COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO EM PERNAMBUCO: **BALANÇO DOS 10 ANOS**

Organizadora: Vivianni Marques Leite dos Santos, Dra - UNIVASF

Organizadora:

Vivianni Marques Leite dos Santos, Dra. – UNIVASF

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO EM PERNAMBUCO: BALANÇO DOS 10 ANOS

Petrolina – PE

Edição UNIVASF

2014

AUTORES

CAPÍTULO 1: Autoavaliação e projeto político-pedagógico: instrumentos de gestão dos cursos de graduação.
Maria Helena da Costa Carvalho, Maria da Conceição Bizerra e Cezar Augusto Cerqueira.
CAPÍTULO 2: Avaliação institucional: estudo documental do papel da CONAES na efetuação do instrumento de autoavaliação no SINAES.
Vilma de Albuquerque Santos, Assis Leão da Silva, Cislayne Cibelle de Sousa Ferreira e José Carlos Almeida Patrício Júnior.
CAPÍTULO 3: Avaliação Institucional: o que as pesquisas revelam?
Patrícia Irene dos Santos.
CAPÍTULO 4: Análise documental do processo de avaliação interna da educação superior.
Cislayne Cibelle de Sousa Ferreira, Assis Leão da Silva, José Carlos Almeida Patrício Júnior e Vilma de Albuquerque Santos.
CAPÍTULO 5: CPA/UFRPE: Trajetórias de Articulação com CPAs de IES em Pernambuco.
Giselle Nanes, Maria de Fátima de Fátima B. de Amorim, Rosaline Paixão, Ivanda Maria Martins Silva, Andresa Lydia e Flávio Ferreira.
CAPÍTULO 6: Comissão de autoavaliação e ouvidoria: articulação que complementa o processo avaliativo interno e a comunicação com a sociedade.
Marcos Antonio Fonseca Calado.
CAPÍTULO 7: Metodologias de Autoavaliação Institucional e de Cursos na UNIVASF: Balanço de 10 anos.
Vivianni Marques Leite dos Santos e Alana Maria Souza Siqueira.
CAPÍTULO 8: Avaliação centrada nos objetivos e nas necessidades institucionais: Gestão e CPA.
Alana Maria Souza Siqueira e Vivianni Marques Leite dos Santos
CAPÍTULO 9: Avaliação da aprendizagem e reprovação nas disciplinas básicas do 1º período de engenharia da Univasf.
Geida Maria Cavalcanti de Sousa e Sávio Silveira de Queiroz.
CAPÍTULO 10: Processo Avaliativo para Melhoria Contínua ou Punitivo?
Vivianni Marques Leite dos Santos e Alana Maria Souza Siqueira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

Reitor: Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima
Vice-Reitor: Prof. Dr. Télio Nobre Leite

Pró-Reitor de Ensino:
Prof. Dr. Leonardo Rodrigues Sampaio

Pró-Reitora de Extensão:
Prof. Dra. Lúcia Marisy Souza R. de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação:
Prof. Dr. Helinando Pequeno de Oliveira

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional:
Prof. Dr. José Raimundo Cordeiro Neto

Pró-Reitora de Assistência Estudantil:
Isabel Cristina Sampaio Angelim

Pró-Reitor de Gestão e Orçamento:
Prof. Dr. Antonio Pires Crisostomo

Secretário de Administração
Leone Coelho Bagagi

Secretário de Educação a Distância:
Prof. Dr. Francisco Ricardo Duarte

Secretária de Gestão de Pessoas:
Maria Auxiliadora Tavares da Paixão

Secretário de Infraestrutura
Fábio da Silva Seixas

Secretário de Tecnologia da Informação:
Jonildo Martins Cordeiro

Prefeito Universitário:
José Edilson dos Santos Júnior

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO EM PERNAMBUCO: BALANÇO DOS 10 ANOS

Petrolina – PE

2014

	Comissão própria de avaliação em Pernambuco: balanço dos 10 anos /Organizado por Vivianni Marques Leite dos Santos.— Petrolina, PE: Univasf, 2014.
C733	143 p.: 16 x 23 cm.
	Vários autores
	ISBN: 978-85-60382-40-8
	1. Ensino Superior – Avaliação Institucional – Brasil. 2. Comissão Própria de Avaliação (CPA). 3. Metodologias de avaliação. 4. Interfaces entre avaliação e gestão universitária. 5. Consequências e desafios dos processos avaliativos. 6. Santos, Vivianni Marques Leite dos (Org). I. Título. II. Universidade Federal Vale do São Francisco.
	CDD 378.01981

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas da Univasf
Bibliotecário (a): Maria Betânia de Santana da Silva CRB4-1747.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Dulce Batista dos Santos - UNIVASF

Assis Leão da Silva - IFPE

Edigênia Cavalcante da Cruz Araújo - UNIVASF

Giselle Maria Nanes Correia dos Santos - UFRPE

Janaina Ferreira Ma - INEP

José Carlos Almeida Patrício Júnior – IFPE

Marcela Fulanete Corrêa - UNIVASF

Marina Pereira Gonçalves - UNIVASF

Nilton de Almeida Araújo - UNIVASF

Vivianni Marques Leite dos Santos - UNIVASF

Wagner Pereira Felix – UNIVASF

AGRADECIMENTOS

A Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CPA/UNIVASF) visualiza, no processo de autoavaliação e troca de experiências, a possibilidade de constante aprimoramento.

Primeiramente agradecemos a Deus pela inspiração necessária para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradecemos pela análise e crivo dos renomados membros da Comissão Científica e também pela parceria dos membros da comissão organizadora do III Fórum das CPA's de Pernambuco / I Seminário de Autoavaliação das IES's de Pernambuco:

Alana Maria Souza Siqueira – Esp. CPA/UNIVASF
Ailson de Menezes Andrade – Me. CPA/UNIVASF
Airton de Deus C. Cavalcanti – CPAC/ UNIVASF
Ana Dulce Batista dos Santos – Ma. CPAC/UNIVASF
Ana Emidia Souza Rocha – discente CPAC/UNIVASF
Assis Leão da Silva –Me. IFPE
Edgar Humberto de Paula – FACOL
Edigênia Cavalcanti da Cruz Araújo CPA/UNIVASF
Fernanda Maria Ribeiro de Alencar – Dra. UFPE
Francisco Elde O. Júnior – estagiário CPA/UNIVASF
Gilberto Claudino S. Junior – FASUP
Giselle Maria Nanes C. dos Santos – Dra. UFRPE
Jackeline Ferreira Gomes – Esp. UNIVASF
João de O. Neves Neto – estagiário CPA/UNIVASF
José Carlos A. Patrício Júnior – Me. IFPE
Luan Santos Gonçalves– estagiário CPA/UNIVASF
Luiz Alcides Ramires Maduro – Dr. CPAC/UNIVASF
Marcelo Domingues de Faria – Dr. CPAC/UNIVASF
Márcia Medeiros de Araújo – Dra. CPAC/UNIVASF
Marina Pereira Gonçalves – Dra. CPAC/UNIVASF
Nilton de Almeida Araújo – Dr. CPA/UNIVASF
Patrícia Irene dos Santos – Ma. FAFIRE
Pedro Robinson F. de Medeiros –Dr. CPAC/UNIVASF
Vinicius de Sá Cavalcante – estagiário CPA/UNIVASF
Vivianni Marques L. dos Santos – Dra. CPA/UNIVASF
Wagner Pereira Felix – Dr. CPA/UNIVASF

Membros da Comissão Organizadora do III Fórum das CPA's de Pernambuco e
do I Seminário de Autoavaliação das IES's de Pernambuco

Profa. Dra. Vivianni Marques Leite dos Santos
Presidente da CPA/UNIVASF

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
PREFÁCIO
INTRODUÇÃO 20
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
CAPÍTULO 1: Autoavaliação e projeto político-pedagógico: instrumentos de gestão dos cursos de graduação. 22
CAPÍTULO 2: Avaliação institucional: estudo documental do papel da CONAES na efetuação do instrumento de autoavaliação no SINAES. 33
CAPÍTULO 3: Avaliação Institucional: o que as pesquisas revelam? 46
CAPÍTULO 4: Análise documental do processo de avaliação interna da educação superior. 57
CAPÍTULO 5: CPA/UFRPE: Trajetórias de Articulação com CPAs de IES em Pernambuco. 69
METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO
CAPÍTULO 6: Comissão de autoavaliação e ouvidoria: articulação que complementa o processo avaliativo interno e a comunicação com a sociedade. 83
CAPÍTULO 7: Metodologias de Autoavaliação Institucional e de Cursos na UNIVASF: Balanço de 10 anos. 90
INTERFACES ENTRE AVALIAÇÃO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA
CAPÍTULO 8: Avaliação centrada nos objetivos e nas necessidades institucionais: Gestão e CPA. 104
CONSEQUÊNCIAS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS
CAPÍTULO 9: Avaliação da aprendizagem e reprovação nas disciplinas básicas do 1º período de engenharia da Univasf. 115
DESAFIOS DO PROCESSO AVALIATIVO
CAPÍTULO 10: Processo Avaliativo para Melhoria Contínua ou Punitivo? 129

APRESENTAÇÃO

Este livro tem como base o I Seminário de Autoavaliação das IES's de Pernambuco, a partir do qual foram escolhidos os melhores artigos dentro das seguintes áreas temáticas: 1 - Avaliação Institucional; 2 - Metodologias de Avaliação; 3 - Interfaces entre Avaliação e Gestão Universitária; 4 - Consequências dos Processos Avaliativos e 5 - Desafios do Processo Avaliativo.

Apesar da autoavaliação ser algo inerente ao ser humano, uma vez que o homem reavalia suas atitudes por meio da verificação daquelas que não surtiram bons efeitos, a cultura da autoavaliação na educação superior, embora em fase de consolidação, requer constantes atividades de conscientização.

Parte dos sujeitos, responsáveis pelo processo de autoavaliação, ainda não o realiza de maneira efetiva, por desconhecimento de procedimentos metodológicos e/ou desconsiderar as contribuições do processo para melhoria da qualidade, e finalmente, outra parte, devido à ausência de interação entre os responsáveis pelo diagnóstico e recomendação de melhorias, com aqueles que detêm o poder de tomada de decisão quanto à execução de ações decorrentes das referidas recomendações.

As temáticas abordadas neste livro, após 10 anos da Instituição das CPA's nas IES's, permitem abordar aspectos inerentes à autoavaliação institucional, com divulgação de experiências, relatos de desafios e consequências da autoavaliação, com destaque para o papel da CPA e da gestão universitária na busca pela qualidade do ensino superior.

Os textos de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seus autores.

Profa. Dra. Vivianni Marques Leite dos Santos
Presidente da CPA/UNIVASF
Coordenadora do
III Fórum das CPA's de Pernambuco e do
I Seminário de Autoavaliação das IES's de Pernambuco

PREFÁCIO

O presente livro, intitulado *Comissão Própria de Avaliação: Balanço dos 10 Anos*, organizado pela Profa. Vivianni Marques Leito dos Santos e produzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Univasf, é de extrema relevância, pois reune os melhores textos apresentados no III Fórum das CPAs de Pernambuco, realizado na Univasf, Petrolina, Pernambuco, em novembro de 2014. Os trabalhos foram cuidadosamente selecionados de acordo com cinco temas pertinentes e, no seu conjunto, oferecem reflexões, propostas e soluções que são fundamentais para aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, no momento é que se inicia sua segunda década de funcionamento.

O referido Sistema Nacional foi instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Tem como finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, e, ainda, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior. Baseado em um relatório bem fundamentado, produzido por uma comissão composta de especialistas renomados na área, o SINAES aproveitou aspectos de uma experiência nacional já construída, mas, ao mesmo tempo, foi muito além das iniciativas que o antecederam, pois prometeu articular avaliação educativa, de natureza formativa com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado, de forma a respeitar uma série de princípios norteadores, tais como o respeito à identidade e à diversidade institucional, dentre muitos. Embora três componentes distintos estejam focalizados (a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil), o elemento central é a autoavaliação da instituição, visando promover, através de processos participativos, uma análise global e integrada das dimensões, estruturas, finalidades, atividades, relações e

responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos de graduação.

Apesar da concepção elegante e teoricamente embasada do SINAES, sua operacionalização a partir de 2004 se tornou um processo árduo. A avaliação do desempenho estudantil foi implantada imediatamente, pois já existiam procedimentos e infraestrutura para a aplicação de exames em larga escala, decorrentes do período (1995 a 2003) em que se aplicava o *Provão.* Também a autoavaliação institucional se iniciou rapidamente, uma vez que, segundo informações fornecidas pelo Ministério da Educação - MEC, a grande maioria das IES no país instituiu sua Comissão Própria de Avaliação no ano de 2004 e encaminhou seu relatório de autoavaliação ao MEC até o final de 2006. A etapa externa da avaliação, por outro lado, tanto de instituições quanto de cursos, demorou a se concretizar. Avaliadores em grande quantidade precisavam ser capacitados, instrumentos de avaliação tiveram que ser formulados, pré-testados e reformulados, e uma estrutura de logística teve que ser montada de modo a contemplar visitas *in loco* para todas as instituições e todos os cursos de nível superior que se integram ao sistema federal de educação. Enquanto isso, as instituições não recebiam o retorno esperado referente a seus relatórios de autoavaliação, prejudicando a sustentação dos processos avaliativos internos efetivamente instituídos. Neste contexto, o exame estudantil, por ser aplicado anualmente, voltou a assumir a centralidade que marcava a época do *Provão* e que os que conceberam o SINAES pretendiam apagar.

No decorrer do tempo, a implementação do SINAES avançou, especialmente a partir de 2008, quando se iniciou a adoção de uma série de ajustes referentes à concepção inicial do SINAES e à interpretação de sua lei de instituição, buscando a viabilização dos componentes do SINAES na sua integra. Não é possível, no escopo do presente prefácio, discutir todas as alterações recentemente feitas no modelo original do SINAES. Porém, considerando que o décimo aniversário do Sistema Nacional exige reflexões de cunho histórico, são brevemente

discutidos aqui três dos ajustes mais significativos, que, em si, ilustram tanto a lógica que fundamentou as mudanças realizadas quanto os desafios que ainda precisam ser superados.

O primeiro ajuste trata da introdução do Conceito Preliminar do Curso – CPC. O documento que conceituou o SINAES bem como a legislação que o criou, indicavam que todos os cursos superiores que compõem o sistema federal de educação deveriam, obrigatoriamente, receber uma visita por uma comissão de especialistas para a avaliação dos cursos. Além disso, foi entendido que a periodicidade de tais visitas deveria acompanhar o ciclo trienal do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, o que significava que, de três em três anos, em torno de 30 mil cursos (todos de instituições federais + todos de instituições privadas) deveriam receber uma visita avaliativa *in loco*. A intenção era boa, mas não viável diante das condições reais existentes. O MEC estima que, em um contexto de otimização total, seria possível realizar, no máximo, 6000 visitas por ano (mais do que 100 por semana). Tais visitas teriam que contemplar não apenas os cursos já no sistema, mas também cursos solicitando autorização e seu primeiro reconhecimento, além de instituições buscando credenciamento e recredenciamento. Em outras palavras, visitar todos os cursos do sistema no período de três anos nunca foi, nem será factível. A impossibilidade de realizar a tarefa assumida acabou paralisando a implementação do SINAES, de tal forma que, até o início de 2008, os únicos cursos visitados para fins de renovação de reconhecimento foram os da área de Medicina Veterinária, com o propósito de pré-testar um instrumento que, no processo, se revelou deficiente.

Diante do impasse, várias possibilidades de solução foram consideradas. A estratégia escolhida pelo MEC contemplou a identificação, utilizando dados já existentes, dos cursos em situação mais precária, que mais necessitavam uma visita *in loco*, e garantir a realização da visita só para estes. Assim, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) foi introduzido, como um mecanismo prático para assegurar a concretização da avaliação de cursos de

graduação no âmbito do SINAES. Conforme a Portaria Normativa MEC nº. 4 de 5 de agosto de 2008, os cursos que recebem um conceito preliminar insatisfatório (1 ou 2 numa escala de cinco degraus) são visitados obrigatoriamente e seu conceito final é atribuído pela comissão que o avaliou *in loco.* Os outros cursos (os com conceitos de 3, 4 ou 5) podem solicitar uma visita avaliativa, mas, se não o fizerem dentro de 30 dias, o conceito preliminar é mantido como conceito final. Como consequência, aproximadamente 25% dos cursos tem que ser visitados, o que torna alcançável o número total de visitas que precisam ser realizadas por ano.

Um segundo ajuste marcante se refere ao Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior - IGC, que foi instituído pela Portaria Normativa MEC nº. 12 de 5 de setembro de 2008. O referido índice representa a média ponderada dos conceitos obtidos por todos os cursos de graduação e de pós-graduação da instituição, sendo essa ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos. O IGC é divulgado anualmente, em conjunto com a divulgação do CPC. Conforme estabelecido na mencionada Portaria, a finalidade do IGC é servir como referencial de orientação para as comissões externas de avaliação institucional. Para compreender a importância do IGC, é necessário reconhecer as limitações inerentes de uma avaliação *in loco*, cujos resultados tenham efeitos regulatórios. A legislação do SINAES estabelece que as visitas realizadas pelas comissões de visita resultem "na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas" (Art. 3, § 3º da Lei 10.861/04). A obtenção de um resultado insatisfatório (conceito final abaixo de "3") enseja a celebração de protocolo de compromisso para efetuar as melhorias identificadas como necessárias, a ser firmado entre a instituição e o Ministério da Educação. O descumprimento do referido protocolo poderá resultar na aplicação de penalidades, indo da suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação até a cassação da autorização de

funcionamento da instituição em questão (Art. 10, inciso IV, § 2º da Lei 10.861/04). Dessa forma, as consequências das avaliações externas das instituições são de grande impacto, podendo afetar a própria sobrevivência da IES. Assim, o IGC foi criado para referenciar os resultados das avaliações efetuadas pelas comissões de visita, pois a média dos conceitos obtidos pelo conjunto de seus cursos é, claramente, uma possível medida da qualidade da instituição como um todo. Quando o conceito da comissão é muito diferente do que aquele dado pelo IGC, levanta dúvidas sobre a qualidade da visita realizada. Em tais casos, conforme estipulado no Art.17 da Portaria Normativa MEC Nº. 40, de 12/12/2007, o resultado da avaliação é impugnado pela SESu e o processo encaminhado à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) para sua apreciação. Cabe à CTAA, após análise da documentação disponível, decidir ou pela manutenção ou reforma do parecer da comissão de visita, ou ainda, pela anulação do referido parecer, determinando a realização de nova visita. Desta forma, o IGC serve para objetivar a avaliação da instituição. Vale acrescentar que o CPC, já discutido, funciona da mesma forma, pois a CTAA decide de igual modo quando o CPC e o conceito dado pela comissão de visita são discrepantes. É importante ressaltar, no entanto, que, diferentemente do CTC, o IGC não implica redução do número de visitas realizadas.

Um terceiro ajuste relevante diz respeito à substituição do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para ingressantes (ENADE-Ingressante) pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), efetuada a partir da aplicação de 2011. Para compreender esta decisão, é necessário discutir um ajuste anterior: a criação do *Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado* (IDD). Neste sentido, vale lembrar uma das críticas mais contundentes a respeito do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como o *Provão*, cuja aplicação antecedia a introdução do SINAES. Por considerar apenas o desempenho do aluno no final de seu curso, o *Provão* não conseguiu captar a aprendizagem desenvolvida ao longo do

processo de formação, ou, dito de outra forma, não mensurava o "valor agregado" gerado pelo curso. Com o intento de corrigir esta limitação, a Lei 10.861/04 determinou que o ENADE, fosse "aplicado aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso", permitindo, assim, uma comparação dos resultados dos alunos ingressantes com aqueles dos alunos concluintes. A partir da primeira aplicação do ENADE, em 2004, ficou evidente, no entanto, que havia problemas com a referida comparação, pois a mesma foi baseada na premissa muito duvidosa de que os dois grupos (ingressantes e concluintes) são comparáveis. Assim, na tentativa de medir "valor agregado" através de procedimento estatisticamente robusto, o IDD foi introduzido pelo INEP em 2005. Em vez de fazer uma mera comparação entre a média dos calouros e a dos formandos, subtraindo a primeira da segunda, o IDD adota outro caminho, pois busca medir a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. O despenho estimado, por sua vez, é determinado através de equações de regressão múltipla nas quais o desempenho dos ingressantes em conjunto com o nível de instrução de seus pais e o grau de seletividade do curso (medido através da relação ingressantes/concluintes) são inseridos como variáveis independentes. Dessa forma, a substituição do ENADE pelo ENEM para ingressantes não cria nenhum problema conceitual, pois com a utilização do IDD, os dois exames - o do ingressante e o do concluinte - não precisam ser iguais; é suficiente que os resultados de um sejam um bom "preditor" dos resultados do outro. De fato, diversas análises têm revelado que, ao ser comparado com o ENADE-Ingressante, o ENEM, com seu foco nas competências cognitivas, tende a gerar estimativas mais precisas a respeito do desempenho dos alunos no final de seu curso (ZOGHBI; OLIVA; MORICON, 2009).

Além desta vantagem, existem pelo menos quatro outras ao utilizar o ENEM no lugar do ENADE-Ingressante. Primeiro, a substituição elimina o problema de uma possível contaminação

institucional, pois o ENEM, diferentemente do ENADE-Ingressante, é normalmente aplicado a alunos que ainda não iniciaram seus estudos de ensino superior. Segundo, reduz o número de provas diferentes a que cada aluno precisa se submeter. Em terceiro lugar, sendo atrelado ao cadastro de discentes de cursos superiores (ora em construção), seu uso pode permitir o acompanhamento individual de cada aluno (através de seu CPF) e, consequentemente, deve facilitar a simulação de perfis longitudinais e, assim, o cálculo de um "valor agregado" que é ainda mais confiável. E, finalmente, na opinião da maioria dos especialistas, a prova do ENEM é superior a do ENADE, tanto conceitualmente quanto tecnicamente, o que significa que sua utilização representa um ganho em prol da qualidade do processo avaliativo.

Diante desses e outros ajustes, existe atualmente um consenso de que todos os três componentes do SINAES foram, de fato, implantados, embora todos concordem que melhorias devem ser buscadas sistematicamente, de forma constante e articulada. Entre as melhorias necessárias, a mais urgente trata do aperfeiçoamento dos processos de autoavaliação desenvolvidos nas instituições de educação superior. Em muitas instituições, a autoavaliação funciona muito bem, realizada através de processos participativos, baseados em diversas estratégias, técnicas e instrumentos, gerando relatórios analíticos que apontam potencialidades e fragilidades institucionais e que revelam políticas e ações de correção e consolidação. Os artigos que compõem o presente livro ilustram os êxitos alcançados, indicando a utilização de uma grande variedade de abordagens e procedimentos para colher e aplicar conhecimentos e informações que servem para promover a qualidade da instituição. É sabido, no entanto, que tais sucessos ainda não existem em uma parte significativa das IES no país. Dados levantados pelo MEC demonstram que aproximadamente 60% das instituições brasileiras são inadimplentes a respeito do encaminhamento anual do relatório de sua CPA. Outro estudo, encomendado pelo MEC, revela que a autoavaliação institucional

sofre problemas, destacando na sua conclusão que (1) o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação aparece de forma pouco explicita, (2) há pouca consistência entre os resultados da autoavaliação e o contexto da IES, (3) a maioria dos relatórios analisados não apresenta a devida análise e interpretação e (4) apenas 13,4% dos relatórios da amostra são completos e de boa qualidade.

Estas tendências nada positivas são preocupantes diante da importância da autoavaliação para o funcionamento e o sucesso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A autoavaliação constitui o elemento formativo do SINAES, gerando uma dinâmica interna em prol da melhoria da instituição, promovendo processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa, permitindo uma prestação de contas à comunidade na qual a IES se insere e fornecendo subsídios para a tomada de decisões relacionadas com a gestão da instituição e sua vida acadêmica. Além disso, no contexto do SINAES, a autoavaliação serve para desencadear os processos externos de avaliação. O relatório da CPA orienta e contextualiza o trabalho desenvolvido pelas comissões de visita. É por isso que, de acordo com os atuais procedimentos do SINAES, a avaliação externa da instituição não pode ser realizada sem o recebimento pelo MEC do relatório da CPA encaminhado eletronicamente através do sistema e-MEC.

Assim, não a há dúvida de que algo tem que ser feito, urgentemente, para fortalecer os processos de autoavaliação institucional desenvolvidos no âmbito do SINAES. No nível nacional, o MEC deve trabalhar para institucionalizar o ciclo de seminários e publicação de experiências iniciado em 2013. Precisa produzir novas orientações, pedagogicamente construídas, a partir das sugestões levantadas no decorrer dos seis seminários realizados e definir, de forma clara e definitiva, a diferença entre relatório parcial e relatório integral e a periodicidade da entrega formal. Além disso, o MEC deve exigir que os relatórios sejam acompanhados por um plano de ação para sanar os problemas e fragilidades identificados. Outra

medida possível seria a formação, em âmbito nacional, de comissões de especialistas que possam ler, anualmente, uma amostra de relatórios (talvez um quinto deles, perfazendo um ciclo de cinco anos) para fornecer feedback às CPAs sobre a qualidade de seus produtos. Nesta mesma linha, o MEC deve assegurar que todas as informações avaliativas disponibilizadas às IES, através, por exemplo, dos relatórios de visita e do ENADE e dos dados contidos no Censo de Educação Superior, sejam precisas, completas, amplamente disponibilizadas e didaticamente apresentadas.

