



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

JOÃO FERREIRA DE LAVOR

**QUALIDADE DA GESTÃO ACADÊMICA E DA DOCÊNCIA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO: VALIDANDO RELAÇÕES COM O CONCEITO PRELIMINAR DE
CURSOS (CPC)**

FORTALEZA

2014

JOÃO FERREIRA DE LAVOR

**QUALIDADE DA GESTÃO ACADÊMICA E DA DOCÊNCIA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO: VALIDANDO RELAÇÕES COM O CONCEITO PRELIMINAR DE
CURSOS (CPC)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Avaliação Educacional/Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

L436q

Lavor, João Ferreira de.

Qualidade da gestão acadêmica e da docência em cursos de graduação : validando relações com o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) / João Ferreira de Lavor. – 2014.
180 f. : il., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Área de Concentração: Avaliação educacional. Avaliação institucional.

Orientação: Dr. Wagner Bandeira Andriola.

1.Avaliação educacional – Brasil. 2.Ensino superior – Avaliação – Brasil. 3.Indicadores educacionais – Brasil. 4.Conceito Preliminar de Cursos(Brasil). I. Título.

CDD 379.1580981

JOÃO FERREIRA DE LAVOR

**QUALIDADE DA GESTÃO ACADÊMICA E DA DOCÊNCIA EM CURSOS DE
GRADUAÇÃO: VALIDANDO RELAÇÕES COM O CONCEITO PRELIMINAR DE
CURSOS (CPC)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Avaliação Educacional/
Avaliação Institucional.

Data da Aprovação: 06 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais, FRANCISCO LAVOISIER
(Seu Lavor) e FRANCISCA ALVES
MARTINS (Dona Neném) (*in memoriam*),
pelo orgulho de ter um filho Doutor e pelos
ensinamentos de valores indispensáveis à
convivência humana.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS por eu estar vivo e realizando um dos maiores sonhos da minha vida;

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, pelo apoio, ensinamentos preciosos, incentivo e paciência para comigo;

Ao Prof. Ciro Nogueira Filho, Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Ceará (UFC), pela oportunidade de trabalharmos juntos e a confiança que ele sempre depositou em minha pessoa;

Ao Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima, Professor da UFC Campus Quixadá, por ter feito parte da 2ª qualificação do doutorado e da defesa e preocupação com a qualidade da pesquisa;

Ao Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade, professor e coordenador do curso de pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da UFC, por ter feito parte da primeira qualificação do doutorado;

Ao Prof. Dr. Antonio Clécio Fontelles Tomaz, professor aposentado da UFC, professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Fortaleza, por ter feito parte da primeira qualificação do doutorado;

Ao Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Fortaleza, por ter feito parte da segunda qualificação e da defesa do doutorado;

Ao Prof. Dr. Lincoln Souza Rocha, professor da UFC, Campus Quixadá, pela ajuda na área tecnológica e preocupação com o meu trabalho científico;

Ao Prof. Francisco Erivelton Fernandes de Aragão, professor da UFC Quixadá, pela ajuda e apoio incondicional ao presente trabalho;

À minha filha Dra. Emanuelle Lima Verde de Lavor, advogada e pedagoga, por facilitar meu trabalho dando condições de eu me ausentar dos afazeres diários;

À minha esposa Veronica, minhas filhas Emanuelle, Francisca Rosita, Simone e meu filho João Elton, por constituir minha família e torcerem por minha ascensão acadêmica e intelectual;

Às minhas primeiras professoras Albaniza Lavor e Maria Valdeci da Silva;

Às minhas irmãs Albanisa, Ivanisa e Elisa (in memoriam), únicas que se preocupam com instrução, além daqueles meus irmãos que, apesar de não ter tanta preocupação com a educação sistematizada, torcem por mim, Silvério, Zacarias, Ladislau (*in memoriam*), Francisca das Chagas, Gracinha e Adélia.

A Lista

Oswaldo Montenegro

Faça uma lista de grandes amigos
Quem você mais via há dez anos atrás
Quantos você ainda vê todo dia
Quantos você já não encontra mais...

Faça uma lista dos sonhos que tinha
Quantos você desistiu de sonhar!
Quantos amores jurados pra sempre
Quantos você conseguiu preservar...

Onde você ainda se reconhece
Na foto passada ou no espelho de agora?
Hoje é do jeito que achou que seria
Quantos amigos você jogou fora?

Quantos mistérios que você sondava
Quantos você conseguiu entender?
Quantos segredos que você guardava
Hoje são bobos ninguém quer saber?

Quantas mentiras você condenava?
Quantas você teve que cometer?
Quantos defeitos sanados com o tempo
Eram o melhor que havia em você?

Quantas canções que você não cantava
Hoje assobia pra sobreviver?
Quantas pessoas que você amava
Hoje acredita que amam você?

RESUMO

O presente trabalho abordou a temática da qualidade do ensino universitário brasileiro. Para tal, buscou identificar a associação que há entre a qualidade da gestão e da docência em cursos de graduação, com os resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC). A avaliação da qualidade dos cursos de graduação foi tratada com o auxílio do modelo conhecido pelo anagrama CIPP – *contexto, insumos (inputs), processos e produtos (outputs)*, o qual abrange os momentos de planejamento e estruturação das decisões, implementação e reciclagem das decisões. Para cada um desses momentos existe uma forma específica para avaliação: (1) - avaliação do contexto; (2) – avaliação dos insumos (input); (3) – avaliação de processos e, finalmente, (4) – avaliação do produto. A presente pesquisa foi desenvolvida em uma amostra de 35 cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), que possuem CPC, de um universo de 112 cursos, divididos em Grupo Inferior ($CPC \leq 2$), Grupo Mediano ($2 < CPC \leq 3$) e Grupo Superior ($CPC > 3$). Foi enviado um e-mail-grupo para 16.383 alunos regularmente matriculados nos 35 cursos, obtendo-se 1.433 respondentes ao questionário de avaliação da qualidade da docência e 1.178 respondentes ao questionário de avaliação de qualidade da gestão acadêmica. Os resultados indicaram existir associação positiva entre a qualidade do curso e as notas do CPC. Com relação à gestão acadêmica, foi verificado que do grupo inferior para o grupo mediano houve uma associação positiva, entretanto do grupo mediano para o grupo superior, houve um decréscimo em termos de qualidade avaliada pelos discentes, demonstrando baixa qualidade da gestão acadêmica nos cursos de excelência. No caso da docência, apurou-se que o planejamento pedagógico foi muito bem avaliado, ocorrendo o inverso na atuação docente e em sala de aula. Como indicação de trabalhos futuros temos: a) aprofundar investigação acerca da execução da atuação docente em sala de aula e b) averiguar o motivo da baixa qualidade da gestão nos cursos de excelência.

Palavras-chave: Ensino superior. Gestão e docência universitária. Avaliação educacional. Conceito preliminar de cursos (CPC).

ABSTRACT

This study addressed the issue of the teaching quality of university level. To this end, we sought to identify the association that exists between the quality of management and teaching in undergraduate courses, with the results of the Concept Preliminary of Courses (CPC). Assessing the quality of undergraduate courses was treated using the aid of the model known by the anagram CIPP - context, inputs, processes and products, which covers the phases of planning and decision structuring, implementation and decisions recycling. For each of these moments there is a specific way of assessing it: (1) – Context evaluation; (2) – Inputs evaluation (input); (3) - Process evaluation and, finally, (4) – Product evaluation. This research was conducted on a sample of 35 undergraduate courses of the Federal University of Ceará (UFC), who possesses CPC, of a universe of 112 courses, divided into Lower Group ($CPC \leq 2$), Average Group ($2 < CPC \leq 3$), and Superior Group ($CPC > 3$). It was sent an email for 16,383 students regularly enrolled in the 35 courses sampled, yielding 1,433 respondents to the questionnaire for evaluating the teaching quality, and 1,178 respondents to the evaluation of academic management quality questionnaire. The results indicated that there is a positive association between the course quality and the CPC scores. With relation to academic management, it was found that the lower to the middle group there was a positive association, however from the median to the upper group, it was identified a decrease in the quality evaluated by students, demonstrating low management quality in academic courses of excellence. In the case of teaching, it was found that pedagogical planning was highly rated, while the opposite occurred in the classroom teaching practice. As an indication to future work are listed: a) further research on the implementation of classroom teaching practice, and b) investigate the reason for the identified low quality for the management in courses of excellence.

Keywords: Higher education. Management and university level teaching. Educational evaluation. Concept Preliminar of Courses (CPC).

RESUMEN

El presente trabajo se ha centrado sobre la temática de la calidad de la enseñanza universitaria brasileña. Para ello ha buscado identificar la asociación que hay entre la calidad de la gestión y de la docencia en cursos universitarios, con los resultados del Concepto Preliminar de Cursos (CPC). La evaluación de la calidad de los cursos de graduación fue tratada con el auxilio del modelo conocido por la sigla CIPP – contexto, insumos (inputs), procesos y productos (outputs), el cual supone los momentos de planeamiento y estructuración de las decisiones, implementación y reciclaje de las decisiones. Para cada uno de esos momentos existe una forma específica de evaluación: (1) evaluación del contexto; (2) evaluación de los insumos (inputs); (3) evaluación de los procesos; (4) evaluación de los productos. El foco de la evaluación es la mejoría del aspecto evaluado. La presente pesquisa ha sido desarrollada con una muestra de 35 cursos de graduación de la Universidad Federal de Ceará (UFC), que poseen CPC, en una población de 112 cursos, divididos en Grupo Inferior ($CPC < 2$), Grupo Mediano ($2 < CPC \leq 3$) y Grupo Superior ($CPC > 3$). Fue enviado un e-mail para 16.383 alumnos regularmente matriculados en los 35 cursos de la muestra, obteniéndose 1433 respondientes al cuestionario de evaluación de la calidad de la docencia, y 1178 respondientes al cuestionario de evaluación de la calidad de la gestión académica de los cursos. Los resultados indican la existencia de relación positiva entre la calidad del curso y las notas del CPC. Con respecto a la gestión académica fue verificada existir una relación positiva entre los grupos inferior e mediano. Pero, no existe relación entre el grupo mediano y el superior, lo que demuestra la baja calidad de la gestión académica para estos cursos en especial. En el caso de la calidad de la docencia se ha observado que el planeamiento pedagógico ha sido muy bien evaluado, ocurriendo lo inverso respecto a la actuación docente en el aula. Como indicación para estudios futuros se puede aconsejar (a) la profundización de las pesquisas a cerca de la ejecución de la actuación docente en el aula, (b) averiguar el motivo de la baja calidad de la gestión en los cursos de excelencia, en la opinión de los propios alumnos.

Palabras-clave: Enseñanza superior. Gestión y docencia universitaria. Evaluación educacional. Concepto preliminar de cursos (CPC).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Cursos de graduação da UFC agrupados nos três grandes grupos	28
Quadro 2 –	Hipóteses de pesquisa e hipóteses nulas	30
Fluxograma 1 –	O Modelo CIPP	86
Gráfico 1 –	Scree Plot da docência	137
Gráfico 2 –	Scree Plot da gestão acadêmica	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de cursos de graduação da UFC em ordem de conceito do CPC faixa	29
Tabela 2 –	Taxas de respostas por questionário – Docente/Gestão	126
Tabela 3 –	Quantidade de alunos que responderam ao questionário	127
Tabela 4 –	Número de cursos de graduação da UFC agrupados em ordem de conceito do CPC – qualidade da docência	128
Tabela 5 –	O docente do curso apresentou e discutiu o plano de ensino da disciplina	129
Tabela 6 –	No plano de ensino constavam a ementa, os objetivos, o conteúdo e a metodologia	130
Tabela 7 –	No Plano de ensino constavam as formas e regras de avaliação do aprendizado	130
Tabela 8 –	Demonstra sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos numa linguagem acessível	131
Tabela 9 –	Utiliza procedimentos didáticos adequados à disciplina, dinamizando e estimulando atividades para a participação efetiva dos alunos	131
Tabela 10 –	Estabelece relação entre teoria e prática, respeitando as especificidades da disciplina	132
Tabela 11 –	Incentiva o pensamento crítico dos discentes e evidencia domínio dos componentes da disciplina ministrada	132
Tabela 12 –	Mantém e destaca aspectos transversais (sociais, ambientais, culturais, éticos, científicos, etc.) relacionados aos conteúdos da disciplina	133
Tabela 13 –	Estabelece de forma clara, os critérios para avaliação da aprendizagem	133
Tabela 14 –	Utiliza práticas avaliativas que valorizam a reflexão e a solução de problemas	134
Tabela 15 –	Utiliza formas de avaliação compatíveis com os objetivos e conteúdos da disciplina	134
Tabela 16 –	Usa os resultados dessa avaliação para retroalimentar e consolidar o aprendizado dos alunos	135

Tabela 17 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett	135
Tabela 18 – Comunalidades	136
Tabela 19 – Matriz de componentes rotacionada	138
Tabela 20 – Alpha de Cronbach e teste T de Hotelling	139
Tabela 21 – Descritivos dos itens e Alpha de Cronbach	139
Tabela 22 – Comparação de médias pela nota do CPC	141
Tabela 23 – Resultados do teste ANOVA	142
Tabela 24 – Número de cursos de graduação da UFC agrupados em ordem de conceito do CPC e Qualidade da Gestão	143
Tabela 25 – A Coordenação do curso contribui com a minha formação, auxiliando-me quando necessário	144
Tabela 26 – A Coordenação do curso contribui para que se conheça o Projeto Político Pedagógico do Curso	144
Tabela 27 – A Coordenação do curso estimula os alunos a participar de eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.)	145
Tabela 28 – A Coordenação do curso esclarece os alunos acerca da importância em participar do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE)	146
Tabela 29 – A Coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho	146
Tabela 30 – A Coordenação do curso incentiva os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas (ou módulos)	147
Tabela 31 – A Coordenação do curso contribui para que haja clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro	147
Tabela 32 – A Coordenação do curso contribui para a qualidade dos estágios	148
Tabela 33 – KMO e teste de esfericidade de Bartlett	148
Tabela 34 – Comunalidades e matriz do componente	149
Tabela 35 – Nota do fator extraído	150
Tabela 36 – Alpha de Cronbach e teste T de Hotelling	150
Tabela 37 – Descritivos dos itens e Alpha de Cronbach	150
Tabela 38 – Teste de homogeneidade das variâncias	151
Tabela 39 – Comparação de médias pela nota do CPC	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANOVA	Análise de Variância
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Caixa Econômica Federal
CEE/RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CFE	Conselho Federal de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIPP	Contexto, Input (insumo), Processo e Produto
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
CONSUNI	Conselho Universitário
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
COEPRE	Coordenação de Educação Pré-escolar
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DE	Dedicação Exclusiva
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENC-PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
EPDCA	Evaluate, Plan, Do, Check, Amend
FIES	Fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior

FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Professor
GI	Grupo Inferior
GM	Grupo Mediano
GS	Grupo Superior
IAEP	International Assessment of Educational Progress
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos observado e esperado
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
KLT	Karhunen-Loève
KMO	Medida Kaiser-Meyer-Olkin
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAEP	National Assessment of Educational Progress
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCA	Principal Component Analysis
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
POD	Decomposição Ortogonal Própria
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para todos
PAS	Programa de Avaliação Seriada
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UNILAB	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPM	Universidade Presbiteriana Machenzie
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POCCC	Prever, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Avaliação do Ensino Básico
SEEC/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STI	Secretaria de Tecnologia da Informação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESu	Secretaria de Ensino Superior do MEC
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TSE	Tribunal Superior Eleitoral

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Problemática	20
1.2	Justificativa	23
1.3	Objeto da pesquisa e metodologia utilizada	25
1.4	Delineamento da pesquisa	26
1.5	Hipóteses	29
1.6	Objetivos	31
1.6.1	<i>Objetivo geral</i>	31
1.6.2	<i>Objetivos Específicos</i>	31
1.7	Estrutura do trabalho	31
2	HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	33
2.1	O ensino superior antes de chegar ao Brasil	35
2.2	A quem se destinava o ensino superior brasileiro	36
2.3	As primeiras universidades brasileiras	38
2.4	A renovação educacional de 1928 e a Revolução de 1930	39
2.5	O contexto para a reforma universitária dos anos 1960	44
2.6	O ensino superior na primeira lei de diretrizes e bases da educação – LDB	45
2.7	A lei da organização das universidades federais	47
2.8	O ensino superior no governo Luís Inácio Lula da Silva	54
2.8.1	<i>ProUni – Programa Universidade para Todos</i>	54
2.8.2	<i>REUNI – Expansão universitária e qualidade educacional: como garantir ambas?</i>	56
2.9	Educação profissionalizante e superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	57
2.10	Resumo do capítulo	58
3	CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	62
3.1	Modelo de Tyler	63
3.2	Posições de Cronbach e outros sobre o modelo Tyler	66
3.3	A avaliação e os avaliadores	70

3.4	Avaliação, transformação e educação	73
3.5	Avaliação responsiva – Stake	75
3.6	Avaliação iluminativa – Parlett, Walberg e Haertel	79
3.7	Avaliação de produto educacional - metodologia e modelos de Avaliação – Scriven	80
3.8	O modelo de Daniel L. Stufflebeam	85
3.9	O futuro da avaliação	91
3.10	Avaliação educacional – a realidade brasileira	92
3.10.1	<i>Sistema nacional de avaliação da educação básica – SAEB</i>	92
3.10.2	<i>Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)</i>	95
3.10.3	<i>Exame nacional de cursos (ENC-PROVÃO)</i>	96
3.10.4	<i>Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)</i>	97
3.10.5	<i>Indicador de qualidade das instituições de educação superior</i>	97
3.10.6	<i>Prova Brasil</i>	98
3.10.7	<i>Exame nacional do ensino médio – ENEM</i>	99
3.10.8	<i>Considerações sobre as avaliações educacionais no Brasil</i>	100
3.10.9	<i>Propostas estatais voltadas à avaliação da educação superior brasileira</i>	101
3.11	Resumo do capítulo	103
4	CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL	107
4.1	Qualidade na gestão educacional	107
4.2	Gestão nas organizações	111
4.3	Gestão em escolas de nível superior	113
4.4	Gestão em universidades ou faculdades particulares	114
4.5	Gestão em universidades públicas	116
4.6	Administração autocrática	118
4.7	Administração democrática	119
4.8	Administração liberal	120
4.9	A gestão de cursos de graduação: atribuições dos coordenadores de cursos	121
4.10	Resumo do capítulo	122
5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E METODOLOGIA	

	124
5.1	Conceito Preliminar de Cursos INEP/MEC	124
5.2	Método.....	125
5.3	População e amostra	126
5.4	Resultados da avaliação dos docentes dos cursos da UFC	129
5.5	Análise da qualidade métrica dos instrumentos	135
5.5.1	<i>Questionário para avaliar a qualidade docente</i>	135
5.5.2	<i>Consistência Interna dos itens</i>	139
5.5.3	<i>Análise de Variância (ANOVA)</i>	140
5.6	Resultados da avaliação da qualidade da gestão dos cursos da UFC ...	143
5.6.1	<i>Avaliação dos processos de gestão acadêmica dos cursos de graduação</i>	143
5.6.2	<i>Análise fatorial da amostra</i>	148
5.6.3	<i>Consistência Interna dos itens</i>	150
5.7	Resumo do capítulo	152
6	CONCLUSÃO E TRABALHOS FUTUROS	154
6.1	Resultado da avaliação da docência	154
6.2	Resultados da avaliação da gestão acadêmica	156
6.3	Trabalhos futuros	157
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A - Questionário para avaliação dos processos de gestão acadêmica dos cursos de graduação e dos processos da formação	163
	APÊNDICE B - Questionário para avaliação dos docentes dos cursos de graduação da UFC	165
	ANEXO A – Tabela com os 35 Cursos de Graduação da UFC e seus respectivos CPCs e conceito obtido no ENADE	167
	ANEXO B – Relação das Universidades brasileiras, conforme a região geo-política: As universidades no Brasil – por Estado e Região	168
	ANEXO C – Cálculo do CPC	173

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado buscou dar suporte à solução para uma preocupação sobre a qualidade no ensino universitário, com a identificação sobre qual o nível de qualidade dos cursos universitários, com base no principal instrumento oficial de avaliação dos cursos de graduação no Brasil.

Buscou-se identificar quais segmentos da universidade seriam investigados, para se ter um parâmetro confiável da qualidade dos cursos de graduação. Dessa forma, achou-se pertinente investigar a docência e a gestão acadêmica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A razão para estudar a docência e coordenação acadêmica foi baseada em revisão de literatura sobre o conceito preliminar de cursos (CPC), que é instrumento de avaliação oficial do Ministério da Educação, no qual a Lei nº 10.861/04, que regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), atribui valor singular ao corpo docente e à organização didático-pedagógica dos cursos de graduação.

1.1 Problemática

Qual a razão para esta preocupação com a qualidade dos cursos superiores no país? Uma das razões é o aumento do número destes cursos em todo Brasil nas últimas décadas, sejam em institutos, faculdades, centros universitários e universidades particulares, seja em instituições ou entidades públicas. Nisto, a busca por profissionais para coordenar estes cursos e novos professores universitários eleva-se sobremaneira, criando, assim, uma demanda gigantesca por qualificação ao mesmo tempo em administração e pedagogia, para gestão e nas outras áreas do conhecimento para novos docentes.

O coordenador de curso de graduação tem sob sua responsabilidade a administração pedagógica, é o guardião do plano pedagógico, é o articulador das políticas específicas para os estudantes daquele curso, bem como o interlocutor entre os alunos e a direção da instituição educacional. Já o professor precisa ter domínio sobre sua área de saber, além da didática, para contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Tudo isso será objetivado com um planejamento acadêmico sistemático.

Nas organizações educacionais públicas vê-se o ato de planejar estrategicamente muito atrelado aos governos. As instituições públicas ficam à mercê de governos do momento, principalmente entidades educacionais de ensino superior, que fazem seus

planejamentos sem levar em conta prazos de dez ou vinte anos, mas vislumbrando anos seguintes.

A relativização constante na teoria contingencial mostra que a universidade, principalmente a pública, tem o seu corpo funcional administrativo no estilo implantado na *Reforma Universitária* dos anos 1960. A estrutura organizacional é falha, muitos criticam, mas ninguém sugere efetivamente mudanças profundas, pelo menos aqueles que ocupam cargos de destaque, que possuem autoridade instituída.

Tudo continua sendo relativo, nada é absoluto, tudo depende. Nas universidades públicas federais a administração superior segue os ensinamentos de Brasília, pouco se faz ou nada se executa para contrariar as ordens emanadas do Planalto. Isto reflete nos cargos inferiores como o de coordenador de curso de graduação, que não sabe exatamente se sua função é somente administrativa ou pedagógica e administrativa.

Na UFC a figura do chefe de departamento ou diretor de campus nos *campi* de interior assume efetivamente a função de administrador, deixando o coordenador de curso na gestão pedagógica. Além de ter sido criado há pouco tempo na UFC, o cargo de coordenador acadêmico nos *campi* do interior está sendo exercida pelo vice-diretor do campus, como uma forma de premiar com uma função remunerada, já que não existe a função remunerada de vice-diretor. O cargo de coordenador acadêmico precisa ser mais esclarecido, para que não se confunda com o atual coordenador de curso, nem com o vice-diretor, nem com o chefe de departamento.

Neste contexto organizacional na seara educacional de ensino superior encontra-se a luta pelo poder e a qualidade da avaliação educacional verificada dentro das instituições, em todos os níveis hierárquicos, tem importância subliminar, define padrões, auxilia na gestão administrativa e pedagógica. A avaliação da qualidade dos cursos de graduação foi tratada com o auxílio dos ensinamentos de Daniel Stufflebeam *et al.*, levando em conta o que Vianna (2000) nos informa:

Ao conceberem o modelo, que ficou conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, *input* (insumo), processo e produto – deram-lhe um caráter analítico e racional, abrangendo diversos momentos: Planejamento das decisões; Estruturação das decisões; Implementação das decisões e Reciclagem das decisões; havendo para cada um desses momentos, respectivamente, uma forma específica da avaliação: (1) - avaliação do contexto; (2) – avaliação dos insumos (*input*); (3) – avaliação do processo e, finalmente, (4) – avaliação do produto. É a avaliação para melhorar e não para provar. (STUFFLEBEAM *et al.*, 1971 *apud* VIANNA, 2000, p. p. 102-103).

O ponto central do modelo de Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000) é a própria definição que apresentam de avaliação, como *processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas*. Destacam-se três elementos que são da maior importância para a compreensão do modelo que foi proposto:

- a) a avaliação é um processo sistemático, contínuo;
- b) o processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância:
 - esboçar as questões a serem respondidas;
 - prever informações que são relevantes para responder às questões propostas;
 - proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias;
- c) a avaliação serve para a tomada de decisões.

O que foi observado com esse modelo e estas perguntas a serem respondidas sobre avaliação, é que se enquadra no conceito de Administração de Henri Fayol (1841-1925), o fundador da teoria clássica da administração. Ele dizia que o ato de administrar é: *prever, organizar, comandar, coordenar e controlar*. A qualidade da gestão das coordenações de cursos de graduação foi discutida também, levando em consideração que “qualidade” significa aptidão para atingir os objetivos operacionais, táticos e estratégicos de uma organização, seja ela de qualquer ramo de atividade (indústria, serviço, comércio, escola, universidade, hospital, associação, fundação, governos etc.). Nas palavras de um dos precursores da qualidade, Juran (1993 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 237):

O fator crítico é que a maior parte do planejamento da qualidade tem sido feita por amadores – pessoas que não foram treinadas no uso das disciplinas da qualidade. Todos os planejadores se defrontam com a necessidade de atingir metas múltiplas: um orçamento, uma programação, uma especificação da qualidade, um procedimento obrigatório, uma regulamentação governamental... Os planejadores funcionais (como os responsáveis pelo desenvolvimento de produtos) são, em geral, peritos em sua função, mas carecem de experiência metodológica, habilidades e ferramentas necessárias ao planejamento para a qualidade. Entretanto, eles se empenham nesse planejamento, uma vez que suas metas incluem aquelas da qualidade. E pelo fato de não terem experiência nas disciplinas da mesma, eles são amadores no mais amplo sentido da palavra.

A qualidade da gestão nas Instituições de Ensino Superior (IES) não pode ser e nem deve ser avaliada com os mesmos parâmetros e critérios das indústrias, comércio ou empresas de serviços. Estas organizações têm peculiaridades que só as escolas de ensino superior possuem. Inicialmente, os gestores não são administradores de formação, geralmente são professores ou servidores técnicos ligados a áreas completamente diversas da de gestão.

Buscou-se a discussão dos ensinamentos do engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) para as tarefas industriais, Henri Fayol (1841-1925) para as estruturas organizacionais, com base em Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), não para compararmos com universidades, mas demonstrar que mesmo as IES tendo suas peculiaridades, podem e devem aprender com a administração científica. A docência é muito valorizada e cobrada pela sociedade por bons resultados acadêmicos, para que sejam formados profissionais de qualidade e possam ser considerados os formadores do futuro de um país.

Com base nas assertivas apresentadas, esta tese possui o seguinte problema central: A qualidade da gestão e da docência dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará está associada aos resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC)?

1.2 Justificativa

O Conceito Preliminar de Cursos (CPC) é o parâmetro avaliativo dos cursos de graduação, o qual o Ministério da Educação (MEC) utiliza na classificação do ensino superior brasileiro. Este indicador, que possui diversos outros sub-indicadores e informações relevantes sobre a estrutura da IES, destaca os papéis da gestão e da docência. A administração universitária em todos seus níveis de graduação vem sendo requisitada, para apoio e proporcionar melhorias ao *aluno cliente*. Lembrando que o início do século XX foi marcado por várias descobertas no mundo científico, para a melhoria na vida das pessoas. Essas descobertas precisavam ser gerenciadas profissionalmente, para que existisse coerência na distribuição desses benefícios. Essas proezas da ciência, além de induzir o desenvolvimento técnico e tecnológico, para a melhoria da vida humana, dos animais em particular e da natureza como um todo, carece de bons professores para serem multiplicadores dos ensinamentos.

A ciência administrativa buscou ocupar esse espaço, que antes era exercido por pessoas de outras áreas do conhecimento humano. Foram criadas organizações, entidades sem fins e com fins lucrativos, dependendo do objetivo social, que se transformam em multinacionais, desde empresas de *fast food* até igrejas ou organizações não governamentais. Tais organizações existem em todos os países e são administradas por profissionais altamente qualificados, selecionados em concursos ou seleção com critérios rígidos e impessoais. As universidades como organizações milenares não poderiam ficar de fora desse processo de evolução. No Brasil as universidades públicas fizeram uma história com bom ou excelente ensino, pesquisa e extensão, algumas vezes servindo de modelo para as organizações

privadas. Os professores foram e ainda são protagonistas desse processo na docência e na gestão universitária.

No século XXI as prioridades mudaram na educação brasileira. O ensino superior privado tem crescido exponencialmente, enquanto as atividades de pesquisa e extensão muitas vezes continuam com as instituições públicas. As universidades públicas (federais, estaduais ou municipais) mantêm sistema de gestão departamental, decorrência da teoria neoclássica de administração, a qual se caracteriza pelo renascimento da teoria clássica, devidamente atualizada e redimensionada de acordo com o espírito pragmático e que se baseia no processo administrativo e na ênfase nos resultados e objetivos.

Neste contexto existe a dúvida se o coordenador do curso é corpo técnico e administrativo ou corpo docente. Na maioria das vezes quem é designado para coordenar um curso é um professor, cuja função quando é concursado para uma universidade federal será desempenhar ensino, pesquisa e extensão. Daí o problema de identidade do professor-administrador.

O principal documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) para fins de avaliação de cursos de graduação é o *instrumento de avaliação de cursos de graduação*, publicado em 2006 e utilizado para processos de (renovação de) reconhecimento dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, nas modalidades: presencial e a distância. Nesta avaliação de cursos de graduação feita pelo INEP, o coordenador de curso é de suma importância, pois ele é o responsável pela parte didático-pedagógica. (BRASIL, 2006).

O art. 4.º da Lei n.º 10.861/2004 define a avaliação dos cursos de graduação (ACG) e coloca que tal avaliação tem por objetivo “[...] identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.” (BRASIL, 2004). Esta lei realça o mérito que deve ter a docência e a administração educacional. O alcance da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos depende, portanto, do quadro docente, do corpo técnico-administrativo, dos projetos pedagógicos de cursos, além da infraestrutura física e logística e do ambiente educacional. A exigência da qualidade comporta múltiplos aspectos e o objetivo primordial das medidas adotadas no momento da avaliação deve induzir à melhora no desempenho dos cursos.

Definido o problema central, decidiu-se por questionar os estudantes, já que o conhecimento absorvido por eles pode ser chamado de produto da educação sistematizada. Os

alunos podem legitimizar o processo de avaliação do corpo docente e da gestão educacional numa instituição de ensino superior.

O questionário apresenta uma série de vantagens, como assevera Gil (1999, p. 128/129):

A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais claras quando o questionário é comparado com a entrevista:

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões pessoais do entrevistado.

Os questionários foram preparados com base em técnicas de pesquisa em educação, dando ênfase a questões similares ao que se encontra nos instrumentos de avaliação do Ministério da Educação, além de se mencionar as dimensões do plano de ensino, conteúdos e aspectos transversais que impactam na avaliação educacional.

1.3 Objeto da pesquisa e metodologia utilizada

Buscou-se atingir o máximo de estudantes possíveis. O questionário normal impresso foi descartado, levando-se em conta o alto custo de papel e impressão, além da dificuldade de serem contatados 16.383 respondentes. O método para coleta dos dados foi feito, através de um *software* de mala direta de correio eletrônico, na ferramenta da Google chamada *google drive*, antigo *google documentos*. Os e-mails dos estudantes foram fornecidos pela Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) da UFC, através de um e-mail grupo: pesquisa2013@listas.ufc.br desenvolvido por servidores da STI, e-mail grupo que acessou automaticamente 16.383 de alunos regularmente matriculados dos 35 cursos de graduação constantes do Anexo A. Os instrumentos utilizados foram os questionários constantes dos Apêndices A e B.

Os questionários foram desenvolvidos com questões fechadas, pois foram apresentadas seis alternativas para os respondentes. Estas alternativas foram: concordo muito fortemente, concordo fortemente, concordo, discordo, discordo fortemente e discordo muito fortemente. Foi garantido que as alternativas fossem mutuamente excludentes, para que o

respondente tivesse somente uma resposta. Não foi dada opção para que fosse assinalada mais de uma alternativa.

A escolha das questões dos questionários, no caso do questionário sobre docência, levou em consideração três dimensões, quais sejam: dimensão 1 – ênfase na avaliação do plano de ensino do curso de graduação; dimensão 2 – ênfase nos conteúdos do curso de graduação e dimensão 3 – ênfase nos aspectos transversais e na avaliação de aprendizagem dos alunos do curso de graduação. Quanto à gestão, o questionário foi desenvolvido com uma dimensão – ênfase na avaliação dos processos de gestão acadêmica do curso de graduação.

Os conteúdos dos questionários guardaram consonância com os instrumentos que o INEP/MEC usa para elaboração do CPC. O plano de ensino é o planejamento que o professor faz, sistematizado, para desenvolver durante o período de aulas, seja semestral com créditos ou no caso de curso modular (ex. medicina na UFC). Foi usada esta nomenclatura no questionário para os docentes. Já no instrumento do INEP são chamados de estrutura curricular, conteúdos curriculares e metodologia.

Quanto ao questionário relativo à gestão acadêmica, especificamente com respeito à coordenação do curso de graduação, o questionário foi elaborado levando em conta o PPP do curso, auxílio em eventos acadêmicos, a importância do ENADE, currículo e mercado, avaliação de aprendizagem, e qualidade dos estágios. Estes itens guardam coerência com os instrumentos do INEP/MEC (BRASIL, 2012), que referenciam estágio curricular supervisionado, atividades complementares, trabalhos de conclusão de curso, apoio ao discente, atividades de tutoria e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

1.4 Delineamento da pesquisa

O problema científico desta tese consistiu em identificar se a qualidade da gestão e da docência dos cursos de graduação da UFC estaria associada aos resultados do CPC. Neste problema científico as variáveis foram testadas ou manipuladas. De acordo com Gil (1999, p. 51), "[...] a relevância prática do problema está nos benefícios que podem decorrer de sua solução. Assim, o problema será relevante à medida que as respostas obtidas trouxerem consequências favoráveis a quem o propôs”.

Quando se discute sobre a relevância prática do problema, busca-se abordar seu valor do ponto de vista social. Neste sentido, esta pesquisa buscou contribuir com a melhoria das gestões pedagógicas dos cursos de graduação da UFC.

Gil (1999, p. 65) comenta que:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso.

O estudo realizado foi do tipo correlacional (*ex-post-facto*), tendo como seu objetivo avaliar dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis. Buscou-se verificar como se comporta uma variável ou conceito conhecendo o comportamento de outras variáveis. O presente trabalho avaliou as variáveis: desempenho da gestão da coordenação de curso de graduação, qualidade da docência do curso de graduação, em um estudo comparativo com as variáveis utilizadas na composição do CPC que foram retiradas do ENADE (ingressantes e concluintes), incluindo o indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD), o questionário socioeconômico e do cadastro de docentes 2008 a 2012.

Após estudo, organizou-se os 35 cursos de graduação da UFC em três grandes grupos, denominados: GI – grupo inferior, GM – grupo mediano e GS – grupo superior. No quadro a seguir, podemos visualizar a qual grupo cada curso pertence (Quadro 1).

Quadro 1 – Cursos de graduação da UFC organizados nos três grandes grupos

Grupo Inferior – GI – ($CPC \leq 2$)	Geografia em Fortaleza História em Fortaleza
Grupo Mediano – GM – ($2 < CPC \leq 3$)	Agronomia em Fortaleza Biblioteconomia em Fortaleza Ciência Social em Fortaleza Ciências Econômicas em Fortaleza Design em Fortaleza Direito em Fortaleza Engenharia Civil em Fortaleza Engenharia Química em Fortaleza Engenharia de Alimentos em Fortaleza Estatística em Fortaleza Farmácia em Fortaleza Filosofia em Fortaleza Física em Fortaleza Letras em Fortaleza Matemática em Fortaleza Medicina em Fortaleza Medicina em Sobral Odontologia em Fortaleza Química em Fortaleza Secretariado Executivo em Fortaleza
Grupo Superior – GS – ($CPC > 3$)	Administração em Fortaleza Arquitetura e Urbanismo em Fortaleza Biologia em Fortaleza Ciência da Computação em Fortaleza Ciências Contábeis em Fortaleza Educação Física em Fortaleza Enfermagem em Fortaleza Engenharia de Pesca em Fortaleza Medicina em Barbalha Música em Fortaleza Odontologia em Sobral Pedagogia em Fortaleza Psicologia em Fortaleza

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 1 abaixo demonstra a divisão dos grupos dos cursos de graduação da UFC, que foram pesquisados nesta tese. Esta divisão serviu de referencial para comparação com o CPC.

Tabela 1 – Número de cursos de graduação da UFC em ordem de conceito do CPC faixa

Grupos	Nº de cursos
Grupo Inferior - GI	02
Grupo Mediano - GM	20
Grupo Superior - GS	13

Fonte: Elaborada pelo autor.

A pesquisa foi desenvolvida nos 35 cursos de graduação da UFC, que possuem CPC, conforme Anexo A. A população considerada no estudo foi formada por 112 cursos de graduação da UFC, dos quais 35 possuem conceitos do CPC (2008 a 2012). O e-mail foi enviado ao grupo criado na STI/UFC, pesquisa2013@listas.ufc.br em 02 de outubro de 2013, com os questionários: 1. Questionário de avaliação dos docentes dos cursos de graduação da UFC - <http://goo.gl/OGgyqZ> e o 2. Questionário de avaliação dos processos de gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFC - <http://goo.gl/VcpFgO> - O total de e-mails enviados para este grupo foi de 16.383 alunos regularmente matriculados. A pesquisa foi encerrada para efeito de consolidar dados em 13 de novembro de 2013 e obteve 1.433 (8,8% do total) respondentes do primeiro questionário e 1.178 (7,2% do total) respondentes no segundo questionário.

1.5 Hipóteses

De acordo com Gil (1999), muitas definições são propostas para o termo hipótese. Em relação à hipótese científica, Good e Hatt (1969, p. 75 *apud* GIL, 1999, p. 56) afirmam que se trata de “[...] uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar sua validade. Neste sentido, hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser estudado ou investigado. É uma proposição que se forma e que será aceita ou rejeitada somente depois de devidamente testada.”. Isto levanta uma oportunidade para verificar, através do trabalho científico, a validade ou não daquela hipótese. A ciência se desenvolve com os formuladores de hipóteses, que desenvolvem tais afirmativas, trabalham, pesquisam e vão ao campo verificar *in loco* a consistência ou não dessas questões, além de fazerem ciência para a melhoria de vida e das relações humanas no nosso planeta.

As hipóteses que estabelecem relações entre variáveis são, segundo alguns autores, as que efetivamente ou rigorosamente são consideradas hipóteses científicas.

Segundo Gil (1999, p. 57): “O termo variável é dos mais empregados na linguagem das ciências sociais. A apreensão correta de seu significado é necessária para a adequada caracterização das hipóteses deste grupo.”.

Foram escolhidas quatro hipóteses para desenvolvermos o presente trabalho científico, denominando-as H1, H2, H3 e H4, bem como para cada hipótese foi criada uma Hipótese nula H0 como forma de negar a hipótese alternativa, na forma abaixo discriminada:

Quadro 2 – Hipóteses de pesquisa e hipóteses nulas.

HIPÓTESE	HIPÓTESE NULA
H1. Haverá associação positiva entre a qualidade da avaliação da coordenação de curso e os resultados do CPC.	H0. Não haverá associação positiva entre a qualidade da avaliação da coordenação de curso e os resultados do CPC.
H2. Haverá associação positiva entre a qualidade da avaliação docente e os resultados do CPC.	H0. Não haverá associação positiva entre a qualidade da avaliação docente e os resultados do CPC.
H3. Haverá diferença significativa entre os cursos componentes do GI, GM e GS quanto à qualidade da coordenação.	H0. Não haverá diferença significativa entre os cursos componentes do GI, GM e GS quanto à qualidade da coordenação.
H4. Haverá diferença significativa entre os cursos componentes do GI, GM e GS quanto à qualidade da atuação docente.	H0. Não haverá diferença significativa entre os cursos componentes do GI, GM e GS quanto à qualidade da atuação docente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A hipótese nula é muito importante para o processo da testagem de hipóteses. Segundo Dancey e Reidy (2006, p. 148), “[...] a probabilidade calculada nos testes estatísticos se baseia na hipótese de que não existe relacionamento entre as duas variáveis da população. Esta suposição é a hipótese nula”.

1.6 Objetivos

Os objetivos foram estabelecidos levando-se em conta o que se pretende alcançar com esta tese, que é verificar a validade de relações entre a qualidade docente e de gestão dos cursos de graduação da UFC estudados com os resultados do CPC.

1.6.1 Objetivo geral

Avaliar a qualidade da gestão acadêmica e da docência nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, buscando identificar relações positivas com os resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC).

