

✓ Sistema de avaliação do ensino superior brasileiro (SINAES): a participação dos estudantes

Maria de Lourdes Sá Earp¹

Maria Beatriz Gomes Bettencourt²

Gracélia Nascimento Pereira Lopes³

¹ Faculdade CESGRANRIO

Mestrado Profissional em Avaliação

² Faculdade CESGRANRIO

Mestrado Profissional em Avaliação

³ SENAC – Departamento Regional Rio de Janeiro

Coordenação de Formação Continuada de Docentes

Resumo: Este artigo está baseado em pesquisa sobre a participação dos estudantes na avaliação do ensino no âmbito do SINAES. A investigação teve como objetivo conhecer como estudantes de instituições de ensino superior participaram no processo de avaliação institucional, pretendendo-se conhecer as circunstâncias e as representações que condicionaram as respostas dos estudantes aos questionários de avaliação. A metodologia qualitativa permitiu construir elementos de compreensão dos efeitos da política pública em questão, nomeadamente no que se refere aos objetivos de auto-regulação das atividades de ensino e aprendizagem das instituições de ensino superior. Em função dos resultados, são feitas recomendações no sentido da institucionalização de uma cultura de avaliação formativa nas IES brasileiras.

Palavras-chave: avaliação do ensino pelos estudantes, políticas públicas educacionais; ensino superior.

EN Student participation in the evaluation system of Brazilian higher education (SINAES)

Abstract: The starting point of this paper is a research about the student participation in the assessment of teaching, in SINAES. The qualitative methodology employed aims to unveil the circumstances in which students respond to the questionnaires as well as their reflective look at the institutional evaluation process. This methodology also allowed us to build elements of understanding the effects of the public policy in question, in particular regarding the impact on self-regulation of teaching and learning in higher education institutions. Recommendations are made to institutionalize a culture of formative evaluation in Brazilian IES.

Key-words: student evaluation of teaching; educational public policies; higher education.

ES Sistema de evaluación de la enseñanza superior brasilera (SINAES): la participación de los estudiantes

Resumen: Este artículo está basado en la investigación sobre la participación de los estudiantes en la evaluación de la enseñanza en el marco del SINAES. La investigación tuvo como objetivo conocer cómo estudiantes de instituciones de enseñanza superior participaron en el proceso de evaluación institucional, pretendiendo conocer las circunstancias y las representaciones que condicionaron las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios de evaluación. La metodología cualitativa utilizada permitió construir elementos de comprensión de los efectos de la política pública en cuestión, especialmente en lo que se refiere a los objetivos de auto-regulación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de las instituciones de enseñanza superior (IES). Se elaboraron recomendaciones para la institucionalización de una cultura de evaluación formativa en las IES brasileñas.

Palabras-clave: evaluación por los estudiantes, políticas públicas educacionales; enseñanza superior.

FR L'évaluation de l'enseignement supérieur au Brésil (SINAES): la participation des étudiants

Résumé: Cet article est basé sur une recherche sur la participation des étudiants à l'évaluation de l'enseignement dans le contexte du SINAES. L'objectif de la recherche était de savoir comment les étudiants des établissements d'enseignement supérieur ont participé au processus d'évaluation institutionnelle, dans le but de connaître les circonstances et les représentations qui ont conditionné les réponses des étudiants aux questionnaires d'évaluation. La méthodologie qualitative a permis de construire des éléments de compréhension des effets de la politique publique en question, notamment en ce qui concerne les objectifs d'autorégulation des activités d'enseignement et d'apprentissage des établissements d'enseignement supérieur. Des recommandations sont formulées, sur la base des résultats obtenus, à fin d'institutionnaliser une culture de l'évaluation formative dans les établissements d'enseignement supérieur brésiliens.

Mots-clés: évaluation de l'enseignement par les étudiants, politiques publiques d'enseignement, enseignement supérieur.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos 80 e começo dos 90, o contexto social e político era já de crise de legitimidade do Estado. Essa crise e a globalização econômica são fenômenos concomitantes que modificam profundamente a relação dos cidadãos com os Estados Nação. De fato, a globalização significa não somente um alargamento do terreno de jogo, mas também uma mudança das regras (Baricco, 2002), pois o mundo globalizado só pode ser construído rejeitando regras até agora respeitadas e criando novas.

As administrações públicas são confrontadas com problemas cada vez mais complexos, impossíveis de serem resolvidos segundo os tradicionais procedimentos burocráticos e que passam a carregar um ônus de ineficiência. A década de 80 marca o tempo de profundas reformas da administração pública; inicialmente na Grã-Bretanha, com Thatcher e, nos EUA, com Bush. No Brasil, a denominada Nova Gestão Pública (NGP), orientada para o cidadão/cliente, é introduzida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.