Por outro lado, ao buscar soluções para tais problemas, é fundamental considerar que, idealmente, a autoavaliação não deveria ser externamente imposta, de cima para baixo, pois tem que ter uma dinâmica própria, fundamentada na história, cultura e natureza da instituição e contando com a participação ampla de atores locais. Infelizmente, em muitas instituições, ainda faltam à CPA os incentivos, apoios e estruturas que são necessários para seu bom funcionamento. É necessário que a escolha dos membros da CPA seja feito de maneira a assegurar a participação de pessoas que sejam comprometidas, experientes e competentes em relação às atividades de avaliação. É também necessário que a CPA possua a devida autonomia e que receba o apoio de um corpo técnico altamente qualificado. Recomenda-se que a CPA esteja articulada com uma estrutura especifica de avaliação (pró-reitoria, superintendência ou diretoria). Ela deve estabelecer as diretrizes, metas e procedimentos da autoavaliação ao tempo em que a operacionalização do processo seja assumida por professores e técnicos especializados. É também recomendável a implementação de processos de autoavaliação no nível de cada curso, pois é através do curso que a maior parte das atividades fins da instituição (formação e produção acadêmica) é desenvolvida.

Porém, de todas as sugestões possíveis, o mais importante é o estabelecimento de fóruns, nos níveis nacional, regional e estadual, nos quais os membros das CPAs possam se reunir, trocar experiências e buscar resolver os problemas concretos

que precisam ser enfrentados no dia a dia. É neste sentido que o presente livro assume um significado especial, pois é fruto de um dos únicos fóruns de CPAs atualmente consolidados no país. O livro faz exatamente o que tais fóruns devem fazer, pois apresenta experiências, identifica desafios, limitações e potencialidades, e oferece soluções que, no seu conjunto, fornecem subsídios para uma melhoria constante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. É claro que o SINAES merece parabéns por seu décimo aniversário. Contudo, parabéns igualmente fortes e sinceros precisam ser estendidas aos organizadores e autores do livro em pauta e a todos que participam do Fórum das CPAs de Pernambuco.
Salvador, outubro de 2014

Robert Verhine
Professor de Educação da Universidade Federal da Bahia e
ex-Presidente do Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2012, vem sendo realizados Fóruns de discussão entre as Instituições de Ensino Superior (IES) de Pernambuco, com destaque também para a participação de membros de Comissões Próprias de Avaliação (CPA's) de IES de outros estados brasileiros. Os referidos Fóruns têm propiciado um espaço enriquecedor para debates e socialização das experiências de diferentes IES's, que embora tenham missões e objetivos distintos, encontram nas palestras, mesas redondas e debates, soluções práticas ou novas reflexões para melhoria do processo de autoavaliação nas suas IES's.

Ao longo dos últimos 10 anos, os membros das CPA's realizam suas atividades com base nas novas diretrizes para Avaliação da Educação Superior (Lei n°10.861), entretanto os Fóruns e Seminários, ligados à temática da avaliação institucional, vêm contribuindo significativamente para a definição das metas, planejamentos e procedimentos metodológicos das CPA's. Adicionalmente, deve-se ressaltar a escassez de material bibliográfico contendo resultados de processos de autoavaliação institucional para embasamento nas futuras tomadas de decisão.

Os procedimentos metodológicos vêm sendo aperfeiçoados, incluindo mudanças na quantidade, conteúdo e periodicidade de aplicação de questionários; definição da sistemática de divulgação dos resultados; utilização de ferramentas de tecnologia da informação e, principalmente, a busca por canais de interação entre os membros da CPA e a gestão universitária.

Há ainda destaque para a necessidade de infraestrutura e apoio, compatíveis com as atribuições dos membros das CPA's, como fator preponderante para a legitimidade das CPA's.

Profa. Dra. Vivianni Marques Leite dos Santos
Presidente da CPA/UNIVASF

ÁREA TEMÁTICA:

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

CAPÍTULO 1

Autoavaliação e projeto político-pedagógico: instrumentos de gestão dos cursos de graduação

Maria Helena da Costa Carvalho* - UNICAP
Maria da Conceição Bizerra- UNICAP
Cezar Augusto Cerqueira – UNICAP

*mhelena@hotlink.com.br

RESUMO: Este trabalho, tendo como referência a experiência vivenciada na Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, descreve as estratégias utilizadas pela Comissão de Avaliação para instigar o uso dos resultados da autoavaliação na revisão/atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. A metodologia utilizada incluiu estratégias de sensibilização à participação, aplicação de questionários a professores e estudantes, divulgação dos resultados gerais da Universidade e, particularmente, o encaminhamento, aos coordenadores de cursos, dos resultados específicos, com orientações para que, juntamente com o Núcleo Docente Estruturante - NDE e o Colegiado, procedessem às análises, tecendo considerações, traçando metas e definindo ações para superação das fragilidades e melhoria do curso. Os resultados, ainda parciais, apontam avanços no entendimento dos usos dos resultados da autoavaliação como base para atualização dos projetos pedagógicos e melhoria dos cursos de graduação.

Palavras-chave: autoavaliação institucional, projeto político-pedagógico, coordenação de curso de graduação.

1. INTRODUÇÃO

> [...] quando se quer transformar ou aperfeiçoar um curso a primeira tarefa é proceder a sua avaliação como meio de obter informação relevante sobre sua estrutura e funcionamento; mas avaliar significa, no limite, julgar e julgar é, em última instância, estabelecer uma relação entre um **projeto existente** (em ato) e um **projeto possível** (em potência). (VALE, 1999).

A epígrafe acima nos reporta, inicialmente, para a análise do papel mediador da avaliação, a partir do confronto que estabelecemos entre aquilo que estava proposto e os resultados alcançados. Essa relação entre objetivos e resultados, por sua vez, conduz à mediação anterior que é feita entre pensamento e ação, o que nos leva à ideia de projeto, entendido como antecipação de um resultado idealmente concebido para além do existente. Segundo Veiga (2001, p. 146) "na palavra projeto está contida uma intencionalidade, que ainda é um vir-a-ser e, ao mesmo tempo, designa o que será feito. Assim, a palavra Projeto significa tanto o que é proposto para ser realizado, quanto o que será feito para atingi-lo".

No caso do projeto pedagógico de um curso de graduação, isso implica uma análise acurada da atual configuração, consequentemente, uma avaliação que possibilite a identificação das fragilidades e potencialidades do curso, à luz do perfil profissional que se deseja formar. Ou seja, tomar o conhecimento do presente como lastro para projetar o futuro, traçando metas e definindo ações para alcançá-las.

Essa é uma tarefa que demanda o desencadeamento de um processo de reflexão coletiva, da comunidade acadêmica, sobre a organização do trabalho pedagógico e seus rebatimentos na qualidade do curso de graduação. Esse é o tema que nos mobiliza

na elaboração deste texto, em que, tendo como referência a experiência que vem sendo vivenciada na Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, discorremos sobre os usos dos resultados da autoavaliação institucional no processo de revisão/atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, sob a liderança instigadora dos coordenadores de curso como articuladores e mobilizadores desse processo.

Nessa perspectiva, tendo como eixo condutor as determinações da Lei 10861, de 14 de abril de 2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, o texto tenciona servir de orientação aos coordenadores de curso na condução desse processo desafiador, a partir de 2 questões fundamentais: o que é o Projeto Pedagógico de Curso? Como utilizar os resultados da autoavaliação institucional para a melhoria do curso?

Projeto pedagógico de curso: da intencionalidade ao compromisso coletivo

Para além de um documento a ser encaminhado aos setores competentes e, em seguida, arquivado como prova do cumprimento de tarefas administrativo-burocráticas, o projeto pedagógico de um curso configura-se como uma ação intencional, com sentido explícito, com compromisso definido e assumido coletivamente.

É na explicitação dessa intencionalidade que se revela o caráter político do projeto pedagógico do curso por estar comprometido com a formação de pessoas para viverem e atuarem como agentes de mudança, na sociedade. Nesse contexto, vale considerar que

> Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o

> presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 1994, p. 579).

Nessa direção, vale destacar que a coragem de sair da "zona de conforto", rompendo com práticas cristalizadas em rotinas, tem na avaliação uma forte aliada na perspectiva de construção/atualização/reestruturação do projeto pedagógico de um curso. Situado no contexto mais amplo da Instituição de Educação Superior e da sociedade, o projeto pedagógico apresenta-se como instrumento teórico-metodológico de organização permanente do Curso e de orientação para o trabalho pedagógico, definindo a identidade do Curso e dos sujeitos que o compõem. Assim, pode ser compreendido como uma sistematização do trabalho educativo desenvolvido que carece ser, continuamente, redimensionada / revisada / atualizada, devendo explicitar, de modo claro e objetivo o "o quê", "para quê", e a quem se destina. Em essência, deve determinar uma proposta de formação de profissionais-cidadãos, alicerçada na responsabilidade social e na competência técnica.

Partindo desse entendimento, na sequência, fazemos uma reflexão sobre um possível caminho a percorrer nessa caminhada em que se pretende avançar do onde estamos para o onde queremos chegar.

Do diagnóstico ao estabelecimento de um plano de ação

Entre os elementos constitutivos do projeto pedagógico de curso de graduação, três componentes, diretamente vinculados ao processo avaliativo, merecem destaque: o diagnóstico do curso, as diretrizes, fundamentos e concepções e o plano de ação.

Diagnóstico da realidade do curso

O diagnóstico consiste num estudo avaliativo orientado para a caracterização do curso, com o reconhecimento das suas potencialidades e fragilidades. "Nesse sentido, o diagnóstico é uma forma de avaliação em que se busca compreender a realidade estudada, com a finalidade de subsidiar a tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações" (COSTA CARVALHO, 2001, p. 44). Exige reflexão e resposta para algumas questões, tais como: que curso é este? Como está organizado para atingir os objetivos a que se propõe? Como são contempladas e como se articulam as dimensões de ensino, pesquisa e extensão? Quem são seus principais agentes? Que resultados tem obtido? Por que tais resultados? Que dificuldades estamos enfrentando? Onde estamos acertando e o que precisamos redirecionar? Como podemos melhorar?

Formular respostas coletivas para essas questões exige o esforço de conhecer a realidade para explicar e compreender as potencialidades, fragilidades, bem como propor soluções alternativas. É preciso ter presente que

> A avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição *sine qua non* para as decisões significativas a serem tomadas. É parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada. (VEIGA,1998 p. 27).

O diagnóstico deve, também, explicitar a inserção do Curso, no contexto das demandas do mundo profissional, dizendo, com clareza, como as necessidades formativas oriundas dos setores produtivos e sociais podem ser atendidas. Isso significa

declararmos as razões socioeconômicas que justificam a existência do curso e as suas possíveis contribuições para o desenvolvimento do município, do estado, da região e do país.

Diretrizes, Fundamentos e Concepções

> O Projeto tem uma dimensão utópica, que significa, na verdade, o futuro "a fazer", um possível a se transformar em real, uma ideia a transformar-se em ato. O projeto se compromete com o futuro. [...] Nesse sentido, a utopia será sempre algo realizável num futuro próximo, um tornar possível, uma possibilidade de existência. (VEIGA, 2000, p. 185-186).

Como antecipação de um resultado concebido idealmente, para além da situação real, objetiva e afirmação de outra, ainda inexistente, um projeto desvela a insatisfação com a realidade tal se apresenta e o desejo de transformá-la. Nessa perspectiva, o compromisso com o futuro implica a busca de referências a partir da reflexão sobre nossas crenças e utopias. Afinal, o que queremos construir? Que horizonte vislumbramos? O que nos servirá de leme? Essas e outras questões indicam o posicionamento quanto ao tipo de sociedade que queremos ajudar a construir e qual seria o papel do profissional que o curso se propõe a formar nesse processo de construção? O esforço de traçar o perfil desse profissional aponta a necessidade de problematização da realidade vivida e sua análise crítica à luz das concepções de homem/mulher, educação e sociedade que defendemos.

Assim, de posse de um diagnóstico do curso (onde estamos) e clareza quanto ao onde queremos chegar (marco referencial/objetivos) o desafio que se apresenta é a definição de um plano de ação.

Plano de Ação

O plano de ação caracteriza-se como o momento de dizer "o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados," (NEVES, 1995, p.110) e com que recursos, definindo metas e ações a partir do que foi sinalizado pelo diagnóstico e do que foi anunciado em termos de concepções, fundamentos e diretrizes.

Esse é, talvez, o momento mais desafiador para que o projeto não se restrinja à constatação de uma realidade e declaração de intenções. Em verdade, é o plano de ação que sinaliza a possibilidade de sair do estágio atual para uma aproximação do ideal, dentro dos limites possíveis.

Traçar um plano de ação coerente com as crenças e os valores anunciados é, pois, o momento de o grupo explorar a criatividade e registrar as atividades a serem realizadas para transformar o Curso.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho diz respeito à autoavaliação dos cursos de graduação, caracterizada como um dos componentes dos processos avaliativos institucionais.

As estratégias incluíram: a sensibilização da comunidade visando à ampliação da participação; a coleta de dados, através da aplicação online de questionários a professores e estudantes; a divulgação, através de encontro pedagógico, dos resultados gerais da Universidade e orientações para análises específicas no âmbito dos cursos.

Na sensibilização à participação, enfatizou-se a ideia da avaliação como um direito e um dever, na medida em que se configura como espaço democrático de cada um ter "vez e voz" e expressar seu compromisso com a melhoria da qualidade.

Os questionários encaminhados aos estudantes abrangeram indicadores referentes a 3 dimensões: desempenho docente, gestão institucional e infraestrutura. Os questionários

preenchidos pelos professores continham indicadores relativos ao desempenho das turmas, gestão institucional e infraestrutura. Nos dois casos, o instrumento era preenchido com o uso de uma escala crescente de 0 (zero) a 5 (cinco), indicativa do grau de satisfação do respondente nos diversos indicadores. Os dois instrumentos ainda continham um espaço para depoimentos.

Coletados os dados, foi feita uma estratificação das respostas dadas por cada grupo, procedendo-se ao tratamento dos mesmos e ao cálculo dos escores médios de avaliação de cada um dos indicadores de cada dimensão. Esses elementos foram organizados em tabelas que possibilitam uma análise comparativa de cada indicador no contexto do curso, do Centro[1] e da Universidade como um todo, além da identificação dos indicadores que apresentam um alto ou baixo nível de satisfação.

No que se refere aos depoimentos livres, procedeu-se a um agrupamento de acordo com as dimensões já citadas, relacionadas a cada um dos grupos (professores e estudantes).

Esses dados foram encaminhados aos coordenadores de cada curso, sob a forma de tabelas (4 relativas aos questionários respondidos pelos estudantes e 4 relativas aos questionários dos professores) e com a transcrição dos depoimentos de cada grupo, também distribuídos conforme a dimensão.

De posse desse material, o coordenador desenvolveu, juntamente com o Colegiado e o NDE, uma análise, tecendo considerações sobre cada tópico, identificando providências já tomadas e, particularmente, traçando metas e definindo ações a serem desenvolvidas para superação das fragilidades e melhoria do curso.

O trabalho, sistematizado em relatórios, é encaminhado à Comissão de Avaliação e usado na atualização dos projetos pedagógicos dos cursos.

---

[1] A Unicap tem os seus cursos ligados a cinco Centros, conforme a área de estudo. São eles: Centro de Teologia e Ciências Humanas – CTCH; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS; Centro de Ciências Jurídicas – CCJ; Centro de Ciências Sociais – CCS; Centro de Ciências e Tecnologia – CCT.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O encaminhamento dos dados da autoavaliação aos coordenadores, para que procedessem, juntamente com os NDEs e colegiados, a uma análise da situação do curso que coordenam, tem apresentado resultados positivos, confirmando a idéia de que para fazer valer o processo avaliativo é preciso envolvimento direto dos que fazem o curso, o que exige que se defrontem com os resultados e sejam instigados a buscar soluções para os problemas detectados.

Apesar de a comissão de avaliação ainda não ter recebido todos os relatórios de análise dos dados encaminhados, o material já recebido é bastante significativo como se pode constatar nos registros a seguir;

- Relativo à participação dos estudantes na avaliação – "Observamos que a primeira coisa a ser trabalhada junto ao aluno é a participação na avaliação (...) vamos fazer campanha de conscientização (...) Meta: passar de 29% para 40% dos respondentes".
- Relativo à avaliação dos estudantes sobre o desempenho docente – "Podemos verificar que as médias do curso estão acima das médias da Unicap. No entanto, o resultado mostra que os alunos não estão satisfeitos com a prática dos docentes (...) Meta: atingir 4,5 em todos os indicadores".
- Relativo à avaliação dos professores sobre o desempenho das turmas – "Quanto ao desempenho das turmas, o curso X aparece com médias acima das atribuídas à Unicap (...). Meta: atingir 4,0 em todos os itens".

Também os depoimentos abertos foram alvo de análise, conforme ilustrações a seguir:

- Depoimentos de estudantes – a. "Esta cadeira não está relacionada com o curso. Os alunos precisam se capacitar para o mercado. Estudar assuntos diferentes do objetivo é prejudicial (...)"; b. "A matéria foge da proposta do curso".

- Análise do grupo – "(...) é comum que alguns alunos não entendam a importância de cadeiras como Economia e História da Arte, entre outras. A coordenação está realizando um trabalho de conscientização sobre a importância de tais disciplinas, além de estudar uma nova matriz em que tal importância fique clara para docentes e discentes".

4. CONCLUSÃO

Impossível explicitar, nos limites deste trabalho, toda a amplitude dos ganhos que vêm sendo obtidos com a estratégia utilizada de encaminhamento dos resultados da autoavaliação para os cursos procederem à sua própria análise e articularem esse processo à atualização do projeto pedagógico.

No entanto, todos os indícios apontam avanços significativos no entendimento da vinculação desses dois elementos, autoavaliação e projeto pedagógico do curso.

Vale, ainda, destacar a conscientização dos coordenadores de que no cumprimento das suas atribuições não pode prescindir da participação ativa dos atores e que a discussão dos resultados dos processos avaliativos serve de elemento propulsor na busca de caminhos para o enfrentamento dos problemas apontados.

Concluindo, diríamos que a participação da comunidade acadêmica nas decisões concernentes a um curso de graduação ainda se apresenta como forma de se contrapor à verticalidade das determinações, ampliando o poder decisório dos colegiados e, consequentemente, fortalecendo os processos democráticos.

Referências Bibliográficas

COSTA CARVALHO, M. Helena da. O diagnóstico educacional do Rio Formoso em busca de uma metodologia. In: **Revista Educação: Teorias e Práticas**. Ano I, nº 1, Dezembro de 2001. 37-53.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: 28/08 a 02/09/1994.

NEVES, C. Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. Alencastro. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto pedagógico. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO Sérgio; M. E. CASTANHO (Orgs.) **O que há de novo no ensino superior**: do projeto pedagógico a prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, I. P. Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAPÍTULO 2

Avaliação institucional: estudo documental do papel da CONAES na efetuação do instrumento de autoavaliação no SINAES

Vilma de Albuquerque Santos* – IFPE
Assis Leão da Silva – IFPE
Cislayne Cibelle de Sousa Ferreira – IFPE
José Carlos Almeida Patrício Júnior– IFPE

*vilmaalbuquerque19@gmail.com

RESUMO: O trabalho analisou o papel Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) na efetivação do instrumento de autoavaliação no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Como procedimento metodológico utilizou-se a pesquisa documental. No tratamento dos dados foi empregada a análise de conteúdo. Parte-se do pressuposto que as perspectivas institucionais diferenciadas e diversificadas impactam a realização da avaliação institucional. Conclui-se que o papel desenvolvido pela CONAES na configuração da autoavaliação institucional necessita de ajustes para aproximar a modalidade básica de avaliação interna da avaliação externa e reforçar a relevância da avaliação institucional entre as IES.

Palavras-chave: CONAES, SINAES, Autoavaliação, CPA.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho em questão tem como objetivo analisar o papel da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) na efetivação do instrumento de autoavaliação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Por meio da pesquisa documental, investigou-se a caracterização e identificação dos referenciais normativos da atual política de avaliação da educação superior desenvolvida no Brasil, materializada na modalidade de autoavaliação institucional.

Apropriando-se de Silva (2009), entre os elementos do estudo, destacam-se: o alcance e a perspectiva em que a cultura de avaliação se constituiu no SINAES em sua instância central; as diferenças que as categorias administrativas e as metodologias adotadas imprimem na realização da autoavaliação institucional.

O estudo das questões pertinentes a esse processo se fez e faz necessário e relevante ao processo de autoavaliação, pelas contribuições que pode possibilitar para o conhecimento das práticas de autoavaliação institucional desenvolvidas no âmbito do SINAES, sobretudo quando associado às instâncias centrais.

Por essa razão, a relevância deste de trabalho reside no fato da possibilidade de esclarecer elementos importantes do processo da avaliação institucional no contexto do SINAES, verificando o papel da instância central deste sistema, haja vista da lacuna de pesquisas neste campo.

2. METODOLOGIA

A pesquisa que foi desenvolvida é do tipo documental, analisando como a autoavaliação está sendo retratada nos documentos que envolvem a CONAES, responsável pela coordenação do processo de avaliação no SINAES. A coleta de dados foi realizada através do site da CONAES/MEC, em que obteve um levantamento inicial acerca das informações a respeito da avaliação da educação superior em atas de reuniões,

as considerações acerca dos relatórios parciais e finais da autoavaliação, diretrizes da avaliação, reformulação dos instrumentos e a composição da CONAES, entre outros.

O procedimento da coleta dos dados desenvolveu-se: (1) consulta ao site da CONAES para a aquisição dos documentos – projetos, publicações, atas, resoluções, pareceres e relatórios – concernentes a autoavaliação institucional; (2) elaboração de ficha de catalogação dos documentos, definindo os tópicos da pesquisa conforme as categorias de cunho empírico desenvolvido – composição da CONAES, padrão de avaliação, concepção de avaliação institucional, finalidades da avaliação, instrumentos de coletas de dados previstos e realizados, autonomia das propostas em relação ao roteiro de autoavaliação proposto pelo SINAES, operacionalização da autoavaliação, e a articulação entre a autoavaliação, denominada avaliação interna, e a avaliação externa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada, ao nível documental, desvelou que a avaliação é discutida no âmbito das Instituições públicas ou privada de educação superior no Brasil. Desse modo, ao nível do campo discursivo a avaliação vem adquirindo um papel relevante na construção da organização institucional, ao mesmo tempo, que se apresenta como instrumento da mudança no sistema da educação superior. Todavia, tais perspectivas vêm sendo questionadas pela literatura acadêmica.

Os questionamentos da literatura acadêmica brasileira acerca das políticas de avaliação da educação superior relacionam os interesses institucionais e das agências centrais, analisando as possibilidades do desenvolvimento da avaliação institucional, concernentes à construção identitária e o aprimoramento da gestão num cenário de educação superior demarcado nas duas últimas décadas pela diversificação e diferenciação institucional das Instituições de Educação Superior (IES) (PEIXOTO, 2011, 2012; SILVA E GOMES, 2011).

Do ponto vista específico desta pesquisa, verifica-se que o SINAES é composto de três grupos de ação: 1) A Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES); 2) A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); 3) A Avaliação do Desempenho dos Estudantes, através do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Coordena o SINAES a Comissão Nacional da Avaliação do Ensino Superior (CONAES), estando a cargo de sua operacionalização o Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O SINAES é desenvolvido basicamente a partir da articulação entre três grupos de ação (AVALIES, ACG e ENADE). Destes três grupos, destaca-se, como foco do estudo o AVALIES; pois este articula a avaliação interna (AI) com a avaliação externa (AE), denominada no SINAES de avaliação institucional.

No tocante a CONAES, objeto deste estudo, seu desenho de agência de coordenação no SINAES é composto pelas seguintes representações:

	CAPES	Corpo discente das Instituições de educação superior	Corpo docente das Instituições de educação superior	Corpo técnico administrativo das instituições de educação superior	INEP	MEC	Notório saber
2 anos	1	1	1		1		
3 anos				1			5
5 anos						3	

Figura 01 – Composição da CONAES

A imagem da estrutura de composição da CONAES manteve-se estável desde o início da implementação do SINAES

até o presente momento. O que vem mudando ao longo dos anos, resultado dos tempos dos mandatos e das correlações de forças na CONAES, são os seus membros e os interesses de cada segmento. Na estrutura descrita na Figura 1, é possível perceber que a CAPES, Corpo Discente, Corpo Docente e INEP têm respectivamente 1 (um) representante cada com mandatos de 2 (dois) anos. O corpo técnico administrativo apresenta também 1 (um) representante e os membros de notório saber 5 (cinco) representantes, com mandatos de 3 (três) anos. Já, a representação do Ministério da Educação (MEC) é composta por 3 (três) membros com mandatos de 5 (cinco) anos. São os membros que apresentam o maior tempo de mandato na Comissão.

Nos documentos disponibilizados no site da CONAES, é possível analisar que esta Comissão apresenta atribuições importantes quanto à consecução da política de avaliação da educação superior, entre elas destacam-se: a) propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes; b) estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; c) formular propostas para o desenvolvimento das Instituições de Educação Superior.

Parte-se do pressuposto, de que a política de avaliação delineada no SINAES é a expressão da recontextualização das funções atribuídas a essa mesma avaliação no cenário histórico brasileiro num contexto de mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas que ocorreram nestas duas últimas décadas (DIAS SOBRINHO, 2010).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi elaborado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), herdeiro das experiências de avaliação implementadas no

Brasil ao longo da década de 1990[2] (MEC, 2003), e instituído pela Lei nº 10.861/04 (BRASIL, 2004), adquirindo visibilidade na comunidade acadêmica, apresentando-se como uma proposta 'inovadora' para a avaliação da educação superior no Brasil. Esta visibilidade adveio das expectativas de inovação em torno da articulação da avaliação formativa associada aos processos de regulação exercidos pelo Estado – supervisão e fiscalização.