1.6.2 Objetivos Específicos

Esta tese tem como objetivos específicos:

- a) avaliar a associação entre a qualidade dos cursos de graduação e os resultados do CPC;
- b) avaliar a associação entre o desempenho dos docentes dos cursos de graduação e os resultados do CPC; e
- c) avaliar a associação entre o desempenho das coordenações dos cursos de graduação e os resultados do CPC.

1.7 Estrutura do trabalho

O trabalho desenvolvido teve a preocupação com a qualidade dos cursos superiores brasileiros. Esta preocupação se traduz no olhar de especialistas em educação, os quais trabalham a avaliação educacional nas suas mais recentes formas de medir e classificar cursos e escolas superiores no país.

O segundo capítulo faz uma breve análise e retrospectiva histórica da educação superior no Brasil, iniciando antes da chegada da família real portuguesa à sua maior colônia na América.

No terceiro capítulo buscou-se mostrar a visão dos cientistas norte-americanos Daniel Stufflebeam *et al.* (1971), Tyler (1942), Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1967), Parlett (1990) e Hamilton (1978) com auxílio de Viana (2000), no que se refere às

concepções conceituais e teóricas da avaliação educacional, levando-se em consideração os autores norte-americanos, que muito nos influenciaram e ainda tem o poder de manter a importância pedagógica em avaliações no Brasil.

Já o quarto capítulo discute as concepções teóricas da gestão educacional ponderando a gestão no ensino superior, tendo como foco a gestão pedagógica dos cursos de graduação e sua influência nas notas e conceitos do conceito preliminar de cursos.

No quinto capítulo buscou-se o desenvolvimento dos resultados, análises e validação dos mesmos, bem como a interpretação do trabalho científico, com os gráficos, tabelas, quadros e considerações sobre o material coletado durante a pesquisa. Por fim, o sexto capítulo foi dedicado às conclusões e trabalhos futuros. Foi apresentada a validação das hipóteses e encaminhamentos porventura pertinentes.

2 HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

"Você não pode ensinar nada a um homem; você pode apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo." (GALILEU GALILEI).

Este trabalho científico está inserido no contexto da avaliação educacional e avaliação institucional, por isso a relevância de uma pequena introdução sobre a história do ensino superior no Brasil, o qual chegou tardiamente à colônia portuguesa, comparando-se com as escolas superiores nos países vizinhos, de origem espanhola. Esta demora na implantação de escolas de ensino superior, faculdades e universidades em nosso país ainda hoje nos deixa em desvantagem no que concerne ao *ranking* de cursos superiores bem avaliados mundialmente.

Apresenta-se, neste sentido, o que foi tratado no presente capítulo, com ênfase no ensino superior antes de chegar ao Brasil, a quem se destinava o ensino superior brasileiro, as primeiras universidades brasileiras, a renovação educacional de 1928 e a Revolução de 1930, o contexto para a reforma universitária dos anos 1960, o ensino superior na primeira lei de diretrizes e bases da educação – LDB, a lei da organização das universidades federais, concluindo com um pequeno resumo.

Em termos de hierarquia e disciplina, segundo Chiavenato (2003), existem duas grandes organizações que podem ser utilizadas como exemplo de eficiência e eficácia, a igreja católica e as instituições militares. Há mais de 2.000 anos, estas duas instituições vêm catequizando seus seguidores, mudando comportamentos, castrando sonhos libertários, reformulando perfis psicológicos, enfim, fazendo seguidores. Nas palavras de Foucault (2009, p. 164): “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” Foucault (2009, p. 165) assevera que:

Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo.

A história do ensino superior no Brasil se inicia com estes exemplos de poderio, seja na religião, seja nas instituições militares, seja no conceito e na visão de Foucault. Entretanto, o mais importante consiste na forma como o ensino superior foi trazido para a terra brasileira.

A história do início do ensino superior brasileiro inicia com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, mas pode-se refletir sobre essa vinda da família real para nosso país. Quais os motivos dessa viagem com mais de 15.000 pessoas? O que levaria um príncipe regente e uma rainha a sair da Europa, para terras além-mar, desconhecidas da realeza, sem uma infraestrutura confortável para a nobreza portuguesa da época? Estas questões vão ser tratadas de forma sucinta, procurando-se entender o significado de uma decisão dessa magnitude.

O ano de 1808 foi emblemático e significativo para o Brasil e, em especial, para o ensino superior brasileiro. Slemian e Pimenta (2008, p. 11) relatam que:

O enfoque dado à transferência da Corte portuguesa e aos acontecimentos de 1808 adota pressupostos gerais de obras que, de diferentes maneiras e com objetivos específicos, conceberam que o mundo ocidental desde meados dos séculos XV e XVI é um mundo cada vez mais – utilizando uma palavra muito em moda na atualidade, mas nem por isso menos razoável – *globalizado*. Para além de divergências e convergências em torno das características básicas desse processo, convém assinalar que ele obedece a uma lógica comum de encontro e integração entre espaços e tempos distintos, em um movimento, sobretudo ocidental, mas que começa a se tornar verdadeiramente global.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil causou surpresa a todos. Os portugueses ficaram impressionados, mas quem mais ficou incrédulo foi o próprio imperador Napoleão Bonaparte, pois este nunca pensou que a família real portuguesa pudesse ter uma ideia dessas. Havia comentários da possibilidade da família real espanhola vir para a América, mas sobre os dirigentes portugueses não se via sequer cogitação.

O mundo ocidental da época custou a acreditar no feito de D. João VI. Esta versão era acreditada pelo senso comum da época, entretanto o embaixador português em Madri, D. José Maria de Sousa Botelho, em 14 de abril de 1801 escreveu ao príncipe regente D. João na expectativa, tipicamente reformista, de que a transferência da Corte para o Brasil ameaçaria todas as colônias espanholas (SLEMIAN; PIMENTA, 2008, p. 45).

A ascensão meteórica de Napoleão Bonaparte, um general que se tornou imperador na França, forçou uma divisão no continente europeu. De um lado França e seus aliados, de outro lado, a Grã-Bretanha e seus aliados. Portugal ficou neutro até onde pôde, mas chegou uma hora que não havia mais razão para a “não tomada de partido” ou de lado.

Napoleão decretou o “bloqueio continental” e não admitia neutralidade. Ou estavam com ele, ou estavam contra ele. Esta guerra napoleônica foi considerada continental, ou seja, todo continente europeu estava envolvido de alguma maneira. As repercussões foram sentidas no mundo inteiro, pelo menos no mundo ocidental da época.

2.1 O ensino superior antes de chegar ao Brasil

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, fez mudanças significativas na educação do reino português. Depois de servir como diplomata na Inglaterra e Áustria, volta a Portugal, vira Marquês de Pombal e é nomeado o principal ministro de D. José I, em 1756, na pasta secretaria de estado dos negócios do reino, o posto mais alto do governo da época, tornando-se ministro plenipotenciário. Como ministro de D. José I, Carvalho e Melo soube tirar proveito político do terremoto que destruiu Lisboa em 1755, conforme ele próprio proclamou explicitamente. (SAVIANI, 2008, p. 81).

O ensino superior em Portugal, o qual veio para o Brasil em 1808, com a corte portuguesa, terá sido influenciado pelos ditames do Marquês de Pombal, quando se refere à segunda fase *da reforma pombalina*, em agosto de 1772, no tocante à reforma dos estudos maiores? Neste ponto a Instituição que foi afetada diretamente, foi a Universidade de Coimbra, com a criação em 1770, da *Junta de Providência Literária*, com o intuito de elaborar novos estatutos para a universidade.

Os novos estatutos da universidade de Coimbra serviram, também, para arranjos políticos entre o estado português, governado por Dom José I, e a igreja católica, tendo como pano de fundo a companhia de Jesus. Os jesuítas não se conformavam com a perda de poder na educação, tanto na metrópole portuguesa, quando nas colônias.

Nessas condições Portugal adentrou o século XIX, sob forte pressão do império napoleônico francês, que obrigava o país a aderir ao bloqueio continental decretado contra a Inglaterra, cujo desfecho implicou a transferência da família real para o Brasil, sob proteção da frota britânica, ocorrendo o que Novais chamou de “inversão do pacto”.

A chegada da família real portuguesa no Brasil foi fundamental para a criação do ensino superior. Antes disso, Portugal não permitia a criação de nenhuma faculdade em suas colônias. Nas possessões espanholas, existiam universidades desde o século XVI.

A primeira escola de ensino superior do país foi inaugurada no dia 18 de fevereiro de 1808, oito dias antes da partida da família real para o Rio de Janeiro. Ela foi instalada no

Hospital Real Militar, que ocupava as dependências do Colégio dos Jesuítas, no Largo do Terreiro de Jesus, em Salvador (BA). "Os primeiros professores da faculdade foram médicos militares. Só depois vieram os médicos civis", diz o médico Lamartine Lima, professor honorário da Faculdade de Medicina da Bahia, que hoje pertence à UFBA (Universidade Federal da Bahia)". (SOBRINHO, 2008).

Antes dessas, porém, pelo esforço pessoal do governador da capitania de São Paulo, Antônio José de França e Horta, já existia na capital paulista, desde 1803, um curso com ênfase específica na cirurgia. Este teria sido o primeiro curso de ensino médico do país e também o seu primeiro curso superior.

2.2 A quem se destinava o ensino superior brasileiro

A Constituição outorgada de 1824 em seu Título 8º - Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, aponta que:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:
[...]
XXXII – a instrucção primaria e gratuita a todos os cidadãos.
XXXIII – Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes. (BRASIL, 1824).

Apesar de se estar, nessa época, em uma Monarquia, já se observava algum interesse pela educação básica e superior, mesmo que fosse somente o escrito na forma da lei.

Oliven (2002, p. 25) menciona que:

Durante o período da regência, foram criados, em 1827, dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no sudeste. Além desses cursos, a Escola de Minas foi criada na cidade de Ouro Preto que, como o nome indica, situava-se na região de extração de ouro. Embora a criação dessa Escola date de 1832, ela foi instalada somente 34 anos mais tarde.

Neste caso, as classes menos favorecidas viviam no alfabetismo, servindo no mercado de trabalho para as tarefas simples da agricultura e pecuária, trabalhos domésticos, trabalhos manuais e artesanatos. Os filhos dos grandes fazendeiros, pecuaristas e comerciantes ricos eram preparados nas escolas, para administrar a nova nação.

O ato adicional de 1834, segundo Romanelli (2005),

[...] conferiu às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as faculdades de Medicina e Direito e as academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criadas por lei geral.

Isso suscitou uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário.

O poder central se reservou, e a ela se limitou, o direito de promover e regulamentar a educação no município neutro e a educação de nível superior, em todo império, enquanto delegou às Províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições. Esse monopólio do ensino superior de que gozou o poder central, aliado ao currículo vigente nas duas escolas de Direito, que contavam com a preferência da população escolar, acabou influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária, segundo afirma Haidar (1972), isso se deveu ao fato de que:

- a) o ensino secundário destinava-se ao preparo dos candidatos ao ensino superior, razão por que seu currículo se estruturou em função deste;
- b) os candidatos aos cursos superiores eram examinados nesses próprios cursos, segundo critérios fixados por estes mesmos.

Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constituiu o fator mesmo do atraso cultural de nossas escolas. O poder central do império delegou às províncias o ensino primário e médio, mas não deu condições financeiras para este mister, ficando a critério de cada província. As províncias abastadas podiam criar e manter escolas, mas as que possuíam poucos recursos viviam na penúria e na mendicância ao poder central.

A república brasileira foi criada em 1889, levando-se em conta o positivismo de Augusto Comte (1798-1857), que propôs a existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente a teologia e a metafísica (embora incorporando-o em uma filosofia da história). Assim, o positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana radical.

Neste contexto, já que a república foi criada por militares, que não valorizavam as ciências sociais, a preocupação com universidades não existia, passando a educação por um aparelhamento adequado para a profissionalização das pessoas, a fim de suprir com mão-de-obra o mercado de trabalho da época. As universidades eram consideradas instituições

conservadoras e arcaicas. Nas escolas, a influência do positivismo se fez sentir com força devido às ciências da psicologia e da sociologia, auxiliares da educação.

A Constituição de 1891, praticamente nada trouxe de conteúdo relacionado à educação. Pode-se citar somente no artigo 72 “[...] § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.”. E ainda o artigo 87 “[...] §2º A União se encarregará da instrução militar dos corpos e armas e da instrução superior.”. (BRASIL, 1891).

2.3 As primeiras universidades brasileiras

A *Universidade Federal do Paraná* (UFPR) é a mais antiga instituição de ensino com concepção de universidade do Brasil, fundada em 19 de dezembro de 1912, inicialmente com o nome de *Universidade do Paraná*. No dia 19 de dezembro de 1912, Victor Ferreira do Amaral e Silva liderou a criação efetiva da Universidade do Paraná. Era uma época próspera da economia paranaense, devido à abundante produção e ao frutífero comércio da erva-mate. Victor Ferreira do Amaral proclamou que “O dia 19 de dezembro representou a emancipação política do Estado e deve também representar sua emancipação intelectual.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, c2014).

Em 1913, a universidade começou a funcionar – no início, como instituição particular. Os primeiros cursos ofertados foram *Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia*. Após ter fundado a *Universidade do Paraná*, Victor Ferreira do Amaral – que foi também seu primeiro reitor – fez empréstimos e iniciou a construção do prédio central, na praça Santos Andrade, em terreno doado pela prefeitura.

Na década seguinte veio a primeira guerra mundial e, com ela, a recessão econômica e as primeiras dificuldades. Entre elas uma lei que determinava o fechamento das universidades, pois o governo federal de então não recebia bem as iniciativas surgidas de forma independente nos estados.

Era necessário então criar alternativas para evitar o fechamento da *Universidade do Paraná*. A forma encontrada na época para driblar a lei e continuar funcionando foi desmembrar a instituição em faculdades. Durante cerca de 30 anos buscou-se novamente a restauração da universidade, acontecida no início da década de 50, quando as faculdades foram reunidas e, novamente, foi formada a *Universidade do Paraná*. Para essa unificação foi fundamental o apoio da imprensa e da comunidade.

Restaurada a universidade, a próxima batalha visou sua federalização. Na época o reitor Flávio Suplicy de Lacerda mobilizou as lideranças do estado e, em 1950, a *Universidade do Paraná* tornava-se uma instituição pública e gratuita, adotando o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, que norteia as atividades da universidade em direção à sociedade e ao desenvolvimento da comunidade em que está inserida.

Foram criadas entre 1909 e 1912, três universidades consideradas universidades passageiras: *Universidade de Manaus*, fundada em 1909, sobreviveu onze anos. A *Universidade de São Paulo*, criada em 19 de novembro de 1911, durou até 1917. E a *Universidade do Paraná*, fundada em 19 de dezembro de 1912, extinguida antes da reforma de Carlos Maximiliano – 1915.

As duas instituições de ensino superior que implantadas sobreviveram foram: *Universidade do Rio de Janeiro*, criada em 7 de setembro de 1920 pelo presidente Epitácio Pessoa. Foram 30 tentativas para a sua definitiva criação. E a *Universidade de Minas Gerais*, criada em 7 de setembro de 1927 pelo presidente do estado de Minas Gerais, Antonio Carlos de Andrade e seu secretário do interior Francisco Luis da Silva Campo, com sede em Belo Horizonte. (MENDONÇA, 2005, p. [3]).

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em universidade por determinação do Governo Federal só apareceu em 1920, com a criação da *Universidade do Rio de Janeiro*, pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o governo Epitácio Pessoa. Essa primeira criação não passou, porém, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a *Faculdade de Direito*, a *Faculdade de Medicina* e a *Escola Politécnica*. (FIALHO; FIDELES, 2008).

Então pode-se observar que a *Universidade do Paraná* foi criada em 1912 pelo governo estadual, sendo a primeira do Brasil, mas em nível de governo federal, a primeira a ser criada foi a *Universidade do Rio de Janeiro*. Isto se deve ao fato da *Universidade do Paraná* ter ficado 34 anos desintegrada, ou seja, com cursos isolados, sem a organização universitária.

2.4 A renovação educacional de 1928 e a Revolução de 1930

Azevedo escreve (1963, p. 655-656):

Tem-se considerado como um ponto culminante no movimento de renovação educacional no Brasil, a reforma de 1928 no Distrito Federal, que se tornou o foco mais intenso de irradiação das novas ideias e técnicas pedagógicas. Alguns historiadores da educação não hesitaram mesmo em afirmar que, com a reforma consubstanciada no decreto n.º 3.281, de 23 de janeiro de 1928, se entrou resolutamente numa fase nova da história da educação nacional¹. Seja qual for,

¹ Nota 1 de Azevedo (*ipsis literis*). “Em visita há pouco feita a diversas escolas do Distrito, e agora renovada, - escrevia então o Prof. Lourenço Filho, - tive a impressão de que não só está em marcha a vigorosa ideia da transformação da dinâmica do ensino, emperrada numa rotina de decêndios, mas a convicção de que a transformação material do aparelho escolar se fará de um modo quase completo na corrente administração.

porém, o ponto de vista que se tenha de adotar, na apreciação dessa reforma, é certo que, segundo o julgamento de autoridades nacionais e estrangeiras, ela marcou, nos domínios da educação, um período revolucionário, não só pelas ideias francamente renovadoras que a inspiraram e que, por ela, entraram em circulação, como pela fermentação de ideias que provocou e pelo estado social que estabeleceu, de trepidação dos espíritos, de sôfregas impacientes e de aspirações ardentes.

Nesse período davam-se os primeiros passos para uma organização universitária mais consistente, porém a preocupação da educação brasileira como um todo era o ensino básico, que existia com incipiência. Os educadores de renome nacional vibravam com a possibilidade de escolas mais bem preparadas e com professores em quantidade e qualidade suficiente para fazer a reforma cultural.

Fernando de Azevedo continua (1963, p. 661-662):

[...] a parte central dessa reforma, traçada no decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e verdadeiramente inovadora de nosso aparelhamento de cultura é o estatuto das universidades brasileiras em que se adotou “como regra de organização do ensino superior da República o sistema universitário”, e se exigiu para que se fundasse qualquer universidade no país, a incorporação de, pelo menos, três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Azevedo (1963, p. 658-659) continua relatando que:

O movimento de reformas escolares que se empreenderam, em 1928, no Distrito Federal e de cujas diretrizes e realizações nos fornecem completa informação várias obras e documentos², não pode ser estudado isoladamente, mas no complexo de suas

Iniciam-se os preparativos de construção de cinco grandes prédios para grupos escolares. Gizam-se os fundamentos da escola normal que será, segundo o projeto aprovado, o maior e o mais bem instalado instituto do gênero na América do Sul. Renova-se o mobiliário e os utensílios didáticos... Se outra coisa não fizesse a reforma, isso já seria magnífico. Ela faz mais, no entanto, e de modo esplêndido. Por deliberação oficial reúnem-se os professores em cursos de especialização. E em cursos auxiliares, a Associação Brasileira de Educação realiza pacientemente uma das funções universitárias que a Universidade do Rio de Janeiro ainda não iniciou: a da comunicação da cultura superior ao professorado primário, que aprimora a sua cultura, a alarga as suas vistas filosóficas e ensaia as novas descobertas da técnica científica... O Sr. Fernando de Azevedo tem sabido agir com mão de mestre, e os deuses lhe propiciaram oportunidades que nem sempre aparecem juntas; decisão firme da Prefeitura do Distrito em fazer administração e não política; fermentação de ideias, no seio do professorado, que vinha sendo preparada pela Associação Brasileira de Educação, e já infiltrada na administração anterior até certo ponto; confiança em breve conquistada do público e do professorado... Não há dúvida de que essa obra marcará uma fase nova no ensino popular no Brasil. A concepção que prega, da escola primária (que não é a do ensino, meramente livresco ou intelectualista) aparece, pela primeira vez, em documentos oficiais do país. A “escola do trabalho” a “escola-comunidade”, o sentido vitalista de uma nova educação, são os pontos capitais dessa extraordinária renovação técnica e social do ensino”. (cfe. Lourenço Filho. *O ensino no Distrito Federal. A reforma Fernando de Azevedo*. In “O Estado de São Paulo”, edição de 15 de junho de 1928). (AZEVEDO, 1963, p. 655-656).

² Nota 3 de Azevedo (*ipsis literis*). Decreto nº 3281, de 23 de janeiro de 1928, que reformou o ensino público do Distrito Federal e decreto nº 2940, de 22 de novembro de 1928, que regulamentou a lei básica (Regulamento do Ensino), prevendo nos seus 764 artigos, “todos os detalhes de uma obra orgânica, cuja estrutura o torna um

causas, ligações e consequências e, portanto, como um dos “aspectos” e uma das fases do processo revolucionário que se desenvolvia no país, desde 1922, e que devia desfechar na revolução de 30. Pode-se admitir que a reforma de 1928 tenha sido, como já se escreveu, “um movimento ideológico de grande envergadura que abriu para o país e para o problema da educação nacional perspectivas inteiramente novas, colocando o Brasil na corrente de ideias defendidas pelas maiores figuras de filósofos e técnicos da educação³.”

Mas se a revolução de 1930 foi “[...] a geratriz do grande movimento renovador da educação no Brasil.”, segundo Azevedo (1963, p. 658), foi também uma das manifestações ou um “sintoma” do novo estado de coisas que se estabelecera, sob a pressão de causas econômicas, sociais e políticas, e dessa fermentação de ideias que, depois da guerra de 1914, se alastrava por todos os domínios culturais.

A mobilidade e as variações da população, devidas não só às correntes imigratórias, mas às próprias migrações internas, especialmente para a região meridional; o surto de industrialismo dos estados do sul e, sobretudo, de São Paulo, para onde já se deslocara o centro de gravidade demográfica do país, e para os quais afluíu a população atraída por um imã irresistível, polarizado em melhor padrão de vida e salários mais altos; as evoluções da vida econômica e a agitação de ideias se propagavam da Europa e dos Estados Unidos, acarretavam transformações da mentalidade, como deviam determinar as de instituições e crenças características da vida brasileira, criando uma atmosfera francamente revolucionária nos grandes centros urbanos.

A revolução de 1930 foi, na visão de Azevedo (1963), nesse processo revolucionário, uma das fases culminantes e decisivas. Preparada e desencadeada, porém, por uma aliança de grupos políticos de tendências as mais diversas, que se disputavam a primazia e foram sendo, uns após outros, anulados pela própria revolução, e não trazendo, por isso mesmo, para impô-lo e executá-lo, um programa político definido de ação escolar e cultural, ela não teve uma orientação uniforme, mas teve dois efeitos de grande alcance, no domínio da cultura e da educação.

verdadeiro código de educação”; Fernando de Azevedo, *A reforma do ensino no Distrito Federal*. Discursos e entrevistas. Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929; e, *Novos caminhos e novos fins*. A nova política de educação do Brasil. Comp. Editora Nacional. São Paulo, 1931; Boletim de Educação Pública. Publica trimestral da Diretoria-Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Ano I, ns. 1,2,3, e 4. Rio de Janeiro, Brasil, 1930; *Comemoração do 1º decêndio da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal de 1928*. Publicação da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 1938. (AZEVEDO, 1963, p. 658, grifo do autor).

³ Nota 4 de Azevedo. Cfr. *Comemoração do 1º decêndio da Reforma da Instrução pública do Distrito Federal de 1928*. Publicação da Associação Brasileira de Educação, prefaciada pelo seu presidente Dr. M.A. Teixeira de Freitas, pag.27, Rio de Janeiro, 1938. (AZEVEDO, 1963, p. 658, grifo do autor).

Intensificando a mobilidade social ou, por outras palavras, a migração de pessoas, como de ideias e de traços culturais, de um grupo ou de uma classe social para outra, e elevando ao poder *homens novos*, nem sempre com ideias firmes, mas com menos compromissos, trouxe, entre outras consequências, uma rápida mudança social, a desintegração dos costumes tradicionais do velho padrão cultural e maior complexidade nas relações sociais; e, rompendo as linhas da clivagem social entre os vários grupos e classes, contribuiu poderosamente não só para uma *democratização* mais profunda como também para uma intensidade maior de trocas econômicas e culturais.

Azevedo (1963) informa que a efervescência de ideias e pensamentos novos, a contribuição de intelectuais e educadores como Lourenço Filho, publicam livros e folhetos sobre a educação e a pedagogia da escola nova. A instalação de bibliotecas pedagógicas dá uma sensação de valorização da educação, pelo menos em nível dos grandes centros urbanos.

Foi, porém, a Universidade de São Paulo, segundo Azevedo (1963, p. 679-680),

[...] a primeira instituição em que se verteu, no Brasil, a caudal de inquietação que os homens possuem em face da natureza, da vida e de seus problemas, e que nasceu, como a *academia platônica*, na Grécia e a universidade, na idade média, da convicção de que homens de responsabilidade cultural devem ser despertados interiormente para a especulação, a pesquisa e o método experimental.

A *Universidade de São Paulo* trouxe eminentes professores, notáveis em suas especialidades para ministrar aulas na *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, cuja direção o governo de São Paulo confiou a *Teodoro Ramos*, professor da *Escola Politécnica* e um dos maiores matemáticos brasileiros.

Em 1935, *Anísio Teixeira* criava a *Universidade do Distrito Federal*, constituída de cinco escolas, - a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, a de *Ciências*, a de *Economia Política e de Direito*, a *Escola de Educação* e o *Instituto de Artes*, tendo enviado à Europa, segundo Azevedo (1963), *Afrânio Peixoto*, nomeado reitor, para contratar uma nova missão de professores estrangeiros. Essas duas universidades, a de São Paulo e a do Distrito Federal no Rio de Janeiro, tiveram muita dificuldade em manter cursos de filosofia, letras, educação pela mentalidade utilitarista e profissional dominante nos governos da época (federal e estaduais).

A revolução de 1930 foi um divisor de águas da nação brasileira em busca da adequação aos ditames do capitalismo em termos de produção industrializada. Daí surgiu a preocupação com mão de obra especializada para suprir o mercado. Neste contexto o governo provisório cria o ministério da educação, organizou as universidades e a partir da constituição

de 1934, essas reformas universitárias ficam conhecidas como “Reforma Francisco Campos” em homenagem ao ministro da educação.

O governo federal elabora seu projeto universitário, depois do manifesto dos pioneiros da educação nova, em 1932. Nisso são articuladas medidas institucionais como o estatuto das universidades brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/31), organização da *Universidade do Rio de Janeiro* (Decreto-Lei nº 19.852/31) e a criação do *Conselho Nacional de Educação* (Decreto-Lei nº 19.850/31).

A Constituição de 1934 já teve certa preocupação com educação, ao colocar onze capítulos e um capítulo específico para *DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA* (artigos 148 a 158), inclusive mantendo a liberdade de cátedra para os professores. Estipulou os percentuais para a união, estados e municípios aplicarem na educação, deixou o ensino religioso com frequência facultativa por parte dos alunos. Deu liberdade de ensino em todos os graus e ramos e, principalmente, reconheceu a educação como direito de todos.

A Constituição de 1937 diminuiu a preocupação com educação, foram somente sete artigos para *EDUCAÇÃO E CULTURA*, dos artigos 124 ao artigo 134. Nesta carta magna foi inserido o dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. Nessa época foram criados os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), etc.

A constituição de 1946 teve um caráter mais democrático, aumentou a preocupação com educação e criou um *FUNDO NACIONAL*, para auxiliar os estados e municípios em relação ao ensino primário. Educação e cultura continuam no II Capítulo da Carta Magna e foram dedicados dez artigos, do artigo 166 ao artigo 175, com relação a estas duas áreas. Voltou a garantia da cátedra. Ficou determinado que o sistema federal de ensino seria para todo país.

Em 1946 a igreja católica cria sua primeira universidade privada no Rio de Janeiro, a *Pontifícia Universidade Católica* (PUC-RJ). As faculdades católicas decidem abrir cursos de enfermagem, tendo em vista a demanda da segunda guerra mundial.

Em 1947 o governo federal cria o *Instituto Tecnológico de Aeronáutica* (ITA), que foi um marco para a inovação acadêmica brasileira, tendo em vista que foi feito nos moldes dos modelos norte-americanos. Este modelo influenciou na modernização do ensino superior brasileiro e até na criação da Universidade de Brasília (UnB).

Em 1951 foi criado o *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq), concebido no final do segundo governo Vargas, pela Lei nº 1.310, tornando a pesquisa instrumento universitário capaz de colaborar com o desenvolvimento do Brasil.

2.5 O contexto para a reforma universitária dos anos 1960

Os anos de 1960 no Brasil foram marcados por uma convulsão política sem precedentes, que trouxe para a área da educação muitas implicações. A educação superior foi uma dessas áreas mais afetadas, levando-se em conta que a comunidade universitária é bem mais politizada do que os outros níveis de ensino. Isto levou os governos desta década (1960) a expedir vários normativos em forma de Lei, Decretos-Lei e uma infinidade de legislação a respeito da educação, principalmente a educação superior. Esta época foi, também, palco de muitos protestos estudantis não só no Brasil, mas na maioria dos países. A política aflorava na maioria do mundo dito “civilizado”.

Em 1968, as agitações estudantis deixaram um saldo de várias mortes; centenas de estudantes foram presos ou feridos em passeatas e manifestações de rua; as greves bateram os recordes dos anos anteriores; e a insatisfação não poupou nem os padres e os professores: pela primeira vez em muitos anos eles participaram de manifestações de rua.

Este é o panorama brasileiro das manifestações universitárias, apesar da grande repressão feita pela ditadura militar de 1964. O ministro da educação Tarso Dutra não conseguia dialogar com os estudantes, teve algumas conversas rápidas e isoladas, mas na grande maioria era vaiado e precisava da ajuda dos seguranças. Além disso, só liberava verbas para as universidades do Rio Grande do Sul, seu reduto eleitoral.

A França, como um dos países mais educados politicamente da Europa, naquela época, estava em estado de alerta, por conta das insatisfações dos estudantes. Os estudantes de uma forma geral sempre fizeram a diferença na França, pois a maioria dos direitos sociais conquistados por lá, tiveram a ajuda do corpo discente das universidades e escolas secundaristas.

No Brasil o massacre a estudantes e políticos de esquerda foi destruidor, levando centenas de pessoas à morte, sem identificação, sem julgamento justo, sem direito à defesa, além do exílio de vários artistas, intelectuais, políticos e simpatizantes dos partidos de esquerda, isto tudo por decisão da ditadura militar de 1964.

Antes da ditadura militar de 1964 veio a Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, em seguida o Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, que fixou princípios e normas de organização para as universidades federais e deu outras providências. Em seguida veio o Decreto-lei nº 252, de 28.02.1967 complementando o Decreto-lei nº 53/66. O presidente da república cria um grupo de trabalho para acelerar a reforma universitária, pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968. A reforma universitária é legalizada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e complementada pelo Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. A LDB de 1961 é melhor revisada no item abaixo (2.6), pela sua importância para a educação brasileira da época.

2.6 O ensino superior na primeira lei de diretrizes e bases da educação – LDB

A primeira LDB foi criada pela Lei nº 4024/61, que tinha como fins da educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961).

Esta lei teve como pretensão centralizar num único documento legal as diretrizes da educação nacional, a fim de sistematizar e integrar todas as regiões brasileiras na área da educação. Como observado educação aglutina direitos e deveres da pessoa humana, respeito à liberdade e o fortalecimento do sentimento de unidade nacional.

Além de contribuir para a qualificação da mão de obra que a sociedade necessita, seja no domínio dos recursos científicos e tecnológicos, seja na formação de professores, escritores, descobertas de artistas e empresários para alavancar a economia nacional. Na época, não se vivenciava ainda a ditadura militar, dessa forma era essencial o direito à liberdade e a proibição ao tratamento desigual em todos os níveis sociais.

O artigo 2º menciona que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.” (BRASIL, 1961). Isto acontecia muito nos lares daquelas pessoas de boa vontade, na maioria mulheres, que faziam de suas casas verdadeiras salas de aula, muitas vezes sem remuneração, ou quando tinham, recebiam semestralmente.

O Ministério da Educação passou a fazer um trabalho mais articulado com as secretarias estaduais e municipais de educação, além da estreita convivência com os conselhos estaduais de educação.

A educação de grau superior foi tratada na LDB em seus artigos 66 a 78. O ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário. O ensino superior deveria ser ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. (BRASIL, 1961).

Os diplomas expedidos pelas universidades ou pelos estabelecimentos isolados de ensino superior oficial ou reconhecidos serão válidos em todo o território nacional. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no ministério da educação e cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas. Isto nos casos das profissões regulamentadas que possuem seus conselhos da profissão. (BRASIL, 1961).

De acordo com o Art. 69, nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961).

O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal são fixados pelo Conselho Federal de Educação. O programa de cada disciplina, sob forma de plano de ensino, que seria organizado pelo respectivo professor, e aprovado pela congregação do estabelecimento. Seria observado, em cada estabelecimento de ensino superior, na forma dos estatutos e regulamentos respectivos o calendário escolar, aprovado pela congregação, de modo que o

período letivo tenha a duração mínima de 180 (cento e oitenta) dias de trabalho escolar efetivo, não incluindo o tempo reservado a provas e exames.

Seria obrigatória, em cada estabelecimento, a frequência de professores e alunos bem como a execução dos programas de ensino. Seria privado do direito de prestar exames o aluno que deixar de comparecer a um mínimo de aulas e exercícios previstos no regulamento. O estabelecimento deverá promover ou qualquer interessado poderá requerer o afastamento temporário do professor que deixar de comparecer, sem justificção, a 25% das aulas e exercícios ou não ministrar pelo menos 3/4 do programa da respectiva cadeira. A reincidência do professor na falta prevista na alínea anterior importará, para os fins legais, em abandono de cargo.

Nos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, os diretores serão nomeados pelo presidente da república dentre os professores catedráticos efetivos em exercício, eleitos em lista tríplice pela congregação respectiva, em escrutínios secretos, podendo os mesmos ser reconduzidos duas vezes. Nenhuma faculdade de filosofia, ciências e letras funcionará inicialmente com menos de quatro de seus cursos de bacharelado, que abrangerão obrigatoriamente as seções de ciências e letras.

O corpo discente teria representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades.

2.7 A lei da organização das universidades federais

Em 1966 foi editado o Decreto-Lei nº 53, que fixou normas para a organização das universidades federais, conforme podemos ver a seguir:

Art. 2º Na organização das universidades federais, observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

I - Cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos.

II - O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a universidade.

III - O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da universidade.

IV - O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa.

V - As atividades previstas no item anterior serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da universidade. (BRASIL, 1966).

A ideia era já formatar as universidades federais aos preceitos emanados da ditadura militar de 1964. Por isso, em 1967 foi editado o decreto-lei 252 complementando este decreto 53 sobre as universidades federais. Nesses decretos foram criados os departamentos nas universidades federais e as coordenações de cursos ficaram geridas por um colegiado. É interessante frisar que nos documentos legais até este momento as universidades só eram responsáveis pelo ensino e pela pesquisa. Não se fala em extensão.

Os atos institucionais foram decretos emitidos durante os anos após o golpe militar de 1964 no Brasil. Serviram como mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, estabelecendo para eles próprios diversos poderes extraconstitucionais. Na verdade os Atos Institucionais eram um mecanismo para manter na legalidade o domínio dos militares. Sem este mecanismo, a constituição de 1946 tornaria inexecutável o regime militar, daí a necessidade de substituí-la por decretos mandados cumprir. Entre 1964 a 1969 foram decretados 17 atos institucionais regulamentados por 104 atos complementares. (BRASIL, [2012]).

Diante deste clima político e social, a educação padecia de uma reestruturação, pois os tempos eram outros, as pessoas não tinham liberdade, as universidades eram palco de denúncias, blitz das polícias (secreta e militar), enfim, o clima nas universidades, principalmente as federais e as outras públicas, era aterrorizante. As aulas vigiadas, policiais e investigadores disfarçados de alunos, o medo reinava nos campi.

Neste clima de medo surgiu a constituição de 1967 como resultado da necessidade dos militares reforçarem o poder do Executivo, a fim de governar com mão de ferro. Os artigos dedicados a educação e cultura diminuíram para seis, ficando do artigo 175 ao artigo 180.

Em 1969 não se pode chamar de constituição, mas a elaboração pelo presidente da república de emendas constitucionais, numa época de direitos políticos restritos, todos à mercê da ditadura militar de 1964. Os ministros militares tinham determinado o “recesso do congresso nacional”, em 13 de dezembro de 1968.

O governo Costa e Silva justifica a criação de um grupo de trabalho, para desenvolver a reforma universitária, citando os seguintes argumentos: Considerando que a educação é problema de importância fundamental para o país, assim como instrumento de valorização da pessoa humana, como elemento essencial à criação de riquezas; que nas diretrizes setoriais para a educação, do plano estratégico do desenvolvimento, estão expressos os princípios através dos quais se realizará a reforma universitária.

Encaminhada a reorganização administrativa do ministério da educação e cultura, tornar-se-á possível utilizar uma estrutura ajustada às modernas exigências do trabalho, para a imediata formulação da nova política universitária, que o país reclama como imperativo de valorização da cultura superior e do desenvolvimento das pesquisas científicas e tecnológicas; e, ainda, que a solução do problema do mais alto sentido para a ascensão social da comunidade brasileira, deve associar os esforços e a colaboração efetiva de educadores, cientistas, especialistas e estudantes.

Palavras tão emocionantes, mas vindas de um ditador não havia condições de se acreditar, apesar de ninguém poder ir contra ao grande general, foi editado o Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968.

O grupo de trabalho entregou o relatório, de acordo com o prazo estabelecido e as recomendações que deu origem a Lei nº 5540/68 – reforma universitária. A lei fala principalmente sobre o “ensino superior”, o “corpo docente” e o “corpo discente”. No tocante ao ensino superior, a lei diz que “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.” (BRASIL, 1968).

O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. A reforma universitária de 1968 continua não considerando a extensão, como parte integrante das atividades universitárias.

A reforma trouxe, ainda, a possibilidade de junção de várias escolas de nível superior, como assinalado:

Art. 8º Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento. (BRASIL, 1968).

A esse respeito, o ensino superior brasileiro ganhou uma nova roupagem, centralizando decisões, recursos financeiros, materiais e humanos, além de fazer certo enxugamento em cargos e funções públicas, pois, essas fusões, na maioria das organizações, ajudam a horizontalizar a administração.

O departamento foi considerado a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins, ou seja, num mesmo departamento poderá ser ofertado professor para os vários cursos da mesma área do conhecimento. A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino.

A figura do coordenador de curso passou a ser exercida por um colegiado, na forma da lei. É criado, também, um conselho de curadores, para a fiscalização econômico-financeira da entidade. Este conselho curador seria formado por integrantes da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, além de pessoas do Ministério da educação e cultura. Esta é uma excelente ideia, a composição democrática de um conselho curador, pena que fique somente na letra morta da lei. Cria-se, também, o vestibular que será unificado para a mesma universidade, como segue:

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra a) do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos. (BRASIL, 1968).

Com essa formatação o vestibular permaneceu até nossos dias, o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) já substituiu o vestibular tradicional, pelo menos nas universidades federais como a *Universidade Federal do Ceará*.

Andriola (2011), em seu artigo intitulado *Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)*, aborda as vantagens da substituição do vestibular tradicional pelo ENEM nas IFES.

Andriola (2011, p. 116-122, grifo do autor) enumera esses doze motivos na seguinte ordem:

Motivo 1: A Sociedade do século XXI é conhecida sob o rótulo de sociedade da informação e do conhecimento [...].

Motivo 2: A Universidade do século XXI, enquanto instituição educacional que serve à sociedade, e que é afetada por esta, através de suas crises e de suas transformações [...].

Motivo 3: O ENEM é um modelo de seleção de estudantes concebido para avaliar habilidades e competências humanas, isto é, um procedimento seletivo adaptado às exigências dessa nova sociedade. [...].

Motivo 4: Os avanços científicos verificados, sobremaneira, após a 2ª guerra mundial permitiram a avaliação educacional se consolidar como área científica. [...].

Motivo 5: Do ponto de vista estritamente técnico, cabe destacar que os parâmetros métricos dos itens da prova do ENEM são determinados a partir de modelos matemáticos subjacentes à Teoria da Resposta ao Item (TRI). [...].

Motivo 6: Os itens (questões) componentes da prova do ENEM buscam avaliar as habilidades e as competências, a partir de problemas cuja solução não depende unicamente do domínio do conhecimento formal do aluno sobre os conteúdos escolares. [...].

Motivo 7: A prova do ENEM traduz, ainda, a preocupação por abordar a integração nacional, visto compormos uma República Federativa. Isto se dá através da apresentação de itens (questões) que enfocam peculiaridades regionais, que dão ênfase às riquezas naturais, culturais e históricas, que destacam os problemas sociais e que propõem reflexões acerca das possíveis respostas ou saídas às dificuldades e/ou problemas brasileiros. [...].

Motivo 8: O modelo do ENEM induz o Ensino Médio a adotar uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de competências relevantes para o cidadão dessa nova sociedade. [...].

Motivo 9: Como o ENEM faz parte do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para selecionar os candidatos às vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que utilizem a nota do Exame Nacional do Ensino Médio como única fase de seu processo seletivo, a adoção do ENEM por estas instituições de ensino permitirá que os candidatos concorram às vagas oferecidas pelo Sistema Federal de Ensino Superior. [...].

