

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira 4



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 4

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 4 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 4)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-461-0 DOI 10.22533/at.ed.610191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
(DES) CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL	
Jeferson Saccol Ferreira	
Elisa Christina Ferreira	
Júlio Alex Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.6101910071	
CAPÍTULO 2	22
A “COLA” NA AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA VISÃO DE ALUNOS(AS) NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SÃO SEBASTIÃO, APUIARÉS-CE	
Ivan Costa Lima	
Fabiana Almeida de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.6101910072	
CAPÍTULO 3	36
A AUTOAVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO AO CRESCIMENTO PESSOAL E DE GRUPOS DE TRABALHO	
Bruna Larissa Maganhe	
Ana Luiza Carvalho de Oliveira Galvão	
Henrique Cancian	
Carmo Gabriel da Silva Filho	
Gustavo Cardoso Lima	
Nathalia Tami Nishida	
Iago Vinícius Teodoro Carraschi	
Bianca Freire Bium	
Bruna Alves Malheiros	
Mellory Martinson Martins	
Roberto Ruy Mendes de Araújo Filho	
Marcelo Machado De Luca de Oliveira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.6101910073	
CAPÍTULO 4	40
A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DAS FACULDADES PRIVADAS DO SUL CATARINENSE	
Kelli Savi da Silva	
Antonio Serafim Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6101910074	
CAPÍTULO 5	52
REFLEXÕES SOBRE O PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	
Rafael Martins Sais	
DOI 10.22533/at.ed.6101910075	

CAPÍTULO 6	63
A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA MELHORAR O DESEMPENHO DE ALUNOS NA PROVA BRASIL	
Elenise Neuhaus Diniz	
Carine Girardi Manfio	
Carla Loureiro Alves Kleinubing	
Felipe Klein Genz	
Welington dos Santos Ruis	
DOI 10.22533/at.ed.6101910076	
CAPÍTULO 7	69
ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Walterlina Brasil	
Clésia Maria de Oliveira	
Aline Andriolo	
DOI 10.22533/at.ed.6101910077	
CAPÍTULO 8	82
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, SISTEMAS DE GESTÃO DE INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	
Maytê Cabral Mesquita	
Maria Carolina Tomás	
Kleber Jacques Ferreira de Souza	
Leandro Figueira Lessa	
DOI 10.22533/at.ed.6101910078	
CAPÍTULO 9	93
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA PELO OLHAR DAS TEORIAS CRÍTICAS	
Deli Vieira Silveira	
João Luiz Gasparin	
DOI 10.22533/at.ed.6101910079	
CAPÍTULO 10	106
AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES E MAPEAMENTO DE PROCESSOS	
Guilherme Krause Alves	
Luciane Stallivieri	
Rogério da Silva Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.61019100710	
CAPÍTULO 11	119
AVALIAÇÃO DA PESQUISA DESENVOLVIDA NA UFSC EM PARCERIA COM AS SUAS FUNDAÇÕES DE APOIO	
Carla Cerdote da Silva	
Alexandre Marino Costa	
Lilian Wrzesinski Simon	
Alexandre Moraes Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.61019100711	

CAPÍTULO 12	136
AVALIAÇÃO DE COTISTAS E NÃO COTISTAS: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO E DA EVASÃO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO	
Amália Borges Dário Rogério da Silva Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.61019100712	
CAPÍTULO 13	155
AVALIAÇÃO DE CURSOS E INSTITUIÇÕES: SISTEMA OU PROCESSO?	
Jacqueline Oliveira Lima Zago Vinícius Silva Flausino	
DOI 10.22533/at.ed.61019100713	
CAPÍTULO 14	166
AVALIAÇÃO DO ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NOS MELHORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA CIVIL DO BRASIL	
Juliana Ferreira Bezerra Moccock Felipe Guilherme de Oliveira Melo Ângela Tainá da Silva Monteiro Clarissa Nogueira Pessoa Isabela Nascimento Carneiro	
DOI 10.22533/at.ed.61019100714	
CAPÍTULO 15	183
AVALIAÇÃO FORMATIVA DOCENTE E DISCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO COMPARATIVA	
Fernanda Sprada Lopes Silvana Mara Bernardi Rizotto Ivo José Both	
DOI 10.22533/at.ed.61019100715	
CAPÍTULO 16	189
INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	
Carin Carvalho Brugnara	
DOI 10.22533/at.ed.61019100716	
CAPÍTULO 17	203
NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO NAS LICENCIATURAS: A CONFECÇÃO E APLICAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	
Ezequias Cardozo da Cunha Junior Augusto Helberty Silva	
DOI 10.22533/at.ed.61019100717	
CAPÍTULO 18	211
O AMBIENTE ESCOLAR: A RELAÇÃO ENTRE O ESPAÇO EDUCACIONAL E A APRENDIZAGEM	
Humberto Torres Gonzales	
DOI 10.22533/at.ed.61019100718	

CAPÍTULO 19	217
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ENTRE 1995 E 2013: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
Alexandre Ramos de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.61019100719	
CAPÍTULO 20	235
REFLEXÃO NARRATIVA E ANÁLISE DA MINHA PRÁTICA COMO DOCENTE	
Rubens Paulo Santos	
DOI 10.22533/at.ed.61019100720	
CAPÍTULO 21	251
RELAÇÃO DOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO COM <i>PERFORMANCE</i> : O CASO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS	
Jênifer de Brum Palmeiras	
Denize Grzybovski	
DOI 10.22533/at.ed.61019100721	
CAPÍTULO 22	271
TECNICAS MISTAS DE COLETA DE DADOS EM PESQUISA QUALITATIVA. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DA UNNE	
Rocio Mariel Obez	
Laura Isabel Avalos Olivera	
Marlene Soledad Steier	
Milena María Balbi	
DOI 10.22533/at.ed.61019100722	
CAPÍTULO 23	284
USO DE ABORDAGEM QUALITATIVA EM PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	
Neide Aparecida de Souza Lehfeld	
Edilson Carlos Caritá	
Manoel Henrique Cintra Gabarra	
Carlos Eduardo Saraiva Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.61019100723	
CAPÍTULO 24	294
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA NA REDE E-TEC BRASIL UFSM	
Sabrina Bagetti	
Alessandro Carvalho Miola	
Elena Maria Mallmann	
DOI 10.22533/at.ed.61019100724	
SOBRE O ORGANIZADOR	309

(DES) CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Jeferson Saccol Ferreira

Universidade Federal da Fronteira Sul
Chapecó, Santa Catarina

Elisa Christina Ferreira

Faculdade Santa Rita de Chapecó
Chapecó, Santa Catarina

Júlio Alex Ferreira

Faculdade Santa Rita de Chapecó
Chapecó, Santa Catarina

RESUMO: O objetivo deste estudo foi compreender como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, em 2014, decorridos dez anos de implementação do Sinaes. Focalizou os Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, analisando o Enade 2014, entre outros documentos disponibilizados pelo Inep. Nos procedimentos metodológicos foram identificadas 06 (seis) categorias e 39 (trinta e nove) Indicadores de Qualidade ancorados em Morosini (*et al*, 2016). Nessas análises, procurou-se caracterizar o Curso de Pedagogia no Sinaes (2014), levantar dados e informações e estudá-las em cotejo às categorias de qualidade propostas. As constatações do estudo revelam que a qualidade da formação dos estudantes dos Cursos de Pedagogia no Brasil é baixa e implica na inabilidade desses

em relacionar a teoria à prática; posicionar-se adequadamente em relação à profissão do Licenciado em Pedagogia; problematizar temas relacionados à educação; ensaiar o ato de criticar e refletir; posicionar-se em defesa de princípios constitucionais; ancorar-se em percepções mediadas pelo conhecimento científico; perceber a cidadania e suas formas de conquista e perceber os preceitos mais básicos da escola, entre outras revelações.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da qualidade. Sinaes. Licenciatura em Pedagogia.

ABSTRACT: The objective of this study was to understand how to evaluate the quality of Higher Education in Pedagogical Degree Courses in Brazil, in 2014, after ten years of implementation of Sinaes. Focused on the Courses of Licenciatura in Pedagogy in Brazil, analyzing the Enade 2014, among other documents made available by Inep. In the methodological procedures, 06 (six) categories and 39 (thirty-nine) Quality Indicators anchored in Morosini (*et al*, 2016) were identified. In these analyzes, it was tried to characterize the Course of Pedagogy in the Sinaes (2014), to collect data and information and to study them in comparison with the proposed quality categories. The findings of the study reveal that the quality of the training of students of the Pedagogy Courses in Brazil is low and implies

their inability to relate theory to practice; position itself adequately in relation to the profession of the Licentiate in Pedagogy; problematizing issues related to education; rehearse the act of criticizing and reflecting; position itself in defense of constitutional principles; anchored in perceptions mediated by scientific knowledge; to perceive the citizenship and its forms of conquest and to realize the most basic precepts of the school, among other revelations.

KEYWORDS: Quality evaluation. Sinaes. Degree in Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a qualidade da Educação Superior é, fundamentalmente, um exercício que abre caminhos para se pensar a própria educação superior em sua totalidade; e, portanto, o desenvolvimento humano. A propósito, Bawden (2009, p.49), opina que há uma “relutância estranha e inexplicável por parte das instituições em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social”. Essa lógica interage na/com a educação superior do Brasil como do mundo e supercomplexifica¹ processos e relações entre sociedade, economia e Estado, marcando o fim de um duelo que parece já estar perdido desde a Modernidade, porque a vitória da educação de mercado em detrimento da educação como bem público evidencia-se em todas as partes do mundo, notadamente no Brasil.

Pela importância de se compreender esse embate e pelo fato da educação de qualidade ser tão cara à nação brasileira, porque implica no Direito à Educação, nos dedicamos a estudar a qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, sobretudo, porque, por meio de bons profissionais docentes, crianças e adolescentes têm a garantia constitucional do Direito de Aprender. Quem aprende, sabe pensar; quem pensa tem mais chances de se emancipar. O estudo da qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil demandou o exame aprofundado do(s) conceito(s) de qualidade e quais os sentidos que lhe são atribuídos dentro de um sistema que se propõe a avaliá-la - o Sinaes - e das diretrizes e políticas normativas que lhe conduzem e moldam.

Desde os primeiros estudos sobre a qualidade da Educação Superior formulados nos anos noventa por Harvey e Green (1993), Barnett (1992) e Green (1994) quando as primeiras classificações de qualidade estavam voltadas à perfeição ou utilidade do produto ou serviço para atender às necessidades para os quais foi criado (*quality as fitness for/of purpose*), até os dias atuais, parece que a maioria das concepções de qualidade existentes no Brasil e no mundo, embora com alguns momentos e espaços de resistência, como o Paiub, estão intimamente aliadas à ideia de atendimento às demandas dos clientes. Essa perspectiva de qualidade resulta na mercadorização do conhecimento, no individualismo e na economia, num flagrante desrespeito ao bem comum, que concebe a educação como princípio democrático do bem público,

1. Termo empregado por Morosini no trabalho: *Higher education in times of supercomplexity*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacao.pdf>> . Acesso em 03 mar. 2016.

com compromissos explícitos com a dignidade da pessoa humana, que é base para educação de qualidade social. Com isso, queremos dizer que há muitas definições e classificações de qualidade, mas a maioria delas encerra em seu interior a lógica da supremacia do mercado e não a do desenvolvimento humano e social.

Alguns autores brasileiros que discutem a qualidade na educação superior observam que a mesma não é posta em ampla discussão na sociedade e que a polissemia conceitual que lhe é inerente não tem se constituído em um problema, mas, mesmo assim, este tema permanece na agenda da educação superior. São defensores dessa linha Dias Sobrinho (2013), Cury (2010), Morosini (2010-2016), Bertolin (2009), entre outros.

Se a qualidade do sistema educativo é central nesse debate, foram centrais, também, para este estudo, as diferentes concepções de qualidade assumidas pelas instituições de ensino superior e pelo Estado desde a publicação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Uma definição da qualidade traz consigo a difícil tarefa de compreender posições, conceitos, definições e concepções de ensino, aprendizagem, políticas de ensino, gestão e planejamento, assim como implica na demarcação de posições políticas e ideológicas, quase sempre inconciliáveis (RIBEIRO, 2011), a exemplo da definição do termo qualidade.

Durante os mais de dez anos da publicação da Lei do Sinaes muita legislação que consagra a garantia de um padrão de qualidade foi produzida e grande parte da literatura sobre avaliação existente no Brasil tem tentado estabelecer uma relação entre avaliação e o emprego do termo qualidade. Nessa literatura, constata-se que o papel do Estado como agente avaliador tem se materializado de forma mais incisiva no contexto da legislação e no discurso oficial sobre educação.

Então, diante do exposto, que noções/conceitos de qualidade o Curso de Pedagogia no contexto do Sinaes imprimiu? Apesar da vinculação entre avaliação e qualidade ser recomendada nos documentos oficiais, esta relação apresenta parâmetros suficientes para a construção de um conceito de qualidade? Os resultados da avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia reforçam que caráter: o concorrencial, no sentido do controle burocrático e ordenamento; ou o do cumprimento dos mandatos sociais das Instituições, portanto formativo-emancipatórios?

Essas questões foram baseadas em indícios e argumentos que nos levaram a crer que a implementação do Sinaes, ao longo de sua existência, incorporou importantes elementos da qualidade emancipadora. No entanto, há espaço para acreditar que a qualidade desenvolvida no âmbito do Sinaes tenha se moldado mais às orientações de mercado, portanto moldada pela legislação e de cunho quantitativo e economicista.

Nesse sentido, reconhecemos que os estudos empreendidos por Griboski (2014) em sua tese de doutorado foram reveladores ao afirmar que “os objetivos do Sinaes, estiveram, nesses dez anos de implementação, mais ajustados aos princípios da regulação na forma do controle da qualidade, em oposição à avaliação formativa e emancipatória preconizada por esse sistema avaliativo, voltada à indução da

qualidade”.

Embora Griboski (2014) tenha anunciado esse cenário em relação ao Sinaes, o fez pautada no objetivo de “identificar o percurso avaliativo dos cursos de Pedagogia e as transformações produzidas pela gestão acadêmica, decorrentes das avaliações do Sinaes realizadas no período de 2005 a 2011” (GRIBOSKI, 2014, p.7). Acreditamos, assim, que a tese de Griboski (2014) e nosso estudo mantêm relação precípua no interesse de ambos os estudos buscarem compreender, a partir de suas lentes, se há novas revelações na avaliação da qualidade do Curso de Pedagogia ou se as revelações já conhecidas no mundo acadêmico permaneceram ou se transformaram.

Este estudo teve como objetivo geral a intenção de compreender como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, em 2014, decorridos dez anos de implementação do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Constituem-se como objetivos específicos deste trabalho: Conhecer e revisar as principais concepções de qualidade apresentadas pela literatura nacional e internacional que colaborem para o debate desta na educação superior; Identificar e caracterizar termos contemporâneos que recentemente têm sido empregados em relação à qualidade da educação superior; Estudar a qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, no ano de 2014, no contexto do Sinaes, por meio de Categorias e Indicadores de qualidade de modo a compreender se esta qualidade está moldada à supremacia do mercado, orientada pela face normativa da avaliação, ou à qualidade emancipatória, presente nos documentos oficiais e instituintes do Sinaes.

As reflexões, análises e considerações efetivadas nesta pesquisa têm como referência o ano de 2014, marco dos dez anos de implementação do Sinaes e, também, ano de realização do Enade mais recente do Curso de Pedagogia no Brasil. Esse marco foi importante não só pelos dez anos de comemoração de seu desenvolvimento, mas por conta das experiências avaliativas construídas/acumuladas ao longo desse tempo como sistema.

2 | A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão sobre qualidade em educação superior no Brasil reúne, aproximadamente, três décadas de debate e o interesse da sociedade e pesquisadores sobre este tema ocorreu principalmente em função da expansão do ensino superior. Embora os estudos sobre a “qualidade” tenham se desenvolvido bastante nos últimos anos, é notório que a vasta teoria nacional e internacional produzida até o momento sobre este termo tem se revelado múltipla, subjetiva, ambígua, complexa, com convergentes/divergentes entendimentos e dependente da visão de mundo e de educação superior que se toma como referência para defini-la.

Há diversos autores, como Dias Sobrinho (2013), Cury (2010), Morosini

(2010) que advertem que o termo “qualidade” tem sido, provavelmente, um dos mais empregados em pesquisas que discutem a educação superior. No passado (décadas de 1960 e 1970), em alguns países, as soluções quantitativas para a educação eram a ênfase do debate tendo em vista os desafios daquelas décadas, como o aumento nos custos e anos do ensino obrigatório, redução da idade de ingresso na escola e desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação (BERTOLIN, 2009).

Foi durante a década de 1980 que, nos Estados Unidos e na Europa, o debate sobre a qualidade da educação tomou outros rumos para além das soluções quantitativas. Recentemente, novos desafios surgiram, principalmente porque a educação superior é chamada a responder às demandas locais em um contexto global, que atravessa um “estado de mutação que se encontra em todas as partes” [...]; um processo histórico de “longo prazo, que se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo” (DIDRIKSSON, 2008, *apud* MOROSINI, 2014, p. 386).

Em relação ao desenvolvimento humano e social, com Bawden (2009, p.49) entendemos que “existe uma relutância estranha e inexplicável por parte das instituições de educação superior em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social”, isto é, que tanto no passado como em contextos emergentes, o objetivo da educação superior

Esse objetivo da educação constitui-se no desafio central da atualidade: a educação superior deveria estar preparando o homem para os complexos desafios contemporâneos, muitos deles materializados em claras ameaças, a exemplo da atual crise humanitária de refugiados, conflitos étnico-religiosos, políticos, econômicos e sociais pelos quais o mundo vem passando. Essa complexidade, conforme Bawden (2009), reside principalmente em dois fatos: os desafios reúnem vários componentes diferentes que reagem/interagem com frequência e em escala global e; exigem julgamentos humanos coletivos das ações que envolvem dimensões morais, estéticas e intelectuais.

O comprometimento com essa noção de desenvolvimento humano e social – objetivo da educação – enfrenta, na educação superior, em particular na brasileira, inúmeros desafios, ou desafios emergentes: massificação da educação superior, privatização da educação superior, financiamento, concorrência, liberdade acadêmica, meritocracia intelectual.

Ao sucumbirem a essa lógica, as universidades perdem seu protagonismo social porque deixam de atuar como espaço de produção de crítica e de intelectualidade. Com isso, comprometem sua liberdade acadêmica e autonomia, o que implica em um outro fator referente à qualidade: as universidades perdem sua capacidade de pensar criticamente, com discernimento, para que possam apresentar respostas à sociedade, aos desafios da vida, do local e do global. Sem liberdade, as universidades não conseguem perseguir sua missão e objetivos, perdem sua autonomia e abrem espaço para forças políticas e ideológicas que queiram exercer controle sobre elas.

Assim, para se tornarem relevantes e, portanto, de qualidade, as instituições de educação superior precisam incorporar em sua missão e objetivos institucionais um projeto de desenvolvimento humano e social; e, a partir dessa consciência, a qualidade assumirá outra perspectiva.

Em suas interpretações sobre esses novos contextos emergentes em educação superior Bawden (2009, p.50) salienta que, sem considerar o que as IES tenham feito no passado (as funções adotadas, os objetivos perseguidos e os paradigmas gerados) “elas precisam ser reavaliadas criticamente em função da sua adequação à luz dos desafios das circunstâncias complexas nas quais nós humanos nos encontramos hoje em qualquer lugar no mundo.”

Se parece que todos vivem em uma crise de paradigmas, com inadequações nos modos de ver, compreender, valorizar e tratar o mundo, é preciso resgatar o papel da educação superior e sua qualidade na perspectiva da importância vital que imprime no desenvolvimento humano e social como seu primeiro objetivo educador.

2.1 Classificações de qualidade: anos 80 e 90

Com apoio em Lee Harvey (1993, 2006) e Daiana Green (1993), reconhecemos que os primeiros estudos sobre a qualidade começaram a surgir em meados da década de 1980. Um dos estudos mais significativos sobre este tema foi publicado em 1985, em *What the hell is quality* (Ball, 1985) que definiu o termo qualidade como algo a ser ajustado ao propósito (*Quality as fitness for purpose*). Mais tarde, em 1988, Barnett publicou na revista *Assessment and Evaluation in Higher Education* o trabalho intitulado *Entry and exit performance indicators: some policy and research issues* em que a qualidade foi debatida em termos da noção de valor agregado. Em 2005, Kim Watty em seu trabalho intitulado *Quality in accounting education: what say the academics?* (WATTY, 2005) buscou conceber como é assegurada a qualidade no ensino superior de contabilidade a partir de uma pesquisa realizada com trinta e nove contadores acadêmicos de universidades australianas. A pesquisa empreendida por Watty demonstrou que a qualidade é assumida pelos pesquisados de forma diferente e depende de cada ponto de vista. Foi na década de 1990, porém, que nasceram importantes propostas de categorização da qualidade na educação superior, a exemplo de uma das mais conhecidas classificações de qualidade, publicada em 1993, na revista *Assessment & Evaluation in Higher Education*, sob o título *Defining Quality* de autoria de Lee Harvey e Diana Green. Nesse artigo, esses autores discutem o conceito de qualidade no ensino superior incluindo formas de pensar sobre ela, sua relevância para o ensino superior, inter-relações e bases político-filosóficas.

Em 2006, em *Understading Quality*, Harvey discute morfologicamente o termo qualidade apresentando suas definições como substantivo, adjetivo e advérbio: o termo qualidade como substantivo é a personificação da natureza essencial de uma pessoa, de um objeto, ação, processo ou organização. No século dezenove, na Grã-Bretanha,

este termo foi empregado como referência à elite (HARVEY; GREEN, 1993); como um adjetivo, significa o alto grau ou estado e, muitas vezes, implica em exclusividade, conveniência, ou até mesmo a bondade (HARVEY, 2006); como expressão adverbial, geralmente está relacionado à mudança e implica em transformação (HARVEY, 2006). Para Harvey, no ensino superior, pelo fato de o mesmo ter evoluído, o conceito de qualidade apresenta várias nuances e é por isso que o mesmo assume um caráter multifacetado. Não se pode confundi-lo com a garantia de qualidade (*quality assurance*): a diferença entre *quality* e *quality assurance* é conceitualmente semelhante a existente ao conceito de testes de inteligência e QI, os quais se propõem a medir a inteligência (HARVEY, 2006).

Nesse sentido, o autor explica que uma agência pode querer garantir a conformidade com a política, como o alinhamento de currículos com uma exigência de educação profissional. Nessa perspectiva, a qualidade é evocada como o veículo que serve para assegurar a conformidade, assim como o alinhamento será um dos critérios de qualidade empregados pelos avaliadores para fazer seus julgamentos sobre a qualidade. A metodologia de cálculo do julgamento é o processo de garantia de qualidade. Em outros termos: a qualidade fornece a base conceitual para os processos de garantia de qualidade (HARVEY, 2006).

Ao examinar a natureza da qualidade, Harvey e Green (1993) identificam cinco diferentes conceituações: a qualidade como fenômeno excepcional, perfeição ou coerência, adequação à finalidade, custo-benefício e transformadora. As análises acerca dessas conceituações conduzem ao entendimento de que, para alguns, a qualidade da educação superior está no atendimento às expectativas do cliente, na venda de conhecimentos e conteúdos programáticos de acordo com as necessidades demandadas pelo mercado; para outros, a qualidade está no compromisso social das IES, no processo de formação ética, científica e técnica dos sujeitos indispensáveis à construção social como caminho para a dignificação do homem, assunto que também será tratado com mais atenção adiante. No momento, esta breve discussão serve apenas para ilustrar que a “qualidade como satisfação dos clientes” é tema complexo em educação superior e deve ser abordado adiante porque, como tem alertado Dias Sobrinho (2013), é preciso refletir mais sobre este tema posto que os sistemas de educação superior estão se tornando cada vez mais privatizados, e essa perspectiva de qualidade pode produzir uma crescente mercadorização da formação e dos conhecimentos, o que é lamentável para o desenvolvimento de uma nação.

2.2 Termos contemporâneos de qualidade

Embora as concepções de qualidade propostas por Harvey e Green (1993), Barnett (1992) e Green (1994) tenham sido centrais na definição da qualidade nos anos 80 e 90, novos termos e concepções sobre ela surgiram nos anos dois mil, muito provavelmente em função de novas pesquisas e da ação de organismos

internacionais e *stakeholders*. Uma dada concepção de qualidade é dependente da noção de educação superior que se tem, isto é, a noção de qualidade é orientada pela intenção de educação superior pretendida.

2.2.1 *Economicismo e Pluralismo*

Bertolin (2009) define esta perspectiva de qualidade quando as instituições de educação superior orientam seus serviços para interesses econômicos com objetivo de formar pessoas em especial para o mercado de trabalho, atuando de forma efetiva e eficaz, com celeridade e menor custo. Esta ideia de qualidade é defendida essencialmente pelo setor privado, em especial grandes conglomerados educacionais. Há, também, alguns organismos internacionais que influenciam este processo, como a OCDE, WB, UNESCO, e OCDE, entre outros, que inseridos num processo de internacionalização direcionado à transnacionalização têm a educação como mercadoria. Embutido nesse contexto há o discurso da garantia da qualidade associada à importância dos *rankings* e os processos de acreditação. Tais processos estão vigentes no mundo e são mais valorizados que os processos avaliativos para efeito de melhoramento; em outros termos, há o predomínio do processo avaliativo como um fim e não como um meio para atingir a qualidade (BRANDENBURG; WIT, 2011). Bertolin (2009, p. 135-136) destaca que os principais termos associados à perspectiva de qualidade economicista são “eficiência” e “empregabilidade”. Destaca que o conceito de eficiência é utilizado na administração e engenharia da produção, constituindo-se num critério de natureza econômica, medido em termos da capacidade administrativa em alcançar elevado grau de produtividade.

Para Gentili e Silva (1995) contribuiu para esse cenário, o caráter neoliberal da década de 1990. Assim, quanto mais construída e mantida pela ótica produtivista e economicista puder ser edificada a educação superior, mais produtivo se torna o sistema educacional.

Em relação ao Pluralismo há a concepção de que há várias missões para a educação superior e que devem ser observadas as especificidades de cada contexto, bem como dos sistemas de educação, o respeito às diferenças em níveis locais, institucionais e regionais. Assim, nessa perspectiva de qualidade, termos como “diferenciação”, “pertinência” e “relevância” são integrantes da qualidade.

Nesse contexto, a “pertinência” refere-se ao papel da educação superior e seu lugar no contexto da sociedade e isso eleva a função da missão institucional nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, sua relação com o mundo do trabalho e relações com Estado e fontes de financiamento (UNESCO, 1998). O termo “relevância” refere-se aos propósitos institucionais e necessidades da sociedade, a exemplo das carências sociais encontrarem pertinência na missão institucional. A “diferenciação,” por sua vez, abrange um número de IES, com propósitos e missões diferentes (diversidade de missões) que no fato de atenderem públicos sociais diferentes, com emergências

específicas, encontram relevância na sua razão de ser, por isso são pertinentes (BERTOLIN, 2009).

A visão pluralista da qualidade em educação superior tem sido defendida em maior número por membros da comunidade acadêmica e científica, Unesco, União Européia e governos não tão comprometidos com a linha neoliberal (BERTOLIN, 2009).

2.2.2 Isomorfismo, Especificidade e Equidade

No que diz respeito à qualidade isomórfica, da especificidade e equidade, Morosini (2014, 2016) fez a distinção entre os mesmos ao relacionar a noção de qualidade associada ao conceito de sociedade do conhecimento. Ainda, identifica, a partir de textos anteriores (MOROSINI, 2001 e 2009), a consolidação da concepção isomórfica fortalecida pelo processo de internacionalização e o surgimento de posição “mais defensável e substantiva da qualidade da equidade da educação superior” (MOROSINI, 2014, p.388).

Para a autora, a educação superior tem vivido um momento singular inserida num contexto sócio histórico e econômico mundial que desafia a as funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Morosini (2014) ancora suas reflexões em Didriksson (2012, p.5) para informar que existe em curso um “Estado de mutação que está em todas as partes, com pontos de contato, de domínio e diferenciação: um Estado complexo, com forças complexas em efeitos e causas desiguais entre o que está determinando e está surgindo”.

Na visão da autora, este estado mutante carrega a noção de contextos emergentes da educação superior que se traduz pela ideia de “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (RIES, 2013 *apud* MOROSINI, 2014, p.388). São contextos que têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com contextos de outras formas, mesmo que exista “uma relutância estranha e inexplicável por parte das IES em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social” (BAWDEN, 2013, p. 49 *apud* MOROSINI, 2014, p. 388).

Na compreensão de Morosini (2014), os contextos emergentes ocupam um espaço de transição entre um modelo weberiano de educação tradicional e um outro de educação superior neoliberal: o modelo tradicional volta-se ao bem social, no qual a ciência e a tecnologia caminham em direção ao desenvolvimento científico, a valorização da cultura e da atenção à comunidade.

No caso do Brasil, são cabíveis muitas das especificidades acima indicadas. No entanto, na educação superior, outras podem ser acrescentadas: expansão acelerada, surgimento de políticas de diversificação, fusões entre grandes grupos, inclusive nacionais e internacionais, privatizações, busca pela inovação como diferencial no mercado, entre outras. Assim, há um novo cenário da educação superior que se

assenta em um sistema educacional que não sustenta mais aquele modelo histórico, tradicional e estático em que se viveu desde o século XIX. Prova disso são as novas organizações acadêmicas, novas configurações de currículo, novos perfis docentes (cada vez mais jovens), novos discentes (cada vez mais tecnológicos) e novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização da educação superior.