Aponta-se neste Sistema três componentes distintos: a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho estudantil. O projeto inicial do SINAES teria como componente principal a avaliação institucional. Apesar disso, distorções foram percebidas no que concerne à rápida implantação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); à avaliação interna, realizada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA); e à demora de concretização da etapa da avaliação externa, realizada pelas Comissões formadas pelo INEP. Quais fatores poderiam ser apontados para a visível desarticulação entre esses três componentes no processo de implementação do SINAES e as mudanças que passam a ser introduzidas com a criação dos índices gerais?

Ao conjunto de respostas que podem ser destacadas em relação à avaliação institucional e à avaliação de cursos estão, no que concerne à avaliação externa, a questão da capacitação do pessoal especializado para implementar o processo de avaliação (RIBEIRO, 2011), sobretudo a capacitação das comissões externas (VERHINE, 2010; POLIDORI, 2009); acrescenta-se a esta as dificuldades de logística disponível no INEP para realizar as visitas *in loco* as milhares de instituições de educação superior do País, particularmente quando se considera os diversos tipos de instituição – faculdades isoladas, centros universitários e universidades, o processo de seleção do Banco de Avaliadores do SINAES (BASIS) que seleciona regularmente avaliadores sem experiência e familiaridade com os pressupostos teórico-

[2] Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de CURSOS (ENC).

metodológicos da avaliação educacional e titulação adequada, e as várias transformações da prática da avaliação externa sofridas no SINAES, passando dos cursos para a instituição (PEIXOTO, 2011).

As dificuldades e obstáculos postos ao processo de implementação do SINAES ocasionaram reformas na política de avaliação da educação superior, que foram promovidas pela CONAES. Primeiramente, é preciso esclarecer que as mudanças ocorridas no SINAES não aconteceram de uma única vez. Foram resultados de ações ministeriais para ajustar o Sistema e responder aos seus limites políticos, por meio da renovação da composição (novos membros) da CONAES. É a partir dessa nova composição que irão emergir a política de índices e conceitos, e as semelhanças com o Provão passam a ser mais acentuadas. Um segundo aspecto refere-se à desvalorização da avaliação interna. Na visão de diversos autores, a CONAES relegou-a ao segundo plano, alegando como justificativa a impossibilidade de visitar todas as instituições da educação superior no Brasil (LEITE, 2008; PEIXOTO, 2009; SILVA E GOMES, 2011).

Consequentemente, a primeira medida de alteração do SINAES, proposta na CONAES, foi à criação do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados (IDD), por meio da Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004 (Regulamentação do ENADE). A segunda se refere ao lançamento do Conceito Preliminar do Curso (CPC) instituído pela Portaria Normativa n.º 04 de 5 de agosto de 2008. E a terceira foi o Índice Geral de Cursos (IGC), pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008.

Os três índices tratados, apesar dos debates e questionamentos, não geraram os mesmos níveis de polêmica e rejeição enfrentados pelo Provão, isso porque, por um lado, os demais componentes do SINAES não foram formalmente alterados e, por outro, porque os índices e conceitos foram apresentados como aperfeiçoamentos apenas do ENADE. Mas, os problemas do SINAES, quanto à sua implementação, vão muito além da construção de índices e conceitos, pois se referem aos

obstáculos postos à sua continuidade, a ausência de retorno da CONAES e Comissões de Avaliação Externa as CPA e IES, ou seja, o instrumento do AVALIES.

Por essas razões, críticas têm sido feitas em relação ao CPC e o IGC. Entre elas, a de que se concentra num único componente do SINAES, o ENADE, no qual os dados referentes aos cursos e as IES levem a classificação e ao ranqueamento dos Cursos e IES, secundando as possibilidades da avaliação institucional, criando padrões de qualidade externos às IES (POLIDORI, 2009; LEITE, 2008) e ignorando o paradigma participativo e sistêmico (SILVA, 2009).

Neste caso, é necessário considerar alguns aspectos da avaliação institucional a partir dos princípios da avaliação institucional propostos no SINAES, que são norteadores da avaliação interna e dos trabalhos desempenhados pelas CPA. No contexto do SINAES, o conceito de avaliação institucional adquiriu determinados princípios que o insere numa perspectiva paradigmática participativo-sistêmica. Segundo Dias Sobrinho (2010), a metodologia de formulação do SINAES inscreve-se uma proposta de avaliação 'global' e 'integradora'.

É importante deixar claro que quando se trata dos índices está se trabalhando o aspecto de articulação entre a avaliação interna e externa que constituem a avaliação institucional no SINAES. As dificuldades para a viabilização desta articulação, curiosamente, seriam equacionadas por um modelo paradigmático sistêmico-participativo presente na proposta original. Mas o que tem se processado é o contrário, pois o ENADE vem adquirindo uma dimensão central no processo de implementação do próprio SINAES, sobretudo, após a introdução do CPC.

Entende-se que as disparidades tendem a acentuar na medida em que o MEC e a CONAES desenvolveram o IGC, o que sinaliza que o processo de avaliação tende a assumir um viés classificatório e ranqueador das instituições e cursos, prática avaliativa esposada pelo paradigma positivista (DIAS SOBRINHO, 2010). Essa questão inviabiliza o processo de sensibilização

defendido por uma avaliação baseada no paradigma democrático, uma vez que o debate em torno da qualidade ofertada nas IES possivelmente tenderá a ser verticalizado, desvinculando-se da esfera da comunidade acadêmica para a esfera dos quadros burocráticos do governo. Nas condições apresentadas, tanto ao nível interno quanto externo, analisa-se que a possibilidade de realização da avaliação interna e de sua articulação com a avaliação externa poderá ter um efeito muito nocivo sobre os trabalhos das CPAs.

Esses aspectos levam a problematizar os limites e possibilidades do AVALIES enquanto instrumento de avaliação institucional de perspectiva formativa, emancipatória, democrática e sistêmica.

No ano de 2013, a CONAES visando às comemorações dos 10 anos do SINAES promoveu uma série de encontros regionais em todas as Regiões brasileiras, para dialogar com as CPAs das IES públicas e privadas. O empenho empreendido pela CONAES refere-se à retomada da avaliação institucional, com a modificação do instrumento de relatório da avaliação interna redimensionado em cinco (5) eixos.

A partir dos elementos levantados e caracterizados, percebe-se que as tensões paradigmáticas em torno do processo de avaliação institucional vêm esvaziando o instrumento AVALIES, relegando ao segundo plano os trabalhos da CPA nas IES no contexto de implementação do SINAES, sobretudo, após a introdução dos índices. De maneira que, o Sistema da forma como vem sendo implementado tem si aproximado mais do paradigma técnico-burocrático, distanciando-se do paradigma formativo/participativo; modelando e reduzindo a avaliação institucional a uma avaliação laudatória do tipo auditoria, inibindo o diálogo entre os segmentos da comunidade acadêmica e desta com a sociedade civil e as agências governamentais, despotencializando as possibilidades de debates acerca da gestão e da identidade das IES. Diante deste cenário, apropriando-se de Gomes e Oliveira (2012), destaca-se o papel da CONAES neste processo:

Quadro 01 – Características do papel da CONAES no tocante à autoavaliação das IES

Papel de Ajustamento	Adéqua ou soluciona problema diagnosticado
Tendência no Papel da CONAES: esfera de projetos em disputa	As políticas públicas não apenas se destinam, mas tomam como *sujeito-objeto* a educação superior, considerada em seus problemas, desafios, tradição, grupos de interesses e interesses de grupos posicionados no campo, projetos em disputa
Tendência do papel da CONAES: realiza ajustes e correção nos rumos do SINAES	As políticas públicas de educação superior podem desencadear *reforma* ou apenas realizar *ajustes* e *correção* nos rumos e procedimentos do sistema de educação superior ou das *instituições-parte*.
Papel da CONAES no Direcionamento das políticas	Sistema de educação superior
	Instituições-parte

Fonte: adaptado de Gomes e Oliveira, 2012

No quadro 01, apropriando-se de Gomes e Oliveira (2012), e baseado na análise dos documentos é possível realizar algumas interpretações acerca da condução da avaliação institucional por parte da CONAES. Percebe-se que a avaliação institucional enquanto instrumento da política pública da avaliação circunscreve-se ao âmbito do "ajustamento" distanciando-se do seu potencial de "reforma". Observa-se, também, que enquanto política pública a avaliação institucional caracteriza-se pela tendência do controle estatal, pois esta é formulada e coordenada pelo Estado – onde esta comissão constitui-se como esfera de projetos em disputa (comunidade acadêmica, membros de notório saber, INEP, CAPES). E também,

por parte da "tendência do ajuste", quando seu potencial é reduzido a apenas a realizar ajustes e correções nos rumos e procedimentos do sistema de educação superior ou das instituições parte, muito mais destas últimas do que do sistema como um todo. No caso, o direcionamento da política de avaliação institucional deveria ser voltado para o Sistema, mas as questões remetem-se mais as instituições-parte, fragmentando-se a perspectiva sistêmica do SINAES.

Adotando-se a perspectiva de Gomes e Oliveira (2012), é possível caracterizar o papel de coordenação desenvolvido pela CONAES no tocante à avaliação institucional a classificar a atual política de avaliação da educação superior no âmbito de uma política de caráter "consultivo". No entanto, o desenvolvimento do processo de implementação da avaliação institucional circunscreve a atuação da CONAES como coordenadora da política, a caracterizá-la como "centralizadora". E distante da perspectiva participativo-democrática.

4. CONCLUSÃO

Conclui-se que a partir dos elementos levantados e caracterizados, as tensões paradigmáticas em torno do processo de avaliação institucional vêm esvaziando o instrumento AVALIES, relegando ao segundo plano o papel da CPA nas IES no contexto de implementação do SINAES, principalmente, após a introdução dos índices. De forma que, o Sistema da forma como vem sendo implementado tem si aproximado mais do paradigma técnico-burocrático, separando-se do paradigma formativo/participativo; modelando e diminuindo a avaliação institucional a uma avaliação laudatória do tipo auditoria, inibindo o diálogo entre os segmentos da comunidade acadêmica e desta com a sociedade civil e as agências governamentais, despotencializando as possibilidades de debates acerca da gestão e da identidade das IES.

Deste modo, as primeiras aproximações permitem afirmar que a avaliação institucional baseada no paradigma

formativo/participativo ainda se dar como distante do cotidiano não só das IES, mas também das instâncias centrais do SINAES. A ausência ao instrumento do AVALIES um processo de institucionalização contínuo rumos aos dois polos do sistema – IES e Agências – que possibilite a construção de procedimentos metodológicos que articulem aspectos quantitativos e qualitativos no diagnóstico das instituições e que os resultados das avaliações sejam considerados tanto pela gestão local quanto nacional. Por esta razão, o papel desenvolvido pela CONAES na configuração da autoavaliação institucional necessita de ajustes para aproximar a modalidade básica de avaliação interna da avaliação externa e reforçar a relevância da avaliação institucional entre as IES.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <HTTP:// http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25 ago. 2013.

GOMES, A. M; OLIVEIRA, J. F. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Reconfiguração do campo da educação superior.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

LEITE, D. Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAs e da autoavaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.833-840, nov. 2008.

MEC. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Comissão Especial de Avaliação (CEA). Brasília, 2003.

PEIXOTO, M. C. L.. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba,

SP, v. 14. n. 1, p. 9-28, mar, 2009. Disponível em < www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 22 set. 2013.

PEIXOTO, M. C. L.. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**, Campinas, SP, v.16, p. 11-36, mar.2011. Disponível em < www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 02 out. 2013.

POLIDORI, M. M.. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: PROVÃO, SINAES, IDD, CPC, e... outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452, jul, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 05 mai. 2014.

RIBEIRO, J. L. L. S.. Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n.1, p.57-71, mar. 2011. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 jun. 2014.

SILVA, A. L. Avaliação **do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante a o instrumento de avaliação interna – CPA**. Recife: 2009, p. 261. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

SILVA, A. L; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

CAPÍTULO 3

Avaliação Institucional: o que as pesquisas revelam?

Patrícia Irene dos Santos – FAFIRE

patriciareflexao@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho indica pistas do quê e como se pesquisa sobre avaliação institucional através de um mapeamento do tipo estado da arte. O objetivo deste levantamento é analisar se e como as políticas propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vêm repercutindo em tais produções. Trata-se de um estudo de natureza exploratória onde foram privilegiadas as produções dos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) em 2013 **realizado em** várias regiões do país. Neste estudo tomaremos como foco a região nordeste, buscando analisar os seguintes aspectos: eixos temáticos, temáticas mais trabalhadas, Instituições participantes e preferências teóricas (autores) identificando suas especificidades. Os resultados revelaram que os Seminários Regionais se configuram enquanto espaço para debates e socialização de pesquisas em Avaliação Institucional. Salientamos a necessidade de continuar na ampliação de investimento nesses espaços, a fim de promover através da pesquisa o intercâmbio de experiências.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Pesquisa, Seminários Regionais.

1. INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei 10.861/2010 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o país passou a dispor de um conjunto de procedimentos avaliativos para as Instituições de Ensino Superior (IES), que envolve tanto os aspectos relacionados à instituição como o desempenho dos estudantes. Dentre esses procedimentos destacamos a Avaliação Institucional, procedida de duas etapas: autoavaliação e avaliação externa.

Hoje estamos vivenciando dez anos da referida Lei e nos propomos a analisar se e como as políticas propostas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (S**INAES**) vêm repercutindo nas ações e pesquisas desenvolvidas e apresentadas nos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA) realizada em 2013 nas várias regiões do país. Dessa forma, este texto apresenta um levantamento de tais produções, onde privilegiamos a região nordeste, uma vez que tal região sedia o III Fórum de CPA's e o I Seminário de Autoavaliação das IES's de Pernambuco, evento organizado por algumas IES's que compõem este estado.

Tal panorama se traduz num esforço de produzir um estado da arte nesse campo indicando pistas do quê e como se pesquisa sobre avaliação institucional, buscando analisar os seguintes aspectos: instituições participantes, eixos temáticos, palavras-chave temáticas mais trabalhadas e preferências teóricas mais citadas.

Avaliação Institucional da Educação Superior

O sistema de avaliação da Educação Superior brasileira foi criado na década de 1990, estruturando-se em um Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Em 2004 foram criadas novas diretrizes para Avaliação da Educação Superior por meio da Lei n°10.861, instituindo o

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

De acordo com a Lei do SINAES três princípios filosóficos fundamentam essa avaliação: integração, articulação e participação. Do ponto de vista do princípio da integração, a Avaliação Institucional é entendida como uma ponte que permite construir um projeto acadêmico baseado na gestão democrática e na autonomia, para fornecer resultados que ampliem o autoconhecimento institucional e, assim, possa identificar pontos de apoio para implementar políticas educacionais que possibilitem a regulação do sistema de educação superior (DIAS SOBRINHO, 2003).

Tal sistema se desenvolve em dois momentos: através da autoavaliação conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação e através de mecanismos de avaliação externa. Foram implantados alguns instrumentos de avaliação externa, como o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE e os instrumentos de avaliação externa conduzidas pelas comissões de especialistas nomeadas pelo INPE/MEC que no início eram caracterizados por 10 dimensões e que atualmente foram transformadas em 5 eixos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura Física.

2. METODOLOGIA

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior

(DAES) em parceria com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) vem promovendo os **Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**. Tal evento se constitui em um espaço de compartilhamento de vivências das ações de avaliação ressaltando o papel das CPA enquanto agente de interlocução no âmbito da IES, INEP, MEC e CONAES.

Dentre os principais objetivos dos seminários destacamos: refletir e propor subsídios à CONAES, para construção de novas orientações para estrutura dos relatórios das CPA, como base no novo instrumento de avaliação institucional; analisar o processo de autoavaliação institucional à luz das posições assumidas pelos agentes da CPA; promover a qualidade da autoavaliação institucional, etc.

Para desenvolver nosso mapeamento adotamos os seguintes procedimentos: 1) Localizamos no portal do INEP, na sessão reservada aos Seminários Regionais 2013, um total de 125 trabalhos distribuídos nas regiões: Centro-Oeste; Sul; Norte; Nordeste e Sudeste, verificando a quantidade inscrita em cada Eixo; 2) priorizamos em seguida a produção da região Nordeste; 3) procedemos à leitura e análise de cada resumo, a fim de identificar: as instituições participantes; as palavras-chave temáticas sinalizadas e as preferências teóricas (autores) mais utilizadas, onde em alguns casos foi necessária também a análise das referências bibliográficas quando nos resumos não constava tal informação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para participar dos Seminários os trabalhos precisavam ser submetidos a partir dos seguintes eixos: **Eixo I - Criação de estratégias e metodologias para o trabalho das CPA:** Composição e representatividade; Autonomia e influências sobre o modo de atuação; A CPA como instância executiva das ações de avaliação interna; Temas livres pertinentes à temática. **Eixo II – Indicadores e instrumentos de autoavaliação:** Confecção de

indicadores e instrumentos; Análise de dados e confecção de relatórios; Metodologia de revisão de indicadores e análise das informações pela CPA; Temas livres pertinentes à temática. **Eixo III – Impactos da CPA:** Alcance interno e externo dos trabalhos da CPA; Impacto dos relatórios na agenda de trabalho na IES; Temas livres pertinentes à temática.

Como podemos observar na Tabela 01, as regiões Sul (30), Nordeste (30) e Sudeste (43) apresentam uma produção mais significativa, enquanto que o Norte (12) e o Centro-Oeste (10) apresentam um índice menor.

Tabela 01 – Trabalhos por Região e por Eixos

Região	Eixos			Total
	I	II	III	
Centro-Oeste	05	01	04	10
Sul	12	10	08	30
Norte	03	04	05	12
Nordeste	15	06	09	30
Sudeste	17	12	14	43
Total	52	33	40	125

Fonte: INEP, Seminários Regionais, 2013

Analisando os Eixos temáticos para submissão dos trabalhos (Tabela 02), verificamos que os que mais tiveram trabalhos inscritos foram os Eixos I e III que tratavam da **Criação de estratégias e metodologias para o trabalho das CPA (15)** e **Impactos da CPA (09)** respectivamente. Esse dado nos leva a inferir que diante das incertezas quanto à elaboração do novo instrumento provavelmente este tenha sido o motivo pelo qual o Eixo II que se destinava a trabalhos que se destinavam a discutir os **Indicadores e instrumentos de autoavaliação (06)**, ter sido pouco escolhido.

Tabela 02 – Trabalhos da Região Nordeste por Eixos temáticos

Eixo I		
IES	**Palavras- chave**	**Opções Teóricas**
IF Baiano	Autoavaliação, Abstenção, CPA.	Sobrinho (1996, 1997) Perrenoud (1998) Espósito (1990)
UFPI	Avaliação Institucional, CPA, Autoavaliação.	Dias sobrinho (2005) Rodrigues (1995)
UNICAP	Planejamento, Autoavaliação, Participação.	Saul (1998); Sobrinho (2000)
FSA	Avaliação Institucional, CPA, Padrão de Qualidade.	Dias sobrinho (2012) Afonso (2003) Brandalise (2013)
UNIT	Avaliação Interna, CPA, Autoavaliação.	Hadji (1994); Gatti (2006); Dias Sobrinho e Balzan (1995); Chevallard (1990)
UNIFOR	Autoavaliação, Avaliação Interna, CPA.	Andriola (2013); Sobrinho (2000); Leite (2005)
IFPB	Coparticipação, Corresponsabilidade, CPA.	Rothen (2006); Fiorese (2013)
ASCES	Avaliação Interna, Ciclo Avaliativo, Educação Superior.	Dias Sobrinho (2008); Balzan (2011); Ristoff (2005)
UFBA	Avaliação institucional; Avaliação do Ensino Superior; CPA.	Dias Sobrinho (2002); Verhine (2000)
UNILAB	Ensino Superior. Gestão. Avaliação Institucional.	Beloni (2001); Andriola (2012)
IFPI	Avaliação Institucional.	Dias Sobrinho (2008);

	Comissão Própria de Avaliação. Cultura de Avaliação.	Balzan (2011); Ristoff (2005)
UFERSA	Autoavaliação, Comissão Própria de Avaliação, Ensino Superior.	Sobrinho (2003); Durham; Schwartzman (1992)
FAFIRE	Autoavaliação institucional, CPA, Planejamento estratégico.	Dias Sobrinho (2000); Silva e Gomes (2007); Porter (1991); Mintzberg (2000); Oliveira (2005)
UFC	SINAES, Sinal de alerta, Cultura Avaliativa na UFC.	Zainko (2008); Dias Sobrinho (2001)
UFPE	Composição, Representatividade, Legitimidade.	Mintzberg (1979); Hardy e Fachin (2000)
Eixo II		
UFRN	Avaliação da docência na UFRN, Autoavaliação da UFRN.	Dias Sobrinho (1996)
INTA	CPA. Mediação. Participação Ativa.	Gadotti (1994); Dias Sobrinho (2003); Balzan (2000); Libâneo (2005); Santos (2006)
FACEMA	Avaliação Institucional. Autoavaliação. SINAES.	Balzan e Sobrinho (2000); Oliver (2010); Luck (2011)
UFC	Avaliação docente. Meta-avaliação. Avaliação diagnóstica.	Hadji (1995); Abrantes (2000); Cavallieri (2004)
F D.PEDRO II	Grupos Focais. Autoavaliação institucional. Instituição	Gondin (2002); Gatti (2005); Dias Sobrinho (2002); Marback Neto

	de Ensino Superior	(2007); Belloni (2000)
IF Baiano	Autoavaliação no IF Baiano; instrumentos de coleta de dados; linha comparativa.	Morin e Kern (1993); Dias Sobrinho (1994); Ribeiro (2005)
Eixo III		
UNIVASF	Autoavaliação, Melhoria contínua, Ensino superior.	Belloni (2000)
FAN	Autoavaliação, Impactos, Ações institucionais.	Dias Sobrinho (2004)
IFPI	Avaliação Institucional. CPA. IFPI	Dias Sobrinho (2007); Andriola (2005); Augusto e Balzan (2007); Peixoto (2000); Ristoff (2000)
UERN	Avaliação Institucional, Docência, Participação.	Dias Sobrinho (2004); Ristoff (2000); Bordenave (1994)
FPS	Autoavaliação, Comissão Própria de Avaliação (CPA), Planejamento.	Minayo (2005); Freire (2002)
UFAL	Autoavaliação Institucional. Comissão Própria de Avaliação. Cultura Avaliativa	Afonso (1998); Sguissard (2008); Rico (2001)
FANOR	Comissão Própria de Avaliação, Instituição de Ensino Superior, Fortaleza.	Ristoff e Giolo (2006); Balzan e Dias Sobrinho (1995); Silva e Gomes (2013)
UFPB	Autoavaliação, Histórico, UFPB.	Holtz (2000), Romão (2001), Dias Sobrinho (2003), Silva (2003) e

		Moura (2006)
FEBAC	Impactos da CPA, Autoavaliação, FEBAC.	Balzan e Dias Sobrinho (1995); Cury (2000); Dias Sobrinho (2008a; 2008b); Neave (1991); Ribeiro (2006)

Fonte: INEP, Seminários Regionais, 2013.

Na Tabela 3 apresentamos o total de 26 IES na Região Nordeste. Ao nos debruçarmos sobre a produção referente a esta região verificamos também que o Instituto Federal Baiano – IF Baiano (02); o Instituto Federal do Piauí - IFPI (02) e a Universidade Federal do Ceará (02) inscreveram dois trabalhos cada uma IES, enquanto que as demais apresentaram apenas um.

Tabela 03 – Instituições da Região Nordeste

Instituições	Sigla
IFES	IF Baiano – IFPI – IFPB
Total	03
Universidade Pública	UFPI – UFERSA – UFC – UFPB – UFPE – UFBA UNILAB - UFRN – UNIVASF – UERN – UFAL
Total	11
Universidade Privada	UNICAP – UNIT – UNIFOR – ASCES
Total	04
Faculdade Privada	FEBAC – FANOR – FAFIRE – FSA – FACEMA – F D. PEDRO II – FAN – FPS – INTA
Total	09

Fonte: INEP, Seminários Regionais, 2013

Em relação às palavras-chave temáticas sinalizadas nas produções, verificamos que há uma maior incidência de termos como: Autoavaliação (16), CPA (14), Avaliação Institucional (09), Educação ou Ensino Superior (07) teve maior frequência. Outros

como: cultura avaliativa, participação, planejamento, avaliação interna, planejamento também foram apontados nas palavras-chave. Salientamos que como se tratava de um evento direcionado alguns termos específicos foram mais ressaltados que outros.

Podemos verificar também que a preferência teórica de maior destaque se concentra em autores como: Dias Sobrinho (21); Balzan e Sobrinho (04); Ristoff (04); Belloni (03); Andriola (03).

4. CONCLUSÃO

Apesar de este estudo ser de natureza exploratória, buscou-se indicar pistas do quê e como se pesquisa sobre avaliação institucional apontando algumas constatações. Nossos achados revelaram uma baixa participação das regiões Norte e Centro-Oeste. A título de avanços sinalizamos a relevância dos Seminários Regionais enquanto espaço para debates e socialização de pesquisas em Avaliação Institucional; o esforço das IES em promover através da pesquisa o intercâmbio de experiências.

Ressaltamos que este estudo, ainda que exploratório, provoca a reflexão sobre a necessidade de se estimular e consolidar a importância de manter espaços de debate e pesquisa em torno da Avaliação Institucional e das políticas do SINAES.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, n. 72, abr. 2004.

BRASIL. SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação. Brasília, 2004.

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para autoavaliação das instituições de ensino superior**. Brasília: CONAES, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, P. I. dos. Ressignificando o papel da CPA: possibilidades e perspectivas estratégicas das ações de autoavaliação institucional. **Seminários Regionais sobre Autoavaliação e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/nordeste/eixo_1/ressignificando_papel_cpa_possibilidades_perspectivas_estrategicas_acoes_autoavaliacao.pdf Acessado em: 26.09.2014.