Motivo 10: Já que as vagas das várias IFES se destinam ao Sistema Federal de Educação Superior, haverá a possibilidade de promover maior mobilidade regional dos candidatos aprovados, aspecto extremamente salutar ao desenvolvimento da graduação brasileira. [...].

Motivo 11: Logicamente que a mobilidade acadêmica idealizada para os universitários da graduação deverá estar pautada em ações de assistência estudantil de maior monta e de envergadura nacional. [...].

Motivo 12: Caso o Sistema de Educação Superior brasileiro venha a ser “oxigenado” com esse novo contingente de universitários (selecionados a partir das habilidades e competências para a resolução de problemas), que poderá vir a estar em interação com as peculiaridades regionais (através da mobilidade acadêmica), o Brasil estará preparando-se melhor para afrontar um grave problema: a baixa proporção de jovens entre 18 e 24 inseridos no sistema universitário, que atualmente ronda 13%. [...].

Sobre o sistema departamental ou departamentalização, segundo Chiavenato (2003, p. 208),

Para os autores clássicos, a especialização na organização pode se dar em dois sentidos: vertical e horizontal. A especialização vertical ocorre quando se verifica a necessidade de aumentar a qualidade da supervisão ou chefia acrescentando mais níveis hierárquicos na estrutura. A especialização vertical se faz à custa de um aumento de níveis hierárquicos. É um desdobramento da autoridade e por isso denominada processo escalar, pois se refere ao crescimento da cadeia de comando.

A especialização vertical caracteriza-se sempre pelo crescimento vertical do organograma, isto é, aumento do número de níveis hierárquicos. Por outro lado, a especialização horizontal ocorre quando se verifica a necessidade de aumentar a perícia, a eficiência e a melhor qualidade do trabalho em si. Corresponde a uma especialização de

atividade e de conhecimentos. A especialização horizontal se faz à custa de um maior número de órgãos especializados, no mesmo nível hierárquico, cada qual em sua tarefa. A especialização horizontal é também denominada processo funcional e caracteriza-se sempre pelo crescimento horizontal do organograma. É mais conhecida pelo nome de departamentalização, pela sua tendência de criar departamentos.

Politicamente falando, o governo militar, através da reforma universitária, criou a departamentalização nas universidades federais, criando vários órgãos especializados (departamentos) no mesmo nível hierárquico como forma de igualar todos os chefes de departamentos e, ao mesmo tempo, conceder a autoridade e o poder (*empowerment*) nas mãos de poucas pessoas ou, quiçá, na mão de uma única pessoa nomeada pelo presidente da república, o reitor.

No tocante ao corpo docente, foi criada a carreira única do docente de nível superior e extinta a cátedra, além do início da *Dedicação Exclusiva* (DE), como forma de deixar o professor com exclusividade para sua universidade. Houve também a preocupação com a qualificação do corpo docente, além da estabilidade e da aposentadoria compulsória.

A preocupação com o corpo discente foi direcionada para a representação estudantil nos vários órgãos e conselhos universitários, especificando, detalhadamente os direitos e deveres dos alunos, deixando claro o controle que seria necessário para amenizar os movimentos já existentes em todo país.

Campêlo⁴ (2010, p. 5) relata sobre a reforma pedagógica em 1968 que:

Várias medidas foram adotadas no sentido de transformar a universidade tradicional, segmentada pela justaposição de vários cursos, numa instituição moderna de caráter integrador, introduzindo uma nova matriz acadêmica. Dentre elas destacam-se:

- o fim do sistema de cátedras ou cadeiras como unidades básicas do ensino e pesquisa, substituídas pelo sistema departamental, que aglutinariam os docentes pertencentes às disciplinas afins (a departamentalização foi o elemento fundamental do projeto reformista, adotada com o objetivo de atender um maior número de alunos e buscar o relacionamento das diversas áreas do conhecimento em um único ambiente, o território da Universidade);
- a integração das várias áreas que desenvolviam ensino e pesquisa comum;
- o vestibular unificado;
- a criação dos assim chamados cursos básicos (primeiro ciclo) e profissionais (segundo ciclo);
- O sistema de créditos e o estabelecimento das matrículas por disciplinas, em substituição às tradicionais matrículas por série;
- A carreira do magistério e a pós-graduação [...].

⁴ Magda Campêlo – Doutoranda pela Universidade de São Paulo, Arquiteta da Coordenadoria de Obras e Projetos e Membro Pesquisador do Grupo “Arquitetura, Urbanismo e Desenvolvimento” da Universidade Federal do Ceará. E-mail: magdacampelo@ufc.br.

A autora acima faz as mesmas constatações que fizemos anteriormente no tocante a parte pedagógica, porém na seara política ficou ao nosso cargo e, na área arquitetônica dos ambientes universitários, é claro, ficou ao encargo dela.

Os impactos ou mudanças no ambiente universitário, pedagogicamente falando, da reforma universitária de 1968 foram implantados naquela época e continuam até nossos dias, com plena forma e vigor. O sistema departamental, os vestibulares (agora que estão mudando com o ENEM), a carreira docente, inclusive com *Dedicação Exclusiva* (DE), a semestralidade com disciplinas e créditos, ao invés de séries, bem como o fim da cátedra.

Falta inovação do corpo acadêmico brasileiro nesses 43 anos, mesmo com o avanço tecnológico, as várias teorias administrativas e pedagógicas, a democracia, desde 1985, enfim, uma soma de fatores e melhorias, além da globalização e da tecnologia da informação, ainda não se ter descoberto nada melhor do que as ações feitas nas administrações departamentais das universidades federais num governo da época totalitário, coercitivo e desprovido de qualquer liberdade, principalmente na educação.

Além disso, a nova lei de diretrizes e bases da educação, Lei nº 9394/96, englobou, praticamente, todo texto da reforma de 1968, conservando a mesma base ideológica.

Sobre as controvérsias do tipo: a mudança do período letivo das universidades, de anual para semestral, e de séries, para disciplinas com créditos, para que o governo militar tivesse mais controle sobre discentes e docentes das universidades ainda carecem de estudos aprofundados.

Outra questão: a departamentalização funcional (por funções), onde Chiavenato (2003, p. 212), descreve as “desvantagens” desta metodologia:

- a) Reduz a cooperação interdepartamental, pois exige forte concentração intradepartamental e cria barreiras entre os departamentos devido à ênfase nas especialidades;
- b) É inadequada quando a tecnologia e as circunstâncias externas são mutáveis e imprevisíveis;
- c) Dificulta a adaptação e a flexibilidade a mudanças externas, pois sua abordagem introvertida não percebe e nem visualiza o que acontece fora da organização ou de cada departamento;
- d) Faz com que as pessoas focalizem seus esforços sobre suas próprias especialidades em detrimento do objetivo global da Instituição.

Os departamentos nas universidades federais são quase hermeticamente fechados, onde as mudanças são poucas, a comunicação externa é precária, a comunicação intradepartamental é insuficiente. Isto dificulta o desenvolvimento de políticas eficazes de

mudanças e melhorias nos cursos de graduação das instituições universitárias. Em pleno século XXI precisa-se de uma teoria administrativa capaz de ser implantada nas universidades federais brasileiras, para colocar essas entidades nos centros das discussões sobre ensino, pesquisa e extensão em nível internacional.

É visível a concentração de universidades nas regiões sudeste e sul, de acordo com o Anexo B – Relação das universidades brasileiras, conforme a região geopolítica. Isto demonstra a primazia do poderio econômico e o efeito danoso das desigualdades regionais. As regiões mais pobres em termos econômicos como: nordeste, norte e centro-oeste possuem menos oportunidades de ter ensino de nível universitário, além de condições precárias para pesquisa e extensão, pilares estruturantes das universidades.

2.8 O ensino superior no governo Luís Inácio Lula da Silva

O governo Lula da Silva deu atenção especial ao ensino superior brasileiro, criando universidades e campi, criando programas de fomento e ajuda estudantil, além de ter democratizado o acesso às universidades públicas federais. O ensino profissionalizante, através dos Institutos Federais, também foram contemplados com recursos financeiros, humanos e materiais, obtendo, inclusive, a prerrogativa de criarem cursos superiores. Dois programas mereceram destaque, o ProUni e o Reuni, que será melhor explicitado adiante.

2.8.1 ProUni – Programa Universidade para Todos

Na área do ensino superior o *ProUni* (Programa Universidade para Todos) foi, segundo as declarações do MEC, *o maior programa de bolsas de estudo da história da educação brasileira*. De 2005 a 2009, o *ProUni* ofereceu quase 600 mil bolsas de estudo em aproximadamente 1,5 mil instituições de ensino em todo o país, que receberam para isto o benefício da isenção de tributos. (BRASIL, c2012).

O programa inclui iniciativas como a concessão de um auxílio de R\$ 300,00 para alunos com bolsa integral matriculados em cursos com carga horária de, pelo menos, seis horas diárias (bolsa-permanência). Os bolsistas *ProUni* também recebem prioridade no fundo de financiamento ao estudante do ensino superior (FIES) do MEC e um convênio firmado com a Caixa Econômica Federal (CEF) para oferta de estágios entre beneficiados pelo programa. Entre os beneficiados com bolsas, 46% eram *autodeclarados afrodescendentes*.

O governo também criou onze universidades públicas federais até setembro de 2009, superando o marco do presidente Juscelino Kubitschek. Em janeiro de 2010, a *Universidade Federal da Integração Latino-Americana* (UNILAB) era a décima terceira universidade criada, com perspectiva de início de aulas para agosto de 2010, teve sua primeira turma de 200 alunos entre brasileiros, paraguaios, uruguaios e argentinos, numa universidade que contará com um investimento para construção dos edifícios no montante de 550 milhões, uma construção portentosa prevista para findar em 2014, com o projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer.

Até agosto de 2010, as universidades federais ofereciam 113 mil vagas gratuitas e apresentavam que os investimentos teriam passado de 20 bilhões para 60 bilhões durante o governo Lula, prometendo um aumento das vagas para 250 mil até 2014. Contudo, o programa é criticado por professores e estudiosos de instituições de ensino federais.

Algumas universidades se encontrariam em processo de sucateamento por falta de repasse de recursos federais e pela falta de autonomia das universidades um anseio que foi parcialmente almejado em junho de 2010, próximo ao final do governo Lula, com a assinatura do Decreto nº 7.233, que resultaria na esperança por melhoria na autonomia e gestão dos recursos a partir de 2011, no governo da presidente Dilma Rousseff.

O investimento em educação, realizado no governo Lula da Silva, vem sendo considerado insuficiente, perante especialistas e entidades do setor. O percentual de gastos na educação superior federal, em 2005, estava estagnado em 0,6% do PIB. Em 2008 alcançou 4,7% do PIB. Porém, considera-se que o ideal seria um investimento entre 8 e 12% do PIB, face ao déficit educacional brasileiro atual, algo pouco visto na história brasileira.

Segundo Leher (2005, p. 48), professor da faculdade de educação da UFRJ, coordenador do GT universidade e sociedade do *Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais* (CLACSO), em matéria publicada em maio de 2005 pela Revista Adusp, a universidade no governo Lula foi uma continuidade das agendas do Banco mundial, do BID e da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), “[...] de modo a conformar a universidade pública em um setor mercantil balizado pelos valores neoliberais.”, que dificilmente mereceria o conceito de pública.

Ao final do governo Lula, o Brasil apresentava índices de repetência superiores a todos os países⁵ usados na comparação, 18,5%, ainda que mais baixos que os índices de 1999

⁵ O relatório da UNESCO incluindo os nomes dos países comparados está disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014

de 24% e também apresentava baixos índices de conclusão da educação básica, apontou o relatório "monitoramento de educação para todos 2010", lançado pela UNESCO (*Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*).

Apesar das reformas efetuadas em 2009 no exame nacional do ensino médio, já naquele ano o governo exibiu fragilidades na segurança das provas que iriam, em boa parte, substituir os vestibulares em várias universidades, com ocorrência de fraude que provocou o adiamento das provas; em novembro de 2010 novas falhas se sucedem, fazendo com que a justiça federal suspendesse o exame; em ambos os casos o ENEM transformou-se em inquéritos da polícia federal, sendo que em 2010 o MEC chegou a ameaçar de processo os estudantes que exibiram as falhas do sistema. Em 2011 não foi diferente.

Alunos do colégio Christus em Fortaleza (CE) já sabiam das respostas de cerca de quatorze questões. O colégio foi escolhido no ano anterior para validação das questões do ENEM, juntamente com outras escolas brasileiras, mas houve apropriação indébita dessas quatorze questões por pessoas do colégio da cidade de Fortaleza, que imprimiram e distribuíram com seus alunos. Isto resultou em inquérito da polícia federal, tendo a justiça federal no Ceará intentado, várias vezes a anulação do certame.

2.8.2 REUNI – Expansão universitária e qualidade educacional: como garantir ambas?

O governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi, inegavelmente, um dos maiores investidores no ensino superior brasileiro. Plagiando o próprio Lula, “nunca na história deste país se investiu tanto em educação superior”.

A expansão da educação superior conta com o programa de apoio aos planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o plano de desenvolvimento da educação (PDE).

Analisando o REUNI na Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como base a proposta aprovada pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da UFC, em 17 de outubro de 2007, onde autorizava a entrada da UFC no programa, buscou-se entender a razão da adesão da universidade e o porquê de tantos segmentos contrários. Como justificativas a proposta relatava:

Os termos de referências institucionais para essa adesão são:

1. Expansão sustentável e com qualidade.
2. Busca da excelência acadêmica em todos os cursos de graduação e de pós-graduação da UFC.
3. Compromissos e responsabilidade sociais.
4. Gestão por projetos.
5. Desejo de reestruturação física e renovação acadêmica.
6. Ampliação e diversificação do atendimento e da inclusão social.
7. Renovação e inovação pedagógica, curricular e cultural.
8. Consolidação do processo de interiorização da UFC no estado do Ceará.
9. Oferta do atendimento com qualidade ao corpo discente.
10. Fortalecimento da pesquisa e da extensão através da articulação com a graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, [2007]).

Estes termos de referências institucionais são direcionamentos estratégicos que buscaram formalizar as buscas pela expansão e pela interiorização da Universidade Federal do Ceará, que sempre esteve restrita à capital cearense. Este despertar veio tarde em relação às muitas congêneres nacionais, inclusive de vários estados nordestinos. No entanto, é melhor tarde do que nunca.

A interiorização da *Universidade Federal do Ceará* começou com os cursos de medicina em Sobral e Barbalha, em 2001. Foi uma ação ousada da Reitoria da época, tendo em vista que o REUNI só viria a partir de 2007. Em 2007 foram oficialmente abertos os *campi* de Sobral, Cariri e Quixadá. O campus de Quixadá começou com um único curso, Sistemas de Informação com a promessa de ser um futuro polo tecnológico.

2.9 Educação profissionalizante e superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A Lei 11.892, de 29.12.2008, instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e criou os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Esta lei equiparou os institutos federais às universidades federais em matéria de cursos superiores.

A rede de educação profissional, científica e tecnológica tem como finalidade e característica a promoção, a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

De acordo com o sítio⁶ do MEC, a partir do governo Lula foram criados 202 institutos federais:

Expansão da rede federal – De 1909 a 2002 foram criadas 140 escolas técnicas federais. Hoje [26.11.2010], já são 342. Foi registrado um aumento de 148% no número de matrículas de toda a rede federal, de 2003 a 2010. Os alunos eram 140 mil em 2003 e hoje são 348 mil. A tendência é de um crescimento ainda maior, já que nem todas as escolas completaram o ciclo completo de funcionamento. Os recursos do Ministério da Educação destinados à educação profissional também cresceram, passando de R\$ 1,2 bilhão para R\$ 4,9 bilhões no mesmo período. (BRASIL, 2010).

Com os objetivos dados pela lei aos institutos federais, que são desde a educação técnica até à pós-graduação *lato (especializações) e strictu senso (mestrado e doutorado)*, a interiorização desses institutos está sendo uma maneira de democratizar o ensino para os municípios mais longínquos e distantes dos grandes centros e metrópoles brasileiras. Estão em igualdade com as universidades, inclusive em termos de nomenclaturas dos cargos de reitor e pró-reitores.

2.10 Resumo do capítulo

O ensino superior antes de chegar ao Brasil é marcado pelas limitações da política portuguesa para a educação e cultura em sua metrópole e nas suas colônias. Este ensino superior veio com a corte portuguesa em 1808, que despertou o interesse dos brasileiros e estrangeiros residentes. Todavia, este ensino superior brasileiro era destinado às classes abastardas da colônia e sede provisória do reino de Portugal.

As primeiras universidades brasileiras surgiram no início do século XX, algumas sendo a junção de cursos superiores isolados, outras de vida curta como as de Manaus, a de São Paulo e a do Paraná. Universidade com a concepção moderna que se conhece surgiu com a *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*. A *Universidade do Paraná* passou cerca

⁶ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16096:presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 16 jun. 2014.

de 30 anos para se unificar e somente nos anos 1950 pode adotar o tripé de ensino, pesquisa e extensão nos moldes atuais.

A renovação educacional de 1928 e a revolução de 1930 surgiram com o processo revolucionário que se iniciou desde 1922, colocando a educação nacional nas pautas de discussões e preocupações em todos os níveis de governo. As correntes imigratórias, bem como as migrações internas, para o sudeste e especialmente para o estado de São Paulo fizeram com que populações inteiras buscassem melhores salários, condições de trabalho e de vida melhor. Tal movimento foi levado pela industrialização do país, pela possibilidade de deslocamento do poder central para o centro do Brasil, em Brasília, e pelos movimentos sociais, econômicos e ideológicos acontecidos nos anos 1950 e 1960 em todo mundo ocidental.

A reforma universitária dos anos 1960 surgiu em meio às convulsões políticas e ideológicas sem precedentes, que trouxeram para a educação muitas implicações. O ensino universitário foi um dos mais afetados, tendo em vista a leitura pelos acadêmicos de clássicos mundiais de esquerda, como o livro *O Capital* de Karl Marx, dentre muitos lidos e admirados pela comunidade universitária. Muitos decretos federais surgiram para regulamentar a educação superior, dentre eles a mais importante foi a Lei nº 4024/61, que ficou conhecida como LDB, ou seja, a primeira LDB, Lei que tentou sistematizar toda educação nacional.

A primeira LDB teve como pretensão centralizar num único documento legal as diretrizes da educação nacional, a fim de sistematizar e integrar todas as regiões brasileiras na área da educação. Como se pode observar a educação tende a aglutinar direitos e deveres da pessoa humana, respeito à liberdade e o fortalecimento do sentimento de unidade nacional. Além de contribuir para a qualificação da mão de obra que a sociedade necessita, seja no domínio dos recursos científicos e tecnológicos, seja na formação de professores, escritores, descobertas de artistas e empresários para alavancar a economia nacional. Na época, não se vivenciava ainda a ditadura militar, por isso era essencial o direito à liberdade e a proibição ao tratamento desigual em todos os níveis sociais.

A lei da organização das universidades federais criou a departamentalização nas universidades federais e as coordenações de cursos de graduação passaram a ser administradas por um colegiado. A prioridade nos documentos oficiais era dada ao ensino e à pesquisa, deixando a extensão universitária sem significado legal. A extensão veio adquirir importância nos Decretos nº 53, de 1966 e nº 252, de 1967.

Os cursos de graduação passaram de anuais a serem formatados em semestres e com créditos por hora/aula. Daquela data em diante os estudantes poderiam fazer disciplinas

em várias salas, fazendo com que ficassem dispersados em turmas diferentes. Praticamente foram extintas aquelas turmas de alunos que começavam e terminavam os cursos superiores juntos.

O ensino superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) teve um impulso significativo, principalmente tende em vista que seu antecessor, apesar de ser professor doutor, quase desmonta todas as universidades federais. O presidente Lula da Silva criou 13 universidades federais e 110 *campi* universitários. Além de ter liberado concursos para docentes e servidores técnico administrativos, pois a deficiência de pessoal era impressionante, levando-se em conta as aposentadorias e outros afastamentos. Outra ferramenta de incentivo ao ensino superior para as classes menos favorecidas, foi o ProUNI, que dá bolsa de estudo aos estudantes de baixa renda em universidades e escolas de nível superior particulares.

A partir de 2007 com a criação do REUNI, o ensino universitário brasileiro pode ser interiorizado, deixando de atender somente os grandes centros urbanos, e passando a dar oportunidade à população de cidades médias e pequenas. Na UFC a mudança foi muito boa, por que já existiam cursos de medicina criados em 2001 em Barbalha e Sobral. Com isso foram criados os campi de Sobral e do Cariri, além do campus de Quixadá, este com foco em tecnologia da informação e comunicação.

O sistema “REUNI” possui falhas? Claro que possui, mas foi e está sendo um começo para a democratização do ensino superior brasileiro, juntamente com o novo ENEM que dá oportunidade de o estudante de qualquer parte do Brasil participar da seleção e estudar em qualquer curso ou universidade pública que queira. Algumas falhas do REUNI apontadas são: instalações deficientes e provisórias, falta de estímulo aos servidores técnicos administrativos e docentes para interiorização, alunos egressos sem um ensino médio de qualidade, principalmente nas disciplinas de matemática, química, física e biologia, além de poucos mestres e doutores pesquisadores para um intercâmbio presencial nos interiores do país.

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia tiveram uma expansão significativa, após a criação da rede federal de educação profissionalizante, científica e tecnológica, pela Lei 11.892/2008. Os institutos passaram a ter cursos superiores nas mesmas condições das universidades federais.

Foi traçado um pequeno panorama do ensino superior brasileiro, desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, até o governo Lula da Silva. A relação com a presente pesquisa é oportuna, tendo em vista que estão sendo estudadas coordenações e

docentes de cursos de graduação. No capítulo II serão trabalhadas as concepções teóricas da avaliação educacional. Da mesma forma que houve atraso na implantação do ensino superior brasileiro, em relação ao resto do mundo desenvolvido e em desenvolvimento, aconteceu também, demora significativa quanto à apreensão das técnicas de avaliação educacional.

Apresenta-se no segundo capítulo, a seguir, a avaliação educacional desenvolvida nos Estados Unidos da América, no Canadá e na Europa, tendo como maior preocupação as avaliações e a avaliação educacional em particular. Esta preocupação iniciou-se na primeira metade do século XX, enquanto no Brasil este interesse se deu no final do mesmo século e início do século XXI. Por isso a importância deste segundo capítulo “Concepções teóricas da avaliação educacional”, para situar o leitor na problemática da avaliação de cursos superiores dentro do âmbito universitário brasileiro.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Pensar é o trabalho mais pesado que há, e talvez seja essa a razão para tão poucos se dedicarem a isso. (HENRY FORD).

As concepções teóricas da avaliação educacional são visões de estudiosos da educação em nível mundial. Avaliação educacional é uma atividade singular, tendo em vista tratar-se de inter-relações com pessoas, que são diferentes, tem opiniões próprias, tem limitações e qualidades intrínsecas e extrínsecas, que faz com que o trabalho avaliativo seja pautado em atitudes inesperadas. Avaliar é procurar se antecipar a resultados, que poderão ser melhorados continuamente. A avaliação preocupada com a qualidade na educação pressupõe um modelo formativo-regulador, onde o objetivo desejado é formar avaliadores, que possam desenvolver com maestria a tarefa avaliativa em nível de cursos, programas e instituições.

Adentra-se neste capítulo com alguns questionamentos plausíveis: qual a diferença entre avaliar e classificar cursos de graduação? Em que os professores contribuem numa avaliação de cursos de graduação? Por que a gestão acadêmica é uma das responsáveis pela avaliação de cursos? Estas questões poderão fornecer subsídios importantes para o aprimoramento da avaliação educacional em nível de cursos de graduação. O auxílio epistemológico dos estudiosos americanos poderá nos capacitar para uma apreensão significativa das avaliações como um todo, e da avaliação educacional em particular.

A falta de conhecimento da maioria dos brasileiros em avaliação educacional, na perspectiva em que situa Vianna (2000), redundará, inevitavelmente, em fracasso, pois não se analisa um ser em abstrato, mas um ser e suas circunstâncias humanas.

Alguns pensadores norte-americanos, como Tyler (1942), Cronbach (1963), Scriven (1967), Stufflebeam (1971) e Stake (1967), dentre outros, contribuíram para o crescimento e formação em avaliação educacional dos pesquisadores, em escala internacional.

Novos conhecimentos, novas ideias surgem com uma análise/crítica feita com base nos elementos teóricos adquiridos com a avaliação educacional.

Inicialmente, Vianna (2000, p. 21) menciona que: “A avaliação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, atividade rotineira (e burocrática) no âmbito institucional da escola. A avaliação atual concentra-se em um nível maior, segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade.”.

Esta avaliação mencionada por Vianna (2000) é focada em programas educacionais, que os governos dos estados da República brasileira vêm desenvolvendo, no intuito de mostrar para sua clientela (sociedade local), que os recursos aplicados na educação, principalmente em educação básica, está tendo retorno.

O estudo mencionado por Vianna (2000) vai relatar algumas ações desenvolvidas na América do Norte, em termos de avaliação em cerca de 30 escolas, com o intuito de aprendermos o que os educadores americanos desenvolviam na primeira metade do século XX, nesta área específica. O *The Eight-Year Study* é considerado um dos mais importantes projetos de pesquisa em avaliação nos Estados Unidos durante os anos 1930 e 1940.

Este projeto *Eight-Year Study* (1942), idealizado, planejado e desenvolvido por Ralph W. Tyler, na avaliação da eficiência diferencial de vários tipos de escola, mostra a controvérsia entre currículo tradicional e currículo progressista, este na proposta de John Dewey, que vai ter grandes repercussões. (VIANNA, 2000).

Tyler, ao lado de Dewey, no movimento para a educação progressista norte-americana, vai atuar, ativamente, no primeiro grande estudo de avaliação longitudinal – *The Eight-Year Study* (1932-40) – para dirimir as dúvidas sobre a eficiência diferencial de vários tipos de escola, no período que antecede à Segunda Guerra Mundial (1939-45). O estudo experimental de Tyler vai demonstrar uma nova concepção de avaliação educacional, que consiste em comparar os objetivos pretendidos aos que foram realmente alcançados. A sua proposta tinha a preocupação com a aprendizagem. (VIANNA, 2000).

3.1 Modelo de Tyler

O modelo de Tyler (1942 *apud* VIANNA, 2000) é baseado numa abordagem temática própria, onde o tradicional parecia ser o menos efetivo para preparar os alunos, mesmo para as coisas que sempre se assumiu que eram melhores. As escolas mais eficazes utilizaram uma abordagem que foi muito diferente, usando o conteúdo das disciplinas do conhecimento, em vez de organizá-lo por assuntos, organizando-o em torno de temas de importância para seus alunos. Esta abordagem foi chamada de Core Curriculum (este termo agora tem uma conotação diferente) e agora é muitas vezes referido como Curriculum Integrativo.

Tyler achava, também, que o currículo deve servir às expectativas da sociedade onde a escola está inserida. E que a avaliação não deveria ser restrita ao rendimento escolar, mas a um projeto de vida para os alunos. Nesse sentido Tyler (1942 *apud* VIANNA, 2000),

achava que a avaliação seria para tomada de decisões e envolveria todos os atores educacionais (alunos, professores, sistema educacional, escola, administradores escolares, governos e similares). A escola seria uma ponte entre a família e a sociedade, no sentido de detectar os problemas e procurar soluções conjuntas.

Segundo Tyler (1942 *apud* VIANNA, 2000) o professor deve deixar claramente exposto àquilo que pretende dos seus alunos através de diversas práticas curriculares. Os alunos, por sua vez, ficariam em condições de apresentar respostas satisfatórias às demandas da escola, dos currículos e dos professores.

O ideal é que o professor faça um contrato de convivência com os estudantes no primeiro dia de aula, para que todos fiquem sabendo das suas atribuições no processo ensino-aprendizagem e a avaliação faz parte integrante e importante deste contexto.

Tyler em seu modelo deixou bem claro alguns pontos, com base no seu pensar e sua filosofia da educação no que Vianna (2000, p. 52), descreve, quais sejam:

- 1) A educação é um processo que visa a criar padrões de conduta, ou a modificar padrões anteriores, nos indivíduos.
- 2) Os padrões de conduta desenvolvidos na escola são, na realidade, os objetivos educacionais.
- 3) O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos.
- 4) A avaliação deve incidir sobre o aluno, como um todo, nos seus conhecimentos, habilidades, modos de pensar, atitudes e interesses, sem se concentrar em apenas elementos isolados, como, na realidade, acontece nos dias fluentes.
- 5) A avaliação pressupõe diversidade de instrumental para avaliar múltiplos comportamentos, não devendo ficar restrita, apenas, a exames escritos, como geralmente ocorre.
- 6) A avaliação não se concentra apenas no estudante, como acentua Tyler (1942), não é um ato isolado, mas um trabalho solidário que deve envolver, além de alunos, claro, os professores, administradores e, sem sombra de dúvida, os próprios pais, que devem ter voz ativa no processo.

Estes pontos da proposta de Tyler (1942 *apud* VIANNA, 2000) ainda são atuais na realidade norte-americana e no resto do mundo. Eles fazem uma síntese do que deve ser uma educação de qualidade que forma futuros cidadãos do mundo.

O modelo de avaliação proposto por Tyler (1942 *apud* VIANNA, 2000), na primeira vista simples, mas conseguiu mudar a forma de fazer educação e de avaliar nos Estados Unidos na metade do século XX. O enfoque nas habilidades é herança de outro americano Taylor (1856-1915), principalmente na administração científica, onde mencionava a necessidade do administrador desenvolver três habilidades (técnicas, humanas e conceituais).

O estudo de Taylor foi desenvolvido na área operacional da fábrica, ou como dizemos aqui no Brasil, “no chão de fábrica”, na base da pirâmide administrativa. E o que tem haver Taylor com avaliação e eficiência? Ora o modelo desenvolvido por Taylor, nas indústrias, buscava compreender, analisar e avaliar os tempos e movimentos, para encontrar uma maneira de melhor executar as tarefas e elevar a eficiência do operário.

A eficiência significa a correta utilização dos recursos (meios de produção) disponíveis, segundo Chiavenato (2003). Já o projeto de Tyler buscava analisar e compreender a utilização dos recursos humanos e materiais pelas escolas americanas, a fim de formar futuros profissionais com qualidade, baseados nos princípios adotados pelas escolas e sociedade local.

Tyler, na análise de desempenho dos estudantes no projeto *Eight-Year Study*, dá destaque à palavra avaliação como substituta de outras usadas, como as que foram mencionadas, e que ainda continuam a ser empregadas. A avaliação, para Tyler, está identificada com um processo de investigação de valores, devendo verificar, periodicamente, a eficiência das escolas e identificar os pontos críticos dos vários programas curriculares, a fim de aperfeiçoá-los e, naturalmente, validar os princípios que alicerçam a atividade de uma instituição escolar.

Vianna (2000, p. 54) lembra que:

A importância de Tyler aprofundou-se em toda a vida educacional norte-americana, ao projetar, nos anos 60, o National Assessment of Educational Progress – NAEP – avaliação periódica da situação do ensino nos Estados Unidos e que ainda subsiste, fornecendo importantes elementos para as correções necessárias e a identificação de pontos de excelência ou pontos críticos a serem enfrentados. Um desdobramento do NAEP, na década de 90, no plano internacional, foi o IAEP – International Assessment of Educational Progress – que teve, inclusive, a participação parcial do Brasil, com amostras de escolas de São Paulo e Fortaleza.

O *Eight-Year Study* delineado por R. W. Tyler assevera Vianna (2000), domina a cultura pedagógica norte-americana até os dias de hoje, apesar das reações surgidas e que determinaram o aparecimento de novos modelos.

Desde 1983 *Educational Testing Service* tem administrado a avaliação nacional do progresso educacional e projetos relacionados. NAEP é um projeto em andamento, pelo congresso americano, criado para conduzir pesquisas nacionais das realizações educacionais dos estudantes nos Estados Unidos. Seu objetivo principal é determinar e comunicar o status e as tendências ao longo do tempo na área educacional. O NAEP foi iniciado em 1969, para obter dados educativos e informações nacionais abrangentes e confiáveis de uma maneira científica uniforme.

3.2 Posições de Cronbach e outros sobre o modelo Tyler

Cronbach (1963) critica Tyler no sentido de que a avaliação não pode se prender a aspectos rotineiros e de mensuração. A ideia de Cronbach, segundo Vianna (2000), é que a avaliação sirva para o aprimoramento dos currículos. Neste sentido, Tyler faz este reconhecimento no decorrer de sua obra. Já Scriven menciona a necessidade de diferenciar papéis (*roles*) de objetivos (*goals*), para se obter bons resultados educacionais.

A questão da mensuração em Tyler ainda é atual em nosso país, tendo em vista que as faculdades e universidades brasileiras ainda avaliam através de testes. A relação da visão de Tyler com a presente pesquisa é consequente, porque os instrumentos do INEP/MEC são estatísticos, tendo como exemplo as notas do ENADE.

Scriven acha que Tyler limita seu posicionamento apenas aos objetivos (*goals*). Stake advoga a possibilidade de se ter uma avaliação global e constante, não periódica para tomada de decisões em bases realistas. Parlett e Hamilton reagiram à psicometria e ao experimentalismo, propondo uma avaliação humanista, que fosse responsiva às necessidades dos diferentes grupos, iluminativa do complexo organizacional, do ensino e do processo de aprendizagem, relevante em relação às diferentes decisões a serem tomadas, e divulgadas numa linguagem acessível a todos interessados. A maioria dos críticos da época tinha reação à psicometria.

Os testes de inteligência ainda são discutidos e estudados na atualidade, bem como a junção da estatística com a psicologia para fundamentar tais estudos. Os críticos de Tyler não admitiam tais abordagens na avaliação educacional.

Vianna (2000, p. 58) assevera que:

O modelo de avaliação por objetivos, mesmo na apreciação de seus opositores, é racional, e suas críticas se concentravam não exatamente na tecnologia da avaliação, mas no posicionamento de Tyler e seus seguidores, em relação à natureza do conhecimento e nas formas de sua aquisição.

A importância da avaliação e sua utilidade não são discutidas, Vianna (2000) diz que o confronto estaria na limitação do modelo para a reformulação das experiências curriculares e, especialmente, quanto aos objetivos, que seriam colocados de uma forma por demais trivial.

As notas e comentários feitos por Vianna trazem considerações sobre o Programa *Eight-Year Study*, que tinha interesse nas necessidades, características e aprendizagem dos

alunos. Iniciado em setembro de 1933, o projeto piloto teria duração de oito anos. A ideia de currículo deste projeto levava em consideração, em especial, os cursos de nível superior, sem muita influência nos ensinos fundamental e médio. A abordagem da *Discrepancy Evaluation* propõe a reagir de forma construtiva às expectativas criadas pelo ato de avaliar, apresentando, com esse objetivo, algumas ideias e procedimentos.

A ideia básica dessa abordagem centra-se no fato de que, ao se avaliar são comparações, as quais somente são possíveis caso sejam fixados padrões, entendendo-se por padrão a descrição de como alguma coisa – objeto, pessoa, programas etc., deva ser. Fixados os padrões, torna-se necessário a obtenção de medidas de desempenho; portanto, nessa abordagem, avaliar é comparar desempenhos a padrões estabelecidos e essas comparações devem fornecer possíveis discrepâncias entre ambos – desempenhos e padrões. Avaliação seria assim, segundo Vianna (2000) o julgamento do valor de algo, estabelecido a partir da discrepância entre padrões e desempenho.

A fixação de padrões é uma atividade orientada por objetivos. Vianna (2000) lembra que o fato de existir um número elevado de modelos de avaliação, como pode ser positivado na obra de Madaus (1991), não significa que sejam os mesmos, necessariamente, aplicáveis ao contexto educacional. A escolha de um modelo deve ser criteriosa, sujeita a uma análise isenta e criativa, sem impulsos emocionais. Vianna (2000) também menciona que “O grande objetivo da pesquisa educacional estaria em identificar os melhores métodos de ensinar as várias áreas curriculares.”.

O artigo de Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000, p. 67), concentra-se na discussão de quatro aspectos de extrema importância; 1) a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; 2) os diferentes papéis da avaliação educacional; 3) o desempenho do estudante como critério de avaliação de curso, e; 4) algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.

Algumas temáticas sobre avaliação que Cronbach (1963) menciona em seu trabalho são: relação entre os especialistas em currículo e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos; avaliação e comparação de cursos; procedimentos de medida em avaliação educacional; avaliação de cursos e a opinião de especialistas; o uso da observação em avaliação educacional; e emprego do item *sampling* (amostragem), a importância da análise dos itens; problemática dos instrumentos de medida na avaliação de currículos; o emprego de testes na medida de processos complexos; a especificidade dos itens

e a questão da transferência de aprendizagem; e, finalmente, o uso de medidas de atitude e os estudos de *follow-up* (acompanhamento) na avaliação de cursos.

Cronbach (1963), em seu artigo, discute, particularmente, alguns pontos que não podem ser ignorados pelo avaliador educacional. Inicialmente, enfatiza o seguinte: “[...] quando a avaliação visa ao aprimoramento de cursos, seu principal objetivo é verificar quais os efeitos do curso, ou seja, quais as mudanças que produz no estudante.” (CRONBACH, 1963 *apud* VIANNA, 2000, p. 69).

O problema, segundo a perspectiva de Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000) não está em determinar se um curso é eficiente ou ineficiente apenas. É preciso lembrar que os resultados da instrução são multidimensionais e, desse modo, a avaliação deve promover o mapeamento de todos os efeitos do curso em cada uma de suas dimensões.

Outro problema é quanto aos escores compostos, que feitos globalmente, podem ocultar resultados, principalmente, quando estamos falando de alunos, que são pessoas passíveis de mudanças a qualquer momento. O ideal é se conhecer até que ponto o currículo da escola exerceu influência sobre os estudantes. Só adiantando que no CPC, o qual será abordado na sequência, existe um componente chamado IDD – indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado. Este componente representa 30% do CPC. Isto dar a conotação do significado que mostra o quanto o aluno aprendeu durante o curso na universidade.

A comparação entre cursos e entre grupos de um mesmo ambiente escolar pode oferecer resultados equivocados, segundo Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), por isso o autor propõe que estudos formais sejam planejados, para determinar o desempenho após o curso por um grupo perfeitamente conhecido, a fim de verificar objetivos importantes e a ocorrência de efeitos colaterais.

Os procedimentos de medida receberam atenção especial de Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), pois vai depender de quais decisões serão tomadas. As decisões administrativas ou individuais podem ser usadas instrumento como a psicometria, mas a avaliação de um curso, por exemplo, necessitaria de outras técnicas mais abrangentes, como as amostragens de itens.

A avaliação, segundo Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), pode ser realizada por intermédio de levantamentos de opiniões, relatórios de professores usuários do curso (observação de comportamento), observações sistemáticas, medidas ou estudos do processo, medidas de proficiência, medidas de atitudes e estudos longitudinais (*follow-up*). A

observação do professor, ainda que não seja de natureza sistemática, reveste-se de grande importância para a avaliação educacional.

O estudo do processo refere-se aos eventos que ocorrem em sala, sendo, pois, de especial valor para o aprimoramento do curso. Já a medida de proficiência, segundo Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), utiliza várias técnicas. O uso da amostragem de itens – itens diferentes para alunos diferentes – oferece mais vantagens do que o emprego dos mesmos itens para todos os estudantes, na avaliação de cursos.

Vianna (2000, p. 73) menciona que: “A classificação dos itens de acordo com as categorias da Taxonomia é difícil e, às vezes, impossível.”.

Se uma resposta traduz conhecimento ou compreensão depende de como o aluno foi ensinado e não apenas da questão apresentada. Aplicar um teste apenas para verificar se o aluno “sabe” ou “não sabe” certo assunto não é inteiramente relevante para fins de avaliação de um curso, de acordo com Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), importando, isto sim, medir o conhecimento em termos de profundidade e relacionado à capacidade de aplicá-lo a novas situações (habilidade de aplicar).

A mensuração de atitudes pode ser feita de diferentes modos: entrevistas, questionários e outras técnicas semelhantes, sem dúvida valiosas, mas cujos resultados, como adverte Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), devem ser aceitos com as devidas cautelas, porque estão sujeitas a distorções. Os estudos de *follow-up* (longitudinais) possuem ponto de contato com as técnicas de observação, no entanto, conforme Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), muitas vezes mostram de pouca valia para fins de aprimorar um curso ou explicar seus efeitos, em virtude do distanciamento temporal da fase de instrução inicial.

Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000) é uma das raras figuras na área educacional que domina os múltiplos e complexos caminhos da avaliação em suas diferentes perspectivas. Além do importante artigo sobre avaliação de currículo (1963), escreveu livro capital – *Designing Evaluation of Educational and Social Programs* (1982) – em que discute, com rara felicidade e grande profundidade, os múltiplos aspectos da avaliação educacional. Cronbach (1963) é de opinião de que a avaliação tem uma função política. Desse modo, as reações aos dados da avaliação têm uma motivação política.

A avaliação, no pensamento de Cronbach (1963 *apud* VIANNA, 2000), é um caminho para eliminar complexos mecanismos e chegar a decisões sobre ações. Um bom planejamento está associado ao aumento de benefícios decorrentes da avaliação e a escolha das alternativas de planejamento deve levar em consideração de que forma a avaliação afetará a educação, o ensino.