Diante dos desafios da educação superior postos no atual contexto, em função da globalização, percebe-se que dentre os três tipos de qualidade da educação superior – isomórfica, da especificidade e da equidade – há predominância da qualidade isomórfica². Este tipo de qualidade compõe-se por um movimento que cada vez mais se fortalece pelo desenvolvimento dos processos da internacionalização transnacional, que precisa de *standards* comuns para viabilizar a mobilidade entre países e blocos (MOROSINI, 2014).

No que diz respeito à qualidade da equidade, a mesma “[...] avalia não só a entrada e a manutenção no sistema de educação superior (acesso e permanência), mas os atributos de igualdade de formação”. (MOROSINI, 2014, p.399).

Morosini (2014) ao refletir sobre os caminhos a serem adotados na construção da qualidade da educação superior informa que o futuro tende a apontar a manutenção da complexidade da qualidade da educação superior com tensões e lutas simbólicas na busca do domínio do campo científico nos contextos emergentes. “A certeza que temos é que qualidade é um construto imbricado ao contexto das sociedades e conseqüentemente aos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade” (MOROSINI, 2014, p.399).

3 | METODOLOGIA

As análises qualitativas empreendidas basearam-se em pesquisa bibliográfica em que se consideraram artigos científicos, livros, teses, textos jurídicos (Leis, Medidas Provisórias, Decretos, Resoluções, Portarias, Pareceres, Notas Técnicas, entre outros) voltados à compreensão do conceito e da avaliação da qualidade. Para estas análises, os dados quantitativos foram coletados em sítios oficiais, em especial, em bancos de dados gerenciados pelo Inep/Censo da Educação Superior. Nestes sítios/bancos de dados, buscamos dados relativos ao número de instituições, cursos de graduação na modalidade presencial e a distância, número de docentes e estudantes matriculados em cursos de licenciatura, inclusive em Pedagogia, entre outros. Também, coletamos dados em documentos relacionados ou pertinentes ao ano de 2014, como: Relatório de Área do Enade (2014), Instrumentos de Avaliação de Curso e Institucional (2012 e 2014) do Inep, bem como de indicadores de qualidade, como o CPC – Conceito Preliminar de Curso e CC - Conceito de Curso. Outras fontes de dados também foram utilizadas, como o Censo da Educação Superior.

Para dar conta da análise dos Relatórios e Instrumentos de modo integrado, nos

2. Ibidem.

baseamos na recente proposta de indicadores de qualidade para a educação superior formulada por Morosini, Fernandes, Leite, Dal Pai Franco, Cunha e Isaia (2016), apresentada no artigo “A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores.” Este artigo é fruto de reflexões sobre a qualidade da educação superior realizada no Projeto Observatório da Educação Superior, desenvolvido pela Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES/CAPES/INEP e publicado na Revista Brasileira de Educação (v.21, nº 64, jan-mar, 2016).

O texto do artigo apresentado traz propostas de indicadores da qualidade da educação superior em cinco dimensões: *internacionalização, gestão da educação superior, ensino de graduação, educação superior e inovação pedagógica, formação e desenvolvimento profissional docente*.

Com base nesse estudo, identificamos, apresentamos e analisamos 39 (trinta e nove) Indicadores de Qualidade (associados a seis Categorias de Qualidade). Desses 39 (trinta e nove) Indicadores, 12 (doze) foram por nós propostos tendo em vista a necessidade de ampliar o debate em função das recentes mudanças das políticas educacionais relacionadas à formação de profissionais para a Educação Básica e as especificidades do Curso de Pedagogia, não contempladas pelas autoras na sua proposta de Indicadores. Ao final da análise do conjunto de Indicadores, nos posicionamos diante de cada Categoria de qualidade estudada: *Qualidade do Currículo, Qualidade das Práticas Pedagógicas, Qualidade da Avaliação, Qualidade da Instituição, Qualidade do Corpo Docente e Qualidade do Corpo Discente* procurando evidenciar onde, como e em que perspectiva se apresenta a qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, em 2014, no contexto do Sinaes.

A análise dos Relatórios de Área buscou perceber a existência de práticas internas que visam à melhoria da qualidade como efeito da avaliação dos cursos. Essa perspectiva está prevista no Sinaes no sentido da compreensão da educação como bem público e de direito, e, portanto, compreende a avaliação como uma prática orientadora para o caminho da formação emancipatória.

Os Instrumentos de Avaliação de Curso e Institucional (*in loco*) têm por objetivo “subsidiar os atos autorizativos de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) – nos graus de tecnólogo, licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância” (INEP, 2012, p.1) e de credenciamento e recredenciamento institucional. Estes instrumentos são utilizados para a aferição do Conceito de Curso (CC), que é “calculado, [...], com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões” (INEP, 2012, p.2) e do CI – Conceito Institucional..

Diante dessas colocações, constitui-se o problema de pesquisa: “Como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, em 2014, decorridos dez anos de implementação do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior?”

4 | RESULTADOS

Realizamos este estudo com a intenção de melhor compreender como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior, decorridos dez anos de implementação do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. No percurso do trabalho, acabamos por focalizar a questão nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, analisando mais pormenorizadamente o Enade 2014, Relatório de Área, Instrumentos de Avaliação de Curso e Institucional do Inep, em contexto das Diretrizes e Políticas Nacionais e de uma problematização dos indicadores de qualidade, como o CPC – Conceito Preliminar de Curso e CC - Conceito de Curso, bem como do Censo da Educação Superior.

As análises resultantes deste estudo indicam que, embora preconizada em documentos oficiais, a qualidade que ocorre é outra - muito mais voltada ao Economicismo e Isomorfismo do que à Equidade - e fica potencialmente incapaz de conduzir à emancipação. O Sinaes, como se apresenta, está modelado às necessidades e à mentalidade gerencial das grandes corporações educacionais, revelando uma enorme capacidade e fôlego do mercado em continuar crescendo, inclusive pela via da Educação a Distância, por conta, sobremaneira, da força normativa da avaliação. Percebe-se que a proteção do negócio encontra estratégias espetaculares que nada têm a ver com o compromisso social da universidade, mas com a mentalidade empresarial, competente e inteligente, fidedigna aos seus propósitos mercantis, como não poderia deixar de ser.

Embora não se possa dar conta de se observar todas as possíveis revelações proporcionadas pelo Sinaes, algumas podem ser percebidas no horizonte e acreditamos que esta dinâmica movimenta e dá fôlego ao aperfeiçoamento desse Sistema. Sobre esse novo horizonte, que consiste em um novo caminho, ao pretender analisar a Política Nacional de Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica, partimos da hipótese de que a qualidade da educação passa pela qualidade da formação docente. Considerando que essas análises sejam reveladoras em relação à formação docente no Brasil, algumas delas merecem destaque, como o fato das políticas em curso privilegiarem a formação de professores em Cursos a Distância em desatenção ao § 3º do artigo 62 da LDB de 1996, que determina que a formação inicial de profissionais do magistério dê preferência à modalidade presencial. Nesse aspecto, por meio dos dados apresentados, percebe-se que a maior parte dos estudantes dos Cursos de Licenciatura no Brasil é mulher, frequenta cursos noturnos e na modalidade a distância. O problema reside no fato de que, provavelmente, grande parte dessas mulheres, além de desempenhar a jornada de trabalho fora de casa, cuida dos filhos e dos afazeres domésticos, tem renda comprometida com custos da casa e família, e não consegue adquirir livros e/ou custear cursos de formação continuada. Dessa forma, a educação a distância constitui-se em uma saída para essas mulheres.

O anunciar desse novo horizonte traz também inovações em relação à Política

de Formação de Profissionais para a Educação Básica: iniciação à docência - ainda a se saber se será nos moldes do Pibid - apoio acadêmico a licenciados, formação pedagógica para graduados não licenciados, promoção de revisões curriculares de acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, residência docente, intercâmbios entre instituições, e, no campo do financiamento, amortização do saldo devedor do financiamento estudantil do licenciado pela docência efetiva na rede pública de educação básica, entre outras.

As inovações também contemplam o Sinaes, como a proposta do *regime especial da avaliação das licenciaturas* por este Sistema e a *prova nacional* para docentes. Essas medidas parecem indicar novas perspectivas de qualidade, embora seja notório que não são suficientes para assegurá-la, mas constituem-se em caminho para se repensá-la.

Na tentativa de cercar os desafios relacionados à compreensão da qualidade nos Cursos de Pedagogia, propusemos algumas questões que orientaram nossa caminhada nessa busca: que noções/conceitos de qualidade o Curso de Pedagogia, no contexto do Sinaes, imprimiu? Apesar da vinculação entre avaliação e qualidade ser recomendada nos documentos oficiais, esta relação apresenta parâmetros suficientes para a construção de um conceito de qualidade? Os resultados da avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia reforçam que caráter: o concorrencial, no sentido do controle burocrático e ordenamento, ou o do cumprimento dos mandatos sociais das instituições, portanto formativo-emancipatórios?

Evidentemente, em função dos limites desta pesquisa, nem todas essas puderam ser respondidas por conta dos desafios que emergiram. No entanto, importantes revelações foram obtidas por meio da análise dos indicadores empregados neste estudo, distribuídos nas Categorias de Qualidade definidas.

As análises relacionadas à *Qualidade do Currículo* revelam que a quantificação de algo abstrato, como a Qualidade do Currículo, em conceitos numéricos é inviável e afasta a lógica de maturidade institucional que deveria ser construída pelas instituições/Cursos de Pedagogia no contexto do Sinaes. Por conta disso, é provável que as instituições/cursos, principalmente as pequenas instituições - a maioria no Brasil - deixem de lado sua autonomia pedagógica e busquem, de forma mecânica, “modelos” de organizações curriculares abertas, flexíveis e com práticas interdisciplinares adequadas às suas necessidades sem se dar conta de que essa é uma prática que deveria ser construída institucionalmente. Isso afasta qualquer perspectiva de qualidade e está presente em grande parte das instituições brasileiras.

É revelador, também, o fato de o Inep, por meio do Relatório de Área, destacar que os estudantes de Pedagogia no Brasil, em 2014, apresentam enormes dificuldades no emprego da Língua Portuguesa - com erros ortográficos e gramaticais que comprometem a compreensão, coesão e coerência de ideias. Este Relatório levantou a possibilidade desse desconhecimento estar relacionado “aos currículos de muitos cursos de Pedagogia” (BRASIL, Inep, 2015, p.90). “A revelação mais imediata e que

causa bastante preocupação é a baixa qualidade da formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia” (BRASIL, Inep, 2015, p.90).

Essa baixa formação, como revelado neste estudo, implica na inabilidade/incapacidade de: Relacionar a teoria à prática; Posicionar-se adequadamente em relação à profissão do Licenciado em Pedagogia; Problematizar temas relacionados à educação, como o relacionado aos Direitos Humanos; Ensaaiar o ato de criticar e refletir; Posicionar-se em defesa de princípios constitucionais - como a democracia e a tolerância; Ancorar-se em percepções mediadas pelo conhecimento científico; ao contrário, essas percepções aparecem eivadas de preconceitos calcados no senso comum a partir da revelação de um quadro de incompreensões; Perceber a cidadania e suas formas de conquista; Perceber os preceitos mais básicos da escola;

Estas constatações incidem diretamente na percepção de qualidade dos Cursos de Pedagogia do Brasil, em especial, no conceito de qualidade emancipatória, que está diretamente ligada ao pensamento crítico, baseado na pesquisa e na reflexão, bem como na consciência cidadã. Um Curso de Pedagogia com qualidade social deve ser capaz de gerar no indivíduo condições para sua emancipação cognitiva, que ocorre, principalmente, por meio da crítica e da reflexão amparadas pela consciência cidadã.

Então, é deveras preocupante que, ao desconhecer os princípios mobilizadores que atuam na sociedade e na escola, e o papel emancipatório e republicano do profissional Licenciado em Pedagogia, ensinar crianças e adolescentes torna-se uma tarefa árida, desgostosa e angustiante. Nessas condições, isto é, sem a assunção desses princípios constitucionais-educativos, o docente coloca-se na posição de “linha de produção” e, não raro, equivoca-se no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, criando em sua sala de aula um processo repetitivo de conteúdos sem contexto, valores ou inseridos em espaços vividos pelos estudantes.

Por sua vez, as análises relacionadas à *Qualidade das Práticas Pedagógicas* são reveladoras a começar pelo fato de que, na memória dos estudantes, em alguma altura do processo de integralização curricular, as *atividades práticas* se fizeram presentes, mas estes não parecem demonstrar, de um modo geral, saber se posicionar diante de encaminhamentos que demandem conhecimento “prático”, como, por exemplo, a elaboração de um planejamento para trabalhar com crianças.

Outras constatações foram obtidas na análise dos indicadores dessa Categoria e reforçam o percebido anteriormente:

- Os estudantes apresentam inúmeras deficiências em relação ao perfil do egresso proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive desconhecem conteúdos e teorias educacionais/sociais fundamentais e a realidade da escola de Educação Básica – o que implica na desvinculação do trabalho intelectual com atividades práticas e experimentais;
- A qualidade dos textos discursivos produzidas é baixa e essa condição provavelmente implica em outras deficiências, como a dificuldade de interpretação e argumentação;

- Os Cursos de Pedagogia no Brasil desenvolvem *atividades práticas*, mas a qualidade destas atividades e do processo de relação teoria-prática não é eficiente;
- Menos de três por cento dos estudantes do sexo masculino e menos de três por cento dos estudantes do sexo feminino receberam bolsas de Iniciação à Pesquisa;
- A maior parte dos concluintes do Curso de Pedagogia no Brasil não são jovens, ao contrário, são pessoas entre 30 a 35 anos, com destaque para as pessoas acima de 35 anos;
- A maioria dos concluintes são mulheres;
- Quase um terço dos estudantes tem renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos mensais e mais de um terço entre 1,5 a três salários mínimos;
- Mais de um terço dos estudantes contribuem para o sustento da família e mais de vinte por cento têm renda, mas precisam de ajuda da família;
- A redução de horas do estágio, prevista na legislação, contribuiu para a abreviação de atividades importantes do percurso formativo dos estudantes;
- Como os estudantes não têm tempo para estudar e têm dificuldade para escrever e interpretar textos, o TCC obrigatório torna-se um obstáculo, mas os estudantes encontram um modo de concluí-lo;
- Há precário domínio dos aspectos teórico-metodológicos envolvidos nas fases do planejamento da ação pedagógica;
- Os Instrumentos de Avaliação *in loco* precisam evoluir no sentido de promover condições e critérios mais claros de avaliar as *atividades práticas* e sua vinculação ao trabalho intelectual desenvolvido nos Cursos de Pedagogia em funcionamento no Brasil;
- Há um conceito de qualidade que está posto nos documentos oficiais (Diretrizes), mas há outro(s) que está(ão) acontecendo;

Diante do exposto, o que nos parece é que a maioria dos caminhos até agora percorridos, nessa busca de compreender a avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, tem horizontes complexos que, ao contrário de fornecer respostas, me apresentaram mais perguntas. Com isso, queremos dizer que a situação dos Cursos de Pedagogia no Brasil em relação à avaliação da qualidade, em especial à “Qualidade de Currículo” e “Práticas Pedagógicas,” como visto, está inserida nesse horizonte complexo e não parece haver uma luz no fim do túnel. Até o momento, o que nos parece estar em jogo é o compromisso a ser assumido por todos: estudantes, instituições e governo. Todos deveriam atuar na busca da qualidade do processo formativo porque, afinal, de fato, sofrerão as consequências, em primeira instância, crianças e adolescentes na Escola e, em segunda instância, a sociedade e a construção da cidadania. Sem isso, não há como se construir um caminho para a qualidade emancipadora, negando-se à sociedade um bom professor, capaz de promover a educação com sentido social, na perspectiva de bem público, porque este

professor não aprendeu a pensar e, se não aprendeu a pensar, não saberá ensinar. Saber pensar, então, nessa perspectiva é um indicativo de Qualidade Social e de crescimento intelectual; e isso se constitui no cerne do mandato social de cursos e instituições, mas, se os estudantes não sabem pensar, nem as instituições lhes ensinam essa prática, que qualidade teremos?

Em relação às demais qualidades analisadas - *Qualidade da Avaliação, Qualidade da Instituição, Qualidade do Corpo Docente e Discente* - têm-se as seguintes constatações centrais:

Quanto à *Qualidade da Avaliação*: os estudantes, de uma forma geral, não conseguem se inserir em aprendizagens complexas pelo fato de que têm pouco contato com seus cursos, estudam e pesquisam pouco e, portanto, formulam pouco ou nenhum pensamento abstrato complexo. Portanto, a aprendizagem complexa não ocorre ou é frágil e “por conta do acesso superficial ao debate contemporâneo travado no campo da Educação, [ocorre] apenas memorização acrítica de expressões mal compreendidas” (BRASIL, 2016, p.84).

A respeito da *Qualidade da Instituição*: os estudantes afirmam receber infraestrutura adequada de suas instituições, como, por exemplo, acesso à biblioteca física e virtual, mas não têm tempo para estudar nem ler. Essa constatação revela que a dificuldade dos estudantes não está somente no pouco tempo para estudar, mas na carência cognitiva relativa às ferramentas para o estudo, como o gosto pela leitura e capacidade de ler e escrever, interpretar e pensar. Em outros termos, se o estudante ler pouco, estudar pouco, escrever pouco e pensar pouco! Saber ler e escrever bem é pressuposto mínimo para a edificação da qualidade social.

Sobre a *Qualidade do Corpo Docente*: percebe-se que a mesma é avaliada apenas de forma quantitativa, se bem que o Sinaes avalia, ainda, as formas de qualificação e capacitação do corpo docente das instituições e o seu plano de carreira.

Em relação à *Qualidade do Corpo Discente*: Os indicadores desta Categoria identificam que os Instrumentos e Relatórios analisados limitam-se a constatar se a instituição e/ou curso implementou programas de atendimento extraclasse, as atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição; se existem programas de internacionalização e intercâmbios e se estão implementados; se os estudantes participam ou não de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística), entre outros aspectos de cunho quantitativo.

Diante de todas essas revelações, fica evidente que a avaliação da qualidade da Educação Superior, aí incluída a avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia, tem por objetivo resguardar o direito de aprender do estudante, que é central em grande parte das atividades desenvolvidas na educação superior. Assim, uma instituição ou um curso de Pedagogia perdem seus mandatos sociais quando não são capazes de atrair estudantes e, atraindo, precisam lhes oferecer formação de qualidade com equidade. Para haver equidade é preciso que haja qualidade. Se os

estudantes entram nos Cursos de Pedagogia com baixa capacidade de ler e escrever, pensar e criticar, formular e compreender; enfim, aprender e ensinar e saem desses cursos em condição similar, como falar sobre equidade, cidadania e emancipação?

5 | CONCLUSÃO

As análises em relação ao Curso de Pedagogia no contexto do Sinaes, no ano de 2014, podem conduzir o leitor à interpretação de que quase tudo está perdido. Essas análises ganham força e o leitor poderá concordar com Demo (2016), quando diz que estamos em rota equivocada, suicida. Embora tenhamos enfatizado na maior parte do tempo da pesquisa que o Curso de Pedagogia no Brasil tem andado em searas difíceis e que isso implica diretamente na baixa qualidade desses cursos com possíveis consequências na qualidade da Educação Básica oferecida pelo Estado, entendemos que estamos em crise e, esta, por sua vez, é sinal, um indicativo de que é preciso mudar. Portanto, a mudança provocada pela crise deve ser a nossa próxima parada. O movimento provocado para essa mudança deve ser campo fértil para o debate, principalmente entre os interessados nessa causa: sociedade, instituições, professores, estudantes e órgãos reguladores.

O primeiro ponto deste debate – como desafio - entre outros de igual relevância, consiste nas implicações decorrentes da natureza normativa da avaliação no Sinaes, questão também levantada por Griboski (2014, p.24) quando identifica, em sua tese de doutorado, a “prevalência da regulação nos processos de avaliação, caracterizado por meio de uma postura controladora do Estado, [...] visão que considera a supremacia dos valores do Estado e do mercado sobre os princípios formativos da avaliação.”

Nos doze anos de Sinaes (2004 a 2016), a supremacia do mercado continua causando espanto porque tem encontrado novas e poderosas formas de mutação e resistência, com crescimento vertiginoso e implacável que fez da educação superior privada um grande negócio que não se opera mais e principalmente apenas em nível acadêmico, mas nas mentalidades dos conselhos empresariais, nas decisões de um Chief Executive Officer - CEO e assim por diante. Era comum, em relação a essa nem tão nova realidade, na década de 1980/1990, ouvir na mídia que tal encaminhamento foi dado pelo Reitor ou Diretor, ou equivalente, mas nos dias atuais, lê-se e ouve-se que decisões são tomadas pelos CEO das empresas (o CEO da Kroton Educacional, o CEO da Ser Educacional, e assim por diante). É evidente que essas decisões são relativas aos grupos educacionais, mas não se pode negar que influenciam diretamente as mantenedoras e as instituições de ensino superior pertencentes a esses grupos. Enfim, com isso, queremos ilustrar que as decisões pertinentes à maior parte da educação superior do Brasil está nas mãos de uma classe empresarial e, como não poderia deixar de ser, essa “classe” está preparada para agir com habilidade estratégica e destreza na manutenção dos seus investimentos e negócios. Trata-se de uma “classe” que estuda, pondera, considera, reestuda, reconsidera, pensa, repensa, calcula,

recalcula, investe, reinveste e colhe os resultados. Nesse particular, a unidade de análise do lucro é o estudante: uma instituição com dois mil estudantes na graduação vale “X”, mas se houver possibilidade de agregar mais valor às mensalidades, como o pagamento via cartão de crédito da própria empresa, esse estudante valerá “2X.” E, em assim sendo, como é que poderia o Sinaes barrar tudo isso? Nem poderia, em função da força do mercado e do fato do Estado não suprir a demanda por educação superior; e até porque o artigo 209 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, determina que “o ensino é livre à iniciativa privada atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”

Ora, desde o início nos posicionamos com a perspectiva da qualidade social, emancipadora, capaz de proporcionar ao estudante condições para a reflexão e a crítica como caminho à equidade; mas, no entanto, o que se percebe é que a avaliação da qualidade presente nos Cursos de Pedagogia no Brasil não se identifica com essa perspectiva. Ao contrário, mantém uma íntima relação com fortes mecanismos de mercado das massas e o resultado não poderia deixar de ser outro: o desvelamento da face normativa do Sinaes. Embora o Sinaes tenha muitas faces e algumas delas tenham tomado fôlego ao logo desses doze anos de sua existência, é possível considerar que a face normativa destacou-se com veemência, embora, ingenuamente, inspirado pela promessa das Diretrizes Curriculares, do PNE e até mesmo de documentos normativos – ou pelo sonho de uma educação de qualidade social – tenhamos acreditado na face emancipatória.

Esta face normativa do Sinaes tem servido a uma certa modelagem desse sistema que ocorre como consequência da estratégia de instituições - principalmente das instituições privadas - em relação à avaliação da qualidade. Em outros termos, o Sinaes, como se apresenta, está modelado às necessidades e exigências da iniciativa privada, da cultura de competitividade das/nas empresas evidenciando uma enorme capacidade e fôlego do mercado em continuar crescendo, inclusive pela via da Educação a Distância, dentro e fora do território brasileiro. Em sendo assim, a proteção do negócio encontra estratégias espetaculares que nada têm a ver com o compromisso social da universidade, mas com a mentalidade empresarial, competente e inteligente, fidedigna aos seus propósitos mercantis, como não poderia deixar de ser. É por isso, talvez, que os estudantes, ao responderem aos questionários do Enade 2014 apontaram que grande parte das instituições lhes proveram com condições materiais (infraestrutura), humanas (docentes, técnicos) e pedagógicas suficientes ao longo da realização de seus Cursos de Pedagogia. A fórmula é simples, e precisa ser lida contextualmente: atrai-se um conjunto muito grande de estudantes com baixa capacidade econômica, contratam-se professores com pouca titulação e pouca experiência em pesquisa, geralmente especialistas, mas “camaradas”, apresenta-se uma infraestrutura acolhedora, uma proposta de financiamento público (Fies, Prouni) ou privada condizente; acrescenta-se a isso a possibilidade de se estudar

total ou parcialmente em casa e conquistam-se muitos clientes. Está ótimo, eram as condições de “que eu precisava, muito obrigado!”. Nesse sentido, o que o Relatório de Área do Enade 2014 pareceu também revelar foi o resultado de muitas relações satisfatórias de consumo e é em função disso que os estudantes não reclamaram de suas instituições, até porque, salvo exceções, não teriam porque fazer o contrário e, outros, nem capacidade para discernir porque “naquele mundo que me satisfaz, nada me insatisfaz” se eu não quiser acordar e, acordado, não souber enxergar.

A esse fato, acrescentamos outro, também de caráter normativo, que é o poder do diploma. No Brasil, conforme o artigo 48 da LDB, os “diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular”. Ora, diferentemente da grande maioria dos cursos de bacharelado em que a competência é testada pelo mercado, a maior parte dos formados em cursos de licenciatura no Brasil e que optam pela docência na Educação Básica servem ao Estado, em escolas e instituições públicas. Como a demanda nessa área ainda é grande, a exemplo do Estado de Santa Catarina e de outros estados, cuja rede estadual é composta por cerca de mais de 70% (setenta por cento) de professores admitidos em caráter temporário, o diploma é peça fundamental. Acertadamente, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, ao tratar com mais clareza a formação continuada, trouxe um pouco de luz a essa questão mas, por outro lado, a figura do professor com *notório saber* para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do *caput* do art. 36 da LDB de 1996, por força da Medida Provisória nº 746, de 2016, trouxe desespero e desconfiança. Salvo exceções, não existem profissionais com *notório saber* em abundância e, se existem, eles estão na academia, ou em empresas; o que existe disponível são possíveis *notórios sensos comuns*. A desonestidade presente nessa norma é explícita e é reveladora de um conceito que despreza a qualidade. Até então, o que vínhamos observando é que há um conceito de qualidade que está posto nos documentos oficiais (Diretrizes), mas há outro(s) que está(ão) acontecendo. O Sinaes, assim como se apresenta, constitui grande parte do que temos e evoluímos no Brasil nos últimos doze anos em termos de avaliação da Educação Superior, por isso, não pode ser desprezado; ao contrário, cada vez mais e, continuamente, precisa ser problematizado e reinterpretado à luz das políticas educacionais em curso. É provável, como estamos assistindo, que momentos truculentos passem e se renove a esperança de uma avaliação de qualidade social, como idealizada pela sociedade.

Ao finalizar este estudo, percebemos que talvez seja estratégico continuar pesquisando o Sinaes, em especial os Cursos de Pedagogia, principalmente por conta do *regime especial* de avaliação que as licenciaturas deverão se submeter, das mudanças ocasionadas pela nova Política de Formação de Profissionais para a Educação Básica, pelos novos desafios impostos pela dinâmica de mercado e, principalmente, pela persistência em se compreender um tema tão complexo e polissêmico como a qualidade - pressuposto basilar do Direito de Aprender e que

implica no Desenvolvimento Humano.

REFERÊNCIAS

BARNETT, R. **Improving Higher Education: total quality care**. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

BRASIL, 2003. **Sinaes**: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, 2003.

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

BAWDEN, Richard. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Trad. Vera Muller, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BERTOLIN, Júlio C.G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções à inexorável subjetividade conceitual. In: **Revista Avaliação**. Campinas, Sorocaba, São Paulo. v. 14, n. 1, p.127-149, mar.2009.

BRANDENBURG, U.; WIT, H. The End of Internationalization. In: **International Higher Education**. Boston: The Boston College Center for International Higher Education, v. 62, p. 15-16, winter 2011. Disponível em: <<http://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html>>. Acesso em: 05 set. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Quality in education*. In: Revista Nuances. Ano XVI, n. 18, jan-dez. 2010. São Paulo: Unesp, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação superior: bem público, equidade e democratização**. In: Revista Avaliação. Campinas: Sorocaba, SP, v.18, n.1, mar. 2013.

DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina**. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012.

GREEN, Diana. **What is quality in education**. Society for Research into Higher Education, Ltd., London, England, 1994.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Regular e/ou induzir qualidade?** Os cursos de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2014.

HARVEY, Lee. **Versão final do documento publicado como Harvey, L., 2006, a “qualidade Entendimento”, Seção B 4,1-1 de** Apresentando Bologna objetivos e ferramentas ‘em Purser, L. (Ed.) EUA Bologna Handbook: Fazendo trabalhos de Bolonha, Bruxelas Universitário Europeu Associação e Berlim, Raabe, 2006.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment & evaluation in higher education**. Londres, v.18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

MOROSINI, Marília Costa. Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional In: CATANIA, Afrânio Mendes. **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. São Paulo: Xamã, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação**. Campinas, Sorocaba, São Paulo. v. 19, n.2, p.385-405, jul. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 21, n.64, jan-mar 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v.16, n. 1, p. 20-31, mar. 2011.

UNESCO. **Lá educación superior em el siglo XXI: visión y acción**. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris: Unesco, out. 1998.