CAPÍTULO 4

Análise documental do processo de avaliação interna da educação superior

Cislayne Cibelle de Sousa Ferreira* – IFPE
Assis Leão da Silva – IFPE
José Carlos Almeida Patrício Júnior – IFPE
Vilma de Albuquerque Santos – IFPE

* cislayne.cibelle@gmail.com

RESUMO: Trata da análise acerca da avaliação institucional em instituição da educação superior (IES), para averiguar quais as possibilidades do avanço da avaliação institucional, especificamente a autoavaliação institucional, como meio de construção de identidade e do aperfeiçoamento da gestão. Utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa documental, analisando o processo de avaliação interna de IES públicas. Foi utilizada, no tratamento dos dados, a análise de conteúdo. As aproximações iniciais mostram que o contexto institucional e o grau de familiaridade com os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação proporcionam impacto na efetuação da avaliação institucional. Conclui-se que, a perspectiva encontrada para a realização da avaliação institucional impostas por questões internas à própria IES subtraiu e/ou impactam o seu potencial propositivo levando a avaliação institucional aos limites da formalidade. Desse modo, as indefinições acerca dos aspectos sociais e do funcionamento da avaliação interna nas IES têm dificultado a adoção de uma concepção de avaliação institucional na perspectiva formativa, integradora e sistêmica, expressando o grau de institucionalização da cultura da avaliação institucional, como também alterações no processo de efetivação do Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Palavras-chave: Avaliação institucional, Instituições de Educação Superior, Autoavaliação, Políticas de avaliação da educação superior.

1. INTRODUÇÃO

A política de avaliação da educação superior no Brasil vem manifestando mudanças consideráveis no seu delineamento, especialmente quando relacionado à sua concepção, princípios e pressupostos teórico-metodológicos, gerando vários debates acerca de processos avaliativos adotados nas Instituições de Ensino Superior (IES), na sociedade, comunidade acadêmica, mídia e nas instâncias burocráticas do governo. Esses debates fortaleceram a avaliação como instrumento predominante para implementação e organização das reformas educacionais, que caracterizaram este período de reorganização da educação superior, provocando modificações nos modelos de regulação, gestão e controle da produção acadêmica das IES (DIAS SOBRINHO, 2010).

As mudanças educacionais constituíram diferentes concepções a respeito do papel da educação superior desvelando tensões paradigmáticas no campo da avaliação, modificando a perspectiva de avaliação institucional, mostrando-se nas duas últimas décadas em três diferentes momentos da avaliação da educação superior no Brasil, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no Exame Nacional de Cursos (ENC/PROVÃO), e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (PEIXOTO, 2004; ZANDAVALLI, 2009; POLIDORI, 2009).

Essas tensões paradigmáticas se concretizaram no embate entre os que são a favor dos testes estandardizados e padronizados utilizados pelo governo, baseados no paradigma objetivista/quantitativista (definido pela mensuração de desempenho e resultados, com a composição de hierarquias e

rankings entre as IES, na ênfase ao controle técnico-burocrático e aos instrumentos elaborados exteriormente, testes de larga escala) e os que apoiam a avaliação realizada pela comunidade acadêmica, tendo como base o paradigma subjetivista/qualitativo (caracterizado pela perspectiva formativa, emancipatória, transformadora, com ênfase ao respeito à identidade institucional e a participação democrática, resignificando os processos e as atividades da comunidade acadêmica) (DIAS SOBRINHO, 2004; PEIXOTO, 2004).

Nesse contexto, é fundamental atentar para a influência de várias mudanças sociais que conduziram grandes contradições que abalam a ressignificação do papel da educação superior. Entende-se, que essas influências são descobertas através das demandas e desafios colocados à educação superior. Esses fatos, desvelaram questões como a "diversificação institucional", a "massificação do sistema de educação superior", a "implementação de processos avaliativos" dimensionando o trabalho e a eficiência das instituições como forma de legitimar os recursos e redirecionar investimentos (SANTOS, 2004; GOMES, 2002; AMARAL, 2009).

No que diz respeito à implementação de processos avaliativos, centro de estudo do presente trabalho, constatou-se, a formação e implementação de diversas políticas de avaliação da educação superior – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); Exame Nacional de Cursos (ENC) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – com pressupostos teórico-metodológicos semelhantes e adverso comprovando os conflitos paradigmáticos e os interesses subjacentes dos setores da sociedade envolvidos com a educação superior.

Este acontecimento permite analisar o confronto entre políticas com referencial normativo neoliberal (PROVÃO) e progressista (PAIUB/SINAES). Em contraposição as políticas neoliberais têm surgido várias críticas em relação à implementação, o que se põem contra as políticas progressistas junto a suas formas de gestão participativas. O ponto examinado

neste estudo é se estas políticas avaliativas participativas e democráticas alcançaram modificações significativas no que diz respeito à qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade, como também na organização das dimensões acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) dos trabalhos da educação nas IES, bem como capacidade de provocar o envolvimento da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação institucional e se conseguiram firmar a perspectiva formativa e emancipatória da avaliação em diferentes dimensões institucionais (GOMES E OLIVEIRA, 2011; GOMES E SILVA, 2011).

A análise de questões favoráveis a esse processo se faz necessária, pelas contribuições que podem conceder ao conhecimento sobre a avaliação da educação superior brasileira, como também para contribuir com práticas avaliativas. Dentre tais elementos podem ser apontados: o ponto em que a cultura de avaliação se firmou nas instituições de educação superior (IES); as diferenças que as categorias administrativas, no contexto de diferenciação institucional, introduzem nesse processo; os métodos adotados para realizar a autoavaliação institucional (SILVA, 2009).

Por esse motivo, a importância de realizar essa pesquisa dar-se pelo fato de desvelar elementos cruciais no processo de implementação da avaliação interna no contexto do SINAES, contribuindo com a discussão acerca da avaliação institucional, no que diz respeito à reflexão das possibilidades de realização da autoavaliação desenvolvida pela CPA, uma vez que, no cenário nacional há uma lacuna de trabalhos empíricos acerca desta temática, apesar de vários estudos indicarem esta persistente problemática, entre eles (ALMEIDA, PINTO, PICCOLI, 2007; POLIDORI, FONSECA, LARROSA, 2007; OLIVEIRA, AMARAL, ET AL, 2008; ZAINKO, 2008; PEIXOTO, 2009; SILVA, 2009; SILVA E GOMES, 2011) sobre a implantação da avaliação institucional como fator organizacional e identitário das IES.

Dessa maneira, o trabalho propôs examinar a seguinte questão: quais as possibilidades da Comissão Própria de

Avaliação (CPA) para desenvolver a avaliação institucional, em sua modalidade básica de avaliação interna, em relação ao perfil da comunidade acadêmica, da gestão e do aporte e natureza do financiamento das IES?

Com isso, o trabalho objetivou analisar a avaliação institucional em Instituições de Educação Superior (IES) com contexto administrativo de natureza pública e distintas tradições acadêmicas, atentando para a missão, espaço de inserção acadêmica, social e cultural, aporte e natureza financeira, visando examinar as possibilidades do desenvolvimento da avaliação institucional, em especial a avaliação interna institucional, como objeto de construção de identidade e do aperfeiçoamento da gestão nestas IES. Objetivou especificamente: analisar os elementos oferecidos pelas IES na elaboração da proposta de autoavaliação institucional conduzido pela CPA; detectar as dimensões mais importantes consideradas pelas CPA's nas IES analisadas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi do tipo documental, pois entendemos que "qualquer registro escrito pode ser usado como fonte de informação" (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.169). O conjunto de documento da pesquisa foi de âmbito nacional (textos de órgãos governamentais e legislação – nos sites da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, CONAES, e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP), e de âmbito regional/local (exame de legislação específica da IES da amostra e apreciação do projetos e relatórios institucionais de autoavaliação – no site do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE; da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE; Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE; e da Universidade do Vale dos São Francisco, UNIVASF).

Foram investigadas, empiricamente, as IES citadas, por apresentarem diversos contextos institucionais. A coleta dos dados se se deu da seguinte maneira: (1) consulta aos sites e aos membros das CPA para a aquisição dos documentos – projetos e relatórios – concernentes à autoavaliação institucional; (2) elaboração de ficha de catalogação dos documentos, confeccionada em papel A4 branco (210 x 290 mm), determinando os tópicos da pesquisa conforme as categorias de cunho empíricas desenvolvidas – composição da CPA, padrão de avaliação, concepção de IES, finalidades da avaliação, objetos de coleta de dados previstos e realizados, autonomia das propostas em relação ao roteiro de autoavaliação proposto pelo SINAES, operacionalização da autoavaliação e a associação entre a avaliação externa e a autoavaliação.

Para analisar os dados, realizou-se a crítica "do texto", "autenticidade" e "de origem". Baseando-se em Fragata (1981), realizamos uma crítica externa dos documentos, atentando ao sentido e ao referencial normativo do conteúdo. Primeiramente estabeleceu-se a crítica da interpretação, visando o domínio do vocabulário da documentação; conhecer as circunstâncias do ambiente e como surgiram tais documentos; conhecimento dos aspectos cognitivos explicitados. E em segundo lugar realizamos a crítica do valor interno dos documentos. Em terceiro, buscamos tratar, após os movimentos realizados, os dados alcançados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1994).

Objetivou a construção de um quadro a fim de analisar as ações desenvolvidas pela CPA, em diversos contextos institucionais no processo de implementação da política de avaliação da educação superior - SINAES, para expor as imbricações da diversificação e diferenciação institucional na avaliação institucional atualmente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo dos dados aponta que atualmente o processo de diversificação institucional, expõe aspectos peculiares ao

desenvolvimento da avaliação institucional, inclusive no trabalho realizado pela CPA na autoavaliação institucional, externando o grau de institucionalização da cultura de avaliação institucional. As particularidades concretizam-se nos interesses institucionais analisados em cada instituição investigada, acerca das perspectivas de ensino, pesquisa e extensão, ao porte financeiro, tipo e finalidades de gestão, público-alvo, inserção social, identidade institucional, experiência com a autoavaliação, mecanismos de participação da comunidade acadêmica na autoavaliação, etc.

Possivelmente, essas peculiaridades têm delineado a forma de articular a avaliação interna e a avaliação externa no âmbito do SINAES. Amplamente, por meio dos documentos estudados, observou-se evidencias de variações acerca do estágio de consolidação do processo de autoavaliação nas IES analisadas.

Constatou-se que nessas instituições as CPA realizaram a autoavaliação de maneira fragmentada, fugindo da perspectiva global da avaliação institucional descrita pelo SINAES. Observou-se, também, nas instituições federais de criação mais recente, como o IFPE e a UNIVASF, e com menor tradição acadêmica acerca da pesquisa e a extensão, a autoavaliação trabalhou mais a dimensão do ensino, em detrimento das outras dimensões que constam nos documentos do roteiro de autoavaliação proposto pela CONAES. Isso também ocorreu nas instituições de maior porte como a UFPE e a UFRPE; Porém, o foco no ensino residiu no fator inverso, por este expor aspectos de fragilização e priorizar a pesquisa em detrimento do ensino. Contribuiu para esse aspecto, o perfil do público alvo de cada instituição, que com o processo de diversificação institucional varia bastante, internamente (nos cursos e turnos) e externamente (entre instituições).

Acerca do financeiro e suas imbricações na avaliação institucional, notou-se que as instituições federais tradicionais mostraram ter uma preocupação maior com relação à dimensão da pesquisa na avaliação institucional, por entenderem que esta perspectiva pode apontar elementos justificadores de maiores

investimentos nesta área. Já as instituições federais recentes, amparadas no processo de interiorizar e expandir a educação superior mostrou maior preocupação com os indicadores voltados para a dimensão de ensino. Todavia, a concorrência institucional nas agências de fomento de pesquisas no País, já começa a mostrar a criação de novas perspectivas para a pesquisa nestas novas instituições federais. Também, evidenciou-se a como preocupação básica à dimensão do ensino, por se enfatizar o processo de reconhecimento e credenciamento dos cursos.

Observou-se, analisando as perspectivas de gestão, que a autoavaliação foi considerada ou não pela gestão de acordo com os interesses e contextos locais. O comum é que quando a gestão apropria-se da avaliação institucional, a mesma o usa para expor na comunidade acadêmica o seu projeto de identidade; a avaliação institucional, no âmbitos analisados, tem sido apenas um monólogo excluindo a comunidade acadêmica do processo.

Verificou-se, também, limites e contradições nos referenciais normativos, teoria pluralista, na Lei 10.861/04 do SINAES, acerca do processo de participação da comunidade acadêmica, ferindo as perspectivas apontadas nos princípios norteadores da própria política de avaliação, a perspectiva formativa e emancipatória.

Esse aspecto tem revelado um fenômeno comum a todas estas instituições, a prevalência da avaliação institucional trazer a ordem do dia aspectos de gestão em detrimento dos aspectos de identidade, circunscrevendo a avaliação ao aspecto da teoria funcionalista. Nota-se, também, o pouco envolvimento da comunidade acadêmica, principalmente quando relacionados aos técnicos, discentes e sociedade civil. Porém, o segmento docente é proeminente em qualquer dos contextos analisados. Atrai questões sociológicas importantes, que necessitam de metodologias quali-quanti capazes de penetrar o entendimento acerca desta questão, que estudos na área ainda não identificam com a clareza necessária.

Percebe-se que nas instituições investigadas, no tocante à articulação entre a avaliação interna e externa, o formalismo e o diletantismo, se apresentam com distintos graus. O diferencial está na autonomia administrativa e acadêmica que gozam as IFES de maior tradição acadêmica em detrimento das IFES recentes, mais carentes do processo de credenciamento e reconhecimento. Outro aspecto é a inexistência de *feedback* dos relatórios das CPA dados pelo MEC/CONAES.

Representantes das instâncias centrais do Sistema defendem que a demora no retorno das avaliações reflete a tímida infraestrutura de que dispõe o INEP e a CONAES, para operacionalizar esse processo. Este dado direciona para a polêmica implantação dos índices (SILVA E GOMES, 2011).

4. CONCLUSÃO

Conclui-se que, atualmente o processo de diversificação institucional expõe aspectos importantes ao desenvolvimento da avaliação institucional, principalmente no trabalho realizado pela CPA na autoavaliação institucional. Contudo, essas peculiaridades têm delineado a forma de articulação entre a avaliação interna e a avaliação externa no âmbito do SINAES.

Amplamente, os documentos estudados proporcionam notar evidencias de variações acerca do estágio de consolidação do processo de autoavaliação nas IES analisadas. Para verificar de maneira mais concreta essas variações, é preciso a realização de estudos empíricos relacionados aos pressupostos teóricos robustos e comparativos em diversos contextos institucionais articulando as instâncias centrais do SINAES, como a CONAES e o INEP; a fim de superar uma característica comum do campo, os trabalhos restritos à natureza teórico-conceitual e análise da avaliação institucional restrita a modalidade da avaliação interna.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, T. L. de; PINTO, S. S.; PICCOLI, H. C. **Autoavaliação na fundação universidade federal do Rio Grande**: metodologia de avaliação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.12, n.3, p. 515-530, set, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, N. C. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, D. et al (Org.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo-SP: Xamã, 2009, v. 1, p. 113-146.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Porto Editora, 1994.

BRASIL, Lei nº 10.861, de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88 p. 703-725, Especial – Out. 2004.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <HTTP:// http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 22 de jul. 2010.

FRAGATA, J. **Noções de metodologia:** para a elaboração de um trabalho científico. São Paulo: Loyola, 1981.

GOMES, A. M. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 275-298.

GOMES, A. M.; AZEVEDO, J. M. L. de. Notas teóricas sobre regulação e educação superior. In: DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil:** novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. (p.183-191).

GOMES, A. M; OLIVEIRA, J. F. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Reconfiguração do campo da educação superior.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, A. M; SILVA, A. L. Políticas de avaliação da educação superior: um balanço. In: GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Reconfiguração do campo da educação superior.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

OLIVEIRA, J. F. de; AMARAL, N. C. et al. Avaliação institucional: projetos de auto-avaliação e vinculação entre avaliação, gestão e financiamento. In: OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M.(orgs.). **Avaliação institucional:** sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008.

PEIXOTO, M. C. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCEBO, D; e FÁVERO, M. L. A. (Org.). **Universidade:** políticas, avaliação e trabalho docente. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14. n. 1, p. 9-28, mar, 2009.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, sinaes, idd, cpc, igc e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14.

SILVA, A. L. **Avaliação do ensino superior: a dinâmica de implementação do SINAES nas universidades federais no tocante ao instrumento de avaliação interna – CPA**. Dissertação de mestrado em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SILVA, A. L; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

CAPÍTULO 5

CPA/UFRPE: Trajetórias de Articulação com CPAs de IES em Pernambuco

Giselle Nanes* (UFRPE)
Maria de Fátima de Fátima B. de Amorim (UFRPE)
Rosaline Paixão (UFRPE)
Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE)
Andresa Lydia (FUNDAJ/UFRPE)
Flávio Ferreira (Faculdade Metropolitana/UFRPE)

*cpa@proplan.ufrpe.br

RESUMO: O presente artigo apresenta trajetórias do processo de autoavaliação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFRPE). Destaca-se pioneirismo da CPA/UFRPE na promoção do Fórum das CPA's de Pernambuco. Desde o ano 2012, em sua primeira edição, o Fórum está se consolidando como espaço de diálogo interinstitucional sobre autoavaliação com CPA's de instituições públicas e privadas do Ensino Superior de Pernambuco. Nesse sentido, espera-se realçar a importância de articular as CPA's, em âmbito estadual, com proposição de diálogos para discutir o papel das CPA´s nas IES e contribuição para aperfeiçoamento de políticas acadêmicas e do planejamento da gestão universitária, dentro de um processo de qualificação do Ensino Superior brasileiro.

Palavras-chave: Comissão Própria de Avaliação, Autoavaliação Institucional, Educação Superior, SINAES.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. O SINAES surge com a proposta de ser um sistema integrador que garantisse informações e análise da totalidade da educação superior, o que permitiu que políticas educativas fossem instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes, quanto em âmbito institucional, articuladas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse sentido, o SINAES assume papel significativo no fortalecimento da Educação Superior, uma vez que se fundamenta na necessidade de promover a melhoria da qualidade do ensino superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, bem como a sua efetividade acadêmica e social, especialmente, no que concerne ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Ressalta-se, ainda, que a avaliação das instituições de educação superior é composta de duas modalidades: **Avaliação Externa**, realizada por Comissões Avaliadoras instituídas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP e **Avaliação Interna**, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação – CPA.

Dessa forma, o governo vem estimulando a autoavaliação das Instituições de Ensino Superior, de modo que os resultados possam subsidiar as tomadas de decisão da Administração Superior, visando à melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão à luz da missão, valores e compromissos firmados no Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Institucional.

Em consonância com a legislação que institui o SINAES (Lei nº 10.861/2004), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) institui a Comissão Própria de Avaliação da UFRPE (CPA/UFRPE) já no mesmo ano de 2004, via portaria nº 313/2004- Gabinete do Reitor. Em 2005 é criado e aprovado o Regimento da CPA/UFRPE. Cabe ressaltar que o próprio Regimento foi concretizado dentro de um processo coletivo, através de Seminários de Autoavaliação. Esses Seminários incentivaram participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica, incluindo representantes das Pró-Reitorias, departamentos administrativos e acadêmicos, coordenações de cursos, órgãos suplementares, Associação dos Docentes (ADUFERPE), Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Diretórios Acadêmicos (DA).

Haja vista as especificidades e contribuições das CPA's no processo de avaliação da educação superior, o presente artigo apresenta trajetórias do processo de autoavaliação da UFRPE, coordenado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFRPE), enfatizando, sobretudo, o pioneirismo da CPA/UFRPE na promoção do Fórum das CPA's de Pernambuco. Desde o ano 2012, em sua primeira edição, o Fórum está se consolidando como espaço de diálogo interinstitucional sobre autoavaliação com CPA's de instituições públicas e privadas do Ensino Superior de Pernambuco. Nesse sentido, busca-se realçar a importância de articulação das CPA's, em âmbito estadual, com proposição de diálogos para discutir o papel da CPA dentro das IES e contribuição para aperfeiçoamento de políticas acadêmicas e do planejamento da gestão universitária, dentro de um processo de qualificação do Ensino Superior brasileiro. Afinal, a autoavaliação institucional tem como objetivo precípuo a aquisição de elementos necessários para contribuir no processo de revitalização e de qualificação das IES.

2. METODOLOGIA

CPA/UFRPE: interfaces metodológicas no processo de Autoavaliação Institucional

A UFRPE desenvolve suas atividades voltadas para a busca intensa do conhecimento científico nas áreas de Ciências Agrárias, Humanas e Sociais, Biológicas, Exatas e da Terra, tanto para a evolução educacional e tecnológica do Estado quanto para atender às necessidades e aos anseios da sociedade. A UFRPE desenvolve ações, considerando as conexões entre os eixos, ensino, pesquisa e extensão, em suas diversas áreas de atuação no âmbito dos cursos de graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação.

Conforme informações constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFRPE, 2013-2020), a UFRPE oferta 51 (cinquenta e um) Cursos de Graduação, 40 (quarenta) na modalidade presencial e 11 (onze) cursos na modalidade a distância. Dos cursos presenciais, destacam-se: 7 (sete) na área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, 2 (dois) Ciências Biológicas, 4 (quatro) Computação e Informática, 15 (quinze) de Formação de Professores, 5 (cinco) Engenharias, sendo 4 (delas) referentes a Cursos das Ciências Agrárias, como Engenharia Florestal, Agrícola e Ambiental, e 2 (dois) cursos de Pesca. Além desses cursos, a Instituição oferece mais 8 (oito) Cursos das Ciências Agrárias, na Sede, em Recife, e nas Unidades Acadêmicas de Garanhuns e Serra Talhada. Dos Cursos da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), 9 (nove) são de formação de professores, 1 (um) da área de Computação e Informática e 1 (um) na área de Humanas, ofertados em polos distribuídos nos Estados de Pernambuco, Paraíba, Bahia, Ceará e Tocantins.

Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2020), a missão da UFRPE é construir e disseminar conhecimento e inovação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, atenta aos anseios da sociedade.

A UFRPE é sediada no Campus de Dois Irmãos, no Recife/PE, e tem suas ações estendidas por todo o estado de Pernambuco, por meio das Unidades Acadêmicas de: Garanhuns (UAG), Serra Talhada (UAST), Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). Destaca-se, também, os *campi* avançados, ou seja, extensões situadas no Litoral, na Zona da Mata, no Agreste e no Sertão de Pernambuco além do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI).

Tendo em vista esse perfil institucional, a UFRPE vem consolidando seus ciclos de autoavaliação desde 2004, por meio das ações desenvolvidas pela Comissão Própria de Avaliação. Paulatinamente, a CPA/UFRPE busca criar uma cultura de autoavaliação entre docentes, discentes e técnicos, no sentido de fortalecer a prática formativa da avaliação como constitutiva para processos de planejamento institucional. Sob esse aspecto, a CPA/UFRPE está inserida no organograma da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), com vistas a estreitar o diálogo entre autoavaliação e planejamento institucional, em prol da melhoria da educação superior e dos serviços ofertados pela UFRPE.

A composição da CPA/UFRPE assegura a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e de representantes da sociedade civil organizada. Entre os anos de 2004 e 2011, a Comissão era constituída por 18 integrantes, com a seguinte composição: 4 representantes de cada segmento (docente, técnico-administrativo, discente e sociedade civil organizada) e um coordenador geral e coordenador adjunto. Em 2012, a Comissão busca integração de representantes das Unidades Acadêmicas, formalizando subcomissões da CPA/UFRPE na UAG, UAST, UAEADTec, e no Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI). Mais recentemente, no ano de 2014, foi formalizada a subcomissão CPA/UFRPE da UACSA. Na atualidade, a CPA/UFRPE já é composta por 35 membros.

Em uma década de implementação do Processo de Avaliação Institucional, especialmente no que concerne à construção e sensibilização paulatina da comunidade acadêmica, a CPA/UFRPE vem pautando seu trabalho metodológico, dentro

do arcabouço propositivo que visa às articulações entre os seguintes eixos descritos a seguir:

Progressividade: ampliação e aperfeiçoamento gradual da avaliação dos elementos que compõem a vida universitária, até atingir uma avaliação globalizada;

Comparabilidade: utilização de indicadores que permitam comparações entre os Cursos, Unidades, dentre outros;

Respeito às particularidades dos Cursos: observância das características próprias de cada área e das diretrizes pedagógicas específicas;

Não premiação ou punição: avaliação com vistas ao planejamento e melhoria da qualidade, impulsionando o processo produtivo e a autocrítica;

Legitimidade política: adesão participativa dos membros da comunidade acadêmica nos procedimentos de implantação, na utilização dos instrumentos instituídos e nas reflexões sobre os resultados alcançados;

Participação: envolvimento de todos, discentes, docentes, pessoal técnico administrativo e sociedade civil, no processo de Autoavaliação;

Transparência: ampla divulgação e abertura do processo avaliativo para a comunidade acadêmica;

Legitimidade técnica: utilização de metodologia adequada à absorção das informações pela comunidade universitária;

Continuidade: garantia do processo de avaliação contínua;

Globalidade: compreendem todas as atividades da Instituição, quais sejam o ensino, a pesquisa e a extensão;

Atendimento às normas legais: prevê o acompanhamento permanente das decisões governamentais quanto à legislação sobre a Avaliação Institucional.

Para uma avaliação formativa que extrapola o caráter meramente regulatório (DIAS SOBRINHO 2000; RISTOFF, 2000; MARBACK NETO, 2007) e SINAES (BRASIL, 2004a, 2004b), a CPA/UFRPE busca continuamente procedimentos metodológicos de avaliação institucional interna, utilizando múltiplos procedimentos, instrumentos e indicadores, definidos juntamente à comunidade acadêmica. Assim, buscamos a avaliação da instituição como uma totalidade integrada e a percepção da autoavaliação como prática educativa e coletiva.