A avaliação, nos termos apresentados por Cronbach (1982 *apud* VIANNA, 2000), objetiva, entre outros aspectos, acelerar o processo de aprendizagem das instituições educacionais, por intermédio de informações que, de outra forma, não seriam consideradas ou poderiam ser interpretadas erroneamente. Uma das importâncias da avaliação está no valor dos avaliadores.

3.3 A avaliação e os avaliadores

O valor de um avaliador, segundo Vianna (2000) não está apenas em levantar questões, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam as várias opiniões. Tudo isso, para que a mensagem do avaliador seja compreendida, mereça credibilidade, ofereça respostas significativas, altere prováveis posições preconcebidas e estabeleça um diálogo enriquecedor, consequente e, finalmente, permita decisões adequadas.

Ainda que nem todos se deixem convencer por seus argumentos, o agir do avaliador deve ser, nesse sentido, para que o máximo de pessoas possam usar os dados levantados e as conclusões estabelecidas, mas isto deve fazer parte de um plano de ações definidas pela equipe de avaliação. A avaliação implica esclarecer controvérsias, dirimir dúvidas sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado.

Busca-se situar a função do avaliador, que se torna mais clara quando certos aspectos são considerados, como a definição de avaliação. Pode-se agrupar os modelos de avaliação em três grandes conjuntos: avaliação por objetivos (Tyler); avaliação descritiva (Stufflebeam *et al.*; Cronbach) e avaliação que implique julgamento (Scriven).

Assim, numa avaliação por objetivos, o avaliador é um controlador, um auditor; numa avaliação descritiva, o avaliador é um cientista, um educador que procura informar às várias audiências sobre aspectos relevantes a fim de aumentar a sua compreensão sobre diferentes problemas, e no caso de uma avaliação com vistas a um julgamento, o avaliador assemelha-se a um juiz, um crítico literário ou a um crítico de arte.

Vianna (2000, p. 77-78) salienta que:

Cronbach lembra-nos que entre avaliadores humanistas e behavioristas há concordância de que a avaliação de um programa deva ser empírica e os eventos examinados nos locais em que ocorrem. Os avaliadores, especialmente aqueles que seguem uma metodologia quantitativa, precisam lembrar que as estatísticas são

acompanhadas por grau de incerteza, o que nos faz considerar que a avaliação não se pode apoiar inteiramente em métodos estatísticos e nas inferências decorrentes dos resultados.

Vianna (2000, p. 167-168) agrupou as características de um avaliador atuante, na forma abaixo:

- 1.0 O avaliador deve ser capaz de:
 - 1.1 especificar informações necessárias para o desenvolvimento de programas de avaliação;
 - 1.2 localizar, ler e integrar informações existentes na literatura técnica;
 - 1.3 analisar avaliações anteriores sobre o assunto de seu interesse e discutir suas implicações;
 - 1.4 definir com precisão os objetivos gerais e específicos de uma avaliação.
- 2.0 O avaliador deve ser capaz de:
 - 2.1 examinar, criticamente, estratégias de avaliação e selecionar a adequada para o seu problema;
 - 2.2 formular questões ou hipóteses a serem respondidas ou verificadas na avaliação;
 - 2.3 desenvolver planejamento adequado para a coleta de dados que possibilitem realizar 2.2.
- 3.0 O avaliador deve ser capaz de:
 - 3.1 selecionar amostra capaz de atender os objetivos de um projeto;
 - 3.2 identificar, a partir dos objetivos, as variáveis a considerar na avaliação.
- 4.0 O avaliador deve ser capaz de:
 - 4.1 selecionar e/ou construir os instrumentos necessários à avaliação;
 - 4.2 estabelecer a validade dos instrumentos e determinar o grau de fidedignidade dos resultados;
 - 4.3 dominar técnicas qualitativas de coletas de dados;
 - 4.4 gerenciar o programa de avaliação e corrigir seus desvios;
 - 4.5 selecionar as técnicas estatísticas necessárias, se for o caso;
 - 4.6 definir os procedimentos de análise em termos de processamento de dados.
- 5.0 O avaliador deverá ser capaz de:
 - 5.1 interpretar e estabelecer conclusões fundamentadas;
 - 5.2 elaborar relatórios e discutir suas conclusões.
- 6.0 O avaliador deverá ser capaz de:
 - 6.1 estabelecer relações interpessoais adequadas com a equipe de avaliação;
 - 6.2 administrar recursos humanos e materiais ligados à avaliação.

É obvio que esse é um perfil desejável, mas assintótico, ideal, sendo impossível encontrar todas essas características em uma única pessoa. Acrescentamos a tudo isso, diríamos que o avaliador deve ter um bom treinamento na avaliação quantitativa, inicialmente, e, depois, em avaliação qualitativa, conforme a linha seguida por Stake.

A avaliação educacional é realizada com alunos, professores, administradores e outros interessados na vida escolar. São indivíduos que não devem ser avaliados somente por dados estatísticos, mas com outros instrumentos, que sejam subjetivos. A partir do anteriormente colocado, é percebido que alguns avaliadores, no planejamento e na prática, utilizam ambas as abordagens, a científica e a humanista.

Outros podem preferir um estilo uniforme num determinado assunto. Quando o avaliador, ao planejar, não consegue identificar o estudo, deve prosseguir e a identificação far-se-á no contexto, a partir dos dados coletados e interpretados pelo avaliador, com base na sua experiência direta ou na vicária.

Nesses questionamentos a equipe de avaliação analisa os objetivos propostos no planejamento, faz indagações, questionamentos, a fim de evitar possíveis erros ou trabalhos fora do foco principal.

Um avaliador é um cientista, um pesquisador, entretanto ao se considerar o que mesmo deveria ser, acredita-se que é possível afirmar, com base em um verdadeiro achado citado por Stake e Kerr (1994), que o avaliador é um “provedor de imagens”, alguém que proporciona elementos essenciais para o espírito daqueles que devem confrontar diferentes imagens resultantes da experiência tácita, imagens que vão despertar atenção para novas expectativas e suposições de possíveis novas verdades, e são essas imagens que muitas vezes chocam, mas conduzem para um novo mundo bem diverso do cotidiano.

Além de cientista e pesquisador, o avaliador, como o artista, deve produzir uma obra que conduza à construção de novas realidades, conforme mencionado por Vianna (2000).

O observador nem sempre comunica o total das suas observações, Vianna (2000), sendo algumas perdidas no processo de codificação e sumário das estatísticas, enquanto outras informações são omitidas do relatório. Surge, aqui, a questão das várias audiências do avaliador, que são distintas e nem sempre identificadas com a linguagem e o estilo de pensamento do avaliador responsável pelo relatório da avaliação.

Cronbach, Stufflebeam e, anteriormente, Stake acreditam que o trabalho de avaliação deva ser dividido entre todos os membros da equipe, que age, entretanto, como uma unidade solidária. A equipe deve ter uma perspectiva de tudo aquilo que acontece e possa, depois, interpretar corretamente os dados.

No final Cronbach (1982) fica otimista com a possibilidade de a avaliação ser utilizada como ferramenta para se desenvolver políticas públicas, principalmente na área da educação.

Na visão de Stake – o homem observa, o homem julga, isto é, avalia. O enfoque da avaliação educacional não está restrito aos estudantes, mas a todos profissionais envolvidos com a educação (alunos, professores, administradores, técnicos, etc.), podendo-se dizer que envolve a família e a sociedade em geral.

Visando responder a indagação do interesse atual por avaliação, deve-se considerar que a sociedade brasileira atual busca respostas para todos seus problemas e, para

melhorar os sistemas educacionais, se faz necessário a obtenção de um diagnóstico sobre o que existe atualmente. Busca-se uma boa avaliação para projeção de melhorias futuras.

3.4 Avaliação, transformação e educação

A avaliação tem a vantagem de transformar os avaliados em elementos melhores, transforma processos, agilizando a implementação e acompanhamento dos resultados destes processos. Pode-se afirmar que a avaliação educa pela transformação.

Nas palavras de Vianna (2000, p. 23),

Ao que foi anteriormente apresentado, precisamos acrescentar a questão da qualidade na educação, preocupação generalizada de todos os segmentos sociais e não apenas uma preocupação corporativista de professores, por razões de ofício. A educação, como um valor social, extrapola os interesses circunstanciais de grupos isolados e passa a ser uma preocupação da sociedade global. Por que a decadência do ensino? Por que a perda de status do professor? Por que, aos poucos, a educação deixou de ser prioridade nacional, apesar do discurso político? Há toda uma rede de fatores confluentes e que se interpenetram gerando uma rede de causas, fatos e efeitos que somente a avaliação associada à pesquisa (ou vice-versa) conseguirá deslindar essa realidade e, talvez, de forma não plenamente satisfatória.

Nesta contextualização a avaliação educacional precisa ser encarada como uma pesquisa científica, no tocante a métodos, seriedade de seus atores e até uma utilização otimizada por parte dos tomadores de decisão.

Como assinalou Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000), a falta de uma tipologia que permita estabelecer o máximo possível de informações necessárias ao processo decisório; a carência de instrumentos válidos (e fidedignos) que possam ser utilizados para captar a complexidade dos fenômenos que são objeto da avaliação; a inexistência de um sistema informatizado que possibilite organizar, processar e relatar as diversas variáveis envolvidas na complexidade das múltiplas dimensões intervenientes nos diferentes processos educacionais, e, finalmente, a falta de mão-de-obra qualificada para atender à complexidade daquilo que constitui o objeto de maior interesse – avaliar é tomar decisões fundamentadas.

Ainda hoje, segundo Vianna (2000), prevalece a confusão entre avaliação e mensuração. A avaliação, inicialmente, nas palavras do autor, confunde-se com medida, surge, assim, como uma disciplina psicométrica, ou mais exatamente docimológica. Na visão de Scriven (1967), para que se tenha uma avaliação, ela se concretiza quando ocorre um julgamento de valor.

Seguindo a lógica de Scriven (1967), a avaliação está ligada à determinação do valor de alguma coisa para certa destinação; desta forma, para avaliar cumpre determinar um universo de informações que permita ajuizar uma manifestação de valor em relação ao que pode ser um programa, um produto, um material e não exclusivamente o rendimento escolar.

Vianna (2000, p. 26) afirma que:

Aos poucos, a área da avaliação se vai dando conta de que percepções e intuições podem conduzir à geração de conhecimentos; entretanto, simultaneamente, a avaliação procura sistematizar suas atividades, na medida do possível, para, aos poucos, criar uma estrutura que permita a coleta de diferentes tipos de informação que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades em educação (Tyler, Stake), apresentar juízos de valor (Scriven) e tomar decisões face às alternativas que nos são oferecidas (Stufflebeam).

A avaliação tendo os objetivos bem definidos, vai mostrar ao pesquisador ou avaliador sua dimensão histórica, além de obter as relações existentes entre as definições dos teóricos e sua prática. A definição de Tyler, segundo Vianna (2000), atacada por uns, aceita incondicionalmente por outros, teve amplas repercussões, inclusive influenciando o pensamento de Stake (1967) na construção de um modelo neotylariano – *countenance* em avaliação – em que os *intents* (intenções, objetivos) desempenham importante papel.

Quanto a definição de Scriven, é destacado a avaliação como um processo de levantamento de dados para análise e posterior determinação do valor de certo fenômeno, posicionamento que vai influenciar grande número de teóricos da avaliação, inclusive Stufflebeam (1971).

Os aspectos a considerar, segundo Vianna (2000, p. 27),

[...] as diferenças de motivação do pesquisador (curiosidade científica) e do avaliador (interesse na solução de um problema), os objetivos da pesquisa (estabelecimento de conclusões) e os da avaliação (possibilitar a tomada de decisões), o caráter da pesquisa (nomotético – estabelecimento de leis/princípios) e o da avaliação (ideográfico – descrição de um fenômeno), o grau de autonomia do pesquisador (maior) e o do avaliador (menor), a utilidade social (direta, na avaliação; indireta, na pesquisa); o nível de universalidade dos fenômenos estudados (amplo, na pesquisa; restrito, na avaliação), a questão do valor, que é determinante na avaliação, orientando, inclusive, a procura das informações necessárias; as técnicas investigativas apresentam grandes similaridades em relação à determinação e ao julgamento da validade; a pesquisa é julgada em função de sua validade interna e externa, enquanto na avaliação o critério de julgamento se fundamenta na sua utilidade e na sua credibilidade, como destacaram Glass e Worthen (1971).

A análise que se faz é que todo avaliador precisa ser, também, pesquisador, levando-se em conta a necessidade de metodologias científicas, mesmo sendo buscadas, essas metodologias, em outras áreas do conhecimento, como psicologia, sociologia e antropologia.

Os modelos de avaliação educacional, segundo Vianna, (2000), na verdade, descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer. A palavra modelo é usada em dois sentidos: 1) prescritivo, que é o mais comum, apresenta um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadros referenciais, que especificam o que é bom e próprio para a avaliação e como a avaliação deve ser feita; 2) descritivo, conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, preveem e explicam as atividades da avaliação.

Vários teóricos e avaliadores afirmam que a essência da avaliação está na quantificação (medida). Enfim, as variações nos modelos prescritivos são as mais diversas, contemplando uma grande diversidade de situações e usando diferentes metodologias, assevera Vianna (2000).

3.5 Avaliação responsiva – Stake

O perfil do aluno, por mais importante que seja não é suficiente em uma avaliação responsiva, é fundamental que seja feito um contraste (comparação) entre o perfil do aluno e a observação decorrente da interação aluno/professor, de modo a verificar até que ponto o professor leva o aluno à reflexão e se os objetivos propostos pelo programa estão sendo efetivamente atingidos e traduzidos por experiências relevantes. Em função desses resultados é que se pode afirmar, categoricamente, se o programa estaria tendo algum impacto.

Vianna (2000, p. 37) afirma que:

Uma avaliação responsiva, na proposta de Stake, se sua orientação está voltada para as atividades do programa e menos para os seus objetivos; se ela corresponde à necessidade de informações propostas por diferentes públicos e se diferentes perspectivas de valor são apresentadas no relatório sobre o sucesso ou fracasso do programa. O ponto central, numa avaliação, é o plano de observação para a coleta e o registro dos dados, que devem ser de qualidade para que um retrato fiel das ações e reações possa ser apresentado e discutido.

Como proceder para realizar uma avaliação responsiva? Stake (1993 *apud* VIANNA, 2000) detalha os vários procedimentos e apresenta os diferentes momentos de uma avaliação responsiva, que podem ser resumidos da forma seguinte: 1) discutir com os responsáveis pelo programa; 2) identificar o escopo do programa; 3) analisar as atividades do programa; 4) identificar propósitos e preocupações; 5) conceituar questões e problemas; 6) identificar necessidades de dados; 7) selecionar observadores, juízes e até mesmo instrumentos, se necessários; 8) observar antecedentes, interações e resultados, como no modelo *countenance*; 9) preparar descrições, estudos de caso; 10) validar – confirmar ou

“desconfirmar”, 11) elaborar informações para vários públicos; 12) apresentar relatório formal se for o caso.

Uma fase fundamental na avaliação responsiva é a das entrevistas envolvendo todos os participantes do programa. Aqui se nos depara um sério problema: o da confidencialidade das informações proporcionadas por professores e alunos, que nunca devem ser individualizados em exposições orais e/ou relatórios escritos.

Uma avaliação, qualquer que seja a sua natureza, precisa ser planejada, inclusive a avaliação responsiva, incluindo, nesse caso, uma análise do programa, um exame do material didático, discussão crítica dos planos de aula, conversas com professores responsáveis pelo desenvolvimento dos programas e um levantamento exaustivo de todo o material pertinente ao programa a ser avaliado.

Somente, então, depois da conversa e discussão inicial e do exame exaustivo de todo o material levantado e analisado, o avaliador define suas atividades e estabelece elementos que servirão de guia para as futuras observações, peças fundamentais na avaliação responsiva.

O ensaio de Stake – *The Countenance of Educational Evaluation* -, ao lado do escrito por Scriven e publicado no mesmo ano, segundo Vianna (2000, p. 126-128) representa um grande passo no desenvolvimento da questão da avaliação educacional, que, a partir de Tyler, passa a ter novos enfoques e procura, até a presente data, mas sem sucesso, criar uma possível teoria geral.

As ideias de Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000) vão dar origem à avaliação responsiva e possibilitam o surgimento da avaliação naturalista. Stake destaca que a avaliação apresenta um lado formal e outro informal. A avaliação informal depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo.

A avaliação informal varia bastante de qualidade, algumas vezes bastante percuciente; mas outras, completamente superficial. A avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados. Stake acentua que, realmente o que se faz é a avaliação informal, com base na opinião de professores sobre o programa, a sua lógica e/ou a reputação profissional dos responsáveis pela sua elaboração.

Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000) chama a atenção para o fato de que no exame de avaliações formais não existe um esforço para relacionar as condições antecedentes e as interações em sala de aula, nem uma preocupação em estabelecer uma relação entre estes

procedimentos e os resultados alcançados, geralmente representados pelo que Stake chama de escores convencionais de testes.

Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000) critica o excesso de preocupação psicométrica de alguns avaliadores em relação à fidedignidade dos escores e à validade preditiva dos instrumentos, quando, no caso da avaliação de um currículo ou programa, as diferenças individuais dos estudantes devem ser substituídas por outras preocupações, como a contingência entre condições anteriores, atividades de sala e resultados.

Procura, assim, introduzir uma conceituação da avaliação orientada para a complexa e dinâmica natureza da educação, cujos propósitos variam de uma situação para outra. O que serve para uma escola talvez não sirva para outra, diz Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000), chega a um ponto crucial quando afirma que o especialista vê a si mesmo como alguém que descreve aptidões e desempenhos, e que o professor e o administrador esperam que o avaliador atribua um grau/escore ao mérito de alguém ou de alguma coisa, que julgue as coisas em relação a padrões externos ou a critérios que pouco tem a ver com a escola e seus objetivos. Ninguém vê que descrição e julgamento são, na verdade, os dois atos básicos da avaliação (STAKE, 1967 *apud* VIANNA, 2000).

É possível que um avaliador como indivíduo se abstenha de julgar, ou até mesmo deixe de coletar o julgamento dos outros. É igualmente provável que o avaliador só queira destacar o que o programa apresenta de valor. A sua avaliação será sempre incompleta, porque é preciso que o programa seja inteiramente descrito e inteiramente julgado para que se tenha uma avaliação educacional.

Os dados levantados pelo avaliador são de diferentes fontes e coletados de diferentes maneiras. Segundo Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000), devem ser agrupados em três conjuntos de informações:

- a) antecedentes – condições existentes antes do ensino e da aprendizagem que pode se relacionar com os resultados;
- b) interações – conjunto das inúmeras interações de estudantes com professor, estudante com estudante, pais com orientadores, etc.;
- c) resultados – conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, como consequência da experiência educacional. São os aspectos que, tradicionalmente, interessam à avaliação formal.

Antecedentes, interações e resultados são elementos que participam da descrição e do julgamento. Os dados descritivos são classificados em intenções e observações. Ao

avaliador cabe preparar um registro do que os educadores pretendiam (intenções), e das percepções dos observadores.

As intenções ou objetivos, segundo Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000), são todos os efeitos desejados, os que podem ser antecipados, e mesmo aqueles que despertam algum receio. Estes tipos de objetivos (intenções) são o que os outros esperam, sobretudo os estudantes. Ao final, a relação das intenções é uma lista de prioridades sobre o que deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa (objetivos), sendo um desafio para o observador conseguir a relação de todos os objetivos pretendidos.

A atenção do avaliador deve estar voltada principalmente para as variáveis ligadas aos objetivos estabelecidos pelo educador, incluindo, naturalmente, outras que porventura tenha observado. Uma avaliação, nas palavras de Vianna (2000), não está completa se não considerar os fundamentos do programa, ainda que, às vezes, não sejam perfeitamente explícitos no programa.

Estes fundamentos lógicos são a base filosófica do programa, e refletem seus propósitos, sendo, portanto, de capital importância para o avaliador, ao considerar as intenções do programa, além de ser importante para a futura escolha daqueles que vão participar dos julgamentos.

Os dados de um programa são congruentes se o pretendido realmente acontece. A consequência fatal entre antecedentes, interações e resultados raramente acontece. É preciso comparar o pretendido com o observado a fim de positivar discrepâncias, e descrever a congruência que por acaso exista, observando-se, entretanto, que a congruência não é indicativa de fidedignidade ou validade dos resultados. Indica, na verdade, se o que se pretendeu teve oportunidade de ocorrer efetivamente.

Avaliação, ressalta Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000), é uma procura das relações (congruências) que permitem a melhoria da educação, cabendo, desse modo, ao avaliador identificar resultados que são contingentes em relação a determinados antecedentes e procedimentos instrucionais.

A contingência entre aspectos pretendidos é de natureza lógica e essa lógica deve apoiar-se em experiências ou em pesquisas anteriores, ou, então, em observações semelhantes que foram anteriormente realizadas. A avaliação da contingência das observações depende de provas empíricas.

A definição de padrões é indispensável no caso da avaliação formal de um programa, e a grande dificuldade na realização desse trabalho está na definição de uma metodologia adequada para processar os diferentes julgamentos apresentados.

Antes de qualquer julgamento, de acordo com Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000), é preciso verificar se cada um dos padrões definidos foi efetivamente alcançado. Julgar vai consistir em atribuir um peso, um valor a cada padrão. Assim, um julgamento racional em avaliação educacional é uma tomada de decisão relativa aos padrões de referência para decidir se toma ou deixa de tomar uma determinada decisão administrativa, segundo Stake (1967 *apud* VIANNA, 2000).

A avaliação responsiva Vianna (2000), é particularmente útil durante a avaliação formativa, quando há necessidade de um monitoramento do programa e quando ainda não se tem certeza absoluta dos problemas que poderão surgir. Ao mesmo tempo, pode ser de grande utilidade numa avaliação somativa, quando diferentes grupos de pessoas desejam uma compreensão mais aprofundada das atividades dos programas, seus méritos, suas prováveis deficiências, e, também, quando o avaliador sente que é sua responsabilidade proporcionar uma experiência vicária, como bem coloca Stake no seu magnífico ensaio.

3.6 Avaliação iluminativa – Parlett, Walberg e Haertel

A avaliação iluminativa, na concepção de Parlett, Walberg e Haertel (1990 *apud* VIANNA, 2000) procura investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais de uma forma que seja útil para aqueles a que o estudo investigativo se destina. O avaliador vai contribuir para a tomada de decisão proporcionando informações, comentários e análises que aumentam o conhecimento e a compreensão dos problemas educacionais. A sua metodologia, segundo Vianna (2000) é flexível e usa técnicas diversas conforme a natureza do problema investigado.

A avaliação iluminativa nas palavras de Vianna (2000), pode ser caracterizada como sistêmica, ou seja, é uma abordagem holística, preocupando-se, assim, com a totalidade das inter-relações existentes nos fenômenos educacionais, não se fixando em aspectos limitados de um programa ou nas correlações entre variáveis individuais. A avaliação iluminativa, como abordagem sistêmica, tem como preocupação analisar a estrutura complexa dos fenômenos. Admite que os acontecimentos devam ser vistos nas suas inter-relações; aceita a possibilidade de múltipla causalidade; e tem como objetivo explicar a complexa rede de causas e efeitos.

Na visão de Parlett, Walberg e Haertel (1990 *apud* VIANNA, 2000), a avaliação iluminativa está relacionada com a avaliação responsiva no sentido de informar aos tomadores

de decisão. Nesse sentido, a avaliação iluminativa tem a preocupação com os leitores de seus relatórios, ou seja, tem o cuidado de elaborar peças expositivas compreensíveis para toda sua clientela.

Vianna (2000) advoga que a avaliação em nível nacional deve ser responsiva e iluminativa, a fim de que possa fornecer subsídios aos gestores brasileiros, para uma administração educacional compatível com o futuro do nosso país.

Há uma preocupação, nas primeiras décadas do século XX, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, em associar, de maneira bastante estreita, o processo socioeconômico a valores e conhecimentos transmitidos por intermédio da educação.

Vianna (2000) relata que houve influência de Alfred Binet e seus estudos (1905) para a medida da inteligência nos Estados Unidos e, inclusive, na Inglaterra, especialmente em relação às medidas educacionais, com repercussão bastante profunda na avaliação dos alunos e seu rendimento escolar.

Os resultados dos chamados testes de inteligência eram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade, sobretudo quando se tratava de um baixo desempenho. A ideia de que qualquer pessoa poderia aprender começou a ser posta à prova e, em consequência, houve uma mudança nos testes de rendimento, que eram referenciados a critério e o desempenho do aluno era comparado a um valor absoluto, passando a testes do tipo referenciados a normas, em que o desempenho do estudante é relacionado ao comportamento do seu grupo.

Foi, assim, o início da idolatrização da curva normal, que domina a área da avaliação até meados dos anos 1960, menciona Vianna (2000), quando os teóricos da avaliação, entre os quais Cronbach e Bloom, começaram a contestar a ideia de que o fracasso do aluno era responsabilidade sua, sem participação dos sistemas, da escola e do próprio professor. Hoje, no Brasil, essa responsabilidade foi transferida quase que integralmente para a escola e o professor.

O aluno nos dias atuais coloca a culpa de seu baixo desempenho escolar na escola, na família, no governo, na sociedade, no professor, na sorte ou falta dela, enfim, estamos vivendo uma situação antagônica ao que aconteceu nos EUA no início do século XX.

3.7 Avaliação de produto educacional - metodologia e modelos de Avaliação - Scriven

Scriven (1973 *apud* VIANNA, 2000) mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programa, projetos e produtos educacionais, com

vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. Scriven (1973 *apud* VIANNA, 2000) mostrou também que ao longo de um projeto a avaliação formativa deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, realizar as modificações que se fizerem necessárias.

A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, e seu mérito. A conclusão é a de que a avaliação somativa torna-se indispensável para os usuários.

Vianna (2000, p. 86) esclarece que: “A avaliação formativa, no caso de um programa, tem a sua clientela concentrada nos elementos responsáveis pelo desenvolvimento do próprio programa.”.

A avaliação somativa desse mesmo programa teria destinatários diferentes: consumidores potenciais (alunos e professores, por exemplo) ou instituições financiadoras, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Fundação Ford, ou ainda, supervisores educacionais e os próprios responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

Os dois tipos de avaliação – formativa e somativa – são fundamentais, considerando que várias decisões devem ser tomadas no decorrer das diversas fases do desenvolvimento do programa, e que ao término dever-se-á determinar o mérito desse programa e empreender outras decisões, inclusive em relação ao futuro do programa, se deve continuar ou ser encerrado definitivamente. A realização de uma avaliação apenas ao final – somativa, portanto, - somente tem possibilidade de, muitas vezes, constatar o fracasso de um projeto.

As dimensões da avaliação formativa e somativa, conforme o destaque de Worthen e Sanders (1987 *apud* VIANNA, 2000), podem ser combinadas com as dimensões externa e interna da avaliação, dando origem, dessa forma, a uma avaliação (1) – formativa interna, (2) – formativa externa, (3) – somativa interna, e (4) – somativa externa. A primeira – avaliação formativa interna – é conduzida por um avaliador interno, alguém que conhece o programa. O papel do avaliador formativo externo nem sempre é considerado, apesar do destaque de Scriven (1972 *apud* VIANNA, 2000).

A sua falta de familiaridade com o programa ou com seu contexto faz com que possa não se aperceber dos aspectos negativos do programa que deveria considerar, e pode, ainda, ser influenciado por percepções *a priori* do programa e do seu valor, retratado por Vianna (2000).

Ao discutir a questão dos modelos que são numerosos, superiores a quase uma centena, segundo Vianna (2000), Scriven destaca que o campo da avaliação é cheio de inquietações metodológicas, o que não deixa de ser sinal bastante positivo, mas que gera confusão e dificuldades para o praticante da avaliação. Scriven (1967 *apud* VIANNA, 2000) coloca a questão do julgamento de valor em avaliação, mas muitos discordam desse posicionamento, adotando uma posição prática e associando a avaliação à tomada de decisão, achando que o juízo de valor deva ser feito por quem toma a decisão, o que não é o caso do avaliador.

A questão da avaliação independente de objetivos (*goal-free*) foi colocada por Scriven (1973). Os próprios objetivos precisam passar pelo crivo da análise e ser avaliados. Scriven (1973 *apud* VIANNA, 2000) mostra que muitos objetivos possuem uma alta dose de retórica e, em muitos casos, se distanciam da realidade dos objetivos definidos em programas, por exemplo, ou, o que é pior, adulteram completamente suas reais finalidades.

A avaliação *goal-free* defendida por Scriven (1973 *apud* VIANNA, 2000), teria como principal função reduzir os vieses e aumentar a objetividade das avaliações. O avaliador, diante de uma avaliação orientada por objetivos, tem um conjunto de objetivos que foram, na verdade, definidos pelo coordenador do desenvolvimento do projeto, o que limita a sua percepção do problema, impedindo-o de verificar os resultados diretamente relacionados aos objetivos que foram anteriormente determinados.

A avaliação por objetivos e a *goal-free* não são mutuamente exclusivas, reconhece Scriven (1973 *apud* VIANNA, 2000). Ao contrário, complementam-se. O avaliador *goal-free* vai determinar até que ponto os objetivos pretendidos pelos criadores dos programas estão sendo realmente alcançados, que constitui uma tarefa especialmente destinada ao avaliador externo.

Os objetivos são muito importantes em qualquer planejamento de trabalho avaliativo, mas esses objetivos precisam estar coerentes com a metodologia de trabalho, com as aspirações dos usuários da avaliação, com os resultados (eficácia) esperados pelos financiados, enfim, de acordo com Scriven a avaliação *goal-free* precisa avaliar até seus próprios objetivos.

Houve da parte de Scriven (1967 *apud* VIANNA, 2000) uma preocupação em estabelecer critérios para a avaliação de qualquer produto educacional. Estes primeiros critérios eram bastante limitados. Assim, mais tarde, Scriven (1974 *apud* VIANNA, 2000), divulgou uma listagem (*checklist*) para uso de especialistas, identificando, entre outros, os seguintes aspectos a considerar:

- a) necessidade;
- b) mercado;
- c) desempenho real – julgamento de campo;
- d) desempenho – consumidor verdadeiro;
- e) desempenho – comparações críticas;
- f) desempenho – longo prazo;
- g) desempenho – efeitos colaterais;
- h) desempenho – processo;
- i) desempenho – causalidade;
- j) desempenho – significância estatística;
- k) desempenho – significância educacional;
- l) custo-benefício;
- m) apoio ampliado.

A longa transcrição de Scriven (1967 *apud* VIANNA, 2000) foi intencional, mas para entendermos a sua preocupação com a avaliação de produtos precisamos considerar o contexto norte-americano, a sua atividade intensa na produção competitiva, o oferecimento dos mais diferentes tipos de produtos educacionais, desde pacotes curriculares até os mais variados tipos de serviços. Tudo dentro do espírito capitalista e da prática da empresa privada. No entanto, deve-se ressaltar que dificilmente, qualquer produto, mesmo dentro de uma filosofia de alto controle de qualidade, conseguiria satisfazer a totalidade dos critérios apresentados. (VIANNA, 2000).

A posição do pesquisador/avaliador conforme Scriven (1973 *apud* VIANNA, 2000), é que não há condições práticas de se implementar metodologias de empresa privada, principalmente no tocante a qualidade, em ambiente escolar.

Não se deve esquecer que nas universidades o professor trabalha com ensino, pesquisa e extensão. O professor é um trabalhador/funcionário de uma categoria especial, não pode ser comparado com um operário de fábrica.

Vianna (2000) lembra que, além dos problemas anteriormente apresentados Scriven abordou temas de grande relevância, podendo ser destacados, entre outros, igualmente significativos, os relacionados, por exemplo, com a necessidade da participação em certos projetos de avaliadores que sejam peritos em áreas específicas, dada a impossibilidade de um único avaliador dominar todos os campos do conhecimento envolvidos em um determinado projeto, como seria o caso da avaliação de um currículo de língua nacional ou estrangeira, em que alguém com *expertise* precisaria integrar a equipe de

avaliação, no campo da sua especialização. Scriven preocupou-se, também, com o mito do avaliador sem *bias* (viés), que seria imparcial, pois realizaria um trabalho supostamente objetivo.

Segundo Vianna (2000, p. 92),

[...] ainda nessa linha de análise das avaliações, Scriven defendeu a ideia de uma meta-avaliação (avaliação da avaliação), o que mais tarde foi concretizado sob a orientação de Stufflebeam, como será visto posteriormente, na apresentação dos padrões para avaliação de avaliações. A defesa da avaliação somativa externa é um dos pontos destacados por Scriven, que, entretanto, compreende a impossibilidade de, algumas vezes, realizá-la, aceitando, com restrições, a avaliação somativa interna, mas acentuando que ao avaliador, nessa situação, faltaria perspectiva para examinar adequadamente o trabalho, além de surgirem dúvidas sobre a imparcialidade do seu julgamento.

A meta-avaliação tem como um de seus objetivos identificar vieses de diferentes tipos que possam existir em uma avaliação, usando, para esse fim, diferentes metodologias para, além da importância desses vieses, determinar os seus efeitos sobre a avaliação.

As várias áreas do conhecimento, especialmente as de estruturação mais recente, como é o caso da avaliação, estão sujeitas a disputas de natureza ideológica.

A avaliação surge e se desenvolve tendo como cenário de fundo a discussão filosófica sobre o conflito entre positivismo e o idealismo, a controvérsia entre objetividade e subjetividade.

Finalmente, a avaliação na ótica da ideologia gerencial é bem sucedida na medida em que os objetivos do programa foram identificados e concretizados, o que nem sempre é do interesse do consumidor da avaliação, mais interessados nos efeitos diretos ou colaterais do programa.

Segundo Vianna (2000), o modelo da avaliação educacional estruturado por Stufflebeam, Guba, Hammond, Provus, entre outros (1971) resulta da proveitosa experiência que tiveram na década de 1960, quando enfrentaram a tarefa de avaliar o sistema público de ensino elementar e secundário das escolas do distrito de *Columbus*, Ohio, nos Estados Unidos.

A ideia nuclear do modelo centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir a tomada de decisões. As repercussões das ideias de Stufflebeam e seus companheiros foram bastante tímidas no Brasil, limitando-se a alguns poucos círculos acadêmicos.

3.8 O modelo de Daniel L. Stufflebeam

O modelo de Stufflebeam *et al.* (1971) apresenta situações de decisão com denominações especiais: homeostática, incremental, neomobilística e metamórfica, referindo-se cada uma delas a uma mudança pretendida. As decisões homeostáticas, segundo Vianna (2000), têm como objetivo a manutenção do *status quo*.

A maioria das decisões em educação é homeostática. Muitas inovações em educação são atividades incrementais, visam algum tipo de melhoria sem que isso represente um risco de contestação, sem criar espírito de revolta. As decisões neomobilísticas denotam atividades grandes e inovadoras, que são desenvolvidas com a finalidade expressa de solucionar grandes problemas.

Uma programação educacional no longo prazo demanda decisões neomobilísticas. Finalmente, as decisões metamórficas visam a produzir mudanças completas e radicais, em um sistema educacional. Obviamente, as decisões metamórficas são inteiramente assintóticas, utópicas, e a probabilidade de implementá-la é praticamente nula.

Há em cada uma dessas situações de decisão um número considerável de decisões educacionais que, segundo Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000), podem ser classificadas como:

- a) decisões de planejamento para determinar os objetivos;
- b) decisões estruturais para planejar os procedimentos e alcançar os objetivos;
- c) decisões de implementação para examinar e reformular os procedimentos, se for o caso;
- d) decisões de reciclagem para julgar e tomar posição em relação aos resultados dos objetivos.

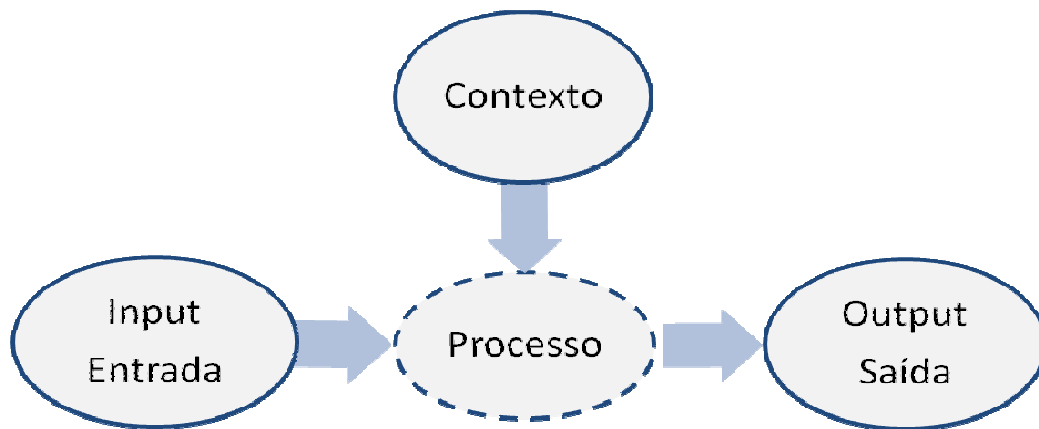
A avaliação do contexto é o tipo geralmente mais usado em avaliação, sendo seu objetivo estabelecer necessidades, especificar população/amostra de indivíduos a considerar, e estabelecer os objetivos que devem concretizar as necessidades. É um tipo de avaliação que serve para o planejamento das decisões. Os procedimentos para a avaliação do contexto compreendem, especialmente:

- a) definição e descrição do ambiente em que as mudanças ocorrerão;
- b) identificação das necessidades e dos recursos disponíveis;
- c) identificação de problemas e deficiências em relação às necessidades;
- d) predição de futuras deficiências, levando em consideração o desejável, o possível e os resultados prováveis.

A avaliação do contexto proporciona elementos que servirão para justificar um determinado programa; desse modo, ainda segundo Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000), a avaliação do contexto procura dar respostas às seguintes indagações:

- a) quais as necessidades não concretizadas que existem no contexto e que não são atendidas por uma determinada instituição?
- b) quais os objetivos que devem ser alcançados para atender a essas necessidades?
- c) quais os objetivos que devem receber apoio específico da comunidade?
- d) qual o conjunto de objetivos com maiores possibilidades de concretização?

Fluxograma 1 – O Modelo CIPP



Fonte: Elaborado pelo autor.

A avaliação do contexto, assim, segundo os ensinamentos de Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000), além de contribuir para decisões relacionadas ao meio, possibilita, ainda, analisar o inter-relacionamento das várias partes do programa.

A avaliação de insumos, mencionada por Vianna (2000), procura estabelecer como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa. O seu produto final é o planejamento de procedimentos alternativos ou estratégias, considerando o potencial de custos-benefícios. A avaliação dos insumos resulta na especificação de materiais, procedimentos, cronograma de realização, condições materiais, pessoal, orçamento; enfim, oferece todos os elementos necessários à concretização dos objetivos.

A avaliação do processo, destinada à implementação de decisões, realimenta, periódica e continuamente, os responsáveis pelo programa em todas as fases do desenvolvimento dos projetos desde o seu início. O seu objetivo é detectar deficiências de

planejamento ou implementação, e monitorar vários aspectos do projeto, a fim de identificar e corrigir possíveis problemas.

Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000) sugerem algumas perguntas para a avaliação do processo:

- a) o projeto está seguindo o cronograma?
- b) o *staff* precisa ser retreinado ou reorientado antes do término da presente fase do projeto?
- c) as instalações e os materiais estão sendo usados adequada e apropriadamente?
- d) quais os principais obstáculos a serem vencidos na atual fase do projeto?

A avaliação do processo, além de permitir o aprimoramento do programa de avaliação, possibilita, também, o registro de informações úteis para análises posteriores do programa em desenvolvimento ou de futuros programas.

Segundo Vianna (2000), A avaliação do produto mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos pré-definidos do programa e ao seu término. É uma avaliação destinada a servir à reciclagem das decisões.

A avaliação do produto, em síntese, determina discrepâncias entre o pretendido e o real, e analisa os fatores determinantes dessa diferença.

O modelo de Stufflebeam *et al.* (1971 *apud* VIANNA, 2000) procura orientar o avaliador, na medida do possível. Apesar de não esclarecer maiores detalhes sobre o planejamento de cada tipo de avaliação (CIPP), oferece, entretanto, um *checklist* de procedimentos que são aplicáveis aos quatro tipos de avaliação:

- a) focar a avaliação, identificando e definindo as situações de decisão com os objetivos da avaliação, as situações a serem conduzidas e a política a usar na sua operacionalização;
- b) planejar a coleta de dados;
- c) planejar a organização dos dados;
- d) planejar a análise dos dados;
- e) especificar a audiência a que serão destinados os relatórios, planejar sua formatação e cronograma;
- f) administrar a avaliação desenvolvendo um plano geral da execução do planejamento.