WATTY, Kim. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality assurance in education**. Melbourne, v. 13, n. 2, p.120-131, 2005.

A “COLA” NA AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA VISÃO DE ALUNOS(AS) NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SÃO SEBASTIÃO, APUIARÉS-CE

Ivan Costa Lima

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Redenção-CE. Doutor em Educação

Fabiana Almeida de Abreu

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Redenção-CE. Bacharel em Humanidades. Graduanda em História

RESUMO: A “cola” constitui-se uma problemática no processo da educação formal e, ainda pouco discutida, pelos órgãos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem escolar. A avaliação, principal instrumento metodológico para aferir o desempenho da aprendizagem escolar do aluno(a), em muitos casos, sofre com a utilização de meios considerados ilícitos praticados por estudantes em sala de aula. Alguns estudos, a partir de uma visão ética consideram a “cola,” em vários momentos na escola, como uma prática fraudulenta. Outros consideram esta ação como justificável como direito de aluno(a) em aprender. Deste modo, objetiva-se no presente trabalho analisar a presença da “cola” dentro da escola pública de Ensino Médio São Sebastião, situada no município de Apuiarés-CE, a partir da visão dos alunos(as) do terceiro ano. Buscou-se compreender as possíveis causas que levam

os estudantes a “colar” durante as provas avaliativas em sala de aula. Para desenvolver esta pesquisa utilizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, com uso de materiais bibliográficos que possibilitaram maior compreensão deste fenômeno. Assim como, de questionários destinados aos alunos(as) com perguntas objetivas a respeito do tema. Os resultados deste estudo apontam que há uma utilização desta prática por parte dos estudantes, funcionando para muitos como uma busca em prosseguir na sua trajetória escolar, o que pode indicar que há uma reflexão a ser feita sobre os métodos de avaliação utilizados neste nível de ensino. Considera-se a necessidade de uma discussão profunda das escolas sobre este tema, já que se evidenciou o uso da “cola” em diferentes momentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem, “Cola”, Avaliação, Ensino Médio.

ABSTRACT: The “glue” is a problem in the process of formal education and, still little discussed, by the bodies responsible for the process of teaching and learning at school. The evaluation, the main methodological tool to measure the student’s learning performance in many cases, suffers from the use of means considered illegal by students in the classroom. Some studies, from an ethical viewpoint consider the “glue,” at various times in the school, as a

fraudulent practice. Others consider this action as justifiable as a student right to learn. In this way, the objective of this study is to analyze the presence of the “cola” within the São Sebastião Public School, located in the municipality of Apuiarés-CE, from the perspective of the students of the third year, looking for understand the possible causes that lead them to “stick” during the evaluative tests in the classroom. In order to develop this research, a qualitative and quantitative approach was used, as well as the use of bibliographic materials that enabled a greater understanding of this phenomenon. As well as a questionnaire for students in the classroom with objective questions about the subject. The results of this study point out that there is a use of this practice by the students functioning as a search to continue in their school trajectory, which may indicate that there is a reflection about the evaluation methods used at this level of education. We place the need for a thorough discussion of the schools on this topic, since the use of “glue” at different moments was evidenced.

KEYWORDS: Teaching-learning, “Cola”, Assessment, Secondary School

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada como requisito final para a obtenção do grau de bacharel em Humanidades, dentro do Instituto de Humanidade e Letras da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), situada em Redenção no estado do Ceará. Universidade que tem como foco a interiorização no estado e a internacionalização com os países de língua portuguesa do continente africano e o Timor Leste.

O objetivo do estudo foi analisar a presença ou não da “cola” dentro da escola pública de Ensino Médio São Sebastião, situada no município de Apuiarés-CE, a partir da visão dos alunos(as) de terceiro ano. Para seu desenvolvimento, utilizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, com uso de materiais bibliográficos que possibilitaram maior compreensão deste fenômeno, e de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas sobre o assunto destinado aos alunos(as) responderem em sala de aula.

Para tanto, no decorrer do texto trabalhou-se diferentes abordagens conceituais sobre a “cola” e sua relação com o processo avaliativo de ensino e aprendizagem do aluno(a). A partir disso, coloca-se em evidência a necessidade de problematizar o processo de ensino-aprendizagem exercido nas escolas públicas brasileiras. Segue-se em discutir a metodologia de avaliação utilizada, já que dependendo da forma escolhida, esta pode ou não potencializar o uso da “cola”, tendo em vista que, na maioria das vezes, a avaliação tem como maior preocupação a mensuração, a partir do uso de provas e notas.

Assim, observa-se que a “cola” constitui uma problemática dentro da educação formal e ainda pouco discutida pelos órgãos responsáveis pelo processo do ensino e aprendizagem escolar.

Nesta direção, Abrantes (2008, p. 76) situa que: “A origem da gíria brasileira “cola” é atribuída ao termo francês “*colle*”, que tanto significa o ato de grudar ou unir quanto expressa a dificuldade ou problema a resolver”. Assim, a “cola” ou “pesca” como é conhecida popularmente é um ato que tem sido utilizado pelo aluno(a) durante a realização das provas avaliativas no processo da educação formal.

Apesar de pouco discutida, observa-se a partir de Freitas (2002, p. 34), que a “cola” é uma prática tão antiga quanto às instituições de educação formal, sendo combatida rigorosamente pelas instituições de ensino. No entanto, a “cola” encontra-se interligada com os métodos avaliativos utilizados para diagnosticar a aprendizagem do aluno(a), em especial as provas.

Quando nos referimos as provas, o que se visualiza é que para o aluno(a), mesmo sendo uma prática comum durante o processo escolar, em grande parte torna-se um momento que traz desconforto e nervosismo, provavelmente, pelo medo da reprovação e pela cobrança de notas pelos pais.

Assim, discute-se que as avaliações funcionam como uma estratégia pedagógica do ensino que resulta no levantamento de dados a partir dos resultados alcançados pelo aluno(a) nas provas. As atividades avaliativas têm como objetivo diagnosticar a aprendizagem do aluno(a) em sala de aula, sendo assim “as provas escritas e outros instrumentos de verificação são meios necessários de obtenção de informação sobre o rendimento dos alunos”. (LIBÂNEO, 1994, p.200)

No entanto, como afirma Abrantes (2008, p.105) parece existir uma preocupação excessiva relacionada às boas notas. Diante disso, o autor refere-se a uma pedagogia da “cola” em que o interesse do aluno(a) está vinculado, na maioria das vezes, em atingir uma boa nota, não importando como vão conseguir-las, e sem uma preocupação em construir uma aprendizagem plena. “De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos(as) pelo medo” (LUCKESI, 2008, P.40). Nesta consideração a função da avaliação está alicerçada quase que exclusivamente na medição dos conteúdos aprendidos, levando-se ao uso da “cola” ao longo do processo. Portanto, a prática da “cola” por ser proibida pelas instituições de ensino, acaba tornando-se algo ilegal, mas não debatida. Apesar dos estudantes saberem que não podem utilizar materiais de consulta nas avaliações, muitos deles avançam na escola por utilizar meios proibidos para alcançar um bom desempenho em suas provas.

Diante desta problemática, a pesquisa trouxe como questão chave: qual a visão do aluno(a) a respeito do uso da “cola” no processo de avaliação do ensino aprendido? Em torno deste problema, discute-se como o “colar” vai contra as normas da escola, assim como salienta-se seus motivos. Segundo o professor José Abrantes (2008, p. 21) são de diversas ordens as razões que levam o aluno(a) a “colar” durante as avaliações: aulas chatas, professores desmotivados, conteúdos sem sentido prático, aluno desmotivado com a escola sem perspectiva de futuro, preocupação somente com as notas para serem aprovados no final do ano letivo.

A partir destas considerações podemos supor que “[...] a compreensão do fenômeno “cola” como algo que pode estar relacionado aos métodos de ensino e avaliação da aprendizagem, nos quais se privilegia a memória [...]” (FREITAS, 2002, p. 44). De acordo com o autor, percebe-se que o aluno(a) pode ver a “cola” como uma forma para memorização de conteúdos que ele não conseguiu dominar, a “cola” torna-se uma ferramenta, um auxílio para fixar as informações que estarão presentes na prova.

Diante destas diferentes questões e dos resultados, aqui apontados, indica-se que há uma reflexão a ser feita sobre os métodos de avaliação utilizados neste nível de ensino, da mesma forma, que as escolas devem enfrentar esta discussão de maneira mais ampla e aberta.

2 | A AVALIAÇÃO DA APREDIZAGEM E A PRÁTICA DA “COLA” DENTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Quem nunca ouviu falar da “cola” ou qualquer outro substantivo que se venha a utilizar para designar as práticas consideradas por alguns estudiosos como fraudes? Em especial, nos momentos que ocorrem durante as provas avaliativas do ensino e aprendizagem do estudante em sala de aula. Pois, neste caso, a “cola” “no linguajar escolar, indica o ato pelo qual um estudante copia a resposta dada por outro colega a determinado item de teste ou prepara uma cópia prévia para usá-la como base para sua resposta” (LUCKESI, 2011, p.412).

Neste caso, a avaliação é questionada em seu sentido educativo, pois segundo observa Libâneo (1994, p. 101), os métodos avaliativos acabam por criar hierarquias entre os alunos(as), pois o que se tem visado no processo avaliativo são as notas. Elas têm sido usadas como instrumento de medição do saber da aprendizagem escolar, acarretando em muitos casos uma divisão entre os alunos(as).

Discute-se a importância da avaliação, considerando-a sua utilização a partir do ensino fundamental até o ingresso do estudante na universidade, como métodos para analisar o desempenho do educando em sala de aula. No entanto, nem sempre este procedimento consegue determinar se o educando realmente compreendeu e internalizou de forma correta todos os conteúdos ensinados pelo professor(a). Sobre isso, Libâneo (1994, p.195) vai considerar que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Nessa perspectiva, podemos compreender a avaliação como métodos adotados nas escolas para diagnosticar e intervir, caso necessário, no processo de aprendizagem

dos estudantes. Tem-se a cada bimestre ou semestre do ano letivo a realização das provas com o intuito de averiguar se a aprendizagem dos estudantes está ocorrendo como se espera por pais e pela gestão escolar. Para tanto, estes instrumentos deveriam ser orientados de forma que “[...] a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora” (LUCKESI, 2008, p.32).

Assim, por meio dos resultados alcançados nas provas avaliativas (positivos ou negativos), o professor analisa o rendimento escolar dos seus alunos(a)s, pois através das avaliações é possível acompanhar os avanços e reparar as possíveis dificuldades que surgem durante o processo de aprendizagem do estudante. Sendo assim:

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994, p.196)

Discutimos que, os métodos avaliativos recorrentes, frequentemente, aparecem de forma desconfortável para os estudantes, mesmo considerados como indispensáveis no processo de diagnosticar o ensino e aprendizagem escolar “[...] a escola, os professores, os alunos(as) e os pais necessitam da comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido” (LIBÂNEO, 1994, p.200). Por meio das provas, se considera um diagnóstico parcial da aprendizagem do aluno(a), ressaltando-se que os resultados devem ser trabalhados com atenção.

No entanto, de maneira geral, segundo evidência Libâneo (1994) os métodos avaliativos utilizados pelas instituições de ensino têm sido criticados por exercer a função classificatória sobre os alunos(as). O que se tem visado no processo avaliativo são as notas. Portanto, nestes casos ela pode estabelecer conexão entre a avaliação e a utilização da “cola”, já que o foco parece estar única e exclusivamente alicerçado pela medição.

Neste caso, as provas avaliativas tendem a mostrar o que o estudante conseguiu assimilar e expressar de conhecimento até o momento da prova, caso esse desempenho seja baixo é porque o aluno não se dedicou aos estudos, as consequências disso será uma nota baixa que pode acarretar em uma reprovação.

Esse tipo de avaliação é considerado classificatório, punitivo e reprodutivista, pois o objetivo é coletar informações sobre o que o aluno alcançou nos resultados, ou seja, a avaliação não se caracteriza como um instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, mas um meio de controle e seleção dos educandos, dos educadores e da escola. (FONSECA; OLIVEIRA, 2006, p. 81).

O que se observa é que nesse processo avaliativo a “cola” ou “pesca”, como é popularmente conhecida na linguagem de muitos estudantes, acaba sendo utilizada, ferindo as normas éticas escolares, assim a “cola”:[...] “indica o ato pelo qual um estudante copia a resposta dada por outro colega a determinado item de teste ou

prepara uma cópia prévia para usá-la como base para sua resposta”. (LUCKESI, 2011, p. 412), sem uma preocupação com o aprendizado.

Constata-se que a “cola” é uma prática rotineira e bastante conhecida pelos estudantes, onde as táticas são as mais criativas possíveis, algumas bem antigas outras tecnológicas. Ao longo do tempo essas táticas vão sendo aperfeiçoadas pelos estudantes de maneira que o professor não seja capaz de desconfiar. Apesar dos estudantes saberem que não podem utilizar materiais de consulta nas avaliações, muitos deles avançam na escola através desta prática.

As formas mais evidente para o uso da “cola” são a troca de informações entre aluno(a)s, por meio da observação da prova do colega. De anotações escritas nas carteiras, a “cola” clássica em pedacinhos de papéis, mesas, paredes da sala de aula, na lousa de forma a “enchê-la de coisas escritas de outra disciplina e, no meio, de forma bem sutil, coloca-se o que interessa” (ABRANTES, 2008, p.76). Outras, em partes do corpo, como mãos, braços, em parte da sua vestimenta como tênis, blusa, bolsos da calça. Em materiais escolares, como lápis, caneta, borracha, cadernos, livros, folhas de rascunho, “folhas de almoço adulteradas, obtidas em dia anterior, que vêm com conteúdos a lápis, que fazem a substituição das folhas oficiais, sendo o conteúdo apagado posteriormente” (IOCOHAMA, 2004, p.27). Ou ainda, na utilização de aparelhos eletrônicos como na troca de mensagens e pesquisas na internet.

Nesta direção, estas diferentes formas de utilização da “cola” ao longo do processo avaliativo colocam algumas reflexões sobre os motivos para tal. Um deles é considerar que conteúdo abordado em sala de aula não provocar a curiosidade do aluno(a) e, conseqüentemente, o estudante não busca uma real aprendizagem, o que se constrói é uma fixação em alcançar uma nota para serem aprovados.

Outro aspecto da “cola” é a falta de discussão desta questão, não se reflete junto com professores, pais e todo o corpo escolar no sentido de entendê-la como um procedimento com diversas vertentes.

Neste sentido, a partir de estudos que têm como base uma visão ética a “cola” é vista, em vários momentos pela escola, como uma prática fraudulenta no processo de aprendizagem escolar do educando. Conforme pontua Iocohama (2004, p. 26) “tem-se pela conduta colar, qualquer forma de atitude capaz de trazer para a avaliação informações que não correspondem unicamente com o conhecimento do avaliando”. Para ele, o aluno(a) ao “colar” está se beneficiando de um conhecimento que não é seu. Assim, segue: “pode-se dizer que “colar” é uma forma de pesquisa caracterizada como ilícita, já que desautorizada por normas institucionais ou até por determinações estabelecidas pelo professor” (IDEM, 2004, p.26).

Por outro lado, Martins (2004, p. 01) aponta o fenômeno da “cola” como uma liberdade do aluno de aprender: “[...] vejo a “cola” não como fraude ou ato clandestino do aluno, mas como manifestação ou recurso de liberdade de aprender do aluno e estratégia de recuperação dos alunos de baixo rendimento”. Nesta abordagem, conforme situa o autor a “cola” funcionaria como uma manifestação do aluno em

aprender da melhor maneira diante das dificuldades do processo avaliativo.

Mas, nos dois casos, nos parece que não se busca discutir, dialogar com os estudantes a respeito deste ato, considerado como fraudulento ou como instrumento de aprendizagem: “[...] O que a instituição de ensino tem feito, de maneira geral, é coibi-la, inclusive as de nível superior, sem trabalhar as causas e nem questionar a legitimidade do fenômeno [...]” (FREITAS, 2002, p. 32).

Mas, afinal, as provas são as responsáveis pela inserção desses métodos considerados fraudulentos nas avaliações? Deixando claro que este trabalho não tem nenhuma intenção de classificar as avaliações como a causa da “cola”, mas, apenas trabalhar um assunto que é tão pouco discutido dentro do espaço escolar.

Na visão de Luckesi (2011, p. 145), “A cola é estimulada pela inserção dos exames escolares na sala de aula e, ademais pela crença de que as notas correspondem efetivamente ao sucesso do educando, e não à aprendizagem”. Para este autor o ato não agrega conhecimento ao estudante, pois torna-se uma ilusão ao responder as provas com correção.

No cenário escolar existe uma supervalorização da nota, por parte de algumas instituições de ensino, que atinge diretamente o estudante, de forma que a nota passa a ser prioridade para diagnosticar a aprendizagem do aluno(a), e isso acaba abrindo espaço à “cola”.

Devido a essa importância que se dá à nota, as avaliações se encaixam em um procedimento mais classificatório do que formativo. No entanto, a avaliação não pode ser vista como algo ruim, como afirma Fonseca e Oliveira “a prova não é em si, vilã da situação, nem a utilização do uso de notas no processo de ensino e de aprendizagem os causadores das exclusões [...]” (2006, p.82). Mas, deve-se rever a forma como este instrumento é aplicado. Segundo argumenta Abrantes (2008, p. 104): “No fundo, em razão das nossas formas de lecionar e avaliar, nós, professores, incentivamos a cola, ou seja, praticamos uma pedagogia da cola”.

Para esse autor (idem, p. 22), “a maioria dos alunos(as) que “colam”, normalmente o fazem apenas com algumas disciplinas, ou seja, gostam e se interessam por umas e não por outras”. O fato desse aluno(a) “colar” na prova de uma disciplina não quer dizer que ele também cole em todas as matérias, enfim, a “cola” pode ocorrer apenas nas provas em que o aluno(a) encontre algum tipo de dificuldade em que ele veja como uma ameaça.

Segundo Freitas (2002), as instituições não buscam conhecer as causas da “cola” durante o processo avaliativo, elas se preocupam em apenas coibir esta ação. É necessário que se discuta em sala de aula professor/aluno(a) a respeito da “cola” buscando compreender suas causas, refletindo de forma ampla os porquês da utilização desse método durante a realização das provas avaliativas. Neste caso, ao invés de apenas punir, é preciso compreender o problema para buscar solucioná-lo.

Para tanto, trazemos os resultados obtidos com a pesquisa realizada junto aos estudantes e as reflexões sobre este assunto ainda tão controverso.

3 | RESULTADOS DA PESQUISA

Diante de um debate teórico que coloca a “cola” em diferentes dimensões, essa seção apresenta os resultados, proveniente da pesquisa qualitativa e quantitativa, coletados a partir da análise do questionário que foi aplicado em sala de aula.

Para uma melhor compreensão do fenômeno da “cola” nas avaliações do ensino e aprendizagem escolar foi trabalhado em sala de aula um questionário contendo 09 (nove) questões a respeito deste tema.

A pesquisa foi realizada em uma escola Estadual do município de Apuiarés – CE. Foi alvo da pesquisa estudantes do Ensino Médio que estão cursando o último ano do ciclo da educação básica, tendo em vista estarem finalizando esta fase da educação básica, nos fornecendo dados valiosos sobre como pensam este tema.

A escola de Ensino Médio São Sebastião funciona em dois turnos manhã e tarde. A pesquisa ocorreu nos dias 22 e 23 de novembro de 2016, dias em que foi aplicada nas turmas de 3º ano “A” pela manhã e o 3º ano “C” que funciona no período da tarde. Nas duas turmas em que foram aplicados os questionários todos os alunos(as) se prontificaram a respondê-los, assim como foram assinados termos de responsabilidade de ética na pesquisa.

Optamos por agregar as respostas dos questionários por turmas e indicar de forma percentual suas ocorrências, de modo a evidenciar as respostas mais significativas dadas pelos estudantes de ensino médio, de forma a compreender como eles entendem este tema em sua vida escolar.

Assim, trazemos as questões que foram formuladas:

Na questão 1: Ao perguntarmos aos estudantes pesquisados se em algum momento da sua caminhada escolar eles utilizaram a “cola” para responderem suas provas tem-se: 84% dos alunos(a)s da manhã e 76% dos alunos(a)s da tarde afirmaram que sim. Apenas 16% dos alunos(a)s da manhã e 24% dos alunos(a)s da tarde afirmaram nunca terem utilizados esse método. Diante das somas dos resultados detectamos que a maioria dos estudantes já utilizaram a “cola” em algum momento da sua caminhada escolar.

Na questão 2: Indagamos que utilidade teria a cola: De acordo com 56% dos alunos(as) da manhã e 48% dos alunos(a)s da tarde a “cola” serve quando não se tem o domínio dos conteúdos da prova, assim funcionando como um auxílio a memorização. Outros 24% dos aluno(a)s da manhã e 4% dos aluno(a)s da tarde afirmaram que a “cola” serve quando se deseja alcançar boas notas; 12% dos aluno(a)s da manhã e 4% dos aluno(a)s da tarde responderam que a “cola” serve para auxiliar nas questões que envolve cálculos matemáticos; 8% dos aluno(as) da manhã e 44% dos aluno(a)s da tarde afirmaram que a “cola”, é prejudicial ao processo de avaliação do aluno(a).

Os resultados aqui descritos mostram que a “cola” é vista por 60% dos estudantes do período da manhã e 44% dos aluno(a)s do período da tarde como um método ilícito, mas também como uma ponte de salvação na hora da prova; outros 20% dos

aluno(a)s da manhã e 16% dos aluno(a)s da tarde veem a “cola” como um auxílio na memorização dos conteúdos da prova. Em 12% dos aluno(a)s da manhã e 32% dos aluno(a)s da tarde a “cola” é uma fraude contra a aprendizagem do aluno(a); Já 8% dos aluno(a)s da manhã /tarde veem a “cola” como algo simples que não lhe trará problemas para sua formação profissional.

Ao compararmos os resultados coletados, podemos perceber que uma grande parte de estudantes reconhecem a “cola” como uma prática desonesta, ilegal, mas que muitos utilizam como material de apoio funcionando como uma ponte de salvação para alcançar boas notas. Então, em linhas gerais para o aluno(a) a “cola” pode ser vista como sua aliada durante o processo avaliativo, desde que talvez seja usada com cuidado.

Na questão 4: Ao ser perguntado o que pode levar um estudante a “colar” nas provas: 40% dos aluno(as) da manhã e 24% dos aluno(as) da tarde responderam o medo da reprovação, 32% dos aluno(as) da manhã e 40% dos aluno(as) da tarde a dificuldade de compreensão das questões presentes nas provas, conteúdos decorebas que contribui para facilitar a aplicação da “cola”; outros 16% aluno(as) da manhã e 24% dos tarde responderam que o desinteressados em sala de aula, com isso podendo adquirir uma média sem precisar se esforçar para estudar; 12% dos aluno(as) da manhã e tarde responderam insegurança na hora da prova.

Diante dos fatos analisados os resultados demonstram haver uma ligação entre o medo da reprovação e a dificuldade de compreensão do conteúdo relacionado à prova, para uma maior parte dos estudantes o medo da reprovação faz com que o aluno(a) se preocupe com a nota e a “cola” acaba funcionando como uma estratégia de obter boas notas. Verificam-se ainda neste contexto outras justificativas usadas pelos alunos(as) na tentativa de explicar a utilização da “cola”, dificuldades com os conteúdos, insegurança com a prova, como também pode indicar uma negligência do aluno(a) com os estudos uma forma de obter vantagens para conseguir uma nota boa, mas sem grande esforço (LUCKESI, 2011, p. 415). Portanto, este debate reforça este estudo que pretende compreender o olhar dos estudantes sobre este tema.

Na questão 5: A “cola pode ser uma deficiência do sistema educacional brasileiro? Das respostas: 64% dos alunos(as) da manhã e 60% dos alunos(as) da tarde não consideram a “cola” como uma deficiência do sistema de avaliação educacional. Isto pode ser verificado pela complementação das respostas, pois, segundo alguns estudantes da pesquisa: *“A prova com “cola” é de responsabilidade do aluno(a) que está colando”*; *“Cada aluno(a) se responsabiliza pelos seus atos”*, *“Na maioria das vezes são os próprios aluno(a)s que não dão atenção para os conteúdos ensinados em sala de aula”*. Nesse caso, a visão dos estudantes recai sobre a ação do educando em torno dos conteúdos escolares. Os outros 36% dos alunos(as) da manhã e 40% da tarde veem a “cola” como uma deficiência do sistema educacional, justificando: *“Os alunos(a)s só colam quando tem algumas deficiências nas matérias”*. *“Sim, a cola é uma deficiência da educação brasileira porque mostra como o conhecimento de*

nossos alunos(as) é pouco”.

Conforme os dados coletados, verificou-se que a maioria dos estudantes pesquisados não consideram a “cola” como consequência da deficiência do ensino das escolas brasileiras. Esses resultados nos levam a pensar a relação entre o fenômeno da “cola” e a qualidade do ensino das instituições brasileiras, que valores e dificuldades relacionados à aprendizagem do estudante durante sua trajetória escolar encontram-se presentes ou ausentes no aluno(a) que “cola”.

A “cola” conceituada como uma fraude sobre o acúmulo do conhecimento escolar do estudante, para muitos funciona como um apoio na realização das provas escritas. Apesar de ser considerada uma prática que fere o código de ética escolar sua existência é algo corriqueira nas instituições de ensino formal, mesmo que os estudantes não enxerguem a “cola” como uma consequência da deficiência do ensino das escolas brasileiras, pode-se considerar que em parte ela se encaixa nesta problemática do ensino escolar.

Na questão 7: A “cola” pode ser prejudicial a aprendizagem escolar do aluno(a)? Tem-se que: 72% dos alunos(as) da manhã e 84% dos alunos(a)s da tarde responderam sim; outros 28% dos alunos(a)s da manhã e 16% dos alunos(a)s da tarde responderam não.

Observa-se nas respostas que apesar de eles considerarem prejudicial, esta resposta se contradiz com o uso da “cola” por grande parte dos estudantes, a questão é que mesmo tendo consciência que a prática da “cola” é prejudicial para o desempenho escolar, o aluno(a) não faz dela sua inimiga, mas sim sua aliada, mesmo considerando que seja uma ato reprovável.

Na questão 8: A “cola seria uma consequência do tipo de avaliação adotada em sala de aula? Verifica-se que 72% dos os alunos(as) do período da manhã e 68% do período da tarde responderam que sim; 28% dos alunos(a)s da manhã e 32% dos alunos(a)s da tarde a “cola” responderam que não.

A partir dos dados coletados ficou evidente que para a maioria dos estudantes a “cola” é uma consequência do tipo de avaliação trabalhada em sala de aula. A cobrança por nota faz das provas uma ameaça para os estudantes então como forma de defesa utilizam a “cola” sempre que se sentirem ameaçados. Avaliações de múltiplas escolhas, provas com perguntas padronizadas, questões decorebas, o grau de dificuldade das avaliações desse tipo de prova comum nas escolas pode contribuir para a cola. Novamente, as respostas indicam um debate mais consistente sobre os métodos avaliativos.

Na questão 9: Na sua opinião é errado “colar”? Analisando as respostas do questionário: 21 (vinte e um) alunos(as) do período da manhã e 22 (vinte e dois) dos alunos(as) da tarde responderam que “colar” nas provas avaliativas é errado. Aqui anotaram para justificar: *“Sim, pois você pode alcançar boas notas, porém o mérito não será seu, e quem cola nunca aprende de verdade”.* – *“Sim, pois assim o aluno(a) não testa o que aprendeu na hora da avaliação”.* – *“Sim, porque todos os professores*

darão um conteúdo para o aluno(a) estudar então se colam é por falta de interesse nos estudos”. –“ Sim, porque sempre quem cola leva a maior nota do que aquela pessoa que estuda bastante. - Sim, porque as maiorias dos alunos(as) cola apenas para não reprovarem”.

Outros quatro alunos(as) da manhã e três do período da tarde não acham a prática da “cola” um erro. Assim justificaram: *“Não, porque só se usa esse método em um momento de dificuldade. - “Colar é apenas uma forma que o aluno(a) encontra para se dar bem nas avaliações- “Colar é apenas uma forma de tirar boas notas”. É interessante observar que neste item do questionário, novamente a maioria diz ser errada a “cola”, no entanto, as respostas anteriores denotam haver um uso sistemático desta prática, pensamos que pela necessidade de aprovação e da nota e não pela preocupação com a compreensão dos conteúdos estudados segue sendo um instrumento de melhorar as notas.*

Diante destas discussões os estudantes têm a consciência que “colar” é errado, mas faz uso da mesma em alguns casos ficando evidente que a “cola” está presente no meio dos estudantes desta pesquisa. Verificam-se neste contexto justificativas usadas pelos alunos(as) na tentativa de explicar a utilização da “cola”, dificuldades com os conteúdos, insegurança com a prova, como também pode indicar uma negligência do aluno(a) com os estudos, ou seja uma forma de obter vantagens para conseguir uma nota boa, mas sem grandes esforços (LUCKESI, 2011, p. 415). Portanto, este debate reforça este estudo compreendendo o olhar dos estudantes sobre este tema.

Por fim, apresentamos a questão aberta, em sua visão de estudante “colar” é? Considerando o grande número de respostas, nesta questão optamos por aglutinar as indicações mais frequentes por parte dos estudantes. Da turma do 3º ano A do período da manhã:

- Errado, pois um estudante que cola nunca aprende nada.

