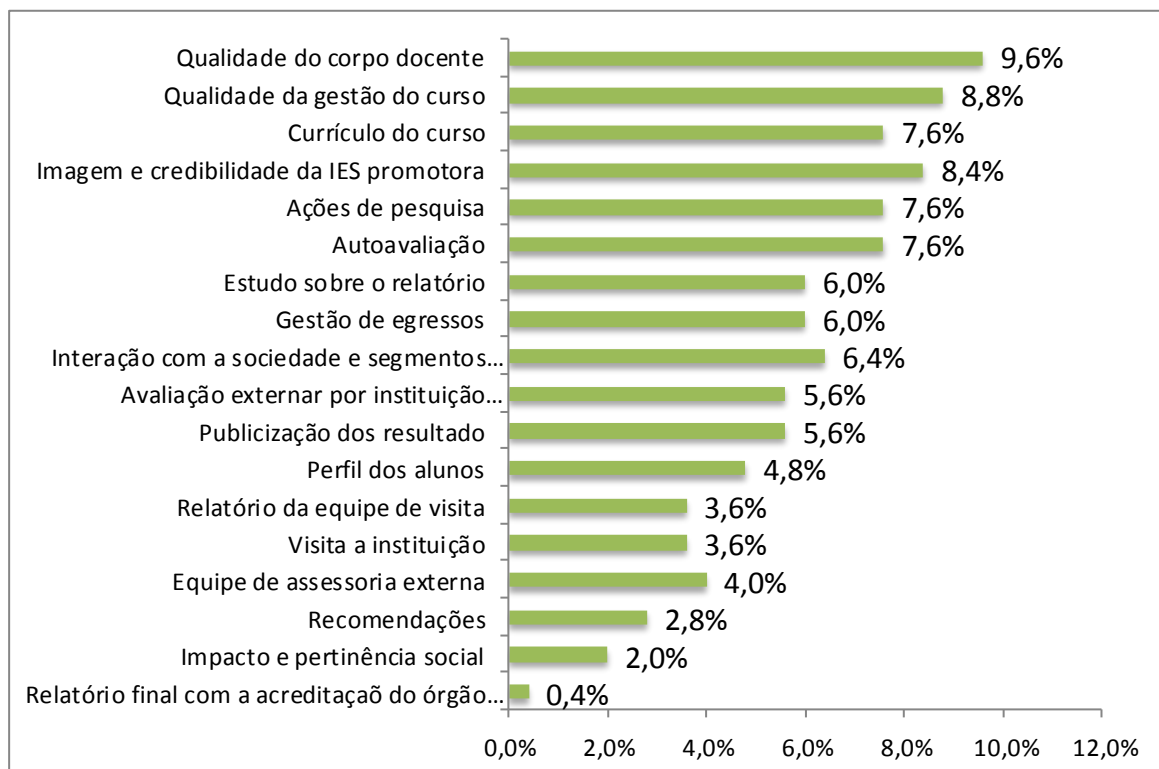
Para entendermos mais quanto à percepção sobre a acreditação do curso de especialização visando à qualidade educacional, foram apresentadas duas (2)

questões, uma fechada e outra aberta: 4.1 Quais aspectos deveriam ser levados em conta para a Acreditação? (a); e 4.2 Quais aspectos NÃO deveriam ser levados em conta para a Acreditação? (b), debatidas na sequência.

a) Aspectos levados em conta para a Acreditação

Neste momento a questão é: Quais aspectos deveriam ser levados em conta para a Acreditação? Essa pergunta tem como objetivo levantar a percepção dos sujeitos ao marcarem os itens da lista de aspectos proposto, além de considerar um item como outro que possui um espaço para sugestões. Os itens apresentados são: Imagem e credibilidade da IES promotora; Qualidade da gestão do curso; Qualidade do corpo docente; Perfil dos alunos; Publicização dos resultados; Autoavaliação; Avaliação externa por instituição especializada e isenta; Currículo do curso; Ações de pesquisa; Interação com a sociedade e segmentos produtivos; Gestão de egressos; Impacto e pertinência social; Equipe de assessoria externa; Visita a instituição; Relatório da equipe de visita; Recomendações; Estudo sobre o relatório; Relatório final com a acreditação do órgão responsável; e Outro.

Gráfico 11: Aspectos para a Acreditação



Fonte: Da pesquisa.

Os itens analisados apresentam os percentuais: Qualidade do corpo docente 9,6% (n=24); Qualidade da gestão do curso 8,8% (n=21); Imagem e credibilidade da IES promotora 8,4 (n=21); Currículo do curso 7,6% (n=19); Ações de pesquisa 7,6% (n=19); Autoavaliação 7,6% (n=19); Interação com a sociedade e segmentos produtivos 6,4% (n=16); Estudo sobre o relatório 6,0% (n=15); Gestão de egressos 6,0% (n=15); Avaliação externa por instituição especializada e isenta 5,6% (n=14); Publicitação dos resultados 5,6% (n=14); Perfil dos alunos 4,8% (n=12); Equipe de assessoria externa 4,0% (n=10); Relatório da equipe de visita 3,6% (n=9); Visita a instituição 3,6% (n=9); Recomendações 2,8% (n=7); Impacto e pertinência social 2,0% (n=5); Relatório final com a acreditação do órgão responsável 0,4% (n=1); e Outro, sem registros. As estruturas possuem valores pequenos distribuídos em suas importâncias, o que nos aparece como algo de menor impacto é o Relatório final com a acreditação do órgão responsável 0,4% (n=1), em contrapartida tudo que esta envolvido em esferas de acreditação já conhecidas de forma mais rotineira nas avaliações vividas nas IES se destacam estando direcionados de uma forma mais direta e rápida de serem percebidas nestes cotidianos institucionais.

b) Aspectos não levados em conta para a acreditação

Neste ponto tratamos sobre aspectos que não devem ser levados em consideração, segundo a percepção dos respondentes, para a acreditação. A pergunta aberta: Quais aspectos NÃO deveriam ser levados em conta para a ACREDITAÇÃO?; permitiu que os sujeitos do estudo apresentassem abertamente este ponto, sem intervenção de afirmativas para direcioná-los, e finda o instrumento após o sujeito já esta imerso pelas outras questões da pesquisa.

Quadro 3: Não são aspectos para a Acreditação

SUJEITO	RESPOSTA
A1	Acredito que a localização da instituição. Pois instituições que ficam em grandes metrópoles deve ter o mesmo critério para as que ficam em cidades de pequeno porte.
A2	Na minha opinião, o que não deve ser levado em conta é a evasão escolar, caso aconteça por motivos particulares do aluno, como não poder assumir a mensalidade, assumir um novo emprego que impeça de conciliar com o curso, precisa mudar de cidade por necessidade familiar e etc.
A3	Gestão de egressos
A5	Principalmente uma equipe externa, pois acredito que os profissionais que fazem parte da equipe interna são pessoas que conhecem melhor o curso em questão e que podem resolver com mais sabedoria os problemas que podem vir a surgir.
A9	Todos os aspectos são importantes, porém há aqueles que podemos considerar com maior importância, como a qualidade, e a avaliação desta gestão.
A12	Acredito que o perfil do aluno não venha ser tão importante no processo de acreditação, visto que a acreditação vem analisar a instituição, se ela é realmente competente para fazer o que se propõe.
A13	Acredito que o perfil do aluno não deveria levar em conta, pois o próprio aluno vai potencializar seu perfil ao fazer parte de uma IES.
A14	Aspectos relacionados ao aspecto pessoal (credo, opinião...)
P2	Perfil dos alunos
P3	Avaliação externa sem vinculação acadêmica
C1	Perfil dos alunos

Fonte: Da Pesquisa.

Apenas um respondente trouxe o aspecto da localização (A1), entendendo que não devem existir diferenças nas formas de observar as instituições quanto este quesito. A evasão (A2) foi outro aspecto apontado, entendendo que não deve interferir na forma de observar o curso, já que pode ser algo de cunho pessoal. Outro aspecto apontado foi quanto a gestão de egressos (A3). Um respondente (A9) ao observar o questionário, não percebe nada que deva ser desconsiderado, mas aponta o reforço no que atente a qualidade e a avaliação da gestão.

Dois sujeitos (A5 e P3) apontam a avaliação externa um aspecto que não deve ser levado em conta, e nem sua vinculação acadêmica, assim, fica entendido que o fato de existir ou não uma equipe externa de avaliação esta não deve ser usada como parâmetro para a acreditação da instituição.

O perfil do aluno foi o aspecto que mais apontado como aquele que não deve ser levado em conta na hora da acreditação, cinco (5) respondentes o apontaram (A12, A13, A14, P2 e C1).

Dos 26 respondentes, 11 (50%), responderam a esta questão, observou-se que cinco (5) aspectos foram suscitados: localização, evasão, gestão de egressos, equipe externa e perfil de aluno foram apontados por estes. Podemos inferir que o perfil do aluno foi o mais apontado (5), seguido pela avaliação externa

(2) e os demais temas anteriormente apresentados. Desta forma, fica claro que a preocupação sobre o perfil do aluno não apresentar relevância para a acreditação.

Sintetizando, sobre a coleta realizada com o questionário pudemos entender que na seção do Perfil os egressos e professores, somam os maiores percentuais que sujeitos da pesquisa, com faixa etária concentrada em acima de 35 anos e com maioria representada pelo sexo feminino. Quanto a seção seguinte, que trata sobre a avaliação dos cursos as estruturas essenciais mais apontadas são Autoavaliação, Avaliação Interna, o Quadro Docente e o Projeto pedagógico. Para a seção que aborda a gestão do curso analisada sob a perspectiva das funções entendemos que para a função planejamento o Planejamento pedagógico do curso é apontado como principal; para a Função organização fica a Organização do trabalho pedagógico; sobre a Função Direção registram-se as Reuniões de acompanhamento; e a Função Controle aponta a Avaliação docente com maior escolha. Finalizando a seção que levanta dados sobre a acreditação observa-se o entendimento sobre a forma mais rotineira nas avaliações vividas nas IES, apontando que percebidas pelo formato aligeirado de sua coleta e que se entende como algo não interessante para esta atividade questões que versem sobre perfil de aluno e avaliação externa (entendida como a avaliação da comunidade).

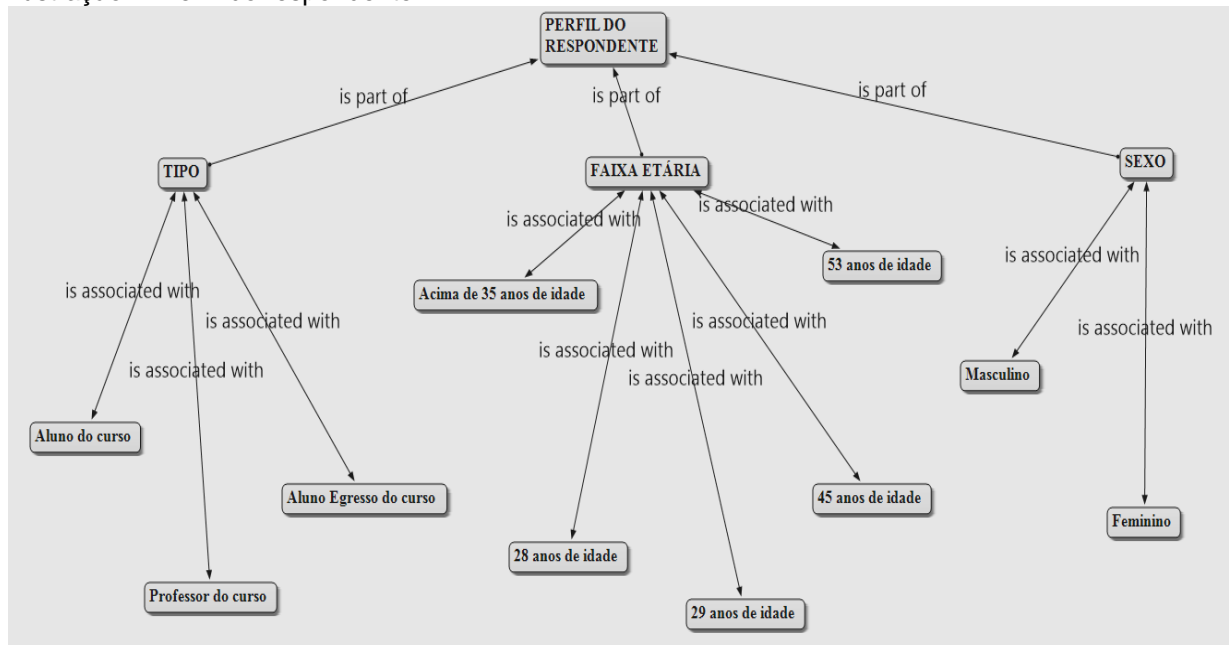
5.3.3 Análise da entrevista

Para entrevista utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), sob o auxílio de Franco (2008), tratando da leitura interpretativa e crítica produzindo as inferências que permitem esta abordagem, numa sequência de vestígios, inferências, índices, descrições e interpretações para então finalizarmos a análises dos conteúdos apresentados pelos pesquisados e seus contextos. A análise de conteúdo nos permite apreender o sujeito em seu contexto (FRANCO, 2008).

Também, a entrevista teve seus dados tratados pelo software de análise de dados qualitativos, *Atlas.ti7 (Computer - Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS)*, onde as categorias percebidas em destaque terão ampla análise, sobre as teias elaboradas pelo processo de codificação e o estabelecimento de relações entre os elementos analisados, favorecendo os cruzamentos dos dados, assim, a flexibilidade para geração de dados (QUEIROZ; CAVALCANTE, 2011).

5.2.3.1 Seção 1: perfil dos respondentes

Ilustração 1: Perfil do respondente



Fonte: Da pesquisa.

A rede de interesses apresentada sobre o perfil dos respondentes do questionário trata da imagem 1 sobre todas as questões que estabelecem este perfil.

Este perfil circula entre 5 (cinco) sujeitos que são alunos, professores e egressos do curso. A idade destes são: 28 anos, 29 anos, acima de 35 anos, 45 anos e 53 anos. Possuindo 2 (dois) homens e 3 (mulheres).

5.2.3.2 Seção 2: Avaliação de curso

Nesta seção a avaliação está em foco, um olhar sob o curso de especialização visando à qualidade educacional. Esta seção é contemplada com 3 perguntas.