As reformas da administração pública a partir de 80 tiveram como orientação, mais ou menos acentuada, a introdução no setor público de modos de gestão característicos do setor privado, quais sejam, a acentuação de uma lógica de concorrência e, mesmo, de privatização dos serviços. A NGP colocou no primeiro plano a avaliação de desempenho dos serviços públicos que surgiu como a instauração de um novo tipo de controle e regulação, *ex-post*, dito pós-burocrático, exercido sobre os resultados e não sobre os processos.

Teoricamente, a NGP defende unidades mais descentralizadas e mais independentes do poder político, com novas responsabilidades, o que implica avaliação e dirigentes imputáveis. A contrapartida das medidas que dão maior autonomia das instituições, é a introdução de sistemas de prestação de contas mais exigentes, que incluem a avaliação como elemento obrigatório.

A avaliação das instituições instaura um controle de tipo pós burocrático em que o foco são os resultados e o desempenho dos serviços. O processo de Avaliação Institucional (AI) nas instituições de ensino superior deve, assim, favorecer mudanças e desenvolver o auto controle e a auto regulação, utilizando mecanismos de retroação (FINGER, 1997). Esses mecanismos se tornam um elemento fundamental, permitindo à instituição conhecer suas disfunções e corrigi-las.

Nos países em que o setor público é dominante no ensino superior, se começaram a introduzir, nos anos 80/90, sistemas nacionais de avaliação das IES, que, em muitos casos, estão ainda pouco consolidados. Independentemente das diferenças entre os siste-

mas, esses sistemas visam objetivos semelhantes (cumprimento de requisitos mínimos pelas IES, informação ao público e prestação de contas) e recorrem a um mesmo repositório de elementos:

- Um ou diversos organismos de avaliação exteriores às IES;
- Indicadores de entrada, de processo e de produto;
- Avaliação pelos pares;
- Auto-avaliação;
- Publicação dos resultados da avaliação;
- Incentivos ou sanções associados aos resultados da avaliação.

Cada sistema pode combinar elementos diferentes. Isso traduz não só diferenças culturais, mas também a orientação política que é imprimida ao sistema de avaliação. A conjugação de indicadores de *performance*, com a publicação de *rankings* e de incentivos ou sanções financeiras, exerce uma forte pressão sobre as IES, aumentando a competição e induzindo efeitos normalizadores. Estes sistemas de regulação são chamados de “fortes”. Por outro lado, a utilização de elementos, como a avaliação pelos pares e a auto-avaliação, que têm em conta o contexto e que, simultaneamente, incentivam a participação dos interessados, têm resultados em termos de fortalecimento da identidade das IES e de estímulo ao seu desenvolvimento, através da conscientização e da negociação. São os sistemas de regulação chamados “suaves” que, para serem eficazes, de um ponto de vista de controle, têm de ser conjugados com algum elemento “forte”.

No caso do Brasil, país em que o setor privado congrega uma população estudantil mais numerosa do que a do ensino público, o governo federal definiu que a avaliação é o referencial básico e norteador para a regulação e supervisão da educação superior (Silva Junior, 2014), conferindo-lhe um caráter forte, por meio de regulamentação estrita e da publicação de resultados de avaliação quantificados. Simultaneamente, o sistema coloca as IES no papel de sujeito da avaliação, na medida em que é a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional que o processo avaliativo deve ser conduzido.

De acordo com esta orientação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior brasileiro (Sinaes) confere às instituições total autonomia para decidir o modo como os estudantes avaliam o ensino, o curso e a IES. Como resultado dessa autonomia, existe grande diversidade, quer nas modalidades de avaliação escolhidas pelas IES, quer nos instrumentos utilizados, quer no uso dos resultados.

No contexto brasileiro, as avaliações do ensino pelos estudantes (AEE) são uma prática inserida no processo de auto avaliação ins-

titucional que todas as IES devem realizar e são tidas em conta no *ranking* das instituições (através do questionário ao estudante inserido na prova final do curso (ENADE). Assim, as avaliações do ensino pelos estudantes são parte do dispositivo de regulação do sistema de ensino superior e deveriam ser, também, um elemento essencial de auto regulação interna das IES.