- A cola é um direito para acertar algumas questões.

- Não ter aprendido nada sobre o conteúdo. - É uma maneira de adquirir respostas sem ter conhecimento colar é errado, mas ajuda muito quando se tem dificuldades em algumas questões.

- Auxílio para a memorização.

- Método que muitos alunos(a)s usam quando não conhecem o conteúdo da prova.

-Um método de tirar dúvidas sobre o que estamos indecisos na prova. -
Consequência do medo na hora da prova e de esquecer tudo que foi estudado.
- É um modo do aluno(a) se livrar de questões difíceis. - Medo de ser reprovado.
- Normal.

A cola na visão dos estudantes que correspondem ao 3º ano do período da tarde:

- Algo usado em certas matérias, pois não lembro as diversas formulas para os demais problemas.

- É uma forma para conseguir boas notas em algo que você não sabe ou está confuso.
- Errado.
- Falta de interesse pelos estudos.
- Algo errado que na maioria das vezes é utilizado por falta de estudo da matéria que será avaliada.
- É uma forma dos estudantes que não se interessa conseguir fazer uma boa prova.
- Uma maneira de tirar boas notas.

Pode-se perceber pelas diferentes respostas dos estudantes que a “cola” acaba se tornando um ato corriqueiro dentro da trajetória escolar, por várias questões apontadas por eles como o medo da reprovação, a forma como o conteúdo é repassado.

Neste sentido tem que haver um debate mais aprofundado em torno destas questões de maneira franca e aberta, de maneira a entender que esta prática acontece não apenas por responsabilidade do estudante, mas também como a educação tem sido ofertada. Afinal, são os estudantes que estão saindo da fase final da educação básica, para ir para a universidade ou adentrar o mercado de trabalho. Avaliamos a necessidade de discutir a própria forma de avaliação que a educação formal tem utilizado para conhecer o ensino aprendido dos seus estudantes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo, consideramos ter alcançado os objetivos traçados pelo estudo, já que o foco foi compreender como os estudantes do ensino médio expressam sua visão a respeito de um tema polêmico, mas existente na trajetória educacional, a “cola”.

Assim, diante dos resultados expostos nesta pesquisa, de modo geral, efetuou-se uma reflexão sobre o que pensa o aluno(a) sobre a “cola” durante o processo de avaliação do ensino e aprendizagem escolar. Tem-se que mesmo considerada como uma fraude contra a aprendizagem escolar a “cola” é, corriqueiramente, disseminada dentro das instituições de ensino da educação formal.

Vimos que os estudantes têm certa consciência de que a “cola” é um ato desonesto cometido contra sua capacidade de aprendizagem, mas entende também como uma maneira de atingir boas notas e, conseqüentemente, ser aprovados. Neste sentido, “o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem quais os caminhos [...]” (LUCKESI, 2008, p.18).

A partir da análise do conjunto de respostas, ficou evidente que a “cola” representa para a maioria dos alunos(as) pesquisados um auxílio para memorizar os conteúdos trabalhados em sala de aula na hora da prova, as razões deste ato são as mais

variadas possíveis desde as dificuldades com os conteúdos das provas, insegurança, preocupação com a nota, medo da reprovação até o desinteresse pelos estudos.

Considera-se que nesta questão há uma única forma de avaliação sendo utilizada neste nível de ensino, e que, em muitas vezes, as provas são transformadas pelo professor em instrumentos de ameaças e não em um instrumento da aprendizagem do estudante.

Com isso detectamos, a partir dos dados coletados, que a maioria dos estudantes já “colaram” em algum momento de suas trajetórias educativas quando das provas avaliativas, em especial por considerarem como o caminho mais eficiente para aprovação. Segundo os próprios alunos(as), isto estaria ligado em parte aos métodos avaliativos utilizados pelas instituições de ensino. A “cola” surge como consequência de uma educação descontextualizada, pois no decorrer do processo de ensino e aprendizagem escolar existe uma supervalorização da nota pelas instituições de ensino e, também por parte dos responsáveis pelo aluno(a) “[...] o importante é que tenha notas para serem aprovados [...]” (LUCKESI, 2008, p.19).

O posicionamento dos estudantes pode indicar que os professores utilizam como único critério a nota da prova como indicador da aprendizagem do aluno(a), então consequentemente, logo existirá uma busca com foco somente para alcançar a nota necessária para o sucesso, assim “[...] as notas se tornam divindades adoradas tanto pelo professor como pelo aluno(a) [...]” (LUCKESI, 2008, p.24), para aqueles aluno(a)s (as) que por algum motivo se encontram com baixo rendimento escolar. Assim, a “cola” funcionaria como um meio para alcançá-la, então, considera-se que para este estudante a “cola” seria vista como uma prática desonesta, mas, no entanto, necessária para finalizar esta etapa da formação escolar.

Entretanto, para outros a prática da “cola” é defendida como uma prática que fere a ética da escola, considerada desonesta contra os alunos(as) que não usufruem deste ato, levando a uma falsa aprendizagem. Ao mesmo tempo, ela é vista como uma ajuda, um auxílio para o aluno(a), pois ao “colar” este aluno(a) precisa conhecer a matéria, simplificá-la, fazer pequenas anotações do que ele achar importante do que vai cair na prova, como salienta Martins (2004) a “cola” é uma forma que o aluno(a) encontrou para aprender o que quer e como quer.

Diante disto, consideramos que as avaliações fazem parte dos meios pedagógicos da escola, tornando-se peça importante para diagnosticar como a aprendizagem dos estudantes está ocorrendo. No entanto, ela não pode funcionar como algo que venha a prejudicar o aluno(a) e sim vista como uma possibilidade de identificar os avanços e as dificuldades que precisam ser trabalhadas na aprendizagem dos estudantes. Isto nos coloca uma questão, mas como identificar essas supostas dificuldades que possam vir a surgir caso esse aluno(a) utilize a “cola” para mascará-la com o intuito de tirar uma boa nota?

Para a maioria dos estudantes desta pesquisa, ficou evidente que a “cola” é uma fonte de salvação quando não se tem o total domínio dos assuntos tratados nas

avaliações escolares. A partir deste fato, reforça-se a necessidade de se repensar e ampliar os meios avaliativos que estão sendo aplicados em sala de aula. Isto significa questionar a maneira como o ensino está sendo trabalhado em sala de aula e inserir tantas outras formas que venham a despertar o interesse do aluno(a) em relação aos conteúdos das matérias trabalhadas em sala de aula, para que se possa despertar o interesse pela escola, pelo conhecimento.

Consideramos que este tema deveria fazer parte de uma ampla discussão dentro das escolas, não apenas para uma ideia de punição, mas como uma reflexão sobre os caminhos do próprio processo de ensino e aprendizagem já que tem sido algo recorrente no ensino médio. A “cola” é uma reflexão ética, no entanto também deveria ser tomada como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois põe em evidencia a forma como tem sido tratada a avaliação educacional nos diferentes setores da educação.

Diante de tal quadro, pode-se refletir que em verdade a “cola” faz parte de uma conduta dentro da escola, para os alunos(a)s como uma ponte de salvação, para a escola um ato ilegal. É preciso estar ciente de que é necessário não só combater a “cola” durante o processo avaliativo, mas entender o porquê desse ato cometido por alguns estudantes da educação formal.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José. **Quem não cola não sai da escola?** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FONSECA, Selva; OLIVEIRA, Zeli. **Avaliação, Currículo e História no ensino Médio: um campo de relações** Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/209/192> > Acesso em 16 de agosto de 2016.

FREITAS, Eugenio. **Análise da “cola” no processo Ensino-Aprendizagem**, Dissertação (mestrado em engenharia de produção) Florianópolis. UFSC, 2002.

IOCOHAMA, Celso. **Reflexão sobre a cola nas avaliações do curso de Direito e indicação de uma alternativa viável para sua superação.** Disponível em: <http://revistas.unipar.journal=juridica&page=article&op=view&path%5B%5D=1317&path%5B%5D=1169> > Acesso em 14 de Dezembro de 2015.

LIBÂNEO, José. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério. Série Formação do professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** 19. ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1.ed.- São Paulo: Cortez, 2011. Avaliação da aprendizagem.

MARTINS Vicente. **A cola como direito do aluno(a) aprender como quer.** Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/037/37pc_martins.htm>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

CAPÍTULO 3

A AUTOAVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE ESTÍMULO AO CRESCIMENTO PESSOAL E DE GRUPOS DE TRABALHO

Bruna Larissa Maganhe

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Ana Luiza Carvalho de Oliveira Galvão

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Henrique Cancian

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Carmo Gabriel da Silva Filho

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Gustavo Cardoso Lima

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Nathalia Tami Nishida

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Iago Vinícius Teodoro Carraschi

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Bianca Freire Bium

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Bruna Alves Malheiros

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Mellory Martinson Martins

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Roberto Ruy Mendes de Araújo Filho

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

Marcelo Machado De Luca de Oliveira Ribeiro

Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA/USP)
Tutor do grupo PET Zootecnia FZEA/USP
Pirassununga, São Paulo

RESUMO: A autoavaliação pode ser utilizada como uma ferramenta de avaliação de desempenho e autoconhecimento dos indivíduos e, também, pode colaborar para a compreensão do funcionamento de uma equipe. O grupo PET Zootecnia da Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos da Universidade de São Paulo (FZEA/USP) desenvolveu a atividade como instrumento para delinear aspectos positivos e possíveis pontos de melhoria individuais e do grupo como um todo. Para a realização do trabalho, a atividade foi dividida em três etapas: auto avaliação, avaliação de cada participante e avaliação do grupo. Após o período de avaliação, foram observadas melhorias em relação à qualidade das reuniões, ao crescimento pessoal dos petianos e, houve uma melhor aceitação de críticas por parte de cada um deles. Foi possível observar uma maior eficiência na realização de tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação, desenvolvimento pessoal, trabalho em grupo, desempenho profissional.

INTRODUÇÃO

A auto avaliação pode ser definida como um processo periódico de monitoramento que avalia e interpreta o desempenho e interação entre indivíduos e, de cada membro em relação ao grupo. Constitui em uma prática que tem como principal objetivo promover os processos de transformação pessoal, profissional e social (Sociedade Brasileira de Coaching, 2015).

Como sugerido pelo Instituto Brasileiro de Coaching (2015), “*uma autoavaliação é de suma importância, seja qual for a área em que será aplicada*”. Ter conhecimento das qualidades e habilidades a serem adquiridas ou aperfeiçoadas, abordados a partir de diferentes pontos de vista, é o primeiro passo para dar início a melhoria. O reconhecimento das características e dificuldades de cada indivíduo é um primeiro passo para a reflexão necessária para minimizar ou eliminar pontos indesejáveis e promover aprimoramento pessoal e do grupo.

Ainda, OLIVEIRA-CASTRO, LIMA e VEIGA (1996) ressaltam que o desempenho de um grupo é resultado de diversas variáveis, não podendo ser visto apenas como fruto das competências individuais de cada membro da equipe. O desempenho é resultado do êxito nas relações interpessoais, da dinâmica da equipe, do ambiente de trabalho e de outras variáveis.

Tendo em vista a relevância identificada no desenvolvimento de um processo de auto avaliação, foi proposto pelo grupo PET Zootecnia da FZEA/USP, incluir a auto avaliação individual e do grupo, entre as atividades a serem realizadas no planejamento anual de ações e projetos, com duas dinâmicas específicas, no meio do ano e ao final do período. O Processo permite levantar informações e, a partir do autoconhecimento compartilhado e discutido em grupo, buscar melhorias na dinâmica das interações pessoais, assim como expor problemas e identificar caminhos de estímulo para a mudança de comportamentos que permitam a superação de impasses

e resolução de conflitos.

OBJETIVOS

Partindo da premissa que todo indivíduo ou grupo é passível de progresso, a atividade teve como objetivo buscar melhorias na dinâmica do grupo, assim como expor falhas para que as mesmas pudessem ser solucionadas.

Além disso, os petianos foram estimulados a contrastar seu desempenho esperado com o relatado pelo grupo e, agir para minimizar ou eliminar, ou ainda, justificar as diferenças encontradas.

METODOLOGIA

Para melhor eficiência na atividade e, maior clareza na elaboração dos resultados, as análises foram divididas em três etapas:

1. Auto avaliação: cada petiano dispõe de um período pré-determinado para análise do seu desempenho nas diversas atividades para com o grupo, além de decorrer sobre possíveis melhorias, falhas e crescimento pessoal adquirido ao longo do ano.
2. Avaliação Individual do petiano no grupo: nesta etapa, cada membro é avaliado abertamente por cada integrante do grupo. São expostos pontos positivos, que agregam qualidade às atividades desenvolvidas pelo grupo, tais como intuito motivacional; além de indicar problemas e dificuldades que o aparecem sob o olhar de seus colegas, visando estimular a autorreflexão.
3. Avaliação do grupo: nesta última etapa, o grupo aborda abertamente pontos como entrosamento do grupo, funcionamento das reuniões, efetividade no tempo gasto nas discussões, planejamento das atividades, distrações, rotatividade de tarefas e possíveis pontos de melhoria em relação ao funcionamento do grupo como um todo.

Vale ressaltar que o tutor do grupo participou em todas as etapas da avaliação, como qualquer outro integrante do grupo PET, colaborando com críticas e sugestões, além de se submeter ao mesmo sistema de avaliação.

A proposta considerou para elaborar a avaliação, os seguintes pontos:

- Pontualidade;
- Faltas;
- Prazo de entrega das atividades;
- Pró-atividade;
- Disposição em aceitar desafios;
- Efetividade no trabalho em equipe;
- Características e qualidades individuais;

- Habilidades almejadas;
- Dedicção
- Evolução do Petiano no período

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado da atividade, foram observados progressos, principalmente, quanto à dinâmica de divisão de tarefas e de articulação do grupo. A duração das reuniões passou a ser mais adequada ao conteúdo debatido, resultando em reuniões mais concisas e mais proveitosas. O grau de satisfação com a realização das reuniões periódicas aumentou significativamente. Houve melhoria na comunicação entre os petianos, assim o entrosamento e o respeito entre os membros da equipe. Em relação aos debates e, os processos de feedback mostraram melhoria nos mesmos itens já indicados. No que diz respeito à cada integrante do grupo, foi relatado pelos petianos uma melhor aceitação de críticas, sabendo respeitá-las e utilizá-las a favor do crescimento pessoal, aperfeiçoando a habilidade de expor opiniões de forma a não desmotivar o companheiro de equipe.

CONCLUSÃO

Os resultados observados permitem afirmar que houve avanço significativo no modo como os trabalhos do grupo PET Zootecnia são realizados e, cada um de seus membros apresentou maior eficiência e maior satisfação pessoal na participação nas atividades. Pode-se concluir que a autoavaliação pessoal e da equipe foi um método eficaz no aprimoramento pessoal e profissional dos petianos quanto à comunicação, aceitação de críticas e crescimento pessoal, além apresentar melhoria na produtividade do grupo. A atividade, se apresentou muito positiva no caso estudado e, pode ser aplicada inclusive como forma de preparo de estudantes para o mercado de trabalho, no qual o respeito, a tolerância, e a capacidade de ceder espaço para discussão, refletir e lidar com problemas, são habilidades de grande relevância.

REFERÊNCIAS

(IBC) Instituto Brasileiro de Coaching Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/tudo-sobre-coaching/rh-e-gestao-de-pessoas/a-importancia-da-autoavaliacao-profissional/>> Acesso em 15/11/2015

OLIVEIRA-CASTRO, G. A., LIMA, G. B. C., VEIGA, M. R. M. Implantação de um sistema de avaliação de desempenho: métodos e estratégias. *Revista de Administração*, v. 31, n. 3, p. 38-52, 1996

(SBC) Sociedade Brasileira de Coaching Disponível em: <<https://www.sbcoaching.com.br/coaching/autoavaliacao-profissional>> Acesso em 15/11/2015

A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DAS FACULDADES PRIVADAS DO SUL CATARINENSE

Kelli Savi da Silva

Faculdade SATC, Criciúma – SC

Antonio Serafim Pereira

UNESC – Universidade do Extremo Sul
Catarinense, PPGE, Criciúma – SC

RESUMO: O presente trabalho relata a pesquisa que objetivou analisar a relação entre o processo de autoavaliação e gestão institucional em três faculdades isoladas do sul catarinense, na visão dos integrantes da CPA (Comissão Própria de Avaliação). O estudo valeu-se da análise de conteúdo dos Regimentos das CPAs e entrevistas semiestruturadas com seus membros, que nos permitiu concluir que a composição da CPA é realizada, na maioria das vezes, por indicação/convite da gestão da IES, fortalecendo, por conseguinte, o caráter gerencialista em detrimento do caráter democrático e emancipatório.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional; Gestão; Comissão Própria de Avaliação; Ensino Superior.

ABSTRACT: This paper reports the research that aimed to analyze the relationship between the self-assessment process and institutional management in three different colleges in the South of Santa Catarina, according of the members view of Comissão Própria de

Avaliação (CPA) [Committee for Assessment]. The study drew on the content analysis of the CPAs Regiments and semi-structured interviews with its members, which allowed to conclude that the composition of CPA is carried out, mostly by HEIs (Higher Education Institutions) management indication/invitation, strengthening the managerial character over the democratic and emancipatory character.

KEYWORDS: Institutional Assessment; management; Committee for Assessment; Higher Education.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, em vigor desde 2004, compreende três modalidades de avaliação: Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES). Esta última, composta por uma avaliação externa, realizada por avaliadores designados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e outra interna (autoavaliação), coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), objeto de nosso estudo.

A pesquisa sobre as CPAs, entre nós,

ainda é incipiente, principalmente, no que se refere às faculdades isoladas do sul do Estado de Santa Catarina, o que nos levou ao seguinte questionamento: Qual a relação entre o processo de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão da IES, na visão dos integrantes da CPA das faculdades isoladas do sul catarinense?

Dessa maneira, o estudo buscou compreender a relação entre os processos de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão das faculdades isoladas do sul catarinense, na visão dos integrantes da CPA. Por sua natureza, a metodologia compreendeu a análise de conteúdo (BARDIN, 2005) do regimento das CPAs pesquisadas e das entrevistas semiestruturadas com seus membros, representantes dos segmentos das IES envolvidas.

Nosso propósito nesse trabalho, portanto, é descrever o estudo realizado. Neste sentido, de início, tecemos considerações sobre o histórico dos programas nacionais de avaliação institucional em nível superior. Em seguida, abordamos o SINAES, com destaque na autoavaliação institucional. Por fim, discutimos os resultados da pesquisa realizada nas faculdades privadas do sul catarinense.

2 | AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UM POUCO DA SUA HISTÓRIA

O ensino superior brasileiro, a partir do período colonial, expandiu-se vagarosamente. Mesmo assim, de acordo com Rossato (2005), entre os anos de 1891 e 1919 houve a criação de 27 escolas superiores.

Com a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases –, instituída pela Lei nº 4.024, de 1961, as universidades passaram a ter autonomia para criar seus novos cursos e facilitou a criação de instituições isoladas privadas (BRASIL, 1961). Diante dessa expansão, em 1963 foram fixadas normas de autorização e de reconhecimento das IES.

Com o objetivo de analisar os impactos da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), em 1983 o MEC criou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que considerava tanto a produção e a disseminação do conhecimento, como a gestão da IES (BRASIL, 2009). Este programa teve curta duração, sendo extinto em 1984, ano seguinte a sua implementação. Apesar de sua curta trajetória, para Barreyro e Rothen (2008, p. 135), “o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA), inaugurando a concepção de avaliação formativa e emancipatória”. Ainda para os autores, outro importante legado deixado por esse programa foi a preocupação para com a gestão institucional.

Em 1985 o MEC apresentou uma nova proposta de avaliação da educação superior por meio de um Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), que teve como objetivo controlar a qualidade das instituições, o que implicava a distribuição de recursos públicos destinadas às IES públicas ou privadas

(BRASIL, 2009). De acordo com Cunha (2002), essa proposta recebeu muitas críticas, porém permaneceu como orientações gerais para o ensino superior.

No início dos anos 1990, com o discurso de modernização e da inserção no Brasil na economia globalizada, coube às IES formar recursos humanos para suprir essa demanda. Diante disso, o Ministério da Educação detectou que, desde a década de 1960, o ensino superior brasileiro vinha apresentando problemas, principalmente em decorrência da rápida expansão e da pouca preocupação com a qualidade (QUEIROZ *et al*, 2013).

Para estudar esse problema, foi criado em 1993 o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), proporcionando grande autonomia às IES, que, aderindo voluntariamente ao Programa, criavam e apresentavam ao MEC seus próprios modelos de autoavaliação. Vale ressaltar, que “o PAIUB concebia a autoavaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, estendia-se a toda a instituição e se completava com a avaliação externa” (BRASIL, 2009, p. 27).

Desse modo, o PAIUB foi o primeiro programa proposto e fomentado pelo MEC com “princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa” (LEITE, 2005, p. 51), constituído por uma avaliação interna (autoavaliação) e outra externa, realizada por especialistas da área, além da reavaliação, na qual a IES poderia discutir os resultados das avaliações anteriores e estabelecer propostas de melhoria.

Mesmo sendo um programa de livre adesão, o PAIUB obteve grande adesão por parte das IES, que passavam a receber recursos financeiros para executar seus programas de avaliação institucional próprios, o que leva a concluir que a origem da proposta de uma Comissão Própria de Avaliação para cada IES, deu-se nesse Programa, o qual previa que cada IES contasse com uma Comissão Central interna, que coordenaria o processo de autoavaliação.

Em novembro de 1995, a Lei nº 9131 (BRASIL, 1995), estabeleceu que os estudantes concluintes de cursos de graduação deveriam realizar exames escritos, aplicados anualmente em todo o país: o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “Provão”. Esse mecanismo de avaliação utilizava o desempenho dos alunos para medir a eficácia das IES, “baseado na lógica de que a qualidade do curso é igual à qualidade de seus alunos” (BRASIL, 2009, p. 28).

Para Dias Sobrinho (2010, p. 206), o Provão “teve o mérito de colocar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira”, porém o autor aponta que a principal fragilidade desse Exame era a aplicação de um instrumento “num único momento e se limitava a estabelecer a qualidade dos cursos tomando como matéria os desempenhos estudantis em uma prova”.

Concomitante ao Provão, o MEC realizava o Censo da educação superior e as Avaliações das Condições de Ensino (ACE), que consistiam em avaliações *in loco*, focadas na organização didático-pedagógica, no corpo docente e nas instalações físicas das IES e/ou dos cursos, objetivando o credenciamento ou o reconhecimento das instituições, bem como a autorização ou o reconhecimento de cursos.

O Provão surgiu no movimento da LDB/96, que, após tramitar oito anos no Congresso Nacional, foi assinada e implantou processos de avaliação e de regulação das IES e de seus cursos de graduação – a exemplo da educação básica –, além de favorecer a descentralização e a flexibilização, facilitando a expansão do ensino superior privado.

Devido a essa expansão e à preocupação com a qualidade do ensino ofertado, em 2003, paralelamente ao Provão, o MEC designou uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) que, levando em consideração a análise das experiências avaliativas anteriores, inclusive o ENC e ACE, propôs o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema vigente até os dias atuais.

3 | SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A INSTITUIÇÃO, OS CURSOS E OS ESTUDANTES

Instituído pela Lei nº 10.861/2004, o SINAES, coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), se constitui como um processo permanente de avaliação, que

deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (BRASIL, 2009, p. 85).

Para isso, as IES devem elaborar de forma coletiva um projeto de avaliação institucional que reúna informações que contribuam para a tomada de decisão, tanto em âmbito administrativo quanto pedagógico, buscando a melhoria contínua da qualidade institucional. Por ser uma política de Estado, o SINAES “se fundamenta em princípios e objetivos ligados diretamente aos interesses sociais da educação superior, cuja implementação deverá ser, portanto, ensejada por todas as instituições de ensino superior, sejam de caráter público ou privado” (ANDRIOLA, 2005, p. 58), respeitando sua identidade e peculiaridades, complementa Dias Sobrinho (2010).

O SINAES é constituído por três pilares: avaliação da instituição, do curso e dos estudantes. Essas avaliações propostas pelo SINAES são entendidas como processo permanente de melhoria da qualidade institucional.

O desempenho dos estudantes é aferido pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes –, tendo como referência os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares de cada curso. Esse exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, por meio de avaliações trienais aplicadas de acordo com as áreas avaliadas.

Para Dias Sobrinho (2010, p. 215), a Lei do SINAES produziu significativo desvio

quanto ao seu objetivo ao fornecer “argumento para a elaboração de rankings” entre cursos e IES. Isso ficou mais evidente após a publicação da Portaria Normativa 40/2007, republicada em 2010, em que foram instituídos o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), considerados indicadores de qualidade.

Além do ENADE, conforme a Lei do SINAES, as avaliações dos cursos de graduação devem ser realizadas in loco, por comissões avaliadoras designadas pelo INEP, que devem seguir procedimentos e instrumentos estabelecidos pelo INEP, com o objetivo de “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004).

De acordo com o SINAES as IES também passam por avaliação que se divide-se em duas modalidades: a avaliação externa e a avaliação interna (chamada de autoavaliação). A avaliação externa é realizada por comissões designadas pelo INEP, enquanto a autoavaliação é coordenada pela CPA – Comissão Própria de Avaliação – que é o foco principal deste estudo.

A comissão de avaliação externa verifica se os dados previamente fornecidos pela IES são verídicos e, ao final da visita, emite relatório e atribui um conceito institucional (CI).

Além dessa avaliação externa, o SINAES estabelece que as instituições de ensino superior devem se autoconhecer (autoavaliar) nos aspectos relacionados ao seu desenvolvimento institucional e políticas acadêmicas, entre outros. Desse modo, o item seguinte aborda questões relativas à autoavaliação institucional.

4 | AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MODELOS TEÓRICOS

No contexto educacional, de acordo com Saul (2010), existem dois tipos de avaliação: a avaliação da aprendizagem – cujo objetivo é verificar o rendimento escolar do aluno – e a avaliação de currículo – que visa a avaliar o programa de ensino. Esta última, proposta pela autora, pode também ser aplicada na avaliação de cursos e até mesmo na avaliação institucional.

A avaliação institucional para além dos processos de ensino aprendizagem, busca compreender a realidade da instituição em suas diferentes dimensões, no sentido de “aproximar o máximo possível o que está dito nos documentos institucionais acerca do trabalho da IES e aquilo que realmente acontece cotidianamente, quando a IES está em funcionamento” (RIBEIRO, 2009, p. 75).

Assim, a avaliação institucional tem como principal objetivo a melhoria contínua da qualidade dos serviços educacionais. Ampliando essa compreensão, Gatti (2006) afirma que a avaliação institucional busca identificar a realidade da instituição, considerando suas atividades acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão, bem como os aspectos de gestão e de inserção social, propondo-lhe as melhorias que se julgam necessárias.

Saul (2010, p. 65), em sua visão emancipatória, entende que a avaliação institucional tem como objetivos “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas”. Desse modo, a avaliação propõe uma projeção de futuro e, para isso, faz-se necessário analisar e avaliar a prática institucional, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de ações em busca da qualidade.

O paradigma da avaliação emancipatória propõe conceitos básicos de “emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa” [Saul, 2010, p. 66], ou seja, por meio de lutas transformadoras que contemplam tanto o consenso quanto o dissenso na tomada de decisão referente aos compromissos sociais e políticos, envolvendo os participantes (considerados como avaliadores), visando à análise valorativa de seu objeto de estudo, que nesse trabalho é direcionado às IES.

Quanto às formas de avaliações institucionais, tomamos como referência a sistematização proposta por Gatti (2006) disposta em quatro modelos:

a) Descritivos - que apresentam os dados institucionais por meio de questionários, traçando o perfil institucional;

b) Descritivos analíticos - que proporcionam a comparação dos dados coletados com os processos internos da IES;

c) Reflexivo-interpretativos - que, partindo dos dados descritivos e analíticos, apresentam interpretações distintas, baseadas em informações sócio-científico-culturais, por meio de formas diferenciadas de coleta de dados, como entrevistas, observações, entre outros.

d) Reflexivo-participativos - que se apoiam nos objetivos da avaliação participativa, promovendo o diálogo e a reflexão contínua entre os envolvidos.

De acordo com a autora (2006), esses modelos não se excluem e são complementares, porém os modelos mais utilizados nos processos de avaliação institucional são os descritivos e os descritivos-analíticos, que, por suas características, podem ser classificados como modelos de avaliação regulatória, cuja finalidade básica é a regulação e o controle.

Na concepção de Gatti (2006), os métodos reflexivos-interpretativos e reflexivos-participativos são os mais compatíveis com a perspectiva de avaliação institucional, pois implicam uma reflexão interdisciplinar sobre o papel da IES.

Para Leite (2005, p. 16), “as instituições universitárias, assim como outras organizações sociais, por suas características de autonomia, precisam exercitar as regras pedagógicas do jogo democrático, mediante a avaliação participativa”, com atuação constante e ativa nos processos avaliativos. Assim, a avaliação institucional “permite o balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade” (LEITE, 2005, p. 33), se constituindo como instrumento de gestão institucional, propondo ajustes necessários com vistas à elevação do desempenho e da qualidade da IES.