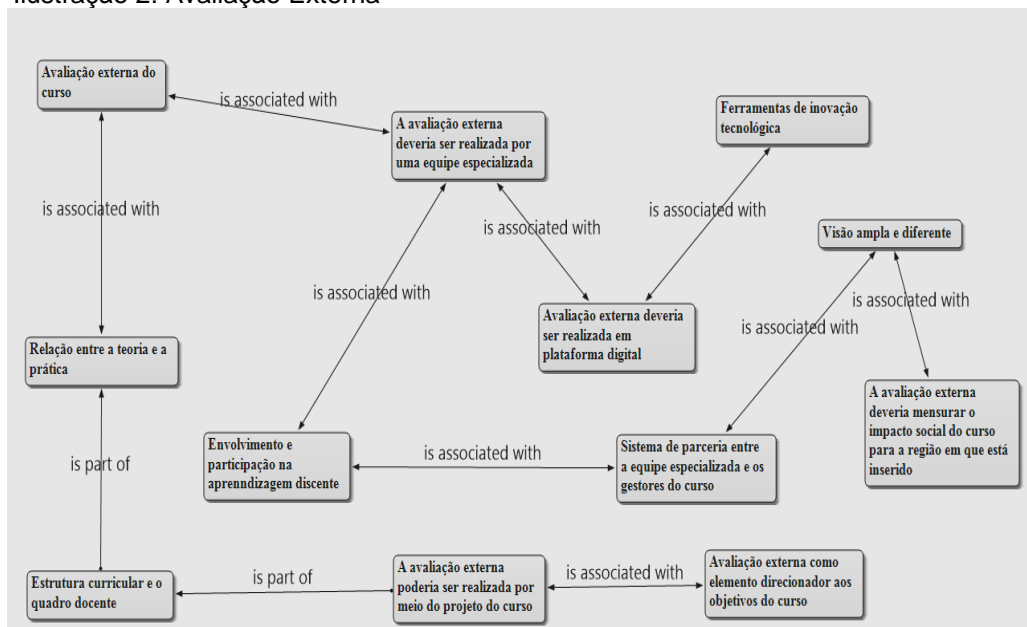
A primeira pergunta direcionada nessa é: Quais os indicadores necessários para compor a estrutura avaliação na acreditação de cursos de especialização?

a) Avaliação Externa (instituições externas avaliando o curso)

A rede de interesses deixa clara a relação estabelecida para esta avaliação externa de curso, e as associações unilaterais, parciais e diretas são estabelecidas.

Divide-se em dois eixos que estabelecem todas as relações que vão se enraizando um que trata sobre a avaliação realizada por uma equipe especializada (meios de coleta; e envolvimento e impacto para a comunidade) e outra ligada à relação teoria e prática (estrutura curricular, realizada com projeto, ligada aos objetivos do curso) que devem ser estabelecidas.

Ilustração 2: Avaliação Externa



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 4: Avaliação Externa

Respondente	Resposta
P 1:	Penso que a avaliação externa deveria ser feita por uma equipe especializada e em parceria com os gestores responsáveis pelo mesmo. Esse acompanhamento deveria ser uma constante e alinhado com os objetivos propostos pelos mesmos
P 2:	Eu penso que essa avaliação externa poderia ser feita através do projeto do curso, através da estrutura curricular do curso daquilo que ele propõe, né? Do quadro de professores que ele oferta é o impacto social do curso, tanto pros alunos, pra vida dos alunos, como também pra região, enfim, pro local onde ele tá inserido.
P 3:	Eu acho interessante no sentido de uma visão de outras pessoas sobre um núcleo com certeza uma visão mais ampla e diferente.
P 4:	Procurando garantir o envolvimento deles no aprendizado e no conhecimento de ferramentas que são usadas a distancia de despertar nos alunos para a leitura, para a interpretação, principalmente no que tange a retenção dos conhecimentos do desenvolvimento da parte prática que poderia consolidar a parte teórica.
P 5:	Sistema online, onde todos poderiam responder, de forma eficiente.

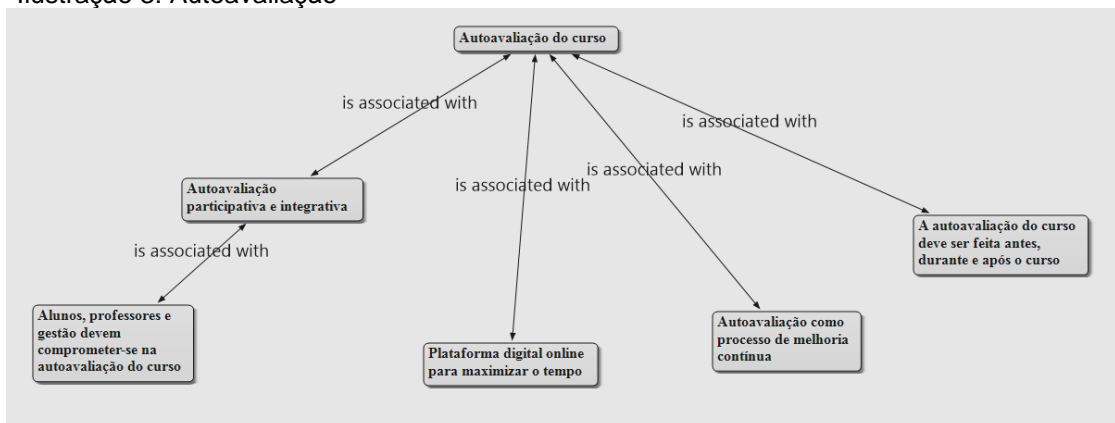
Fonte: Da pesquisa.

Quando tratam sobre avaliação externa os respondentes apontam questões que falam sobre esta ação ser realizada por uma equipe especializada (P1) com um olhar amplo (P3), utilizando um sistema de coleta (P5) levando em conta o impacto social do curso (P2) e as ferramentas utilizadas para o aprendizado (P4) e os objetivos alinhados (P1).

b) Autoavaliação (próprio curso)

Para a autoavaliação a rede de interesses se divide em 4 (quatro) interesses que dispõe sobre ser participativa, melhoria, processual e continua e possuir meios modernos de coleta.

Ilustração 3: Autoavaliação



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 5: Autoavaliação

Respondente	Resposta
P 1:	A autoavaliação deveria ser feita antes, durante e após a conclusão do curso. Portanto, professores, alunos, gestão e comunidade deveriam comprometer-se com os processos de melhorias no curso deveriam comprometer-se com os processos de melhorias no curso.
P 2:	Bom, a autoavaliação, penso que diz respeito a todos aqueles que fizeram parte do curso. Então, penso que essa autoavaliação pode ser feita pelos alunos, pelos coordenadores, pela equipe gestora do curso... avaliação pode ser feita também com relação a vários aspectos do curso, os desempenhos dos professores, desempenho do aluno, a própria infraestrutura do curso... que aí pode ser feita através de questionários, pode ser feita através de roda de conversa, né? Grupo focal. Existem várias estratégias para se fazer isso.
P 3:	Olha eu acho que o essencial para a acreditação a autoavaliação tanto do corpo docente como dos alunos. Acho que aplicação de autoavaliação do curso poderia se dar na forma de pesquisa com o corpo docente e discente e depois uma equipe teria que avaliar essa pesquisa e traçar um feedback pra os alunos e professores, para que exista uma continuidade e uma evolução disto.
P 4:	Procurando garantir o envolvimento deles no aprendizado no conhecimento, principalmente no que tange a retenção dos conhecimentos do desenvolvimento da parte prática que poderia consolidar a parte teórica.
P 5:	Também sistema online para maximizar o tempo

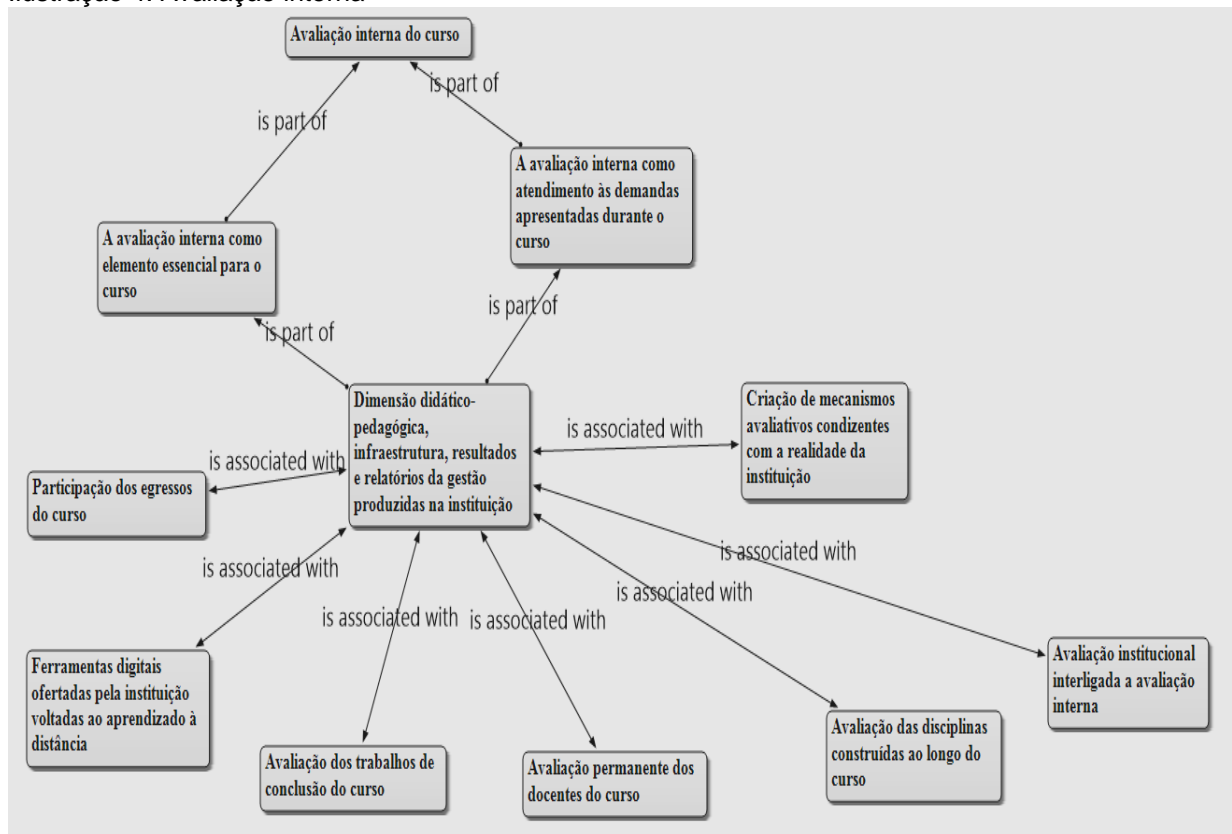
Fonte: Da pesquisa.

Analisando as falas podemos entender que quando tratamos de autoavaliação se entende que ela pode ser realizada antes, durante e após o curso (P1), todos aqueles que fazem parte (P2), assim os processos de melhoria podem ser compreendidos (P1, P2). Também deveriam tratar de vários aspectos (P2) para o envolvimento no aprendizado (P4), utilizando estratégias de coleta, com um formato de pesquisa (P3) ou mesmo um sistema online de coleta (P5).

c) Avaliação Interna (a instituição avaliando o curso)

Tratando da avaliação interna vemos dois eixos de interesses (elemento essencial e atendimento a demanda) que convergem nas dimensões que atendem esta avaliação.

Ilustração 4: Avaliação interna



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 6: Avaliação interna

Respondente	Resposta
P 1:	A avaliação interna concebe-se como elemento essencial para a melhoria do curso proposições significativas relacionadas às demandas apresentadas
P 2:	Eu penso que a avaliação institucional diz respeito a avaliar ao que foi pensado, estruturado e ao que foi conseguido alcançar E aí, entre a dimensão didático-pedagógica, corpo docente, infraestrutura, os resultados, as pesquisas que foram produzidas, né? Os relatórios de gestão que, por ventura, sejam gerado
P 3:	É... a avaliação das disciplinas como sendo como algo construído ao longo da disciplina.
P 4:	Desde uma forte avaliação dos trabalhos de conclusão do curso a participação de cada aluno egresso do curso nas ferramentas disponibilizadas pela instituição voltadas a tecnologia e ao aprendizado a distancia outra alternativa para a avaliação do curso seria a avaliação dos professores pelos alunos como forma de avaliar e validar a boa qualificação dos professores escolhidos pela instituição
P 5:	A forma como falei anteriormente, para mecanismos que possam estar sendo avaliado.

Fonte: Da pesquisa.

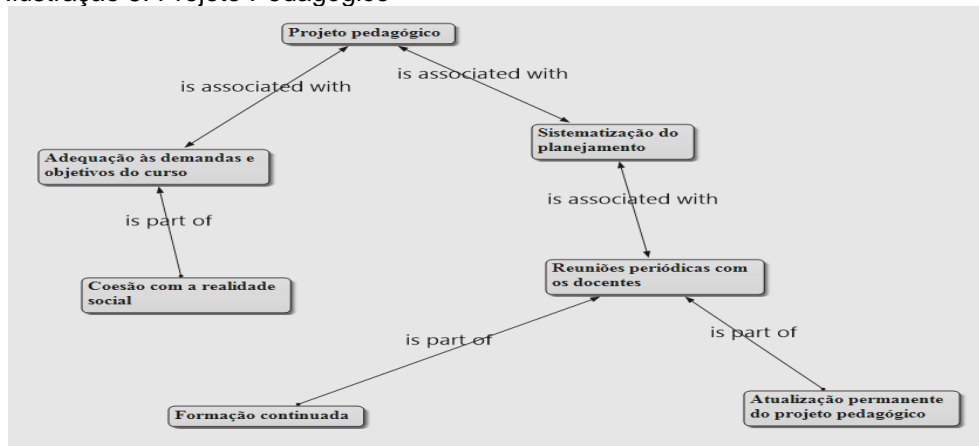
Após verificar as respostas cedidas na entrevista podemos tratar sobre a avaliação interna que ela é um elemento essencial para a melhoria (P1) uma forma de avaliar o que foi pensado (P2) e construído ao longo do tempo (P3), havendo a necessidade de observar varias questões, como: TCC, tecnologias e avaliação de professores (P4) e com o uso de ferramentas para coleta.

A segunda pergunta direcionada nessa é: 2.2 Quais os indicadores a serem considerados na ACREDITAÇÃO de curso de especialização, em cada estrutura essencial a seguir?

a) Projeto Pedagógico

Esta estrutura, projeto pedagógico, é contemplada por uma divisão entre as demandas do curso e a sistematização do planejamento.