Vianna (2000, p. 109) esclarece que Stufflebeam (1974),

[...] ao discutir abordagens alternativas em avaliação educacional, estabeleceu uma diferença entre avaliação para tomada de decisão a avaliação relacionada à responsabilidade educacional (*accountability*). A primeira é proativa, semelhante na sua conceituação e na sua prática, à avaliação formativa. A avaliação relacionada à *accountability* é retroativa e tem um papel somativo. Se bem considerarmos o modelo CIPP, verificamos que os quatro tipos de avaliação – contexto, insumo, processo e produto – são formativos quando oferecem informações que possibilitam o aprimoramento do programa, sendo somativos no caso das informações estarem relacionadas ao futuro do programa.

A questão da relação pesquisa/avaliação não poderia deixar de ser abordada por Stufflebeam, que, como outros, apresenta uma classificação dos vários tipos de avaliação.

A análise da obra de Stufflebeam mostra a sua constante preocupação com as necessidades de uma definição apropriada, de uma metodologia para cada um dos casos da avaliação educacional. Por outro lado, considera, em diferentes momentos, a importância do planejamento da coleta de dados, que nem sempre é feita de forma adequada, prejudicando, forçosamente, a tomada de decisões e o aprimoramento da educação.

Os padrões para avaliação de Programas, Projetos e Materiais Educacionais surgiram como decorrência de uma sugestão que fora feita pelos *Standards for Educational and Psychological Tests* (1974), envolvendo um grande número de pessoas e vários anos de árduo trabalho cooperativo, em que importantes organizações científicas norte-americanas se fizeram representar, mencionado por Vianna (2000).

A elaboração dos padrões levou em consideração os atributos de uma avaliação: a) utilidade, b) praticabilidade, c) propriedade, d) precisão. Os padrões de utilidade pretendem assegurar que uma avaliação satisfaça as necessidades de informações práticas de determinados públicos. Os padrões de praticabilidade buscam garantir que a avaliação seja realista, realizada com a devida prudência e economia.

Os padrões de propriedade visam a fazer com que a avaliação seja conduzida de acordo com as normas legais e éticas, além de levar em conta o devido bem-estar dos envolvidos na avaliação e dos afetados por seus resultados. Os padrões de precisão procuram fazer com que uma avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre as características do objeto estudado e que determinem seu mérito ou valor. O conjunto dos padrões, reunidos em quatro grupamentos, de acordo com os atributos de uma avaliação adequadamente conduzida deixa evidenciada a sua importância na meta-avaliação.

No conjunto de padrões relativos à utilidade, assevera Vianna (2000), que o avaliador pode desconhecer os destinatários do seu trabalho, deve dar as informações que lhe são necessárias e apresentar os resultados com elementos relevantes para atender às expectativas e às necessidades dos que vão utilizar os resultados da avaliação. O conjunto

relativo à praticabilidade mostra que a avaliação deve considerar a questão do custo/benefício, pois uma avaliação pode ter um custo considerável e oferecer, ao final, resultados pouco significativos, que não justificam o empreendimento.

Os padrões relacionados à propriedade mostram que a avaliação apresenta efeitos que vão afetar diferentes pessoas – administradores, professores, alunos e pais – de diferentes maneiras; desse modo, deve ser preocupação do avaliador não violar os direitos dessas pessoas, antes precisa ter em mente estratégias que protejam esses direitos, por conseguinte, a avaliação deve ser conduzida levando em conta os preceitos legais e éticos que asseguram os direitos dos que estão envolvidos no processo e dos que são afetados por seus efeitos.

Precisa-se considerar, também, que esses padrões somente serão úteis na medida em que a aplicação implicará melhoria da qualidade do trabalho de avaliação.

A partir desses padrões, algumas pesquisas ainda se fazem necessárias sobre questões relevantes ligadas à sua própria natureza, destacando-se, entre outras, pesquisas que determinem a sua validade em relação ao aprimoramento das avaliações; comprovem a importância efetiva de seu uso na decisão de avaliar e em aspectos do seu planejamento, entre outros; e mostrem que, apesar de seus custos, existem benefícios que justifiquem o seu emprego, como, por exemplo, o aumento da credibilidade e da fidedignidade.

A obra que Stake (1983) mencionada por Vianna (2000) produziu tem um caráter multiforme e aborda diferentes problemas, sendo que, no presente trabalho, inicialmente, nos fixaremos na apresentação de seu modelo *countenance*, na avaliação responsiva, já apresentada na parte relacionada a considerações teóricas e posicionamentos, e por último, na metodologia do estudo de caso, sua grande contribuição para a avaliação qualitativa.

A visão de mundo de muitas pessoas, segundo Vianna (2000) se direciona para a falsa suposição de que tudo se categoriza como comunalidade ou singularidade. Ou seja, as pessoas concentram suas atenções sobre aquilo que é comum a todos os sujeitos ou no que é singular a cada um dos elementos estudados. Stake (1983 *apud* VIANNA, 2000) lembra que a argumentação relacionada à singularidade e à subjetividade é considerada como se referindo à pesquisa e à avaliação qualitativa, e que a discussão ligada à objetividade e à comunalidade relacionar-se-ia à pesquisa e à avaliação quantitativa. Segundo Stake (1983 *apud* VIANNA, 2000, p. 123:

Quando nos referimos a quantitativo colocamos o problema em termos de uma questão de ênfase. A pesquisa quantitativa caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis. A pesquisa qualitativa é caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis.

Assim, mostra que, a partir da percepção de um fenômeno educacional, a avaliação e/ou pesquisa quantitativa: - identifica algumas poucas variáveis ou propriedades; - seleciona as variáveis intuitivamente; - realiza medidas e estabelece correlações, procurando identificar padrões de covariação; - explica genericamente os fenômenos, a partir da ideia que tem a respeito da população; - seleciona uma amostra para estudo, compara medidas, faz análises estatísticas, procurando explicar a variação e a covariação; - prepara tabelas quadros para explicar essa variação e a covariação; - generaliza, formalmente, sobre a relação entre as variáveis estudadas, elaborando relatório. O produto é uma explicação que destaca as características das variáveis para a população. A generalização, desse modo, assemelha-se a leis.

Igualmente, sempre a partir da percepção de um fenômeno educacional, a avaliação e/ou a pesquisa qualitativa: - identifica eventos ou casos que sejam de interesse (pessoas, grupos, produtos, etc.); - considera propriedades ou variáveis; procura a singularidade individual, base para a compreensão do que é típico e, depois, do geral; - identificam sequências importantes de eventos, testemunhas para eventos passados, e observa como os eventos são determinados; - registra e interpreta as observações, procura padrões de covariação, selecionando-os intuitivamente – verifica com rigor as observações, validando seu significado via triangulação.

As observações são repetidas por múltiplos observadores, usando múltiplos métodos e múltiplas interpretações teóricas; - valida as observações em diferentes fases e momentos, à medida que o processo se desdobra; - elabora relatório final que é um retrato descritivo dos fenômenos observados, apresentando generalizações naturalistas (informais, explicações pessoais do mundo externo) e propicia aos usuários da avaliação e/ou pesquisa condições para que cheguem às suas próprias generalizações.

Por isso Vianna (2000) acredita que ambos os tipos de avaliação/pesquisa se completem para estruturação de novos conhecimentos, a partir de um mesmo fenômeno visto por intermédio de óticas diferentes.

O conhecimento que temos da avaliação educacional é limitado e enviesado, pouco ou quase nada foi feito relacionado com a avaliação de programas, materiais e produtos, assim como a avaliação de amplos sistemas de educação foi ignorada. Por outro lado, os trabalhos incidem, na sua quase totalidade, sobre o sistema público e, eventualmente, sobre a avaliação na área privada, exceto algumas raras experiências, como a do Sistema Nacional de *Avaliação do Ensino Básico* (SAEB), em 1995, que além de informações sobre a

rede pública levantou também, dados do ensino privado; entretanto, o impacto dessa avaliação em nível nacional foi bastante restrito. Destaque-se, mais uma vez, que a avaliação está presa ao conhecimento cognitivo, apesar de envolver outras variáveis (titulação de corpo docente, laboratórios, biblioteca, produção científica etc.).

Analisando a questão segundo uma perspectiva histórica, segundo Vianna (2000), não houve, salvo alguns poucos casos, grandes especulações teóricas, um refletir sobre a avaliação visando a criação de novos modelos e a elaboração de uma teoria da avaliação. A figura do avaliador educacional não se cristalizou, não existe como identidade profissional – haja vista, por exemplo, o número limitado de instituições que se dedicam à avaliação educacional e o número extremamente parcimonioso de periódicos voltados exclusivamente para a avaliação, e com tiragens regulares. A avaliação e o avaliador, pelo menos no presente momento brasileiro (2013), estão à procura de uma identidade.

3.9 O futuro da avaliação

Vianna (2000) abordou o passado e o presente, mas não citou o futuro da avaliação. O que acontecerá? O que deve acontecer? O que pode acontecer? Pode-se, a partir das tendências atuais, pressentir que, em nível de escola e mesmo de sistema de ensino, a avaliação se concentrará enfaticamente no uso de instrumentos de medida, especialmente para a tomada de decisões administrativas.

A segunda interrogação – o que deve acontecer? – acredita-se que, se a ideia de avaliação prosperar e se essa área passar a ter um caráter interdisciplinar, trabalhando em conjunto com outras ciências do homem, a sua produção passará a exigir um trabalho conexo, indispensável ao seu desenvolvimento, ou seja, a avaliação da avaliação, que pode ser expressa simplesmente pela palavra meta-avaliação.

Quando se pensa sobre o que pode acontecer, julga-se, afirma Vianna (2000), sob o risco de se ser temerário, que a escola saberá julgar potencialidades não exploradas da avaliação; que a pesquisa sobre avaliação não será episódica, mas terá uma linha contínua de seguimento, e que não apenas a avaliação, mas, também, a própria pesquisa da avaliação serão temas prioritários para os governos e as agências financiadoras de projetos.

Finalizando com base em Vianna (2000), menciona-se a afirmação de Stake: Existe uma preocupação em fazer distinção entre pesquisa (avaliação) qualitativa e quantitativa, o que, na opinião do autor, é pouco claro. Deve-se lembrar que em qualquer estudo qualitativo – etnográfico, naturalista, fenomenológico, hermenêutico ou holístico –

existe lugar, como acentua Stake (1984), para a enumeração e o reconhecimento de diferenças de qualidade. Por sua vez, quando se realiza um estudo de natureza estatística, por exemplo, um *survey*, ou um experimento que demanda controle, portanto, quando se empreende uma pesquisa ou avaliação quantitativa, depara-se com descrições e interpretações.

A avaliação é uma área nova, na visão de Vianna (2000), articulada a diversas outras áreas do conhecimento, e reflete diferentes concepções de mundo, mas nem por isso deixa de ser um conjunto organizado de conhecimentos, com várias abordagens teóricas.

Avaliação educacional, com base nos escritos de Vianna (2000), menciona os estudos sobre avaliação nos Estados Unidos, servindo, pelo menos parcialmente, para termos uma ideia de como seria no Brasil. Essa preocupação norte-americana vem de antes da segunda guerra mundial, mas o Brasil somente agora no final do século XX e início do XXI está se engajando na tarefa de desenvolver avaliações/pesquisas educacionais, a fim de melhorar nosso padrão de ensino, pesquisa e extensão, além de nos inserirmos no contexto internacional nessa área de estudo científico.

Infelizmente, ainda existem comentários sobre desvios de finalidade das avaliações elaboradas sob o comando dos estados federativos e municípios, quando existem. No nível federal as possibilidades de desvios são mais acentuadas, por sermos um país-continente, e nosso povo ainda não estar educado para participar, cobrar e entender as avaliações educacionais.

3.10 Avaliação educacional – a realidade brasileira

Este subitem avaliação educacional – a realidade brasileira - deteve-se a uma caracterização introdutória com respeito à avaliação educacional, tendo como base os planos e programas federais de avaliação, que foram feitos em nível nacional. A necessidade desta discussão justifica-se por ser a avaliação educacional a grande área de pesquisa desta tese e para que se possa tomar conhecimento do tema em nosso país.

3.10.1 Sistema nacional de avaliação da educação básica - SAEB

Segundo o INEP (2005 *apud* IBGE, c2014), o SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o SAEB passou por uma reestruturação metodológica que

possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal).

Criado em 1988, o SAEB é uma ação do governo brasileiro, desenvolvido pelo INEP, na sua diretoria de avaliação da educação básica (DAEB), sendo um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

O SAEB é aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros do 4º e do 8º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas).

A partir das informações do SAEB, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades existentes nele. Desta forma, o SAEB tem como objetivo oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro.

A participação no SAEB é voluntária. Cabe ressaltar, porém, que o comprometimento dos participantes é fundamental para a qualidade dos resultados apurados.

As matrizes de referência são um documento onde estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do SAEB. Os testes são elaborados com base nas matrizes de referência, validadas nacionalmente. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (em seus diversos níveis de complexidade). Para a elaboração das matrizes de referência, optou-se pela definição de descritores. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos.

Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. No SAEB 2001, descritores e itens foram selecionados de forma a refletir a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes.

Seu formato é de questões fechadas (de múltipla escolha). São aplicados 169 itens em cada série e disciplina, de forma a cobrir toda a matriz de referência. Esse conjunto de

itens é dividido em 13 blocos compostos por 13 itens. Os blocos são agrupados, então, de três em três, formando 26 cadernos diferentes de prova. Assim, apesar de se estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde a apenas 39 questões.

As secretarias estaduais de educação são a ligação do MEC/INEP com todas as escolas da amostra, sejam estaduais, municipais ou particulares, e ajudam a articular a aplicação da prova no estado. Participam também no processo de construção da amostra, realizando uma consulta a cada uma das escolas selecionadas, visando à atualização dos dados cadastrais e à listagem de todas as suas turmas.

As secretarias municipais de educação verificam se os dados das escolas selecionadas conferem com as informações do censo escolar e comunicam às escolas a sua participação no SAEB. Servem também de elo entre as secretarias estaduais de educação e as escolas da rede municipal.

Alunos e escolas não são identificados quando da divulgação dos resultados. Embora a coleta de informações e dados sejam individualizados; seus resultados são expandidos para os diversos grupos da população investigada. Os níveis de desempenho de cada aluno, não são divulgados. Apenas são divulgadas as médias dos desempenhos dos alunos em cada estrato.

Os estratos referem-se à série, à localização da escola e à dependência administrativa (estadual, municipal e particular). Os resultados divulgam o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas, segundo regiões e unidades da federação, e não a partir de escolas avaliadas particularmente.

Um dos objetivos do SAEB é estimular a cultura da avaliação, fomentando, assim, a implementação de avaliações estaduais e municipais. A seleção das escolas é efetuada de forma aleatória, a partir do cadastro do censo educacional do MEC, e em conformidade com o plano amostral. Basicamente, a seleção está dividida em duas fases: na primeira, são definidos os estratos de interesse em que as escolas se encontram (municipal, estadual ou particular, interior ou capital, rural ou urbana); e na segunda, as escolas são selecionadas aleatoriamente e de forma independente, dentro desses estratos.

É importante frisar que o SAEB não tem como objetivo avaliar escolas, mas o sistema educacional como um todo. Os resultados obtidos são encaminhados para os gestores do sistema (ministério da educação, secretarias estaduais e municipais de educação), para que as informações possam ser utilizadas no processo de planejamento e de elaboração de políticas públicas na área educacional. Ao MEC cabe apontar problemas e sugerir linhas de ação às secretarias estaduais e municipais de educação.

Alguns estudos realizados pelo próprio INEP, como, por exemplo, sobre quais os fatores que estão associados ao desempenho dos alunos, são um indicador precioso que os educadores - principalmente diretores e professores - podem utilizar com vistas ao aprimoramento de suas práticas.

Tendo já realizados sete levantamentos (1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003), o SAEB vem sendo aperfeiçoado sucessivamente em cada aplicação, tanto do ponto de vista metodológico como nos procedimentos, operacionalização e abrangência. No ciclo de 1995, foram introduzidos avanços metodológicos importantes pela incorporação da teoria de resposta ao item (TRI), do modelo de amostragem matricial de itens e dos questionários contextuais. Já em 1997, foram incorporadas as matrizes de referência.

3.10.2 Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)

Criado em 1993, o PAIUB foi uma resposta das universidades brasileiras ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional centrada na graduação, já que a pós-graduação já vinha sendo avaliada. A partir da experiência acumulada no programa e com a reorganização do sistema nacional de avaliação do ensino superior, nos termos do decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996, o PAIUB foi retomado pelas instituições, que respondem pela avaliação individual prevista neste decreto.

O PAIUB vai integrar os resultados desses processos de avaliação implementados pelo MEC, a saber: exame nacional de cursos, avaliação das condições de oferta de cursos de graduação, avaliações conduzidas pelas comissões de especialistas de ensino da SESu. Desta forma, buscou-se assegurar os instrumentos de qualidade das instituições assim como fornecer informações para todos esses processos.

A avaliação institucional composta pelas seguintes etapas:

- a) avaliação interna: realizada pela instituição, com a participação de todas as instâncias e segmentos da comunidade universitária, considerando as diferentes dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão;
- b) avaliação externa: realizada por comissão externa, a convite da IES, a partir da análise dos resultados da avaliação interna e de visitas à instituição, resultando na elaboração de um parecer;
- c) reavaliação: consolidação dos resultados da avaliação interna ou autoavaliação, da externa e da discussão com a comunidade acadêmica resultando na

elaboração de um relatório final e de um plano de desenvolvimento institucional.

O relatório final é enviado à SESu/MEC pelo dirigente da instituição e será analisado pelo comitê assessor do PAIUB (Portaria MEC n.º 302/98) para apreciar os resultados apresentados.

3.10.3 Exame nacional de cursos (ENC-PROVÃO)

O ENC-Provão foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da educação superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Na última edição, realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química.

O exame nacional de cursos, criado pela Lei nº 9.131, de 24.11.1995 teve por objetivo a avaliação periódica dos cursos e das instituições de nível superior, neles incluídos os cursos jurídicos. A avaliação dos cursos será realizada mediante a aferição dos conhecimentos adquiridos por seus alunos. O exame é nacional, portanto uniforme, com padrão médio que toma por base o currículo mínimo, que todos os cursos são obrigados a cumprir, quando formulam seus currículos próprios.

O *exame nacional de cursos* não aprova ou desaprova os estudantes. Contudo, é decisiva a participação ativa do aluno, porque valorizará seu curso e permitirá que dispute o mercado de trabalho em igualdade de condições, independentemente de renome da instituição onde se graduou. O exame nacional de cursos é um entre outros imprescindíveis modos de avaliação externa dos cursos, que deve ser implementada, além da avaliação interna que cada curso promova.

Seu efeito na elevação da qualidade dos cursos em geral será inevitável, porque as próprias instituições serão levadas a melhorar seu desempenho, uma vez que este será tornado conhecido. De outro lado, o mercado de trabalho e o controle público certamente contribuirão neste sentido.

3.10.4 Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)

De acordo com o INEP o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES, criado pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

O sistema possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela comissão nacional de avaliação da educação superior (CONAES).

A operacionalização é de responsabilidade do INEP. As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e o público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

3.10.5 Indicador de qualidade das instituições de educação superior

O INEP nos mostra que o *índice geral de cursos da instituição* (IGC) é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizado o CPC (conceito preliminar de cursos) e, no que se refere à pós-graduação, é utilizada a nota CAPES. O resultado final está em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

O CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o conceito ENADE (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no ENADE, o conceito IDD e as variáveis de insumo. Os dados variáveis de insumos, que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico, é formado com informações do censo da educação superior e de respostas ao questionário socioeconômico do ENADE.

A forma do cálculo do CPC tem implicações sobre a representatividade do IGC. Para um curso ter CPC é necessário que se tenha participado do ENADE com alunos ingressantes e alunos concluintes. Portanto, o IGC é representativo para os cursos que participaram das avaliações do ENADE, com alunos ingressantes e concluintes.

Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três anos no ENADE, o IGC levará em conta sempre um triênio. Assim, o IGC 2007 considerou os CPC's dos cursos de graduação que fizeram o ENADE em 2007, 2006 e 2005; o IGC 2008 considerou os CPC's dos cursos que participaram do ENADE em 2008, 2007 e 2006; e assim, sucessivamente. A medida de qualidade da graduação que compõe o IGC é igual à média dos CPC's para o triênio de interesse.

A avaliação dos programas de pós-graduação, realizada pela CAPES, compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o sistema nacional de pós-graduação, SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7 fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente. A medida de qualidade da pós-graduação que compõe o IGC é uma conversão das notas fixadas pela CAPES.

3.10.6 Prova Brasil

A prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. A prova Brasil é censitária. Por esta razão, expande o alcance dos resultados, porque oferece dado não apenas para o Brasil e unidades da federação, mas também para cada município e escola participante.

Esta prova avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental. Uma vez que a metodologia das duas avaliações é a mesma, elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará na extinção da outra.

A prova Brasil e o SAEB foram aplicados entre os dias 5 e 20 de novembro de 2007. Fizeram a prova Brasil todos os alunos de escolas públicas urbanas de 4^a e de 8^a série. O SAEB é feito por alguns alunos selecionados estatisticamente de 4^a e de 8^a série do ensino fundamental das redes particulares e rurais e de 3^o ano do ensino médio das redes pública e particular, de área urbana. Pela metodologia utilizada, nenhum aluno será submetido às duas avaliações.

3.10.7 Exame nacional do ensino médio - ENEM

O ENEM foi criado em 1998, durante a gestão do ministro da educação Paulo Renato Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso. O ENEM teve por princípio avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do ensino médio em todo o país para auxiliar o ministério na elaboração de políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino brasileiro através dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do ensino médio e fundamental, promovendo alterações nos mesmos, conforme indicasse o cruzamento de dados e pesquisas nos resultados do ENEM.

Foi a primeira iniciativa de avaliação geral do sistema de ensino implantado no Brasil. O primeiro modelo de prova do ENEM, utilizado entre 1998 e 2008, tinha 63 questões aplicadas em um dia de prova.

Em 1999 o ministro Paulo Renato Soares é mantido no comando do Ministério da Educação durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. O presidente Fernando Henrique Cardoso inicia seu segundo mandato, depois de ter conseguido ser reeleito. Em 2000 é lançado na cidade de Campinas, São Paulo, o primeiro jornal em Braille do país. Em 2001 o programa nacional de renda mínima vinculada à educação - "bolsa escola" o programa foi criado pela medida provisória 2.140, de 13 de fevereiro de 2001, tendo sido aprovado pelo Congresso Nacional em 27 de março e sancionado pelo presidente da República, através da Lei 10.219, de 11 de abril de 2001.

Em 2003 assume a presidência da república o metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva e tem como ministros da educação, Cristovam Buarque⁷ e Fernando Haddad⁸.

Em 2009 o ministro da educação, Fernando Haddad, apresentou a proposta de unificar o vestibular das universidades federais utilizando um novo modelo de prova para o ENEM. O MEC argumenta que o vestibular tradicional desfavorece candidatos que não podem se locomover pelo território. Assim, um jovem que queira prestar medicina e tenha problemas financeiros, dificilmente poderá participar de processos seletivos de diferentes

⁷ Nasceu em Recife, 20 de fevereiro de 1944, é um engenheiro mecânico, economista, educador, professor universitário e político brasileiro, foi Reitor da Universidade de Brasília, foi governador do Distrito Federal. Foi Ministro da Educação entre 2003 e 2004, no primeiro mandato de Lula. Nas eleições de 2010, foi reeleito para o cargo de senador pelo Distrito Federal, com mandato até 2018.

⁸É bacharel em direito, mestre em economia (com a dissertação *O caráter socioeconômico do sistema soviético*) desde 1990, e doutor em filosofia (com a tese *De Marx a Habermas - O Materialismo Histórico e seu paradigma adequado*, sob a orientação de Paulo Arantes) desde 1996. Obteve esses três graus pela Universidade de São Paulo (USP) Ministro da Educação do governo Lula desde 2004.

faculdades – e terá suas chances de aprovação diminuídas. Por outro lado, as federais localizadas em estados menores ficam restritas aos candidatos de suas regiões.

O ministro da Educação, Fernando Haddad, e secretários estaduais de educação discutem o novo ENEM em Brasília. De acordo com a PNAD 2007 (*pesquisa nacional por amostra de domicílios*), de todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano. Isso significa que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da federação. Nos Estados Unidos, por exemplo, 19,2% dos alunos mudam de estado para cursar a universidade.

A pasta diz que poderá aumentar as verbas para assistência acadêmica das universidades, para que candidatos de diferentes estados possam se manter estudando. Além disso, o ministério afirma que um exame nacional unificado, desenvolvido com base em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante para definir a política educacional e o conteúdo a ser ensinado no segundo grau. Devido a fortes suspeitas de vazamento da prova, que teve cadernos furtados em uma das gráficas que a produziu, o exame que estava planejado para ser realizado em outubro de 2009 foi adiado.

O novo ENEM passou a ter 180 questões aplicadas em dois dias de prova. Com as datas remarcadas para 5 e 6 de dezembro de 2009, do total de 4,1 milhões de inscritos 37,7% abstiveram-se de realizar as provas no primeiro dia. Outro diferencial do ENEM 2009 é a adoção da teoria da resposta ao item (TRI) na formulação da prova, o que permitirá que as notas obtidas em edições diferentes do exame sejam comparadas e até mesmo utilizadas para ingresso nas instituições de ensino superior.

3.10.8 Considerações sobre as avaliações educacionais no Brasil

A avaliação educacional começa a ser valorizada a partir dos dois últimos presidentes da República, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. Os modelos de avaliação vêm sendo criados, desenvolvidos, testados e reformulados. Toda avaliação educacional é importante para os sistemas educacionais, sejam eles nacional, estadual ou municipal, por que, trabalhando-se com avaliação temos parâmetros para comparações, questionamentos, indagações e sugestões com o intuito da criação ou modernização de políticas públicas capazes de melhorar o desempenho dos sistemas educacionais do nosso país.

Nenhum sistema é perfeito. Todos os sistemas de avaliação devem ser melhorados continuamente, pois, somente através da realização de cada evento é possível se

mensurar falhas. Entretanto, o que se avalia é que o ENEM é, atualmente, a maior avaliação educacional do Brasil, com mais de 4,5 milhões de inscritos e que, provavelmente, sempre terá alguns problemas.

Os modelos de avaliações educacionais implementados no Brasil, sejam avaliações curriculares, avaliação institucional, avaliação de ensino-aprendizagem ou avaliação de sistema de educação nacional, estadual ou municipal, têm melhorado demasiadamente nos últimos anos. Essa melhoria é em decorrência de um maior profissionalismo por parte dos atores envolvidos no processo (professores, gestores, alunos, pais, instituições educacionais e sociedade em geral). Isso se reverte em maior qualidade no ensino dos futuros cidadãos desta nação.

3.10.9 Propostas estatais voltadas à avaliação da educação superior brasileira

O Brasil teve programas de avaliação institucional, que já consta deste texto, em formato simplificado, mas será reforçada atenção aos abaixo mencionados, tendo como fonte inspiradora o trabalho de Andriola (2008), publicado na Revista Iberoramericana sobre *Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*. Estes programas são: *programa de avaliação institucional das universidades brasileiras* (PAIUB), o *exame nacional de cursos* (ENC ou PROVÃO) e o *sistema nacional de avaliação da educação superior* (SINAES).

A relação entre estado, universidade e sociedade tem passado por transformações nas últimas décadas aqui no Brasil, levando-se em conta a abertura econômica que se vem promovendo, desde o governo Collor de Melo (1990-1992), para atrair recursos externos, mostrar confiança aos investidores internacionais e isso tem contribuído para mudanças internas significativas em várias áreas, dentre elas a educação superior. Neste sentido, Andriola (2008, p. 128, grifo do autor) menciona que o modelo educacional brasileiro tem passado “[...] *do modelo de controle para o modelo de supervisão estatal*.”

Andriola (2008, p. 128) assevera que: “O chamado Estado-Avaliador define uma centralidade substantiva para a avaliação, pois acredita que é ela a base da mudança, capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência das IES [Instituições de Ensino Superior]”.

Continuando Andriola (2008, p. 128) mostra que: “A análise do discurso oficial indica que o governo assumiu de modo despudorado a condição de ter o mercado como balizador da qualidade, caracterizando o processo educativo como atividade caracteristicamente competitiva”.

Neste âmbito, segundo Andriola (2008), é relevante a análise de três políticas de educação superior como avaliações institucionais implementadas a partir de 1983, sendo elas: *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)*, *Exame Nacional de Cursos (ENC)* e *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*, a saber:

- O processo de criação, conformando aí o contexto histórico, as instituições e personagens envolvidos;
- Os objetivos, princípios e características fundamentais;
- As formas de implementação, especialmente no que se refere aos procedimentos metodológicos utilizados;
- A recepção e repercussão junto à comunidade acadêmica;
- Os resultados obtidos; e o modo como se desdobraram em políticas públicas para a universidade;
- As limitações que apresentaram, expressadas nas críticas e sugestões recebidas;
- As principais, e mais marcantes, diferenças e semelhanças entre os três programas e a tentativa de compreender mudanças e permanências; (ANDRIOLA, 2008, p. 130).

A presente pesquisa foi focada na análise do SINAES, por ser o último implementado e ainda estar em vigor regulando a avaliação do ensino superior brasileiro, de acordo com a lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

Andriola (2008, p. 139) nos lembra que:

A proposta de reforma universitária encontrou na garantia da qualidade do ensino superior oferecido no país o seu mais forte argumento, sendo evocada a preocupação em garantir o “trinômio” “expansão-qualidade-inclusão”. Era interesse da reforma universitária, segundo o governo, que o ensino superior se expandisse em número de vagas para atender a um percentual maior da população brasileira, mas esse crescimento deveria dar-se a partir do compromisso com a qualidade do ensino oferecido.

O SINAES foi o primeiro programa de avaliação de instituições de ensino superior apreciado e votado pelo congresso nacional, segundo Andriola (2008), de política de governo para política de estado. A legislação que fundamenta o SINAES, assevera Andriola (2008), está expressa na constituição federal de 1988, especificamente no artigo 209. Outras leis dão sustentação ao SINAES, sendo elas: lei 9.131 de 1995, que criou o conselho nacional de educação (CNE) e a avaliação periódica das IES e dos seus cursos; a LDB- 9.394/96, art. 9º incisos VI e IX; o plano nacional de educação (PNE) – lei 10.172/2001.

Nas palavras de Andriola e Rodrigues (2005 *apud* ANDRIOLA, 2008, p. 140), “A operacionalização do SINAES se subdivide em três macroprocedimentos: avaliação

institucional (interna e externa), avaliação dos cursos de graduação (ACG) e exame nacional de avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE).”

No que tange à avaliação institucional, há 10 dimensões que deverão ser alvo obrigatório da auto-avaliação das IES, são elas:

- a) a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- b) a política institucional voltada ao ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à expansão;
- c) a responsabilidade social da instituição;
- d) a comunicação com a sociedade;
- e) a política institucional de gestão de pessoal;
- f) a organização e a gestão da instituição;
- g) a adequação da infraestrutura física à missão da instituição;
- h) o planejamento e a avaliação institucional;
- i) a política interna de atendimento aos estudantes universitários; e
- j) a sustentabilidade financeira institucional.

3.11 Resumo do capítulo

Este capítulo deteve-se a uma explanação introdutória com respeito à avaliação educacional, tendo como base os teóricos norte-americanos, concluindo com a realidade avaliativa brasileira. A necessidade deste arrazoado justifica-se por ser a avaliação educacional a grande área de pesquisa.

O modelo de Tyler privilegiou currículos que refletiriam o sistema de crenças e valores sociais e culturais da sociedade local. Este modelo achava, também, que a avaliação não seria restrita ao rendimento escolar, mas a um projeto de vida para os estudantes.

Cronbach (1963) menciona em seu trabalho conceitos e diretrizes que se assemelham ao cerne da presente tese, principalmente com respeito a avaliação de cursos. As questões que Cronbach (1963) discute são: relação entre os especialistas em currículo e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos; avaliação e comparação de cursos; procedimentos de medida em avaliação educacional; avaliação de cursos e a opinião de especialistas; o uso da observação em avaliação educacional; e emprego do item *sampling* (amostragem); a importância da análise dos itens; problemática dos instrumentos de medida na avaliação de currículos; o emprego de testes na medida de processos complexos; a

especificidade dos itens e a questão da transferência de aprendizagem; e, finalmente, o uso de medidas de atitude e os estudos de *follow-up* (acompanhamento) na avaliação de cursos.

A avaliação e os avaliadores estão intrinsecamente ligados por conceitos, valores, relacionamentos entre pessoas interessadas em julgar, classificar e melhorar processos e trabalhos. Um avaliador não deve somente levantar dados, auditar procedimentos, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam as várias opiniões.

Ainda que nem todos se deixem convencer por seus argumentos, o agir do avaliador deve ser, nesse sentido, para que o máximo de pessoas possam usar os dados levantados e as conclusões estabelecidas, mas isto deve fazer parte de um plano de ações definidas pela equipe de avaliação. A avaliação deve esclarecer controvérsias e dirimir dúvida sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado.

A avaliação tem a vantagem de transformar os avaliados em elementos melhores, transforma processos, agilizando a implementação e acompanhamento dos resultados destes processos. Educa pela transformação. Nesta contextualização a avaliação educacional precisa ser encarada como uma pesquisa científica, no tocante a métodos, seriedade de seus atores e até uma utilização otimizada por parte dos tomadores de decisão.

Avaliação responsiva proposta por Stake (1967 e 1993) leva em consideração o perfil do aluno. Por mais importante que seja este perfil do aluno, não é suficiente em uma avaliação responsiva, é fundamental que seja feito um contraste (comparação) entre o perfil do aluno e a observação decorrente da interação aluno/professor, de modo a verificar até que ponto o professor leva o aluno à reflexão e se os objetivos propostos pelo programa estão sendo efetivamente atingidos e traduzidos por experiências relevantes. Em função desses resultados é que se pode afirmar, categoricamente, se o programa estaria tendo algum impacto.

Já a avaliação iluminativa mencionada por Parlett, com base em Walberg e Haertel (1990), procura investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais de uma forma que seja útil para aqueles a que o estudo investigativo se destina. O avaliador vai contribuir para a tomada de decisão proporcionando informações, comentários e análises que aumentam o conhecimento e a compreensão dos problemas educacionais. A sua

metodologia, segundo Vianna (2000) é flexível e usa técnicas diversas conforme a natureza do problema investigado.

Avaliação de produto educacional é feita por Scriven (1967). Ao discutir a questão dos modelos que são numerosos, superiores a quase uma centena, segundo Vianna (2000), Scriven destaca que o campo da avaliação é cheio de inquietações metodológicas, o que não deixa de ser sinal bastante positivo, mas que gera confusão e dificuldades para o praticante da avaliação.

Scriven (1967) coloca a questão do julgamento de valor em avaliação, mas muitos discordam desse posicionamento, adotando uma posição prática e associando a avaliação à tomada de decisão, achando que o juízo de valor deva ser feito por quem toma a decisão, o que não é o caso do avaliador. A avaliação formativa é feita no decorrer ou no desenvolvimento do trabalho avaliativo, já a avaliação somativa é feita somente no final, quando já pode ser tarde demais, para serem efetuados ajustes ou retificações.

O famoso modelo de Daniel L. Stufflebeam *et al.* é o CIPP. Neste modelo são trabalhados quatro conceitos, que se assemelham a um sistema aberto. São eles: contexto, *input* ou entradas, processo e *output* ou saída. O modelo de Stufflebeam *et al.* (1971) apresenta situações de decisão com denominações especiais: homeostática, incremental, neomobilística e metamórfica, referindo-se cada uma delas a uma mudança pretendida. As decisões homeostáticas, segundo Vianna (2000), têm como objetivo a manutenção do *status quo*.

A maioria das decisões em educação é homeostática. Muitas inovações em educação são atividades incrementais, visam algum tipo de melhoria sem que isso represente um risco de contestação, sem criar espírito de revolta. As decisões neomobilísticas denotam atividades grandes e inovadoras, que são desenvolvidas com a finalidade expressa de solucionar grandes problemas.

Uma programação educacional no longo prazo demanda decisões neomobilísticas. Finalmente, as decisões metamórficas visam a produzir mudanças completas e radicais, em um sistema educacional. Obviamente, as decisões metamórficas são inteiramente assintóticas, utópicas, e a probabilidade de implementá-las é praticamente nula.

O futuro da avaliação está em nossas mãos. Quando pensamos sobre o que pode acontecer com a avaliação educacional, julgamos, afirma Vianna (2000), sob risco de sermos temerários, que a escola saberá julgar potencialidades não exploradas da avaliação; que a pesquisa sobre avaliação não será episódica, mas terá uma linha contínua de seguimento, e

que não apenas a avaliação mas, também, a própria pesquisa da avaliação serão temas prioritários para os governos e as agências financiadoras de projetos.

Tudo isso é extremamente ambicioso, visionário e fantasioso sem dúvida, mas olhar o futuro exige certo grau de fantasia, e nesse momento, gostaríamos de transcrever parte de um trecho do artigo de Kenneth E. Boulding, citado por Smith (1993) – “a fantasia é parte das metodologias adequadas de todos os campos do conhecimento humano”.

A realidade brasileira da avaliação educacional, em nível federal, vem evoluindo positivamente. Iniciou-se com diversos sistemas e exames, dentre eles: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB; Exame Nacional de Cursos (ENC-PROVÃO); Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); indicador de qualidade das instituições de educação superior; prova Brasil; novo ENEM.

A constituição federal de 1988, juntamente com a lei de diretrizes e bases da educação – LDB, de 1996, vieram normatizar e legalizar os interesses nacionais por uma educação de qualidade, com inclusão social, com direitos iguais e realmente para todos os brasileiros. No Brasil as leis são feitas e aprovadas, mas o maior trabalho é colocá-las em prática. A avaliação educacional vem ganhando espaço e estudos acadêmicos, melhorando, se aperfeiçoando e formando mestres e doutores em todo o país. Este avanço tende a adequar nossos cursos de graduação aos níveis internacionais.

As propostas estatais voltadas à avaliação da educação superior brasileira foram comentadas com ênfase em três programas de avaliação, quais sejam: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC ou PROVÃO) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Apresenta-se o capítulo seguinte que trata das concepções teóricas de gestão educacional. Foi explicitada diferença entre gestão de empresas tradicionais e empresas de educação, principalmente de educação superior, ou educação universitária. Mantém-se a distinção entre ensino universitário público e privado, porque a fonte de pesquisa é uma universidade pública federal.

4 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL

Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou. (ALBERT EINSTEIN).

Ao apresentar o quarto capítulo que versa sobre administração educacional em uma escola de ensino superior ou de terceiro grau, mostra-se que existem algumas particularidades nos vários tipos de organizações, seja numa indústria, comércio, prestação de serviços ou uma universidade, posto que somente com orientações específicas se faz uma boa gestão. Uma das pilstras desta tese é a gestão educacional em nível de coordenação, que inclui as concepções teóricas, abordadas nesta pesquisa.

4.1 Qualidade na gestão educacional

A qualidade na administração educacional envolve, principalmente, três atores: alunos, professores e corpo administrativo-gestor da organização educacional. Pode-se considerar que no planejamento escolar ou educacional seja feita uma divisão entre público interno e público externo. Só existe escola, porque existe aluno, pai de aluno e sociedade. Levando-se em conta esta premissa, a organização escolar precisa estar preparada para atender bem aos seus clientes externos.

E como deve ser este preparo organizacional? Inicialmente, arrumando o ambiente interno da organização na questão da qualidade interna. Tendo zelo e cuidado com os recursos humanos, recursos financeiros e recursos materiais. Sobre os recursos humanos é indubitável sabermos das especificidades de um bom quadro de docentes, com titulação adequada (Mestres e Doutores), com incentivos para pesquisa e para realização de extensão, a fim de colocar o ambiente escolar sendo parte e fazendo parte da sociedade local.

Professores motivados darão aulas cada vez melhores e se empenharão no ensino-aprendizagem dos discentes, inovando em métodos e pesquisas para preparar não somente um estudante para um emprego, mas preparando-o para a vida.

O corpo administrativo de uma instituição educacional será de qualidade, quando seus membros forem qualificados para o exercício de servir bem seus clientes, quais sejam: estudantes de um lado, professores de outro e a gestão educacional em particular. É fácil?

Claro que não. A organização escolar tem a obrigação de selecionar bem esses servidores administrativos, bem como mantê-los em permanente educação continuada. Sempre atualizados com as últimas inovações administrativas e tecnológicas.

Os recursos financeiros e materiais serão aplicados e gerenciados de acordo com o tamanho e a estrutura da organização escolar. Esses recursos devem ser aplicados numa entidade educacional com a mesma parcimônia com que são aplicados em outros tipos de organizações, ou seja, com eficiência e eficácia. Procede-se análise custo *versus* benefícios, calcula-se custo de projetos e operações, enfim, são atitudes administrativas visando seguir os objetivos estratégicos da Instituição, sem se descuidar da qualidade dos gastos.

Considerando que as empresas são vistas como cadeia de valores, seja ela pública ou privada, é interessante mostrar para os *stakeholders* que a Instituição está alinhada com uma estratégia de sucesso. Os *stakeholders* numa organização educacional podem ser alunos, pais de alunos, professores, funcionários técnicos administrativos, direção da Organização, sociedade local, empresas que poderão usar os egressos para ser empregados ou parceiros autônomos, os governos etc.