2 OS ESTUDOS SOBRE AS AVALIAÇÕES DO ENSINO PELOS ESTUDANTES

Como prática social, as AEE têm sido objeto de crítica por professores que a consideram pouco adequada e mesmo nociva, por ter como possível efeito a inflação das classificações dos estudantes (Davidovich e Soen, 2009) e mesmo por poderem provocar efeitos não desejados. A hipótese de que a avaliação do ensino pelos estudantes seja um reflexo das classificações que obtiveram na disciplina tem sido testada em estudos e vários trabalhos comprovam a existência de uma correlação entre as AEE de uma disciplina e as classificações que os estudantes nela obtêm (MARSH, 2007).

Ainda que existam diversos fatores relacionados ao desempenho acadêmico do estudante, a atividade de ensinar é, também, uma atividade multifacetada. Os questionários de AEE não podem medir todas as suas dimensões. As diferentes visões de qualidade de ensino e as diversas formas de as operacionalizar dão origem a uma multiplicidade de questionários de AEE.

Com estas ressalvas, as pesquisas têm evidenciado que as AEE são válidas enquanto medidas de qualidade do ensino, em muitos aspectos, tendo-se verificado elevada correlação entre avaliações realizadas por meio de questionários diferentes e mesmo entre avaliações feitas por estudantes e por professores (ROMAINVILLE, 2004).

Os efeitos da AI sobre processos de avaliação em outros estabelecimentos de ensino mostram como processos de auto-avaliação negociados permitem melhorar o funcionamento e os resultados das escolas. Estes resultados corroboram o ponto de vista de Crozier (1997) sobre a apropriação pelos atores dos resultados da avaliação como um elemento decisivo da aprendizagem coletiva.

A presente pesquisa propõe tratar as AEE como objetos políticos em si mesmos e, como tal, com potencial para transformar a realidade e as representações dos estudantes e do público em geral sobre o ensino superior.

Parte do pressuposto que, ao fazer parte do dispositivo de regulação do sistema de ensino superior, as AEE não podem ser tomadas como simples medidas de satisfação dos usuários. Tais avaliações

são levadas a cabo nas IES em função de uma regulamentação estatal, que visa também, expressamente, a instauração de um auto controle interno das instituições. A interrogação que colocamos é: será que a apropriação que as instituições fazem das AEE, no atual contexto, está transformando a cultura avaliativa das IES?

Para melhor compreender as AEE, torna-se importante analisar as condições concretas em que os estudantes respondem aos questionários de AI, as circunstâncias diversas que condicionam as suas respostas e a importância que atribuem à avaliação. Nesse sentido, no âmbito da pesquisa, pretende-se responder às seguintes questões:

- Como os estudantes participam da avaliação do ensino? Quais os procedimentos adotados e como os estudantes reagem?
- Que condicionantes influenciam as respostas dos estudantes às AEE e quais os seus significados, nas IES estudadas?
- Como é que as AEE são localmente apropriadas e que efeitos produzem na vida institucional e na cultura das IES?

3 METODOLOGIA

A abordagem utilizada é de cunho qualitativo na medida em que se pretende conhecer o como e o porquê das ações de agentes envolvidos no processo de AEE. Consideramos este estudo de caso como instrumental (Stake, 1995), pois o caso desempenha um papel de suporte para o estudo em profundidade de outro fenômeno: as AEEs, suas condicionantes políticas e institucionais e seus efeitos. Trata-se também de um estudo de caso múltiplo (Yin, 1984), pois são vários os locais estudados para que a análise incida sobre realidades diferenciadas que, pela sua variedade, permitam compreender melhor o fenômeno estudado.

A pesquisa foi desenvolvida em nove IES do Estado do Rio de Janeiro – três públicas e seis privadas – e uma IES privada do Estado de Minas Gerais. Cabe registrar que não se pretendeu constituir uma amostra de IES, mas reunir um conjunto suficiente de instituições que permitissem analisar o objeto de estudo na sua complexidade. Nesse sentido, o estudo de caso foi uma estratégia de pesquisa em que se utilizaram observação de campo, análise documental e entrevista. Cada IES foi assumida por um membro do grupo de pesquisa, segundo escolhas pessoais. Alguns preferiram estudar sua própria instituição por nela trabalharem; outros escolheram instituições cuja entrada foi facilitada por uma pessoa “de dentro” e outros as escolheram pela proximidade geográfica de sua residência.

Como o campo de investigação são Instituições de Ensino Superior, um tipo de organização familiar a todos os envolvidos na pesquisa, seja como docente ou como aluno, foi necessário construir um outro olhar sobre uma realidade que se acredita conhecida em função da vivência dos membros da equipe. Nesse sentido, todos foram levados a realizar suas observações tendo como meta a tarefa de “estranhar o familiar” (DA MATTA, 1978). Entretanto, como afirma Velho (1978), “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido”. (p. 126, grifos no original)

O trabalho de campo na IES é antecedido por um estudo do site da instituição no sentido de procurar os caminhos e interfaces para se chegar às informações sobre a avaliação institucional. Nessa navegação, o objetivo é perceber como a AI se apresenta no site, que informações sobre o processo estão disponíveis e que resultados estão publicados.