Nesse sentido, coadunada com proposição de avaliação institucional interna como prática educativa e coletiva, em 2012, a CPA/UFRPE busca reunir experiências de CPA's em instituições públicas e privadas de Ensino Superior de Pernambuco. A seguir, apresentamos, a partir de relatos sintéticos, o I e II Fóruns das CPA's de Pernambuco.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Pioneirismo do I Fórum das CPA's de Pernambuco: Desafios e Perspectivas da Autoavaliação Institucional

Em 2012, com o objetivo de promover o diálogo interinstitucional sobre autoavaliação com CPA's de instituições públicas e privadas de Instituições de Ensino Superior de Pernambuco, a CPA/UFRPE promoveu, de maneira pioneira, o **I Fórum das CPA's de Pernambuco**. Certamente, o pioneirismo do I Fórum revelou-se a partir da necessidade de integrar as diferentes representações das CPA´s em Pernambuco, visando consolidar as ações de autoavaliação institucional e ampliar a divulgação das experiências de cada IES.

Tendo em vista o eixo temático norteador "Desafios e Perspectivas no Processo de Autoavaliação Institucional", o I Fórum das CPA's de Pernambuco buscou dialogar, com as demais CPA's do estado sobre autoavaliação, sobre as normas legais adotadas pelos órgãos normatizadores e vantagens que as instituições de ensino superior podem ter com a aplicação e

desenvolvimento da avaliação para melhoria da qualidade nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, bem como para o debate sobre autoavaliação e gestão universitária.

O objetivo principal do Fórum foi promover a integração das diversas CPA´s de instituições públicas e privadas de Pernambuco, no sentido de ampliar o debate sobre o processo de autoavaliação institucional, considerando trocas de experiências, reflexões sobre metodologias e instrumentos de avaliação, bem como a análise da dinâmica das ações das CPA´s das diferentes IES.

Em dois dias de encontro (19 e 20 de novembro de 2012), participaram de evento mais de 120 participantes, compondo representação de 26 Instituições de Ensino Superior de Pernambuco[3]. Entre as IES participantes, destacamos a presença tanto de IES localizadas na Região Metropolitana do Recife, como também de IES localizadas em regiões do Sertão pernambucano. O que evidencia uma abrangência de realidades e experiências entre as diversas regiões do estado, no evento.

A programação buscou incentivar diálogo com representantes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e instituições de referência na Avaliação Institucional. Nesse sentido, enfatizamos oportunidade de diálogo com presidente da CONAES, profº Drº Robert Evan Verhine, e com representante da CPA/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, profª Drª Renata Archanjo.

A programação contou com quatro apresentações, que promoveram debates sobre (1) Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras, (2) Educação Superior no Brasil e a trajetória da Avaliação na UFRN; (3) O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a sua implementação

[3] UFRPE, FAJOLCA, UFPE, UNICAP, FUNESO/UNESF, UPE, FACULDADE PERNAMBUCANA DE SAÚDE- FPS, FAFICA, FACULDADE SALESIANA, FACULDADE METROPOLITANA, FACIPE, IFPE, SECTEL, FACULDADE ESUDA, FOP/UPE, AESO-BARROS MELO, SENAC, FADE, UNIVASF, FAFIRE, FACAPE, ISEF-FLORESTA, ISES-SALGUEIRO, FOR/UPE, FAREC, FOCCA.

na UPE e (4) Os processos de Gestão do processo de avaliação e os procedimentos e instrumentos avaliativos.

Após amplo debate promovido, os participantes do I Fórum, de maneira propositiva, elaboram a **I Carta das CPA's de Pernambuco**, endereçada ao CONAES/INEP. Aqui, ressaltam-se quatro dos principais desafios institucionais para o processo autoavaliativo entre as CPA's públicas e privadas de Pernambuco, listados na Carta:

1. Capacitação por parte do CONAES/INEP dos membros componentes das CPA's das IES;
2. Inclusão dos trabalhos da CPA nos indicadores do INEP quando na avaliação dos cursos presenciais e/ou EAD frente às três dimensões de avaliação: perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica;
3. Criação de canais de comunicação presenciais ou em rede que possibilitem diálogos das CPA's com o CONAES/SINAES-INEP;
4. Possibilitar *feedback*, por parte SINAES, dos relatórios produzidos e enviados pelas CPA's nas diferentes IES.[4]

Nas discussões que foram sistematizadas para a construção da **I Carta das CPA's de Pernambuco**, destacamos o ponto 2 sobre a inclusão da participação da CPA nos indicadores do INEP, quando na avaliação dos cursos presenciais e/ou EAD. De certo modo, com a publicação da Nota Técnica Nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC, com orientações sobre revisão do instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES, nota-se uma maior preocupação com a participação da CPA/Comissão Própria de Avaliação nos processos de avaliação externa, tendo em vista os cinco eixos abordados na atualização do instrumento,

[4] Trecho literal extraído da **I Carta das CPA's de Pernambuco ao CONAES**.

tais como: 1. Planejamento e avaliação institucional; 2. Desenvolvimento Institucional; 3. Políticas Acadêmicas; 4. Políticas de Gestão; 5.Infraestrutura.

Ao final do I Fórum das CPA´s de Pernambuco, os participantes sistematizaram as discussões e decidiram pela continuidade do debate em um II Fórum, visando ampliar a debate sobre autoavaliação institucional iniciado no primeiro evento. A seguir, relatamos as ações do II Fórum das CPA´s de Pernambuco.

II Fórum das CPA's de Pernambuco: Interfaces com Diálogos cobre Autoavaliação Institucional

Em 2013, de maneira interinstitucional, a CPA/UFRPE promove e sedia o **II Fórum das CPA's de Pernambuco**. O objetivo foi dar continuidade ao diálogo iniciado no I Fórum, realizado em 2012, fomentando ainda mais as reflexões e discussões sobre o SINAES e as ações e metodologias das CPAs.[5]

Na segunda edição do evento, realizada em 07 e 08 de novembro de 2013, o número de inscrições foi ainda mais significativo, totalizando 250 inscrições. Houve aumento de representação de Instituições de Ensino Superior de Pernambuco. Novamente, destacamos a presença tanto de IES localizadas na Região Metropolitana do Recife, como também de IES localizadas em regiões da Zona da Mata, Agreste e Sertão pernambucano, mantendo abrangência de realidades e experiências entre as diversas regiões do estado, no evento.

A programação do evento continuou a buscar diálogo com representantes do CONAES e instituições de referência na Avaliação Institucional, e também ampliou o convite de participação para a Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES/INEP. Na oportunidade, foi possível dialogar com o

[5] O II Fórum das CPAs de Pernambuco foi patrocinado de maneira interinstitucional pela UFRPE, FPS, UFPE, UPE, FAFIRE e FOR/Recife. Teve apoio também da AESGA, FASNE, UNICAP, IFPE.

presidente da CONAES, profº Drº Robert Evan Verhine, com representantes da DAES/INEP, e com a profª Drª Maria Elba Moura, coordenadora da CPA/Universidade Federal da Paraíba e coordenadora de Avaliação de Cursos de Graduação e de Instituições de Educação Superior da DAES/INEP, entre 2008 e 2010.

A programação contou com quatro apresentações, que promoveram debates sobre (1) Os (des)caminhos da avaliação institucional do Ensino Superior, (2) O SINAES: perspectiva institucional na avaliação do ensino superior, (3) Avaliação Institucional: das políticas às práticas da CPA, e (4) A Política de Avaliação da Educação Superior.

Ressalta-se, que nesta segunda edição, as CPAs trocaram relatos de experiência sobre os percursos metodológicos utilizados, pelas diferentes IES. Dessa maneira, o II Fórum também abrange uma linha de suma importância para o trabalho da CPA: os procedimentos de coleta/processamento/análise e interpretação de informações. Afinal sabe-se que as reflexões sobre tais procedimentos são essenciais para alimentar de maneira basilar a validade e confiabilidade dos resultados da autoavaliação na IES.

4. CONCLUSÃO

O papel da CPA/Comissão Própria de Avaliação é fundamental para as instituições públicas e privadas, que atuam na Educação Superior, estarem revisitando ações, metodologias, propostas, planejamentos que atendam às demandas e às singularidades de cada IES.

Certamente, cada instituição revela concepções e práticas diferenciadas acerca dos processos de autoavaliação institucional, buscando ajustar-se à legislação educacional em vigor, sem perder de vista o compromisso com uma proposta de educação superior qualitativa, ancorada nos eixos ensino, pesquisa e extensão.

Percebendo essa importância das CPA´s no desenho do perfil de cada IES, a CPA/UFRPE, em parceria com diferentes IES do estado de Pernambuco, deu passo importante, ao promover o I e o II Fórum das CPA´s de Pernambuco, com vistas a incrementar o diálogo sobre processos de autoavaliação institucional. Por essa razão destacou-se a importância da articulação das CPA's e o papel por elas desempenhado, mediante a promoção anual do Fórum das CPA's, com proposição de diálogos para discutir os instrumentos proposto das CPA´s nas IES, visando o aperfeiçoamento de políticas acadêmicas e da gestão universitária.

De modo geral, nos Fóruns das CPA´s de Pernambuco, observamos a necessidade de divulgar ainda mais as ações desenvolvidas nos processos de autoavaliação institucional, haja vista os desafios encontrados na consolidação dos ciclos avaliativos e nas propostas de planejamentos das diferentes instituições.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências. Brasília, 2004a.

BRASIL. MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. Brasília, 2004b.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: das perspectivas tecnológicas às políticas e sociais. In: DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARBACK NETO, G. **Avaliação**: Instrumento de Gestão Universitária. SUMMUS, 2007.

RISTOFF, D. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J; BALZAN, Newton César. (Org.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ÁREA TEMÁTICA:

METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO

CAPÍTULO 6

Comissão de autoavaliação e ouvidoria: articulação que complementa o processo avaliativo interno e a comunicação com a sociedade

Marcos Antonio Fonseca Calado – FOCCA

caladomarcos@hotmail.com

RESUMO: Defende-se neste texto a ideia de que a articulação entre a Ouvidoria – quando existente na instituição – e a Comissão Própria de Avaliação, pode servir como um poderoso instrumento não somente para complementar o processo de avaliação interna como também para analisar a própria comunicação com a sociedade e obter informações a respeito da imagem institucional. Metodologicamente analisou-se 2097 mensagens enviadas à Ouvidoria, identificando-se os grupos de mensagens por assunto e sua vinculação com a CPA. O texto conclui que, por um lado, as mensagens enviadas a Ouvidoria complementa a avaliação de uma determinada dimensão que os questionários eletrônicos podem limitar, por outro lado, podem substituir, em parte, as pesquisas sobre a imagem institucional, consideradas geralmente bastante custosas.

Palavras-chave: Articulações da CPA, Imagem Institucional, Ouvidoria Universitária.

1. INTRODUÇÃO

Em abril de 2004 o Governo Federal alterou a forma de avaliação das instituições de ensino superior do país, criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)

e, principalmente, obrigando que cada instituição criasse em sua estrutura uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a finalidade precípua de promover a autoavaliação institucional – um dos pilares da nova sistemática de avaliação das instituições de ensino superior (BRASIL, 2004). No entanto, as Ouvidorias, que as instituições de ensino não são obrigadas a possuir em sua estrutura - ainda que, tardiamente tenham sido criadas em nosso país -, podem ser grandes aliadas das CPA no processo de avaliação institucional. Em alguns casos, serviços disponibilizados à comunidade, do tipo "Fale Conosco", pode desempenhar esse papel, haja vista que a criação de ouvidorias no meio universitário tem data recente.

Conforme nos informa Lyra (2000), as primeiras ouvidorias teriam surgido no Canadá e nos Estados Unidos nos anos 1960 e, na América Latina, somente em 1985, no México. No Brasil, somente em 1992 criou-se a primeira ouvidoria universitária no Espírito Santo (UFES), surgindo, na sequência, as ouvidorias da Universidade de Brasília (1993) e de Londrina (1994) - todas públicas. A criação de ouvidorias nas instituições privadas só viria a acontecer no final dos anos 1990.

Apesar de possuir mais de 40 anos no mercado de ensino, a FOCCA - Faculdade de Olinda, objeto deste estudo, só veio a criar a sua ouvidoria em 2008, vinculando-a diretamente à presidência da instituição com as atribuições próprias de qualquer ouvidoria, ressaltando especificamente no documento de sua institucionalização, as seguintes finalidades:

> Atuar como um setor de análise da Instituição, sob o ponto de vista dos estudantes**;** fortalecer a imagem institucional a partir do clima interno da Organização; constituir-se como instrumento de interação entre a Instituição e o ambiente social (FOCCA, 2008).

Dessa forma, a ouvidoria da FOCCA já incorpora, no instrumento que a criou, o propósito contributivo para com o processo de avaliação institucional, bem como a preocupação em

cuidar da imagem institucional e de servir como veículo de comunicação com a comunidade. Nesse sentido, vale salientar o que diz Glüer (2006, p. 8):

> A ouvidoria integra a dimensão denominada "*Comunicação com a sociedade*" do SINAES. Em linhas gerais, esta dimensão da avaliação institucional tem por objetivo discutir a comunicação das IES com seus diferentes públicos. Nesta dimensão, encontram-se dois grupos de indicadores, os chamados indicadores de comunicação interna – canais de comunicação e sistemas de informações e a ouvidoria; e os indicadores de comunicação externa – canais de comunicação e sistemas de informações e imagem pública da IES.

Na verdade, a ouvidoria da FOCCA teve origem no serviço já disponibilizado no *site* da instituição, sob o título de "Contato" que tinha a finalidade de receber mensagens oriundas do púbico interno - alunos, docentes e funcionários - mas, também, do público externo. No entanto, mesmo tendo sido implantado em 2005, o sistema de avaliação, nos termos do SINAES, não tinha acesso àquelas mensagens para subsidiar a CPA. Somente a partir de 2008, todos os questionários da avaliação institucional passaram a incluir no seu final, a solicitação para que avaliação fosse complementada através de mensagens à ouvidoria, caso houvesse a necessidade de prestar informações que as questões ali formuladas não pudessem atender. Como se verá adiante, essa mensagem ("Utilize a OUVIDORA para complementar essa avaliação, se necessário") permitiu ampliar e melhorar consideravelmente o processo de autoavaliação.

2. METODOLOGIA

Os procedimentos adotados no presente estudo apoiou-se na análise de 2097 mensagens enviadas à ouvidoria entre os

anos de 2011 e primeiro semestre de 2014. Inicialmente, identificou-se que 49% dessas mensagens eram de "críticas e sugestões", 45% de "dúvidas e informações" e apenas 6% de "elogios". (Figura 01).

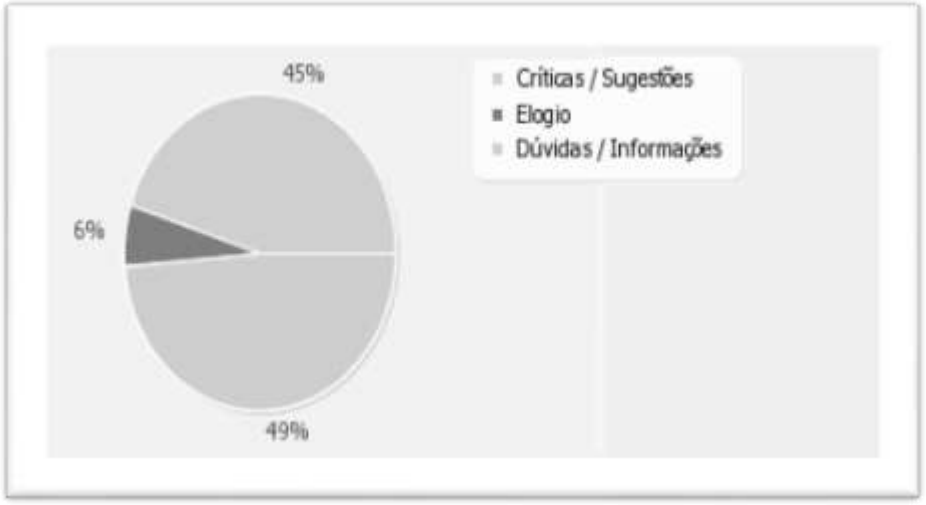

Figura 01 – Mensagens à Ouvidoria (2011-2014.1)
Fonte: Ouvidoria da FOCCA, 2014

Em seguida, verificou-se que nesses grupos de mensagens, os comentários referentes a problemas de infraestrutura física e de apoio acadêmico, bem como aquelas relacionadas a deficiências no atendimento ou de relacionamento entre funcionários, docentes e alunos foram encaminhadas à ouvidoria e serviram de complemento do processo avaliativo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interação entre a ouvidoria e a CPA, no caso da FOCCA, se dá em três momentos distintos e, às vezes, concomitante: durante as avaliações semestrais, por questionário eletrônico; na triagem de mensagens enviadas a ouvidoria; e participação na

equipe da ouvidoria, com direito a acento, pelo presidente da CPA, conforme a seguir se explicita.

Resposta aos Questionários Eletrônicos: Mensagem com *link* para Ouvidoria

Como anteriormente já mencionado, todos os questionários da CPA, disponibilizados no site institucional no período da autoavaliação pela comunidade acadêmica - em geral uma semana antes da avaliação de cada unidade pedagógica -, possuem em seu rodapé a seguinte mensagem: "Utilize a OUVIDORA para complementar essa avaliação, se necessário". Essa chamada tem contribuído sobremaneira para aprimorar o processo de avaliação, uma vez que se torna praticamente impossível incluir nos questionários perguntas que atendam a todas as nuances impostas pelas dimensões que se avalia segundo o SINAES.

Triagem das Mensagens na Ouvidoria: Parceria com a CPA

Como procedimento geral, ao receber as mensagens provenientes do público interno ou externo, a equipe responsável pela ouvidoria, examina e dá encaminhamento às reclamações, elogios, sugestões e denúncias referentes a procedimentos e ações de docentes, servidores e estudantes da FOCCA, enviando-os aos setores competentes, na busca da resolução dos problemas administrativos ou acadêmicos. No entanto, especialmente aquelas mensagens relacionadas às dimensões objeto de avaliação por parte da CPA são encaminhadas a essa Comissão para que sirvam de complemento do processo avaliativo (Figura 02).

Figura 02 – Articulação Ouvidoria e CPA
Fonte: FOCCA, 2008

Acento da CPA na Ouvidoria

Periodicamente, por ocasião da elaboração dos relatórios da ouvidoria, o presidente da CPA tem acento garantido para contribuir não apenas na confecção do documento, mas, principalmente, tomar conhecimento de que as mensagens que implicam na necessidade de melhorar a qualidade dos serviços tenham sido encaminhadas à Comissão em tempo hábil, mesmo quando as soluções cabíeis já tenham sido efetuadas.

4. CONCLUSÃO

A prática da parceria entre a CPA e a Ouvidoria, no caso da FOCCA, tem se mostrado um mecanismo para medir, detectar, perceber e analisar o nível de desenvolvimento dos atores e dos aspectos institucionais, possibilitando o controle das dificuldades observadas e viabilizando a superação das mesmas, que deverão ser repensadas a partir de um constante (re)planejamento de ações corretivas que envolvem os mais diversos setores da instituição, solicitados a funcionar de forma harmônica.

Além disso, as mensagens provenientes do público externo, pela Ouvidoria, quase sempre solicitando informações sobre seus cursos, tornam-se indicadores de como a comunidade do entorno enxerga uma instituição com mais de quatro décadas de ensino universitário, medindo de certa forma o nível de sua imagem institucional - vertente que só seria identificada mediante pesquisas de mercado que, via de regra, são extremamente custosas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 abr. 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 14 abr. 2004.

FOCCA. **Regimento da Ouvidoria**. Olinda: mimeo, 2008.

GLÜER, Laura Maria. **A ouvidoria universitária como instrumento para uma avaliação institucional emancipatória do ensino superior**. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Anais... Brasília, 2006.

LYRA, Rubens Pinto. **O ouvidor universitário**. In: Revista da Faculdade de Direito da UFPR, n. 34, p. 91-103, Curitiba: UFPR, 2000.

OUVIDORIA DA FOCCA. **Relatório de atividades**. Olinda: mimeo, 2014

CAPÍTULO 7

Metodologias de Autoavaliação Institucional e de Cursos na UNIVASF: Balanço de 10 anos

Vivianni Marques Leite dos Santos* – UNIVASF
Alana Maria Souza Siqueira – UNIVASF

*vivianni.santos@univasf.edu.br

RESUMO: Devido às especificidades de cada Instituição de Ensino Superior (IES), os procedimentos metodológicos de avaliação devem ser flexíveis, permitindo adequação, uma vez que as IES's têm organogramas, missões, cursos, diretrizes curriculares e instrumentos de avaliação diversificados, além de estarem inseridas em regiões com padrão cultural e desenvolvimento econômico e tecnológico diferentes. Com isso, as Comissões Próprias de Avaliação (CPA's) vêm definindo seus planejamentos e procedimentos metodológicos na prática. Após dez anos da obrigatoriedade, as CPA's podem abordar tendências e aperfeiçoar os procedimentos metodológicos. Neste estudo são abordados os procedimentos metodológicos empregados para realização do processo de autoavaliação na UNIVASF até esta data. Para este fim foram relatadas as mudanças na metodologia empregada desde a regulamentação da CPA/UNIVASF até 2014, com base na análise documental. Inicialmente eram aplicados três questionários. Este número chegou a doze e atualmente reduzido para seis. A adequação dos quesitos nos questionários também evoluiu e a revisão em parceria com as Comissões Próprias de Avaliação nos Colegiados (CPAC's) permitiu uma padronização para todos os cursos da IES. Entre outros aspectos, foi destacado que a infraestrutura disponibilizada teve influência direta na consolidação e capacidade de atuação da CPA.
Palavras-chave: Infraestrutura, Trajetórias, Gestão.

1. INTRODUÇÃO

A partir do relatório GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, as ideias propostas pela primeira Comissão Nacional nomeada pelo então Presidente da República na década de 80 foram operacionalizadas, estabelecendo a avaliação para o credenciamento e recredenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES's) (GREGO et al., 2007). Desde então acirraram os debates entre as IES's e o Governo, principalmente sobre as questões conceituais e teórico-metodológicas.

As diretrizes (dimensões) não foram propostas para definir um padrão metodológico único para a autoavaliação institucional, ficando cada IES's com a responsabilidade de definir como se autoavaliar com base nas diretrizes, o que deu lugar para várias propostas metodológicas.

De acordo com as diretrizes para avaliação das instituições de educação superior propostas pelo MEC (BRASIL, 2004), a avaliação institucional deverá contemplar uma visão global em duas perspectivas:

a) O objeto de análise: conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades da Instituição de Ensino Superior (IES), centrado em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão segundo os diferentes perfis e missões institucionais. Está compreendida, na avaliação da instituição, a gestão, a responsabilidade e compromissos sociais e a formação acadêmica e profissional com vistas a repensar sua missão para o futuro.

b) Os sujeitos da avaliação: professores, estudantes, técnicos administrativos e membros da comunidade externa, especialmente convidados ou designados.

Além disso, destacando a obrigatoriedade do processo, para que uma instituição de ensino possa funcionar, é necessário passar pelo processo de credenciamento no Ministério da Educação (MEC), por meio de avaliações feitas *in loco* – por profissionais designados pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (INEP), os quais avaliavam 10 dimensões, previstas na Lei 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004), que vão desde a qualidade de ensino até políticas de atendimento ao aluno. Desde fevereiro de 2014, as dez dimensões foram reorganizadas e dispostas em cinco eixos (Portaria nº 92/2014) (BRASIL, 2014).

Após dez anos da obrigatoriedade da CPA, com as várias experiências vivenciadas, há necessidade de propiciar a legitimidade das comissões, uma vez que não apenas tem desempenhado suas atividades para atender exigências. Ao contrário, gradativamente, os gestores das IES's tem reconhecido a importância das comissões e utilizado seus resultados para planejamento de suas atividades.

Quanto aos aspectos metodológicos, Santos e Varela (2007) destacam que o ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido. A definição dos objetos de avaliação deverá então atender as diretrizes nacionais no contexto de cada IES.

Com base nas diversas propostas metodológicas possíveis, este estudo visa socializar experiências acumuladas pelos membros da CPA/UNIVASF, desde sua implementação em 2005, compartilhando vivências de implantação das ações de avaliação em uma Universidade nova mantendo a interação com a comunidade interna, externa, outras CPA's, INEP e MEC. Com isto, espera-se contribuir com discussões futuras entre a UNIVASF e os órgãos envolvidos diretamente no processo de avaliação, o CONAES e o INEP, sobre o aperfeiçoamento da produção dos relatórios de autoavaliação, favorecer ações resultantes dos resultados analisados e divulgados através dos relatórios e principalmente o aperfeiçoamento das metodologias e instrumentos de avaliação.

Isto posto, são abordados os procedimentos metodológicos empregados para realização do processo de autoavaliação na

UNIVASF. Para isto são relatadas as mudanças na metodologia empregada desde a regulamentação da CPA até 2014 com base nas dificuldades e resultados obtidos.

2. METODOLOGIA

A abordagem da evolução dos procedimentos metodológicos de autoavaliação não pode ser tomada como padrão de evolução em todas as IES's, uma vez que trata-se de um estudo de caso, descrevendo a vivência do processo que vem se consolidando na UNIVASF. A temática é descritiva, devido abordar aqueles procedimentos com base na análise dos relatórios anuais da CPA/UNIVASF, bem como das atas de reuniões e questionários. Deve-se ressaltar que não foram encontrados artigos publicados em periódicos ou capítulos de livros com foco na descrição dos procedimentos metodológicos empregados na realização do processo de autoavaliação na educação superior.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) iniciou suas atividades em outubro de 2004. No mesmo ano em que foi estabelecida a obrigatoriedade da implementação, em cada instituição de ensino superior, pública ou privada, da Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. No ano seguinte foi aprovada a resolução 07/2005-CONUNI/UNIVASF, que regulamentou a composição da CPA e as atribuições dos seus membros na UNIVASF.