Ilustração 5: Projeto Pedagógico



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 7: Projeto Pedagógico

Respondente	Resposta
P 1:	Adequação às demandas e objetivos do curso.
P 2:	Eu penso que como indicadores do projeto pedagógico, poderia ser levado em consideração: a coerência com o contexto social, a organização didático-pedagógica, as metodologias de ensino e aprendizagem, o corpo docente, o indicador e a infraestrutura. Levando-se em conta a qualidade de tudo isso
P 3:	E essencial que se tenha um projeto pedagógico coerente, seguido, porque muitas vezes não é
P 4:	Um dos indicadores pode ser a atualização, a periodicidade da atualização
P 5:	Verificando se há reuniões periódicas com os professores, planejamento, encontros pedagógicos, formação continuada

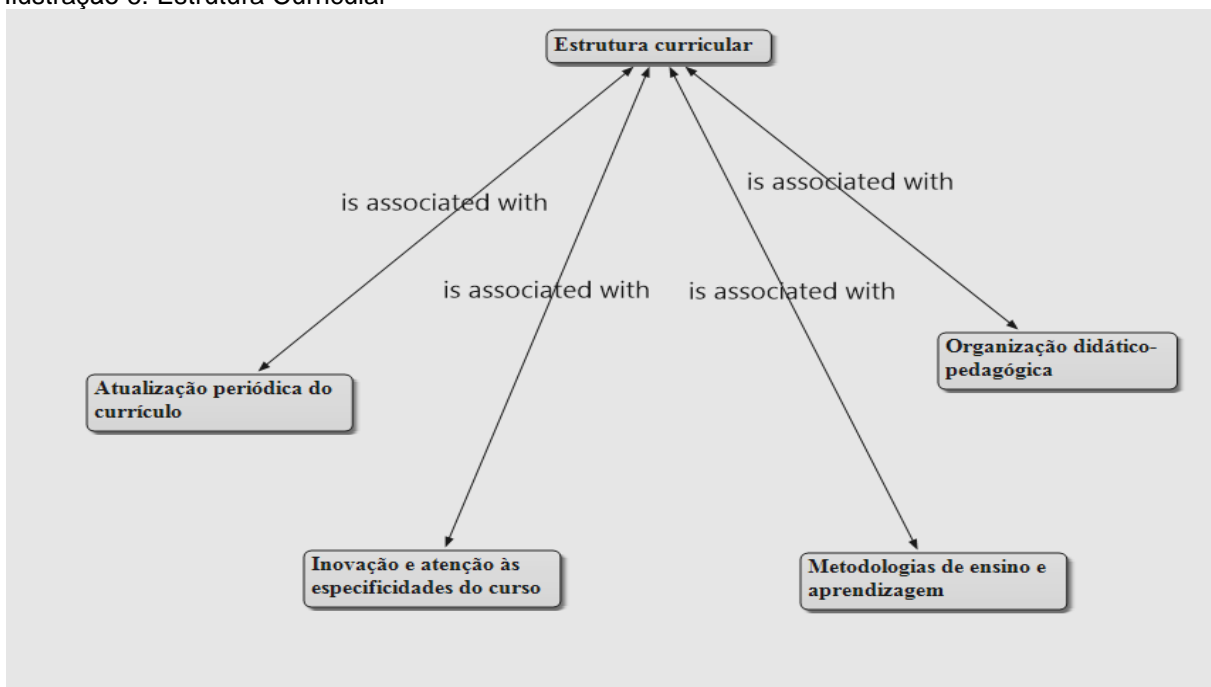
Fonte: Da pesquisa.

Após compilação das falas dos sujeitos quanto ao projeto pedagógicos os respondentes apontam para a adequação as demandas, bem como os objetivos do curso (P1), observando um projeto coerente (P3), entendendo que é preciso periodicidade na atualização desse (P4), assim como as reuniões periódicas para diversas demandas (P5) e a consideração a indicadores que levem em conta a qualidade (P2).

b) Estrutura curricular

Na estrutura curricular, quatro (4) interesses são apontados que tratam sobre ferramentas de trabalho, algo mais prático, e, a estrutura que é organizada a proposta.

Ilustração 6: Estrutura Curricular



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 8: Estrutura curricular

Respondente	Resposta
P 1:	Inovação e atenção às especificidades do curso.
P 2:	a organização didático-pedagógica, as metodologias de ensino e aprendizagem, as metodologias de ensino e aprendizagem,
P 3:	O currículo que contemple as necessidades do curso, da especialização.
P 4:	muito acelerada curricular e periodicamente, não com a leitura de livros,
P 5:	

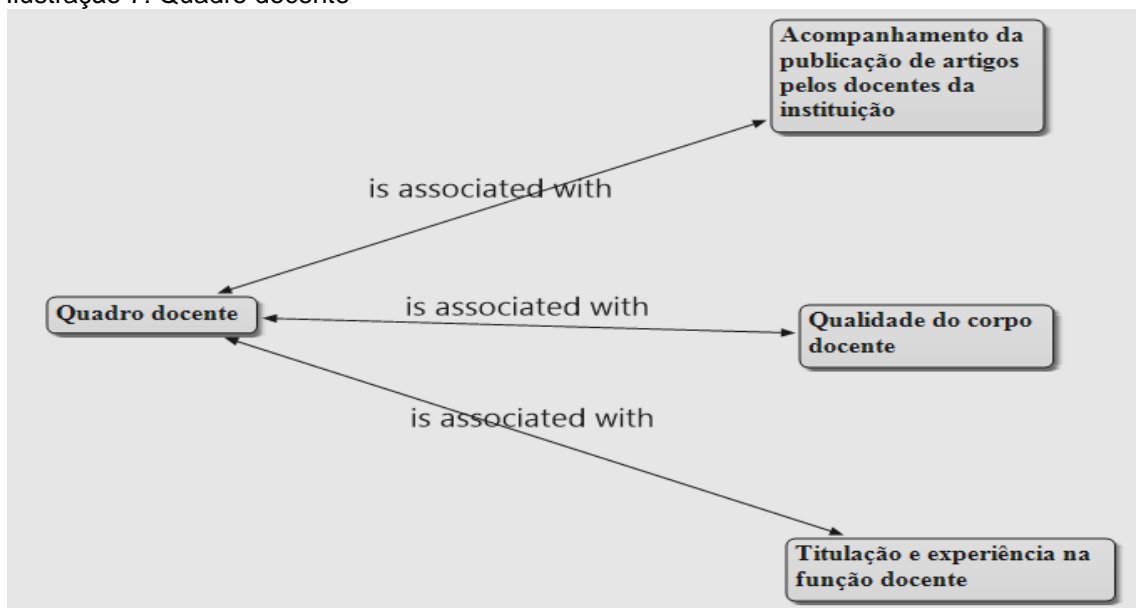
Fonte: Da pesquisa.

Para essa estrutura os entrevistados tratam sobre inovação (P1); a organização de estruturas pedagógicas (P2); a preocupação sobre o currículo e sua prática (P3), ter um processo mais realista e materiais mais contemporâneos.

c) Quadro Docente

Quanto a estrutura de quadro docente são apresentadas 3 (três) interesses que falam sobre publicação, qualidade e formação adequada.

Ilustração 7: Quadro docente



Fonte: Da pesquisa.

Ilustração 9: Quadro docente

Respondente	Resposta
P 1:	Titulação e experiência na função docente.
P 2:	o corpo docente, o indicador e a infraestrutura. Levando-se em conta a qualidade de tudo isso.
P 3:	Quadro Docente
P 4:	Uma das formas seria a quantidade de artigos que cada professor publica nos últimos anos, ter um acompanhamento, inclusive esse é um dos tipos de avaliação do próprio Mec Da necessidade de se ter professores que estão sempre buscando sua atualização e atualização também dos seus conteúdos programáticos.
P 5:	Quadro Docente

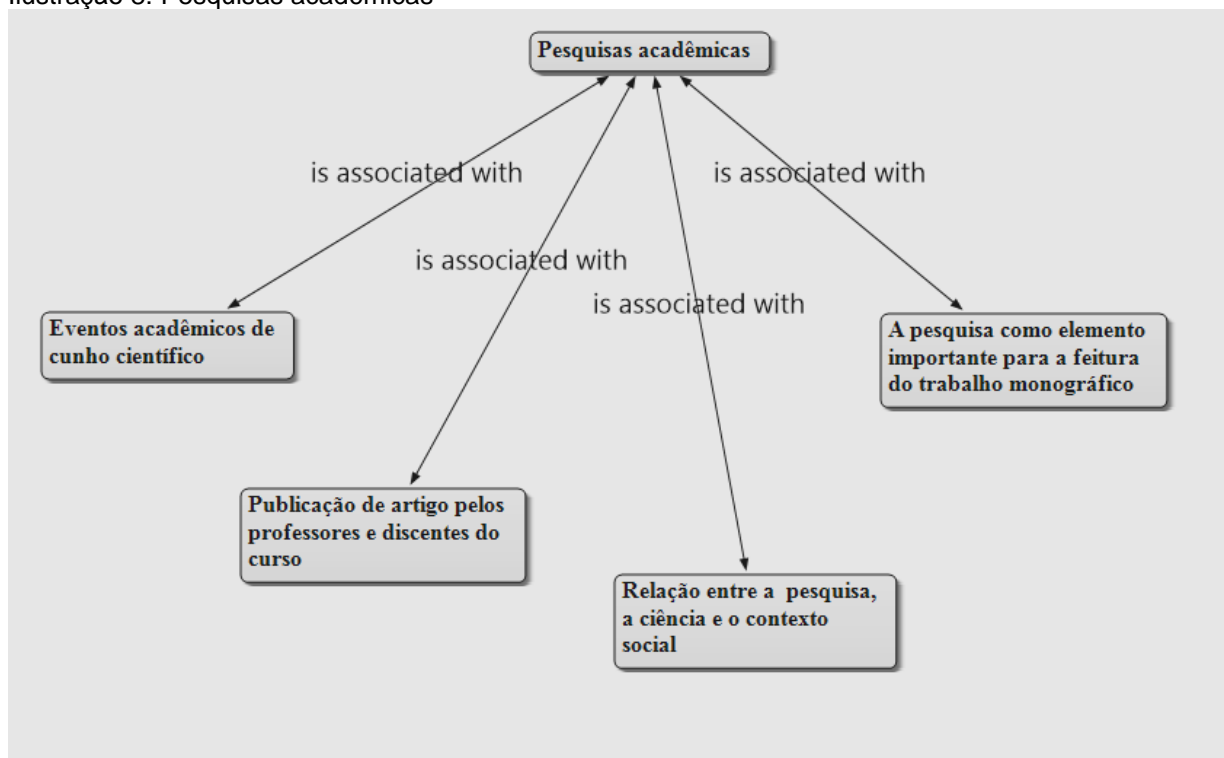
Fonte: Da pesquisa.

Fica clara a preocupação sobre elementos que tratam questões do tipo experiência e titulação (P1), e publicação (P4), levando em conta a qualidade (P2) e busca da formação continuada (P4) ou apenas os que trataram essa questão como relevante (P3 e P5).

d) Pesquisas acadêmicas

Discutindo enquanto pesquisa acadêmica fica clara a percepção de campos que se complementam, eventos, publicações, pesquisas e monografia.

Ilustração 8: Pesquisas acadêmicas



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 10: Pesquisas acadêmicas

Respondente	Resposta
P 1:	Eventos acadêmicos de cunho científico.
P 2:	Das pesquisas, as publicações, a cientificidade dessas pesquisas e se elas tem relação com o contexto social
P 3:	São muito importantes, eu inclusive considero fundamentais, até para a construção da monografia.
P 4:	mas estimulando os professores que são da pós graduação da própria instituição a publicar seus artigos e também estimular o alunado para que possa também dar algum tipo de melhoria na pesquisa.
P 5:	

Fonte: Da pesquisa.

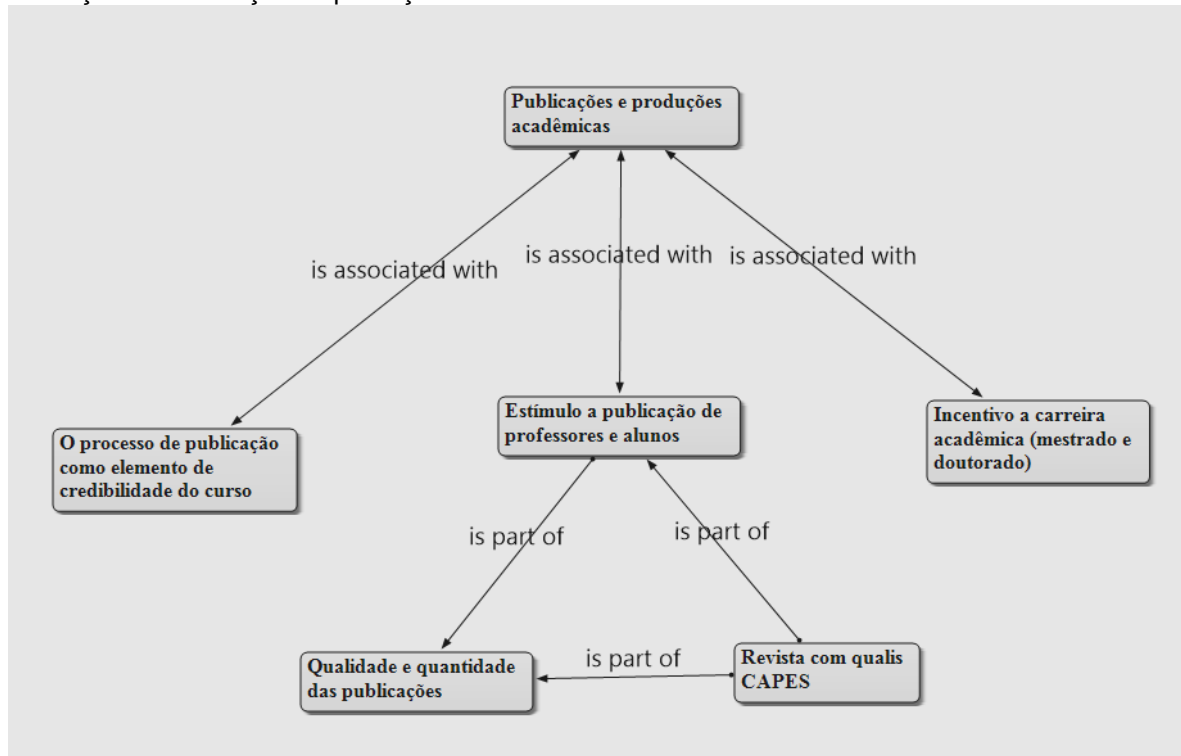
Quanto às publicações vemos diferentes enfoques o que trata sobre os eventos acadêmicos (P1); a relação das publicações com o contexto social (P2);

para auxiliar na construção da monografia; e o estímulo para que o professor publique com o aluno na pós.

d) Publicação e produções acadêmicas

Debatendo acerca das Publicações e produções acadêmicas, 3 (três) intenções aparecem e que tratam sobre o processo, o estímulo e o incentivo a carreira.