A primeira etapa de trabalho de campo se centrou na observação. Inicialmente, a equipe de pesquisa realizou observação nas IES, munida de cadernos de campo para registro de informações sobre as instituições, tais como: descrições dos espaços físicos, maneiras como os estudantes utilizam esses espaços, diálogos, cenas e conflitos, enfim, de informações sobre o que os atores fazem, o que pensam sobre o que fazem, o que falam sobre o que fazem (MALINOWSKI, 1978). Um momento importante da fase de observação foi a discussão e análise dos cadernos de campo dos membros da equipe de pesquisa, em que as observações foram compartilhadas no sentido do olhar de cada investigador ser ampliado pelos olhares dos demais. Como sugere Vianna (2003), diversas pessoas a partir de suas experiências individuais podem ver o mesmo objeto de perspectivas diferentes. O objeto é o mesmo, o que muda é a organização mental de quem observa.

Na segunda etapa, foi realizada uma entrevista ao responsável na IES pelo processo de avaliação institucional. Essa entrevista teve o propósito de conhecer, do ponto de vista do entrevistado, como se desenvolveu o processo de avaliação institucional, como foram elaborados e aplicados os instrumentos e como são utilizados os resultados das avaliações. Foram entrevistados membros da CPA (Comissão Própria de Avaliação) das IES (IES 1, 2, 3, 8, 9 e 10) e pessoas da equipe de direção, quando é esta que detém a iniciativa da AI (IES 4,5, 6 e 7).

A etapa seguinte é a mais significativa para a pesquisa: a entrevista aos estudantes das IES. Os entrevistados são estudantes que responderam ao questionário de avaliação institucional. As entrevistas foram orientadas por um roteiro de entrevista, constituído de uma parte comum a todas as IES e uma parte elaborada a partir do ques-

tionário da instituição. Em cada IES foram entrevistados pelo menos dois estudantes, que anteriormente responderam ao questionário institucional. A entrevista destinou-se a saber como chegaram ao instrumento, como responderam às questões, como as compreenderam e se dariam ou não a mesma resposta nas circunstâncias atuais e por quê. Também se pedia a opinião dos estudantes sobre a importância destes questionários, quais os efeitos que esperavam e quais os impactos observados.

3.1 Tratamento e análise de dados

Em termos de tratamento de dados, inicialmente, tínhamos a intenção de adotar a classificação de Younès (2015) relativa às diferentes formas possíveis de intervenção dos estudantes na avaliação do ensino. A perspectiva da autora é a de distinguir as AEE segundo a sua eficácia na melhoria do processo de ensino. Neste sentido, a AEE é vista como uma regulação individual e coletiva que se alimenta de diferentes formas de partilha, em momentos em que os variados atores da IES constroem sentidos conjuntos. A autora identifica diferentes formas de partilha, que estão de acordo com as culturas locais:

- 1 – Partilha de responsabilidades na realização de todo o processo;
- 2 – Partilha ex-ante na construção dos critérios de qualidade do ensino;
- 3 – Partilha ex-ante na elaboração do questionário;
- 4 – Partilha ex-post dos pontos de vista de professores e estudantes;
- 5 – Partilha ex-post na análise dos resultados das AEE e na preparação de decisões subsequentes.

Entretanto, não foi possível trabalhar estas formas de participação dos estudantes na avaliação do ensino, pois no conjunto das IES investigadas, via de regra, os estudantes não participaram da construção dos critérios de qualidade do ensino, tampouco da elaboração do questionário, da análise dos resultados das AEE ou da preparação de decisões subsequentes. Nesse sentido, elaboramos outras categorias que pudessem dar resposta às questões da investigação e que servissem de eixo para a análise dos dados, a saber:

1. Conhecimento pelos estudantes do processo de AI;
2. Formas de administração do questionário de AI aos estudantes;
3. Condicionantes das respostas aos itens do QAI;
4. Motivações dos estudantes para responder ao QAI.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

De forma geral, no conjunto das IES estudadas, a participação dos estudantes no processo de AI é reduzida. Ainda que sejam atores fundamentais no processo, sua participação limita-se ao preenchimento dos questionários.