Desde a aprovação da resolução 07/2005, a CPA/UNIVASF realiza suas atividades em parceria com as Comissões de Avaliação nos Colegiados – CAC's. Para evitar sobreposição das siglas após a criação das Coordenações Administrativas de Campus (CAC's) e também considerando maior adequação com

as finalidades propostas, a sigla das Comissões de Avaliação nos Cursos mudou, assim como também foram amplamente discutidos os artigos da resolução 07/2005. Atualmente, as CAC's são denominadas Comissões Próprias de Avaliação nos Colegiados (CPAC's), as quais são ramificações da CPA central (Figura 01).

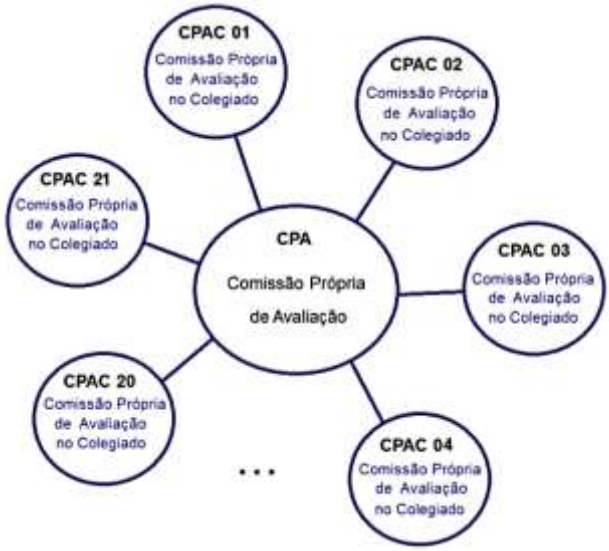

Figura 01: Organograma da CPA/UNIVASF

Sendo assim, membros de cada curso de graduação também devem participar do processo de autoavaliação, contribuindo com a participação ativa da comunidade acadêmica. A parceria prevê a orientação dos presidentes e membros das CPAC's pelos membros da CPA, principalmente no que diz respeito a esclarecimentos sobre quais aspectos devem ser avaliados e quanto à elaboração e revisão dos questionários a serem aplicados.

Apesar da resolução 07/2005 prevê a participação das Comissões Setoriais, existem várias barreiras ou especificidades que vem sendo superadas. Uma deles se deve a característica *multicampi* da UNIVASF, que iniciou suas atividades organizada

em 3 *campi* Universitários, distribuídos em dois estados (BA e PE), ofertando apenas 10 cursos de graduação, mas rapidamente vem crescendo. No ano de 2014, já são 6 *campi*, localizados em três estados (PE, BA e PI), nos quais estão distribuídos 24 cursos de graduação e 13 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Com a oferta de cursos à distância, a partir do ano de 2013, a UNIVASF ampliou o número de vagas, ofertando além das 1.330 vagas para os cursos presenciais, um total de 1.600 vagas para cursos de formação pedagógica, Especialização *Lato Sensu* e curso de extensão. Este número é bastante expressivo quando comparado com o quantitativo de vagas presenciais. Estes novos cursos à distância estão sendo objeto de autoavaliação pelos coordenadores dos cursos, entretanto ainda não previstos explicitamente na resolução 09/2013 em vigor.

Outro aspecto peculiar está na estruturação da UNIVASF em órgãos Colegiados deliberativos de cada curso de graduação e pós-graduação.

Adicionalmente, devido à pluralidade e especificidades das IES's, ainda não há um consenso sobre vários aspectos teórico-metodológicos. Com base nas diretrizes (dimensões), cada IES vem atuando de forma diferente, sendo as fragilidades identificadas, os principais indicadores para o aperfeiçoamento das atividades, ou seja, as CPA's estão aprendendo na prática. Neste sentido, os Fóruns tido um papel fundamental, pois tem-se a oportunidade de partilhar experiências de sucesso e também de fracasso, que ajudam a nortear a atuação de membros das CPA's, principalmente aqueles que receberam esta responsabilidade a pouco tempo.

Na UNIVASF, os procedimentos metodológicos também vêm se aperfeiçoando com as experiências e resultados dos processos avaliativos.

Até o ano de 2012, o presidente da CPA/UNIVASF era indicado pela Reitoria, o que foi modificado com a aprovação da resolução 09/2013, segundo a qual o presidente passou a ser eleito entre os seus pares. Esta decisão favoreceu o desenvolvimento das atividades pelos membros da CPA, uma vez

que contribui com a construção do processo democrático da autoavaliação Institucional.

Uma vez que cada setor tem suas potencialidades, fragilidades e limitações, os procedimentos metodológicos estão diretamente relacionados às condições de infraestrutura disponibilizadas para o seu funcionamento. No caso da CPA não é diferente. No relatório do ano de 2006 consta a elaboração de um planejamento e descrição da Instituição naquela data (UNIVASF, 2007). A partir de 2007 foram aplicados questionários de avaliação pelos docentes, discentes e técnicos administrativos (UNIVASF, 2008).

A partir do ano de 2007, a CPA passou a contar com sala climatizada, no *campus* Sede em Petrolina-PE. Em 2010, a CPA recebeu mesa para reuniões, armário e uma estagiária remunerada, com carga horária semanal de 20 horas (UNIVASF, 2011).

Ainda quanto à infraestrutura, em 2012, a CPA passou a ter dois estagiários, um da área de administração e outro da área de computação, além de maior número de armários. Em 2013 foi transferida para o *campus* de Juazeiro, em sala ampla com duas salas internas, e atendida em aproximadamente 90% de suas solicitações com relação à infraestrutura. Atualmente, a CPA conta com assistente administrativa, dois estagiários da área de administração e dois estagiários da área de computação. Os estagiários são remunerados com carga horária de 20 horas semanais.

À medida que houve maior adequação da infraestrutura, a CPA passou a executar ações que antes não poderia oferecer. Desde 2012, disponibilizou sistema *web* para avaliação pelos docentes, discentes e técnicos administrativos, o que resultou em maior participação das CPAC's na análise qualitativa dos resultados (UNIVASF, 2010). Isto foi significativo, uma vez que até o ano de 2011, a CPA apenas enviava modelos de questionários para os cursos e solicitava relatórios, de modo que algumas Comissões de Cursos aplicavam questionários

impressos, outras através de ferramentas da *web* e a maioria não aplicou (UNIVASF, 2012).

A partir de 2012, a CPA também passou a revisar os questionários, além da participação de psicóloga e pedagoga, mas também com os membros das Comissões de Avaliação nos Colegiados (UNIVASF, 2013). Este procedimento permitiu a elaboração de questionários "padrão" que foram disponibilizados para todas as CPAC's. Deve-se destacar que a adesão aos questionários foi voluntária e que para cada aspecto avaliado foi usada a escala de *Likert*, incluindo a opção Não se Aplica (NA). Cada CPAC pôde definir se o questionário se adequava ou não a realidade do curso.

Até 2011, os atendimentos eram feitos por *email* ou na sala da CPA. Atualmente, o atendimento também pode ser feito por telefone fixo, celular ou *facebook*. O *WhatsApp* também passou a ser utilizado entre a equipe gestora e a presidente da CPA. O atendimento presencial à comunidade acadêmica e civil é disponibilizado das 8 às 12 horas e das 14 às 18 horas, de segunda à sexta.

O número de questionários aplicados desde o início do processo avaliativo na UNIVASF também vem mudando. Gradativamente, a CPA foi elaborando e revisando instrumentos de avaliação e atualmente aplica, em parceria com os presidentes das CPAC's, pedagoga e psicóloga, seis questionários (seis para aplicação pela CPA e cinco pelas CPAC's), conforme descrito a seguir. Estes questionários são revisados anualmente.

1) Avaliação Institucional pelos Discentes Matriculados no Primeiro Semestre do Curso de Graduação (CPA e CPAC's);
2) Avaliação Institucional pelos Discentes a partir do Segundo Semestre do Curso de Graduação e Pós-Graduação (CPA e CPAC's);
3) Avaliação Institucional e de Curso pelos Docentes - Graduação (CPA e CPAC's);
4) Avaliação do desempenho Docente pelos Discentes – Graduação e Pós-Graduação (CPA e CPAC's);

5) Avaliação do Docente pelos seus Pares - Graduação (CPA e CPAC's);
6) Avaliação Institucional pelos Técnicos Administrativos (CPA).

Deve-se destacar que inicialmente eram apenas três questionários (avaliação institucional pelos docentes, pelos discentes e pelos técnicos), que este número chegou a doze e que atualmente são aplicados os seis descritos acima. A revisão em parceria com as CPAC's reduziu o número de questões e também o número de questionários. Atualmente, é perceptível a melhoria da qualidade, uma vez que a redução de questões tem favorecido a análise qualitativa e proposição de ações, ou seja, gradativamente os questionários vêm sendo aperfeiçoados com base nas diretrizes e resultados anteriores.

Apesar dos avanços, tem-se uma fragilidade decorrente do processo participativo em lugar do obrigatório, uma vez que a representatividade tem sido bastante baixa. Pode-se concluir que apesar das atividades de sensibilização há necessidade de tornar os questionários obrigatórios e preenchidos a cada dois anos. A periodicidade foi proposta em função dos resultados obtidos até esta data, pois o *feedback* dos resultados, obtidos da aplicação anual, foi considerado próximo da reaplicação, o que gerava desconforto pelo número de questionários a serem respondidos "novamente".

A avaliação de infraestrutura é feita *in loco* desde 2009, por pelo menos dois membros da CPA, incluindo o presidente. Nestas oportunidades são distribuídos *folders* e prestados esclarecimentos. Esta atividade excluiu a aplicação de um dos questionários propostos, referente ao levantamento de infraestrutura pelos coordenadores de *campus*. Isto ocorreu devido constatar inúmeras incoerências entre as respostas e a infraestrutura real constatada durante as visitas *in loco* pelos membros da CPA.

Uma das dificuldades encontradas atualmente está no monitoramento dos egressos. Para este fim, em atendimento ao Programa de Desenvolvimento Institucional – PDI (UNIVASF, 2009) os membros da CPA elaboraram, em 2013, uma resolução

para criação da CAEg (Comissão de Avaliação dos Egressos), entretanto esta resolução ainda não foi aprovada no Conselho Superior da UNIVASF (UNIVASF, 2014).

Os dados relativos à instituição quanto às políticas para o ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa e financeira são coletados também por meio de memorandos e visitas as pró-reitorias, secretarias e prefeitura universitária. Este procedimento metodológico tem favorecido a CPA no que diz respeito à confiabilidade dos dados.

Desde o ano de 2011 os relatórios são apresentados publicamente. Com base nos resultados do processo de autoavaliação, fez-se necessário aumentar o número de apresentações. A partir de 2012 são realizadas pelos menos em três ocasiões: a primeira para os gestores, incluindo o reitor ou vice-reitor, pró-reitores, secretários, assessores e prefeito universitário, ou seus representantes. Durante aqueles momentos surgiram discussões enriquecedoras entre os membros da gestão e também com a CPA. A segunda apresentação do relatório é feita para os coordenadores de cursos de graduação, chamando atenção de que eles devem apresentar seus resultados internamente (no curso), convidando todas as categorias acadêmicas. A terceira apresentação é realizada para toda a comunidade acadêmica, incluindo o Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Diretórios Acadêmicos de Cursos (DA's). Estas últimas vêm sendo realizadas no Complexo Multieventos da UNIVASF. São distribuídos *folders*, notícias no *site* da CPA e Institucional da UNIVASF, assessoria de comunicação (ascom), além de fixados cartazes nos murais em todos os *campi* da Instituição (UNIVASF, 2014).

Para constante capacitação dos membros da CPA, o presidente participa de pelos menos um evento ligado à temática da avaliação por ano. Entre os principais eventos, destacam-se os Fóruns das CPA's Nacionais e de Pernambuco e os Seminários Regionais promovidos pelo INEP. Estes eventos têm contribuído para trocas de experiências bastante enriquecedoras.

Outro aspecto a ser abordado está na necessidade de identidade do setor, que entre outros, depende de um endereço (a sala) e de uma marca. Em 2014 diferentes marcas da CPA foram substituídas por uma aprovada em reunião da CPA, a qual tem previsão de ser registrada no Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI).

4. CONCLUSÃO

Devido às especificidades de cada IES, as diretrizes são flexíveis quanto aos procedimentos metodológicos. Por um lado, este aspecto favorece o processo de autoavaliação, por permitir diferentes abordagens, entretanto, a falta de metodologias padrão tem dificultado a ação, principalmente de novos membros das CPA's. Sugere-se o registro e atuação conjunta de membros novos com aqueles cujo mandato expirou.

Após dez anos, a CPA/UNIVASF pode discutir sobre a consolidação do processo de autoavaliação, pois foi se aperfeiçoando a partir dos primeiros resultados. O número e qualidade dos questionários são considerados satisfatórios com a realidade atual e permitiu uma padronização coerente para todos os cursos da IES.

É fato que a infraestrutura disponibilizada tem influência direta na capacidade de atuação das CPA's, e, consequentemente, nos procedimentos metodológicos utilizados, de modo que a mesma realiza suas atribuições de forma cada vez mais eficiente, quanto mais adequadas as condições de trabalho (pessoal e equipamentos). Neste contexto, não se pode deixar de observar o papel da gestão. Nos últimos três anos, a CPA/UNIVASF ampliou suas ações, em grande parte devido ao apoio relativo, principalmente, à ampliação de infraestrutura física e de pessoal.

Devido o processo de autoavaliação ser algo novo, as CPA's também têm contribuído com a parceria entre as instituições públicas e privadas, devido estarem enfrentando dificuldades similares, apesar dos diferentes sistemas de gestão.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos membros da CPA/UNIVASF, estagiários e toda a comunidade acadêmica e civil envolvidos no processo de autoavaliação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5. ed. Ampl. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Portaria Nº 2.051/04 MEC de 09/07/2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Portaria Nº 92/14 MEC de 04/02/2014. Aprova Indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os Atos de Credenciamento, Recredenciamento e Transformação de Organização Acadêmica, Modalidade Presencial do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2014.

GREGO, S. M. D.; PINHO, S. Z. DE; BRÁZ, J. R. C.; OBA, E.; RAPHAEL, H. S.; MATOS, M. C. F. I. A Construção do Processo Democrático de Auto-Avaliação Institucional na Unesp. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, 2007.

SANTOS, M. R. da; VARELA, S. A. Avaliação como um Instrumento Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Inicias do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007.

UNIVASF (Brasil). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2014**: 2008. Petrolina, 2009.

UNIVASF (Brasil). **Relatório Anual da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVASF**: 2006. Petrolina, 2007. 14p.

UNIVASF (Brasil). **Relatório Anual da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVASF**: 2007. Petrolina, 2008. 135p.

UNIVASF (Brasil). **Relatório Anual da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVASF**: 2009. Petrolina, 2010. 226p.

UNIVASF (Brasil). **Relatório Anual da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVASF**: 2010. Petrolina, 2011. 226p.

UNIVASF (Brasil). **Relatório Anual da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVASF**: 2011. Petrolina, 2012. 338p.

UNIVASF (Brasil). **Relatório Anual da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVASF**: 2012. Petrolina, 2013. 360p.

UNIVASF (Brasil). **Relatório Anual da Comissão Própria de Avaliação - CPA/UNIVASF**: 2013. Petrolina, 2014. 374p.

ÁREA TEMÁTICA:

INTERFACES ENTRE AVALIAÇÃO E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

CAPÍTULO 8

Avaliação centrada nos objetivos e nas necessidades institucionais: Gestão e CPA

Alana Maria Souza Siqueira – UNIVASF
Vivianni Marques Leite dos Santos* – UNIVASF

*vivianni.santos@univasf.edu.br

RESUMO: Procurando contribuir para o desenvolvimento da avaliação institucional das Instituições de Ensino Superior (IES's), buscam-se maneiras de direcionar a forma de avaliação para os objetivos e necessidades institucionais. Nesta busca, nos defrontamos com um grande desafio: o processo permanente de avaliação institucional e sua interação com a gestão universitária. Este último se deve, em grande parte, a dificuldade dos gestores na inserção da CPA no seu planejamento estratégico. Para contribuir com a gestão institucional, face ao papel da avaliação interna, sugere-se o reconhecimento ou contribuição explícita do processo de autoavaliação, na gestão da qualidade do ensino superior. Para isto é proposto o ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) adaptado, no qual estão definidas em quais etapas a gestão da IES deve atribuir a responsabilidade aos setores administrativos ou a CPA. Espera-se que o ciclo proposto constitua um facilitador para a execução de uma autoavaliação de fato centrada nos objetivos e nas necessidades institucionais.

Palavras-chave: Especificidades, Qualidade, Ciclo PDCA, Gestão.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação tem um significado marcante à medida que oportuniza, a todos os envolvidos, momentos de reflexão sobre a

própria prática. O processo avaliativo é um exercício social bastante amplo, devido à capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, consquistanto a base de uma gestão eficiente e necessária para manutenção da qualidade Institucional.

Esse estudo foi motivado pela observação, durante vida acadêmica de um dos autores, principalmente entre 2006 e 2010, em uma faculdade particular de Pernambuco, de que não se ouvia falar, entre os discentes, em avaliação institucional, avaliação docente, avaliação de cursos, etc. Isto surpreende quando se tem conhecimento de que a Comissão Própria de Avaliação é obrigatória desde 2004 (Lei nº 10.861/2004 - SINAES) (BRASIL, 2004). As avaliações até podiam existir, entretanto, possivelmente não existia um planejamento e objetivos centrados nas necessidades institucionais, uma vez que eram observadas diversas fragilidades e não havia canal de comunicação para os discentes. As observações se repetiram, ano após ano, até o término da graduação.

Silva e Gomes (2011) argumentaram que as indefinições acerca da dinâmica de implementação do processo de avaliação da educação superior também têm dificultado a adoção de uma concepção de avaliação de acordo com os princípios e pressupostos teórico-metodológicos descritos nas diretrizes e documentos do SINAES.

A implementação das mudanças necessárias requer a implantação de um processo permanente de avaliação da instituição, a partir do qual seja possível elaborar diagnósticos institucionais periódicos, tarefa que tem se mostrado bastante complexa na maior parte das IES's do país, conforme constatado durante exposições e discussões em fóruns regionais e nacionais. Venturini et al. (2010) argumentaram que o processo é complexo devido à falta de parâmetros pelos quais a avaliação deva ser realizada e a falta um projeto de educação com políticas e objetivos definidos que sirvam como referência para avaliar os julgamentos feitos durante os processos de avaliação e aceitá-los

ou não, bem como tem faltado vontade própria para discutir e implementar a avaliação institucional.

Como destacado por Augusto e Balzan (2007), estando em acordo com a CONAES (2004), para que se atinja eficiência na autoavaliação, é necessário que se realize um planejamento das ações mediante um plano de trabalho que, em seu cronograma, contemple as atividades a serem desenvolvidas e a distribuição das tarefas e dos recursos humanos, materiais, operacionais, etc.

Abreu Júnior (2009), em respeito às singularidades institucionais, não recomenda a adoção de medidas ou procedimentos universais, incontestáveis ou absolutos. Se a avaliação permite uma aprendizagem institucional, sendo ela mesma um desses processos, deve conduzir o seu desenvolvimento pela própria avaliação, ou seja, ela deve prever a sua meta-avaliação em busca da coerência interna com seus princípios e finalidades.

O planejamento das ações deve estar de acordo com as especificidades e dimensões das IES, estando apoiadas nas diretrizes estabelecidas pela CONAES, entretanto assim como orientado pela CONAES, o processo deve ser cíclico, criativo e renovador.

Outro aspecto que dificulta a contribuição da CPA na melhoria contínua de uma IES está no fato de que esta comissão não tem caráter deliberativo, de modo que suas propostas de melhorias somente serão colocadas em prática se a gestão assim o fizer. Entretanto, na maior parte das IES, a gestão ainda não tem consciência do real papel da CPA, não a envolvendo em suas discussões sobre as metas institucionais. Nesta perspectiva, este estudo teve como objetivo propor a adaptação de uma ferramenta de gestão conhecida como ciclo PDCA (DONAIRE, 2012) com o objetivo de contribuir com o reconhecimento pelos gestores do papel da CPA no seu planejamento estratégico. A ferramenta também subsidiará a meta-avaliação pela CPA com a tendência a definição de objetivos ou fragilidades específicas a serem tratados em cada ciclo (anual) de acordo com a missão da IES.

Dessa forma, buscou-se analisar as diversas ferramentas de gestão da qualidade para que então fosse focada na busca pela qualidade ou melhoria contínua no ensino superior. Foi escolhido o ciclo PDCA como ferramenta de apoio ao processo. Trata-se de uma ferramenta amplamente empregada nas organizações para fins de gestão da qualidade.

O ciclo PDCA, do inglês: PLAN; DO; CHECK e ACT (Figura 01) é um método iterativo de gestão dividido em quatro passos, utilizados para o controle e melhoria contínua de processos, serviços ou produtos. É também conhecido como o círculo/ciclo/roda de *Deming*, ciclo de *Shewhart* ou círculo/ciclo de controle (DONAIRE, 2012).

As quatro etapas (PLAN; DO; CHECK e ACT) estão descritas a seguir (DONAIRE, 2012):

- Planejar (PLAN): Nessa etapa o objetivo é focar na parte estratégica do ciclo, ou seja, no levantamento e análise das informações;
- Executar (DO): Etapa de execução das ações planejadas;
- Verificar (CHECK): Nesta fase tem-se a verificação de tudo o que foi feito, comparando o que havia sido planejado com o resultado real, seguido da identificação das melhorias ou falhas;
- Agir (ACT): Por fim, toda essa análise implica na necessidade de ação e na correção dos problemas e divergências encontradas. Para uma ação efetiva há necessidade de elaboração de um novo planejamento.

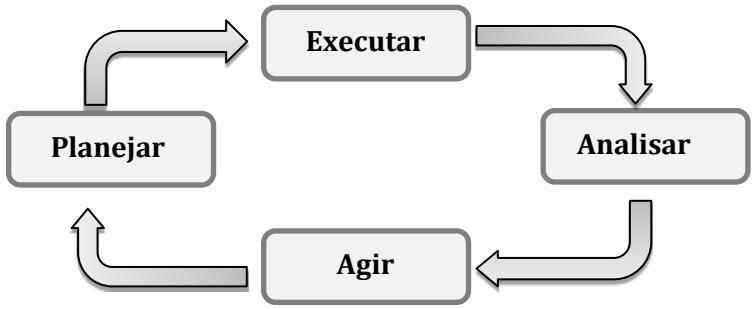

Figura 01 – Ciclo PDCA (Adaptado de Donaire, 2012).

Dessa forma, com o uso do ciclo PDCA, proposto neste artigo, pretende-se contribuir com a parceria entre os gestores e os membros das CPA's, fornecendo maior clareza quanto às atribuições das CPA's em relação aos demais setores da IES. Neste sentido, constituiria um facilitador para compreensão do papel da autoavaliação, realizada pela CPA, para o planejamento estratégico institucional da gestão universitária.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado com base na análise dos relatórios da CPA/UNIVASF desde o ano de 2006, das diretrizes propostas pelo MEC, pesquisas em periódicos, livros da área de gestão e experiências vivenciadas por membros da CPA de uma Instituição Federal de Ensino Superior, com dez anos de atuação na Região do Vale do São Francisco. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e de desenvolvimento, uma vez que visa propor a adaptação de uma ferramenta de gestão já existente para aplicação no processo de autoavaliação institucional, cujo entendimento pode ser generalizado para todas as IES's.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante realização da pesquisa, não foi identificado um procedimento único para realizar todos os tipos de avaliação, assim como existem diversas formas de avaliar. Os sujeitos envolvidos têm papel privigeliado e de responsabilidade, pois eles que podem nortear a construção de novos indicadores e valores, podendo contribuir diretamente na tomada de decisão para o êxito da missão de uma dada organização.

Augusto e Balzan (2007) sugerem uma ampla divulgação das informações do SINAES, não só na forma de documentos, mas principalmente por meio de oficinas periódicas, visando à

aproximação das IES com os propósitos da política educacional, para que todos possam estar em sintonia, uma vez que o que se pretende é um objetivo comum em benefício de todos, que é a melhoria da educação superior brasileira.

Em se tratando da avaliação institucional centrada nos objetivos, cada setor administrativo deve ter ciência dos resultados do relatório, de preferência com data prevista no planejamento estratégico da IES.

Existem diversos caminhos a seguir, entretanto com base no diagnóstico (onde estamos?) é necessário verificar se a trajetória a seguir é a mais eficiente, ou seja, rumo ao alcance da meta estabelecida com menos custos e esforços minimizados, mantendo a qualidade dos resultados.

A partir da aprovação da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), as IES's precisam entender que a avaliação não é apenas para atender uma exigência do SINAES e sim para atender às necessidades institucionais como um todo, sempre focando nos objetivos. Isto requer interação efetiva entre a CPA e a Gestão Universitária.

Com base no exposto foi proposta a adaptação do ciclo PDCA para a gestão institucional na educação superior. A adaptação foi motivada pela necessidade de contribuir com a definição da interface entre as atribuições da CPA e Gestão.