Ilustração 9: Publicações e produções



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 11: Publicações e produções

Respondente	Resposta
P 1:	Publicações e produções acadêmica Revista com Qualis Capes
P 2:	Também a qualificação das publicações, bem como sua quantidade
P 3:	As publicações também, elas dão credibilidade ao curso e chamam o aluno porque o aluno que vai fazer a especialização normalmente ele já está visando um mestrado ou um doutorado e entendo esse esforço do curso pra que sejam feitas estas publicações de grande ajuda.
P 4:	Tá respondido desta forma através do estímulo aos professores e alunos na publicação
P 5:	

Fonte: Da pesquisa.

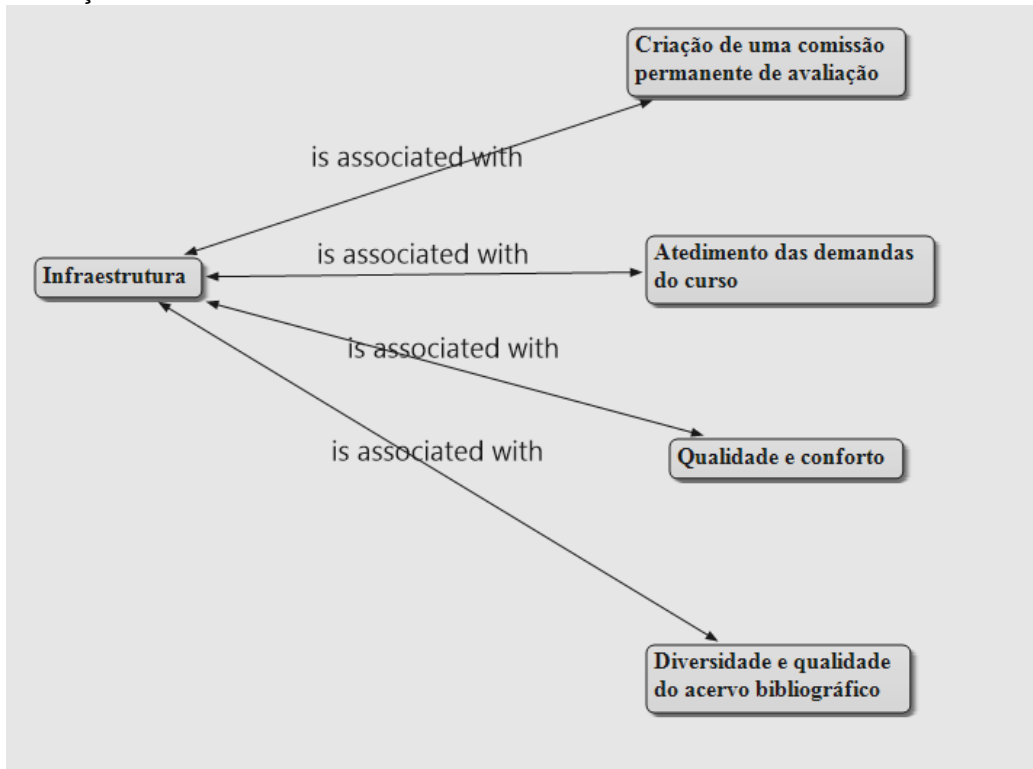
Para as publicações acadêmicas o envolvimento com os critérios da Capes para elevar o nível das publicações (P1 e P2). A atenção que o curso chama quando publica e a ligação que possui com o *Strictu sensu* (P3) e a relação com o

estimulo doa envolvidos nesta atividade (P4)

f) Infraestrutura

Para o ponto infraestrutura 4 (quatro) interesses vem à tona, que abordam da equipe, na intenção, da forma e das estruturas físicas.

Ilustração: Infraestrutura



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 12: Infraestrutura

Respondente	Resposta
P 1:	Qualidade, conforto acervo bibliográfico.
P 2:	Da infraestrutura, se atende as demandas do curso
P 3:	Também e fundamental, porque se você não tem uma estrutura adequada você não consegue atingir os objetivos de crescimento dos alunos, isso também tira a credibilidade do curso.
P 4:	também da CPA é uma forma de valiar repensar a estrutura onde os alunos podem falar do conforto em sala de aula, clima, som, vídeo. Então ouvir dos alunos como esta a insfraestrutura
P 5:	

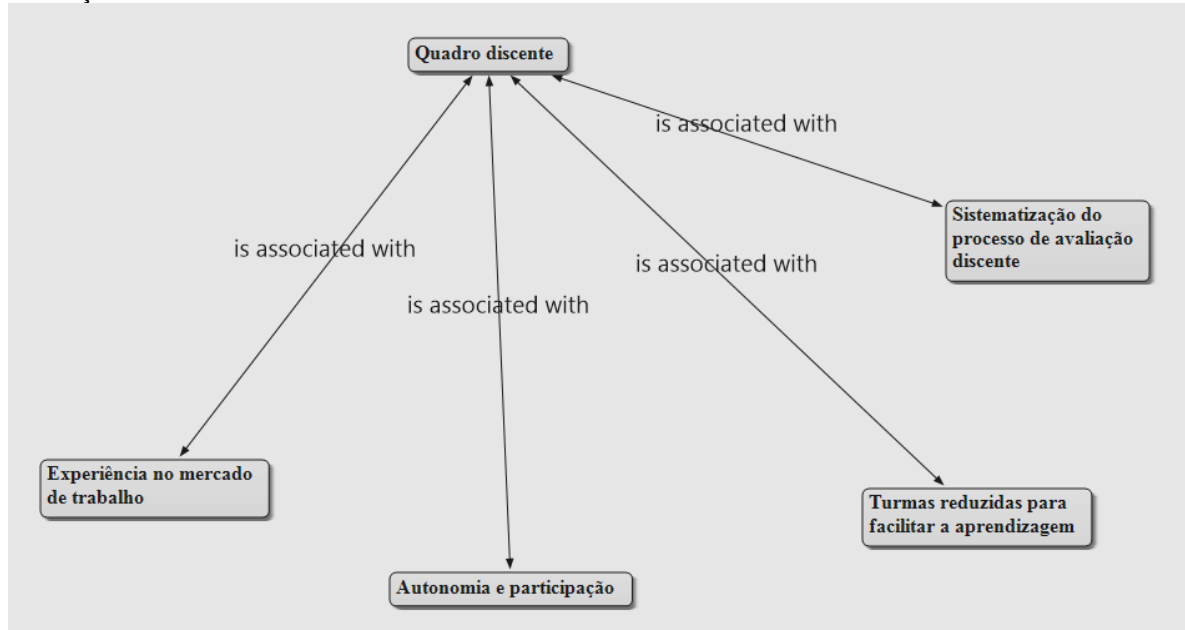
Fonte: Da pesquisa.

Debatendo sobre a infra estrutura estruturas que proporcionem conforto (P1) para tender as demandas (P2) para atingir os objetivos do curso (P3), órgão estratégicos que podem disponibilizar estas informações, como o CPA (P4).

g) Quadro Discente

Na relação sobre o quadro discente, 4 (quatro) interesses surgem que abordam a profissão, subjetividade, os sistemas de acompanhamento e o número de acompanhados.

Ilustração 11: Quadro discente



Fonte: da pesquisa.

Quadro 13: Quadro discente

Respondente	Resposta
P 1:	Experiência no mercado de trabalho
P 2:	autonomia e da participação
P 3:	Acredito que seja necessária uma avaliação do corpo discente, tá. E necessário que o corpo discente tenha interesse no curso, porque se não, não vai haver o esforço, porque é um esforço fazer especialização sob vários aspectos e ai os objetivos não vão ser atingidos. precisa sim ser avaliado, é que ele as turmas não sejam muito grandes para se ter um aproveitamento maior
P 4:	Aprimorar cada vez mais o processo de seleção para garantir uma qualificação mínima dos alunos como forma de ter alunos bem preparados e capacitados para o aprendizado
P 5:	

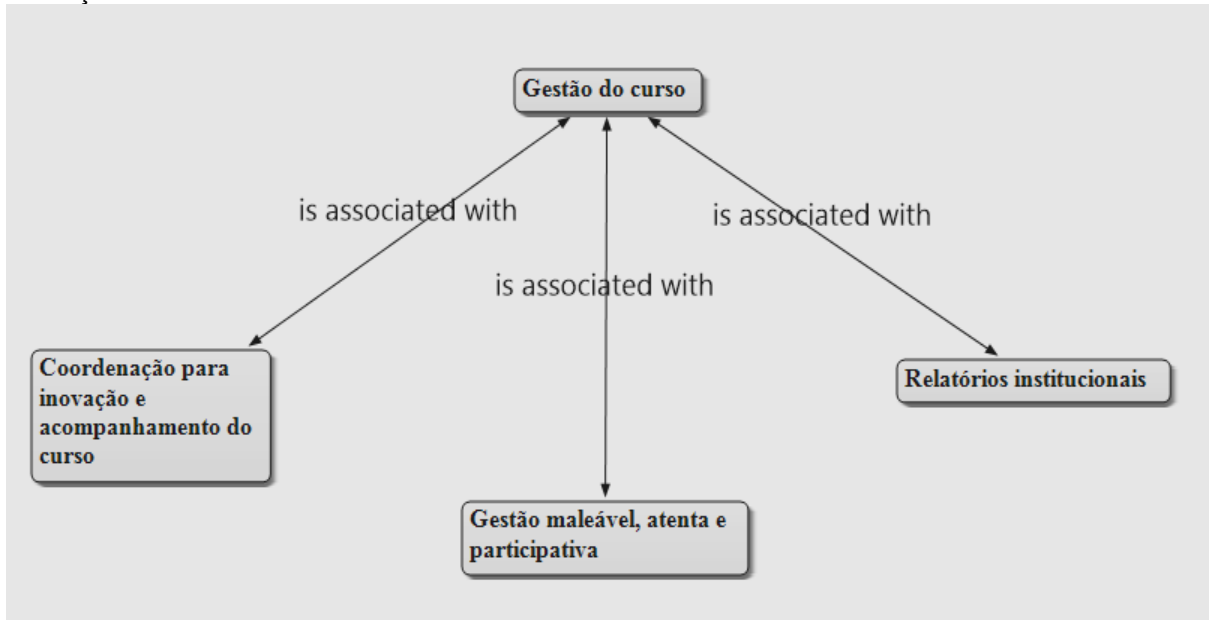
Fonte: Da pesquisa.

Tratando sobre o quadro discente, os entrevistados apontam para a experiência de trabalho (P1), a autonomia desse (P2, P3), bem como o atingimento dos objetivos (P3) e uma seleção de ingresso para garantir o mínimo do nível (P4).

h) Gestão do curso

Abordando sobre a gestão de curso três interesses são apresentados, a inovação, acompanhamento e atendimento.

Ilustração 12: Gestão de curso



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 14: Gestão de curso

Respondente	Resposta
P 1:	Relatórios institucionais.
P 2:	
P 3:	É o que controla e rege o curso, é como o cérebro do corpo inteiro. E essencial que sejam pessoas que tenham coerência, que realmente se importem com o curso, e que realmente estejam interessados em atingir os objetivos do curso.
P 4:	Coordenadores que possam trazer conteúdo não só de inovação, mas também principalmente, no acompanhamento.
P 5:	

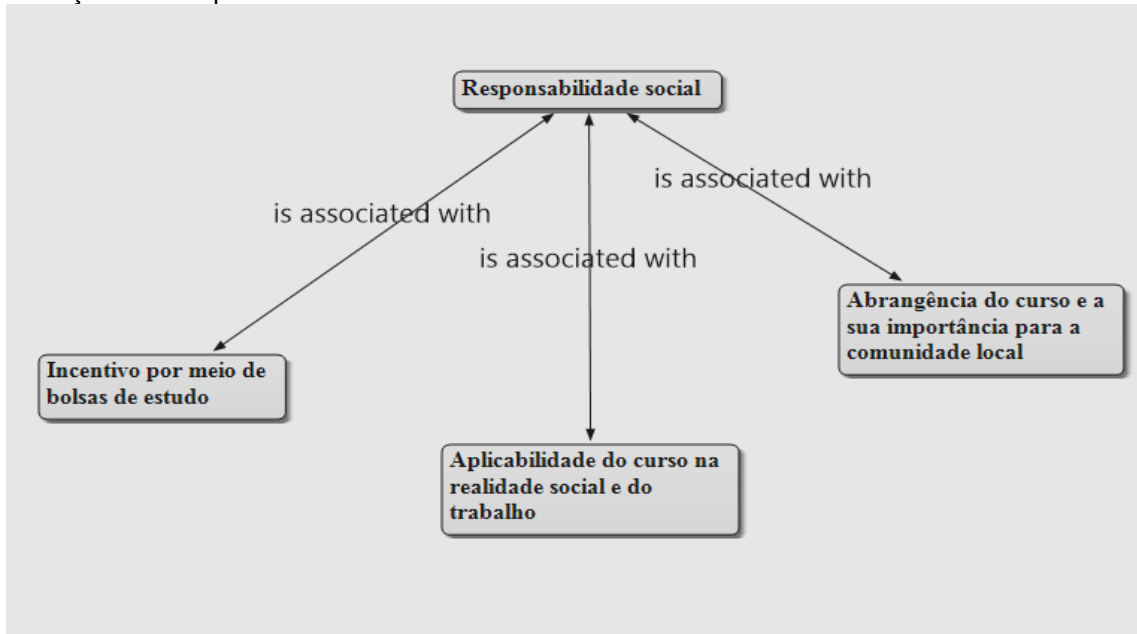
Fonte: Da pesquisa.

Sobre a gestão do curso, acredita-se que a consulta a relatórios instituições agregaria (P1), comparando a gestão ao cérebro do curso e a seriedade para o atingimento dos objetivos (P3), também sobre a inovação e acompanhamento.

i) Responsabilidade social do curso

Em respeito a responsabilidade social, três redes de interesses são percebidas e que abordam o incentivo, a aplicabilidade profissional e abrangência.