Todavia, constatamos uma partilha de responsabilidades na realização do processo de AEE em uma das IES (IES 7), que atribuiu responsabilidades especiais a alguns estudantes (alunos da disciplina Métodos de Pesquisa). Neste caso, em particular, os estudantes recolheram os questionários, trabalharam os dados e elaboraram os relatórios por disciplina, ainda que não tenham sido ouvidos na elaboração do questionário. Cabe ressaltar que nada se pode afirmar sobre a regularidade deste processo na IES.

4.1 Conhecimento pelos estudantes do processo de AI

A divulgação do processo da AI é, em muitos casos, objeto de pouco empenho institucional, sendo realizada fundamentalmente através do *site* da instituição ou por correio eletrônico (*email*). Mesmo num caso em que existe um lugar próprio para afixar notícias da CPA (IES 8), ele não é utilizado. Em uma instituição (IES 3) foi feita uma campanha com a afixação de *banners*.

Mesmo sem muita divulgação, os estudantes respondem ao questionário. Através dos relatos dos estudantes podemos ver como tiveram contato com o processo: “Então... eu não fui informado, apareceu a aba lá, o nome do questionário e eu, como curioso, cliquei e vi que era um questionário para avaliar o professor, a matéria, a minha assiduidade e tal, eu fiquei curioso, vi que era um questionário sobre isso e decidi responder.” (IES 9, E1). “É tudo on-line na secretaria virtual, a partir do site que os alunos têm acesso e você coloca a matrícula e a senha. É tudo virtual. Múltipla escolha. Então, foi bem rápido. Só pela internet” (IES 6, E3). “Alguns professores comentam, também, em sala de aula. Só que eu fiquei sabendo porque a galera falou. Foi pelo what’s app que me falaram” (IES 7, E2).

Já para divulgar os resultados da AI, são utilizadas soluções diferenciadas: em alguns casos foram incluídos no *site* institucional resultados escolhidos, (IES 1, 2 e 8); num destes casos, só os “bons” resultados são divulgados e são também utilizados no *marketing* institucional. Uma instituição (IES 8) realiza reuniões de apresentação dos resultados.

Os estudantes declararam que não conhecem os resultados das AEE e que não perceberam qualquer impacto dela em termos de mudan-

ça na instituição. A fala a seguir exemplifica essa forma de pensar: “Acredito que os resultados não tenham sido utilizados porque a faculdade continua a mesma desde que entrei” (IES 7, E1). No dizer dos alunos, os resultados das avaliações não tiveram divulgação pública: “Não, não... nunca teve. Eu já tinha feito, desde a época do ciclo básico, já tinha feito estes questionários, nunca ouvi falar desses resultados” (IES 6, E3).

A introdução de melhorias em função das avaliações dos estudantes não é percebida pelos entrevistados. Contudo, algumas direções referem ter realizado melhorias nas instalações e nos equipamentos motivadas pela avaliação dos estudantes (IES 3 e 9). Numa instituição, os estudantes associaram essas mudanças à AI: “algumas salas não tinham ar condicionado e depois da avaliação institucional foram colocados em todas as salas” (IES 8, E2).

Significativamente, não foram sinalizadas, quer pelos estudantes, quer pelas direções, situações de utilização das AEEs para efeitos de melhoria das atividades de ensino e aprendizagem.

Cabe registrar que muitas respostas evidenciam o sentido crítico dos estudantes entrevistados sobre o processo avaliativo, apontando algumas incorreções, inclusive na construção do questionário, como quando numa mesma questão são inquiridos sobre temas distintos. Ou reclamando por falta de perguntas abertas: “De um ponto de vista mais geral, seria bom que você pudesse falar o que aconteceu e que caso você queira reclamar a partir disso, você teria um tópico. Você ia no tópico e dissertava sobre. Por exemplo, se tivesse uma pergunta do que você acha da secretaria, você ia lá e dissertava sobre. Corpo docente? Dissertava sobre.” (IES 6, E2).

4.2 Formas de administração do questionário de AI aos estudantes

A forma como o questionário de AI aparece ou é apresentado aos estudantes faz com que o seu preenchimento seja percebido, em alguns casos, como facultativo e, em outros, como obrigatório.

Em duas IES privadas (1 e 2) em que o acesso do aluno à sua conta é condicionado ao preenchimento em linha do questionário, a resposta ao instrumento é considerada obrigatória pelos estudantes e as taxas de resposta atingem os 100%.

Nos casos em que o acesso é percebido como facultativo, sem pressões para o preenchimento, as taxas de resposta estão no patamar de menos de 20% (IES 6 e 9, ambas instituições públicas).