Neste sentido a qualidade na gestão educacional tende a copiar iniciativas de sucesso na indústria, em outros tipos de serviços e em organizações não governamentais. É interessante lembrarmos o bom exemplo japonês. Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p. 242), relatam que: “[...] após a segunda guerra mundial, os japoneses partiram em direção à busca de metas nacionais por meio do comércio e não dos meios militares.”.

No período 1946-1950, houve uma tentativa de redirecionar a indústria de guerra japonesa para a exportação de produtos manufaturados. Para fazerem essa conversão de produtos militares para civis, os japoneses se prontificaram a aprender como os outros países gerenciavam a qualidade, já que seus produtos se caracterizavam pelos preços baixos e pela má qualidade. Isso foi confirmado por Juran (1981 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 242), ao afirmar que “[...] um dos principais obstáculos para venda desses produtos no mercado internacional era a reputação nacional por produtos de segunda, devido à exportação de bens de má qualidade antes da Segunda Guerra Mundial”.

De acordo com Juran (1981 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 242), os japoneses articularam algumas estratégias inéditas para criar uma revolução na qualidade. Várias dessas estratégias foram decisivas, entre as quais:

- a) os gerentes de nível alto lideraram pessoalmente a revolução;
- b) todos os níveis e funções foram submetidos a treinamentos no gerenciamento para a qualidade;
- c) o aperfeiçoamento da qualidade foi empreendido a um ritmo contínuo e revolucionário;
- d) a força de trabalho participou do aperfeiçoamento da qualidade por meio do conceito de círculos de controle da qualidade.

Ainda segundo Juran (1981 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005), logo no período do pós-guerra, as empresas americanas afetadas consideraram que a competição japonesa residia nos preços e não na qualidade. À medida que os anos passaram, a competição de preços caiu, enquanto da qualidade subiu. Examinando os principais eventos do movimento da qualidade, não há nenhuma dúvida de que as teorias administrativas geradas no ocidente e as tecnologias desenvolvidas a partir delas tiveram um profundo impacto no Japão. Os americanos podem ter sido os catalisadores, mas, de acordo com Garvin (1992 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 243):

Os japoneses desenvolveram ultimamente um movimento de qualidade que foi unicamente deles próprios. Algumas das mais importantes inovações remontam aos últimos anos da década de 50 e aos primeiros da década de 60. As sementes, todavia foram plantadas uma década antes.

Juran (1981, p. 61 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 243-244) também enfatiza esse esforço singular dos japoneses ao relatar que:

Um segmento da imprensa ocidental tem surgido com a conclusão de que o milagre japonês não foi devido aos japoneses. Na verdade foi devido a dois americanos, Deming e Juran, os quais fizeram conferências para os japoneses logo após a segunda guerra mundial... Eu realmente conferenciei no Japão como relatado e levei alguma coisa de novo para eles – uma abordagem estruturada para a qualidade. Também fiz a mesma coisa para um grande número de outros países, entretanto, nenhum desses ainda atingiu os resultados conseguidos pelos japoneses. Desta forma quem executou o milagre?

Como implantar o estilo japonês nas instituições educacionais brasileiras? Tarefa muito difícil, primeiro por conta da nossa cultura de *laissez-faire*, sem compromisso, numa vida boa, e assim por diante. Depois pela especificidade da IES. Não é uma linha de montagem igual a uma indústria, o maquinário utilizado é mínimo, os seres envolvidos são criaturas pensantes e intelectualizadas, não desmerecendo os trabalhadores da indústria de bens duráveis e não duráveis. Entretanto, a qualidade pode ser implementada em qualquer tipo de organização, principalmente nas educacionais.

De acordo com Oakland (1994 *apud* CARAVANTES; PANNON; KLOECKNER, 2005, p. 252), o controle do processo deve ser realizado por meio de método da espiral EPDCA:

- a) E (*evaluate*): avaliar a situação e definir seus objetivos;
- b) P (*plan*): planejar para realizar inteiramente esses objetivos;
- c) D (*do*): fazer, isto é, implementar;
- d) C (*check*): verificar se os objetivos são atingidos;
- e) A (*amend*): aperfeiçoar, isto é, executar as ações corretivas.

A eficácia de uma organização e de seu pessoal depende do empenho com que cada pessoa e cada departamento desempenha seu papel e se move no sentido das metas e dos objetivos comuns. O controle é o processo pelo qual são fornecidas informações de *feedback* para manter todas as funções em suas respectivas trilhas. Esta afirmativa se aplica especificamente às entidades educacionais, o que falta em muitos casos é a comunicação de quais metas e objetivos devem ser perseguidos para se ter eficácia na organização educacional.

Outra questão importante na qualidade é o comprometimento e liderança. Para ser bem-sucedido na promoção da eficácia e da eficiência da empresa, o gerenciamento da qualidade total deve ser feito de fato aplicado em todas as áreas e começar no topo, com o diretor executivo ou seu equivalente.

“As organizações, como impressões digitais e flocos de neve, são sempre únicas. Cada uma tem sua própria cultura, suas tradições e seus métodos de ação.”. (DAVIS, 1972, p. 84 *apud* CARAVANTES; PANNON; KLOECKNER, 2005, p. 255).

Segundo Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p. 256):

As organizações podem ser consideradas um ser vivo, com personalidade.. Seu comportamento se traduz por tradição, hábitos, costumes, opiniões, atitudes, preconceitos, regulamentos e maneiras de resolver problemas – conjunto que constitui a cultura organizacional. O comportamento da organização é determinado por sua cultura. O rendimento ou a produção das organizações é função direta de seu tipo de comportamento e, por conseguinte, de sua cultura. O administrador de pessoal é em grande parte, em seu comportamento administrativo, um produto da cultura organizacional. Portanto, se queremos que uma organização venha a evoluir, é preciso agir sobre a cultura organizacional.

Outra questão da qualidade total levantada por Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p. 256) é a comunicação. Os autores asseveram que: “[...] um bom padrão de comunicação só existe quando se cria um ambiente aberto, livre, não manipulativo, em que as necessidades de defesa são minimizadas.”.

Um bom padrão de comunicações exige uma atmosfera de aceitação, especialmente quando há divergências de opiniões e perspectivas; supõe liberdade de manifestar tanto opiniões como sentimentos com autenticidade, especialmente na presença de superiores; supõe empatia e capacidade de ouvir ativamente, isto é, de examinar os fatos segundo as perspectivas e os sentimentos dos outros e não apenas dos nossos; supõe a capacidade de entender e de se fazer entender.

Na qualidade total das IES podem ser trabalhado o comprometimento e a liderança, a cultura e a comunicação, a fim de envolver todos com o mesmo objetivo estratégico da organização.

4.2 Gestão nas organizações

O administrador precisa perceber o grau de relevância da teoria da administração para o entendimento dos conceitos e da complexidade organizacional, tendo em vista sua área de atuação, mas será sempre de bom alvitre o entrelaçamento entre teoria e prática, uma sem a outra deixa a empresa desfalcada.

Roethlisberger (1941, p. 139 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 51) diz que: “Embora teoria sem prática constitua especulação improfícua, a prática sem teoria é intransmissível. As duas devem ser cultivadas conjuntamente, se quisermos aprender pela experiência e estar em condições de transmitir o que aprendemos.”.

A gestão organizacional tende a ser uma oportunidade desafiadora em que o administrador desenvolve sua habilidade de proatividade, fazendo as coisas acontecerem na organização, incentivando seus liderados, conhecendo os objetivos estratégicos da entidade e se automotivando para novos desafios.

Segundo David C. McClelland (1966 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 121) as pessoas, psicologicamente, podem ser divididas em dois grupos:

- a) uma minoria de pessoas que são desafiadas pelas oportunidades e estão dispostas a trabalhar com tenacidade para alcançar algo;
- b) a maioria, que não se sente desafiada para alcançar resultados.

Um dos exemplos que McClelland (1966 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005) utilizou para explicar suas ideias foi o de um estudo realizado por psicólogos sobre pessoas portadoras de um nível de realização elevado (*high achievement*), após o fechamento de uma fábrica na cidade de Erie, na Pensilvânia (USA), e sua consequente

demissão. Uma pequena minoria dos trabalhadores era motivada por um tipo de personalidade que ele chamava de *Motivação A* e que tinha as seguintes características:

- a) pessoas que se autoestabelecem desafios;
- b) pessoas que não deixam nada ao sabor da sorte, preferindo trabalhar para resolver os problemas com que se defrontam;
- c) pessoas que preferem receber *feedback* sobre seu desempenho.

Pessoas que agem dessa maneira estão, assevera McClelland (1966 *apud* CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005), em bases contínuas, pensando em aprimorar seu desempenho, em fazer as coisas de modo aperfeiçoado. Ele desenvolveu uma série de instrumentos para determinar o *score da necessidade de realização* (e que chamou de *n Ach Score*). Algumas pessoas agem em sua vida adulta desse modo, não porque tenham nascido assim (algo inerente ao DNA), mas simplesmente porque *aprenderam* assim com seus pais.

Esses indivíduos, diante de uma situação-problema a ser enfrentada, se tiverem de escolher outras pessoas para auxiliá-las, farão opção pela *expertise* dos escolhidos e não pelo grau de amizade e relacionamento. Evidentemente isso nos mostra a existência de um segundo grupo, o daqueles orientados por uma *necessidade de afiliação* (*n Aff*). Esses, por certo, em uma situação semelhante, escolheriam os amigos. Há um terceiro grupo, o daqueles orientados pela *necessidade de poder* (*n Power*).

O que parece de extrema relevância para Caravantes, Panno e Kloeckner (2005) nas pesquisas desenvolvidas por McClelland em relação à necessidade de realização (*n Ach*) são duas ideias: a primeira é a da conexão da *n Ach* com *desenvolvimento*, seja ele pessoal, organizacional ou da sociedade. E, em segundo lugar, que, se a *n Ach* não se trata de algo inato, então ela pode ser *aprendida*, o que abre espaço para a *educação* como fator de crescimento e desenvolvimento (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 121-122).

O que se discute cientificamente é *por que alguns bons administradores nunca entraram numa faculdade?* Isto pode até desmotivar alguns bacharéis em administração. Entretanto, essas exceções são fruto de pessoas empreendedoras, que se *autodesafiam*, que são inquietas e não se acomodam com o *status quo*, mas fazem as coisas acontecerem, independentemente de instrução letrada.

Por isso, Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p. 123), lembram que “Motivação e Meias-Verdades” – uma vez que um estudo cuidadoso demonstrou que as noções usuais sobre motivação são, na melhor das hipóteses, meias-verdades, segue daí que você não pode

confiar naquilo que as pessoas dizem a respeito de suas motivações. Afinal, elas obtêm suas ideias sobre seus próprios motivos a partir do senso comum.

Assim, um general pode afirmar que ele está interessado em realização (*achievement*), porque ele obviamente já se realizou; ou um homem de negócios afirmar que sua motivação é ganhar dinheiro, porque ele já ganhou dinheiro; ou um integrante daquela maioria dos que foram demitidos da fábrica da cidade de Erie afirmar que seu motivo maior é obter um novo emprego, porque ele sabe que precisa de um.

Entretanto, um estudo mais acurado do que cada um pensa ou como cada um usa seu tempo pode mostrar que cada um está preocupado com coisas muito diferentes. É preciso técnicas de mensuração especiais para identificar a presença da necessidade de realização (*n Ach*) ou outros motivos. Assim, aquilo que as pessoas dizem e mesmo acreditam não está muito intimamente relacionado a tais motivações “escondidas” e que parecem afetar o “estilo de vida das pessoas” mais do que suas atitudes políticas, religiosas ou sociais. Dessa forma, a necessidade de realização produz homens empreendedores entre líderes de sindicatos e gerentes, republicanos ou democratas, católicos ou protestantes, capitalistas ou comunistas.

Numa organização onde as pessoas com necessidade de realização são discriminadas, porque questionam, porque querem saber os motivos das decisões e atividades, porque são proativas, infelizmente, está fadada à ruína. Ao contrário, esse funcionário motivado só tende a elevar a autoestima da organização, motivar pessoas, crescer com a empresa, ser líder e divulgador dos objetivos estratégicos organizacionais.

4.3 Gestão em escolas de nível superior

O ensino superior no Brasil ganha espaço e se interioriza espetacularmente. Hoje, pequenas cidades do interior nordestino já contam com “cursos superiores”, sendo cursos presenciais e semipresenciais ou até na modalidade a distância, conhecido como EAD – ensino a distância. Nessa popularização do ensino superior brasileiro existe a contribuição significativa do gestor acadêmico, aquele administrador que consegue gerir uma entidade educacional e transformá-la numa organização lucrativa. Vasconcelos (2012, p. 119), coloca que “[...] a despeito dos excepcionais avanços científicos e tecnológicos do século passado, a humanidade não obteve êxito em solucionar seus problemas recorrentes; ao contrário, os acentuaram”.

Dentre os problemas recorrentes, destacam-se: a degradação do meio ambiente, o avanço da pobreza, as intolerâncias raciais, étnicas, políticas e religiosas, e, sobretudo, a

alarmante assimetria econômica, tecnológica e social entre países e pessoas. O pressuposto básico para o enfrentamento desses desafios paradoxais e complexos depende de mudanças paradigmáticas, cujo cerne está na educação e no uso intensivo do conhecimento transformando em inovações sustentáveis capazes de conciliar múltiplos interesses.

Este nicho de mercado “ensino superior” está gerando lucros e negociações, por isso é visto pelos “investidores” como ramo de atividade lucrativa e de poucos riscos. Os governos federal, estaduais e municipais não são capazes de suprirem essa demanda, cada dia maior, de educação superior nas mais diversas regiões brasileiras, levando-se em conta que a iniciativa privada preenche esta lacuna.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9394/96 – já foi elaborada levando em conta esta perspectiva privatizante e os próprios presidentes da república pós-LDB criaram e ainda criam programas para o erário público financiar cursos superiores para os mais carentes.

A maneira de administrar uma organização educacional tem dimensões e particularidades intrínsecas e extrínsecas ao ramo de atividades, necessitando de profissionais especializados. Segundo Terra (2001 *apud* VASCONCELOS, 2012, p. 123-124), a gestão do conhecimento deve ser analisada por meio de sete dimensões da prática gerencial, que são:

- a) dimensão 1 – fatores estratégicos e o papel da alta administração;
- b) dimensão 2 - culturas e valores organizacionais;
- c) dimensão 3 – estrutura organizacional;
- d) dimensão 4 – administração de recursos humanos;
- e) dimensão 5 – sistemas de informação;
- f) dimensão 6 – mensuração de resultados;
- g) dimensão 7 – aprendizado com o ambiente.

Terra (2001 *apud* VASCONCELOS, 2012) ressalta que as dimensões da prática gerencial aqui demonstradas são fundamentais à organização que aprende e inova continuamente.

4.4 Gestão em universidades ou faculdades particulares

As gestões nas universidades, centros universitários e faculdades particulares são feitas por profissionais qualificados no mercado educacional e que respondem pelos resultados de cada instituição, principalmente no quesito financeiro. A profissionalização requerida nessas entidades particulares busca profissional administrador empreendedor, a fim

de manter a escola superior na competitividade do mercado educacional, onde se acha inserida.

Uma das principais universidades particulares do Brasil é a *Universidade Mackenzie*, que tem uma administração superior nos seguintes moldes:

- I - Administração Superior**
 - a)** Conselho Universitário - CONSU;
 - b)** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE;
 - c)** Reitoria.
 - d)** Chancelaria.
- II - Administração Acadêmica**
 - a)** Decanato Acadêmico - DEAC;
 - b)** Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPPG;
 - c)** Decanato de Extensão - DEX. (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, c2012).

Observa-se uma administração superior parecida com as universidades públicas, de acordo com o estatuto social da entidade. Entretanto, no caso da administração acadêmica temos uma gestão mais “enxuta”, que proporciona maior celeridade nos processos administrativos.

A administração acadêmica é exercida pelos decanatos, estes com a finalidade de assessoramento em nível superior, da supervisão e coordenação das áreas específicas de graduação, pesquisa e pós-graduação e extensão.

O decano, responsável pela gestão em seu respectivo decanato, é nomeado pelo reitor, dentre integrantes da carreira docente da *Universidade Presbiteriana Machenzie* (UPM). Incumbe, também, à administração acadêmica, por intermédio da câmara gestora dos decanatos:

- I** - supervisionar e assessorar os centros especializados de pesquisa e os de extensão;
 - II** - uniformizar procedimentos a respeito de ensino, pesquisa e extensão nas unidades universitárias.
- Seção I**
Do Decanato Acadêmico - DEAC
Art. 26 O Decanato Acadêmico é o órgão executivo que superintende, coordena e fiscaliza as atividades de ensino.
Art. 27 Vinculam-se ao decanato acadêmico:
- I** - Secretaria geral;
 - II** - Serviço de registro de títulos e documentos universitários;
 - III** - Apoio discente e ouvidoria acadêmica;
 - IV** - Apoio docente;
 - V** - Comissão do processo seletivo;
 - VI** - Comissão própria de avaliação
 - VII** - Corregedoria disciplinar universitária;
 - VIII** - Assessoria jurídica universitária. (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, c2012).

As competências dos órgãos que compõem o decanato acadêmico estão estabelecidas no regimento geral. É observado que a comissão própria de avaliação (CPA), órgão ligado à avaliação institucional da entidade educacional está na administração acadêmica justamente para colaborar no processo avaliativo dos cursos e da universidade.

4.5 Gestão em universidades públicas

A administração de uma universidade pública tem estrutura diferenciada das particulares, principalmente em seu organograma, que segue uma linha mais densa em termos de burocracia, dado que a gestão pública necessita de regulamentações impensadas na administração particular. O servidor público é obrigado a cumprir a lei em todos os sentidos e para alguns desavisados ou que não detém conhecimento específico, pode até criticar negativamente tais profissionais desdenhando de muitas atitudes ou ações específicas e exigidas pelo legislador.

Relata-se como é organizada a administração superior e acadêmica da Universidade Federal do Ceará (UFC), como forma de comparar, sem fazer julgamentos, a gestão de instituições públicas e privadas. A estrutura acadêmico-administrativa da UFC não é entendida como um fim em si mesma, de acordo com relatório da própria UFC, mas como um meio para o cumprimento de sua missão.(UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007).

Está em curso uma estrutura simples e ágil, acessível ao corpo docente e discente, e permeável à dinâmica da Instituição, que contempla uma instância de decisão em dois âmbitos: estrutura de instâncias executivas e estrutura de instâncias colegiadas. Este caráter não está contido apenas na estrutura regimental, mas na cultura que permeia a universidade e, mais especificamente, os administradores e técnico-administrativos.

Procura-se o equilíbrio adequado entre pessoal permanentemente ligado às funções administrativas e o pessoal advindo do corpo docente, que, ao ocupar os cargos de chefia ou de direção e deliberação nos órgãos colegiados, evita a dissociação entre interesses-fim e as atividades-meio, risco comumente encontrado nas instituições de grande porte.

A UFC é regida administrativa e juridicamente de acordo com seu estatuto, regimento geral e regimento interno de suas diversas unidades. A administração e coordenação das atividades universitárias são exercidas em dois níveis:

- a) Administração superior;
- b) Administração acadêmica.

A administração superior é exercida através dos seguintes órgãos:

- a) Conselho universitário (CONSUNI);
- b) Conselho de ensino, pesquisa e extensão (CEPE);
- c) Conselho de curadores;
- d) Reitoria.

A administração acadêmica é composta por unidades acadêmicas, com a denominação de centros ou faculdades, a saber⁹:

- a) Centro de Ciências;
- b) Centro de Humanidades;
- c) Centro de Tecnologia;
- d) Centro de Ciências Agrárias;
- e) Faculdade de Medicina;
- f) Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem;
- g) Faculdade de Direito;
- h) Faculdade de Educação;
- i) Faculdade de Economia, Administração, Atuariais e Contabilidade.

No interior:

- Campus da UFC em Sobral;
- Campus da UFC no Cariri;
- Campus da UFC em Quixadá.

A administração das unidades acadêmicas é exercida pelos seguintes órgãos:

- Conselho de centro ou conselho departamental (nas faculdades);
- Diretoria;
- Departamentos;
- Coordenação de cursos de graduação;
- Coordenação de cursos de pós-graduação.

O interesse deste trabalho está relacionado com as coordenações dos cursos de graduação da UFC, por isso destacamos cursos realizados pela PROGRAD/CPAD (2003-2007) da UFC, para servidores técnicos administrativos, a fim de dotá-los de conhecimentos básicos necessários ao desempenho de suas funções nas respectivas coordenações de cursos de graduação.

⁹ A Universidade conta atualmente também com o Instituto de Cultura e Arte, o Instituto de Educação Física e Esportes e o Instituto UFC Virtual.

4.6 Administração autocrática

A administração autocrática possui relações com o estilo de liderança do administrador, que segundo White e Lippitt (1939 *apud* CHIAVENATO, 2003, p. 124-125),

[...] o líder centraliza as decisões e impõe suas ordens ao grupo. O comportamento dos grupos mostrou forte tensão, frustração e agressividade, de um lado, e, de outro, nenhuma espontaneidade, nem iniciativa, nem formação de grupos de amizade. Embora aparentemente gostassem das tarefas, não demonstraram satisfação em relação à situação.

O trabalho somente se desenvolvia com a presença física do líder. Quando ele se ausentava, as atividades paravam e os grupos expandiam seus sentimentos reprimidos, chegando a explosões de indisciplina e agressividade. Este tipo de administração não tem sucesso na maioria das empresas, principalmente naquelas Instituições que tem seus recursos humanos formados por profissionais de nível intelectual e educacional condizente com as atividades.

Em empresas ou entidades especializadas em trabalhos manuais e que requer pouca escolaridade, como a construção civil, para os cargos mais simples, ou na agricultura familiar e de subsistência, pode ser que ainda exista administração autocrática.

Neste tipo de gestão o administrador fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo, determina as providências para execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo imprevisível para o grupo. O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho, além desse tipo de liderança ser feita por pessoa dominadora e é “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro. (CHIAVENATO, 2003, p. 125).

Os grupos submetidos à liderança autocrática apresentaram maior quantidade de trabalho produzido. Em pleno século XXI ainda observamos empresa com este tipo de liderança, haja vista a necessidade de adestramento de alguns trabalhadores de atividades básicas ou elementares.

A administração com enfoque autocrático teve origem com a influência da organização militar. Chiavenato (2003) assevera que há 2.500 anos, Sun Tzu, um general filósofo chinês – ainda reverenciado nos dias de hoje – escreveu um livro sobre a arte da guerra no qual trata da preparação dos planos, da guerra efetiva, da espada embainhada, das manobras, da variação de táticas, do exército em marcha, do terreno, dos pontos fortes e fracos do inimigo e da organização do exército. As lições de Sun Tzu ganharam versões contemporâneas de muitos autores e consultores.

Chiavenato (2003, p. 32) continua dizendo que: “A organização linear tem suas origens na organização militar dos exércitos da antiguidade e da época medieval. O princípio da unidade de comando (pelo qual cada subordinado só pode ter um superior) é o núcleo das organizações militares.”.

A escala hierárquica – ou seja, os escalões hierárquicos de comando com graus de autoridade e responsabilidade – é um aspecto típico da organização militar utilizado em outras organizações. Com o passar dos tempos, na medida em que o volume de operações militares aumenta, cresce também a necessidade de se delegar autoridade para os níveis mais baixos da organização militar.

Ainda na época de Napoleão (1769-1821), cada general, ao chefiar seu exército, cuidava da totalidade do campo de batalha. Com as guerras de maior alcance e de âmbito continental, o comando das operações exigiu novos princípios de organização e planejamento e controle centralizados em paralelo com operações descentralizadas, ou seja, passou-se à centralização do comando e à descentralização da execução.

Outra contribuição da organização militar, segundo Chiavenato (2003, p. 32, grifo do autor),

[...] é o *princípio de direção*, que preceitua que todo soldado deve saber perfeitamente o que se espera dele e aquilo que ele deve fazer. Mesmo Napoleão Bonaparte, o general mais autocrata da história militar, nunca deu uma ordem sem explicar seu objetivo e certificar-se de que o haviam compreendido corretamente, pois estava convencido de que a obediência cega jamais leva a uma execução inteligente.

Por isso que esta liderança autocrática e coercitiva está cada vez ficando em desuso, cabendo, somente, intercalar poucos dos seus conceitos com os outros estilos.

4.7 Administração democrática

Na liderança democrática o líder conduz e orienta o grupo e incentiva a participação democrática das pessoas, para que haja formação de grupos de amizade e relacionamentos cordiais entre os envolvidos. No estudo de White e Lippitt (1939 *apud* CHIAVENATO, 2005, p. 124), líder e subordinados desenvolveram comunicações espontâneas, francas e cordiais. O trabalho deve ter um ritmo suave e seguro, sem alterações, mesmo quando o líder esteja ausente. Há que se buscar um nítido sentido de responsabilidade e comprometimento pessoal além de uma impressionante integração grupal dentro de clima de satisfação.

Na administração democrática as diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder. O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus companheiros de trabalho. O líder procura ser um membro normal do grupo, em espírito. O líder é “objetivo” e limita-se aos “fatos” nas críticas e nos elogios.

Este tipo de administração se enquadra perfeitamente nos ambientes escolares, sejam eles escolas de ensino fundamental e médio, seja em faculdades ou em universidades, públicas ou particulares.

Sendo assim, a gestão democrática seja da escola, seja em sala de aula precisa de um controle disciplinar sem causar totalitarismo. Conforme Gomes (2009, p. 240):

Sem autoridade, o professor não está, pois, em condições de levar a cabo a sua missão educativa. Sem autoridade não é possível levar os alunos a respeitar certas regras morais. [...] O respeito pela regra pressupõe o respeito pelo professor. Todavia, o aluno só pode respeitar o professor, se este, por sua vez, adotar uma conduta que favoreça este objetivo.

O professor só ganhará o respeito dos alunos se fizer uma educação e não domesticação se souber estabelecer claramente a diferença entre autoridade e autoritarismo, e se, em consequência desta distinção, adotar uma linha de conduta intencionalmente educativa, que conduza os alunos a compreender a utilidade do respeito por certos princípios morais.

O coordenador de curso de graduação também é um professor, por isso ele precisa usar muito esse conceito de autoridade, para ter uma administração pedagógica condizente com as diretrizes da Instituição educativa, bem como alinhada, também, com as linhas mestras do INEP/MEC.

Gomes (2009) menciona que a autoridade implica respeito pela dignidade e pela individualidade dos alunos. E implica também, e de forma decisiva, uma aceitação consciente de valores morais. Em consequência, o respeito pela autoridade não pode ser conseguido através da utilização de métodos puramente coercitivos.

4.8 Administração liberal

Sobre a liderança liberal, o líder delega totalmente as decisões ao grupo e deixa-o completamente à vontade e sem controle algum. Embora a atividade dos grupos fosse intensa,

a produção foi medíocre, no exemplo de White e Lippitt (1939 *apud* CHIAVENATO, 2003). As tarefas se desenvolviam ao acaso, com muitas oscilações, perdendo-se tempo com discussões por motivos pessoais e não relacionados com o trabalho. Notou-se forte individualismo agressivo e pouco respeito ao líder.

Na administração liberal ou (*laissez-faire*) há liberdade total para as decisões grupais ou individuais, e mínima participação do líder. A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as pedissem. A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder. O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando perguntado, comenta Chiavenato (2003, p. 125).

Chiavenato (2003) assevera que:

Na prática, o líder utiliza os três processos de *liderança*, de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada. O líder tanto manda cumprir ordens, como consulta os subordinados antes de tomar uma decisão, como sugere a maneira de realizar certas tarefas: ele utiliza a liderança autocrática, democrática e liberal. O desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades.

4.9 A gestão de cursos de graduação: atribuições dos coordenadores de cursos

O principal documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) para fins de avaliação de cursos de graduação é o “instrumento único de avaliação de cursos de graduação” publicado em 2006 e utilizado para processos de (renovação de) reconhecimento dos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, nas modalidades: presencial e a distância. Nesta avaliação de cursos de graduação feita pelo INEP, o coordenador de curso é de suma importância, pois ele é responsável por toda parte didático-pedagógica.

O art. 4.º da lei n.º 10.861/2004 define que a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo “[...] identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica”. (BRASIL, 2004).

O alcance da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos depende, portanto, do quadro docente, do corpo técnico-administrativo, dos projetos pedagógicos de cursos, além da infraestrutura física e logística e do ambiente educacional. A exigência da

qualidade comporta múltiplos aspectos e o objetivo primordial das medidas adotadas no momento da avaliação deve induzir à melhora no desempenho dos cursos.

De acordo com a portaria 1.081, de 29 de agosto de 2008, do ministro de estado da educação, menciona: “Art. 1º Aprovar, em extrato, o instrumento de avaliação de cursos de graduação do sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES, anexo a esta portaria.” (BRASIL, 2008). Neste extrato de avaliação nas categorias de avaliações o maior peso está na organização didático-pedagógica e o subgrupo administração acadêmica – coordenação do curso e colegiado do curso assume vital importância.

Em se tratando de autoavaliação, o MEC avalia quando há plena articulação entre a autoavaliação do curso e a autoavaliação institucional. Ela é traduzida em práticas consolidadas e institucionalizadas, quando a autoavaliação do curso é realizada sistematicamente, de acordo com o projeto de autoavaliação institucional, e os resultados são apresentados por meio de relatórios e incorporados no planejamento de ações de melhoria do curso e da instituição.

4.10 Resumo do capítulo

O presente capítulo buscou apresentar uma breve introdução sobre a administração como um todo, e a gestão educacional em particular, tendo como foco uma administração universitária departamentalizada e dando ênfase às coordenações dos cursos. O destaque que é dado à gestão acadêmica em nível de coordenação é por conta da interação que existe entre estudantes e a direção da unidade acadêmica, feita pela coordenação. Este elo quando é eficiente produz eficácia em termos de qualidade do curso de graduação.

A qualidade na gestão educacional leva em conta a premissa que só existe escola, porque existe aluno, pai de aluno e sociedade. Levando-se em conta esta premissa, a organização escolar precisa estar preparada para atender bem aos seus clientes externos. E como deve ser este preparo organizacional? Inicialmente, arrumando o ambiente interno da organização na questão da qualidade interna. Tendo zelo e cuidado com os recursos humanos, recursos financeiros e recursos materiais.

Sobre os recursos humanos é indubitável sabermos das especificidades de um bom quadro de docentes, com titulação adequada (mestres e doutores), com incentivos para pesquisa e para realização de extensão, a fim de colocar o ambiente escolar sendo parte e fazendo parte da sociedade local. Professores motivados darão aulas cada vez melhores e se

empenharão no ensino-aprendizagem dos discentes, inovando em métodos e pesquisas para preparar não somente um estudante para um emprego, mas preparando-o para a vida.

As gestões nas organizações em geral estão em tendência para a profissionalização, desde pequenas empresas até às grandes corporações. Esta propensão para o fazer profissional está conduzindo as administrações de organizações ditas do terceiro setor, ou entidades que não estão inseridas na agricultura, comércio, indústria e serviços tradicionais, a procurarem maneiras eficientes de serem geridas. Dentre essas instituições estão: escolas de ensino superior, universidades, faculdades particulares e públicas.

Os modelos de administração mais conhecidos como: administração autocrática, administração democrática e administração liberal são desenvolvidos de acordo com o controlador da entidade. Quando o controlador é o poder público, tem-se as particularidades de governos. Uns governos valorizam mais a educação superior, outros são nem tanto e existe até aqueles governos que prejudicam as universidades e faculdades. Na iniciativa privada ou nas entidades religiosas, o modelo de gestão é ditado pela direção geral da entidade, que às vezes é misto ou tem componentes de cada um dos modelos citados acima.

As atribuições dos coordenadores de cursos de graduação, algumas delas até estão formalmente na legislação, variam de instituição para instituição. Nas universidades públicas observamos coordenações colegiadas, que reflete a tendência para a gestão democrática. A comunidade acadêmica é representada no colegiado com voz e voto. Já nas faculdades e universidades privadas, a figura do coordenador é marcante e individual.

No próximo capítulo será tratada a metodologia utilizada e os resultados obtidos. Inicia-se com uma pequena introdução sobre o CPC, pois o Anexo C esclarece muito bem, passo a passo, como se chega a este indicador. O Anexo C é uma Nota Técnica do INEP justamente mostrando como foi elaborado o CPC. Em seguida serão apresentados os resultados da pesquisa.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E METODOLOGIA

Nada é suficientemente bom. Então vamos fazer o que é certo, dedicar o melhor de nossos esforços para atingir o inatingível, desenvolver ao máximo os dons que Deus nos concedeu, e nunca parar de aprender.
(BEETHOVEN)

Apresenta-se no presente capítulo o estudo de campo realizado e a análise dos resultados obtidos. São descritas as características da metodologia de investigação utilizada e os respectivos instrumentos de coleta de dados, amostra, bem como o processo de implementação da pesquisa. Por último, foi feita uma análise detalhada de todos os dados recolhidos, os provenientes dos dois questionários online realizados, sobre os docentes e sobre a gestão acadêmica, especificamente a gestão em nível de coordenação de curso de graduação. Antes, porém aborda-se o Conceito Preliminar de Curso, indispensável na contextualização deste capítulo.

5.1 Conceito Preliminar de Cursos – INEP/MEC

A demonstração de como é feita a formação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) é necessária, para embasar o presente trabalho científico, no sentido de mostrar a importância do conceito, bem como da institucionalização do indicador pelo Ministério da Educação do governo brasileiro. O governo federal tem interesse em formatar uma avaliação dos cursos de graduação de todo país, para ter condições de monitorar tais cursos e instituições mantenedoras, além de criar políticas públicas capazes de absorver com qualidade os jovens que ingressam nas faculdades e universidades. Neste sentido, apresenta-se no Anexo C a nota técnica do INEP que mostra como é desenvolvido o CPC.

A inclusão do Anexo C neste trabalho buscou o entendimento sobre como o CPC é desenvolvido. Além de mostrar a avaliação da qualidade de cursos de graduação nas escolas de ensino superior brasileiras, para melhoria do ensino superior e maior confiança do alunado e da sociedade em geral. Esta ferramenta serve para o ministério da educação intervir em certos casos, corrigir inconsistências e atuar na melhoria da qualidade dos futuros profissionais brasileiros.

O INEP teve a preocupação de formatar um conceito preliminar de curso com fundamentação científica, para que desse uma maior credibilidade a esse indicador. Por isso foi feita esta norma técnica, para que pudesse ser institucionalizada a iniciativa e desse maior transparência ao indicador.

Esse indicador consegue agrupar o desempenho obtido pelos estudantes no exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) com os resultados do indicador de diferença de desempenho (IDD) e com as informações de infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente, oferecidas pelo curso de uma determinada instituição de ensino superior.

Após formatar o indicador, o INEP definiu os passos para a elaboração do conceito. Primeiro passo foi a modelagem para a escolha dos insumos, em seguida, a construção do “conceito preliminar dos cursos de graduação”, e finaliza com os critérios de cálculo e divulgação do conceito preliminar de cursos de graduação.

O CPC tem enorme importância na avaliação das instituições (IGC), que seria uma nota geral de cada IES, que leva em conta a qualidade dos cursos de graduação avaliados no triênio. O resultado desses valores é apresentado na forma de faixas de conceitos que vão de 1 a 5, sendo 1 e 2 considerados insatisfatórios, que precisam de visitas *in loco* e 3 e 4 considerados satisfatórios e 5 excelente.

Para conhecer o desempenho das instituições de ensino superior do país, os estudantes podem consultar, entre outros indicadores, o Índice Geral de Cursos (IGC). O instrumento é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo INEP/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do ENADE.

5.2 Método

Quando se fala em pesquisa qualitativa, a validade dos dados recebe uma importância significativa, pois, um problema básico na avaliação da validade da pesquisa qualitativa refere-se à forma como especificar a conexão entre as relações que são estudadas e a versão destas fornecidas pelo pesquisador Flick (2009). O autor cita Hammersley (1992, p. 50-52), que resume a postura de um “realismo sutil”, que parte de três premissas:

1. A validade do conhecimento não pode ser avaliada com certeza. Julgam-se os pressupostos tomando por base sua plausibilidade e credibilidade;
2. A existência dos fenômenos independe de nossas afirmações a seu respeito. Nossos pressupostos sobre eles podem ser apenas mais ou menos aproximados daquilo que sejam esses fenômenos;

3. A realidade torna-se acessível através das (diferentes) perspectivas sobre os fenômenos. A pesquisa visa à apresentação da realidade, e não à reprodução desta. (HAMMERSLEY, 1992, p. 50-52 *apud* FLICK, 2009, p. 345).

A partir dos resultados obtidos na avaliação dos docentes dos 35 cursos de graduação da UFC é possível se fazer algumas inferências a respeito dos respondentes. Os cursos de *Administração, Engenharia Civil, Letras, Ciências Contábeis e Pedagogia*, todos em Fortaleza, foram os cursos que tiveram maior número de respondentes.

Supõe-se que esta participação significativa aconteceu porque os estudantes desses cursos são afeitos à qualidade do ensino. Outra suposição pode ser devido ao fato de na matriz curricular desses cursos estudar-se qualidade nas atividades e avaliações. O curso de Administração obteve o maior número de alunos respondentes (125 – 9% do total de respondentes) pela qualidade do seu corpo docente ou são estudantes interessados em pesquisa?

5.3 População e amostra

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 35 cursos de graduação da UFC entre o universo da população de 112 cursos de graduação na universidade, representando 31,25% do total. Foram pesquisados por e-mail 16.383 alunos, através de dois instrumentos, sendo um relativo ao docente e o outro abordando questões da gestão acadêmica, aqui representada pela coordenação de cada curso de graduação.

Conforme apresentado na Tabela 2, as taxas de respostas foram: de 8,7% para o questionário docente e 7,2% para o questionário de gestão.

Tabela 2 – Taxas de respostas por questionário – Docente/Gestão

Respondentes Percentual	Questionário Docente	Questionário Gestão
16.383	1.433	1.177
100%	8,7%	7,2%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi perguntado aos 1.433 alunos avaliadores, entre os 16.383 alunos que receberam os questionários, a informação sobre qual curso de graduação os mesmos cursavam na UFC. Dessa forma, os resultados obtidos em relação à identificação do avaliando são mostrados na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantidade de alunos que responderam ao questionário.

NOME DO CURSO DE GRADUAÇÃO	QUANT. ALUNOS	PERC. %
1. Administração em Fortaleza	125	9
2. Agronomia em Fortaleza	29	2
3. Arquitetura e Urbanismo em Fortaleza	33	2
4. Biblioteconomia em Fortaleza	43	3
5. Biologia em Fortaleza	30	2
6. Ciência da Computação em Fortaleza	21	1
7. Ciência Social em Fortaleza	36	3
8. Ciências Contábeis em Fortaleza	78	5
9. Ciências Econômicas em Fortaleza	55	3
10. Design em Fortaleza	17	1
11. Direito em Fortaleza	58	4
12. Educação Física em Fortaleza	33	2
13. Enfermagem em Fortaleza	24	2
14. Engenharia Civil em Fortaleza	95	7
15. Engenharia de Alimentos em Fortaleza	63	4
16. Engenharia de Pesca em Fortaleza	26	2
17. Engenharia Química em Fortaleza	39	3
18. Estatística em Fortaleza	30	2
19. Farmácia em Fortaleza	50	3
20. Filosofia em Fortaleza	17	1
21. Física em Fortaleza	36	3
22. Geografia em Fortaleza	28	2
23. História em Fortaleza	27	2
24. Letras em Fortaleza	95	7
25. Matemática em Fortaleza	36	3
26. Medicina em Barbalha	26	2
27. Medicina em Fortaleza	49	3
28. Medicina em Sobral	19	1
29. Música em Fortaleza	9	1
30. Odontologia em Fortaleza	15	1
31. Odontologia em Sobral	16	1
32. Pedagogia em Fortaleza	70	5
33. Psicologia em Fortaleza	39	3
34. Química em Fortaleza	41	3
35. Secretariado Executivo em Fortaleza	25	2
TOTAL	1433	100%

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nota: Questionário de avaliação dos docentes dos cursos de graduação da UFC.

Identificação do avaliando – total da amostra 16.383 e 1.433 respondentes.

A Tabela 4 sintetiza os três grupos formulados na pesquisa, segregando-os em GI, GM e GS, para que se possa mostrar a média de cada grupo, bem como o desvio padrão.

Tabela 4 – Número de cursos de graduação da UFC agrupados em ordem de conceito do CPC – qualidade da docência.

Grupos	Nº de cursos	Qualidade da docência
Grupo Inferior GI	02	$\bar{X}_i = 5,8472$ (DP=1,6807)
Grupo Mediano GM	20	$\bar{X}_m = 6,1026$ (DP=1,6241)
Grupo Superior GS	13	$\bar{X}_s = 6,1847$ (DP=1,5876)

Fonte: Elaborada pelo autor.