Ilustração 13: Responsabilidade Social



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 15: Responsabilidade social

Respondente	Resposta
P 1:	Abrangência do curso e a sua importância para a comunidade local
P 2:	a aplicabilidade da aprendizagem na realidade social e do trabalho
P 3:	Tem a questão das bolsas, do que o curso pode trazer de retorno para a sociedade
P 4:	Fazer uma pesquisa com os egressos, de que forma após terem realizado o curso este contribuiu para a vida social na comunidade que ele participa e atua, como e que ele esta utilizando este conhecimento adquirido, de que forma ele pode utilizar
P 5:	

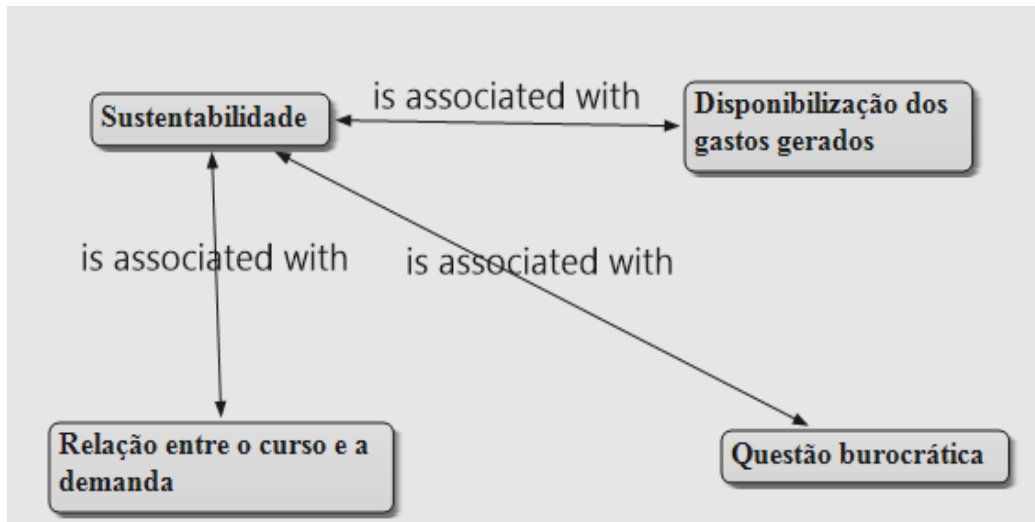
Fonte: Da pesquisa.

Tratando da Responsabilidade social são pontuadas a relação com a comunidade local (P1 e P2), o retorno social (P3) e perceber o egresso na comunidade, na relação de devolutiva (P4).

j) Sustentabilidade financeira

Quanto à sustentabilidade financeira se entendeu em três (3) interesses que a demanda, a burocracia e o conhecimento sobre os gastos são elementos necessários.

Ilustração 14: Sustentabilidade



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 16: Sustentabilidade

Respondente	Resposta
P 1:	Disponibilização dos gastos e publicização dos mesmos.
P 2:	a relação entre os recursos e a demanda.
P 3:	Não tenho como opinar muito, acredito, que é uma questão mais burocrática.
P 4:	De sua importância, pois a instituição tem seus custos fixos, a necessidade mínima de se manter um quadro de alunos para que possa manter esta sustentabilidade financeira do curso, e para isso é importante quase tenha um feedback da parte de coordenação, quanto de professores quanto da parte de reitoria como esta indo o curso em relação dos os indicadores financeiros.
P 5:	----

Fonte: Da pesquisa.

Para a sustentabilidade são tratados a transparência dos custos (P1); a relação recurso e demanda (P2), uma questão burocrática (P3), o quadro de alunos mínimo que paga o curso (P4).

l) Marketing institucional

Quanto a estrutura Marketing são apontados três (3) interesses que tratam sobre a forma de tornar público o curso.

Ilustração 15: Marketing



Fonte: Da pesquisa.

Quadro 17: Marketing

Respondente	Resposta
P 1:	Propaganda.
P 2:	a qualidade e o alcance dessa comunicação.
P 3:	Acho que a instituição constrói o seu próprio nome atingindo os objetivos e isso vai transcendendo dentro do meio acadêmico e vai se transmitindo esta questão.
P 4:	Pode se fazer uma pesquisa com os alunos e professores, docentes e discentes, da forma como ficaram sabendo do curso, que comunicação o atingiu, como forma de aprimorar os investimentos realizados no segmento.
P 5:	

Fonte: Da pesquisa.

Quanto ao marketing, os entrevistados apontam algumas questões como a propaganda (P1), o alcance da comunicação (P2), o trabalho de qualidade que corresponde ao atingimento dos objetivos (P3), uma pesquisa com os participantes para entender como souberam da instituição (P5).

5.2.3.3 Seção 3: Gestão de curso

Essa seção está contemplada com a pergunta principal: Quais indicadores atendem as estruturas administrativas para a Acreditação?, dividida nas quatro (4) funções da gestão: planejamento, organização, direção e controle, cada qual com as estruturas essenciais mapeadas inicialmente.

Quanto à função planejamento as estruturas essenciais selecionadas foram:

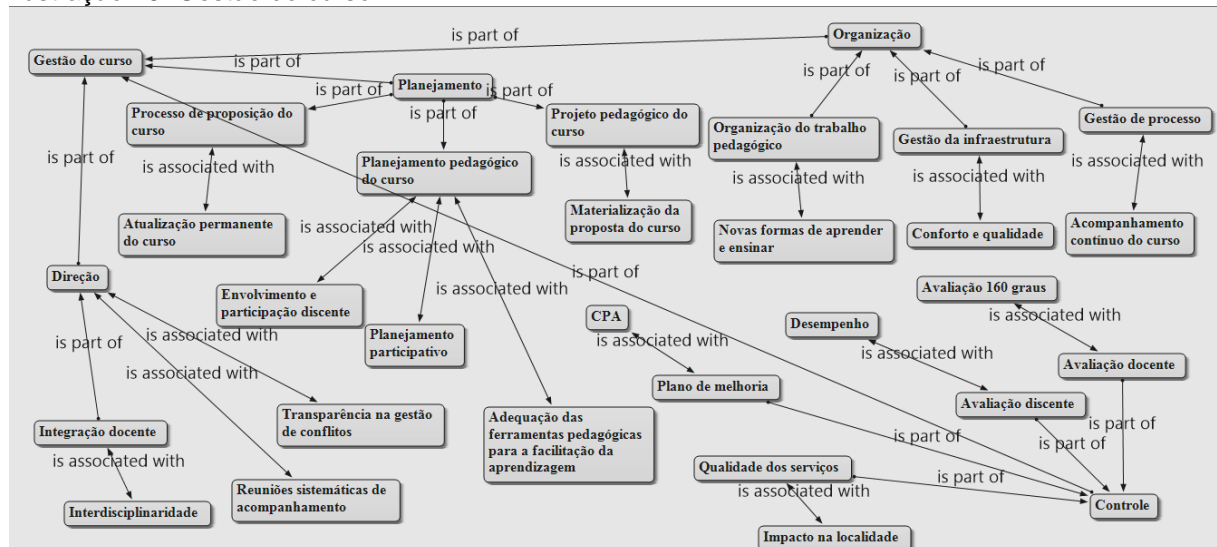
Processo de proposição do curso; Planejamento pedagógico do curso; Projeto pedagógico do curso; e Outros.

Para a função organização as estruturas essenciais pensadas foram: Gestão da Infraestrutura; Organização do trabalho pedagógico; Gestão de processos; e Outros.

Já na função Direção contam como estruturas essenciais: Integração dos docentes; Reuniões de acompanhamento; Gestão de conflitos; Reuniões com equipe de apoio; e Outros.

No tocante a função controle foram apontados os indicadores: Avaliação docente; Avaliação discente; Plano de sugestões de melhoria; Plano de ações de melhoria; Qualidade dos serviços educacionais; Indicadores para gestão do curso; e Outros.

Ilustração 16: Gestão do curso



Fonte: Da pesquisa.

Abordando sobre a gestão do curso algumas estruturas são tratadas apresentando as funções como extremos interligadas por varias estruturas que servem como suporte para o bom funcionamento do curso.

5.2.3.4 Seção 4: Acreditação

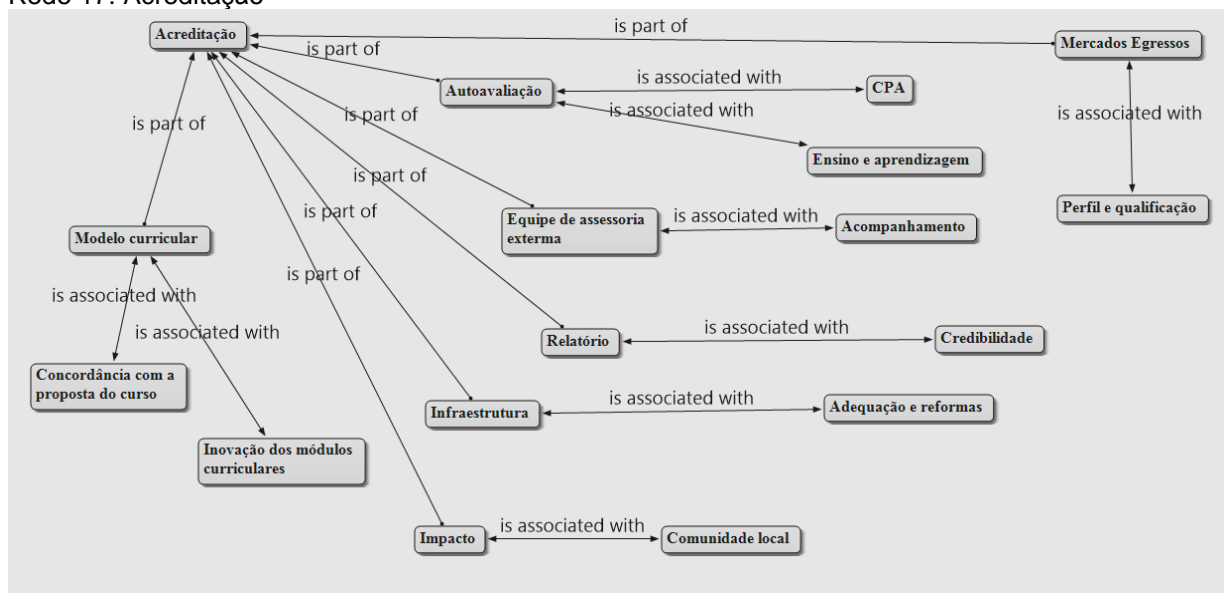
Nessa seção que trata sobre a gestão de curso de especialização visando à qualidade educacional duas perguntas foram direcionadoras.

a) A primeira pergunta: Quais indicadores seriam deveriam ser considerados para as etapas da acreditação? Que contou como as estruturas: Padrões públicos; Autoavaliação; Equipe de assessoria externa; Visita a instituição;

Relatório da equipe de visita; Recomendações; Estudo sobre o relatório; Relatório final com a acreditação do órgão responsável; e outro.

b) A segunda pergunta: Que indicadores devem ser contemplados nas dimensões? E teve como estruturas essenciais indicadas: Autoavaliação; Avaliação; Modelo Curricular; Docentes; Produção e Pesquisa; Mercados e Egressos; Infra-estrutura; Impacto e pertinência.

Rede 17: Acreditação



Fonte: Da pesquisa.

A acreditação é apresentada da imagem de uma forma mais linear, entendendo-se na perspectiva de organização e sequência necessários para a execução de um processo dessa natureza.

5.4 Proposta modelo de acreditação de cursos de especialização *lato sensu*

Após observar as necessidades de uma maior aderência e atendimento ao mundo do trabalho no que se tem proposto como curso de especialização *lato sensu*, bem como, à qualidade pedagógica que culminará na qualidade profissional do egresso, e a necessidade de sua afirmação de forma pública com vistas a certificação destes. Pensando em sanar estas lacunas, é preciso um novo olhar para esse conjunto de particularidades que tratam da qualidade para inserção no mundo

do trabalho, utilizando a avaliação não apenas como instrumento para prestação de contas com o aluno/cliente, atribuindo a apenas esse sujeito a avaliação de seu curso.

Assim, surge a necessidade de que um novo processo de avaliação e acreditação sejam estabelecidos, com vistas ao direcionamento para tomada de decisão sobre o que pode ser melhorado e alcance do que foi planejado, bem como o empoderamento (5ª geração) sobre a avaliação do curso de especialização, fundamentado na teoria da avaliação estrutural-sistêmica de Lima (2008).

Em um primeiro momento, uma organização simplificada dos momentos do processo envolve o antes, o durante e o depois.

Entende-se a necessidade de se adotar os pontos comuns que dizem respeito à acreditação da maioria das instituições que são apontadas por Scriven (1984): 1. padrões públicos; 2. autoavaliação; 3. equipe de assessoria externa; 4. visita a instituição; 5. relatório da equipe de visita, com recomendações; 6. estudo sobre o relatório; 7. relatório final com a acreditação do órgão responsável.

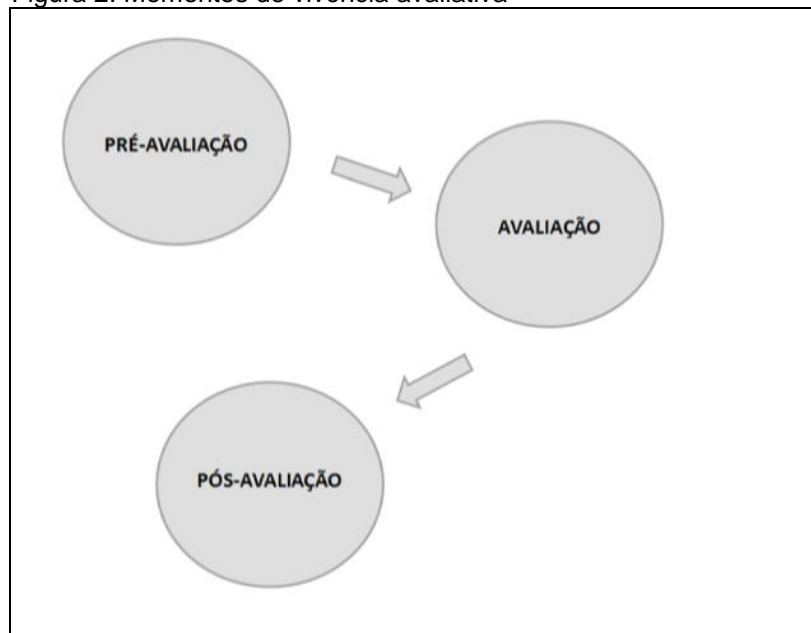
Também, utilizou-se como norteador as estruturas essenciais (LIMA, 2008) para a organização da Proposta de Avaliação.

Assim, a proposta é sugerida para aplicação futura em instituições que entenda a necessidade de tratar sobre a especialização em educação.

5.4.1 Proposta de avaliação

Percebendo a necessidade de formar uma cultura avaliativa que entenda o processo e sua importância para o empoderamento (5ª geração) da comunidade acadêmica, são pensados 3 (três) momentos de vivência avaliativa para que se possa solicitar a Acreditação: pré-avaliação (preparação), avaliação (aplicação do processo) e pós-avaliação (análises e encaminhamentos), para só então se solicitar uma acreditação.