As quatro etapas do ciclo: PLAN; DO; CHECK e ACT, aplicado à gestão institucional na educação superior (Figura 02), estão descritas a seguir:

- Planejar (PLAN): Nessa etapa o objetivo é focar na análise das informações contidas no relatório da CPA para elaboração de planejamento, solucionando fragilidades e definindo metas, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- Executar (DO): Etapa de execução das ações planejadas;
- Verificar (CHECK): Nesta fase tem-se a realização do processo de autoavaliação pela CPA, através da definição de metas ou parâmetros a serem avaliados,

elaboração/revisão/aplicação de questionários, análise quanti-qualitativa, recomendação de ações para solução das fragilidades identificadas, bem como a elaboração/depósito do relatório anual;

- Agir (ACT): Os membros da CPA encaminham os resultados para os setores administrativos da IES, apresentam os resultados à comunidade acadêmica e realizam ampla divulgação. Faz-se necessário a elaboração de um novo planejamento pela gestão administrativa da IES.

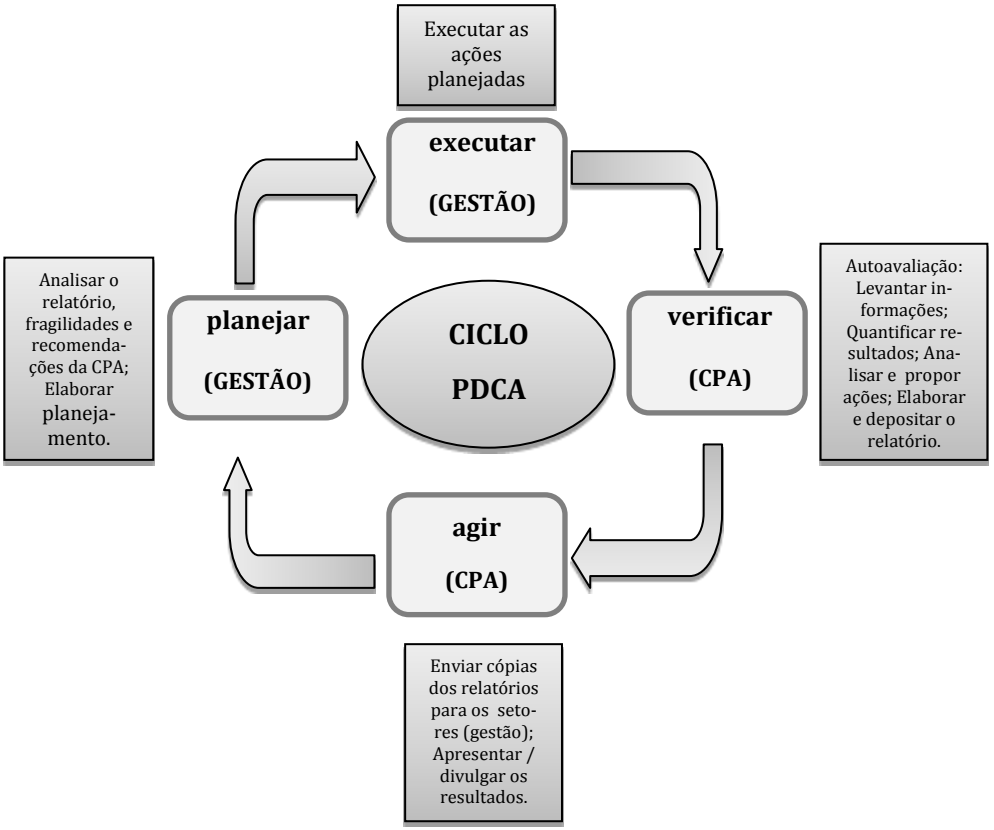

Figura 02 – Ciclo PDCA para gestão da qualidade no ensino superior.

Com base no ciclo PDCA proposto e na periodicidade exigida para depósito do relatório da CPA, sugere-se que o planejamento institucional seja elaborado pela gestão (PLAN) entre os meses de abril e junho, com início das ações (DO) previstas para o período de julho a dezembro do mesmo ano. Para a etapa de verificação (CHECK), que engloba as atribuições da CPA, definindo períodos para atividades de divulgação, sensibilização, elaboração/revisão de questionários, recomenda-se que a aplicação de questionários seja realizada entre os meses de outubro e dezembro (pelo menos, após o **início** das ações decorrentes do processo de autoavaliação), muito embora estas datas devam ser definidas de acordo com a realidade da IES e do conhecimento do planejamento estratégico da gestão administrativa elaborado previamente (na etapa PLAN).

Deve-se destacar que a proposta não é criar procedimentos incontestáveis ou absolutos, conforme destacado por Abreu Júnior (2009). Pelo contrário, a periodicidade das ações trata-se de uma orientação inicial, uma vez que os objetivos, metas e demais aspectos do processo deverão ser definidos de acordo com as singularidades de cada IES.

Finalmente, devido ao curto espaço de tempo (avaliações anuais), o que ficou evidente a partir da análise do ciclo PDCA, sugere-se que na etapa PLAN, a gestão deve direcionar o planejamento para abordagem de fragilidades específicas, de acordo com o grau de relevância, uma vez que de nada adiantaria planejar objetivos ou metas impossíveis de serem alcançadas, ou pelo menos iniciadas, no período compreendido entre uma verificação e outra.

4. CONCLUSÃO

A avaliação faz parte de uma rotina diária e por isso, a avaliação institucional deve ser um processo permanente. É fundamental a aceitação das inúmeras possibilidades, pois não existe uma única maneira de avaliar ou de apontar o certo ou errado e sim a diversidade e riqueza de idéias.

O ciclo proposto permite associar as etapas de modo prático, deixando bastante explícita a necessidade de parceria entre a gestão e a CPA, bem como quanto às atribuições de cada uma delas. Sendo assim, trata-se de uma ferramenta de qualidade que pode ser utilizada pela gestão de qualquer IES, independente de sua natureza ou missão, que valorize o processo de autoavaliação para alcance dos seus objetivos.

O processo de melhoria tem por base as ações de correção provenientes da análise das ações, por isso, sempre ao final de cada ciclo, deve-se iniciar um novo trajeto, tendo em vista uma melhoria cada vez mais específica dos serviços prestados pela IES.

Referências Bibliográficas

ABREU JÚNIOR, de N. Sistema(s) de Avaliação da Educação Superior Brasileira, Cad. **Cedes**, Campinas vol. 29, maio/ago. 2009.

AUGUSTO, R; BALZAN, C. N. A vez e a voz dos Coordenadores das CPA's das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, dez/2007.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Portaria Nº 2.051/04 MEC de 09/07/2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

DONAIRE, D. **Gestão ambiental na empresa**. São Paulo: Atlas, 2ª Ed. – 16. reimpr., 2012.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação Institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, nov/2011.

VENTURINI, J. C.; PEREIRA, B. A. D.; MORALES, R.; FLECK, C. F.; BATISTELLA JUNIOR, Z.; NAGEL, M. de B. Percepção da avaliação: um retrato da gestão pública em uma instituição de ensino superior (IES). **Rap** — Rio de Janeiro 44(1), jan./fev. 2010.

ÁREA TEMÁTICA:

CONSEQUÊNCIAS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS

CAPÍTULO 9

Avaliação da aprendizagem e reprovação nas disciplinas básicas do 1º período de engenharia da Univasf

Geida Maria Cavalcanti de Sousa* – UNIVASF
Sávio Silveira de Queiroz – UNIVASF

*geida.sousa@univasf.edu.br

RESUMO: Este estudo objetivou refletir o desempenho dos estudantes nas disciplinas básicas e a avaliação da aprendizagem no I período dos cursos de engenharia da Univasf. Os participantes foram 37 estudantes das disciplinas Cálculo I, Física e Geometria Analítica, bem como 5 professores dessas disciplinas. Os dados obtidos se referem ao período de 2009 a 2010, obtidos no campus Univasf de Juazeiro-BA, sendo utilizadas entrevistas com os estudantes e professores. Os resultados mostram posições divergentes: para uns, o processo avaliativo é eficiente e para outros, não. Interferem nesse processo: dificuldades financeiras, problemas pessoais, falta de base em matemática, desestímulo após as primeiras notas, administração inadequada do tempo, metodologia de ensino e avaliação, relação professor-aluno, carência de formação pedagógica no professor, excesso de disciplinas no 1º período. A avaliação precisa ser praticada para analisar o aprendido, o não apreendido e o que precisa ser modificado.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Desempenho dos estudantes, Disciplinas básicas das engenharias.

1. INTRODUÇÃO

A prática educativa precisa sempre se renovar, permitindo uma compreensão ampliada dos processos com os quais o docente está envolvido, colocando sob questionamento a prática, a rotina de trabalho e o ambiente diário do seu exercício profissional, além de apontar possibilidades que possam contribuir para a efetivação de aprendizagens mais significativas em termos dos objetivos pretendidos.

Tal estudo se justifica pela necessidade de pesquisas nesse campo, com reflexões sobre o processo de avaliação, especificamente nas disciplinas exatas em cursos de engenharia, sua natureza e especificidades. Para isso, é importante discutir a prática de avaliação vivenciada na Instituição, para se identificar implicações e pensar em alternativas.

Vários teóricos fundamentaram este estudo, dentre eles, Brignol (2004), De Sordi (2002), Lacaz, Castanho e Fernandes (2007), Lowman (2004) Santos e Borges Neto (2004).

Discutir a reprovação no contexto pedagógico permite um outro olhar, a exemplo da pesquisa de Santos e Borges Neto (1994), cujos resultados indicaram que os estudantes consideraram fraco seu desempenho em Matemática, no Ensino Fundamental e Médio; no vestibular, consideraram regular. O fator que mais contribuiu para seu desempenho insuficiente em Cálculo foi a deficiente formação básica em Matemática, ao ingressarem na universidade. A participação do aluno, em sala, foi limitada; a metodologia utilizada pelo professor dificultou a aprendizagem; a relação professor-aluno não facilitou a aprendizagem dos conteúdos de Cálculo Diferencial e Integral I; os professores discordaram desse último aspecto, pois "o clima facilitou a aprendizagem". As formas de trabalho do professor identificaram-se com a pedagogia tradicional.

Na verdade, é difícil um professor querer aceitar suas limitações. Ele sempre quer colocar, unicamente, o aluno como "culpado" do fracasso nesse processo. No caso da pesquisa do autor citado anteriormente, o aluno compartilha as

responsabilidades. As conclusões mostraram que, para o professor, o aluno era o principal responsável pelo seu desempenho fraco; em menor escala, apresentava outros fatores (professor e as práticas pedagógicas). Para os alunos, em parte, era responsabilidade do professor e do estudante; em menor escala, das condições institucionais.

Os textos que seguem contemplam os procedimentos metodológicos e os resultados agrupados conforme as categorias de análise, constituídas pelos aspectos Processo de avaliação desempenho nas disciplinas básicas.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo realizada no campus da UNIVASF, com os primeiros períodos de engenharia, em Juazeiro-BA, no período de 2009.2 a 2010.1, sendo um estudo de caso. Os critérios de inclusão na montagem da lista foram alunos do 1º período de engenharia, das disciplinas básicas e exatas, que perpassam todos os cursos: Física Básica, Cálculo Integral e Diferencial I e Geometria Analítica. Os critérios de exclusão foram alunos de outras disciplinas do 1º período e dos demais períodos ou terem feito outra graduação.

Com relação aos docentes das disciplinas básicas, foram selecionados cinco de uma lista de doze (dois de cada disciplina básica). O critério de inclusão foi ser do quadro efetivo há mais de um ano na Univasf.

Por meio de uma amostragem estratificada, alocação proporcional, utilizando-se das listas com os nomes dos alunos, fez-se um sorteio de 170 nomes, sendo 28 de cada curso. Desse grupo, foram sorteados trinta e sete sujeitos, acrescentados quinze como suplentes, por meio da tabela de dígitos pseudoaleatórios. Dos selecionados, 12 foram aprovados nas disciplinas básicas e 25, reprovados.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Associação de Ensino Superior de Caruaru, seguindo-se todos os procedimentos

éticos: Carta de Anuência feita pela Univasf e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pesquisados; autorizaram sua participação na pesquisa e gravação da entrevista, tendo a garantia da sua não identificação (uso de números para cada um), bem como o uso dos dados para fins acadêmicos.

As entrevistas seguiram os roteiros para docentes e discentes, acontecendo ao término do 1º período e início do 2º período, momento em que os estudantes já tinham concluído algum processo avaliativo na UNIVASF (ingressantes do 2º período). Elas foram gravadas usando-se MP3 e, em seguida, transcritas na íntegra. Elas foram sistematizadas em núcleos temáticos, organizados nos aspectos descritos a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Processo de Avaliação e Desempenho

O tema avaliação da aprendizagem tem sido foco de reflexão em todos os níveis de ensino, principalmente entre os docentes preocupados e interessados em rever a prática pedagógica, objetivando buscar alternativas e criar possibilidades inovadoras de ensinar, despertando-os para a vontade de aprender. Dessa forma, a aprendizagem poderá tornar-se significativa e produzir efeitos educativos.

Avaliar, para os professores pesquisados, pode implicar no estado emocional do aluno na hora da avaliação e cometer erros; o professor precisa definir critérios, que dependem da disciplina e da sua natureza, e a avaliação deve ser condizente com o assunto, com o contexto da sala de aula, observando o interesse dos alunos e refletindo se o processo está sendo justo.

As provas constituem instrumentos de avaliação usados em todas as disciplinas básicas; porém, ressalta-se que elas não deverão ser a única forma de diagnosticar o desempenho dos estudantes. O projeto pedagógico de cada curso apresenta, entre

outros aspectos, as habilidades e o perfil do egresso, que devem estar articulados aos objetivos propostos no plano de cada disciplina. Dessa forma, questiona-se: A prova escrita baseia-se nos objetivos propostos?

Na perspectiva dos estudantes, os professores avaliam os alunos de diversas formas, sendo a prova o elemento citado por todos, com raras situações com trabalhos, participação na aula, seminários, lista de exercícios e projeto. Para alguns estudantes, a prova é injusta porque não considera o empenho, a frequência às aulas, a resolução de exercícios e a "cola" pode ser um elemento facilitador.

Os docentes também apontaram as provas escritas e lista de exercícios como os instrumentos mais usados. Raramente, há uso de trabalhos individuais e em grupos. A maior parte deles julga eficiente porque a prova escrita abarca um grande número de alunos.

Quanto à eficiência da avaliação por prova, as posições dos alunos se divergem; 17 acreditam que sim; 11 não percebem eficiência e 8, em parte. Falar de eficiência em avaliação produz uma discussão, a exemplo dos depoimentos que seguem:

> O professor meio esnobe, se acha (ironia), eu não sei. Ele chegava com as notas se gabando porque teve vinte, vinte e três, vinte e alguns zeros, se achando que era um bom resultado. Acho que um professor deveria se orgulhar de um bom, de uma boa aprovação... (Aluno 15, reprovado)
>
> Porque a prova ela é muito limitada pra você julgar o conhecimento do aluno, o esforço e tal. São vários fatores que contam na hora da prova, tem o nervosismo, tem o tempo que é variado. Às vezes, ah! tal prova é em 4 horas... tal é só em duas, então eu vou ter.. . São vários aspectos, e às vezes porque o tempo está passando a pessoa fica nervosa, né. Tem todo um processo mental envolvido por trás disso. (Aluno 34, aprovado)

Sobre as razões da reprovação para os discentes, os resultados mostraram: não aquisição de conhecimentos básicos, displicência no estudo, desestímulo, abandono da matéria, a

prática de esporte e os horários lotados, dificuldade com assuntos, como integral e derivada, sobrecarga de trabalhos, provas, pouco estudo; não entendimento do que o professor falava, prova muito difícil, exercícios com nível de dificuldade distintos das questões da prova, não auxílio dos professores, questão do medo e, problema de saúde.

Os docentes apontaram as seguintes razões para a reprovação: desistência, frequência abaixo do esperado, muitas disciplinas para cursar, relacionamento professor-aluno a desejar, não internalização do conteúdo, falta de base do ensino médio (conhecimentos como radiciação, potenciação e fração) e falta de motivação. Ressaltaram que o aluno concorda com a reprovação, consciente de pouca dedicação ao estudo. O depoimentos que segue ilustra alguns aspectos:

> São disciplinas que no geral dependem de número elevado de estudo, é, os conceitos desenvolvidos são complexos, então isso demanda tempo pra aprender esses conceitos. Na maioria das vezes os alunos, a meu ver, não estão dispostos a dedicar esse tempo na compreensão desses conceitos. Eu acho que essa é, talvez seja uma das dificuldades: a falta de motivação pra continuar estudando esses conceitos (Docente 1).

Num estudo feito por Brignol (2004) sobre os fatores da reprovação na disciplina Matemática I, em três cursos superiores, alguns aspectos se repetem nos já citados. Na visão dos alunos há ausência de conhecimento básico; excesso de disciplinas; dificuldade na gestão do tempo estudantil. Na percepção dos professores há embasamento teórico excelente, mas pouco uso dos recursos tecnológicos/pedagógicos para assimilar a aprendizagem, obstáculos no relacionamento com o aluno, não desperta interesse nem estímulo ao aluno; ausência de clareza e objetividade na explicação. No olhar da Instituição há falta a base necessária para o aluno acompanhar as disciplinas básicas, necessidade de rever o relacionamento docente/discente/instituição.

No caso deste estudo, Como sugestões dos professores pesquisados apresentaram sugestões para o aluno reprovado melhorar seu desempenho: estudando mais, tendo responsabilidade, refletindo sobre o que estava estudando e rever sua concepção de estudo; se o aluno estudou e não teve a capacidade de aprender, é preciso ter atenção com ele, sugerir as tutorias; pedir auxílio ao professor; o docente, junto com o aluno, deve recuperar o que faltou, a base de conhecimento, rever metodologia, interpretação e contextualização do conteúdo.

No que se refere à devolução das provas escritas, há duas posições: a maioria dos professores arquiva e outros devolvem. Devolver a prova, para o aluno, significa oferecer a possibilidade de ele saber como se saiu, quais as suas fragilidades, o que deixou de aprender, perceber os sentimentos do professor sobre o desempenho discente. Se as notas forem fixadas na parede, a identidade do estudante precisa ser preservada. (LOWMAN, 2004). Ressalta-se que não há regra na universidade que impeça a devolução da prova ao aluno, exceto quando se tratar de prova final.

Desempenho nas disciplinas básicas

Quando um aluno dedica pouco tempo ao estudo, resulta um conhecimento fragmentado, mecânico, guiado pela memorização, apresentando falhas no processo de aprendizagem. Por outro lado, sugere também uma falha do docente, quando não orienta a gestão do tempo estudantil e as formas de estudo, ou trabalha os conteúdos sem desafiar os alunos intelectualmente nem problematizar situações. A não participação do discente nas aulas pode sugerir aulas tradicionais, situações em que o estudante não é convidado a discutir, a questionar e a investigar. Há, ainda, a sensação de abismo entre o que foi aprendido no ensino básico e o que é solicitado no ensino universitário. (LACAZ, CARVALHO, 2007). O quadro que segue apresenta a visão dos estudantes sobre os aspectos que interferem no desempenho acadêmico:

Aspectos que interferem no desempenho acadêmico	
Desinteresse pelo estudo	10
Muitas disciplinas	6
Há alunos desinteressados que influenciam os demais	5
Não identificação com o curso	5
Ausência do conhecimento do ensino médio	3
Dificuldade de administrar o tempo	3
O professor passa o assunto de forma incompreensível	4
A frustração pela nota baixa, mesmo estudando muito	3
As condições físicas institucionais que não proporcionam bem estar para o aluno	3
Dificuldades financeiras para quem veio de outra região	3
A forma como o conhecimento é aplicado	4
Professor desestimula o aluno, faltando interação	3
A imaturidade dos alunos (brincadeiras e festas)	3
Problemas familiares	2
Cobrança de assuntos, em prova escrita, além do nível trabalhado em sala	1
Condições físicas do local onde reside	2
Conversas em sala de aula	1
Ausência de iniciativa para o estudo diário	1

Sobre tais interferências, as transcrições ilustram:

> Tem professor que vem e que diz que eu vim, que chega não tá nem aí, pra lascar com o aluno mesmo, porque o objetivo dele não é ensinar, é reprovar o máximo possível, alguma coisa assim... Essas amizades também. Você saber controlar na hora da aula a distraçãozinha. Também tem um fatorzinho emocional, você pode tá mal na hora da aula e não tá conseguindo absorver o que o professor tá tentando passar. É um leque bem amplo, várias variáveis. (Aluno 15, reprovado)

> Acho que o que interfere bastante é o peso, porque tem muitas disciplinas que cobra muito e às vezes, acho que nem é necessário cobrar tanto, porque acaba consumindo muito do tempo do aluno, o aluno não consegue estudar para todas as disciplinas e aí acaba perdendo em algumas, porque não consegue, na realidade não tem tempo o bastante fora da sala de aula para estudar pra todas as disciplinas, mesmo que queira ter uma rotina de estudo não consegue. (Aluno 37, aprovado)

Os professores expressaram estes aspectos como interferentes no desempenho acadêmico: ambiente inadequado, falta de espaço para estudo na biblioteca e em casa; o material, o contexto familiar e social, porque para aprender matemática, é preciso muita concentração; falta de base, o "raciocínio não vai até aquela questão"; relacionamento professor-aluno (aluno precisa perguntar, tirar dúvida); excesso de disciplinas (7, 8 ou 9) ocupa muito tempo.

Segundo uma parte dos discentes, deveria haver um acompanhamento da Instituição em relação à metodologia do professor, que não sabe dar aula, resultando na não aprendizagem. Para eles, há uma deficiência de professores na região, os engenheiros sabem o assunto, mas têm dificuldades de ensinar, isso sem falar nos que expressam o prazer de reprovar o aluno. Para outros alunos, não há nada diferente das outras

universidades, alguns professores mais rígidos, buscam manter um alto nível de conhecimento dos alunos. Sobre isso, há relatos representativos:

“Professor bom não é aquele que aprova todo mundo. Mas não venha me dizer que professor bom é aquele que reprova todo mundo, porque se reprova todo mundo ninguém aprende. Então ele não é bom.” (Aluno 9, reprovado)

> O caso da reprovação não é por conta do professor está explicando mal entendeu, é por conta da... Do déficit é... é... no Ensino Médio, que o aluno já vem deficiente nos assuntos... Então esse índice de reprovação é por conta disso e por conta, também, que o nível da prova é muito alto. As questões, o nível não é como as questões que a gente resolve nos exercícios, nos livros, não é igual, uma, outra sim, mas o nível é muito alto. Não sei onde eles acham tantas questões difíceis, porque é muito alto o nível. (Aluno 31, aprovado)

Para os professores, a instituição não oferece condições para os alunos desenvolverem seus estudos (biblioteca, laboratórios, assistência social). Há o programa de tutoria para amenizar as dificuldades, mas o docente precisa incentivar o aluno a participar dessas atividades e as políticas da universidade necessitam ser reavaliadas. Os dados que seguem, reafirmam a preocupação levantada: alunos não conseguem passar nas disciplinas de exatas: "sempre o mesmo assunto cobrado na prova e ele não consegue passar" (Docente 4); alunos sem base em matemática: "a dificuldade que eu posso captar é a falta de conteúdo, digamos assim, do Ensino Médio por grande parte dos alunos". (Docente 1); relação de superioridade e inferioridade no discurso do saber e da ignorância, veteranos sabem mais do que os iniciantes do primeiro período: "quando ele pergunta e o calouro erra aí ele diz: aí calouro não sabe de nada (Aluno 26, reprovado).

Há uma função estigmatizadora, reforçando o estereótipo do aluno “sem base”: "Eu me conformo um pouco porque eu sei que falta de base novamente" (Aluno 12, aprovado), atribuindo, ao próprio sujeito, a culpa pela sua reprovação, além de provocar nos alunos reações de pavor e medo (de errar) em se expressar. O estudante assume a culpa por sua reprovação, isentando a instituição das suas responsabilidades sociais e educativas. É necessário ir além das queixas, buscando alternativas coletivas.

É preciso considerar opiniões, percepções, sentimentos, desabafos, sensações sobre o que pensam da sala de aula, do professor, do projeto de curso e da instituição, e perceber as dificuldades no conjunto do sistema educacional.

4. CONCLUSÃO

O ensino de 3º grau tem sido marcado pela valorização do conjunto de informações, representadas pelos conteúdos, como maneira de assegurar densidade teórica aos concluintes, atendendo às exigências do campo profissional. Pressupõe-se que a competência profissional progride de acordo com o volume de informações recebidas, desconsiderando o aprofundamento preciso para essas informações serem transformadas em conhecimentos significativos e duradouros. Consequentemente, os alunos permanecem no silêncio para que o professor cumpra o plano de ensino e o tempo seja suficiente, mesmo que o ensino não resulte em aprendizagem (DE SORDI, 2002).

Considerando o contexto apresentado, interferem no desempenho dos estudantes, além de outros aspectos: falta de base do ensino médio, de avaliação de aprendizagem e sua articulação com a metodologia de ensino, excesso de disciplinas no 1º período; ausência de formação pedagógica docente; desestímulo do aluno após frustração no resultado; administração inadequada do tempo, imaturidade dos alunos, dificuldades financeiras e problemas familiares.

As pesquisas de Vilas Boas (2000) indicam que: nem sempre o professor universitário elabora o plano de curso; o planejamento é somente para cumprir um ritual burocrático; o plano é feito, mas não é consultado de forma processual; planos que não oferecem as orientações necessárias ao docente; não apresenta claramente a sistemática de avaliação (omitem-se critérios). Vale ressaltar que, nem sempre, os conteúdos propostos são trabalhados e as atividades são desenvolvidas desconsiderando os objetivos propostos, que vêm desarticulados da prática de avaliação. Todo trabalho pedagógico deve partir de um planejamento, cuja organização requer compromisso político e competência técnica, sendo que esta envolve não só o conhecimento do conteúdo, mas também a maneira de docentes e discentes trabalharem com sucesso.