Nas restantes IES, públicas e privadas, os estudantes consideram a sua participação facultativa, embora ela fique registrada no seu

histórico escolar, por via do sistema informático de administração do questionário, como indicado na seguinte fala:

P: “Como e onde respondeu ao questionário?”

R: Foi on line. No email eles davam um link. Você entrava na página do questionário e se cadastrava. Mesmo sendo anônimo, você se cadastrava com a matrícula e tudo mais e lá vinha todo o questionário para você responder e já ficava armazenado on line mesmo” (IES 8, E1).

Nestes casos, existe uma possibilidade de identificação dos respondentes, tal como é referido pelos estudantes. Existe, assim, o que denominamos de “anonimato relativo”. As taxas de resposta são, nestas IES, bastante diversificadas e parecem ser mais elevadas naquelas em que existem formas de pressão da instituição para que os estudantes respondam. Cabe notar que tais ações de insistências são feitas em IES privadas e não foram referidas nas IES públicas.

Convém registrar, também, que em uma instituição (IES 7), o questionário é disponibilizado apenas a uma amostra de estudantes e não à sua totalidade.

4.3 Condicionantes das mudanças de resposta aos itens do QAI

Os alunos das duas IES (1 e 2), em que o acesso do aluno à sua conta é condicionado pela resposta ao QAI, depositam pouca confiança no anonimato das suas respostas. Existem, nestes casos, diferenças acentuadas entre as respostas que deram no questionário institucional e as opiniões que, posteriormente, expressaram na entrevista. As diferenças traduzem-se numa apreciação mais positiva na resposta ao QAI. As causas apontadas pelos entrevistados para essas divergências são: receio de represálias (IES 1 e 2), falta de confiança no caráter confidencial das respostas (IES 1 e 2), não querer penalizar a instituição (IES 2), não querer que o *ranking* da instituição e do curso o venha a penalizar (IES 2).

Nas restantes instituições, encontramos um leque mais alargado de justificativas para as mudanças de resposta, menos condicionadas pela falta de anonimato. Um conjunto de estudantes respondeu que mudariam suas avaliações porque o objeto de sua avaliação mudou, para melhor ou para pior. Os relatos a seguir exemplificam esse tipo de mudança:

P: “Hoje me dia, você responderia da mesma forma?”

R: Não. Hoje eu responderia bom, porque já teve uma melhora em relação a isso.” (IES 4, E2)

P: “Qual o motivo porque mudaria sua resposta? (relativo a uma avaliação positiva do acervo da biblioteca e que seria menos positiva à data da entrevista)

R: Por que eu vi que há uma certa dificuldade de encontrar certos livros na biblioteca que são muito importantes para o nosso curso, mas tem um bom acervo para o curso de letras que eu vi, tem várias gramáticas, livros em espanhol, vários de fonética, que minha área é espanhol, eu vi. Tem muita coisa, mas eu acho que poderia ter mais, falta muito ainda.” (IES 8, E3)

Outros estudantes declararam que sua mudança de resposta se deu porque eles próprios mudaram seu ponto de vista sobre o objeto avaliado, conforme o relato:

P: “Em relação a esta questão, o que fez você mudar sua resposta?”

R: Talvez, em relação ao crescimento que eu vejo mais no início do curso p’ra agora; talvez, eu vejo que contribui muito para a formação humana e profissional, às vezes o que eu achava chato no início, hoje em dia eu vejo como fundamental.” (IES 9, E3)

Em muitas questões, os estudantes declararam que manteriam suas respostas originais porque a sua avaliação continua a mesma.

4.4 Motivações dos estudantes para responder ao QAI

Através da entrevista, alguns respondentes revelaram, como motivação para a sua participação na AI, a crença na importância da avaliação:

P: “Se não é obrigatório, porque você respondeu?”

R: É porque o questionário, pra gente, é uma forma de instrumento de avaliação do que a gente vive. Como se fosse o nosso poder de reclamar de algo, por um instrumento oficial; se os professores são satisfatórios, se a infraestrutura está satisfatória... A forma que a gente tem de reclamar e se tornar um dado e esse dado ser visto por quem gerencia a parte administrativa da faculdade e que isso possa ser resolvido”. (IES 3, E1)

Algumas respostas indicam que os estudantes, apesar de acharem que a AI não produziu efeitos, esperam que ela possa vir a ter:

P: “Em sua opinião os questionários de Avaliação Institucional são importantes? Para quê?”