Figura 2: Momentos de vivência avaliativa



Fonte: Da pesquisa.

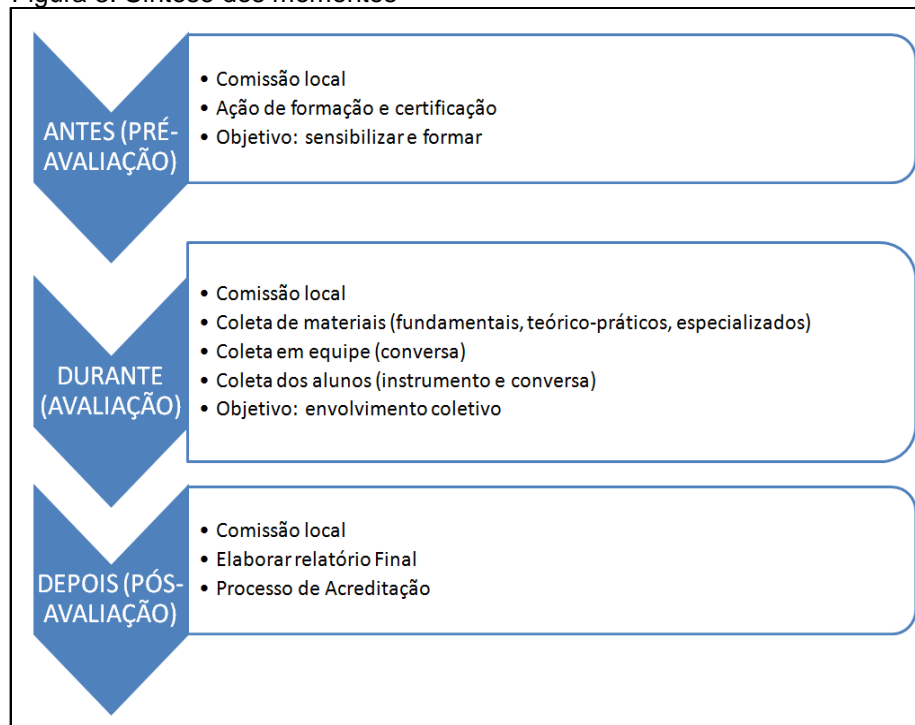
a) Pré-avaliação: realizada após a determinação de uma equipe para todo o processo, formada para trabalhar com a elaboração de uma comissão de acompanhamento da avaliação (avaliador externo, coordenador, suporte administrativo, suporte técnico, suporte estrutural, professor, aluno cursista e aluno egresso). A intenção é formar/sensibilizar um grupo capaz de avaliar o curso de especialização vivenciado, entendendo sobre as Estruturas Essenciais suas Dimensões, Componentes, Critérios e Indicadores necessários ao processo.

b) Avaliação: com a equipe de avaliação formada para aplicar a avaliação proposta e analisar as estruturas (material enviado pela equipe de acreditação).

c) Pós-avaliação: com a equipe formada para elaborar o relatório final com encaminhamentos e a possibilidade de organização de um plano de melhorias, se assim a IES solicitar.

A solicitação de Acreditação deve ser realizada pelo avaliador que acompanhou os três momentos da equipe.

Figura 3: Síntese dos momentos



Fonte: Da pesquisa.

Na Figura 3, apresentamos de forma sucinta os momentos vividos pelo curso avaliado de pós-graduação *lato sensu*, para então a seguir detalharmos melhor sua organização e aplicação.

5.4.1.1 Pré-avaliação

Ocorre a indicação dos componentes pela IES para formação inicial, com reunião de estudos e debate acerca da necessidade de se perceber a qualidade e o atendimento ao mundo do trabalho característicos das especializações *Lato Sensu*, possibilitando o envolvimento consciente desses com o processo a ser realizado.

5.4.1.2 Avaliação

a) Sistema de Coleta documental

Alguns elementos devem ser coletados, analisados e apresentados em relatório.

- Elementos Fundamentais: apresentam o material básico de funcionamento do curso (Projeto Pedagógico do Curso - proposta, quadro docente, material e métodos), infraestrutura (biblioteca, laboratórios, sala de aula) e suporte (livros de referência, equipe de laboratório, equipe de materiais).

- Elementos teórico-práticos: tratam do suporte necessário para a relação no mundo de trabalho (pesquisa, mercado, política de egresso, material e métodos).

- Elementos especializados: cuidam diretamente do bom funcionamento para o andamento do curso (autonomia da equipe, acessibilidade ao gestor, revisão de PPC).

b) Sistema de Coleta de dados da equipe

Levando em conta as estruturas essenciais, a proposta para o levantamento de elementos que auxiliarão na avaliação segue no roteiro contido no instrumento do item (c) a seguir, devendo ser levada para a IES e discutida com a equipe antes de ser aplicada com os alunos, para que haja a coleta de informações sobre estas estruturas.

c) Sistema de Coleta de dados de alunos

Aplicação de instrumento simples e rápido com informações percebidas de forma direta e sem muitas minúcias, trabalhando para o envolvimento do aluno no processo (Anexo 1).

Este instrumento se divide em 7 (sete) estruturas: Disciplina; Apoio logístico para a disciplina; ambiente virtual de aprendizagem; Coordenador local do curso; Professor da disciplina; Autoavaliação; e Elogios, críticas e sugestões, discriminadas a seguir.

I. A Estrutura Disciplina tem como objetivo uma percepção sobre os elementos essenciais para o bom andamento desta, tais como: 1. Relação do conteúdo com a área de trabalho do profissional; 2. Qualidade do material didático da disciplina; 3. Adequação da carga horária da disciplina; 4. Cumprimento da ementa da disciplina: Fundamentos teóricos e práticos para a elaboração de textos pedagógicos, Técnicas de redação, leituras diversas, produções escritas e reescritas; 5. As atividades/exercícios e sistematização são coerentes com o conteúdo da disciplina; e 6. A metodologia de avaliação da aprendizagem é adequada para disciplina.

II. A Estrutura Apoio logístico para a disciplina tem como objetivo entender como os elementos essenciais para o andamento da disciplina estão funcionando, tratados por duas afirmativas: 7. Ambiente (espaço físico, sala de aula e ar condicionado); e 8. Equipamentos Disponibilizados (cadeiras, microcomputadores, projetor multimídia etc.).

III. A Estrutura Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) tem como objetivo mapear a qualidade do recurso de suporte a disciplina, suas questões tratam: 9. A contribuição das discussões nos fóruns para compreensão e aprofundamento do conteúdo; 10. A navegabilidade no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); 11. A contribuição dos fóruns de discussão para o processo de aprendizagem; 12. A contribuição dos demais recursos disponíveis no AVA ao processo de aprendizagem; 13. A organização da sala no AVA; 14. A facilidade de encontrar as informações disponíveis no site AVA; e 15. Há facilidade de acesso ao AVA e a própria plataforma educacional.

IV. A Estrutura Coordenador local do curso tem como objetivo observar alguns elementos essenciais ao bom funcionamento do suporte de gestão ao curso, e alguns itens dessa estrutura tratam de: 16. Relacionamento com a turma; 17. Apoio às atividades desenvolvidas pelo professor; 18. Atendimento às necessidades da disciplina.

V. A Estrutura Professor da disciplina tem como objetivo alinhar o olhar sobre os diversos elementos que tornam esse sujeito agente primordial no andamento desta, assim as questões discutidas são: 19. Conhecimento e domínio dos temas apresentados; 20. Capacidade e habilidade para abordar conhecimentos; 21. Apresentação da ementa da disciplina; 22. Abordagem do conteúdo em uma sequência lógica e gradual; 23. Apresenta um planejamento sistemático das atividades da disciplina; 24. Cumprimento da programação prevista; 25. Cumpre integralmente a carga horária 4hs/aula por turno nos encontros presenciais; 26. Habilidade em utilizar os recursos didáticos disponíveis; 27. Habilidade para orientar a turma, despertar e manter o interesse; 28. Relacionamento com a turma; 29. Incentivo a participação nos fóruns de discussão; 30. Respostas às mensagens enviadas em tempo hábil (até 1 dia útil); 31. Esclarecimento das dúvidas de conteúdo, quando solicitado; e 32. Indica fontes de pesquisa complementares sobre os temas do curso, quando solicitado.

VI. A Estrutura Autoavaliação tem como objetivo proporcionar um momento de reflexão sobre o curso e o indivíduo, apresentando-nos artifícios para auxílio à gestão sobre o envolvimento destes alunos com a disciplina, desta forma as questões apresentadas para este são: 33. Conhecimento que eu antes possuía sobre o assunto da disciplina; 34. Conhecimento que eu agora possuo sobre o assunto da disciplina; 35. Atendimento das minhas expectativas com relação à

disciplina; 36. Meu nível de aprendizagem com a disciplina; 37. Minha participação, envolvimento e comprometimento com as atividades da disciplina; 38. A frequência com que eu pesquiso outras fontes relacionadas ao conteúdo da unidade; 39. A frequência com que eu interajo cooperativamente com meus colegas nos fóruns e por e-mails; 40. Ao meu planejamento pessoal para estudo e elaboração das atividades do curso; 41. A minha capacidade de relacionar os conteúdos do curso com as situações práticas; 42. A minha dedicação (mínimo 1 uma) hora diária para navegação no curso e elaboração das atividades propostas; 43. Meu acesso aos links para leituras complementares e sites externos.

VII. A Estrutura Elogios, críticas e sugestões tem como objetivo perceber minúcias entendidas pelos respondentes sobre as outras estruturas que merecem destaque e que podem apresentar novos elementos ainda não relacionados à avaliação.

A avaliação sobre a estrutura é apresentada por uma escala de 5 assertivas: 4 – Excelente; 3 – Bom; 2 – Regular; 1 – Ruim; e 0 – Não sei responder.

Finalizada esta aplicação, os dados serão analisados em programa designado para a elaboração parcial dos dados a serem apresentados aos alunos no próximo momento.

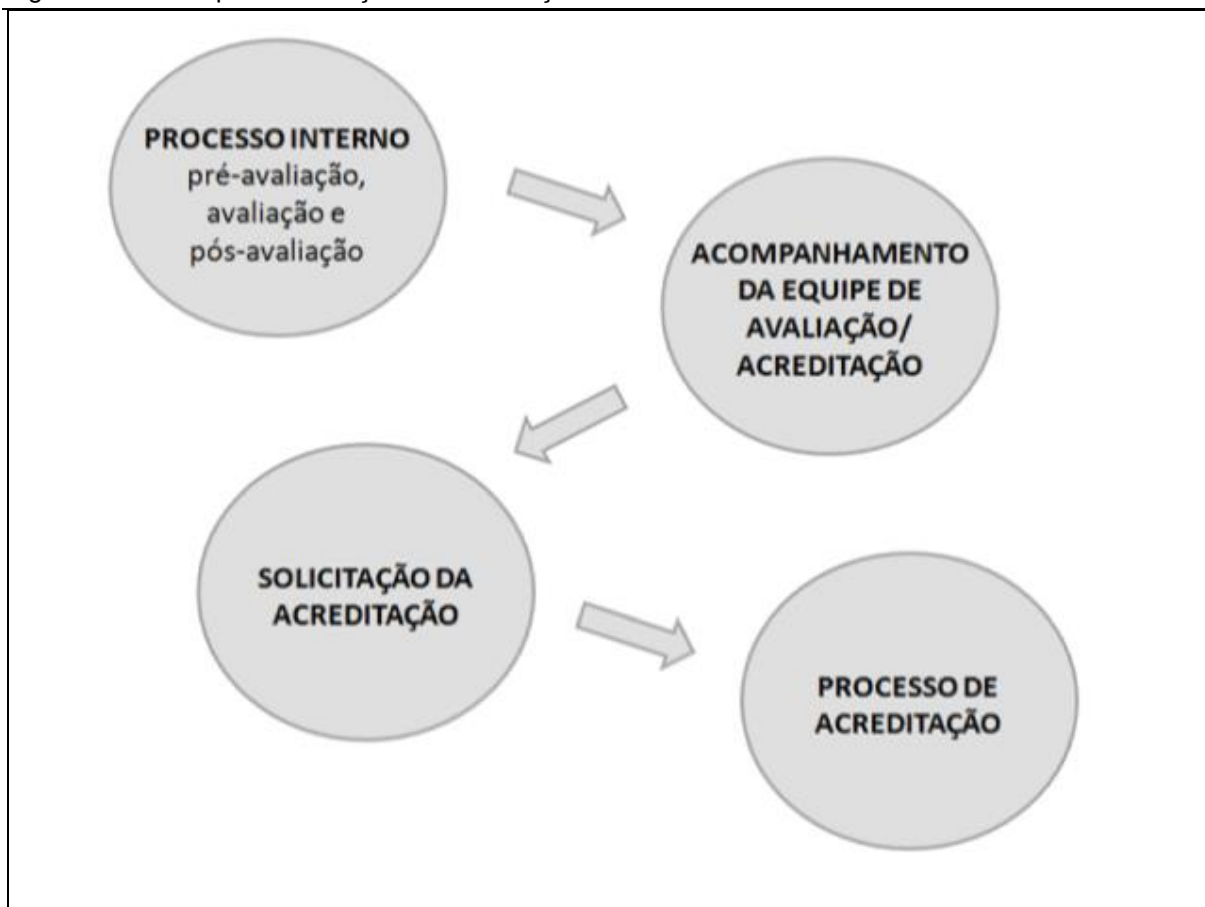
d) Sistema de Coleta de dados com alunos

Os alunos serão reunidos em um ambiente próprio para levantamento de informações sobre as estruturas mencionadas no instrumento anterior, como forma de investigar a percepção desses sobre o que fora antes apresentado pela equipe.

e) Processo de acreditação

A acreditação passa a ser uma certificação por amadurecimento avaliativo institucional sobre a qualidade do curso de especialização que tramitou no processo, precisando do membro avaliador da equipe de acreditação que acompanha os momentos de vivência avaliativa, assim, sendo credenciada a agência de acreditação e acompanhada periodicamente.

Figura 4: Tramite para solicitação de acreditação



Fonte: Da pesquisa.