5 | PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DA IES: O PAPEL DA CPA

Em atendimento ao artigo 11 da Lei do SINAES, cada instituição de ensino superior deve instituir uma Comissão Própria de Avaliação, com a função de articular e de coordenar os processos avaliativos internos da IES. A CPA deve ser composta por representantes de todos os seguimentos da comunidade acadêmica (docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo) e da sociedade civil organizada.

A CPA deve elaborar regulamento próprio, aprovado pelo órgão colegiado máximo da instituição, explicitando sua composição, sua dinâmica de funcionamento, sua duração de mandato para os membros, bem como suas atribuições.

Cabe à CPA realizar a sensibilização envolvendo a comunidade acadêmica, por meio de seminários, palestras, reuniões, entre outros, com o objetivo de elaborar democraticamente sua proposta de avaliação. Por ser parte constituinte do SINAES, a autoavaliação deve ser entendida como um processo cíclico e renovador, o que requer que essa sensibilização seja realizada frequentemente.

Belloni, Magalhães e Souza (2007, p. 87) sintetizam o processo de autoavaliação institucional desta forma:

(1) buscar compreender a realidade na qual se insere; (2) voltar-se para o processo decisório que a orienta; (3) responder aos questionamentos colocados e; (4) possibilitar a identificação do mérito ou valor das ações e resultados que concernem ao seu objeto de análise. Com efeito, sua finalidade primordial é solucionar problemas e promover conhecimento e a (5) compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso das instituições, das políticas, planos e programas, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Em razão dessas asserções, o principal objetivo da autoavaliação institucional é identificar as fragilidades e as potencialidades da instituição, como um processo contínuo de autoconhecimento, visando à melhoria da qualidade dos serviços educacionais, tornando-se assim um importante instrumento de gestão. Para que isso aconteça, conforme Dias Sobrinho (2000, p. 121), é necessário saber o que deve ser avaliado, e quem deve avaliar, devendo a CPA realizar esta seleção, pois “nem todo dado é importante e útil para uma determinada avaliação”.

Desse modo, para que o processo de autoavaliação institucional realizado pela CPA tenha sucesso, é necessário que seus membros, como protagonistas do processo avaliativo, participem de forma consciente desse processo, constituindo-se em elo entre a gestão institucional e a comunidade acadêmica (AUGUSTO; BALZAN, 2007).

Assim, a CPA resguardando sua autonomia em relação à gestão da IES, configura-se como elemento primordial para orientar a tomada de decisão por parte da gestão institucional.

Para que a avaliação conduzida pela CPA se torne uma cultura institucional, faz-se necessário que ocorra a participação da comunidade acadêmica: dirigentes, docentes, técnicos-administrativos, alunos e representantes da comunidade, de forma que se valorize o processo avaliativo e não somente os resultados alcançados, visando

à promoção de uma cultura avaliativa que coadune tanto elementos de um paradigma regulatório quanto de um paradigma emancipatório.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 127), as instituições devem desenvolver um sistema de avaliação democrático e participativo, “produzido por múltiplas estruturas e relações, para construir organicamente os juízos de valor sobre todas as suas atividades e instituir os processos adequados à melhoria de sua ‘qualidade’”.

Por essas razões, a avaliação institucional, segundo Muriel (2006) deve se constituir como primeira etapa do planejamento da IES, pois por meio dela é possível identificar as potencialidades e as fragilidades da instituição. Essas ações, tanto administrativas quanto acadêmicas, devem constar no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma vez que desde a implantação do SINAES, a autoavaliação passou a ser “condição sine qua non” para a elaboração deste (MARBACK NETO, 2007, p. 189).

É importante destacar como a autoavaliação institucional tende a se comportar na relação com a gestão da IES. Neste sentido, consideramos importante destacar os modelos de gestão sistematizados por Santiago *et al* (2003, p. 77) na relação entre avaliação e gestão institucional:

a) modelos que ressaltam o “pressuposto da racionalidade absoluta” – a avaliação institucional visa identificar os problemas e buscar soluções para o aumento da eficiência da IES, dentro de um modelo burocrático, porém, com a participação democrática da comunidade acadêmica;

b) modelos que “privilegiam a ambiguidade e incerteza” – a avaliação institucional pode ter influência de valores e dados na tomada de decisão, uma vez que neste modelo a avaliação depende do grau de autonomia dos atores, “das alianças e coligações estabelecidas” (p. 83);

c) modelos que “privilegiam a visão das universidades como uma organização política” – a avaliação institucional recebe “influência das estruturas sociais internas na tomada de decisão” (microsistemas políticos) (p. 84).

Seguindo a ideia de Santiago *et al* (2003), Bernardes (2014) ressalta que, mesmo atendendo à legislação do SINAES, atualmente existem dois tipos de CPAs vigentes. O primeiro tipo está na perspectiva regulatória e gerencialista, que, com base em dados quantitativos acerca da realidade institucional, elabora o relatório de autoavaliação, a fim de cumprir a legislação. De acordo com a autora, a perspectiva gerencialista aponta a dificuldade em relação à participação democrática na avaliação, pois “algumas CPAs não conseguem abrir brechas para uma avaliação democrática, participativa e emancipatória” (BERNARDES, 2014, p. 8). Esse tipo de CPA está relacionada aos modelos que ressaltam o “pressuposto da racionalidade absoluta” e modelos que “privilegiam a ambiguidade e incerteza”, propostos por Santiago *et al* (2003).

O segundo tipo de CPA proposto por Bernardes (2014) está na perspectiva emancipatória democrática, em que a comunidade acadêmica é estimulada a

se comprometer com uma avaliação consciente e responsável, com práticas formativas, tendo em vista que, “para que a tomada de decisão ocorra de acordo com a necessidade da realidade institucional, é importante aos participantes dialogar e negociar” (BERNARDES, 2014, p. 8). Esse tipo de CPA está na perspectiva dos modelos que “privilegiam a visão das universidades como uma organização política” (SANTIAGO *et al*, 2003).

Portanto, avaliação e gestão institucional estão entrelaçadas. A primeira promove a reflexão pertinente e significativa sobre a realidade da instituição, auxiliando no processo de gestão à medida que promove o conhecimento real da IES, possibilitando a tomada de decisão no sentido de qualificar o seu plano de desenvolvimento institucional em prol de práticas formativas emancipatórias.

6 | AUTOAVALIAÇÃO DAS FACULDADES PRIVADAS DO SUL CATARINENSE: A VISÃO DOS INTEGRANTES DAS CPAS

Conforme indicado anteriormente, a pesquisa realizou-se junto às CPAs de três faculdades isoladas do sul catarinense, com a finalidade de compreender a relação entre os processos de autoavaliação institucional e a tomada de decisão pela gestão das referidas IES, na visão dos integrantes das suas comissões.

Nos regimentos das CPAs pesquisadas, identificamos que tais comissões devem se caracterizar pela autonomia em relação às demais instâncias de gestão da instituição, responsabilizando-se pelo processo avaliativo interno, que compreende a elaboração do projeto, sensibilização da comunidade acadêmica, implementação da avaliação propriamente dita, supervisão, análise dos dados, deliberação sobre recomendações e orientações à gestão institucional e prestação de informações à comunidade e ao INEP.

As entrevistas semiestruturadas nos permitiram identificar a visão dos integrantes da CPA sobre o processo de autoavaliação. Por meio delas constatamos que, na visão dos integrantes das CPAs, tais comissões estão satisfeitas com a atenção recebida por parte da equipe gestora das IES, que procuram acolher as recomendações das CPAs e incluí-las na tomada de decisão para melhorar os serviços prestados pela instituição. Porém, identificamos que a composição das CPAs é realizada, na maioria das vezes, por indicação/convite dos gestores, o que, a nosso ver, pode comprometer a autonomia dessas comissões, prevista na legislação e, por consequência, nos regimentos das CPAs, no que concerne à tomada de decisão no âmbito de sua atuação.

Tal situação revela-se contraditória ao que prevê os regimentos das CPAs ao preconizar que essas devem ser autônomas em relação à gestão da IES para tomar decisões no âmbito de sua atuação mediante a condição de seus membros de representante dos segmentos a que correspondem.

7 | FINALIZANDO...

O estudo realizado, conforme o exposto, nos possibilitou identificar que as CPAs, por seus regimentos, devem atuar de forma autônoma em relação às demais instâncias de gestão da instituição, responsabilizando-se pela elaboração e execução do projeto de avaliação interna da IES, bem como pela deliberação sobre recomendações e orientações à gestão institucional, decorrente das avaliações realizadas. Desse modo, as competências destas comissões relacionam-se às etapas do processo avaliativo interno, que dizem respeito à sensibilização da comunidade acadêmica, implementação da avaliação propriamente dita, supervisão, análise dos dados e prestação de informações.

Por meio das entrevistas, foi possível perceber que nas três IES pesquisadas a composição da CPA é realizada, na maioria das vezes, por indicação da gestão da IES, fortalecendo, por conseguinte, o caráter gerencialista em detrimento do caráter democrático e emancipatório.

Os entrevistados também se mostram satisfeitos quanto ao atendimento das equipes gestoras, no sentido de acolher as recomendações das CPAs e incluí-las na tomada de decisão. Porém, questiona-se se essa ação pode estar intimamente relacionada a essa indicação de seus membros pela gestão e não a um processo democrático, visto que a autonomia dessas comissões aparece comprometida, considerando os dados acima descritos.

Nesse sentido, cabe questionar: qual a representatividade que os membros das CPAs têm em relação aos segmentos que representam? Além disso, qual a autonomia que as CPAs têm para propor recomendações e alternativas pertinentes às questões político-pedagógicas da instituição?

Esses questionamentos, por sua natureza, apontam as limitações da pesquisa que, pelo tempo de que dispúnhamos, nos conduziu à opção de realizar uma pesquisa preliminar de cunho exploratório. No nosso entender, seria interessante realizar o confronto das análises realizadas com a visão dos gestores das IES sobre o processo de autoavaliação. Além disso, a incursão na prática das CPAs seria fundamental para apreender, pela observação in loco, sua dinâmica e aprofundar suas possibilidades e contradições, especialmente, no que se refere à autonomia e ao processo democrático.

Afinal, precisamos fortalecer as CPAs para que elas possam, pela via democrática, resistir à tendência gerencialista burocrática que as enfraquecem como instrumento de emancipação. Este, sem dúvida, foi a mais importante reafirmação que obtivemos pelo exercício da pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cezar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez. 2007.

ANDRIOLA, Wagner B. Desafios e necessidades que se apresentam às Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) das instituições de ensino superior visando à implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). In: RISTOFF, Dilvo; ALMEIDA JR., Vicente (Orgs). **Avaliação participativa**, perspectivas e desafios. Brasília: INEP, 2005. p. 57-70.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2005.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**. Campinas. 2008, vol.13, n.1, pp. 131-152.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luzia C. de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4 ed. São Paulo; Cortez, 2007.

BERNARDES, Joelma dos S. A Comissão Própria de Avaliação: contribuição para a gestão institucional. In: **Anais Eletrônicos [do] Seminário Internacional de Educação Superior**: formação e conhecimento. Sorocaba, SP: Uniso, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB, Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Brasília: DF. 1961.

_____. **Lei nº 9131/1995**. Instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC). Brasília, 1995.

_____. **Lei nº. 10.861 de 14/04/2004** – Institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de abr. 2004.

_____. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à Regulamentação. 5. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Portaria Normativa Nº 40**, de 13 de dezembro de 2007(*). Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. *Republicada em 29/12/2010.

CUNHA, Luiz Antônio. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In: TRINDADE, Hégio; BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Dias Sobrinho, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Desafios da avaliação universitária na América Latina. In: TRINDADE, Hégio; BLANQUER, Jean-Michel (orgs). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002, pp. 115-156.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**. Campinas. 2010, vol.15, n.1, pp. 195-224. ISSN 1414-4077.

GATTI, Bernadete A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, SP. V. 17, nº 34 maio/agosto, 2006. pp. 7-14

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARBACK NETO, Guilherme. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI**: análise do processo de implantação. Brasil: Editora Hoper, 2006.

QUEIROZ, Fernanda Cristina B. P. *et al.* Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. 2013, vol.21, n.79, pp. 349-370.

RIBEIRO, Jorge Luiz L. S. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, J. A. C e DAZZANI, M. V. (Orgs). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2.ed. rev. e ampl. Passo Fundo/RS: UPF, 2005.

SANTIAGO, Rui A. *et al.* Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, Vol. 16, n. 1, pp 75-99, 2003.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: 2010.

REFLEXÕES SOBRE O PROJETO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UMA UNIVERSIDADE MULTICAMPI: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Rafael Martins Sais

Mestre em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos, Brasil e servidor técnico-administrativo na Universidade Federal do Pampa
rafaelsais@unipampa.edu.br

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional, SINAES, Projeto de Avaliação.

1 | INTRODUÇÃO

RESUMO: Os processos de avaliação institucional têm tomado forma e dimensões que vem servindo como parte quase exclusiva do processo regulatório do Estado brasileiro para instituições públicas, privadas e até mesmo as comunitárias. O estudo foi realizado em torno da proposta de avaliação institucional regulamentada no âmbito da Universidade Federal do Pampa, uma Universidade pública do Brasil, caracterizando-se como um estudo de caso. Os resultados da pesquisa mostraram que, dado a natureza multicampi, o projeto de avaliação da Universidade apresentam algumas características exclusivas que as distinguem de outras universidades como a organização de seu projeto de avaliação composto por “ciclos avaliativos” realizados a cada três anos, a contar do ano de 2012. As conclusões são de que o processo da referida Universidade são muito novos e nascem de uma forma complexa para produzir grandes reflexos da práxis acadêmica em diferentes contextos e principalmente poder adequar-se ao planejamento institucional referendado.

Os processos de avaliação institucional têm tomado forma e dimensões em que as políticas de avaliação em larga escala se apresentam, para a sociedade, como a solução de muitos problemas do processo de gestão da Universidade. Por outro lado existem teorias e pesquisas que defendem a necessidade de um processo avaliativo amplo, por parte da própria comunidade acadêmica sem qualquer influência ou participação da gestão na sua condução tornando-a independente e permitindo-lhe o trabalho de autocrítica. Distante destes dois conceitos antagônicos, entendemos que o modelo e os processos de gestão educacional, travados a partir do modelo implantado pelo Estado brasileiro através da política nacional de avaliação, conhecida como sistema Nacional de Avaliação da Educação – SINAES precisa ser aperfeiçoado para que os pressupostos iniciais mencionados possam ser combatidos.

Para Leite [1] “A Universidade como a conhecemos é uma instituição contraditória”. Ela se apresenta como produtora, disseminadora e ao mesmo tempo como retransmissora de

conhecimentos que são peculiares a outras formas de estrutura ou organização. Por isso, trata-la como uma forma de avaliação de forma habitual é permitir que algumas práticas relacionadas a outros tipos de instituições (públicas ou não) sejam tratadas de forma superficial ou até mesmo não relacionadas, principalmente aquelas cujo trabalho pedagógico exigem no dia-a-dia das instituições.

Como diz Catani, Oliveira e Dourado [2] estes debates e discussões “visualizam a avaliação como ferramenta central das reformas educacionais que marcam a história recente da educação superior, desencadeando alterações nas concepções dos modelos de avaliação, regulação, gestão e controle da produção acadêmica das IES”. Por esses pressupostos entendemos que o modelo de Avaliação, discutido ao longo deste trabalho exprimem algumas concepções políticas, ideológicas e até mesmo programáticas distintivamente sobre a educação superior, em que se percebem algumas das disputas no campo da Avaliação Institucional dentro de todo o sistema/processo.

Algumas das finalidades da avaliação têm sido, segundo Rodriguez Gomes (2004) *apud* Barreyro e Rothen [3]: oferecer parâmetros que garantam a qualidade da educação para os usuários e os empregadores, favorecer a melhoria da qualidade dos serviços, servir de instrumento de prestação de contas, estimular e regular a concorrência entre instituições, implantar mecanismos de controle do investimento dos recursos públicos, supervisionar a iniciativa privada na provisão de um bem público, reconhecimento de créditos entre programas e aptidão para receber recursos públicos.

Nossa proposta neste trabalho é “*avaliar a avaliação*”, neste caso, analisando o projeto de Avaliação Institucional proposto pela Universidade Federal do Pampa.

1.1 Justificativa

O processo de Avaliação vigente para as Universidades brasileiras se apresenta como um dos grandes desafios da gestão universitária na atualidade. Conduzido dentro de um sistema complexo que é o Sistema de Avaliação da Educação Superior no Brasil, representa uma política pública que mescla o processo Avaliativo com o processo regulatório, conduzido pelo Estado com resultado de um entendimento ainda difuso de capacidades e realizações.

Ainda assim a necessidade de conduzir a Avaliação mescla elementos da condução da Gestão Universitária e também gestão jurídica em que obriga as instituições a possuírem uma determinada equipe e produtos¹ e realiza-la para que se consiga atender a necessidade do processo regulatório de seus cursos na educação superior, mesmo que boa parte do seu processo, seja, de fato, um processo pedagógico e de autoconhecimento como afirmam muitos teóricos.

Sobretudo, entendemos que nosso estudo das questões pertinentes a esse

1. O conceito de produtos, neste caso, se refere aos produtos da avaliação no âmbito da legislação brasileira: Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatórios da Autoavaliação e outros evidenciados no documento conhecido como “Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior” que será, na sequência da leitura conhecido.

processo se faz necessário e é relevante, entre outros motivos, pelas contribuições que pode possibilitar para o conhecimento sobre a avaliação da educação superior brasileira e a avaliação institucional, bem como para a constituição de práticas avaliativas propositivas. Entre esses elementos podem ser destacados: o alcance em que a cultura de avaliação se constituiu como prática instituinte e instituída nas IES e as metodologias adotadas para a realização da autoavaliação.

A necessidade real deste trabalho é dialogar, analisando como um projeto de avaliação institucional, de uma universidade federal, criada após a promulgação da lei do SINAES, sem vícios anteriores ou experiências consegue conduzir [ou não] o seu processo de avaliação através do projeto de auto-avaliação.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O modelo de Avaliação proposto pelo Estado apresenta-se como resultado de um esforço maior que marcou a necessidade de reconfiguração de um modelo anterior que se tornou obsoleto. Por outro lado discutir o tema da Avaliação e da Avaliação institucional é ter claramente definido que se trata de uma questão política, pois discutir uma política de avaliação é também entender os paradigmas pelos quais os Estados-Nação estão passando, claramente conhecidos na literatura como mudança de um Estado Educador para um Estado Avaliador, na concepção de Sá [4]. Por isso alguns autores entendem que essa necessidade era advinda como resultado do processo burocrático de administração do Estado.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, apresentado em 2004 é o modelo vigente de Avaliação das Instituições de Educação Superior brasileira de instituições públicas, privadas e comunitárias, de Faculdades, Centros Universitários e Universidades até os dias atuais cuja necessidade e abrangências o torna ainda mais complexo na sua condução e amplitude cujo resultado é em síntese um sistema avaliativo amplo e em larga escala da educação superior, ainda que não utiliza mais o *rankeamento* (ainda que essa prática já tenha utilizada no passado).

Conforme observado por Ristoff e Giolo [5] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior surge de uma proposta política assumida pelo Programa de Governo do então candidato a presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, no contexto do pleito eleitoral de 2002, ainda que este assunto já tivesse sido previsto no Plano Nacional de Educação 2001-2010 estabelecido em lei federal no ano de 2001 e tornando-se efetivamente um Sistema em 2004 através da lei federal 10.861 de 14 de Abril de 2004. Neste mesmo sentido, ainda conforme os autores, a construção do SINAES buscou dar significado as experiências, objetivos e metas mais relevantes da avaliação da educação superior brasileira.

Os aspectos normativos, a dinâmica e a lógica processual que orientam a educação superior brasileira, no que se refere às avaliações de instituições e cursos de graduação, apontam a vinculação entre avaliação, regulação e supervisão. Isso

significa dizer que os resultados do SINAES, no seu conjunto ou em cada uma das dimensões que o integram, podem atender a finalidades diferenciadas, a depender das ações que serão implementadas com base nos seus resultados. Entretanto, e independentemente do fim a que se destinam, as avaliações realizadas objetivam subsidiar o aprimoramento de instituições e cursos, além de informar a sociedade em geral. Neste mesmo sentido:

“A avaliação da graduação assume um papel significativo no fortalecimento da educação superior, permitindo à sociedade, aos órgãos de gestão dessa modalidade de educação e às próprias instituições utilizá-la como instrumento diagnóstico importante para referenciar e definir políticas públicas relevantes para o desenvolvimento institucional e social” [6].

Segundo Polidori et al [7] O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais cujo objetivo é assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Ainda segundo as autoras este modelo de avaliação tem como base a avaliação institucional que compreende a avaliação externa e a avaliação interna, principalmente com seu componente central: a auto-avaliação.

Nos documentos posteriores a criação do SINAES se identificam os indicativos legais da visão de avaliação que esta sendo implantada, contudo, com a edição do decreto presidencial 3.860/2001 se identificam ainda os elementos que a contempla: os principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior: a avaliação do desempenho individual dos estudantes, das instituições de ensino superior (interna e externamente) e; a avaliação dos cursos superiores de graduação [6].

Para Ribeiro [8] o SINAES é composto por três processos: a avaliação dos cursos de graduação, a avaliação institucional e a avaliação do desempenho dos estudantes, o sistema é alimentado por diferentes agentes: a avaliação dos cursos, realizada por comissões de especialistas especialmente constituídas pelo INEP para esta finalidade; a avaliação do desempenho dos estudantes, realizada por estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação; e a avaliação institucional, que é composta por dois processos avaliativos: auto-avaliação, realizada pela comissão própria de avaliação, constituída por membros da própria instituição e representante da sociedade civil organizada e, a avaliação externa, realizada por comissões de especialistas constituídas pelo INEP.

O documento “*Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior*” trás os elementos que contemplam a proposta de Avaliação Institucional avaliada no SINAES [6]:

- Grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;

- Plano de desenvolvimento institucional;
- Independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- Capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- Estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- Critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- Programas e ações de integração social;
- Produção científica, tecnológica e cultural;
- Condições de trabalho e qualificação docente;
- a autoavaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- Resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação;

Ainda segundo o documento citado anteriormente o ponto de partida dos processos que constituem o sistema avaliativo cada instituição realizará uma Autoavaliação que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação [6].

No entanto, como parte de um processo de desenvolvimento dos mecanismos de aperfeiçoamento do sistema do SINAES, a partir de 2007, a preocupação com o desenvolvimento institucional cede lugar à preocupação com o desempenho e, os efeitos regulatórios assumem papel de destaque nos processos de avaliação institucional segundo Ribeiro [8]. O SINAES abandona a lógica da avaliação formativa e acentua a lógica da avaliação somativa. Para Dias Sobrinho [9] a ênfase na regulação e, sobretudo, no ENADE, termina por produzir equívocos semelhantes àqueles produzidos pelo modelo anterior tais como: confundir avaliação de desempenho de estudante com avaliação de curso, a adoção de índices que permitem formação de *rankings* de cursos e de instituições, que favorecem menos ao aprimoramento da qualidade da educação superior e mais à competição entre as IES, à disputa por recursos e reconhecimento na mídia.

O SINAES se apresenta como um processo de mudança nos processos nacionais de avaliação da educação superior quando propõe o cessamento de uma lógica de avaliação em partes distintas e classificatórias, permitindo maior amplitude e integração dos processos avaliativos ainda que busque afastar-se das lógicas de avaliação em larga escala. Propõe ir além de uma avaliação vertical, gerando um processo que parte da Instituição, passando pela ação mediadora do poder público e retorna a própria Instituição. É coerente com uma concepção de avaliação como instrumento de política voltado para a defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior[10].

Com isso toma forma a necessidade de se entender o processo de avaliação interna, entendido como Autoavaliação. Para Dias Sobrinho [11], é importante que a

avaliação envolva a participação de uma parte significativa da comunidade acadêmica e científica que produzam significados sobre as seguintes questões: importância social e relevância do conhecimento transmitido e gerado considerando as necessidades nacionais, ambientais, desenvolvimento sustentável, inclusão social, entre outros.

Quanto à organização das Comissões Internas de Avaliação, conhecidas como Comissões próprias de Avaliação (CPA), no Brasil, a legislação não estabelece regras específicas para a sua formação, no entanto, como citado anteriormente existem alguns parâmetros técnicos estabelecidos burocraticamente pelo Estado conhecidos através da Lei Federal nº 10.861/2004 (SINAES), a Portaria do Ministério da Educação nº 2.051/2004 e a Lei Federal nº 5.773/2006. Neste sentido a legislação acaba versando sobre a composição, natureza e função da CPA.

As referidas legislações definem também características singulares e pétreas como por exemplo que a comissão é autônoma em relação a gestão da Universidade ficando sob a sua responsabilidade o estabelecimento da regulamentação as CPA. Com isso, cada Instituição organiza seu modelo de composição e funcionamento dessas comissões com o objetivos de gerar resultados significativos esperados feita internamente.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A natureza da pesquisa que estamos propondo é Qualitativa. Entendemos que a natureza da pesquisa qualitativa auxilia na descrição detalhada de fenômenos e dos elementos que o envolvem, no depoimento dos atores sociais envolvidos, nos discursos e na contextualização. Por consequência do tipo de pesquisa escolhido entendemos que o presente estudo pode ser considerado um estudo analítico, com vistas à obtenção de um esquema de análise exploratório-interpretativo, através do aprofundamento acerca do objeto analisado. No entanto entendemos que a pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso, como estratégia de investigação, contemplando descrições, conceituações e explicações.

A escolha do estudo de caso como estratégia de investigação decorre principalmente do contexto da Universidade escolhida e da relação com o tema proposto da Avaliação Institucional. Segundo Dooley [12] os investigadores utilizam o método de investigação do estudo de caso para produzir nova teoria, contestar, desafiar ou explicar.

O caso escolhido foi aplicado na Universidade Federal do Pampa – Unipampa, uma Universidade pública criada no ano de 2008 pelo governo federal e fruto do Programa de Governo denominado de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI do governo do Brasil.

A Unipampa está presente em 10 cidades do Brasil no estado do Rio Grande do Sul: Bagé, Dom Pedrito, Santana do Livramento, Uruguaiana, Itaqui, Alegrete, São Borja, São Gabriel, Caçapava do Sul e Jaguarão e iniciou suas atividades em 2006 com

o apoio das Universidades Federais de Pelotas (UFPEL) e de Santa Maria (UFSM) e das prefeituras municipais das dez cidades-sede. Iniciando suas atividades durante o mesmo ano de anúncio de criação (2006), a Universidade ofereceu, naquele momento, 30 cursos de graduação e 1.500 vagas em todas as 10 cidades-sede mencionadas.



Figura 1- Presença da Universidade no estado do Rio Grande do Sul

Fonte: Site da Universidade

A UNIPAMPA foi formalizada através da Lei 11.640 de 11 de Janeiro de 2008, depois de sua aprovação pelo Congresso Nacional e sanção do Presidente da República. Sua criação faz parte da estratégia governamental de implantar centros de ensino (Universidades ou Centros de Educação Tecnológica) fora dos espaços sociais convencionais (capitais ou grandes centros urbanos). O objetivo da Universidade é o ensino superior, desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promoção da extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi no Rio Grande do Sul (BRASIL [13]). Cada uma das unidades em cada cidades-sede também é chamada de Campus, sendo estabelecida como unidade universitária dotada de corpo docente e técnico-administrativo e de infraestrutura próprios onde cada campus constrói sua identidade acadêmica, científico e cultural por meio de cursos de graduação e pós-graduação, projetos de pesquisa e inovação, e atividades de extensão. Como forma de organização cada Campus tem estruturado seus cursos (de graduação e pós-graduação) a partir das diferentes potencialidades locais e de diferentes desafios que cada uma das cidades tem encontrado historicamente.

Na atualidade, até 2017, a universidade apresentou os seguintes dados quantitativos: oferta de 64 cursos de graduação, 22 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 23 cursos de pós graduação *lato sensu*. No que se refere as vagas ofertadas, anualmente, na instituição são ofertadas mais de 3.180 vagas na graduação e mais de 700 na pós graduação (*lato* e *stricto sensu*). Já o tamanho da comunidade universitária mensurada é de 10.734 alunos matriculados na graduação, 1.193 alunos da pós-graduação, 940 docentes e 898 técnicos-administrativos em educação.

4 | RESULTADOS ENCONTRADOS

De acordo com o Regimento Geral da Universidade a avaliação na Universidade é entendida como um processo “permanente que permite rever ações praticadas e conjugar avaliações realizadas por agentes internos e externos à Universidade, para o planejamento de ações futuras” (Unipampa, [14]). Historicamente, a instituição da Comissão Própria de Avaliação da Unipampa nos termos da legislação comentada anteriormente ocorreu através de uma resolução apenas em outubro de 2010 após ser aprovada pelo Conselho Universitário. Essa resolução permitiu a universidade definir, objetivamente, as atribuições da comissão como um órgão colegiado permanente que tem como a atribuição “do planejamento e a condução dos processos de avaliação interna da UNIPAMPA a sistematização e a prestação das informações solicitadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e pelos órgãos da Administração Superior da UNIPAMPA”. A comissão, se constitui com atribuições autônomas em relação a Gestão da Universidade, teve em seus regramentos internos a obediência as normas da comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Uma das principais características da CPA na Universidade expressa em seu Regimento é a sua composição: A Comissão organiza-se em Comitês Locais de Avaliação (CLA), sediados nos *campi* e compostos pelos segmentos da comunidade acadêmica (um docente, um técnico-administrativo em educação, um discente e um representante da comunidade externa), e em uma Comissão Central de Avaliação (CCA) que, além de reunir de forma paritária os membros dos CLA's, agrega os representantes das Comissões Superiores de Ensino, de Pesquisa e de Extensão. Uma das características da CCA é o quantitativo: ao todo 22 pessoas representando os comitês locais de avaliação (5 docentes, 5 técnico-administrativos em educação, 5 discentes, 3 representantes da sociedade civil), representantes das comissões superiores (1 da comissão superiora de ensino, 1 da comissão superiora de pesquisa e 1 da comissão superiora de extensão) e o Coordenador de Avaliação representando a Administração da Universidade. Esta composição foi a encontrada pela instituição para garantir, a partir do reconhecimento das peculiaridades de cada campus e das três atividades fins da Universidade (ensino, pesquisa e extensão), a globalidade da Instituição, de forma a garantir a unidade institucional, apesar da diversidade que a caracteriza como Instituição *multicampi*.