Criar novas práticas e experiências pedagógicas, objetivando a construção do saber ou continuar reafirmando a reprovação em massa, sem buscar alternativas? Quais os reflexos dessa postura, que exige desempenhos superiores ou inferiores ao que foi vivenciado em aula ou de maneira totalmente distinta, que elabora provas tão extensas, que não são concluídas no horário previsto para a aula, gerando ansiedade e prejudicando os alunos?

O processo ensino aprendizagem está associado às emoções, sentimentos, aspirações e desejos, revelando uma dimensão afetiva traduzida em emoções negativas ou positivas. Isso reafirma a relação entre relação professor-aluno e aprendizagem, com implicações na metodologia de ensino. É preciso voltar o olhar não para o conteúdo, mas para o sujeito que está aprendendo. De nada adianta cumprir o programa se os objetivos de “aprendizagem” não forem alcançados. Sugere-se uma pesquisa para investigar a relação entre planejamento de ensino e avaliação nessa área, aprofundando uma reflexão sobre os instrumentos avaliativos utilizados.

Quando o professor sabe avaliar, ele usa a avaliação para garantir a aprendizagem do educando, demonstrando ser um verdadeiro profissional da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

BRIGNOL, M. B. S. **Reprovação em Matemática I**: fatores que interferem. 2004.117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004.

DE SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária. VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) **Pedagogia Universitária** – a aula em foco. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LACAZ, T. M. V. S.; CARVALHO, M. T. L.; FERNANDES, J. A. S. Implicações das dificuldades dos alunos na aprendizagem da disciplina Cálculo Diferencial e Integral I da FEG/UNESP para as práticas pedagógicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 35., 2007. Curitiba. **Anais** ... Curitiba: ABENGE, URPR, PUCPR, UTPR, 2007, p. 1-15.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução de Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004

SANTOS, R. M; BORGES NETO, H. **Avaliação do desempenho no processo ensino-aprendizagem de Cálculo Diferencial e Integral I:** o caso da UFC. 1994. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1994.

VILLAS BOAS, B. M**.** Avaliação no Trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.) et al**. O que há de novo na educação superior** – do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, S.P: Papirus, 2000.

ÁREA TEMÁTICA:

DESAFIOS DO PROCESSO AVALIATIVO

CAPÍTULO 10

Processo Avaliativo para Melhoria Contínua ou Punitivo?

Vivianni Marques Leite dos Santos* – UNIVASF
Alana Maria Souza Siqueira – UNIVASF

*vivianni.santos@univasf.edu.br

RESUMO: Na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) o processo de autoavaliação é realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em parceria com as Comissões Próprias de Avaliação nos Colegiados (CPAC's). Este aspecto tem favorecido uma maior participação no processo. Entretanto, ainda são muitos os desafios do processo avaliativo, podendo-se destacar a dicotomia: Avaliação Formativa X Avaliação Punitiva. Após utilização dos resultados da avaliação do desempenho docente pelos discentes entre os documentos solicitados para fins de progressão docente pela Comissão Permanente de Progressão Docente (CPPD), várias críticas vêm sendo direcionadas à CPA/UNIVASF. Este estudo tem como objetivo enriquecer a discussão sobre esta temática, através da discussão sobre relatos dos docentes (registrados em atas de reunião da CPPD e *email* institucional) que destacam o receio ao caráter punitivo do processo, bem como argumentos dos membros da CPA/UNIVASF em defesa da avaliação formativa. Espera-se contribuir com as discussões relativas à referida dicotomia tanto entre as Instituições de Ensino Superior (IES's), mas também entre os membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Palavras-chave: Avaliação formativa, Avaliação Punitiva, Melhoria contínua.

1. INTRODUÇÃO

Os membros da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CPA/UNIVASF) têm como princípio que a avaliação institucional deve promover o aperfeiçoamento da qualidade da educação superior, envolvendo a busca pela melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, não devendo ter caráter punitivo, mas apenas educativo e para melhoria contínua.

O processo de autoavaliação na UNIVASF está centrado nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade e compromissos sociais, gestão universitária, formação acadêmica e profissional, mantendo como sujeitos da avaliação, os docentes, discentes, técnicos administrativos e os membros da comunidade externa, especialmente os convidados ou designados, assim como previsto nas diretrizes propostas pelo MEC (BRASIL, 2004). Este processo vem sendo realizado a partir de um planejamento de atividades, sensibilização, consolidação e divulgação dos resultados.

O regimento interno da CPA/UNIVASF prevê a parceria entre a CPA central e as Comissões Próprias de Avaliação nos Colegiados (CPAC's) (Resolução 09/2013-CONUNI) (UNIVASF, 2013a). Este aspecto tem contribuído com a cultura da avaliação na Instituição, uma vez que a participação no processo requer conhecimento sobre os princípios e diretrizes inerentes ao processo, o que vem sendo buscado também em função da obrigatoriedade de atendimento a regulamentação. Os servidores ou funcionários de um dado curso são aqueles que mais precisam conhecer suas potencialidade e principalmente suas fragilidades. O objetivo não é a elaboração de um relatório único anual, cujos atores envolvidos não se apropriam do seu conteúdo, principalmente com relação ao diagnóstico nos seus cursos de graduação.

Além disso, destacando a necessidade da avaliação do desempenho docente pelos discentes e pelos seus pares, a CPA/UNIVASF tem enfrentado dificuldades relacionadas ao

receio dos docentes quanto à utilização dos resultados para fins punitivos. Pfeifer (2012) discutiu sobre diversas concepções que envolvem a avaliação no âmbito das políticas para a educação superior, destacando, entre elas, a dicotomia Avaliação Formativa X Avaliação Punitiva, cuja análise esteve voltada para a avaliação externa e não para a autoavaliação.

Pfeifer (2012) destacou que a política de avaliação formativa é capaz de articular diferentes etapas e instrumentos que se complementam e resultam em relatórios e pareceres, a partir dos quais é possível identificar demandas para potencialização, melhoria e/ou correção de fragilidades, levando em conta os sujeitos da avaliação, incentivando a participação e o debate sobre o objetivo de avaliação institucional e contribuindo para o constante aperfeiçoamento acadêmico. Sendo assim, neste processo de avaliação é possível a ressignificação, a reconstrução e a transformação dos processos educativos e de todos os envolvidos.

Ao contrário da avaliação formativa, Pfeifer (2012) ressaltou a avaliação externa vinculada ao processo de regulação (dimensões normativa e de controle), podendo resultar em medidas punitivas, coercitivas ou negativas às Instituições de Ensino Superior (IES). No caso da avaliação interna ou autoavaliação, a avaliação punitiva seria aquela avessa à avaliação formativa, podendo resultar, por exemplo, no indeferimento de processos de solicitação de progressão docente.

Do ponto de vista da CPA/UNIVASF, tomando como princípio a avaliação formativa, a autoavaliação deve integrar as diversas dimensões que norteiam a qualidade da educação superior, de modo que, assim como destacado por Matuichuk e Silva (2013), a avaliação do desempenho dos docentes pelos discentes deve ser incluída como um mecanismo importante para gerar informações que fazem a diferença na busca constante pela melhoria da qualidade do ensino superior.

Apesar do esforço dos membros da CPA/UNIVASF, em parceria com as CPAC's, através da realização de atividades de

sensibilização, existem docentes que questionam sobre aspectos punitivos do processo, principalmente após a inclusão dos resultados da avaliação dos docentes pelos discentes na documentação para progressão docente, embora não tenha sido atribuída qualquer pontuação ou outro fator que leve ao indeferimento da solicitação. Neste contexto, a proposta deste estudo é abordar os argumentos de alguns docentes da UNIVASF contra o processo de avaliação, devido receio de punições futuras, com o objetivo de contribuir com a reflexão em torno desta abordagem.

2. METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, dado o objetivo estabelecido, que foi discutir sobre os argumentos de alguns docentes contra o processo de avaliação do docente pelos discentes e pelos seus pares, devido receio de punições futuras (GIL, 2008). Também é exploratória por proporcionar maior familiaridade com a abordagem da dicotomia: Avaliação Formativa X Avaliação Punitiva, no processo de autoavaliação, através da análise dos registros feitos a partir do atendimento aos docentes participantes do processo avaliativo na IES, tanto pessoal como, principalmente, através do *email* institucional. Também foram realizadas pesquisas documentais e na literatura, assumindo a forma também de pesquisa bibliográfica e estudo de caso, já que o estudo está focado nas experiências vivenciadas em uma IES. Os docentes participantes das discussões (ou aqueles citados), através de *email*, não foram identificados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar dos dez anos após a necessidade de instituição das CPA's nas IES, uma parte do corpo docente da UNIVASF, ainda não aderiu ao processo avaliativo, principalmente quando relacionado à avaliação pelos seus pares. Relatos de servidores

da UNIVASF sugerem receio quanto ao caráter punitivo da proposta. Diante do exposto, a CPA e as CPAC's têm ressaltado que os resultados das avaliações serão utilizados para fins de melhoria contínua.

Com base na Portaria Nº554 de 20 de junho de 2013 (BRASIL, 2013), que estabeleceu as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), de que trata o capítulo III da Lei Nº 12.772, de 28/12/2012 (BRASIL, 2012), a UNIVASF aprovou a Resolução Nº 02/2013 (UNIVASF, 2013b), que estabeleceu as normas para avaliação de desempenho funcional dos docentes da UNIVASF, para fins de desenvolvimento na carreira. Nesta resolução foi então incluída a avaliação do desempenho docente pelos discentes como parte da avaliação de desempenho para progressão. Isto resultou em ampla discussão entre os membros da Comissão Permanente de Progressão Docente (CPPD), sobre como seria inserida esta avaliação.

Entre as discussões, alguns docentes argumentaram pelo uso dos resultados das avaliações de desempenho dos docentes pelos discentes que já eram periodicamente obtidos pela CPA. Destacaram que se esta avaliação já vinha sendo feita e que os processos de avaliação são atribuídos à CPA, então bastava utilizar aqueles resultados.

Como era esperado, a proposta gerou argumentos e críticas, lançadas através do *email* institucional, a maior parte acusando a CPA de gerar resultados para punição dos docentes. De fato, os resultados são públicos, e portanto, podem ser utilizados por quaisquer outros setores da IES, MEC, entre outros.

Coincidentemente, a presidente da CPA era também representante do seu Colegiado na CPPD, que ratificou a publicidade atribuída aos resultados, mas ressaltou a importância do documento não gerar punição (GRADELA, 2013). Durante uma das reuniões, em que foram incluídas as discussões

sobre o tema, a presidente da CPA sugeriu refletir sobre a inclusão das avaliações pelos discentes, sem a determinação de pontuação mínima. Os resultados seriam apenas acrescentados aos documentos. Nesta ação, os docentes, até mesmo aqueles que não acessam os resultados de suas avaliações, voluntariamente, teriam que acessar e imprimir, o que favoreceria a análise dos resultados e consequentes possibilidades de melhorias nas suas metodologias de ensino/aprendizagem.

Alguns docentes também destacaram que devido à baixa participação dos discentes não haveria confiabilidade nos resultados, pois poderia acontecer que um ou dois alunos, que não gostaram da avaliação ou outro aspecto abstrato, avaliassem com nota mínima prejudicando o docente.

O resultado das discussões em torno da utilização dos referidos resultados contribuiu parcialmente com as ações da CPA e das CPAC's, uma vez que a proposta de não gerar punição foi aprovada pela CPPD e a polêmica promoveu ampla discussão, dando maior visibilidade ao processo de autoavaliação.

Do exposto, a CPA não tem como garantir com absoluta certeza que os resultados não poderão vir a ser utilizados para decisão de não progressão através de pontuação mínima, quando, por exemplo, o processo puder ser realizado através do sistema de matrícula, resultando em 100% de representatividade. Neste sentido, cabe a reflexão: pontuações mínimas seriam benéficas ou maléficas?

Aproximadamente 10 meses após a inclusão dos resultados da avaliação dos docentes pelos discentes para avaliação de desempenho para progressão docente, foi enviado, pela CPA, o *link* de avaliação dos docentes pelos seus pares, através do *email* institucional. Logo em seguida um docente enviou também para todos os docentes, um outro *email*, destacando:

> Desde que foi aprovada a RESOLUÇÃO N°02/2013, o "desempenho didático" passou a fazer parte dos critérios para progressão horizontal. E como isso é medido? Unicamente pela avaliação discente-

> docente feita ao final de cada semestre. Enquanto essa avaliação era feita em questionários impressos, um número significativo de alunos respondia e a avaliação tinha credibilidade. Depois que a CPA instituiu o questionário online, facilitou muito o trabalho das CACs mas pouquíssimos alunos respondem ao final de cada semestre. Resultado? Uma avaliação sem nenhum significado estatístico, de resultados muito pobres, mas que a CPPD passa a exigir que seja apresentada junto com a documentação de todas as atividades (e ainda trava a progressão se essa avaliação não for anexada ao processo). Agora, não se sabe por que motivo, a CPA vem com uma avaliação docente pelos pares. Com que finalidade? Quem já passou por avaliação de estágio probatório sabe que essa avaliação pode ser usada como uma forma de punição ou de vingança por desavenças pessoais. Como os critérios são subjetivos e o questionário de progressão não é assinado, esse instrumento não é imune a distorções e más intenções. Na atual resolução de progressão docente, nenhuma menção é feita a avaliação docente-docente. Seria esse o primeiro passo para incluir esse item em novas regras de progressão? Com isso, a nossa progressão ficaria dependente da boa vontade dos nossos colegas de colegiado de serem caridosos nas suas avaliações? Seria mais uma forma de estabelecer índices de produtividade na nossa carreira (alô, ANDES!)? Ou só mais uma barreira à nossa progressão? Por fim, essa imposição Top-Down (de cima para baixo) dessa avaliação pela CPA desrespeita totalmente a autonomia dos colegiados. [...] Ou então que fique claro o caráter autoritário da imposição dessa nova avaliação. (DOCENTE 1, 2014a).

Como pode-se perceber, o docente foi taxativo no sentido de que, para ele, a avaliação pode ser utilizada como medida punitiva. Adicionalmente fez questão de declarar seu desconforto com relação ao processo de avaliação. Nota-se ainda, que há resquícios da discussão prévia, embora ampla, relativa à

utilização dos resultados dos questionários de avaliação dos docentes pelos discentes pela CPPD.

Um segundo docente se pronunciou argumentando que independente das boas intenções, por ocasião da elaboração e envio do questionário de avaliação docente-docente, realmente os resultados muito provavelmente apresentariam grandes distorções, possuindo caráter demasiado subjetivo que invalidaria seu uso para avaliação. Destacou que aconteceriam os fatores "ir com a cara" e "ser cúmplice da verdade". Adicionou também, em relação ao questionário de avaliação dos docentes pelos seus pares, que em certos casos, os "carrascos" podem ser tão somente vítimas, enquanto supostas "ovelhinhas" podem ser do mesmo "partido" do "lobo mau" (DOCENTE 2, 2014).

Quase imediatamente, mais um docente respondeu para a toda a lista concordando com os dois primeiros, relatando:

> Não há como ser rigoroso, até porque, as Ciências Sociais já provaram no último século que não há neutralidade em processos sociais. Se eu fosse avaliar [...] ou [....] por exemplo, só daria 10,00 (dez) em todos os quesitos porque tenho amizade por ambos. Não conheço a fundo o que cada um desenvolve academicamente. Para ser honesto eu teria que revelar conflitos éticos para avaliar (devido à amizade) e teria de fazer isto com todos os colegas da universidade, porque quem eu conheço não desejo mal, quem não conheço não posso avaliar. Fica complicado (DOCENTE 3, 2014).

A presidente da CPA utilizou a mesma ferramenta/canal de discussão para esclarecer sobre os aspectos levantados pelos três docentes, com o devido destino para os demais 457 (quatrocentos e cinquenta e sete) docentes da UNIVASF, uma vez que a discussão estava aberta à participação de todos. O *email* teve como conteúdo, após saudação:

> Esclarecendo os questionamentos levantados pelo prof. [...] deve-se destacar que a CPA não impôs a

aplicação dos questionários através do sistema *web*. Os representantes das CPAC's que estiveram PRESENTES nas reuniões com a CPA podem confirmar este aspecto. Cada CPAC tem autonomia para definir como irá aplicar, entretanto foi levantado, e concordo, que a aplicação impressa é extremamente dispendiosa. Além disso, a padronização contribui com a análise qualitativa global (institucional). Temos discutido frequentemente sobre como aumentar a representatividade e entre as soluções podemos citar: as CPAC's contarem com o apoio dos seus docentes para divulgação nas turmas (mas infelizmente muitos professores não o fazem). Outra solução que será efetiva diz respeito à aquisição do novo siga, entretanto, quanto a isto, devemos esperar mais um pouco. Quanto à presença nas reuniões, temos e-mails com convocação e lista de frequência dos membros das CPAC's nas diversas reuniões. Aproveito a oportunidade para convidar a todos para participação no III Fórum das CPA's de Pernambuco. Poderão perceber que o problema da representatividade não é isolado da UNIVASF. Outro aspecto a ser colocado é que não foi a CPA que solicitou a inclusão do questionário de avaliação docente pelos discentes entre os documentos para progressão, mas sim foi uma das alternativas para cumprimento da Resolução 02/2013. A CPPD (formada por membros representantes dos colegiados) define como realizará: Se utilizará aquele resultado; [...] Se utilizará outro indicador... Destaque-se que os membros da CPPD, [...], mas que não fosse estabelecida nota mínima. De modo que não perderia o princípio de ser utilizado apenas para melhoria contínua. Se o professor receber uma avaliação baixa ele não é impedido de progredir, mas espera-se que ao fazer a leitura do resultado, ele seja capaz de filtrar as informações, tirando para si as conclusões que o ajudem a melhorar semestre após semestre. Quanto ao questionário de avaliação pelos pares, este também foi revisado

> com os membros das CPAC's, de modo que existe a parceria entre a CPA e as CPAC's (membros representantes dos colegiados) que participam ativamente do processo. [...]. Para aqueles que participaram do processo de revisão não é novidade, mas vamos a resposta: para que avaliar? A avaliação pelos pares é importante para que o docente tenha conhecimento sobre como os seus pares o avaliam diante de aspectos de interesse do colegiado e possa novamente ser capaz de analisar as informações, tirando para si as conclusões que o ajudem a repensar suas decisões e metodologias diante das demandas do curso. Os resultados das avaliações individuais serão visualizados pelos respectivos docentes. Para as CPAC's serão encaminhadas as médias das notas de todos os docentes para cada aspecto, de modo que o nome de cada docente é preservado. [...]. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais (PRESIDENTE DA CPA/UNIVASF, 2014).

Após o *email* acima não houve mais questionamentos por parte de quaisquer outros docentes. Embora nem todos os docentes tenham interesse de participar de uma discussão através do email institucional, deve-se destacar que entre os 460 (quatrocentos e sessenta) docentes da IES que receberam os *emails*, apenas 3 (três) se pronunciaram.

A despeito dos esclarecimentos, o mesmo docente que iniciou a discussão anterior, na oportunidade em que outra temática foi abordada por *email,* no dia 28 de setembro de 2014, que tinha como título: "Professores e pesquisadores estrangeiros contratados por universidades federais sem concurso público", iniciou nova discussão:

> Procurando produtivismo? Basta olhar a resolução de progressão docente em vigor e comparar com a antiga. CPPD e CPA estão de mãos dadas na implantação do produtivismo aqui na UNIVASF. Ficou claro nas palavras da presidente da CPA que a avaliação docente-docente poderá ser usada

> futuramente pela CPPD nos processos de progressão. E quem se importa com isso? (DOCENTE 1, 2014b)

Sendo assim, até aquela data, o docente não se convenceu de que os resultados da avaliação são utilizados apenas para melhoria contínua (Avaliação Formativa) e apesar das reuniões entre a CPA e CPAC's serem públicas, há ausência de participação do docente que ainda não aceitou a cultura da avaliação, cuja justificativa está, aparentemente, no receio ao caráter punitivo do processo.

Para este último *email*, um dos membros da CPA enviou novos esclarecimentos:

> Convido ao colega e aos demais para que participem das reuniões da CPA, que como quaisquer reuniões da UNIVASF, são públicas. E possa primeiramente acompanhar o trabalho que lá é feito, suas potencialidades, seus resultados e seus limites. In loco. A leitura das atas também é possível. [...] Se se trata da construção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, não tenho dúvidas de que realmente não só CPA e CPPD, mas outros órgãos e setores da universidade, estão empenhados neste horizonte. [...] Discordamos, argumentamos, elaboramos. Somos voto vencido. Temos propostas aprovadas. Faz parte do processo democrático. As atas são públicas e as reuniões são abertas. Participem. É com satisfação que posso dizer publicamente que tenho total liberdade de discordar e expressar meus pontos de vista dentro da CPA. Para falar de um ponto de vista contextualizado e mais concreto. "And last, but not least", paralelamente, não desviemos a atenção de nossa preocupação inicial nestas mensagens: [...] (MEMBRO DA CPA/UNIVASF, 2014).

Após os esclarecimentos, a discussão voltou ao tema "Professores e pesquisadores estrangeiros contratados por

universidades federais sem concurso publico", que não faz parte do escopo desta abordagem.

Embora, com base no fato de que um mesmo docente se manifestou e que não houve novos questionamentos, o receio à avaliação punitiva exista apenas para uma minoria docente na UNIVASF, deve-se refletir em torno desta dicotomia como forma de constante aprimoramento do processo de autoavaliação.

Para enriquecer a discussão, cabe relatar experiência divulgada em palestra apresentada no I Fórum das CPA's de Pernambuco, quando um membro de CPA comentou sobre a seguinte ação: os discentes teriam acesso a um sistema no qual poderiam informar se o docente atrasou para a aula, por exemplo. Esta informação inicialmente iria para o Diretor de Centro, o qual entraria em contato com o docente para solicitar justificativa. Caso o fato se repetisse um dado número de vezes, o docente poderia até mesmo passar por um processo administrativo. Neste caso, a CPA estaria desenvolvendo avaliação punitiva? Após palestra, alguns participantes indagaram se a experiência não estava em contradição com os princípios, relatados previamente, ligados à avaliação para melhoria contínua e não punitiva.

Finalmente, com base nos argumentos dos docentes contra o processo de avaliação dos docentes pelos discentes e contra a avaliação pelos seus pares, é expectativa deste estudo a realização de pesquisa em torno dos seguintes questionamentos: quais alternativas as CPA's podem utilizar para assegurar a avaliação formativa em lugar da avaliação punitiva? Qual a opinião dos membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) sobre a dicotomia: Avaliação Formativa X Avaliação Punitiva nas IES's?

4. CONCLUSÃO

A autoavaliação institucional vem sendo uma ferramenta que contribui para a melhoria da qualidade das IES's, buscando sempre informações que possam promover esclarecimentos sobre a importância de uma autoavaliação. Entretanto, a dicotomia: Avaliação Formativa X Avaliação Punitiva, ainda se manifesta de forma negativa, fazendo com que os membros da CPA's estejam continuamente se manifestando a favor da melhoria contínua, com intensas ações de sensibilização.

Além disso, deve-se ressaltar que as manifestações contrárias, relatadas neste estudo, partiram de docentes que nunca frequentaram as reuniões da CPA, ou mesmo as reuniões entre os membros da CPA e aqueles das CPAC's, o que também pode estar dificultando a compreensão do processo por parte deles.

Isto posto, tendo como consenso que o processo de autoavaliação está em franca evolução, a ideia é contribuir com a discussão relativa à dicotomia: avaliação formativa X avaliação punitiva, no que diz respeito a autoavaliação nas IES's.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Lei Nº 12.772, de 28/12/2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987. 2012.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Portaria Nº 554 de 20/06/2013. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de

avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28/12/2012. 2013.

DOCENTE 1. Re: Questionário de Avaliação Docentes pelos seus Pares [mensagem institucional]. Mensagem recebida por <docentes-l@univasf.edu.br> em 19 set. 2014a.

DOCENTE 1. Re: Professores e pesquisadores estrangeiros contratados por universidades federais sem concurso público [mensagem institucional]. Mensagem recebida por < docentes-l@univasf.edu.br> em 28 set. 2014b.

DOCENTE 2. Re: Questionário de Avaliação Docentes pelos seus Pares [mensagem institucional]. Mensagem recebida por < docentes-l@univasf.edu.br> em 19 set. 2014.

DOCENTE 3. Re: Questionário de Avaliação Docentes pelos seus Pares [mensagem institucional]. Mensagem recebida por < docentes-l@univasf.edu.br> em 19 set. 2014.

GRADELA A. (relatora) REUNIÃO ORDINÁRIA DA COMISSÃO PERMANENTE DE PROGRESSÃO DOCENTE DA UNIVASF, Petrolina: **Ata da reunião realizada no dia 19 de novembro de 2013**. 2013.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATUICHUK, M; Silva, M. C; Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, abr./jun. 2013;

MEMBRO DA CPA/UNIVASF. Re: Professores e pesquisadores estrangeiros contratados por universidades federais sem concurso público [mensagem institucional]. Mensagem recebida por < docentes-l@univasf.edu.br> em 28 set. 2014.

PFEIFER, M.; Dicotomias Conceituais da Avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, jul/2012.

PRESIDENTE DA CPA/UNIVASF. Re: Questionário de Avaliação Docente pelos seus Pares [mensagem institucional]. Mensagem recebida por < docentes-l@univasf.edu.br> em 19 set. 2014.

UNIVASF (Brasil). **Resolução 09/2013** - CONUNI. Petrolina, 2013a.

UNIVASF (Brasil). **Resolução 02/2013** - CONUNI. Petrolina, 2013b.

III FÓRUM DAS CPA's DE PERNAMBUCO
I SEMINÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS IES's DE PERNAMBUCO

Organização e apoio:

CPA
COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - UNIVASF

UNIVASF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

10 Anos