Todos os materiais construídos e acompanhados durante o momento de vivência avaliativa (processo interno) devem ser encaminhados para a equipe de acreditação, bem como todo o material que identifica os elementos (fundamentais, teórico-práticos e especializados).

f) Pós-avaliação

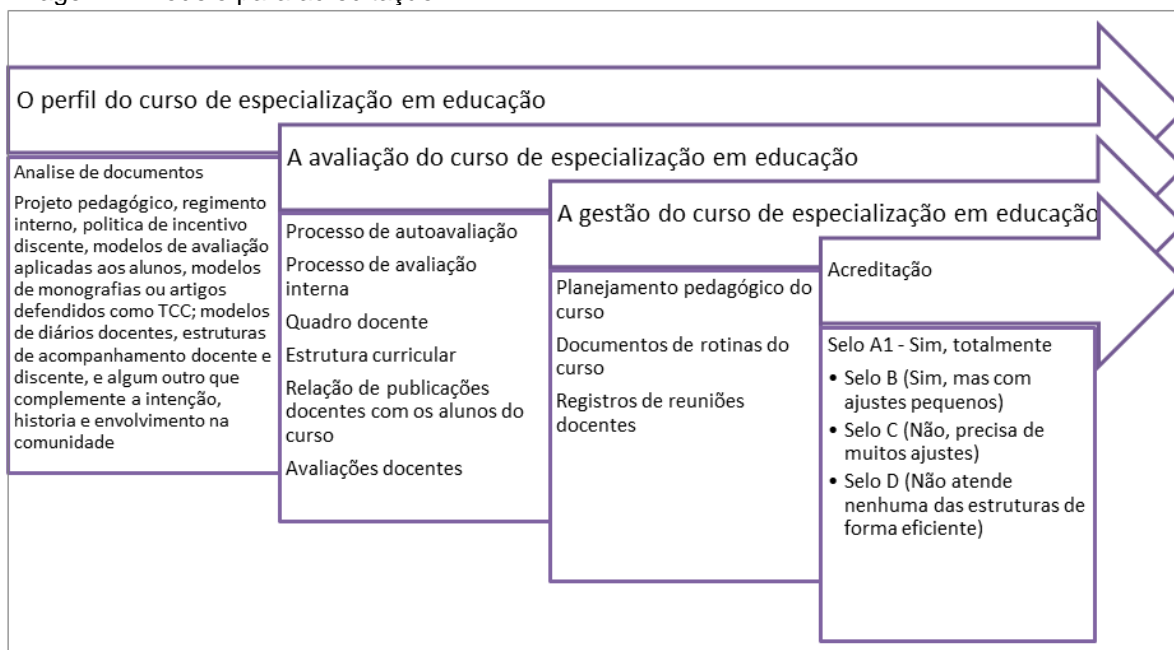
Todos os materiais são compilados para serem descritos em relatório levando em consideração as estruturas apresentadas em todos os momentos de coleta e avaliação destas. O relatório apresenta descrição detalhada e sistematizada nos achados.

5.4.2 Proposta de Acreditação

Entendendo a grande demanda de cursos cadastrados na área da educação e o trabalho de uma equipe de avaliadores especializados e externos algumas, as estruturas essenciais para a Acreditação foram aqui mapeadas e serão

apresentadas. Alcançando que o determinismo não pode ser aceito, não podendo os sujeitos serem vítimas do passado, observando que o sentido científico é um comportamento a ser adotado, e assim a lei social pode ser contrariada (POPPER, 1975). Desta forma, devemos compreender o passado e perceber através da pesquisa novas possibilidades para a mudança.

Imagem 2: Modelo para acreditação



FONTE: Da pesquisa.

5.4.2.1 As estruturas essenciais a serem atendidas

a) Sobre o perfil do curso de especialização em educação

- Fornecimento de documentos, tais como: projeto pedagógico, regimento interno, política de incentivo discente, modelos de avaliação aplicadas aos alunos, modelos de monografias ou artigos defendidos como TCC; modelos de diários docentes, estruturas de acompanhamento docente e discente, e algum outro que complemente a intenção, história e envolvimento na comunidade.

b) Sobre avaliação do curso de especialização em educação

- Processo de autoavaliação
- Processo de avaliação interna
- Quadro docente
- Estrutura curricular
- Relação de publicações docentes com os alunos do curso

- Avaliações docentes
- c) Sobre a gestão do curso de especialização em educação
 - Planejamento pedagógico do curso
 - Documentos de rotinas do curso
 - Registros de reuniões docentes
- d) Sobre a Acreditação do curso de especialização

O termo ainda é novo, poucos estudos existem sobre este e assim vêm sendo incorporado ao contexto do Brasil na busca da garantia da qualidade (DIAS SOBRINHO, 2010). Com vistas à certificação sobre o amadurecimento institucional acerca da percepção a respeito da avaliação de pós-graduação *lato sensu* quanto à qualidade das Estruturas Sistêmicas e ao empoderamento sobre a responsabilidade quanto ao processo, sempre responderá a proposta: alcançou, obtendo, assim, a letra que designa sua qualificação na acreditação. Para muitos este é um sistema familiar que atende ao sistema formal de pareceres, um processo pelo qual uma entidade confere um *status* de aprovação (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004)

- Selo A1 - Sim, totalmente: Esta Instituição ao propor o curso de especialização na educação atende plenamente as estruturas essenciais pesquisadas.

- Selo B (Sim, mas com ajustes pequenos): Esta Instituição ao propor o curso de especialização na educação atende parcialmente as estruturas essenciais pesquisadas, necessitando de ajustes mínimos a serem realizados, por prazo determinado e menor, caso deseje solicitar novo processo em período menor e especial.

- Selo C (Não, precisa de muitos ajustes): Esta Instituição ao propor o curso de especialização na educação não atende plenamente as estruturas essenciais pesquisadas, necessitando de muitos ajustes entrará em novo ciclo no período regular.

- Selo D (Não atende nenhuma das estruturas de forma eficiente): Esta Instituição ao propor o curso de especialização na educação não atende plenamente as estruturas essenciais pesquisadas, precisando conhecer e se inteirar sobre o processo para solicitação de outro ciclo no período regular e com apresentação de plano de adequação.

6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Neste espaço, serão tratados alguns resultados e reflexões acerca do tema e a devolutiva da pesquisa.

Esta tese apresenta a possibilidade de um olhar sobre as especializações *lato sensu*, com foco na acreditação, entendendo, também, que o legado aqui iniciado poderia ser consolidado pelo Grupo de Pesquisa em Gestão e Avaliação da Educação (GPAGE) pertencente ao eixo de pesquisa da Avaliação Institucional do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como devolutiva social deste estudo.

Desta forma, a questão: como avaliar cursos de pós-graduação, especificamente a especialização *lato sensu* em educação, de forma a contribuir para uma formação profissional de excelência? É respondida a medida que os objetivos que amparam este trabalho vão sendo tecidos, entendendo assim que a pergunta foi contemplada de forma integral.

Os objetivos do estudo foram atendidos de forma ampla e organizada possibilitando um olhar sobre a proposta de acreditação. O modelo de proposta de acreditação educacional voltado para cursos de educação, com foco nos processos de gestão e avaliação, partiu de um olhar inicial para sua coleta no curso de docência do ensino superior sendo possibilitado a partir da percepção dos participantes do estudo. Bem, como a construção do eixo epistemológico e teórico que amparou a construção deste trabalho. Também mapeou-se os modelos propostos para avaliações dos cursos em nível América do Sul e Brasil. Foi elaborado um mapa de síntese desses modelos e redes de acreditação. Todos estes passos seguiam para o enrubescimento da proposta desta tese.

Algumas dificuldades vivenciadas vem de encontro a rotina dos entrevistados e a distância do *locus* do estudo, o que levou a pesquisadora a elaborar uma estratégias metodológicas mais atualizadas e eficiente para esta coleta. Assim, o questionário enviado por *WhatsApp* e e-mail, foi devolvido com intervalo pequeno de tempo, cerca de uma semana e o convite para as entrevistas realizadas a partir do recebimento do questionário. As entrevistas agendadas e realizadas em tempo real, a distância usando tecnologias pertinentes e facilitadoras da coleta, como *Skipe* e gravações via *WhatsApp*, o que se mostrou rápido e

eficaz. Cada entrevista durou cerca de 1 (uma) hora e foram realizadas durante uma semana. Após análises ficou claro que os sujeitos pouco ou quase nada compreendem a avaliação e o credenciamento como ações separadas que se complementam. E o pouco conhecimento que possuem, e que entendem ter, os impede de tratar de alguns termos ou questões, achando que já haviam respondido ou mesmo afirmavam que não tinham apropriação para fazê-lo.

Analisando o questionário podemos entender que os egressos e professores, somam os maiores percentuais que sujeitos da pesquisa, com faixa etária concentrada em acima de 35 anos e com maioria representada pelo sexo feminino. Sobre a avaliação foram indicadas como estruturas a Autoavaliação, Avaliação Interna, o Quadro Docente e o Projeto pedagógico e que para cada função da gestão de cursos as estruturas retratam ações bem direcionadas para a própria natureza da função, assim, para na função planejamento - o Planejamento pedagógico; na Função organização – a Organização do trabalho pedagógico; na Função Direção - as Reuniões de acompanhamento; e na Função Controle - a Avaliação docente. Para a acreditação apontam-se as forma mais rotineira nas avaliações vividas e seu formato aligeirado para a coleta e que o perfil de aluno e avaliação externa (entendida como a avaliação da comunidade) não precisam ser elementos a serem contemplados no processo de acreditação.

Observando a entrevista apresentamos o perfil que circula entre os cinco (5) sujeitos do estudo que são alunos, professores e egressos do curso. A idade destes são: 28 anos, 29 anos, acima de 35 anos, 45 anos e 53 anos. Possuindo 2 (dois) homens e 3 (mulheres). Tratando sobre a avaliação de curso, a avaliação Externa versa sobre a avaliação realizada por uma equipe especializada (meios de coleta; e envolvimento e impacto para a comunidade) e outra ligada à relação teoria e prática (estrutura curricular, realizada com projeto, ligada aos objetivos do curso); na a autoavaliação a rede de interesses aborda sobre ser participativa, a melhoria, processual e continua e possuir meios modernos de coleta; na avaliação interna vemos dois eixos de interesses (elemento essencial e atendimento a demanda) que convergem nas dimensões que atendem esta avaliação. Para os indicadores da acreditação: a estrutura projeto pedagógico, é contemplada por uma divisão entre as demandas do curso e a sistematização do planejamento. Na estrutura curricular, quatro (4) interesses são apontados que tratam sobre ferramentas de trabalho, algo mais prático, e a estrutura que é organizada a proposta; quanto a estrutura de

quadro docente são apresentadas interesses que falam sobre publicação, qualidade e formação adequada; enquanto pesquisa acadêmica fica clara a percepção de campos que se complementam, eventos, publicações, pesquisas e monografia; as Publicações e produções acadêmicas, tratam sobre o processo, o estímulo e o incentivo a carreira; na infraestrutura abordam da equipe, na intenção, da forma e das estruturas físicas; no quadro discente, surgem a profissão, subjetividade, os sistemas de acompanhamento e o número de acompanhados; na gestão de curso, a inovação, acompanhamento e atendimento; na responsabilidade social, as redes abordam o incentivo, a aplicabilidade profissional e abrangência; na sustentabilidade financeira a demanda, a burocracia e o conhecimento sobre os gastos; no Marketing tratam sobre a forma de tornar público o curso. Sobre a gestão do curso algumas estruturas são tratadas apresentando as funções como extremos interligadas por varias estruturas que servem como suporte para o bom funcionamento do curso. A acreditação é de uma forma mais linear, entendendo-se na perspectiva de organização e sequencia, necessários para a execução de um processo dessa natureza.

A acreditação deve ser debatida com maior amplitude nas instituições de ensino superior, para que o estudo sobre avaliação também seja aplicado de forma mais intensa e autônoma, principalmente quanto à questão das especializações e como interesse deste estudo direcionado aos cursos de especialização em educação, para assim, esta proposta possa se materializar e direcionar um novo olhar sobre a qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, V. de P. A.; CATANI, A. M. **Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219114871003>>. Acesso: 16 de março de 2015.
- ALONSO, L. B. N.; DROVAL, C.; FERNEDA, E.; EMÍDIO, L. Acreditação hospitalar e a gestão da qualidade dos processos assistenciais. **Revista Perspectivas em Gestão e conhecimento**. v. 4, n. 2, p. 34-49, jul./dez. 2014. João Pessoa: Paraíba, Brasil. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/19162/12246>. Acesso em: março de 2017.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval. pol.. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.17, n. 62, p. 153-168, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a08v1762.pdf>. Acesso em: Abril de 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal: Edições 70, 1977.
- BARREYRO, G. B; LAGORÍA, S. L.. **Acreditação da educação superior na America Latina: os casos da Argentina e do Brasil no contexto do Mercosul**. 2010. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/downloads/2010_1_1.pdf>. Acesso: 15 de março de 2015.
- BASTOS, N M. G. **Introdução à metodologia do trabalho Acadêmico**. Fortaleza: Nacional, 2008.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases de Educação Nacional**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/legislacao>. Acesso em 05 de março, 2011.
- _____. **Manual Brasileiro de Acreditação**. 2006. Disponível em: <http://apps.einstein.br/sien-2014/docs/aulas/ona-organizacao-nacional-de-acreditacao-manual-das-organizacoes-prestadoras-de-servicos-hospitalares-2010.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2018.
- CASTRO, A. M. D. A. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. (orgs). **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulinas, 2006.
- CATRIB, A. M. F. **Avaliação do desempenho institucional de uma unidade acadêmica da Unifor**. 1997. 136 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Ceará.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação**: exigências e desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, n.2, 2002, v. 18, n. 2, p. 163-174.

DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. (*"Dynamique de la recherche en sciences sociales"*). Trad. de Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DUTRA, L. H. de A. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DEBUS, M. **Manual para excelência em la invesgicion mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DIAS, J. A. **Teoria da administração escolar**. São Paulo: Companhia Nacional, 1971.

DIAS SOBRINHO, J. **Acreditação da educação superior**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

_____. **Acreditação da Educação Superior e C&T**: políticas e ideologias. 2006.

Disponível em: <

[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=946](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=946)>. Acesso: 23 de fevereiro de 2015.

_____. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por um ético - epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. (Org). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 15-38.

FAYOL, H. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. São Paulo: Atlas, 1994.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação Institucional da Escola**: Base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber livros, 2008.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUSE, E. R. **Evaluación, ética Y poder**. Ediciones Morata, S. L, Mejía Lequerica – Madrid, 2000.

INEP. **Avaliação dos cursos de graduação**. Disponível em:

<<http://inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: nov de 2017.

_____, **Censo Da Educação Superior 2016**. Disponível em:

https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: abril de 2018.

_____. **O que é RIACES?**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/redes-de-certificacao-ou-acreditacao>>. Acesso em: fev de 2018.