DP = desvio padrão

\bar{X} = média

Os cursos de graduação da UFC foram agrupados em: GI – grupo inferior será ($CPC \leq 2$), GM – grupo mediano será ($2 < CPC \leq 3$) e GS – grupo superior será ($CPC > 3$), de acordo com a Tabela 1. A análise de variância (ANOVA) elaborada constatou que na nota geral foi obtida diferença significativa entre as médias dos cursos de qualidade inferior (Nota 1 ou 2 no CPC) e dos cursos de qualidade superior (Nota 4 ou 5 do CPC).

Foi observado que na nota do Fator 1 houve diferença significativa em duas análises: a) entre as médias dos cursos de qualidade Inferior (Nota 1 ou 2 no CPC) e dos cursos de qualidade superior (Nota 4 ou 5 no CPC) e b) entre as médias dos cursos de qualidade mediana (Nota 3 no CPC) e dos cursos de qualidade superior (Nota 4 ou 5 no CPC).

O Fator 1 relaciona-se com a destreza da execução do trabalho docente, feita pelo professor em sala de aula. Na execução do seu trabalho em sala de aula, o professor demonstra sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos numa linguagem acessível.

Constatou-se que à medida que os grupos possuem conceitos no CPC sendo GI (Nota 1 ou 2) o conceito da docência obtido na pesquisa possui uma média de 5,8472; no segundo grupo GM (Nota 3- conceito mediano) a média do conceito da pesquisa eleva-se automaticamente para 6,1026 e, finalmente no último grupo GS de qualidade superior a média

passa a ser 6,1847. Denota-se, com isso, que existe uma relação positiva entre os conceitos do CPC e a qualidade da docência dos cursos de graduação estudados.

Os resultados da pesquisa indicaram que os alunos dos semestres finais, do nono semestre ao décimo segundo semestre, por já estarem perto do final do curso ou já em fase de conclusão, tendem a se desinteressar dos labores da pesquisa científica, por serem atividades esporádicas e muitos estudantes já estarem em seus ambientes de estágios ou trabalhos.

5.4 Resultados da avaliação dos docentes dos cursos da UFC

Na Tabela 5 há dados sobre como foram abordadas a apresentação e a discussão do plano de ensino da disciplina, onde grande parte dos estudantes indicou que concordava que isso ocorreu.

Há 12,1% dos respondentes que discordaram que o professor apresentou o plano de ensino, porém isso não invalida esta questão, tendo em vista que uma maioria bastante significativa aprovou tal procedimento (87,9%).

Tabela 5 – O docente do curso apresentou e discutiu o plano de ensino da disciplina.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	25	1,7	1,7
1 - Discordo fortemente	21	1,5	3,2
2 – Discordo	127	8,9	12,1
3 – Concordo	688	48,0	60,1
4 - Concordo fortemente	337	23,5	83,6
5 - Concordo muito fortemente	235	16,4	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 6, ainda sobre o plano de ensino, os alunos mantiveram praticamente o mesmo percentual do item anterior, ou seja, 12,3% de discordância. O docente foi avaliado satisfatoriamente, pois conforme a ampla maioria (87,6%) no plano de ensino constavam ementa, objetivos, conteúdo e metodologia de ensino.

Tabela 6 – No plano de ensino constavam a ementa, os objetivos, o conteúdo e a metodologia.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	16	1,1	1,1
1 - Discordo fortemente	30	2,1	3,2
2 – Discordo	131	9,1	12,4
3 – Concordo	555	38,7	51,1
4 - Concordo fortemente	364	25,4	76,5
5 - Concordo muito fortemente	337	23,5	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A avaliação da aprendizagem é importante para o contrato de convivência entre professor e aluno. Conforme os dados da Tabela 7, 81,6% afirmam que no Plano de Ensino constavam as formas e regras de avaliações a serem realizadas durante o período de aulas naquela disciplina.

Tabela 7 – No Plano de ensino constavam as formas e regras de avaliação do aprendizado.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	35	2,4	2,4
1 - Discordo fortemente	29	2,0	4,5
2 – Discordo	201	14,0	18,5
3 – Concordo	587	41,0	59,5
4 - Concordo fortemente	318	22,2	81,6
5 - Concordo muito fortemente	263	18,4	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

No que tange à Tabela 8, os professores avaliados pelos estudantes, conseguiram 83,0% de aprovação no quesito sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos numa linguagem acessível. Para a docência, a sequência lógica nos conteúdos ministrados, além de ter uma boa comunicação com os aprendizes, demonstra didática satisfatória e aprendizagem possivelmente significativa.

Tabela 8 – Demonstra sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos numa linguagem acessível.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	29	2,0	2,0
1 - Discordo fortemente	33	2,3	4,3
2 – Discordo	182	12,7	17,0
3 – Concordo	691	48,2	65,2
4 - Concordo fortemente	355	24,8	90,0
5 - Concordo muito fortemente	143	10,0	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os procedimentos didáticos são diferenciadores em qualquer relação ensino/aprendizagem. Conforme Tabela 9, os avaliados alcançaram 67,5%, demonstrando uma *performance* satisfatória.

Tabela 9 – Utiliza procedimentos didáticos adequados à disciplina, dinamizando e estimulando atividades para a participação efetiva dos alunos.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	48	3,3	3,3
1 - Discordo fortemente	82	5,7	9,1
2 – Discordo	334	23,3	32,4
3 – Concordo	614	42,8	75,2
4 - Concordo fortemente	227	15,8	91,1
5 - Concordo muito fortemente	128	8,9	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A relação teoria e prática, Tabela 10, é a base para o aprendizado profissional. A universidade prepara o profissional do amanhã, por isso ela precisa estar sempre na vanguarda do conhecimento. Os docentes obtiveram 73,4% de concordantes dentre os 1.433 estudantes pesquisados, demonstrando competência para um magistério eficaz, através do estabelecimento de relação entre teoria e prática, conforme os dados da Tabela 10, abaixo.

Tabela 10 – Estabelece relação entre teoria e prática, respeitando as especificidades da disciplina.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	53	3,7	3,7
1 - Discordo fortemente	77	5,4	9,1
2 – Discordo	252	17,6	26,7
3 – Concordo	613	42,8	69,4
4 - Concordo fortemente	289	20,2	89,6
5 - Concordo muito fortemente	149	10,4	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

O pensamento crítico, conforme Tabela 11, vem sendo debatido nos ambientes acadêmicos, demonstrando a preocupação de docentes e gestores educacionais. Os professores atingiram um percentual de 73,9% de aprovação dos respondentes.

Tabela 11 – Incentiva o pensamento crítico dos discentes e evidencia domínio dos componentes da disciplina ministrada.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	46	3,2	3,2
1 - Discordo fortemente	64	4,5	7,7
2 – Discordo	264	18,4	26,1
3 – Concordo	590	41,2	67,3
4 - Concordo fortemente	298	20,8	88,1
5 - Concordo muito fortemente	171	11,9	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme a Tabela 12, a maioria dos discentes (65,2%) apontou que os docentes mantem e destacam aspectos transversais relacionados aos conteúdos, o que demonstra adequação dos professores à realidade exigida pela sociedade. Na maioria dos cursos de graduação o conceito de ética, por exemplo, é dado como disciplina. Mesmo assim o professor precisa mencionar tais conceitos de ética e cidadania em todas as disciplinas ministradas. Outros aspectos científicos, sociais, ambientais e culturais ainda precisam ser enfatizados, a fim de que o estudante possa fundamentar seu pensamento e saia da universidade cômico do que vai defender, em termos de ideologia, no mercado de trabalho, no seu dia a dia, depois do curso superior.

Tabela 12 – Mantém e destaca aspectos transversais (sociais, ambientais, culturais, éticos, científicos, etc.) relacionados aos conteúdos da disciplina.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	59	4,1	4,1
1 - Discordo fortemente	83	5,8	9,9
2 – Discordo	357	24,9	34,8
3 – Concordo	585	40,8	75,6
4 - Concordo fortemente	223	15,6	91,2
5 - Concordo muito fortemente	126	8,8	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme a Tabela 13, grande parte dos estudantes (74,8%) apontou que os docentes estabelecem, de forma clara, os critérios de avaliação da aprendizagem. Esta constatação é salutar para a mudança de mentalidade no entendimento do que é avaliação educacional, ao não ser confundida com simples aplicação de provas ou testes.

Tabela 13 – Estabelece de forma clara, os critérios para avaliação da aprendizagem.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	26	1,8	1,8
1 - Discordo fortemente	47	3,3	5,1
2 – Discordo	288	20,1	25,2
3 – Concordo	639	44,6	69,8
4 - Concordo fortemente	284	19,8	89,6
5 - Concordo muito fortemente	149	10,4	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação às práticas de avaliação, conforme a Tabela 14, a maioria (63,2%) concorda que os professores valorizam a reflexão e a solução de problemas. As práticas avaliativas, sempre foram difíceis de serem feitas a contento. Não se pode deixar de avaliar os discentes inteligentemente, no sentido de valorizar a reflexão e a solução de problemas que poderão surgir no dia a dia.

Tabela 14 – Utiliza práticas avaliativas que valorizam a reflexão e a solução de problemas.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	62	4,3	4,3
1 - Discordo fortemente	97	6,8	11,1
2 – Discordo	369	25,8	36,8
3 – Concordo	584	40,8	77,6
4 - Concordo fortemente	226	15,8	93,4
5 - Concordo muito fortemente	95	6,6	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Além disso, conforme os dados da Tabela 15, grande parte, (77,3%) dos estudantes, concorda que as formas de avaliação são compatíveis com os objetivos e conteúdos da disciplina. Este link entre as formas compatíveis, de avaliação com os objetivos e conteúdos propostos no plano de ensino, deixa alunos e professor dentro de uma sintonia de aprendizagem significativa.

Tabela 15 – Utiliza formas de avaliação compatíveis com os objetivos e conteúdos da disciplina.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	27	1,9	1,9
1 - Discordo fortemente	54	3,8	5,7
2 – Discordo	243	17,0	22,6
3 – Concordo	714	49,8	72,4
4 - Concordo fortemente	267	18,6	91,1
5 - Concordo muito fortemente	128	8,9	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Por fim, conforme os dados da Tabela 16, grande parte (51,6%) concorda que os resultados são utilizados para consolidar o aprendizado. Não basta avaliar, tem que comunicar. Alguns professores deixam de fazer tal retroalimentação, deixando os resultados da avaliação para consolidar o aprendizado dos estudantes.

Tabela 16 – Usa os resultados dessa avaliação para retroalimentar e consolidar o aprendizado dos alunos.

	Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
0 - Discordo muito fortemente	119	8,3	8,3
1 - Discordo fortemente	120	8,4	16,7
2 – Discordo	456	31,8	48,5
3 – Concordo	497	34,7	83,2
4 - Concordo fortemente	157	11,0	94,1
5 - Concordo muito fortemente	84	5,9	100,0
Total	1433	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.5 Análise da qualidade métrica dos instrumentos

5.5.1 Questionário para avaliar a qualidade docente

A partir da realização da análise fatorial, percebe-se que a amostra é adequada para a realização do estudo ($KMO = 0,935$ e $BTS \leq 0,001$). A análise fatorial é uma técnica estatística usada para identificar os fatores que podem ser usados para identificar relacionamentos entre um conjunto de muitas variáveis (Tabela 17).

Tabela 17 - KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		,935
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	9610,727
	Gl	66
	Sig.	,000

Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo Hair *et al.* (2009, p.104), os objetivos da análise fatorial são:

O ponto de partida em análise fatorial, bem como em outras técnicas estatísticas, é o problema de pesquisa. O propósito geral de técnicas de análise fatorial é encontrar um modo de condensar (resumir) a informação contida em diversas variáveis originais em um conjunto menor de novas dimensões compostas ou variáveis estatísticas (fatores) com uma perda mínima de informação – ou seja, buscar definir os construtos fundamentais ou dimensões assumidas como inerentes às variáveis originais. Ao atingir seus objetivos, a análise fatorial é ajustada com quatro questões: especificação da unidade de análise; obtenção do resumo de dados e/ou redução dos mesmos; seleção de variáveis e uso de resultados da análise fatorial com outras técnicas multivariadas.

Para esses dados o KMO acima de 0,9 e os valores acima de 0,92 para todas as variáveis na matriz de correlações de anti-imagem indicam tamanho adequado da amostra. Os valores da matriz de correlações de anti-imagem mostraram baixos coeficientes, indicando baixo nível de correlações parciais. O teste de Bartlett foi altamente significativo [$\chi^2(190) = 9610,727$, $p < 0,001$]; portanto, a realização da análise fatorial é apropriada para este conjunto de dados.

Para a extração dos fatores através do método *Componentes Principais*¹⁰ considerou-se todos os 12 itens, pois apresentaram comunalidades¹¹ superiores a 0,50.

Tabela 18 – Comunalidades

Itens	Extração
q1 - A	,708
q2 - B	,742
q3 - C	,694
q4 - D	,578
q5 - E	,690
q6 - F	,630
q7 - G	,651
q8 - H	,542
q9 - I	,565
q10 - J	,650
q11 - K	,608
q12 - L	,595

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para entender o conceito de comunalidade é necessário entender os conceitos de variância comum e variância única (ou específica). A variância total de uma variável em

¹⁰ A Análise de Componentes Principais ou *principal component analysis* (PCA) é um procedimento matemático que utiliza uma transformação ortogonal para converter um conjunto de observações de variáveis possivelmente correlacionadas a um conjunto de valores de variáveis linearmente descorrelacionadas chamadas componentes principais. O número de componentes principais é menor ou igual ao número de variáveis originais. Esta transformação é definida de forma que o primeiro componente principal tem a maior variância possível (ou seja, é responsável pelo máximo de variabilidade nos dados), e cada componente seguinte, por sua vez, tem a máxima variância sob a restrição de ser ortogonal a (i.e., não-correlacionado com) os componentes anteriores. Os componentes principais são garantidamente independentes apenas se os dados forem normalmente distribuídos (conjuntamente). O PCA é sensível à escala relativa das variáveis originais. Dependendo da área de aplicação, o PCA é também conhecido como transformada de Karhunen-Loève (KLT) discreta, transformada de Hotelling ou decomposição ortogonal própria (POD). (WIKIPÉDIA, [19.11.2013]).

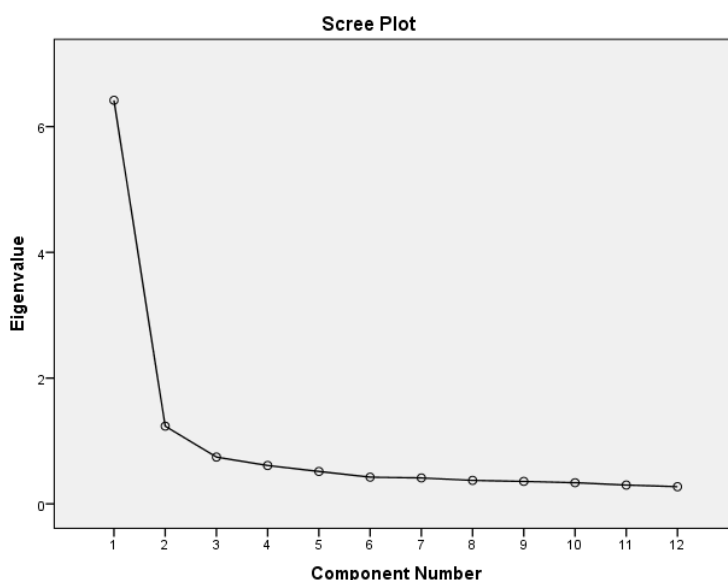
¹¹ A comunalidade mede a contribuição dos fatores para explicar a variância total de cada variável. Cada comunalidade é igual à soma dos quadrados das cargas fatoriais, sendo a maioria superior a 0,7. (CHINELATTO NETO; CASTRO; LIMA, 2004, p. 118).

particular terá dois componentes na comparação com as demais variáveis: a variância comum, na qual ela estará dividida com outras variáveis medidas e a variância única, que é relativa para essa variável. No entanto, existe também variância que é específica a uma variável, mas de forma imprecisa, não-confiável, a qual é chamada de variância aleatória ou erro. Comunalidade consiste na proporção de variância comum presente numa variável.

Para fazer a redução a dimensões, é necessário se saber o quanto de variância dos dados é variância comum. Todavia, a única maneira de se saber a extensão da variância comum é reduzir as variáveis em dimensões. Desse modo, na análise dos componentes principais utiliza-se a variância total e assume-se que a comunalidade de cada variável é 1, transpondo os dados originais em componentes lineares constituintes.

No Gráfico 1 mostra-se a existência do ponto de inflexão no fator 2. Pelo critério do *scree plot*, o número de fatores a ser extraído é o número de fatores à esquerda do ponto de inflexão - neste caso, 1 fator. O Fator 1 relaciona-se com a destreza da execução do trabalho docente, feita pelo professor em sala de aula. Na execução do seu trabalho em sala de aula, o professor demonstra sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos numa linguagem acessível.

Gráfico 1 – Scree Plot da docência



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na análise de fatores principais apenas a variância comum é empregada e vários métodos de estimação das comunalidades podem ser usados – comumente se utiliza o quadrado da correlação múltipla de cada variável com todas as outras.

Quando os fatores são extraídos, novas comunalidades podem ser calculadas, as quais representam a correlação múltipla entre cada variável e os fatores extraídos. Portanto, pode-se dizer que a comunalidade é uma medida da proporção da variância explicada pelos fatores extraídos. O resultado da extração dos dois fatores é apresentada na Tabela 19 abaixo (Matriz de componentes rotacionados).

Tabela 19 – Matriz de componentes rotacionada.

	Componentes	
	1	2
q1 - A		,800
q2 - B		,834
q3 - C		,792
q4 - D	,664	,371
q5 - E	,782	
q6 - F	,753	
q7 - G	,770	
q8 - H	,707	
q9 - I	,586	,471
q10 - J	,782	
q11 - K	,737	
q12 - L	,750	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A rotação otimiza a estrutura fatorial e, como consequência, a importância relativa dos fatores remanescentes é equalizada. A matriz de componentes rotacionada especifica os componentes dos fatores 1 e 2.

A interpretação dos fatores extraídos foram: *Fator1* – Refere-se ao conjunto dos Itens A, B e C (capacidade de planejamento da disciplina a ser ministrada) e *Fator2* – Refere-se ao conjunto dos itens D, E, F, G, H, I, J, L e K (capacidade de executar adequadamente processos pedagógicos compatíveis aos objetivos e ao planejamento feito *a priori*).

O Fator 2 corresponde à capacidade do docente de planejar de modo adequado a organização e os conteúdos que serão abordados na disciplina.

5.5.2 Consistência Interna dos itens

Na análise da consistência interna dos itens, utilizou-se o teste Alpha de Cronbach que obteve valor adequado ($\alpha=0,920$) e significância no Teste T² de Hotelling ($p\leq 0,05$), conforme Tabela 20.

Tabela 20 – Alpha de Cronbach e teste T² de Hotelling.

Alpha de Cronbach	,920
Teste T ² de Hotelling	1204,353
Sig	,000

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na descrição dos itens na escala original (0 a 5), tem-se que o valor do Alpha de Cronbach permanece alto mesmo deletando-se alguns dos itens, conforme Tabela 21.

Tabela 21 - Descritivos dos itens e Alpha de Cronbach.

	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach se o item for deletado
q1 - A	3,39	1,021	,916
q2 - B	3,56	1,077	,917
q3 - C	3,33	1,134	,917
q4 - D	3,21	1,002	,912
q5 - E	2,89	1,126	,909
q6 - F	3,02	1,158	,911
q7 - G	3,08	1,154	,911
q8 - H	2,84	1,155	,914
q9 - I	3,09	1,050	,912
q10 - J	2,77	1,135	,911
q11 - K	3,06	1,015	,912
q12 - L	2,49	1,220	,913

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.5.3 Análise de Variância (ANOVA)

As tabelas abaixo contém informações descritivas sobre os grupos e a qualidade docente, em termos de valores médios, de desvio-padrão e do tamanho das amostras de cada extrato. Tem-se, aqui, uma pequena informação sobre a análise de variância (ANOVA), para os leitores que acharem conveniente ter essa introdução. A Regressão Linear visa modelar uma variável resposta numérica (quantitativa), à custa de uma ou mais variáveis preditoras, igualmente numéricas. Mas uma variável resposta numérica pode depender de uma ou mais variáveis qualitativas (categóricas), ou seja, de um ou mais fatores. Por exemplo, podemos querer relacionar o rendimento de uma cultura com os tipos de adubo disponíveis no mercado. Em tais situações pode ser útil uma Análise de Variância (ANOVA), metodologia estatística desenvolvida nos anos 1930 na Estação Experimental Agrícola de Rothamstead (Reino Unido), por R.A. Fisher.

Tabela 22 – Comparação de médias pela nota do CPC.

		N	Média	Desvio-padrão	IC de 95% para a média	
					Limite Inferior	Limite Superior
Nota_geral	1 - Qualidade inadequada (Nota 1 ou 2 no CPC)	168	5,8472	1,68072	5,5912	6,1032
	2 - Qualidade aceitável (Nota 3 no CPC)	406	6,1026	1,62415	5,9442	6,2611
	3 - Qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC)	859	6,1847	1,58765	6,0784	6,2910
	Total	1433	6,1219	1,61154	6,0384	6,2054
Nota do Fator 1 (Itens A, B e C)	1 - Qualidade inadequada (Nota 1 ou 2 no CPC)	168	6,5000	1,76873	6,2306	6,7694
	2 - Qualidade aceitável (Nota 3 no CPC)	406	6,6897	1,87204	6,5070	6,8723
	3 - Qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC)	859	7,0058	1,81260	6,8844	7,1272
	Total	1433	6,8569	1,83323	6,7619	6,9519
Nota do Fator 2 (Itens D, E, F, G, H, I, J, L e K)	1 - Qualidade inadequada (Nota 1 ou 2 no CPC)	168	5,6296	1,79543	5,3562	5,9031
	2 - Qualidade aceitável (Nota 3 no CPC)	406	5,9070	1,71234	5,7399	6,0740
	3 - Qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC)	859	5,9110	1,71912	5,7959	6,0261
	Total	1433	5,8769	1,72745	5,7874	5,9664

Fonte: Elaborada pelo autor.

A comparação das médias obtidas na pesquisa com os resultados do CPC demonstram uma elevação, sendo 5,8472 para os (CPCs 1 e 2); 6,1026 para os (CPCs 3) e 6,1847 para os (CPCs 4 e 5). Pode-se observar na Tabela 22 uma ascensão da docência dos resultados dos grupos GI, GM e GS.

Para verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos (GI, GM e GS) no que tange à qualidade docente procedeu-se ao uso do teste ANOVA, conforme a Tabela 23.

Tabela 23 – Resultados do teste ANOVA.

		Soma dos quadrados	GL	Quadrado médio	F	Sig.
Nota_geral	Entre grupos	16,215	3	8,107	3,131	,044
	Dentro dos grupos	3702,773	1430	2,589		
	Total	3718,988	1433			
Nota do Fator 1 (Itens A, B e C)	Entre grupos	51,806	3	25,903	7,781	,000
	Dentro dos grupos	4760,756	1430	3,329		
	Total	4812,562	1433			
Nota do Fator 2 (Itens D, E, F, G, H, I, J, L e K)	Entre grupos	11,638	3	5,819	1,953	,142
	Dentro dos grupos	4261,550	1430	2,980		
	Total	4273,188	1433			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados apontam o seguinte:

- a) no que tange à capacidade de planejamento (Fator 1) as médias aumentam na mesma direção da qualidade dos cursos. Assim, tem-se que o GI = 6,50; o GM = 6,69 e o GS = 7,01. Portanto, pode-se inferir que quanto maior a qualidade do curso, maior a capacidade de os professores planejarem adequadamente a abordagem dos conteúdos das disciplinas. O resultado da ANOVA detectou diferenças estatisticamente significativas ($F=7,78$; $p=0,00$), conforme os dados da Tabela 23;
- b) no que diz respeito à adequação dos processos pedagógicos aos objetivos planejados a priori: (Fator 2), idêntico padrão foi observado: as médias aumentam na mesma direção da qualidade dos cursos. Assim, tem-se que GI = 5,63; GM = 5,90; GS = 5,91. No entanto, o resultado ANOVA não detectou diferenças estatisticamente significativas ($F=1,953$; $p=0,142$), conforme informações da Tabela 23;
- c) no que tange à qualidade da atuação docente (nota resultante da soma do Fator 1 com o Fator 2), observou-se a mesma tendência: as médias aumentam na mesma direção da qualidade dos cursos. Assim, tem-se que GI = 5,85; GM = 6,10 e GS = 6,18. O resultado da ANOVA detectou diferenças estatisticamente significativas ($F=3,131$; $p<0,05$), conforme dados da Tabela 23.

5.6 Resultados da avaliação da qualidade da gestão dos cursos da UFC

Tabela 24 – Número de cursos de graduação da UFC agrupados em ordem de conceito do CPC e Qualidade da Gestão.

Grupos	Nº de cursos	Qualidade da Gestão
Grupo Inferior GI	02	$\bar{X}_i = 5,03$ (DP= 1,95)
Grupo Mediano GM	20	$\bar{X}_m = 5,37$ (DP= 2,16)
Grupo Superior GS	13	$\bar{X}_s = 4,85$ (DP= 2,06)

Fonte: Elaborada pelo autor.

DP = desvio padrão

X = média

Pode-se observar na Tabela 24 existência de desempenho ascendente do *Grupo Inferior* (GI) com escore 5,03 para o *Grupo Mediano* (GM), que obteve um escore 5,37. Conclui-se que o grupo de cursos avaliados na média ($2 < \text{CPC} \leq 3$) evoluiu proporcionalmente CPC/Resultado da nossa pesquisa com os estudantes. Conjectura-se que curso melhor avaliado pelo CPC/ENADE pode ter um maior apoio e incentivo da coordenação. Já o desempenho das coordenações entre os grupos mediano ($2 < \text{CPC} \leq 3$) e superior ($\text{CPC} > 3$) decresceu de 5,37 para 4,85. Salientamos que os alunos pertencentes a esses cursos com conceitos do grupo superior tende a serem mais preparados antes de entrar na universidade. Possivelmente a taxa de evasão é bem menor, o interesse pela futura profissão é significativo, o engajamento social e acadêmico dentro da universidade é tamanho, que independe de uma boa atuação da coordenação acadêmica.

5.6.1 Avaliação dos Processos de Gestão Acadêmica dos Cursos de Graduação

Na Tabela 25 tem-se que 70% dos estudantes concordam que a coordenação do curso contribui com a formação deles. Os estudantes pesquisados responderam que 70% das coordenações de cursos de graduação contribuíram para a formação do alunado, conforme Tabela 25. A gestão acadêmica na UFC é composta por um colegiado, o que dá mais

legitimidade à administração, pois estão representados: professores, técnicos administrativos e estudantes.

Tabela 25 – A Coordenação do curso contribui com a minha formação, auxiliando-me quando necessário.

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	59	5,0	5,0
1 - Discordo fortemente	76	6,5	11,5
2 – Discordo	219	18,6	30,1
3 – Concordo	486	41,3	71,3
4 - Concordo fortemente	175	14,9	86,2
5 - Concordo muito fortemente	163	13,8	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme Tabela 26, menos da metade dos estudantes (45,5%) afirmaram concordar que a coordenação do curso contribui para que os discentes conheçam o projeto político pedagógico do curso. O projeto político pedagógico do curso ainda é pouco conhecido, apesar de termos avançado nessa divulgação.

Tabela 26 – A Coordenação do curso contribui para que se conheça o Projeto Político Pedagógico do Curso.

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	145	12,3	12,3
1 - Discordo fortemente	109	9,3	21,6
2 – Discordo	388	32,9	54,5
3 – Concordo	344	29,2	83,7
4 - Concordo fortemente	118	10,0	93,7
5 - Concordo muito fortemente	74	6,3	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na tabela 27 pode-se visualizar que a maioria dos estudantes (53,7%) afirmou concordar que a coordenação do curso estimula os alunos a participem de eventos acadêmicos.

Tabela 27 – A Coordenação do curso estimula os alunos a participar de eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.).

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	108	9,2	9,2
1 - Discordo fortemente	111	9,4	18,6
2 – Discordo	327	27,8	46,3
3 – Concordo	331	28,1	74,4
4 - Concordo fortemente	175	14,9	89,3
5 - Concordo muito fortemente	126	10,7	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Cabe salientar que a UFC estimula os alunos concedendo bolsas de extensão, despesas e ajudas para os alunos participarem de congressos científicos, além do apoio dado pelos professores em cada área de atuação.

A UFC possui em seu calendário anual os encontros acadêmicos, denominados de encontros universitários e iniciação à pesquisa, que estimula a participação de alunos, professores e técnicos administrativos, nos quais, os alunos bolsistas são convidados a publicar artigos e colaborar com a organização do evento.

De acordo com a Tabela 28, apenas 44,4% do universo de alunos participantes da pesquisa afirmou que recebe esclarecimentos da coordenação do curso sobre a importância de participar do ENADE. A gestão acadêmica precisa ser mais incisiva no convencimento dos alunos ingressantes e concluintes selecionados para fazerem o ENADE. Um bom desempenho dos estudantes no ENADE melhora a nota do curso no sistema de avaliação do MEC, como também demonstra qualidade no processo ensino/aprendizagem.

Tabela 28 – A Coordenação do curso esclarece os alunos acerca da importância em participar do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE).

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	162	13,8	13,8
1 - Discordo fortemente	113	9,6	23,3
2 – Discordo	379	32,2	55,5
3 – Concordo	308	26,1	81,7
4 - Concordo fortemente	125	10,6	92,3
5 - Concordo muito fortemente	91	7,7	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Apenas 37,8% dos estudantes afirmou que concorda em alguma intensidade que a coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho, como pode ser visto na Tabela 29. Este quesito merece análise acurada, tendo em vista ser um divisor de águas para a formação de um profissional. Dos respondentes, apenas 37,8% concorda que a coordenação promove momentos de diálogos sobre este importante tripé: formação/currículo/mercado.

Tabela 29 – A Coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho.

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	264	22,4	22,4
1 - Discordo fortemente	138	11,7	34,1
2 – Discordo	331	28,1	62,2
3 – Concordo	276	23,4	85,7
4 - Concordo fortemente	88	7,5	93,1
5 - Concordo muito fortemente	81	6,9	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A maioria dos alunos (63,6%) concorda com a afirmativa de que a coordenação do curso incentiva os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas, de acordo com a Tabela 30. Isto poderá demonstrar interesse da administração em melhorar o processo ensino/aprendizagem.

Tabela 30 – A Coordenação do curso incentiva os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas (ou módulos).

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	128	10,9	10,9
1 - Discordo fortemente	82	7,0	17,8
2 – Discordo	219	18,6	36,4
3 – Concordo	390	33,1	69,5
4 - Concordo fortemente	192	16,3	85,8
5 - Concordo muito fortemente	167	14,2	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Mais da metade dos alunos concorda que a coordenação do curso contribui para que haja clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro, como mostra a Tabela 31. A coordenação do curso foi aprovada em 59,4% dos respondentes neste quesito. Este aprendizado significativo e duradouro é uma consequência de um ensino de qualidade, aliada a critérios administrativos transparentes e meritórios.

Tabela 31 – A Coordenação do curso contribui para que haja clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro.

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	96	8,1	8,1
1 - Discordo fortemente	86	7,3	15,4
2 – Discordo	296	25,1	40,6
3 – Concordo	430	36,5	77,1
4 - Concordo fortemente	171	14,5	91,6
5 - Concordo muito fortemente	99	8,4	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme a Tabela 32, 49,0% dos discentes concorda que a coordenação contribui para a qualidade dos estágios. A qualidade dos estágios ainda é um ponto a ser melhor trabalhado nas universidades e faculdades brasileiras, tendo em vista o viés que muitos pseudos empresários dão ao estágio, no sentido de adquirir mão de obra barata, desvirtuando, na maioria das vezes o aprendizado prático que caracteriza tal treinamento em serviço.

Dos respondentes, 49% concordaram com essa contribuição da Coordenação de curso. A gestão do curso de graduação tem dificuldade neste quesito estágio, levando-se em conta que existe até empresas especialistas somente em vagas para estágios. Nisso, a importância de aplicar a teoria adquirida na universidade, com supervisão de profissional qualificado, deixa a desejar. Esta constatação é preocupante por que reflete como uma reprovação da gestão acadêmica, em nível de coordenação, pelos alunos, neste quesito. Menos da metade dos estudantes (49%) acharam que a coordenação contribui para a qualidade dos estágios. Outra coisa é o fato de que 17,3% dos respondentes disseram que “discordam muito fortemente”, o que representa metade dos que “concordam” (402 respondentes – 34,1 %).

Tabela 32 – A Coordenação do curso contribui para a qualidade dos estágios.

	Frequência	Percentual	Percentual acumulado
0 - Discordo muito fortemente	204	17,3	17,3
1 - Discordo fortemente	92	7,8	25,1
2 – Discordo	304	25,8	50,9
3 – Concordo	402	34,1	85,1
4 - Concordo fortemente	103	8,7	93,8
5 - Concordo muito fortemente	73	6,2	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.6.2 Análise fatorial da amostra

A partir da realização da análise fatorial (Tabela 33), pode-se perceber que a amostra é adequada para a realização do estudo ($KMO = 0,918$ e $BTS \leq 0,001$).

Tabela 33 - KMO e teste de esfericidade de Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		,918
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	4591,049
	Gl	28
	Sig.	,000

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para a extração dos fatores, através do método *Componentes Principais* considerou-se todos os 8 itens, pois apresentaram comunalidades próximos ou superiores a 0,50, bem como se adequaram a 1 fator extraído. Esses dois fatores foram extraídos com base

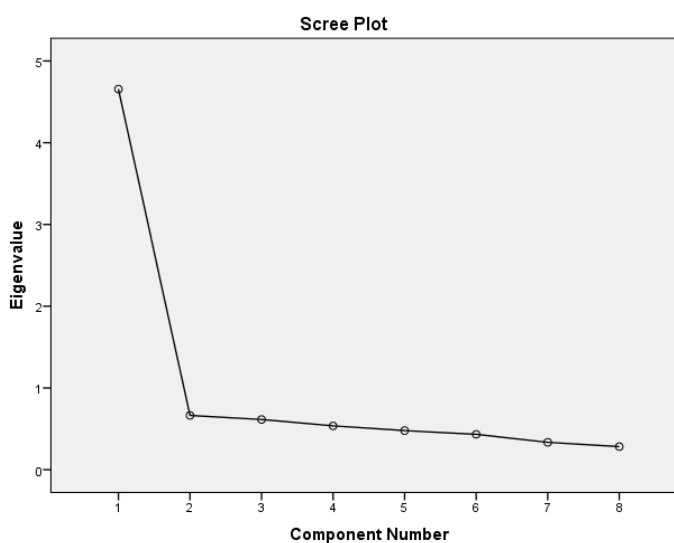
do critério Kaiser (autovalores acima de 1), variância acumulada (próximo a 60%) e a análise do gráfico *Scree Plot*.

Tabela 34 – Comunalidades e matriz do componente.

Itens	Extração	1
q1 – A	,599	,774
q2 – B	,660	,812
q3 - C	,618	,786
q4 – D	,464	,681
q5 – E	,606	,778
q6 – F	,454	,674
q7 – G	,684	,827
q8 – H	,572	,756

Fonte: Elaborada pelo autor.

Gráfico 2 – *Scree Plot* da gestão acadêmica.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Com isso, o fator extraído foi: *Fator1* – Refere-se ao conjunto dos Itens A, B, C, D, E, F, G e H. A nota geral (dada pela soma de todos os escores dos itens) foi adaptada para a escala 0 a 10. Com isso, a média geral foi 5,01 (CV = 41,58%). A análise realizada no Fator 1 direciona para uma decrescente qualidade da gestão acadêmica nos cursos pesquisados, mostrando esse decréscimo, principalmente nos cursos de excelência (notas 4 e 5 no CPC).

Tabela 35 - Nota do fator extraído

	Média	Desvio-padrão	CV
Nota do Fator Extraído	5,0068	2,08197	41,58%

Fonte: Elaborada pelo autor.

CV: Coeficiente de Variância

5.6.3 Consistência Interna dos itens

Na análise da consistência interna dos itens, utilizou-se o teste Alpha de Cronbach que obteve valor adequado ($\alpha = 0,896$) e significância no Teste T^2 de Hotelling ($p \leq 0,05$), conforme a Tabela 36.

Tabela 36 – Alpha de Cronbach e teste T^2 de Hotelling.

Alpha de Cronbach	0,896
Teste T^2 de Hotelling	814,153
Sig	,000

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na descrição dos itens na escala original (0 a 5), tem-se que o valor do Alpha de Cronbach permanece alto mesmo se deletarmos alguns dos itens, conforme os dados da Tabela 37, abaixo:

Tabela 37 – Descritivos dos itens e Alpha de Cronbach.

	Média	Desvio-padrão	Alpha de Cronbach se o item for deletado
q1 - A	2,96	1,264	,881
q2 - B	2,34	1,314	,876
q3 - C	2,62	1,384	,879
q4 - D	2,33	1,385	,890
q5 - E	2,02	1,472	,880
q6 - F	2,80	1,460	,891
q7 - G	2,67	1,285	,874
q8 - H	2,28	1,394	,882

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para identificar como essa diferença pode ser observada, utilizou-se o Post-Hoc Teste Tamhane, pois foi observada homogeneidade das variâncias, conforme os dados da Tabela 38, abaixo:

Tabela 38 – Teste de homogeneidade das variâncias.

	Teste Levene	GL1	GL2	Sig.
Nota do Fator Extraído	1,261	2	1175	,284

Fonte: Elaborada pelo autor.

O resultado da ANOVA detectou diferenças estatisticamente significativas ($F=7,78$; $p=0,00$), conforme os dados da Tabela 39;

Tabela 39 – Análise de variância (ANOVA).

		Soma dos quadrados	GL	Quadrado médio	F	Sig.
Nota do Fator Extraído	Entre grupos	59,385	3	29,692	6,919	,001
	Dentro dos grupos	5042,436	1175	4,291		
	Total	5101,821	1178			

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com isso, na nota do fator extraído foi obtida diferença significativa entre as médias dos cursos de qualidade aceitável (Nota 3 no CPC) e dos cursos de Qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC).

Os resultados apontam o seguinte:

- a) no que tange à capacidade de gestão acadêmica as médias aumentam na mesma direção da qualidade dos cursos somente do GI para o GM. Assim, tem-se que o GI = 5,03; o GM = 5,37 tendo diminuído para o GS= 4,85. Portanto, pode-se inferir que quanto maior a qualidade dos cursos dos grupos inferior e mediano, maior a capacidade das coordenações acadêmicas gerirem os resultados em comparação com os resultados do CPC. Entretanto, em relação aos cursos considerados de excelência (CPCs 4 e 5) houve uma diminuição quanto à qualidade da gestão acadêmica, onde pode-se inferir que são cursos com menor necessidade de apoio administrativo ou acadêmico por parte das coordenações (Tabela 40).

Tabela 40 – Comparação de médias pela nota do CPC.

		N	Média	Desvio-padrão	IC de 95% para a média	
					Limite Inferior	Limite Superior
Nota_geral	1 - Qualidade inadequada (Nota 1 ou 2 no CPC)	140	5,0304	1,94841	4,7048	5,3559
	2 - Qualidade aceitável (Nota 3 no CPC)	304	5,3750	2,16225	5,1310	5,6190
	3 - Qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC)	734	4,8498	2,05588	4,7008	4,9988
	Total	1178	5,0068	2,08197	4,8878	5,1258

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.7 Resumo do capítulo

A análise e a validação dos dados de uma pesquisa científica faz parte do ápice do trabalho. Isto é indiscutível. A validação dos resultados da pesquisa foi feita com o auxílio do software IBM SPSS Statistics 20, onde foram feitas análise fatorial, medida (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin e teste de esfericidade de Bartlett, matriz de componentes rotacionada, consistência interna com o teste Alpha de Cronbach e teste T^2 de Hotelling, análise de variância (ANOVA) e teste de homogeneidade das variâncias.

Os grupos foram agrupados por cursos de graduação da UFC estudados em: GI – Grupo Inferior será ($CPC \leq 2$), GM – Grupo Mediano será ($2 < CPC \leq 3$) e GS – Grupo Superior será ($CPC > 3$). A Análise de Variância (ANOVA) elaborada constatou que na nota geral foi obtida diferença significativa entre as médias dos cursos de qualidade inferior (Nota 1 ou 2 no CPC) e dos cursos de Qualidade Superior (Nota 4 ou 5 do CPC).

Observou-se diferença significativa em duas análises: a) entre as médias dos cursos de qualidade Inferior (Nota 1 ou 2 no CPC) e dos cursos de Qualidade Superior (Nota 4 ou 5 no CPC) e b) entre as médias dos cursos de qualidade Mediana (Nota 3 no CPC) e dos cursos de Qualidade Superior (Nota 4 ou 5 no CPC).

Constatou-se que à medida que os grupos possuem conceitos no CPC sendo GI (Nota 1 ou 2) o **conceito da docência obtido na pesquisa** possui uma média de 5,8472; no segundo grupo GM (Nota 3 - conceito mediano) a média do conceito da pesquisa eleva-se automaticamente para 6,1026 e, finalmente no último grupo GS de qualidade superior a média passa a ser 6,1847.

Denota-se, com isso, que existe uma relação positiva entre os conceitos do CPC e a qualidade da docência dos cursos de graduação estudados.