Constituem-se como pauta do Projeto de Avaliação a autoavaliação das dez dimensões do SINAES adaptadas às dimensões do Plano de Desenvolvimento Institucional definindo assim as áreas de avaliação institucional, da seguinte forma: Ensino de Graduação; Ensino de Pós-Graduação; Pesquisa; Extensão; Gestão; Infraestrutura; e Assistência Estudantil (Conforme quadro 1). As temáticas da EaD e da inclusão de alunos com necessidades especiais perpassam transversalmente essas áreas. Para a avaliação de cada uma das dimensões, definiu-se um conjunto de indicadores que, posteriormente, ao serem analisados pelas áreas afetas às

dimensões avaliadas, foram por essas áreas validados. Tal validação foi necessária pelo entendimento de que o rol de indicadores que compõem o processo avaliativo deve ser responsivo à realidade de cada área, para que seus resultados sejam, efetivamente, úteis às respectivas ações de planejamento (Unipampa, 2010).

Dimensão do SINAES	Dimensões da Unipampa
Missão e o PDI	Gestão
A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização.	Ensino de Graduação Ensino de Pós-Graduação Pesquisa Extensão
A responsabilidade social da Instituição	Ensino de Graduação, Ensino de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Assistência Estudantil e Infraestrutura
A comunicação com a sociedade	Gestão
As políticas de pessoal	Gestão
Organização e gestão da Instituição	Gestão
Infraestrutura física	Infraestrutura
Planejamento e Avaliação	Gestão
Políticas de Atendimento ao Estudante	Assistência Estudantil
Sustentabilidade Financeira	Gestão

Quadro 1 – Dimensões dos SINAES *versus* Dimensões da Unipampa

Fonte: UNIPAMPA (2014), com adaptações pelo autor.

5 | CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa mostraram que, dado a natureza *multicampi* da Universidade pesquisada, o seu projeto de avaliação apresentam algumas características exclusivas que as distinguem de outras universidades como a organização em “comitê local de avaliação” no âmbito da Unidade Universitária (*campus*) e “comitê central de avaliação” composto por representantes dos comitês locais, administração da universidade, discentes e membros externos que concentram os resultados das Unidades em uma única avaliação “da Universidade”.

Este processo interno, conduzido por estes atores com autonomia no âmbito da Universidade, é que tem a competência para produzir os resultados da avaliação no âmbito da Universidade. Todavia, por não conter atores da gestão da Universidade em sua integralidade ou boa parte dela, apresenta alguns desafios neste sentido como o comprometimento com o resultado do processo.

Outra particularidade encontrada no seu projeto de Avaliação é sua composição em “ciclos avaliativos” com os quais, ainda que nas proposições e eixos estruturadores do SINAES, as dimensões são avaliadas resultando em um processo de avaliação anual, em que algumas dimensões são avaliadas a cada ano. Conseqüentemente um processo/projeto de avaliação que se concretiza, integralmente, num período de 3

anos ao olhar todas as dimensões a que se propõe acaba se tornando longo e talvez não efetivo como poderia.

Partindo de nossos objetivos de analisar o “projeto de Avaliação” entendemos que o mesmo é complexo desde a sua conceituação, cujos conceitos, adaptados de projetos avaliativos de outras Universidades, ainda não conseguem dialogar com outras políticas da instituição, tornando-o de fato, um *documento* e não uma *práxis*.

Em nossas conclusões entendemos que o processo Avaliativo da Universidade é muito novo e nascem de uma forma complexa para produzir significado interna e externamente. Mesmo que, dentro da política proposta pelo SINAES sua utilização e necessidade de produzir significações seja imediata, visando, sobretudo, a finalidade de utilização dentro de um processo de planejamento e melhoria continua da Universidade e de seus processos.

Ainda, em nossas conclusões, se pode observar que os processos avaliativos precisam refletir situações estáticas temporalmente e situações planejadas e realizadas da *práxis* acadêmica, em diferentes contextos e principalmente adequar-se ao planejamento institucional, fato que, na atualidade, dado o projeto de desenvolvimento institucional vigente, ainda não conseguiu refletir as mudanças necessárias.

REFERÊNCIAS

Leite, Denise. Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa. Vozes (2005)

Catani, A. M.; Oliveira, J. F.; Dourado, L. F.: As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Org.) Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. Cortez, (2004)

Barreyro, G.B.; Rothen, J.C.: “Sinaes” contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de Avaliação da Educação Superior. Educação e Sociedade. v. 27 n. 96. (2006)

Sá, Virginio. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. Ensaio. v. 17 n.62 (2009)

Ristoff, D.; Giolo, J.; O Sinaes como Sistema. RBPG. V.3 n.6. (2006)

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília. (2003)

Polidori, M.; Marinho-Araujo, C.; Barreyro, G. B.: SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio. V.14 n.53. (2006)

Ribeiro, J.: SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 143-161 (2015)

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, (2010)

Brasil. Ministério da Educação. SINAES: Orientações Gerais para o roteiro da Autoavaliação das Instituições. 2004.

Dias Sobrinho, J.: Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. Cortez (2003)

DOOLEY, L. Case Study Research and Theory Building: Advances in developing Human Resources (2002).

Brasil. Lei Federal 11.640 de 11 de Janeiro de 2008. Cria a Universidade Federal do Pampa. Brasília (2008)

Universidade Federal do Pampa. Regimento Geral (2009b)

Universidade Federal do Pampa. Relatório de Gestão 2009. (2010)

Universidade Federal do Pampa. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (2014)

A UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA MELHORAR O DESEMPENHO DE ALUNOS NA PROVA BRASIL

Elenise Neuhaus Diniz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
São Borja – RS

Carine Girardi Manfio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
São Borja – RS

Carla Loureiro Alves Kleinubing

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
São Borja – RS

Felipe Klein Genz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
São Borja - RS

Wellington dos Santos Ruis

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
São Borja - RS

RESUMO: A fim de promover uma cultura escolar de qualificação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, o presente trabalho tem como objetivo desenvolver algumas práticas pedagógicas de interpretação e resolução de questões de Matemática abordadas na Prova Brasil, tendo como público alvo alunos do 5º (quinto) ano das séries iniciais da Escola Estadual de

Ensino Fundamental João Goulart do município de São Borja/RS. Este trabalho toma como base a Matriz de Referência de Matemática, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. As atividades realizadas no projeto iniciaram com a realização de um estudo sobre os temas e descritores levados em consideração no documento, em seguida as atividades realizadas na escola iniciaram com a resolução de questões em que nas quais foram apresentadas alternativas pedagógicas, através de atividades práticas, que tinham como objetivo melhorar a interpretação de questões de Matemática e a compreensão dos conceitos na área.

PALAVRAS-CHAVE: Prova Brasil, Matemática, Atividades Práticas

THE USE OF PRACTICAL ACTIVITIES TO IMPROVE THE PERFORMANCE OF STUDENTS IN PROVA BRAZIL

ABSTRACT: In order to promote a school culture of qualification of the Index of Development of Basic Education - Ideb, the present work aims to develop some pedagogical practices of interpretation and resolution of Mathematical issues addressed in the Prova Brazil, having as a target audience students of the 5th (fifth) Year of the initial series of the State School of Primary

Education João Goulart of the municipality of São Borja / RS. This work is based on the Reference Mathematics Matrix, made available by the Ministry of Education and Culture - MEC. The activities carried out in the project began with a study on the themes and descriptors taken into account in the document, then the activities carried out at the school began with the resolution of issues in which pedagogical alternatives were presented through practical activities, Which aimed to improve the interpretation of Mathematics issues and the understanding of concepts in the area.

KEYWORDS: Prova Brasil, Mathematics, Practical Activities

1 | INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos da Prova Brasil é ter um instrumento que demonstre se o direito dos alunos à educação e ao aprendizado estão sendo garantidos, e assim perceber se os estudantes de uma mesma escola e rede de ensino dominam competências comuns, isto é, o básico que se espera de um conhecimento de habilidades cognitivas como português e matemática. O objetivo da Prova Brasil não é reprovar ou aprovar o aluno, mas avaliar o aprendizado além de revelar o conhecimento dos alunos, pois diante destas será analisado se o que eles aprenderam é o adequado para a sua etapa escolar, ou seja, se dominam habilidades mínimas que lhe permitam avançar para uma próxima etapa

A fim de promover uma cultura escolar de qualificação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb ocorreu a ideia e colocar em prática o presente projeto de extensão que objetiva desenvolver algumas práticas pedagógicas de interpretação de questões focadas na área de Matemática abordadas na Prova Brasil, tendo como público alvo alunos do 5º (quinto) ano das séries iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Goulart do município de São Borja/RS. Este trabalho toma como base a Matriz de Referência de Matemática, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, que num primeiro momento foi realizado um estudo sobre os temas e descritores levados em consideração no documento. Assim, as atividades realizadas na escola iniciaram com a resolução de questões que são recorrentes nas avaliações da Prova Brasil e através destas conseguimos identificar as habilidades cognitivas e de motricidade além das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Por meio de um trabalho em equipe com docentes e discentes do projeto, métodos pedagógicos foram elaborados para que as correções das atividades fossem realizadas de uma melhor forma, assim possibilitando o esclarecimento de cada.

Na primeira etapa da avaliação constavam questões relacionadas a identificação de figuras geométricas, medidas, unidade, tempo e espaço. Com base nestas, os alunos relataram já terem um breve conhecimento sobre as figuras, porém unidades de medidas padronizada não tinha ainda sido trabalhado pelo professor, e ao resolver a questão referente a esta habilidade, os mesmos utilizaram apenas o que sabiam

do seu cotidiano. Já a questão que envolvia a habilidade de localização, os alunos não conseguiram interpretar o enunciado da atividade, gerando esse índice elevado de erro na questão. Diante desses resultados, alguns conceitos serão retomados por meio de atividades práticas com material concreto envolvendo situações-problema que permitam trabalhar os conceitos matemáticos para promover uma aprendizagem formativa.

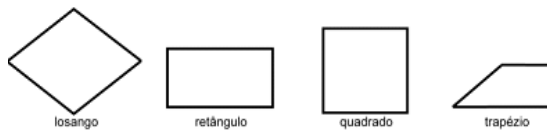
2 | MATERIAL E MÉTODOS

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) aponta o professor como o eixo central responsável pela qualidade da educação e ressalta que o processo de aprendizagem será mais efetivo e prazeroso quando é motivado pela ludicidade e modernidade. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p.39) atribui a responsabilidade ao professor de “[...] criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva [...]”. O professor precisa sempre está disposto a conhecer as etapas do desenvolvimento dos alunos. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também apontam que focar o ensino da matemática, principalmente nas séries iniciais, em um ensino mais próximo do cotidiano e da realidade do aluno, representa uma grande conquista no ensino e na aprendizagem.

Para Van de Walle (2009), “ao separar o ensino da resolução de problemas e do confronto de ideias, a aprendizagem matemática fica separada do fazer matemática” (WALLE, 2009, p 58): “É importante compreender que a matemática deve ser ensinada por meio da Resolução de Problemas. Quer dizer, tarefas ou atividades baseadas em resolução de problemas são o veículo pelo qual se pode desenvolver o currículo desejado. A aprendizagem é um resultado do processo de Resolução de Problemas”. Desse modo, problematizar as questões da Prova Brasil, através de situações-problemas facilita o processo de aprendizagem, levando o aluno a compreender melhor os conceitos matemáticos.

Abaixo segue exemplos de algumas atividades desenvolvidas através de problemas, que foram propostas aos alunos para resolução e posteriormente correção realizadas.

Ao escolher lajotas para o piso de sua varanda, Dona Lúcia falou ao vendedor que precisava de lajotas que tivessem os quatro lados com a mesma medida.

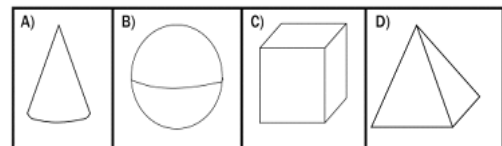


Que lajotas o vendedor deve mostrar a Dona Lúcia?

- (A) Losango ou quadrado.
- (B) Quadrado ou retângulo.
- (C) Quadrado ou trapézio.
- (D) Losango ou trapézio.

Vitor gosta de brincar de construtor. Ele pediu para sua mãe comprar blocos de madeira com superfícies arredondadas.

A figura abaixo mostra os blocos que estão à venda.



Quais dos blocos acima a mãe de Vitor poderá comprar?

- (A) A e C.
- (B) A e B.
- (C) B e D.
- (D) C e D.

Figura 1. Atividades propostas na matriz de referência.

Para desenvolver as atividades de compreensão das questões da Prova Brasil, foram organizados materiais diversificados em cada descritor. Através das atividades apresentadas acima e outras recorrentes do plano de desenvolvimento da educação, proposta na matriz de referência, correções foram realizadas junto aos alunos e as práticas pedagógicas de ensino foram realizadas em grupos contendo no máximo 5 (cinco) integrantes em cada, a estes foram disponibilizados figuras palpáveis em material de EVA e dobraduras em papel de cartolina, conforme figura 2, Assim procurando instigar os alunos a busca pelo aprendizado e entendimento da atividade proposta.



Figura 2. Material utilizado para auxiliar nas explicações dos problemas aos alunos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os materiais utilizados conseguimos trabalhar com todos os alunos, incluindo aqueles que possuem algum diagnóstico especial. Os discentes desenvolveram as atividades, alguns apresentaram um pouco mais de dificuldade para atrelar as partes das dobraduras, mas tudo de acordo com o esperado. O foco nestas atividades era que aos poucos as crianças fossem reconhecendo a forma que cada um daqueles desenhos em um papel tomava a cada recorte e colagem, assim transformando-as e conseguindo-as diferenciar cada uma delas com o simples toque de suas mãos e com o auxílio de uma régua identificaram as medidas entre cada vértice.

Os alunos conseguiram perceber como as formas são parecidas e diferentes,

não especificando suas propriedades geométricas, comparando com as formas geométricas e utilizando vocabulário simples para descrever, em alguns relatos dos alunos as figuras foram associadas a algo que já viam visto de alguma forma no seu cotidiano. Um exemplo citado foi a comparação do cone de papel utilizado no trabalho aos utilizados nas ruas, a uma casca de sorvete e até mesmo a um chapéu utilizados em festinhas de aniversários, outro relato foi a comparação do triângulo com as pirâmides do Egito.

De acordo com o desenvolvimento do pensamento geométrico de Van Hiele e teoria de Walle (2009), conseguimos observar nessa etapa que o conhecimento dos alunos se encaixam no primeiro modelo de aprendizagem o nível da visualização, Walle (2009, p.440) descreve uma observação a este nível. “Os estudantes nesse nível irão agrupar e classificar formas, baseados em suas aparências – “Eu coloquei essas formas juntas porque elas são todas pontudas” (ou “gordas” ou “se parecem com uma casa”, ou são “dentadas”, e assim por diante) ”.

4 | CONCLUSÃO

Por fim, nosso propósito era de auxiliar os alunos na compreensão e desenvolvimento de suas habilidades intelectuais, com o intuito de prepará-los para situações que envolvessem problemas matemáticos. Por esta razão, foi apresentado de um modelo de abordagem dos conteúdos em sala de aula ao processo de produção de pensamento e problematização dos conteúdos integrando o conceito cognitivo ao sensorio motor por meio da interação que ao aprendiz passa a ter com a teoria, a linguagem e o visual, são fatores que os levaram a ter uma percepção e aprendizagem diferenciada dos conteúdos proposto, também foram desenvolvidas atividades lúdicas e didáticas, que possibilitasse aos alunos estabelecer uma relação do conteúdo trabalhado com situações do seu cotidiano.

Para, além disso, essas metodologias proporcionam a troca de experiências e habilidades, bem como, o exercício de autonomia dos alunos. Podemos identificar, através de avaliações, e pelo relato da própria professora regente, que houve uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos, e que, conseqüentemente, nosso trabalho contribuiu para a elevação da autoestima deles, que também está relacionada à sua forma de aprender e se perceber enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

De acordo com Lorenzato:

Para o aluno, mais importante que conhecer essas verdades matemáticas, é obter a alegria da descoberta, a percepção de sua competência, a melhoria da autoimagem, a certeza de que vale a pena procurar soluções e fazer constatações, a satisfação do sucesso, e compreender que a matemática, longe de ser um bicho-papão, é um campo de saber onde ele, aluno, pode navegar (LORENZATO, 2009, p. 25).

Através deste pensamento é importante ressaltar que a utilização de aulas mais dinâmicas, possibilita ao aluno desenvolver a parte lúdica, assim tornando a matemática uma disciplina mais atrativa por meio de novas alternativas.

Por fim, percebe-se que este trabalho foi de grande valia para os alunos da escola, pois segundo relatos dos professores, os mesmos obtiveram melhor desempenho e entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Com relação ao desempenho da escola na Prova Brasil, ainda não se obteve o resultado oficial de desempenho da escola, no entanto a escola demonstrou interesse na continuação deste trabalho para os próximos anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. (1997). Brasília: MEC/INEP/DAEB, 2000.

LORENZATO, S. (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Formação de Professores).

WALLE, J. A. Van de. **Matemática no Ensino Fundamental - Formação de Professores e Aplicação em Sala de Aula**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Walterlina Brasil

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Porto Velho, Rondônia

Clésia Maria de Oliveira

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Universidade Federal de Santa Catarina
Porto Velho, Rondônia

Aline Andriolo

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Porto Velho, Rondônia

RESUMO: São dois instrumentos que se tornaram determinantes dentro da organização do sistema de educação superior brasileiro: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a Avaliação Institucional (AI), seja interna (autoavaliação) ou externa (supervisão). A prática de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pelas Universidades brasileiras encontra-se no terceiro ciclo, a contar da implantação do SINAES em 2004, mas na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a realidade foi diferente. Em 2014 foi a primeira experiência da Universidade na construção de um PDI, tal como estabelecido no Art. 16 do Decreto nº 5773/2006 e outros dispositivos legais, conforme demonstraram a revisão do histórico institucional e os relatórios da avaliação interna realizada pela Comissão

Própria de Avaliação (CPAv) em 2006 e ao término de 2013 (UNIR, 2013). Este aspecto é o que torna esta experiência de interesse acadêmico. No geral, as avaliações internas e externas são realizadas com base no PDI, o que não ocorre na UNIR. A primeira vez será quando da revisão do primeiro PDI, em 2018. A inversão da racionalidade prevista na gestão acadêmica da UNIR na concepção destes instrumentos, permitem reflexões sobre possibilidades no uso e concepção da avaliação institucional e da relação desta com a construção e gestão do PDI nas Instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se de compartilhar e produzir uma reflexão sobre esta experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Gestão Universitária. SINAES. Educação Superior.

ABSTRACT: There are two instruments that have become determinants within the organization of the Brazilian higher education system: the Institutional Development Plan (IDP) and the Institutional Assessment (IA), whether internal (self-evaluation) or external (supervision). The practice of developing the Institutional Development Plan (IDP) by the Brazilian Universities is in the third cycle, since the implementation of SINAES in 2004, but at the Federal University of Rondônia Foundation

(UNIR), the reality was different. In 2014 it was the first experience of the University in the construction of a PDI, as established in Art. 16 of Decree 5773/2006 and other legal provisions, as demonstrated by the revision of the institutional history and the reports of the internal evaluation carried out by the Evaluation (CPAv) in 2006 and at the end of 2013 (UNIR, 2013). This aspect is what makes this experience of academic interest. In general, internal and external evaluations are performed based on the PDI, which does not occur in the UNIR. The first time will be the revision of the first IDP in 2018. The inversion of the expected rationality in the academic management of UNIR in the design of these instruments allows reflections on possibilities in the use and design of the institutional evaluation and its relation with the construction and management of the IDPs in Higher Education Institutions (HEIs). It is about sharing and producing a reflection on this experience.

KEYWORDS: Institutional Evaluation. Institutional Development Plan (IDP). University Management. SINAES. College education.

1 | INTRODUÇÃO

A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como instituição pública de Educação Superior foi criada pela Lei n.º 7011, de 08 de julho de 1982 e integra o Sistema Federal de Ensino, nos termos da Lei 9.394/96. Possui estrutura *MultiCampi*, com sede na cidade de Porto Velho e atuação em todo o Estado de Rondônia, com *Campi* em oito municípios: Porto Velho, Guajará-Mirim, Cacoal, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Vilhena, Ariquemes e Presidente Médici, sendo até o presente momento a única instituição federal, pública, de tipo universitário para o Estado de Rondônia. Oferece 65 cursos de graduação, 20 de pós-graduação (entre mestrados e doutorados próprios ou com parcerias). Possui 8892 alunos de graduação (presencial e a distância), 625 de pós-graduação, 475 funcionários e 800 docentes.

Para fazer a gestão de suas atividades e também corresponder a legalidade junto a mantenedora, a comunidade acadêmica demandou a construção do PDI desde o início da nova gestão, em 2012, pós a grave crise interna. Entendia-se que o PDI seria a forma ideal para demonstrar que a melhoria contínua e a inovação para a geração de valor e maximização da qualidade percebida pela sociedade, seriam efetivamente priorizados pela Universidade no cumprimento de sua missão.

Entre 2004 e 2012 considerou-se como PDI como sendo o documento de relatórios sobre as etapas cumpridas para o Planejamento Estratégico. Neste aspecto, além de não observar o regramento contido no Art. 16 do Decreto nº 5773/2006, a UNIR atuava de maneira disforme em relação as exigências para sua manutenção como Universidade. Além disto, o processo de credenciamento institucional estava pendente por mais de duas décadas. Entretanto, a Universidade passara por uma AI no ano de 2006 que já apontara a fragilidade do planejamento, indicando as possíveis soluções de modo a orientar o crescimento. São estas evidências que indicam um

caminho assíncrono entre a normativa e a prática institucional. Se na normativa era notável a vinculação e, por vezes, a dependência da avaliação em relação a existência de um PDI, por outro, na UNIR, se apresenta um descompasso na vida real da IES. Entretanto, nos processos sobre os quais falam os registros relacionados a confecção destes dois processos, há evidentes apelos a condição de participação, técnica e apropriação pela comunidade interna deste instrumento.

Tais questões permitem que se produza uma reflexão quanto a experiência da UNIR, porque a IES inverte a relação entre PDI e AI porque inverteu a racionalidade pretendida. Permitiu avaliação da instituição sem que houvesse o documento requerido para execução. Assim, tornar explícito a metodologia utilizada nestes processos é de fundamental importância, sobretudo para a geração de conhecimento que facilite o desenvolvimento de novos planos ou mesmo a revisão do plano vigente e considerar em qual medida pode-se inverter a prática da Avaliação diante do Planejamento, dado que é realizado na ausência deste.

Estudos sobre o SINAES dentro da teoria institucional, identificaram como enfoque institucional predominante “o cognitivo, pois leva em consideração as realidades socialmente construídas e os contextos em que estão inseridas as IES” (SCHLICKMANN, R. et al, 2008, p.14). Onde a predominância dos enfoques regulador e normativo estão presentes. Nisto é possível entender o respeito da inibição da comunidade por se apropriar destes instrumentos de governança uma vez que o engajamento e a participação da gestão universitária no uso do Planejamento e da Avaliação de forma articulada dependem de muitos outros fatores e que vão além da existência da norma.

Procedimentos para AI estiveram instrumentalizados pelas orientações da Comissão Nacional para Avaliação da Educação Superior (CONAES) que previa uma prática que pudesse ser incorporada na IES, como rotina e prática discursiva. Por sua vez, ao fundamentar as bases para o primeiro PDI a avaliação exerce influência quanto a necessidade de mobilizar a comunidade e pretender indicação sobre a estratégia metodológica mais adequada. Em ambos instrumentos, busca de respostas às perguntas estabelecidas e os resultados obtidos em cada etapa de trabalho concluída converteram-se em insumos imprescindíveis ao longo do processo do PDI, desde o início até a finalização com a entrega do produto final pela Comissão: o PDI 2014-2018 da UNIR – documento exigido para dar início ao processo de Recredenciamento Institucional na plataforma e-MEC. Na AI a realização de mobilizações internas, oficinas de formação e estudos relacionados a legislação compunham o arsenal para introduzir a necessidade da organicidade da IES considerar os marcos normativos como eixos de orientação para o trabalho interno e para assegurar a governança.

Para efeitos deste artigo e associar a natureza das atividades sobre as quais reflexionamos, os dados apresentados têm relação com registros da equipe de avaliação institucional da UNIR e daqueles publicados no documento PDI. Este texto realça diversos relatórios, debates, exposições e atividades da equipe de avaliação

institucional. Os textos são, transcrições revisadas do processo de avaliação e anotações transcritas sobre a elaboração e aprovação do PDI, respeitadas, obviamente, a fonte desses registros.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A interação entre o planejamento no ensino superior e a eficácia de seus resultados é verificável a partir da avaliação. No ensino superior planejar e avaliar compõem legislações próprias e orientações distintas, mas são dependentes. Coincidem em tratar tanto a avaliação quanto o planejamento em uma abordagem institucional. Nesta tanto avaliação quanto planejamento estão em razão das propostas governamentais, cujo enfoque é o governo.

A partir das reformas em torno da garantia de padrões de qualidade e observando a perspectiva relacionada a gestão da IFES, nota-se com a instituição do SINAES a presença e o fortalecimento do Estado avaliativo, porém consolidando-se como Estado Regulador. A tensão entre a noção de Bem Público, está confrontado permanentemente com a dimensão mesma do Estado e seus propósitos e as formas de avaliar (SCHLICKMANN, R. et al, 2008; BAGGI, C. e LOPES, D. 2011; RISTOLF, D. 2005; DIAS SOBRINHO, J. 2005).

Assim, o PDI da UNIR, na forma como foi concebido, teve como pressupostos: construção conjunta, continuidade, monitoramento, avaliação e revisão permanentes; transparência, informações para decisão e flexibilidade.

2.1 Avaliação institucional na UNIR

A concepção de avaliação na UNIR se mantém – embora com revisões – a partir da manutenção da equipe de coordenação que trata o processo de avaliação institucional no sentido pragmático e epistemológico. No sentido pragmático, indica as pressões da visão cognitiva do sistema e alinhamento com as demandas normativas. No sentido epistemológico, procura identificar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e conversão da IES em espaço continuado de autogestão e identificar o potencial de melhoria. Nisto se fundamenta nas leituras que apontam a avaliação como problemática dos sentidos (DIAS SOBRINHO, 2005; RISTOFF, 2005; SIVA, 2011; NASCIMENTO et al. 2015), como já menciona os registros da Comissão Própria de Avaliação na exposição dos Projetos para os ciclos avaliativos na IES (PROJETOS 2006, 2015).

A avaliação como problemática e campo de estudo sistemático não é recente e, menos, o conjunto de processos que a envolve. O primeiro aspecto diz respeito à visão que se tem de avaliação e o conhecimento que se leva a cabo quando se trata da mesma. No campo teórico vários enfoques, tipos, características, formas estão embutidos na ação, análise e processo avaliativo. Esta diversidade ocorre de forma

dinâmica dependendo do campo de conhecimento que se apropria do termo.

A noção de avaliação como instrumento de trabalho para análise de resultados e tomada de decisões esteve no eixo central da metodologia na UNIR.

Na educação superior, o conjunto de procedimentos de controle e a ênfase na adoção de instrumentos de coleta de dados por meio eletrônico com níveis de sofisticação cada vez maiores e melhores, é possível reconhecer a utilidade da avaliação, especialmente com a crescente liberalização do setor. De fato, não há uma regra de eficiência para avaliação de desempenho, podendo estar reprimidas no campo da avaliação institucional.