KUENZER, A.; FERREIRA, N. S. P. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, M. A. M.; TAHIM, A.P.V. de O.; ARNOUD, J. A.; SOUZA, M. da c.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Funções da gestão educacional: planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz-CE, Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 127-146, 2014.

LIMA, M.A.M. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

_____. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior: projeto aplicativo em cursos de administração**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. **A gestão educacional e sua relação com o desenvolvimento**. Disponível em:<<http://www.sinepe-ce.org.br/online/?id=57>>. Acesso: 02 de abril de 2016.

LIMA, A.M.; MELO, M.A.S. de. **O racionalismo crítico de Karl Popper: conjecturas e teorias**. Revista Trabalho e Sociedade, Fortaleza, v.3, n.1, jul/dez, 2015.

LÜCK, H. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de Programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, M. de A. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed., São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1999.

MEC. **Orientações gerais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986>. Acesso em: 02/2018.

MERCOSUL. **Rede de Agências Nacionais de Acreditação – RANA**. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/descricao/125-rede-de-agencias-nacionais-de-acreditacao>>. Acesso em: jan de 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

NETTO, C. *et al.* **Acreditação da educação superior presencial e a distância nos Estados Unidos**: experiência e potenciais contribuições para discussão no contexto brasileiro. 2013. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/190>>. Acesso: 15 de março de 2015.

NORBERTO, A. P.; LIMA, C. A. Universidade: gestão estratégica como instrumento de planejamento de ações no contexto de mudanças ambientais. In: FREIRE, F. de S. et al (Org). **Gestão Universitária**: integrando aprendizagem e conhecimento na UFC. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

OLIVEIRA, D. V.; GODOY, L. P.; KERPEL, C. L.; RIBEIRO, R. P. Acreditação hospitalar como forma de atender com qualidade as necessidades dos clientes nas organizações de saúde. XXIII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, **Anais...** Ouro Preto, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PELUSO, L. A. **A filosofia de Karl Popper**: epistemologia e racionalismo crítico. Campinas, SP: Papyrus/ Pontífica Universidade Católica de Campinas, 1995.

PEREIRA, J. C. **Epistemologia e liberalismo**: uma introdução à filosofia de Karl R. Popper. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1993.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora, 2006.

POLIDORI, M. M.; CARVALHO, N. O. de. Acreditação como garantia de qualidade: a visão dos autores brasileiros. **Anais do Simpósio Avaliação da Educação Superior**: Porto Alegre. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/artigos-1/145802>>. Acesso: 03 de abril de 2015.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. **Lógica da Investigação Científica In Os Pensadores**. Cultural: São Paulo, 1975.

PORTUGAL. **O que é a A3ES**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es>>. Acesso em: jan de 2017.

QUEIROZ, Tania Lucia de Araujo; CAVALCANTE, Patrícia Smith. **As contribuições do software Atlas TI para a análise de relatos de experiência escritos**.

Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5664_4029.pdf>. Acesso em: Fevereiro de 2017.

RANA. **Rede de Agências Nacionais de Acreditação**. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/descricao/125-rede-de-agencias-nacionais-de-acreditacao>. Acesso em: jul de 2018.

RAMOS, E.; MENDONÇA, N.; NASSER, S. **Avaliação da qualidade do ensino: fazendo e aprendendo**. Santa Catarina: UFSC, 1994.

RIBEIRO, D.. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RISTOFF, D. I. (org). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Insular, Florianópolis, 2005.

SANDERS, J. R.; WORTHEN, B. R.; FITZPATRICK, L. J. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

SANT'ANNA, I. M. **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**. Perspectives of curriculum evaluation. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company, 1967.

SILVA, Aneli Maria Martins; EYNG, Ana Maria. Os desafios da avaliação de pós-graduação *lato sensu*: algumas perspectivas. **Anais...** Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/34.pdf>. Acesso em: dez de 2017.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 155 p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: Abril de 2018.

SILVA, A. M. M.; EYNG, A. M.. O desafio da avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu*: algumas perspectivas. 2007. **Anais...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/34.pdf>. Acesso em fevereiro de 2018.

SILVA, D. de M. **Avaliação da gestão em escolas da Rede Pública Municipal de Fortaleza-Ce**. UFC. 2016 (dissertação de mestrado).

SOBRINHO, J. D. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por um ético - epistemologia da avaliação. *In*: RISTOFF, Dilvo (org). **Avaliação participativa**: perspectivas e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

_____. **Acreditação da educação superior**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192

STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. *In*: GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais** – vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. **Avaliação institucional**: desempenho docente na educação superior. UFC. 2001 (dissertação de mestrado). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3018>. Acesso em: novembro de 2016.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, 1975.

VEIGA, I. P. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**: teoria, planejamento e modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

WELLEN, H. **Gestão organizacional escolar**: uma análise crítica. Curitiba: Ibpex, 2010.

APÊNDICE 1: Instrumento de coleta - Entrevista



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

Caro respondente,

Esta pesquisa auxilia na elaboração da Tese intitulada: **GESTÃO E AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU: ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA A CONSTRUÇÃO DE MODELO DE ACREDITAÇÃO EDUCACIONAL**, e propõe-se a elaborar um modelo de acreditação educacional para cursos de pós-graduação *lato sensu* em instituições de ensino superior, considerando-se os processos de gestão e a avaliação educacional. Desta forma, ressalta-se que você não será identificado, bem como manter-se-á o sigilo das informações. Portanto, desde já agradecemos sua colaboração.

SEÇÃO 1: PERFIL DOS RESPONDENTES

1. 1 Tipo:	<input type="checkbox"/> Coordenador de curso <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Aluno	<input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Egresso
1.2 Faixa etária	<input type="checkbox"/> Até um ano <input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos <input type="checkbox"/> Acima de 10 anos	<input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos
1.3 Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino

SEÇÃO 2: AVALIAÇÃO DE CURSO

Para a AVALIAÇÃO do curso de especialização visando à qualidade educacional responda as questões a seguir:

2.1 Quais os indicadores necessários para compor a estrutura AVALIAÇÃO na ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO?

ESTRUTURA ESSENCIAL	FORMAS DE APLICAÇÃO
Avaliação Externa (instituições externas avaliando o curso)	
Autoavaliação (próprio curso)	
Avaliação Interna (a instituição avaliando o curso)	
<input type="checkbox"/> Outra	

2.2 Quais os indicadores a serem considerados na ACREDITAÇÃO de curso de especialização, em cada estrutura essencial a seguir?

ESTRUTURA ESSENCIAL	INDICADORES
Projeto pedagógico	
Estrutura curricular	
Quadro Docente	
Pesquisas acadêmicas e organizacionais	
Publicações e produções acadêmicas (artigos, livros, capítulos de livros e apresentações em eventos acadêmicos)	
Infraestrutura	
Quadro discente	
Gestão do curso	
Responsabilidade social do curso	
Sustentabilidade financeira	
Marketing institucional	

Outra	
-------	--

SEÇÃO 3: GESTÃO DE CURSO

Para a GESTÃO do curso de especialização visando à qualidade educacional responda as questões a seguir:

3.1 Quais indicadores atendem as estruturas administrativa para a Acreditação?

ESTRUTURA ESSENCIAL: Planejamento	INDICADORES
Processo de proposição do curso	
Planejamento pedagógico do curso	
Projeto pedagógico do curso	
Outros	

ESTRUTURA ESSENCIAL: Organização	INDICADORES
Gestão da Infraestrutura	
Organização do trabalho pedagógico	
Gestão de processos	
Outros	

ESTRUTURA ESSENCIAL: Direção	INDICADORES
Integração dos docentes	
Reuniões de acompanhamento	

Gestão de conflitos	
Reuniões com equipe de apoio	
Outros	

ESTRUTURA ESSENCIAL: Controle	INDICADORES
Avaliação docente	
Avaliação discente	
Plano de sugestões de melhoria	
Plano de ações de melhoria	
Qualidade dos serviços educacionais	
Indicadores para gestão do curso	
Outro	

SEÇÃO 4: ACREDITAÇÃO

Para a ACREDITAÇÃO de curso de especialização visando à qualidade educacional responda as questões a seguir:

4.1 Quais indicadores seriam deveriam ser considerados para as etapas da acreditação?

ESTRUTURA ESSENCIAL	INDICADORES
Imagem e credibilidade da IES promotora	
Qualidade da gestão do curso	
Qualidade do corpo docente	

Perfil dos alunos	
Publicização dos resultados	
Autoavaliação	
Avaliação externa por instituição especializada e isenta	
Currículo do curso	
Ações de pesquisa	
Interação com a sociedade e segmentos produtivos	
Gestão de egressos	
Impacto e pertinência social	
Equipe de assessoria externa	
Visita a instituição	
Relatório da equipe de visita	
Recomendações	
Estudo sobre o relatório	
Relatório final com a acreditação do órgão responsável	
Outro	

Agradecemos pela colaboração.

APÊNDICE 2: Instrumento de coleta – Questionário



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

Caro respondente,

Esta pesquisa auxilia na elaboração da Tese intitulada: **GESTÃO E AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU: ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PARA CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ACREDITAÇÃO EDUCACIONAL**, e propõe-se a elaborar um modelo de acreditação educacional para cursos de pós-graduação *lato sensu* em instituições de ensino superior, considerando-se os processos de gestão e a avaliação educacional. Desta forma, ressalta-se que você não será identificado, bem como manter-se-á o sigilo das informações. Portanto, desde já agradecemos sua colaboração.

SEÇÃO 1: PERFIL DOS RESPONDENTES

1. 1 Tipo:	<input type="checkbox"/> Coordenador de curso <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Aluno	<input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Egresso
1.2 Faixa etária	<input type="checkbox"/> Até um ano <input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos <input type="checkbox"/> Acima de 10 anos	<input type="checkbox"/> De 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos
1.3 Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino

SEÇÃO 2: AVALIAÇÃO DE CURSO

Para a AVALIAÇÃO do curso de especialização visando à qualidade educacional responda as questões a seguir (marque quantas opções julgar necessárias):

2.1 Quais são as estratégias de avaliação que são atualmente utilizadas?

- Avaliação Externa (instituições externas avaliando o curso)
 Autoavaliação (próprio curso)
 Avaliação Interna (a instituição avaliando o curso)
 Outra _____

2.2 Quais seriam as estratégias de avaliação a serem aplicadas?

- Avaliação Externa (instituições externas avaliando o curso)
 Autoavaliação (próprio curso)
 Avaliação Interna (a instituição avaliando o curso)
 Outra _____

2.3 Quais as estruturas essenciais de avaliação que são atualmente utilizadas?

- Projeto pedagógico
 Estrutura curricular
 Quadro Docente
 Pesquisas acadêmicas e organizacionais
 Publicações e produções acadêmicas (artigos, livros, capítulos de livros e apresentações em eventos acadêmicos)

- Infraestrutura
- Quadro discente
- Gestão do curso
- Responsabilidade social do curso
- Sustentabilidade financeira
- Marketing institucional
- Outra _____

2.4 Quais as estruturas essenciais de avaliação que seriam necessárias?

- Projeto pedagógico
- Estrutura curricular
- Quadro Docente
- Pesquisas acadêmicas e organizacionais
- Publicações e produções acadêmicas (artigos, livros, capítulos de livros e apresentações em eventos acadêmicos)
- Infraestrutura
- Quadro discente
- Gestão do curso
- Responsabilidade social do curso
- Sustentabilidade financeira
- Marketing institucional
- Outra _____

SEÇÃO 3: GESTÃO DE CURSO

Para a GESTÃO de curso de especialização visando à qualidade educacional responda as questões a seguir (marque quantas opções julgar necessárias):

3.1 Quais as estruturas essenciais da função de PLANEJAMENTO seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?

- Processo de proposição do curso
- Planejamento pedagógico do curso
- Projeto pedagógico do curso
- Outro _____

3.2 Quais as estruturas essenciais da função de ORGANIZAÇÃO seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?

- Gestão da Infraestrutura
- Organização do trabalho pedagógico
- Gestão de processos
- Outro _____

3.3 Quais as estruturas essenciais da função de DIREÇÃO seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?

- Integração dos docentes
- Reuniões de acompanhamento
- Gestão de conflitos
- Reuniões com equipe de apoio
- Outro _____

3.4 3.1 Quais as estruturas essenciais da função de CONTROLE seriam necessárias para avaliação visando a Acreditação?

- Avaliação docente
- Avaliação discente
- Avaliação das disciplinas
- Avaliação das aulas
- Avaliação do suporte e apoio
- Plano de sugestões de melhoria
- Plano de ações de melhoria
- Qualidade dos serviços educacionais
- Indicadores para gestão do curso
- Outro _____

SEÇÃO 4: ACREDITAÇÃO

Para a ACREDITAÇÃO do curso de especialização visando à qualidade educacional responda as questões a seguir (marque quantas opções julgar necessárias):

4.1 Quais aspectos deveriam ser levados em conta para a ACREDITAÇÃO?

- Imagem e credibilidade da IES promotora
- Qualidade da gestão do curso
- Qualidade do corpo docente
- Perfil dos alunos
- Publicização dos resultados
- Autoavaliação
- Avaliação externa por instituição especializada e isenta
- Currículo do curso
- Ações de pesquisa
- Interação com a sociedade e segmentos produtivos
- Gestão de egressos
- Impacto e pertinência social
- Equipe de assessoria externa
- Visita a instituição
- Relatório da equipe de visita
- Recomendações
- Estudo sobre o relatório
- Relatório final com a acreditação do órgão responsável
- Outro _____

4.2 Quais aspectos NÃO deveriam ser levados em conta para a ACREDITAÇÃO?

Agradecemos pela colaboração.

APÊNDICE 3: Termo de consentimento livre e esclarecimento (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar Tese intitulada: GESTÃO E AVALIAÇÃO DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU*: ESTUDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE FORTALEZA-CE PARA CONSTRUÇÃO DE MODELO DE ACREDITAÇÃO EDUCACIONAL, e sua participação não é obrigatória.

O objetivo deste estudo é propor um modelo de acreditação educacional para cursos de pós-graduação *lato sensu* em instituições de ensino superior, considerando-se os processos de gestão e a avaliação educacional

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar disponibilizando materiais necessários, participando de entrevista e preenchimento de questionário para coleta de informações.

Os benefícios relacionados com a sua participação são quanto a construção de um modelo de acreditação que atenda as necessidades institucionais atuais.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com os pesquisadores responsáveis Marcos Antonio Martins Lima e Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim no e-mail anapaula_tahim@yahoo.com.br ou no telefone (85) 99612.7002.

Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Fortaleza, _____ de _____ de 2018.

Sujeito da pesquisa