R: Para a instituição ver a opinião do aluno e, quem sabe, fazer pequenas mudanças no curto prazo e maiores mudanças no longo prazo. O aluno é a base da faculdade. Eles não podem mudar o aluno. Já o aluno pode mudar a faculdade. O aluno pode trancar e ir para outra faculdade que tenha uma avaliação melhor.” (IES 5, E1)

A resposta ao questionário é vista por muitos como uma forma de expressar a insatisfação, por exemplo, relativamente a um ou mais professores:

P: “Se não é obrigatório, porque respondeu? R: Achei a Faculdade muito atrapalhada. Falta de comunicação e tive uma professora que não é boa e eu quis avaliar.” (IES 4, E2)

P: “Se não era obrigatório, porque respondeu? R: Porque, na época...era no começo da faculdade, tinha alguns professores que a gente reclamava muito; porque eram professores que a gente discordava, pelo menos eu discordava de alguns pontos; então, como tinha uma pesquisa eu me senti na obrigação de pôr e esclarecer o porquê daquela minha satisfação. Essa foi a maneira de eu reclamar algum comportamento ou método.” (IES 5)

Podemos considerar que as falas dos estudantes expressam uma crença na avaliação, tanto pelo sentimento de empoderamento dos estudantes, quanto pelo possível uso punitivo da avaliação.

Como entrevistamos unicamente estudantes que responderam ao questionário, não temos a opinião daqueles que não se sentiram

motivados para responder, apesar de eles serem a maioria em algumas das IES. Contudo, o nosso propósito era compreender o como e o porquê das respostas e da participação e não conhecer os pontos de vista dos estudantes sobre a AI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise do material das entrevistas, pudemos levantar algumas hipóteses interpretativas, tais como a existência de uma cultura de avaliação marcada pela desconfiança dos estudantes quanto a aspectos fundamentais do processo, tais como o respeito pela confidencialidade das respostas. Também se evidenciou a pouca confiança por parte dos estudantes no impacto da AI, por não serem conhecidos os seus resultados e por não se darem conta dos seus efeitos. Foi percebido certo condicionamento de algumas das respostas dadas ao questionário, em função das repercussões que estes têm na classificação das IES.

Alguns destes fatores são internos às IES, como a falta de confiança dos estudantes no respeito do anonimato; outros são fatores externos, como a utilização dos resultados das AEE nas classificações e rankings. Estes fatores são condicionantes das respostas (e da não resposta).

Apesar destes fatores negativos, subsiste nos estudantes entrevistados uma crença na avaliação, pelos efeitos de melhoria que ela pode trazer. Só corrigindo os aspectos negativos salientados será possível não perder esse capital de crédito. É fundamental corrigir e chamar os estudantes a participar mais de perto em todos os momentos do processo de avaliação e, em especial, criar os espaços de reflexão conjunta, de estudantes e professores, sobre os resultados da AI, para encontrar soluções partilhadas de melhoria.

Pudemos constatar que, nas IES estudadas, a administração de questionários de AI se tornou uma formalidade rotineira do processo de avaliação institucional, sem resultados no processo de ensino. Em vez de se instaurar uma cultura avaliativa de auto-regulação institucional, como é preconizado pelo legislador, instala-se um ritual de avaliação em que são utilizados determinados instrumentos e procedimentos avaliativos, apenas porque são exigidos pelo avaliador externo, o MEC, na pessoa dos seus avaliadores.

As rotinas avaliativas, por si só, não bastam para criar uma cultura de auto regulação institucional sistemática em que, a partir dos resultados da avaliação, se construam, de forma participada, soluções para os problemas existentes. Como diz Silva Junior (2014, p. 235), “(...) a despeito das IES poderem manifestar-se contra o pro-

cesso burocrático que envolve as políticas públicas no seu setor, é cômodo para elas aceitar o processo [de AI], uma vez que não envolve mudanças profundas, complexas e delicadas com rebatimentos práticos em seu cotidiano (...).”

A existência da AI, em si mesma, não levou a maioria dos dirigentes das IES a utilizarem de forma sistemática os seus resultados na gestão. Também não os conduziu a procurar de forma ativa a participação dos estudantes e demais interessados num processo que, como é o caso da AI, poderia suscitar importantes melhorias e provocar mudanças. O receio da mudança não é só um problema dos estudantes, como frequentemente se aponta; ele é particularmente agudo no caso dos dirigentes que podem ser mais responsabilizados pelos seus fracassos. Mas as IES já não são instituições que possam subsistir inalteradas por décadas, senão séculos. As mudanças nos públicos, nas tecnologias e nas demandas sociais são aceleradas e não saber dar resposta adequada é condenar-se a uma morte anunciada. Promover a participação dos *stakeholders* na gestão das IES a na AI é, do nosso ponto de vista, um imperativo para uma mudança bem sucedida.