O viés da avaliação institucional, somente passa a ter sentido quando isto representa anseio, coragem e atitude para com a instituição pela sua própria comunidade e passa a gestioná-la como compromisso ético de mudança, contemporaneidade e visão crítica. Nada valeria a pena quando revestido de pura obediência ou mera formalidade. A avaliação institucional, embora ainda careça de maior aprofundamento como modalidade está centrada no bom uso e definição de critérios, bem como deve destacar sempre, a relevância, consequências e compromissos com os seus resultados. Na atividade de avaliação adotada no trabalho da COMISSÃO na UNIR, considerou-se que a avaliação se constitui em uma ferramenta para gestão institucional na medida em que a avaliação é oportuna tanto por oferecer informações, quanto produzir juízos de valor, qualidade e mérito como fonte para decisões políticas e administrativas, focando nos elementos essenciais. Em suma, a visão integradora da avaliação aparece como uma dimensão possível. Avaliar torna-se uma atitude imperiosa. Ao longo do tempo a necessidade de tomada de consciência sobre os acertos e falhas quanto ao uso dos mecanismos jurídicos, administrativos e pedagógicos torna-se cada vez mais necessária, para própria sobrevivência da instituição. Toda a comunidade se vê incitada a buscar os caminhos, a construí-los. De maneira mais específica, a avaliação deve tornar a universidade capaz de tomar decisões no sentido de um projeto político e pedagógico que reflita a dinâmica do processo institucional de forma crítica e responsável. Neste sentido, a avaliação institucional decorre de um processo que envolve desde a logística imediata quanto a equipe produzindo forte engajamento entre todos os envolvidos. Nisto o planejamento da avaliação envolveu a mobilização da comunidade, a confirmação das evidências de coleta, a elaboração e consolidação dos instrumentos e aplicação, tabulação e relatório de resultados. Ainda que todos os passos cumpridos não tivessem, exatamente, o conteúdo para a avaliação a partir de uma diretriz legal: o PDI.

A avaliação institucional possui algumas peculiaridades em função de que não apenas questões científicas ou técnicas estão envolvidas, como também aspectos relacionais (GATTI, 2006). Ao se produzir à avaliação, leva-se em conta a “efetividade da ação institucional como um todo”. Se algumas “(...) definições de avaliação são operacionais, voltadas para a descrição do processo avaliativo, enquanto outras são finalísticas, pois centradas nas finalidades da avaliação” (MIRANDA, 2006, p. ??),

ambas coincidem reconhecer de imediato que “(...) a metodologia da avaliação permite centrar no essencial, levantando alternativas quanto a fins e meios”. É através da constituição e implantação de programas e projetos bem avaliados e de um sistema de planejamento aberto à renovação constante, que se pode sistematizar e tornar os órgãos de educação realmente orientados para uma missão conhecida, com recursos canalizados para objetivos determinados e utilizando-se de meios e instrumentos de validade comprovada. A adoção da modelagem como formato para o processo avaliativo (BONIOL & VIAL, 2001), permitiu que o trabalho da AI pudesse se revelar nas próprias ausências e limitações encontradas no processo e apropriar condição/possibilidade de expansão da ação avaliativa.

2.2 Planejamento institucional na UNIR

O PDI foi entendido como um instrumento técnico. A obediência normativa esteve em primeiro lugar. Mas isto não representou óbice para que também houvesse a intenção e a mobilização da sociedade em torno de conseguir que o Plano pudesse vir a ser um instrumento capaz de dar diretriz a IES. Apoiou-se na referência da Teoria U para concepção do projeto de construção do PDI e do BSC como técnica de análise de cenário.

De acordo com os desenvolvedores da Teoria U - Adam Kahane, Joseph Jawoieski, Peter Senge e Otto Scharmer (SCHRAMER, 2006), trata-se de uma “tecnologia social” para transformar a realidade, seja no mundo dos negócios, governos ou sociedade civil. Adotando o processo U, segundo os autores, o indivíduo ou uma equipe parte de um problema crítico e cria soluções efetivas. Nessa construção conjunta, as pessoas envolvidas tiveram a oportunidade de vivenciar as três atividades ou movimentos definidos como parte importante de uma tecnologia social desenvolvida para soluções sistêmicas de problemas - Teoria U1 (SCHRAMER, 2006) - que são: sentir, presenciar e criar, conforme mostra a figura 1 a seguir, retirada do Relatório PDI_UNIR.



Figura 1 - Tecnologia Social para Soluções Sistêmicas – Teoria U

A promoção da sintonia no ambiente de gestão acadêmico-administrativa de uma Instituição de Educação Superior Pública implica integrar planejamento e orçamento para assegurar os recursos necessários à materialização das estratégias; utilizar sistemas de informação e análise, para o acompanhamento e avaliação periódica dos resultados, a revisão dos planos e o aprendizado; buscar a melhoria contínua e a inovação dos processos-chave para ganhar agilidade e eficiência nas operações; e implantar metodologia de gestão por competências e projetos, visando integrar as atividades, para que sejam concluídas no prazo previsto, dentro do orçamento estipulado e com os padrões de qualidade previamente acordados. Em síntese, significa tornar a “estratégia um processo contínuo”, rumo à visão de futuro compartilhada por toda a comunidade acadêmica e sociedade.

3 | METODOLOGIA

A distinção teórica existente quanto a concepção de avaliação e os modelos e instrumentos disponíveis para construção do PDI, se aproximam quando do critério metodológico de participação ativa dos envolvidos. Entretanto, a percepção de AI como atividade ampliada pela mobilização da comunidade interessada em produzir e discutir os dados de avaliação institucional, pressionam para a adequação das atividades relacionadas ao Planejamento. Neste segundo, a base teórica voltada a participação se realiza na consulta a comunidade e mobilização dos gestores – entendidos como ocupantes das posições estratégicas – de modo a considerar legítima a inferência que possam produzir na consecução dos objetivos e metas por todo o conjunto dos participantes. Portanto, a experiência demonstra que a concepção de avaliação foi o que permitiu a ampliação sobre os aspectos do planejamento ou ausência deste. A modelagem se torna, para avaliação, tão consistente quanto a percepção de obediência normativa para o PDI.

O modelo adotado conjugou as práticas de avaliação existentes na UNIR “real”. O desenho metodológico das ações envolveu, ao mesmo tempo, a participação dos interessados (audiência) na definição dos caminhos para avaliação, balizando seus resultados, orientando a elaboração dos instrumentos e ajuizando os principais resultados com a formulação das propositivas para uma agenda institucional.

Para definição de modelos, consideramos o que Bonniol & Vial (2001) analisam ao considerar que a avaliação decorre, na verdade de um processo de referenciação do qual o avaliador se utiliza para possível “iluminação” do que estiver sendo estudado. O importante para estes autores é que os interessados em avaliação devem “ter condições de visualizar diferentes correntes de avaliação a fim de utilizar de forma desapassionada os campos” (BONNIOL & VIAL, 2001, p.9).

Sobre referenciação os autores afirmam e advertem sobre “(...) o fato de se vincular a um saber anterior a forma de o avaliador fazer referência a uma concepção da avaliação para escolher, conduzir, analisar ou regular uma prática de avaliação.” (BONNIOL & VIAL, 2001, p.9). Esse processo, que faz com que o avaliador inscreva-se no modelo de pensamento que privilegia, poucas vezes foi explicitado e controlado.

O processo de avaliação é, sobretudo uma modelação. Segundo VIAL (2001, p.22) se a modelação for “(...) mais trabalhada pelos autores [do estudo ou da avaliação que estiver sendo desenvolvida], se eles agirem menos pelos modelos, poderemos especificar uma nova dinâmica na avaliação (uma nova epistème) tomada de consciência de que os modelos existentes estão todos disponíveis tornaria possível uma outra subparte, um outro pólo de referenciação: o que Ardoino chama de multirreferencialização. Nesse sentido, a opção por um modelo ou a confusão entre axiomática e axiologia é um freio contra a utilização de referências plurais, heterogêneas” (grifo no original).

A relevância dessa contribuição para o trabalho desenvolvido na UNIR foi considerar que cada concepção carrega uma prioridade epistemológica, ou seja, a avaliação como medida prioriza os produtos; como gestão focaliza os procedimentos; como problemática de sentido está atenta aos processos. Em nosso caso, a modelação foi gestada nos processos implícitos de construção do próprio processo de avaliação, identificando-nos com a última concepção.

O desenho metodológico adotado para avaliação institucional da UNIR se apresenta como um resultado da adoção de um conjunto de princípios que declaram a formalização de um pensamento, que pode ser identificado nos passos adotados e a coerência obtida. Por sua vez, este parâmetro metodológico considera que realizar a avaliação não significa estar aprovados “por estágios” como avaliadores, mas interessados em compreender diferentes perspectivas de avaliação.

3.1 Metodologia de elaboração do pdi 2014-2018 da UNIR

O desenho metodológico foi concebido com a combinação da metodologia aplicável à elaboração de Planejamento Estratégico, adaptada para construção em grandes grupos, com uma tecnologia social desenvolvida para soluções sistêmicas de problemas, a “Teoria U” que permite aos participantes: sentir, presenciar e criar. De acordo com os desenvolvedores dessa teoria - Adam Kahane, Joseph Jawooski, Peter Senge e Otto Scharmer (SCHARMER, 2006), trata-se de uma “tecnologia social” para transformar a realidade, seja no mundo dos negócios, governos ou sociedade civil, na qual o indivíduo ou uma equipe parte de um problema crítico e cria soluções efetivas, passando pelas fases sentir, presenciar e criar.

As etapas metodológicas (CRESWELL, 2010) foram constituídas a partir de três perguntas norteadoras: (1) Qual a UNIR que Temos?; (2) Qual a UNIR que Queremos?; e (3) O Que Fazer para Alcançar a UNIR que Queremos? . Como instrumentos de

coleta foram utilizados: o levantamento documental, questionários e protocolos de registros nas construções efetivadas pelos Grupos de Trabalho (GT) durante o *workshop* realizado.

Nas etapas relacionadas a UNIR QUE TEMOS, as fontes foram: (1) Relatório da Autoavaliação Institucional 2013 – (2) Levantamento, baseado nas 10 Dimensões do SINAES (Decreto 5.773/2006) usando como padrão de agrupamento a Matriz DAFO (Debilidades, Ameaças, Fortalezas e Oportunidades) tratadas com análise de conteúdo (BARDIN, 2004) e uso do aplicativo Atlas TI e (3) Dados extraídos dos Relatórios de Gestão 2006-2013.

Nas Etapas relacionadas a UNIR QUE QUEREMOS, as fontes foram: 1) Consulta Pública por meio da aplicação de questionário para a Comunidade Acadêmica (Docentes, Técnicos e Alunos) e Comunidade externa (Sociedade), disponível e plataforma online no período de abril a maio/2014, estruturado nas dimensões: Ensino, Pesquisa, Extensão, Recursos Financeiros e Orçamentários, Gestão Acadêmica e Administrativa, Pessoas, Infraestrutura Física e Acadêmica, Cultura, Responsabilidade Social e Sustentabilidade, com questões objetivas e uma opção “outros” subjetiva para o respondente inserir sua resposta quando não contemplado pelas opções apresentadas para a dimensão. (2) Os resultados dessa Consulta Pública foram utilizados como insumo pelos Grupos de Trabalho (GT) no Workshop de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, antes de iniciar a etapa seguinte.

Na etapa relacionados a O QUE FAZER PARA ALCANÇAR A UNIR QUE QUEREMOS: (1) Trabalho desenvolvido por Grupos focais formados pelas lideranças da UNIR (público total de 150 convidados), em Workshop de Planejamento e Avaliação Institucional, de três dias, com a participação efetiva de 106 integrantes: Reitora, Vice-Reitora e Assessores; Conselheiros Superiores, incluindo representantes discentes; Diretores de Núcleos e *Campi*; Pró-Reitores e Diretores de Pró-Reitorias; Dirigentes de Órgãos Suplementares; Chefes de Departamento e Coordenadores de Cursos de Pós-Graduação; Membros da Comissão PDI e Interlocutores de *Campi* e Núcleos (Portaria 103, 364 e 437/2014/GR/UNIR). Como insumos para o Workshop, além dos resultados das etapas 1 e 2, os GT utilizaram, como elementos balizadores das discussões, as informações enviadas pelas Unidades Administrativas/Acadêmicas (*Campi* e Núcleos) relacionadas aos Eixos e Indicadores do Instrumento de Avaliação Externa (Portaria MEC nº 92/2014).

A participação da comunidade acadêmica se mostrou essencial em todas as etapas, e sobretudo na primeira, uma vez que o diagnóstico realizado trouxe um mapeamento da “UNIR que Temos”, revelando que as Debilidades (aspectos internos que dificultam o desenvolvimento da instituição) e Ameaças (aspectos externos que limitam a atuação da instituição) **superavam** as Fortalezas (aspectos internos que contribuem para o desenvolvimento institucional) e Oportunidades (aspectos externos que aproveitados potencializam o desenvolvimento institucional), demonstrando a urgência de diretrizes que promovessem a melhoria contínua com vistas à alteração

desse quadro. Dessa forma, o PDI se projetava como o instrumento para se buscar a “UNIR que queremos”. Seguiu-se as demais etapas, referenciadas na base informacional existente, na consulta a comunidade (UNIR QUE QUEREMOS) através de formulários eletrônicos e o encontro no workshop que incidiu nas decisões que se tornaram o documento relacionado ao PDI e aprovado no Conselho Superior.

Ressalta-se que, para a construção dos Eixos, desafios e objetivos estratégicos, foram utilizados como parâmetros os Eixos e respectivos indicadores da Avaliação Externa (quadro 1), conforme definido na Portaria MEC nº 92 de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), e os temas estratégicos definidos para a “A Unir que Queremos”: Ensino, Pesquisa, Extensão, Recursos Financeiros e Orçamentários, Gestão Acadêmica e Administrativa, Pessoas, Infraestrutura Física e Acadêmica, Cultura, Responsabilidade Social e Sustentabilidade. O quadro 1 apresenta os eixos e o quantitativo de indicadores da Avaliação Externa utilizada para o credenciamento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

Eixos, Pesos e Indicadores

TABELA DE PESOS PARA CREDENCIAMENTO E REDEDENCIAMENTO DE IES			
EIXOS	Credenciamento	Rededenciamento e Credenciamento para Mudança de Organização Acadêmica	Número de indicadores
1 Planejamento e Avaliação Institucional	10	10	5
2 Desenvolvimento Institucional	20	20	9
3 Políticas Acadêmicas	20	30	13
4 Políticas de Gestão	20	20	8
5 Infraestrutura Física	30	20	16
TOTAL	100	100	51

Quadro 1 - Eixos e quantitativo de indicadores da Avaliação Externa

Fonte: adaptado do anexo da Portaria MEC nº 92 de 31 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014)

Finalizada a etapa de trabalhos no workshop, as produções dos Grupos de Trabalho foram validadas e sistematizadas para que a Comissão pudesse iniciar a redação do documento a ser apreciado pelo Conselho Superior, tomando como base as Instruções do MEC – Roteiro para Elaboração do PDI (Sistema Sapiens), o Art. 16 do decreto 5.773/2006 e adequação da estrutura textual ao Instrumento de Avaliação Externa para Rededenciamento Institucional, conforme estabelecido na Portaria MEC nº 92 (BRASIL, 2014).

4 | RESULTADOS E CONCLUSÃO

A recuperação da prática da AI na UNIR gerou um ganho na rotina da avaliação institucional. Obteve um grande lastro entre os cursos, professores, técnicos e estudantes a partir da produção dos instrumentos de avaliação para cursos e para a

instituição. Tanto quanto o PDI, a AI trabalhou na perspectiva de obter a regularização da UNIR, mas perene por sua insistente rotina de mobilização e formação a partir de oficinas, chamadas, construção de ferramentas e etc. Mas o PDI necessita a mesma dinâmica. A observação relativa a continuidade do processo de planejamento a partir das Unidade e o sistema de gestão deste planejamento, alinhado com os dados de avaliação, demonstra uma dependência para que seja incorporada essa pratica.

Ao registrar as práticas de AI e a estratégia metodológica para construção do primeiro PDI da UNIR, ficou evidente que a AI se torna um ponto de partida importante para construção do PDI. A geração da AGENDA UNIR +25 em 2006, e os Cadernos 1 – Proposições de Melhorias e 2 – Contribuições ao PDI da CPAV em 2014, demonstram a necessidade de uma pratica de avaliação autônoma e consistente, mesmo quando o cenário é desfavorável à reflexão que traga importância à vida institucional. No esquema metodológico para o PDI isto se confirma, uma vez que o diagnóstico institucional com vistas ao PDI obtido pela CPAV produziu uma análise do ambiente, sendo disparador importante para os passos seguintes.

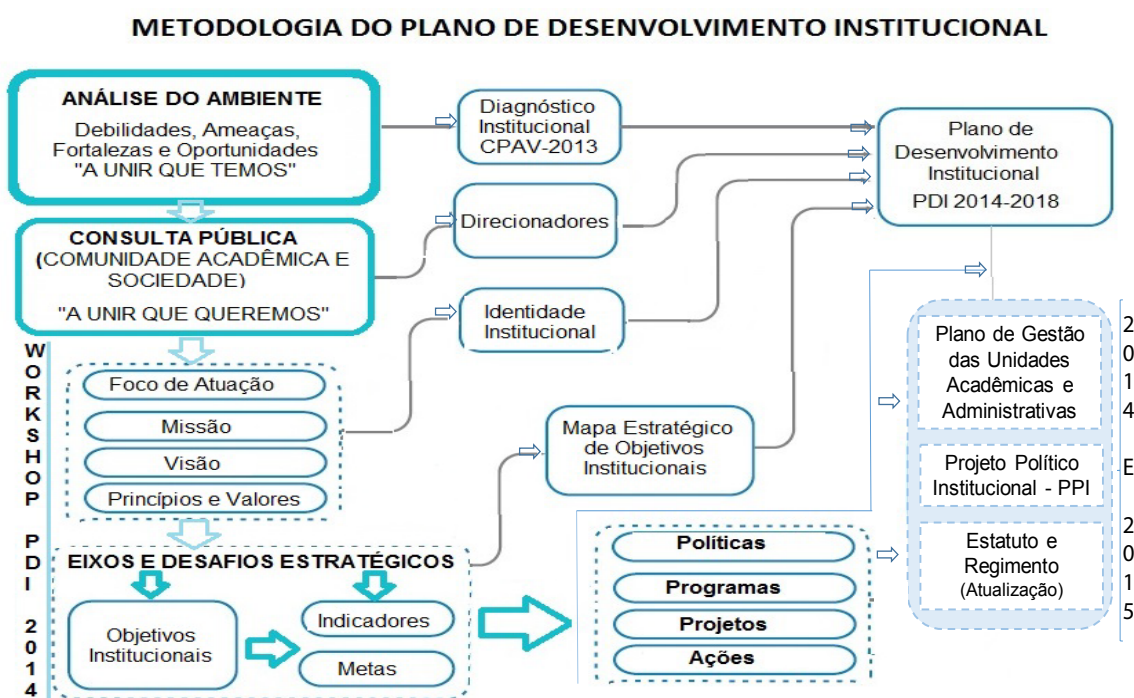


Figura 2 – Metodologia do Processo de Elaboração do PDI 2014-2018 da UNIR

Fonte: UNIR (2014b, p. 23)

Ressalta-se, no quadrante inferior direito da figura 2, que outros instrumentos imprescindíveis precisariam ser priorizados e constituídos de forma integrada e alinhada ao PDI: o Plano de Gestão das Unidades Acadêmicas e Administrativas, o Projeto Político Institucional (PPI) e a atualização do Estatuto e do Regimento da UNIR. O risco incorrido pela ausência de tais instrumentos seriam de que os objetivos e metas estabelecidos para 2014-2018 não significarem mais que uma “lista de desejos”

e como consequência, não alcançar a “UNIR que queremos”.

Esta ressalva indica que a IES deve compreender que o planejamento é ato contínuo e compartilhado entre todos os gestores. Não sendo possível avançar sem que sejam consideradas as contribuições que permitam o avanço das ações pretendidas. O cenário político e técnico se mostra desafiador em relação a estas práticas. O Cenário Político, envolve as conhecidas emergências no campo da sobrevivência institucional no campo dos recursos materiais, humano e financeiro-orçamentário. No campo técnico, a compreensão de que a percepção da avaliação institucional como capaz de produzir dados e elementos consistentes sobre o desafio institucional, há que se alcançar maturidade para que os avanços ocorram. Aparentemente a Avaliação Institucional pareceria não subsistir sem o propósito do PDI, mas, de fato, se demonstra que é a convergência entre estes instrumentos e a dinâmica que a IES estabeleça entre eles que certamente favorecerá o sucesso da ação proposta.

REFERÊNCIAS

- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011 <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**. Textos fundamentais. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova, em extrato, os 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 - SINAES. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 24, 04 de fevereiro de 2014. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/1520> . Acesso em 02/06/2017.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, D. I. (Org.). Avaliação participativa: perspectivas e debates. Brasília: INEP, 2005.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Avaliação Institucional da Fundação Universidade Federal de Rondônia**. Porto Velho, 2013. 92 p. Disponível em: http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/downloads/2288_65076_62_relatorio.pdf . Acesso em 01/06/2017.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Relatório de gestão – 2013**. Porto Velho, 2013. 238 f. Disponível em: http://www.proplan.unir.br/menus_arquivos/1056_unir_relatorio_gestao_2013_final_tcu__30_04_14.pdf . Acesso em 31/05/2017.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. Porto Velho, 2014. 177 f. Disponível em: http://www.pdi.unir.br/downloads/2692_pdi_unir_2014_2018_versao_pos_consun_15_de_junho_2014_177.pdf> Acesso em

07/06/2017.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Caderno 1 CPAV – Proposições de Melhorias**. Porto Velho, 2014. 24 pg. Disponível em: http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/2380_2013_cpav_caderno1_proposicoesdemelhorias.pdf> Acesso em 07/06/2017.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). **Caderno 2 CPAV – Contribuições para a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional**. Porto Velho, 2014. 61 pg. Disponível em: http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/uploads/87878787/2381_2013_cpav_caderno2_contribuicoesaope_pdi.pdf> Acesso em 07/06/2017.

GATTI, B. A. **Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo?** Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas; São Paulo, SP, v. 17, n. 34, p. 7-14, mai. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2115/2073>.

MIRANDA, F. A. Sociologia da Educação e Avaliação Educacional: Campo Possível para uma Sociologia da Avaliação”. Manuscrito. unpublished 2006.

NASCIMENTO, J. C. H. B. et al. Avaliação Institucional: aplicação da teoria da resposta ao item para avaliação discente em Ciências Contábeis. In: IX Congresso Nacional de Pós-Graduação em Contabilidade. 31 de maio a 03 de junho de 2015. Curitiba, PR. [site: <http://congressos.anpcont.org.br/ix/>]. Disponível em: http://www.fucape.br/_public/producao_cientifica/2/epc153.pdf> Acesso 01 de maio de 2017.

RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Brasília: INEP, 2005

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A.; ALPERSTEDT, G. D. **Enfoques da teoria Institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a09v13n1>.

SCHRAMER, C. Otto. Excerpt from: Theroy U: Leading from the Emerging Future. **Presencing as a Social Technology of Freedom: Introduction**. 2006 (DRAFT). Disponível em <http://www.ottoscharmer.co>. Acesso em 02/05/2017.

SILVA, C.M. **Avaliação do ensino superior: entre a teoria e a prática**. Fasci-Tech – Periódico Eletrônico da FATEC-São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, v.1, n. 4, Mar./Set. 2011, p. 21 a 35. Disponível em: <http://www.fatecsaocaetano.edu.br/fascitech/index.php/fascitech/article/view/39>.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, SISTEMAS DE GESTÃO DE INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Maytê Cabral Mesquita

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais

Maria Carolina Tomás

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais

Kleber Jacques Ferreira de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais

Leandro Figueira Lessa

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Este artigo apresenta o trabalho da CPA de uma Instituição de Ensino Superior privada em Minas Gerais, que utiliza de sistemas de informação para executar sua autoavaliação institucional. A utilização de sistemas de informação é importante, dado o tamanho da instituição, sua realidade multicampi, bem como, as mudanças recentes no contexto institucional, mercadológico e legal, com relação às exigências para avaliação dos cursos. O uso de sistemas de gestão de informação proporciona maior agilidade na coleta e processamento das informações, pois auxilia na automatização do processo, facilitando a realização de diagnósticos para: rever ou criar processos, definir e realinhar

estratégias, planejar o futuro. Além disso, possibilita a produção de conhecimento para além da universidade, mas em diálogo importante com outros interlocutores e outras esferas da academia.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação; sistemas de informação; produção de conhecimento.

INSTITUTIONAL SELF-EVALUATION, INFORMATION MANAGEMENT AND KNOWLEDGE PRODUCTION SYSTEMS

ABSTRACT: This article discusses the Evaluation Committee (CPA) service for a Private Higher Education Institution in Minas Gerais. The service analysis is supported by big data information system due to the Institution size and geographical range and also to recent changes in corporated, marketing and legal contexts regarding the course evaluation requirements. This process also allows faster data collection and processing, easing diagnoses and processes planning, reviewing and innovation. Furthermore, it enables knowledge production beyond the university boundaries, promoting an important dialogue with other researchers and academic areas.

KEYWORDS: evaluation, information systems, knowledge production.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo, apresentado no 3º Simpósio Avaliação de Educação Superior - em 2017, discute a importância da utilização de recursos de sistemas de informação pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma Universidade Privada, tendo em vista três principais fatores: i) seu tamanho, já que atualmente a instituição tem cerca de 40 mil alunos, dois mil professores e três mil funcionários, ii) sua realidade ser multicampi e a centralidade da CPA no campus principal, são 10 campi ou unidades no Estado de Minas Gerais e iii) as mudanças no contexto de atuação e avaliação das universidades, que compreende o contexto institucional, mercadológico e mesmo as exigências legais. Os sistemas de informação proporcionam agilidade para realização de diagnósticos e tomada de decisões. Além de proporcionarem a transformação da informação em conhecimento, sendo que o trabalho realizado pela CPA pode ser também traduzido em reflexões acadêmicas, em relação a pesquisas, participação de diferentes atores no processo avaliativo, ou seja, há dois tipos de conhecimento importantes em sua atuação, aquele direcionado ao público interno e o direcionado ao público externo, como outras CPAs e a comunidade acadêmica em geral.

A condução da autoavaliação de uma Instituição de Ensino Superior, além de ser uma exigência legal do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é fundamental para a identificação de desafios e potencialidades organizacionais, fornecendo importante subsídio para o ajuste de estratégias com vistas à melhoria contínua de processos. A autoavaliação tem um papel essencial na análise do desempenho obtido pela Universidade, sendo uma grande oportunidade para verificar suas próprias realizações e para planejar possíveis melhorias. Assim, a autoavaliação institucional permite uma visão ampliada dos processos desenvolvidos e fornece informações sobre a realidade da organização, que auxiliam na formulação de ações que levem a alcançar os objetivos da Instituição.

O processo de avaliação das atividades institucionais constitui-se na tarefa de recuperar todas as informações produzidas ao longo de um período, organizá-las de tal modo que seja possível gerar produtos informacionais que permitam a elaboração de análises detalhadas das atividades realizadas. Embasado nesses produtos e nessas análises, a Instituição tem a disposição um material que lhe permite produzir conhecimento por meio de diversos usos, como: rever ou criar processos, definir e realinhar estratégias, planejar o futuro. Ou seja, a CPA, por meio da autoavaliação institucional, pode ser vista como um instrumento estratégico na definição de ações de melhoria contínua. Dessa forma, a avaliação é um exemplo de como a universidade pode se organizar em face às inovações, utilizando-a não apenas para o ensino, pesquisa e extensão (atividades fim da Universidade), mas para outras funções/ setores da universidade com a finalidade de produção de conhecimento relevante para o desempenho organizacional e mesmo para a produção acadêmica.

Dentre os diversos papéis da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma

IES, um deles é o de avaliar os processos dessa instituição, fornecendo ao MEC uma avaliação com o suporte da devida documentação. A partir dessa avaliação o MEC recomenda que a CPA sugira mudanças e planos de ações para a melhoria dos processos da IES. Assim, a CPA, por meio da realização da autoavaliação, identifica as condições do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, salientando suas competências e habilidades e monitorando suas vulnerabilidades.

Nesse sentido, a CPA é um órgão produtor de informações e conhecimentos dentro da IES e pode ser considerado de grande relevância para subsidiar a criação de vantagem competitiva e na sustentabilidade da instituição nesse mercado que está em pleno desenvolvimento e cada vez mais competitivo. Assim, os resultados desses processos de autoavaliação, consolidados em relatórios, representam importante subsídio para que a instituição trace e execute ações para corrigir as vulnerabilidades e aprimorar as competências e habilidades identificadas, com o objetivo da melhoria continuada da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, e contribuindo também para a solução de problemas e limitações encaradas habitualmente. Esse trabalho também pode servir de embasamento para pesquisas futuras sobre avaliação em instituições de ensino superior, bem como para produção de conhecimento em outras Instituições de Ensino.

2 | O PLANEJAMENTO E O PROCESSO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O processo de autoavaliação institucional formaliza a percepção que a comunidade acadêmica - alunos, professores e funcionários do corpo técnico-administrativo - tem sobre a instituição e seu objetivo principal é analisar as ações e as políticas da Instituição, com o intuito de produzir informações claras e confiáveis para gestores, pesquisadores, educadores e para a comunidade em geral. Uma vez que o processo avaliativo reúne pontos de vista de diversos públicos sobre várias dimensões da Universidade, ele se torna bastante complexo, exigindo de quem dele participa comprometimento e sintonia com a missão e com os princípios institucionais. Além disso, exige um processo bem planejado com auxílio de ferramentas que possam viabilizá-lo de maneira segura e confiável. Desse modo, para a execução da Avaliação Institucional, primeiramente foi feito um planejamento e definidos os temas a serem abordados em cada etapa, o público alvo, o período e a periodicidade da avaliação, como e quando seria feita a sensibilização com os respondentes.