Na avaliação da qualidade da gestão, especificamente quanto ao desempenho das coordenações de cursos de graduação, foi possível se observar um desempenho positivo do Grupo Inferior (GI) com escore 5,03 para o Grupo Mediano (GM), que obteve um escore 5,37. Conclui-se que o grupo de cursos avaliados na média ($2 < \text{CPC} \leq 3$) evoluiu proporcionalmente CPC/Resultado da nossa pesquisa com os estudantes.

Avalia-se que curso melhor avaliado pelo CPC/ENADE é porque tem maior apoio e incentivo da coordenação. A coordenação é mais atuante, mantém melhores esclarecimentos quanto à necessidade de se fazer as provas do ENADE, tanto para os ingressantes, quanto para os concluintes.

Já o desempenho das coordenações entre os grupos mediano ($2 < \text{CPC} \leq 3$) e superior ($\text{CPC} > 3$) decresceu de 5,37 para 4,85. Salienta-se que os alunos pertencentes a esses cursos com conceitos do grupo superior tendem a serem mais preparados antes de entrar na universidade. Possivelmente o engajamento acadêmico dentro da universidade é tamanho, que independe de uma boa atuação da coordenação acadêmica.

No próximo capítulo será apresentada a conclusão da tese e as perspectivas de trabalhos futuros, bem como será sumarizada a contribuição do presente trabalho científico.

6 CONCLUSÃO E TRABALHOS FUTUROS

O presente trabalho apresentou uma avaliação da qualidade da gestão das coordenações pedagógicas e da docência dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, buscando identificar relações positivas com os resultados do conceito preliminar de curso. A partir desse objetivo geral, não foram encontradas somente relações positivas, mas também algumas questões que merecem serem estudadas com mais profundidade.

6.1 Resultados da avaliação da docência

De um modo geral, o questionamento *o docente do curso apresentou e discutiu o Plano de ensino da disciplina* foi aprovado por 87,9% dos respondentes. Ainda sobre o plano de ensino, 87% dos respondentes concordaram que *no plano de ensino constavam a ementa, os objetivos, o conteúdo e a metodologia*, e no plano de ensino *constavam as formas e regras de avaliação do aprendizado*.

Os alunos aprovaram a atuação dos docentes com 83% de respostas afirmativas indicando que o professor *demonstra sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos numa linguagem acessível*. Para 67,5% dos respondentes o professor *utiliza procedimentos didáticos adequados à disciplina, dinamizando e estimulando atividades para a participação efetiva dos alunos*. Este quesito está ligado mais à abordagem da ação docente para expor os conteúdos, que é muito individual e dependerá de cada professor.

Já em relação ao quesito *estabelece relação entre teoria e prática, respeitando as especificidades da disciplina* os resultados indicaram aprovação do professor por 73,4% dos estudantes. Percentual semelhante foi indicado (73,9%) para o item *incentiva o pensamento crítico dos discentes e evidencia domínio dos componentes da disciplina ministrada*.

Em relação à indagação sobre se o professor *mantém e destaca aspectos transversais (sociais, ambientais, culturais, éticos, científicos, etc) relacionados aos conteúdos da disciplina*, foi observada concordância de 65,2% dos alunos. Pode-se inferir a partir dos resultados que tais aspectos transversais estão sendo bem assimilados pela maioria dos professores.

Na avaliação relativa à pergunta *se o professor estabelece de forma clara, os critérios para avaliação da aprendizagem*, os professores obtiveram a aprovação de 74,8% dos respondentes, o que demonstrou a existência de uma preocupação dos docentes em apresentar uma avaliação clara, apesar de essa avaliação de aprendizagem, na maioria dos

casos, ser uma mera prova objetiva ou subjetiva. Observou-se a falta de uma avaliação efetiva que mostrasse a evolução do estudante, além de comparações dos resultados do estudante com outros resultados próprios e não somente com um padrão classificatório.

O questionamento *utiliza práticas avaliativas que valorizam a reflexão e a solução de problemas* onde os resultados indicou concordância de 63,2% sinalizou para a necessidade de uma melhor ação docente neste mister. Dessa forma, indica-se reciclagens constantes para os professores por iniciativa e responsabilidade da gestão acadêmica. Esta prática docente foi observada nas indagações subsequentes *utiliza formas de avaliação compatíveis com os objetivos e conteúdos da disciplina* (aprovada por 77,3%) e *usa os resultados dessa avaliação para retroalimentar e consolidar o aprendizado dos alunos* (concordância de 51,6%).

Os dados comentados revelam que, *diferentemente da gestão acadêmica analisada no final deste capítulo*, a docência recebeu avaliação positiva em todos os quesitos pesquisados. Os menores escores obtidos estão relacionados à didática, aspectos transversais e práticas avaliativas com reflexão e solução de problemas. Tais tópicos merecem atenção por parte do corpo docente, especialmente para aqueles que se preocupam com educação continuada. Os resultados sinalizam uma oportunidade para que a direção da UFC possa desenvolver critérios de requalificação, treinamentos e momentos didáticos periódicos, com seus professores, tais como os que são desenvolvidos pelo Projeto CASa¹² da UFC.

No que tange ao teste de hipóteses relativas ao corpo docente, pode-se destacar: *H2 - Haverá associação positiva entre a qualidade da avaliação docente e os resultados do CPC e H4 - Haverá diferença significativa entre os cursos componentes do GI, GM e GS quanto à qualidade da atuação docente*. Foram corroborados, isto é, foi constatado que houve associação positiva entre a qualidade docente e os resultados do CPC, bem como diferença significativa entre os cursos componentes dos grupos estudados (GI, GM e GS).

¹² A CASa – Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa - é o programa de desenvolvimento e formação docente fundado em 2009 pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC. A CASa oferece um amplo e diversificado leque de atividades de caráter contínuo, dialógico e formativo com o propósito de construção cooperativa, envolvendo: docentes (novatos e veteranos), discentes (de graduação e de pós-graduação), técnicos-administrativos das diversas unidades acadêmicas da UFC e, está aberta, também, à participação da comunidade. A CASa se alicerça nos seguintes princípios: heterogeneidade, trabalho coletivo, interação, solidariedade, equidade e transformação.

6.2 Resultado da avaliação da gestão acadêmica

De um modo geral, os resultados obtidos indicaram que 70% dos alunos concordam que a coordenação de curso contribui com formação, auxiliando-os quando necessário. Este dado é significativo, pois aprova a qualidade da coordenação do curso.

Em relação à contribuição da coordenação do curso contribuir para que se conheça o projeto político pedagógico do curso (PPP), apenas 45,5% concordaram, demonstrando insatisfação e reprovação quanto a este aspecto da formação do estudante universitário.

No quesito estímulo da coordenação do curso à participação dos alunos em eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.), a concordância foi de 53,7%, algo positivo para a formação universitária.

No quesito que trata se a coordenação do curso esclarece os alunos acerca da importância em participar do exame nacional de desempenho estudantil, a gestão acadêmica obteve 44,4% de aprovação, necessitando de maior empenho para ter resultados mais satisfatórios no CPC/ENADE.

No que diz respeito à promoção de momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho, 37,8% do alunado aprovou a coordenação. Aqui é onde se demonstra o futuro de uma formação embasada, voltada para o futuro profissional, mostrando que o ambiente externo à universidade é incerto e demanda maturidade técnica e humana.

A Coordenação do curso incentiva os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas (ou módulos) foi aprovada por 63,6% dos alunos. Em alguns campi há uma preocupação de incentivo a avaliação do corpo docente, porém ainda existe resistência por parte dos alunos, que acham desperdício de tempo, tendo em vista não conhecerem ações concretas de premiação ou penalidade como resultantes dessas avaliações periódicas.

A coordenação do curso contribui para que haja clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro, Foi avaliado positivamente por 59,4% dos alunos que concordam com o incentivo da gestão, através da coordenação de curso.

Por último, a coordenação do curso contribui para a qualidade dos estágios. foi reprovada por 51% do alunado. Esta é uma boa oportunidade para a universidade repensar sua política de estágios e procurar melhorar esta atividade formativa.

Os resultados apresentados indicam a desaprovação em quatro dos oito aspectos pesquisados da gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFC. É um dado preocupante

para toda universidade, mas ao mesmo tempo em que se converte em oportunidade de que seja revista a política de gestão acadêmica de cursos de graduação.

Com respeito às hipóteses relativas à gestão acadêmica, pode-se destacar:

H1 – haverá associação entre a qualidade da avaliação da coordenação de cursos e os resultados do CPC e hipótese H3 – haverá diferença significativa entre os cursos componentes do GI, GM e GS quanto à qualidade da coordenação. Foram corroboradas.

Na hipótese H1 pode-se afirmar que existe uma associação entre a qualidade da avaliação da coordenação de cursos e os resultados do CPC em parte, por que metade dos estudantes desaprovou que a coordenação de cursos não vai bem sobre mostrar o plano político pedagógico do curso, incentivo à participação nas provas do ENADE, preocupação com a formação/currículo/mercado e principalmente quanto à qualidade dos estágios.

Em relação à hipótese H3 observou-se diferença significativa entre os cursos com nota no CPC dos grupos GI para GM, foi detectado que houve, em parte, diferença significativa positiva, mas em relação aos grupos GI e GS, houve diferença negativa, demonstrando desaprovação dos estudantes em relação à gestão acadêmica dos cursos bem avaliados pelo CPC/MEC.

6.3 Trabalhos futuros

Acredita-se que o trabalho diário do professor universitário deve ser pautado num planejamento e numa execução eficiente, para que surtam efeitos positivos na aprendizagem do alunado. Estes estudantes devem sair da faculdade ou universidade preparados para exercerem as profissões escolhidas e possam, também, gerar benefícios de desenvolvimento para a sociedade onde estão inseridos.

Observou-se que os menores escores conseguidos pelos professores na presente pesquisa foram em procedimentos didáticos (adequados à disciplina, dinamizando e estimulando atividades para a participação efetiva dos alunos) 67%, aspectos transversais (sociais, ambientais, culturais, éticos, científicos, etc.) 65% e práticas avaliativas (utiliza práticas avaliativas que valorizam a reflexão e a solução de problemas) 63%. Estes percentuais, apesar de superarem a metade (50%) do todo estudado, deixa uma preocupação para a UFC, por isso pensou-se em se realizar uma pesquisa profunda e focada nestes pontos, a fim de sabermos a causa e ao mesmo tempo sugerir políticas preventivas e corretivas para a universidade.

A partir dos resultados obtidos ainda restou a pergunta. Por que os alunos dos cursos melhor avaliados avaliaram pior suas coordenações? Observou-se que os alunos dos cursos constantes do grupo GS (notas no CPC 4 e 5), avaliaram negativamente a gestão acadêmica. Foi constatado que os itens pesquisados: a coordenação do curso contribui para que se conheça o projeto político pedagógico do curso, apenas 45,5% concordaram; já quanto ao incentivo da coordenação do curso para que o estudante participe do ENADE teve 45% de concordância e 55% de discordância; no que se refere à formação/currículo/mercado 37% disseram que concordam com o incentivo da coordenação e 63% dos alunos disseram que discordam; finalmente os estudantes avaliaram a qualidade dos estágios e 49% concordaram com o incentivo da gestão acadêmica, diferentemente de 51% que afirmaram discordar de tal ação pedagógica.

Neste sentido, o presente trabalho sugere que sejam realizadas pesquisas mais detalhadas e complexas sobre estes itens da gestão acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Propostas estatais voltadas ao ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período de 1983-2008. **Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia e Cambio em Eucación**, v. 6, n. 4, p. 128-148, 2008.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/ctg/images/instrumentosdeavaliacao.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação**. Brasília, [2000?]. Disponível em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20CPC.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, [2012]

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.081, de 29 de agosto de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Portaria_1081_de_29_08_2008%20_Instrumento_de_renov_rec.pdf>. Acesso em: 3 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Presidente Lula entrega campi de universidades e institutos federais**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16096:president-e-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais&catid=212&Itemid=86>. Acesso em: 16 jun. 2014.

BRASIL. Portal da Legislação [do] Governo Federal. **Atos institucionais**. Brasília, [2012]. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais#content>>. Acesso em: 3 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 13 jun 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: Acesso em: 13 jun 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília, 1966. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 10 maio 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 4 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 2 maio 2012.

CAMPÊLO, Magda. *Campi universitários do nordeste: memórias de um modelo espacial*. In: *DO_CO.MO.MO*, 3., 2010, João Pessoa. João Pessoa: [s.n.], 2010.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia R.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHINELATTO NETO, Armando. CASTRO, Gilmar Pinheiro Cunha, LIMA, João Eustáquio de. Uso de análise estatística multivariada para tipificação de produtores de leite de Minas Gerais. **Organ. rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 114-121, 2005.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. As primeiras faculdades de letras no Brasil. **HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, ano 2, n. 2, 2008.

Disponível em:

<http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil&catid=1080:ano-2-no-02-12008&Itemid=11>. Acesso em: 14 fev. 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GOMES, Carlos Alberto. Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 235-262, abr./jun. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HAIR JR., Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HISTÓRIA da educação no Brasil. [S.l.: s.n.], [2004?]. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl1.htm#topo>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

IBGE. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. [S. l.]: IBGE, c2014. Disponível em: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

KUENZER, A. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição *In*: CALAZANS, M. J. et al. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 34, p. 46-54, maio 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

MENDONÇA, Tânia Regina Broeitti. Brasil: o ensino superior às primeiras universidades Colônia – Império – Primeira República. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel, PR. [**Anais**]. Paraná: UNIOEST, 2005. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu07.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa Soares (coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: [s.n.], 2002. Cap. 1. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2013.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOBRINHO, Wanderley Preite. **Primeira faculdade do Brasil completa 200 anos**. [São Paulo], 2008. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=10429/>>. Acesso em: 28 out. 2013.

SLEMIAN, Andréa; PIMENTA, João Paulo G. **A corte e o mundo**: Uma história do ano em que a Família real portuguesa chegou ao Brasil. São Paulo: Alameda, 2008.

UNIVERSIDADES. [**Universidades no Brasil**]. [S.l.: s.n.], [2012]. Disponível em: <<http://www.universidades.com.br/brasil.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Formulário de apresentação de proposta [do projeto REUNI – UFC]**. Fortaleza, [2007?].

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Histórico**. Curitiba, c2014. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalfpr/historico-2/>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Dos órgãos da Administração da Universidade**. São Paulo, c2012. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/titulo_iii.html>. Acesso em: 31 ago. 2012.

VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de (Org.). **Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional**. Curitiba: Juruá, 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. **Análise de componentes principais**. [S.l.], [19.11.2013]. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_de_Componentes_Principais>. Acesso em: 4 fev. 2014.

**APÊNDICE A - Questionário para avaliação dos docentes dos cursos de graduação da
UFC**

Dimensão 1 - Ênfase na avaliação do plano de ensino do curso de graduação.

A. O docente do curso apresentou e discutiu o Plano de ensino da disciplina.

() **Concordo muito fortemente** () **Concordo fortemente** () **Concordo** () **Discordo** ()
Discordo fortemente () **Discordo muito fortemente**

B. No Plano de ensino constavam os objetivos, o conteúdo e a metodologia.

() **Concordo muito fortemente** () **Concordo fortemente** () **Concordo** () **Discordo** ()
Discordo fortemente () **Discordo muito fortemente**

C. No Plano de ensino constavam as formas e regras de avaliação do aprendizado.

() **Concordo muito fortemente** () **Concordo fortemente** () **Concordo** () **Discordo** ()
Discordo fortemente () **Discordo muito fortemente**

Dimensão 2 - Ênfase nos conteúdos do curso de graduação.

**D. Demonstra sequência lógica ao ministrar os conteúdos programáticos numa
linguagem acessível.**

() **Concordo muito fortemente** () **Concordo fortemente** () **Concordo** () **Discordo** ()
Discordo fortemente () **Discordo muito fortemente**

**E. Utiliza procedimentos didáticos adequados à disciplina, dinamizando e estimulando
atividades para a participação efetiva dos alunos.**

() **Concordo muito fortemente** () **Concordo fortemente** () **Concordo** () **Discordo** ()
Discordo fortemente () **Discordo muito fortemente**

F. Estabelece relação entre teoria e prática, respeitando as especificidades da disciplina.

() **Concordo muito fortemente** () **Concordo fortemente** () **Concordo** () **Discordo** ()
Discordo fortemente () **Discordo muito fortemente**

G. Incentiva o pensamento crítico dos discentes e evidencia domínio dos componentes da disciplina ministrada.

Concordo muito fortemente **Concordo fortemente** **Concordo** **Discordo** **Discordo fortemente** **Discordo muito fortemente**

Dimensão 3 - Ênfase nos aspectos transversais e na avaliação de aprendizagem dos alunos do curso de graduação.

H. Mantém e destaca aspectos transversais (sociais, ambientais, culturais, éticos, científicos, etc) relacionados aos conteúdos da disciplina.

Concordo muito fortemente **Concordo fortemente** **Concordo** **Discordo** **Discordo fortemente** **Discordo muito fortemente**

I. Estabelece de forma clara, os critérios para avaliação da aprendizagem.

Concordo muito fortemente **Concordo fortemente** **Concordo** **Discordo** **Discordo fortemente** **Discordo muito fortemente**

J. Utiliza práticas avaliativas que valorizam a reflexão e a solução de problemas.

Concordo muito fortemente **Concordo fortemente** **Concordo** **Discordo** **Discordo fortemente** **Discordo muito fortemente**

K. Utiliza formas de avaliação compatíveis com os objetivos e conteúdos da disciplina.

Concordo muito fortemente **Concordo fortemente** **Concordo** **Discordo** **Discordo fortemente** **Discordo muito fortemente**

L. Usa os resultados dessa avaliação para retro-alimentar e consolidar o aprendizado dos alunos.

Concordo muito fortemente **Concordo fortemente** **Concordo** **Discordo** **Discordo fortemente** **Discordo muito fortemente**

APÊNDICE B - Questionário para avaliação dos processos de gestão acadêmica dos cursos de graduação

Ênfase na avaliação dos processos de gestão acadêmica do curso de graduação.

Escolha a opção de resposta que reflete, de fato, o que ocorre no seu curso:

A. A Coordenação do curso contribui com a minha formação, auxiliando-me quando necessário.

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

B. A Coordenação do curso contribui para que se conheça o Projeto Político Pedagógico do Curso.

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

C. A Coordenação do curso estimula os alunos a participar de eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.).

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

D. A Coordenação do curso esclarece os alunos acerca da importância em participar do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE).

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

E. A Coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho.

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

F. A Coordenação do curso incentiva os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas (ou módulos).

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

G. A Coordenação do curso contribui para que haja clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro.

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

H. A Coordenação do curso contribui para a qualidade dos estágios.

() Concordo muito fortemente () Concordo fortemente () Concordo () Discordo ()
Discordo fortemente () Discordo muito fortemente

ANEXO A – Tabela com os 35 Cursos de Graduação da UFC e seus respectivos CPCs e conceito obtido no ENADE.

Nome do curso de graduação	CPC	ENADE	COORD	DOCENTE	ANO
1.Administração em Fortaleza	3,7400	4			2009
2.Agronomia em Fortaleza	2,7100	3			2010
3.Arquitetura e Urbanismo em Fortaleza	3,1900	4			2008
4.Biblioteconomia em Fortaleza	2,1800	3			2009
5.Biologia em Fortaleza	3,3200	5			2008
6.Ciência da Computação em Fortaleza	3,5200	5			2008
7.Ciência Social em Fortaleza	2,5100	3			2008
8.Ciências Contábeis em Fortaleza	3,2200	4			2009
9.Ciências Econômicas em Fortaleza	2,9800	4			2009
10.Design em Fortaleza	2,6000	3			2009
11.Direito em Fortaleza	2,9100	3			2009
12.Educação Física em Fortaleza	3,8191	5			2010
13.Enfermagem em Fortaleza	3,0856	4			2010
14.Engenharia Civil em Fortaleza	2,9400	5			2008
15.Engenharia de Alimentos em Fortaleza	2,1200	1			2008
16.Engenharia de Pesca em Fortaleza	3,8400	5			2008
17.Engenharia Química em Fortaleza	2,7100	3			2008
18.Estatística em Fortaleza	2,6900	3			2009
19.Farmácia em Fortaleza	2,1154	2			2010
20.Filosofia em Fortaleza	2,3200	4			2008
21.Física em Fortaleza	2,7100	3			2008
22.Geografia em Fortaleza	1,9900	2			2008
23.História em Fortaleza	1,2900	1			2008
24.Letras em Fortaleza	2,8600	4			2008
25.Matemática em Fortaleza	2,8400	3			2008
26.Medicina em Barbalha	3,1260	4			2010
27.Medicina em Fortaleza	2,6732	5			2010
28.Medicina em Sobral	2,9638	4			2010
29.Música em Fortaleza	3,8300	4			2009
30.Odontologia em Fortaleza	2,6329	3			2010
31.Odontologia em Sobral	3,8949	5			2010
32.Pedagogia em Fortaleza	3,3300	4			2008
33.Psicologia em Fortaleza	3,6800	4			2009
34.Química em Fortaleza	2,8400	3			2008
35.Secretariado Executivo em Fortaleza	2,5900	3			2009

Fonte: Elaborada pelo autor com dados do INEP.

ANEXO B – Relação das Universidades brasileiras, conforme a região geo-política: As universidades no Brasil – por Estado e Região.

REGIÃO NORTE DO BRASIL

Acre

UFAC - Universidade Federal do Acre

Amazonas

UA - Universidade do Amazonas

Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNAMA - Universidade da Amazônia

Rondônia

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia

Roraima

UFRR - Universidade Federal de Roraima

REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Alagoas

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

Bahia

UCSAL - Universidade Católica do Salvador

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

Ceará

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

URCA - Universidade Regional do Cariri

UVA - Universidade Estadual do Vale do Acaraú

Maranhão

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Pernambuco

UPE - Fundação Universidade de Pernambuco

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAP - Universidade Católica de Pernambuco

Paraíba

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UNIPE - Universidade de Ensino Superior do IPE

Piauí

UFPI - Universidade Federal do Piauí

Sergipe

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNIT - Universidade Tiradentes

Rio Grande do Norte

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

URRN - Universidade Regional do Rio Grande do Norte

REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

Espírito Santo

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Minas Gerais

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFU - Universidade Federal de Uberaba

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNIFENAS - Universidade de Alfenas

São Paulo

PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UAM - Universidade Anhembi Morumbi

UBC - Universidade Braz Cubas

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UM - Universidade Mackenzie

UMC - Universidade de Mogi das Cruzes

UNAERP - Universidade de Ribeirão Preto

UNESP - Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIABC - Universidade do ABC

UNIARA - Centro Universitário de Araraquara

UNIB - Universidade Ibirapuera

UNIBAN - Universidade Bandeirantes de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICID - Universidade Cidade de São Paulo

UNICSUL - Universidade Cruzeiro do Sul

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIFRAN - Universidade de Franca

UNIMAR - Universidade de Marília

UNIMARCO - Universidade São Marcos

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

UNIP - Universidade Paulista

UNISA - Universidade Santo Amaro

UNISANTA - Universidade de Santa Cecília

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

UNITAU - Universidade de Taubaté

UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba

USC - Universidade do Sagrado Coração

USF - Universidade São Francisco

UNG - Universidade de Guarulhos

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

USJT - Universidade São Judas Tadeu

USP - Universidade de São Paulo

Rio de Janeiro

PUC-RJ- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

UCB - Universidade Castelo Branco

UCP - Universidade Católica de Petrópolis

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Estadual do Norte Fluminense

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UGF - Universidade Gama Filho

UNESA - Universidade Estácio de Sá

UNIGRANRIO - Universidade do Grande Rio

UNIG - Universidade de Nova Iguaçu

UNIRIO - Universidade do Rio de Janeiro

UNIVERSO - Universidade Salgado de Oliveira

USU - Universidade Santa Úrsula

UVA - Universidade Veiga de Almeida

REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL**Distrito Federal**

UnB - Universidade de Brasília

UCB - Universidade Católica de Brasília

Goiás

UCG - Universidade Católica do Goiás

UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis

UFG - Universidade Federal de Goiás

Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

Mato Grosso do Sul

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

REGIÃO SUL DO BRASIL

Paraná

PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rio Grande do Sul

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UCPEL - Universidade Católica de Pelotas

UCS - Universidade de Caxias do Sul

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UPF - Universidade de Passo Fundo

URCAMP - Universidade da Região de Campanha

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

URG - Universidade do Rio Grande

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Santa Catarina

FURB - Universidade Regional de Blumenau

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSC - Universidade Planalto Catarinense

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

UNISUL - Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

ANEXO C – Cálculo do CPC

Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação

Nota Técnica

Nesta nota técnica são descritos os procedimentos utilizados para o cálculo do Conceito Preliminar de Curso, concebido para ser um indicador prévio de qualidade dos cursos de graduação. Esse indicador combina o desempenho obtido pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) com os resultados do Indicador de Diferença de Desempenho (IDD) e com as informações de infra-estrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecidas pelo curso de uma determinada Instituição de Ensino Superior.

O Enade é resultado de uma combinação de variáveis, entre elas o perfil socioeconômico e as habilidades inerentes aos alunos que ingressam em determinado curso, assim como a contribuição do próprio curso para a formação específica. Essa informação dada pelo desempenho dos alunos no Enade pode ser complementada pelo IDD, que é uma estimativa de “valor adicionado”, ou seja, de quanto o curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, das competências profissionais e do conhecimento específico do aluno, levando-se em consideração o perfil do estudante que ingressa no curso.

Além do Enade e do IDD, entende-se que é também necessário que o indicador considere as condições de ensino dos cursos em termos de seus recursos didático-pedagógicos, de suas condições de infra-estrutura e instalações físicas, além de informações sobre o seu corpo docente. O ‘Conceito Preliminar de Curso’ sintetiza, então, todos esses aspectos – insumos, condições de ensino, os resultados dos cursos no Enade e o IDD - numa medida única que indica a situação dos cursos das distintas IES.

Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação

1. Primeiro Passo: Modelagem para a escolha dos insumos

Para construir um indicador prévio de qualidade dos cursos de graduação uma pergunta relevante a ser feita é: quais os insumos têm maior impacto sobre a qualidade desses cursos? Utilizando como *proxy* para qualidade o IDD, definiu-se um modelo (descrito pela equação I) que relaciona a qualidade com os insumos oferecidos, com o propósito de medir e conhecer quais são aqueles que melhor explicam a variação do IDD entre os cursos.

$$IDD_i = f(I_i; P_i; D_i) \quad (I)$$

IDD_i – Indicador de Diferença de Desempenho do curso i ;

I_i – características de infra-estrutura e instalações físicas oferecidas pelo curso i ;

P_i – recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso i ; e

D_i – características do corpo docente vinculado ao curso i .

As informações sobre as instalações físicas e recursos pedagógicos são provenientes do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes – ingressantes e concluintes – participantes do Enade, no momento da realização da prova. Nesse questionário os estudantes são submetidos a uma série de questões sobre seu contexto social e econômico, além das características sobre o curso freqüentado. Essas informações do aluno em relação aos aspectos pedagógicos e físicos oferecidos pelo curso se apresentam como boas fontes de informação acerca da qualidade e do efeito do curso sobre o aprendizado e a formação dos estudantes.

Já as informações referentes ao corpo docente dos cursos, extraídas do Cadastro de Docentes, coleta informações sobre titulação, regime de trabalho, entre outras, de todos os docentes (em exercício e afastados) vinculados aos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior do País. O Cadastro de Docentes é alimentado de informações declaradas pela própria IES e as informações mais recentes sobre os docentes dos cursos referem-se ao ano-base de 2007.

As definições das variáveis utilizadas no modelo referentes à infra-estrutura, aos recursos didático-pedagógicos e à qualidade do corpo docente dos cursos são as seguintes:

i) Com relação às aulas práticas: Os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes?

Respostas possíveis: 'A' = Sim, em todas elas. / 'B' = Sim, na maior parte delas. / 'C' = Sim, mas apenas na metade delas. / 'D' = Sim, mas em menos da metade delas. / 'E' = Não, em nenhuma.

A partir desta pergunta construiu-se uma variável binária que é igual a '1' caso o aluno tenha respondido os itens 'A' ou 'B' e igual a zero em caso contrário. Esta é uma medida da infra-estrutura do curso de graduação (denotação 'infra').

ii) Os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina?

'A' = Sim, todos contém. / 'B' = Sim, a maior parte contém. / 'C' = Sim, mas apenas cerca da metade contém. / 'D' = Sim, mas apenas menos da metade contém. / 'E' = Não, nenhum contém.

A partir desta pergunta construiu-se uma variável binária que é igual a '1' caso o aluno tenha respondido 'A'; e igual a zero, caso contrário. Esta é uma medida relativa aos aspectos pedagógicos do curso de graduação (denotação 'pedag').

iii) *Percentual dos professores vinculados ao curso cuja titulação é maior ou igual ao doutorado* (denotação 'dout').

iv) *Percentual dos professores vinculados ao curso que cumprem regime de dedicação 'integral' ou 'parcial' junto à instituição de ensino (ou seja, percentual de professores não-horistas)* (denotação 'integ_parc').

A equação II apresenta o modelo de regressão utilizado para a estimação dos parâmetros de interesse por Mínimos Quadrados Ordinários:

$$IDD_i = \beta_1 Infra_i^{padr} + \beta_2 Pedag_i^{padr} + \beta_3 Dout_i^{padr} + \beta_4 Integ_parc_i^{padr} + \varepsilon_i \quad (II)$$

β_1 ; β_2 ; β_3 ; β_4 – parâmetros de interesse a serem estimados para conhecer o impacto dos insumos no IDD do curso i;

ε_i – distúrbio aleatório.

A unidade de observação nas regressões é o 'curso' de graduação de uma 'IES' localizada em um determinado 'município'. Embora a regressão tenha sido estimada para o conjunto das áreas avaliadas (ou seja, não são estimadas regressões separadas por área), todas as variáveis explicativas foram padronizadas no nível das áreas (por essa razão o sobrescrito 'padr' em cada variável na equação II). Assim, por exemplo, para a variável de infra-estrutura de um determinado curso i pertencente a uma das j áreas avaliadas, obteve-se sua medida padronizada a partir do seguinte cálculo:

$$Infra_i^{padr} = \frac{Infra_i - \mu_j^{Infra}}{\sigma_j^{Infra}} \quad (III)$$

onde,

$Infra_i^{padr}$ é a medida padronizada do insumo infra-estrutura para o curso i pertencente à área j;

$Infra_i$ é a medida observada de infra-estrutura do curso i;

μ_j^{Infra} é a média da variável de infra-estrutura, considerando todos os cursos da área à qual pertence o curso i;

σ_j^{Infra} é o desvio-padrão da variável de infra-estrutura, considerando todos os cursos da área à qual pertence o curso i.

A padronização é importante porque coloca as medidas de insumos observadas dos cursos de diferentes áreas em uma mesma escala, facilitando a interpretação dos resultados, assim como a importância de cada insumo no IDD, ou seja, na qualidade do curso.

As variáveis definidas acima foram as que demonstraram maior poder explicativo nos modelos estimados. Contudo, muitas outras variáveis foram testadas, como, por exemplo, opinião dos alunos acerca da biblioteca, do currículo do curso, da prática pedagógica dos professores, entre outras. Porém, a regressão linear cumpre dois objetivos: além de indicar os insumos escolares com impacto sobre o IDD também nos fornece uma medida deste impacto, isto é, uma medida do peso de cada um destes atributos sobre a qualidade oferecida pelos cursos de graduação aos seus estudantes.

Os resultados dos parâmetros estimados do modelo, a partir dos quais foram definidos os pesos de cada insumo, estão na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do Modelo e Pesos de Cada Insumo no IDD

Variável Dependente = 'IDD'	Coefficiente (desvio-padrão)	Peso do Atributo
Infra^{padr} = 'aulas práticas: os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de estudantes'	0,0387* (0,0139)	10,2%
Pedag^{padr} = 'os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: objetivos; procedimentos de ensino e avaliação; conteúdos e bibliografia da disciplina'	0,1023* (0,0137)	27,1%
Dout^{padr} = 'percentual de professores (no mínimo) doutores no curso'	0,1472* (0,0129)	38,9%
Integ_par^{padr} = 'percentual de professores que cumprem regime parcial ou integral (não-horista) no curso'	0,0898* (0,0133)	23,8%
} 62,7%		
Nº Obs.: 7.666 cursos		
F(4, 7662) = 80,9		
Prob > F = 0.000		

Nota: Coeficiente estatisticamente significativo a 1%.

Para a definição dos pesos, o modelo acima foi estimado a partir dos resultados do Enade e IDD dos anos de 2004, 2005 e 2006 (primeiro ciclo de avaliação) e do Cadastro de Docentes do Ensino Superior do ano-base de 2006. A idéia é de que os pesos descritos na Tabela 1 são fixos e

serão aplicados aos resultados de outros anos de avaliação para a construção do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação nos anos subsequentes.

2. Segundo Passo: Construção do “Conceito Preliminar dos Cursos de Graduação”

Após definir os pesos de cada insumo a partir do modelo que relaciona o IDD com variáveis de infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecido pelos cursos, construiu-se o Conceito Preliminar de Curso i (CPC_i), um indicador sintético que pondera os resultados do Enade, IDD e insumos. A equação (IV) apresenta este indicador.

$$CPC_i = (\rho_1 * nota_Enade_i) + (\rho_2 * nota_IDD_i) + (\rho_3 * nota_Insumos_i) \quad (IV)$$

em que:

ρ_1 , ρ_2 e ρ_3 são os pesos atribuídos ao Enade, ao IDD e aos Insumos, respectivamente,

$$e \sum_{s=1}^3 \rho_s = 1;$$

$nota_Enade_i$: nota (contínua) entre 0 e 5 obtida no Enade pelos estudantes do curso i ;

$nota_IDD_i$: nota (contínua) entre 0 e 5 obtida dos resultados do IDD dos estudantes do curso i ;¹

$nota_Insumos_i$: nota (contínua) entre 0 e 5 que retrata a qualidade dos insumos do curso i .

Para a construção de todos os termos (notas) que entram no Conceito Preliminar de Curso, foi realizada uma transformação para que as variáveis denotadas em medidas padronizadas (contínuas no intervalo de -3 a $+3$) assumissem valores entre 0 e 5. A transformação para a escala de 0 a 5 foi escolhida porque o objetivo final é gerar uma medida de conceito preliminar de curso que varie em faixas de 1 a 5, nos mesmos moldes do conceito Enade e do conceito IDD. Tomando como exemplo a variável $Enade_i^{padr}$, que nada mais é do que a medida padronizada do conceito Enade (que foi obtida a partir da equação III), fez-se o seguinte cálculo:

$$nota_Enade_i = 5 * \frac{Enade_i^{padr} + |Enade_inf^{ji}|}{Enade_sup^{ji} + |Enade_inf^{ji}|}$$

em que:

$nota_Enade_i$: transformação do termo $Enade_i^{padr}$ para valores entre 0 e 5;

¹ Existem casos de cursos que possuem conceito Enade, mas não apresentam IDD (cursos com menos de dez participantes no Enade). Nestes casos, atribuiu-se o mesmo valor do Enade como IDD.

$|Enade_inf^{ji}|$: é o módulo do menor valor de $Enade_i^{padr}$ acima de -3 , considerando somente a área j do curso i ;

$|Enade_sup^{ji}|$: é o módulo do maior valor de $Enade_i^{padr}$ abaixo de $+3$, considerando somente a área j do curso i .

Para todos os outros componentes que entram no cálculo do CPC_i o mesmo procedimento foi adotado.

É importante um esclarecimento acerca do cálculo do termo ' $nota_Insumos_i$ ' (equação IV). Cada um dos insumos definidos no Primeiro Passo possui um peso resultante da estimação do modelo descrito pela equação (II) e apresentado na Tabela 1. Assim, este terceiro termo da equação (IV) pode ser reescrito como:

$$nota_Insumos_i = \alpha_1 * nota_I_i + \alpha_2 * nota_P_i + \alpha_3 * nota_D_i + \alpha_4 * nota_R_i \quad (V)$$

em que:

$\alpha_1 = 0,102$; $\alpha_2 = 0,271$; $\alpha_3 = 0,389$ e $\alpha_4 = 0,238$ – valores fixados a partir dos resultados do modelo (I);

$nota_I_i$: nota (contínua) entre 0 e 5 referente à percepção dos estudantes relativa às condições de infra-estrutura e instalações físicas oferecidas no curso i ("nas aulas práticas, os equipamentos disponíveis são suficientes para o número de alunos");

$nota_P_i$: nota (contínua) entre 0 e 5 referente à percepção dos estudantes relativa aos recursos didático-pedagógicos oferecidos no curso i ("os planos de ensino contêm todos os seguintes aspectos: ...");

$nota_D_i$: nota (contínua) entre 0 e 5 referente ao número de docentes vinculados ao curso i no mínimo doutores; e

$nota_R_i$: nota (contínua) entre 0 e 5 referente ao número de docentes vinculados ao curso i que cumprem regime parcial ou integral (não-horista) na IES.

Os parâmetros ρ_1 , ρ_2 e ρ_3 , que ponderam a influência do Enade, do IDD e do conjunto de insumos no Conceito Preliminar do Curso, foram definidos após diversas reuniões técnicas com especialistas da área de educação superior. Posteriormente o assunto foi discutido na Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que acabou por referendar os seguintes parâmetros:

Pesos dos termos no CPC

Enade (ρ_1)	0,40
IDD (ρ_2)	0,30
Insumos (ρ_3)	0,30

Após a definição de todos os pesos e atribuição de notas a cada termo, obtém-se o CPC para cada curso i em uma escala de 0 a 5, conforme a equação (IV). Por fim, os valores contínuos foram transformados em faixas de 1 a 5, conforme a correspondência abaixo:

Conceito Preliminar do Curso

Valor discreto do CPC	Valor contínuo do CPC ²
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0

3. Terceiro Passo: Critérios de cálculo e divulgação do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação

(i) Cursos de excelência

Definiu-se que nenhum curso pode ser considerado de excelência – ou seja, com Conceito Preliminar de Curso igual a 5 (cinco) – caso em algum dos termos que compõem o Conceito Preliminar o curso tenha obtido nota menor ou igual a 0,9 (correspondente a nota discreta igual a 1). Assim, qualquer curso com nota em infra-estrutura – e/ou em qualquer um dos outros termos – menor que ou igual a 0,9 atinge, no máximo, o conceito 4 (quatro).

(ii) Mínimo de participação

Não foi atribuído conceito para os cursos que não contavam, no mínimo, com cinco participantes (concluintes e/ou ingressantes) no Enade e no mínimo cinco respondentes do questionário socioeconômico aplicado.

² Nota: Os valores contínuos do CPC foram truncados em duas casas decimais e, então, arredondados para uma casa decimal conforme procedimento padrão, para posterior correspondência.

(iii) Fonte dos dados

O Conceito Preliminar de Cursos de Graduação divulgado é baseado nos resultados das áreas avaliadas pelo Enade em 2007. Já as informações referentes ao corpo docente dos cursos foram retiradas prioritariamente do Cadastro de Docentes, ano-base 2007. Para alguns cursos cujas instituições não preencheram o Cadastro 2007, mas preencheram o de 2006, as informações de 2006 foram utilizadas.³

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos cursos avaliados em 2007, segundo o Conceito Preliminar.

Tabela 2 – Distribuição Conceito Preliminar dos Cursos de Graduação (200)

CPC	nº cursos	Percentual (%)	% Acumulado
1	24	0,7	0,7
2	484	14,9	15,7
3	1.086	33,5	49,2
4	386	11,9	61,2
5	48	1,4	62,6
SC	1.210	37,4	100,0
Total	3.238	100	-

Fonte: Inep/MEC.

Entre os 3.238 cursos participantes do Enade em 2007, 37,4% (1.210) não apresentam CPC, pelas seguintes razões:

- 1.110 cursos (91,7%) não apresentam Conceito Enade (cursos novos que ainda não têm concluintes participando do Enade ou cursos que tiveram apenas um ingressante e/ou um concluinte participando do Exame);
- 63 cursos (5,2%) devido ao filtro de participação (decidiu-se também nas reuniões com a Conaes não calcular o CPC para os cursos cujo número de participantes no Enade e/ou número de respondentes do questionário socioeconômico fosse inferior a cinco);
- 13 cursos (1,0%) não têm registro no 'cadastro de docentes' 2006 e/ou 2007;
- 16 cursos (1,3%) não apresentam qualquer informação no questionário socioeconômico do Enade (nenhum aluno respondeu, apesar da participação no Enade);

³ Dos 3.238 cursos de graduação das áreas participantes do Enade 2007, 3.201 (98,9%) prestaram informações ao Inep sobre seus docentes. Destes, 3.078 (96,2%) casos são baseados nas informações mais recentes do Cadastro de Docentes de 2007 e 123 (3,8%) casos são baseados em informações referentes ao Cadastro de 2006. [data de referência de atualização do Cadastro de Docente de 2007: 16 de julho de 2008.]

– 8 cursos (0,6%) têm falta de informação em mais de um componente do termo de 'insumo' do CPC.

Fonte: Brasil: INEP/MEC.