O processo de AI é um momento chave e um espaço pertinente para a participação dos diferentes atores da instituição. Compete aos dirigentes escolher o seu foco e torná-lo, quer um fator de democratização interna, quer de melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa.

Em nosso entender, a fraca rentabilidade pedagógica da AI constatada nas IES estudadas deve-se a não se terem criado os espaços colaborativos entre professores, estudantes e outros atores externos (antigos alunos e empregadores) destinados à reflexão (seguida de decisão) sobre os finalidades de ensino, nos cursos e nas disciplinas, sobre a sua relação com a pesquisa e ainda sobre os percursos formativos.

A normalização dos resultados é um efeito esperado da AI na medida em que são fixados standards de qualidade mínimos. A normalização implica, em princípio, uma elevação do nível médio de qualidade das instituições, pois muitas têm que mudar para passar a atingir os standards fixados. Contudo, essa normalização é definida, no caso do SINAES, por indicadores quantitativos. Aliás, a avaliação das políticas públicas em educação, no Brasil, peca por se pautar por critérios quase exclusivamente quantitativos, o que permite acompanhar a evolução dos fenômenos mas, quando eles são complexos, é insuficiente para a sua cabal compreensão.

No caso da AI, as IES vão acompanhando, com maior ou menor dificuldade, as exigências colocadas. A regulação do sistema de ensino superior está a ser feita com base nas metas quantitativas a atingir, fixadas pelo MEC. Contudo, um dos propósitos fulcrais do

sistema, a auto-regulação institucional, não está a ser atingido. As IES não estão criando os seus mecanismos de regulação visando uma melhoria de qualidade do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão. Não se está desenvolvendo uma cultura de avaliação participada, centrada na melhoria institucional, pois tal é de difícil medição e controle por métodos quantitativos, e a sua necessidade é insuficientemente sentida pelos dirigentes.

No atual contexto brasileiro, a institucionalização de uma cultura de avaliação formativa e de auto regulação institucional deveria ser uma prioridade das políticas públicas para o setor. Somos da mesma opinião de Silva Junior (2014, p. 235) quando diz: “Acredita-se que a mudança desta realidade passe pela necessidade de mobilização da sociedade para questionar esse modelo de regulamentação, para que a causa educacional, em termos de qualidade dos serviços prestados pela IES públicas e privadas, seja efetiva e não meramente um discurso formalístico.” À luz dessa prioridade, há que questionar os atuais parâmetros da avaliação das IES, o seu caráter predominantemente quantitativo e há que repensar o sistema de regulação à luz da experiência, tornando-o capaz de promover uma maior qualidade do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baricco, A. **Next**. Paris: Gallimard, « Folio ». 2002.

Crozier, M. La contribution de l'analyse stratégique des organisations à la nouvelle gestion publique. In: Finger, M. et Ruchat, B (dir.). **Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de Michel Crozier**. Paris: Seli Arslan, 1997.

Davidovitch, N. ; Soen, D. Myths and facts about student surveys of teaching the links between students' evaluations of faculty and course grades. **Journal of College Teaching and Learning**, Vol 6, 7, 41-49, 2009.

Da Matta, R. O ofício de etnólogo ou como ter “Anthropological blues”. In: **A Aventura sociológica** (org) Nunes, E de O. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Finger, M. Le New Public Management: État, administration et politique. In: Finger, M. & Ruchat, B.(dir.) **Pour une nouvelle approche du management public. Réflexions autour de**

Michel Crozier. Paris: Seli Arslan, 1997.

Malinowski, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: **Argonautas do pacífico ocidental.** São Paulo: Editora Abril, 1976.

Marsh, H. Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In: R. P. Perry e J C. Smart (Ed.), **The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective.** New York: Springer, p. 319-384, 2007.

Romainville, M. **Esquisse d'une didactique universitaire.** Disponível em: <http://www.det.fundp.ac.be/spu/> Consultado em 2/10/2015, 2004.

Silva Junior, A. Políticas públicas para a educação superior: a avaliação, a regulação e a supervisão de IES privadas em debate. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais,** Rio de Janeiro. v. 22, nº 82, p. 215-240, jan/mar, 2014.

Stake, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 1995.

Velho, G. Observando o familiar. In: Nunes, E. de O. (Org) **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social.** Rio de Janeiro: Zahar, 36-46, 1978.

Vianna, H. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília, DF: Plano Editora, (Série Pesquisa em Educação, v. 5). 2003.

Yin, R K. **Case study research. Design and methods.** Beverly Hills, California: SAGE Publications, 1984.

Younès, N. L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: le tournant du partage. **Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation,** 1(1), 79-90, 2015.