Os produtos informacionais gerados pela CPA foram elaborados com base na descrição, análise e avaliação inserida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi instituído pela Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a). Também segue em conformidade com o Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais (BRASIL, 2004b) e a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n. 065, de 09 de outubro de 2014. A Nota Técnica estabelece cinco

eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no art. 3º da Lei Nº 10.861 e tem como proposta a apresentação de dois relatórios parciais, nos dois primeiros anos do triênio, e uma versão final no terceiro ano.

Para o ciclo avaliativo de 2016 a 2018, a CPA adotou como estratégia de trabalho a coleta bianual, censitária para todos os públicos participantes e com rotatividade dos temas, ocorrendo nos anos pares para alunos e professores e nos anos ímpares para os funcionários. Esse modelo foi possível de ser idealizado e implementado devido às mudanças na legislação - Nota Técnica INEP/DAES/CONAES n. 065, de 09 de outubro de 2014 -, conforme apresentado acima, ou seja, os temas presentes no ano anterior de entrega dos relatórios parciais são os que fazem parte dele, já o relatório final do triênio atualiza as informações dos relatórios anteriores, bem como os completa com eventuais novas informações. O cronograma temático planejado pela CPA para professores e alunos é:

- a. No primeiro semestre dos anos pares os questionários contemplam os seguintes temas: Missão e PDI (Eixo 2 – Desenvolvimento institucional: Dimensão 1 – Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional), Comunicação (Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: Dimensão 4 – Comunicação com a Sociedade), (Eixo 2 – Desenvolvimento institucional: Dimensão 3 – Responsabilidade Social da Instituição), Relações no ambiente de trabalho – exclusivo para professores - (Eixo 4 – Políticas de Gestão: Dimensão 5 – Políticas de Pessoal), Infraestrutura e Acessibilidade (Eixo 5 – Infraestrutura Física: Dimensão 7 – Infraestrutura Física) e Processos de Avaliação da CPA (Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional: Dimensão 8 – Planejamento e Autoavaliação).
- b. No segundo semestre dos anos pares, os temas contemplados nos questionários são: Ensino, Pesquisa e Extensão (Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: Dimensão 2 – Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão).

Já para os funcionários do corpo-técnico administrativo, no primeiro semestre dos anos ímpares, os questionários contemplam os seguintes temas: Missão e PDI (Eixo 2 – Desenvolvimento institucional: Dimensão 1 – Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional), Comunicação (Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: Dimensão 4 – Comunicação com a Sociedade), (Eixo 2 – Desenvolvimento institucional: Dimensão 3 – Responsabilidade Social da Instituição), Relações no ambiente de trabalho (Eixo 4 – Políticas de Gestão: Dimensão 5 – Políticas de Pessoal), Infraestrutura e Acessibilidade (Eixo 5 – Infraestrutura Física: Dimensão 7 – Infraestrutura Física) e Processos de Avaliação da CPA (Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional: Dimensão 8 – Planejamento e Autoavaliação).

No semestre anterior à coleta de dados foram feitas reuniões com os membros da CPA para poder elaborar as propostas de questionários, de acordo com os públicos e com os temas abordados em cada etapa de avaliação. Essas propostas de instrumentos de

coleta de dados foram colocadas em consulta pública para a comunidade acadêmica, no portal da CPA, ficando disponíveis durante 40 dias. Após o encerramento da consulta pública os questionários foram revisados, alterados e validados pela CPA. Posteriormente, os questionários foram cadastrados em um sistema próprio da IES e disponibilizados por um período de 40 dias, de forma eletrônica, para participação de todos os alunos e professores e funcionários do corpo técnico-administrativo.

Para a produção do relatório de autoavaliação institucional, a coleta de dados é feita por meio de duas metodologias distintas, a saber: a primeira, de natureza quantitativa, conta com a aplicação de questionários aos alunos, professores e funcionários do corpo técnico-administrativo. Já o contato com egressos, é feito via telefone, pela Secretaria de Planejamento da Instituição. E, a segunda estratégia é de natureza qualitativa e baseia-se no preenchimento de roteiros pelos próprios setores sobre as informações necessárias à avaliação de cada eixo e na realização de entrevistas em profundidade, junto a esses setores, para discussão das informações fornecidas e o melhor entendimento dos processos de trabalho específicos daquele setor, propiciando um momento de reflexão e de autoavaliação quanto às potencialidades e desafios encontrados no desenvolvimento de suas atividades. Além disso, são utilizados dados secundários provenientes de documentos oficiais da IES, como relatórios de atividades e dados de registros administrativos preenchidos ao longo do ano pelos setores e disponibilizados por sistemas internos de informação.

A análise dos dados quantitativos é feita através de tabulação de dados, usando recursos de gerenciamento de banco de dados, gerando relatórios que são disponibilizados à comunidade acadêmica. Ressalta-se que para a construção destes relatórios são incluídas informações dos próprios setores relacionados aos temas, coletados a partir dos roteiros e através dos sistemas de informação internos da Universidade. Esse material, compilado, agregado e analisado, compõe os relatórios que são entregues ao MEC e divulgados a toda a comunidade.

Para esse trabalho, o foco é a coleta de dados primários junto aos alunos, professores e funcionários do corpo técnico-administrativo e sua análise em conjunto com as informações administrativas. O processo de autoavaliação institucional pode ser dividido em duas frentes distintas: uma do planejamento da avaliação, descrito anteriormente, e outra da operacionalização utilizando um sistema de gestão de informação, que será detalhada na Seção 3. Todas as atividades envolvidas no processo de autoavaliação institucional estão ilustradas na Figura 1.

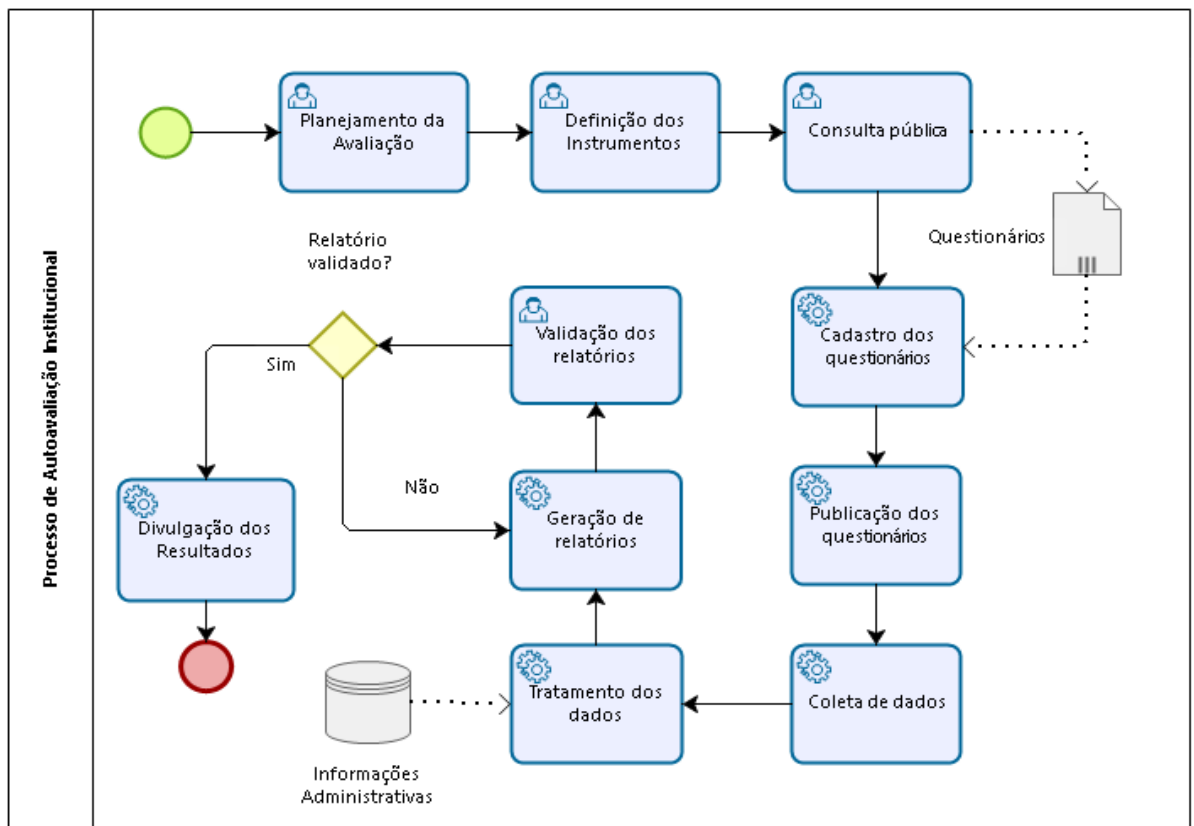


Figura 1 – Processo de Autoavaliação Institucional de uma IES Privada

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.1 A OPERACIONALIZAÇÃO UTILIZANDO UM SISTEMA DE GESTÃO DE INFORMAÇÃO

Para gerenciar e executar o processo de autoavaliação institucional é imprescindível o uso de um sistema computacional que auxilie na automação de suas atividades devido à grande quantidade de participantes (cerca de 45 mil) e ao grande volume de dados coletados, o que inviabiliza a contabilização e gestão destas informações manualmente. Além disso, a utilização do sistema da universidade favorece o cruzamento das informações coletadas com os dados cadastrais dos participantes, bem como informações gerais dos cursos e da instituição. Isso diminui a necessidade de se incluir diversas questões no instrumento de pesquisa e enriquece a análise dos resultados. Desse modo, todo o processo de autoavaliação é viabilizado e operacionalizado através de um sistema de gestão de informação. A Figura 1 ilustra todo o processo da autoavaliação institucional, sendo as atividades gerenciadas pelos sistemas de gestão de informação são:

- Cadastro dos questionários
- Publicação dos questionários
- Coleta de dados

- Tratamento dos dados
- Geração de relatórios
- Divulgação dos resultados

A primeira atividade do processo de autoavaliação que é gerenciada pelo sistema de informação é o cadastramento dos questionários. Nesta atividade, as questões que foram discutidas e validadas pela equipe da CPA, após a consulta pública, são inseridas no banco de dados. Posteriormente ao cadastro das questões, a próxima atividade consiste em publicar os questionários para o público alvo. Os questionários são disponibilizados de forma eletrônica por meio de uma interface *web* acessada por *login* e senha de usuário, visíveis para todos os alunos, professores e funcionários do corpo técnico administrativo.

Após a finalização do período de disponibilização dos questionários, a próxima atividade é realizar a coleta de dados. A base de dados das respostas é preenchida à medida que os públicos respondem aos questionários. Este processo possibilita uma apuração mais rápida dos resultados, bem como, um acompanhamento das taxas de respostas. O acompanhamento permite que a CPA atue de forma eficiente, ainda durante o processo de coleta de dados, na sensibilização dos públicos participantes. As informações sobre as taxas de respostas são compartilhadas com outros atores da instituição, como por exemplo, os coordenadores de curso e chefes de departamento. Tendo em vista, a importância do envolvimento de toda a comunidade acadêmica neste processo.

Durante a coleta de dados, o sistema de informação é capaz de agrupar e gerenciar as respostas dos diferentes questionários em um único banco de dados. Dessa forma, o próximo passo é realizar o tratamento das informações levantadas, juntamente com as informações administrativas oriundas de diversas fontes de dados disponibilizados por sistemas internos da IES. Os dados são combinados e submetidos a tratamentos e cálculos estatísticos que proporcionam informações estratégicas e gerenciais para a instituição. Nesta fase, é possível integrar informações do sistema, o que possibilita a criação de relatórios diferenciados por curso, por departamento, por local de trabalho, e análises com as características dos públicos respondentes, sem a necessidade delas fazerem parte do questionário. O processamento dos dados por curso atende a Nota Técnica DAES/INEP n. 008, de 04 de março de 2015, que estabelece que a CPA deve ter dado de cada curso. Ademais, as informações administrativas já atualizadas são incorporadas ao relatório a partir das rotinas próprias de cada setor, sem a necessidade de interferência da CPA na produção desses dados, elevando a confiança da informação, bem como, sem a necessidade de mudança no funcionamento das atividades em outros setores.

Uma vez que os dados da autoavaliação já foram coletados e tratados pelo sistema, a próxima atividade desenvolvida é a geração de relatórios. Cada relatório possui a sua especificidade de acordo com o assunto abordado. O sistema de gestão

de informação possui funcionalidades que auxiliam a representação das informações tratadas por meio de gráficos e tabelas, que são utilizados na composição dos relatórios institucionais de autoavaliação, gerando assim informações relevantes e gerais sobre os temas avaliados.

Antes de divulgar os relatórios gerados, é necessário realizar uma atividade de validação minuciosa dos mesmos. Diante disso, uma equipe de analistas de dados é responsável por validar as informações contidas nos relatórios, bem como garantir que as informações geradas pelos sistemas estão compreensíveis ao público alvo do relatório, que são professores e funcionários. A execução de relatórios dentro do sistema informatizado permite agilidade e precisão tendo em vista que é criado um algoritmo único para processamento padrão de todos os dados. Finalizado o processo de validação, os relatórios são divulgados através do próprio sistema da universidade e ficam disponíveis para professores e gestores. Além disso, as informações também são apresentadas de forma desagregadas, onde cada curso recebe seu próprio relatório, permitindo assim reflexões e mudanças no nível do curso, para além daquelas definidas por unidades/campus e instituição em geral.

4 | AVALIAÇÃO, SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Nesta seção, são apresentados dois exemplos de como os resultados do processo de autoavaliação institucional podem ser transformados em conhecimento para tomada de decisão. O produto final do processo, como já destacado, é um relatório geral da universidade, que serve como base para o relatório a ser enviado anualmente ao MEC e relatórios de cada curso que são disponibilizados para todos os professores. O processamento dos dados produzidos pelo sistema permite a extração de informações relacionadas a todas as atividades do processo, como por exemplo, a taxa de participação na autoavaliação institucional, conforme apresentado na Tabela 1. Essas informações auxiliam na gestão e entendimento da execução da autoavaliação, observa-se, por exemplo, que a taxa teve uma variação importante no segundo semestre de 2016, em relação ao primeiro semestre. Essa informação não é apenas importante para a geração dos relatórios, mas também para uma reflexão acerca dos meios de divulgação do trabalho da CPA. Além disso, aponta a necessidade de uma reavaliação dos instrumentos de pesquisa, tendo em vista que o tamanho e formato dos questionários utilizados podem prejudicar o tempo de preenchimento e assim desmotivar os participantes. Portanto, taxas de respostas por outras características de seus participantes ou mesmo de diferentes cursos são informações valiosas sobre a atuação da CPA e a validade das respostas.

Outra questão interessante é como a participação também pode variar de acordo com o tipo de curso que professor e aluno estão envolvidos, como cursos presenciais e cursos virtuais, conforme apresentado também na Tabela 1. Ressalta-se que os

alunos e professores de disciplinas virtuais não participaram da avaliação no primeiro semestre de 2016, vindo a fazer parte do grupo de avaliadores apenas no segundo semestre.

Avaliador	1º Semestre de 2016			2º Semestre de 2016		
	Total	Respondentes	Tx de Resposta	Total	Respondentes	Tx de Resposta
Aluno	42716	20702	48,5%	41981	11155	26,6%
Professor	2120	1629	76,8%	2066	1527	73,9%
Professor EAD	-	-	-	105	95	90,5%
Aluno do EAD	-	-	-	7147	1842	25,8%

Tabela 1 – Participação dos discentes e docentes em relação ao semestre avaliado

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Nosso outro exemplo diz respeito à avaliação de um aspecto de infraestrutura (a infraestrutura foi o tema de avaliação institucional do primeiro semestre de 2016). O Gráfico 1 apresenta a nota média, em uma escala de 1 a 5, dos alunos com relação à adequação das instalações físicas da biblioteca. Observa-se que as notas variam entre 3 e 4,53. O Gráfico 2 apresenta as respostas dos professores, com notas entre 3,99 e 5. O mesmo tipo de gráfico é entregue para cada um dos 112 cursos da instituição, em cumprimento a legislação Nota Técnica DAES/INEP n. 008, de 04 de março de 2015, que estabelece que a CPA deve ter dado de cada curso. A importância dessas ilustrações não é apenas apresentar um resultado fácil de ser lido para a administração da universidade, mas o de problematizar os resultados juntos aos públicos que responderam - os alunos e professores -, neste caso. Assembleias e reuniões são importantes momentos para se qualificar essa informação e transformá-las em conhecimento para efetividade das medidas a serem realizadas. A importância é tanto estratégica para melhorias, quanto para se melhor compreender o contexto das respostas, já que esse entendimento só é possível por aqueles que vivenciam o dia a dia do curso. Dessa forma, o papel da CPA é fornecer informações para fomentar o debate dentro dos cursos e setores para geração de resultados positivos para a comunidade acadêmica.

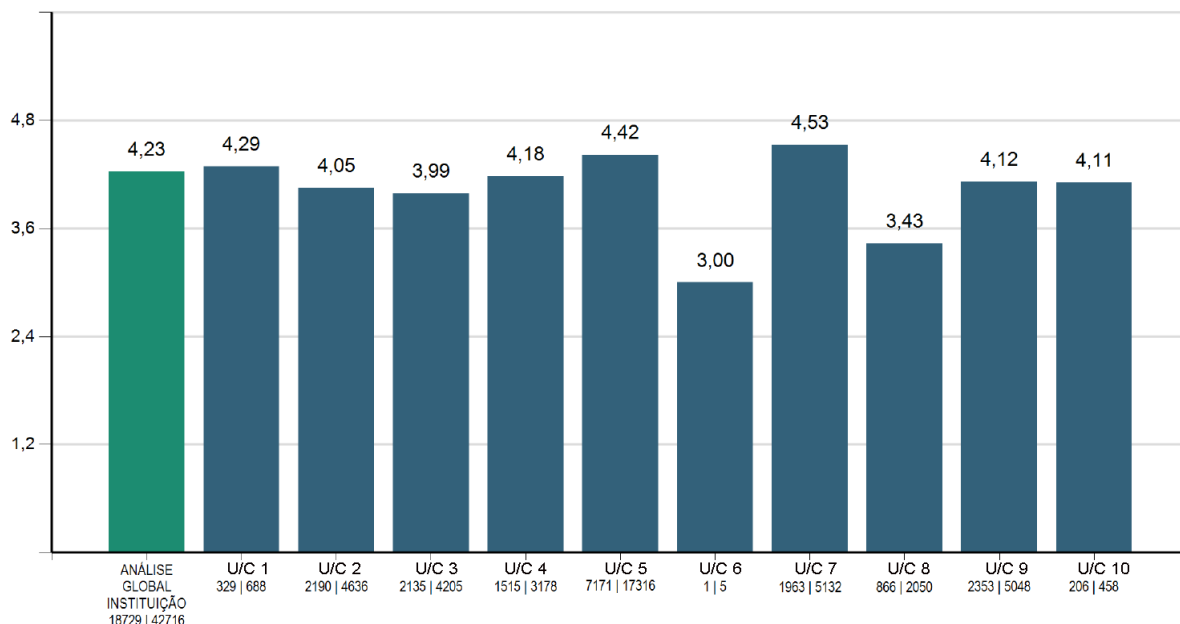


Gráfico 1 – Percepção dos alunos em relação à adequação da biblioteca – Instalações físicas

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

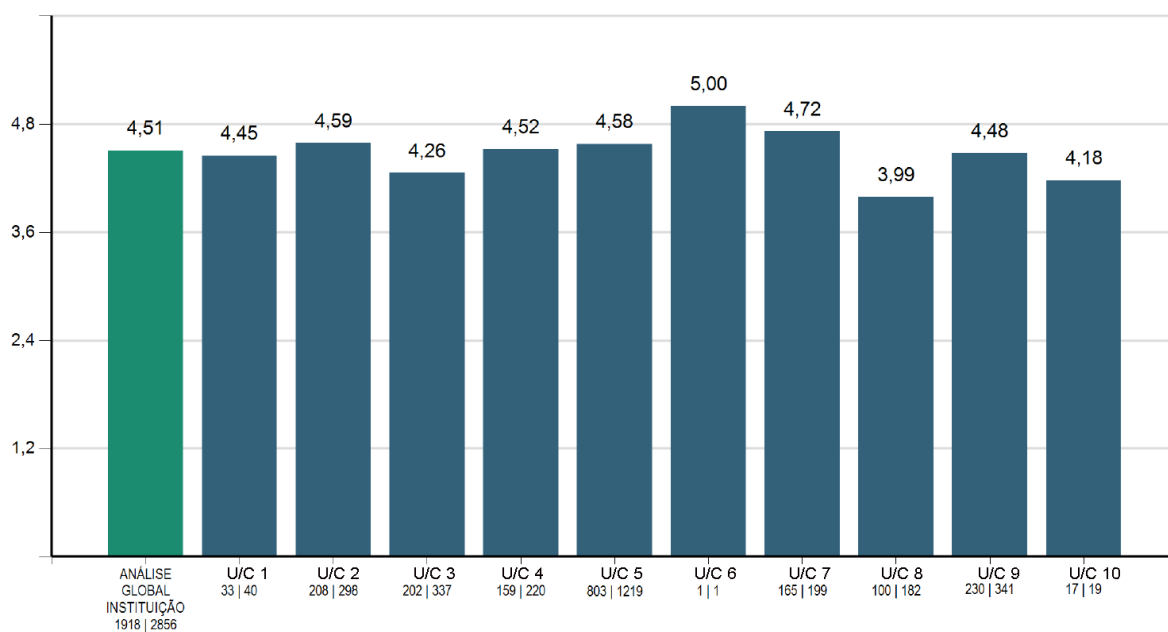


Gráfico 2 – Percepção dos professores em relação à adequação a biblioteca – Instalações físicas

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Vale destacar que outra forma de se produzir conhecimento é através da utilização desses dados para pesquisa acadêmica. Há diferentes revistas com o tema de avaliação. Ademais, a análise do perfil do público respondente, motivações para participar, possíveis vieses quando a pesquisa é voluntária ou obrigatória são temas importantes para pesquisadores de diferentes áreas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo abordou a importância do uso de sistemas de informação para a operacionalização, processamento dos dados e disponibilização de relatórios das avaliações conduzidas pela CPA de uma instituição que semestralmente conduz processos avaliativos com um público cerca de 45 mil pessoas entre alunos e professores e ter o envolvimento de 10 campus/unidades. Os principais ganhos operacionais são agilidade no processo, a possibilidade de se cruzar informações da avaliação com dados administrativos da instituição enriquecendo o relatório final e a utilização do sistema acadêmico que já faz parte da rotina de professores e alunos. Além disso, também ressaltamos a importância desse processo para geração de conhecimento, seja ele interno para a própria instituição em suas diferentes instâncias quanto para o público externo, através de trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 09/05/2017

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 65/2014. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Nota técnica DAES/INEP Nº 008/2015. Revisão do instrumento de avaliação de cursos de graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Brasília, 2015.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA PELO OLHAR DAS TEORIAS CRÍTICAS

Deli Vieira Silveira

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - Paraná

João Luiz Gasparin

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - Paraná

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo trazer à tona a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares para a discussão de questões relacionadas à história da instrução pública no âmbito nacional, a fim de refletir sobre a prática avaliativa pela ótica das teorias críticas. A pesquisa qualitativa, conduzida pelo método dialético para o levantamento bibliográfico e documental das produções do tema em estudo, tem como intuito apresentar uma análise interpretativa da influência dos aspectos de ordem política, econômica, social e cultural, nas concepções didáticas e pedagógicas presentes nas práticas avaliativas dos professores do nosso país. O processo investigativo partiu do seguinte questionamento: Na prática educativa, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares tem cumprido com a função diagnóstica que permite ao professor o acompanhamento contínuo, permanente, formativo e cumulativo do processo de aprendizagem do aluno, a partir da apropriação dos conteúdos escolares? Nesse sentido, procuramos estabelecer

relações entre as variáveis que produziram, e continuam produzindo, historicamente, as condições materiais que configuraram a realidade educacional contemporânea. O resultado da análise nos possibilitou identificar as vicissitudes inerentes ao processo de apropriação das concepções que envolveram a temática da avaliação representada pela tensão transitória entre o tradicional e o novo, refletir sobre as nuances dessa transição pelo viés das Teorias Críticas e compreender que a função que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares cumpre na prática educativa converge com os pressupostos, princípios e valores difundidos nos documentos elaborados e disseminados pelos organismos internacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Funções. Aprendizagem. Formação de professores.

ABSTRACT: This research aims to bring to reflection, the theme of the assessment of the learning of school contents for the discussion of issues related to the history of public education at the national level, in order to reflect on the assessment practice from the perspective of critical theories. The qualitative research, led by the dialectical method for the bibliographical and documentary survey of the productions of the subject under study, has as an intent to present an interpretative analysis of the influence

of political, economic, social and cultural aspects, in the didactic and pedagogical conceptions present in the assessment practices of teachers of our country. The research process started with the following question: In the educational practice, has the evaluation of the learning of the school contents fulfilled with the diagnostic function that allows the teacher the continuous, permanent, formative and cumulative accompaniment of the learning process of the student, from the appropriation of the school contents? In this sense, we sought to establish relationships among the variables that have produced, and continue producing, historically, the material conditions that shaped the contemporary educational situation. The result of the analysis allowed us to identify the vicissitudes inherent to the process of appropriation of the conceptions that involved the evaluation theme represented by the transitory tension between the traditional and the new, ponder the nuances of this transition through the bias of Critical Theories and understand that the function that the evaluation of the learning of school content complies with educational practice, converges with the assumptions, principles and values disseminated in the documents elaborated and disseminated by the international organizations.

KEYWORDS: Assessment. Functions. Learning. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

As concepções didáticas e pedagógicas dos professores implicam na forma como a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares se efetiva na prática educativa e na função que esta cumpre no processo de aprendizagem na interação com a função social da escola pública, que, pautada na concepção de que “[...] a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática [...]”, tem por finalidade socializar e difundir o “[...] saber sistematizado que constitui o indispensável à formação da cidadania [...]” (MELLO, 1987, p.22).

Assim, os estudos e reflexões sobre a temática das práticas da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares devem perpassar pelo debate da didática e formação dos professores, porém, sem desconsiderar os aspectos de ordem econômica, política e social, que produziram, e continuam produzindo, historicamente, as condições materiais que configuraram a realidade educacional contemporânea.

Com o objetivo trazer à cena a temática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares para a discussão de questões relacionadas à história da instrução pública no âmbito nacional, procuramos estabelecer relações entre as variáveis de ordem social, cultural, política e econômica e as vicissitudes inerentes ao processo de apropriação das concepções que envolveram a temática da avaliação representada pela tensão transitória entre o tradicional e o novo e refletir sobre as nuances dessa transição pelo viés das Teorias Críticas.

Segundo Saviani (2008, p.399), as Teorias Críticas, pautadas pela crítica “[...] à hegemonia instalada na sociedade capitalista [...]” buscam refletir sobre o “[...]”

modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, [...]” se apresentam na composição da sociedade (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p.14).

Buscamos subsídios nas Teorias Críticas que enfatizam que o processo dialético de transformação “[...] das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição [...]” (GADOTTI, 1990, p. 7-8).

Acreditamos que o conhecimento e a compreensão dos pressupostos filosóficos e epistemológicos nos quais se encontram fundamentadas as Teorias Críticas podem “[...] elevar a prática educativa desenvolvida pelos educadores brasileiros do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica [...]” e permitir pela análise das transformações e das contradições “[...] passar de uma concepção *fragmentária, incoerente*, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada [...]” (SAVIANI, 2004, p. 2).

A problemática que norteou o processo de pesquisa partiu do seguinte questionamento: Na prática educativa, a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares tem cumprido com a função diagnóstica que permite ao professor o acompanhamento contínuo, permanente, formativo e cumulativo do processo de aprendizagem do aluno, a partir da apropriação dos conteúdos escolares?

A pesquisa qualitativa foi conduzida pelo método materialista histórico-dialético que “[...] considera que o mundo, por sua própria natureza é material e que os múltiplos e variados fenômenos do mundo e da natureza constituem diversas formas e modalidades da matéria em movimento [...]” (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 139).

O referencial teórico está fundamentado nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético; na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2012) e nos princípios didáticos para a Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Gasparin (2011), e na Teoria da Semicultura apresentada por Adorno (1995, 2005) bem como nos estudos teóricos sobre a avaliação de Luckesi (2002, 2003, 2005, 2011) e demais autores que se dedicaram a pesquisar sobre esse tema pelo viés das teorias críticas de aprendizagem.

Segundo Konder (1981) e Kopnin (1972, 1978), o método dialético, consiste na compreensão das contradições e transformações da realidade, que se encontra constantemente em movimento. Para Lênin (apud KRAPÍVINE, 1986, p.133) “[...] a dialética é a teoria do conhecimento do marxismo, desse modo, temos que o raciocínio científico da dialética consiste em três elementos: tese, antítese e síntese [...]”.

Para isso, alicerçamos, a pesquisa na história da instrução pública no Brasil explicitada por Schelbauer (1998); Savini (1984, 2004); Saviani et al. (2004, 2006); Miguel, Vidal e Araújo (2011); Araujo, Souza e Pinto (2012); Souza e Lopes (2011); Motta et al. (2012); Galuch (2005, 2013); Galuch e Crochík (2016), a fim de identificar os aspectos políticos, econômicos e sociais, presentes na história da implementação

e implantação a escola pública que compuseram o cenário da educação brasileira legado à sociedade contemporânea e apresentar uma análise interpretativa da prática da avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, pelo viés da didática e da formação de professores a partir da perspectiva das Teorias Críticas.

2 | APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO BRASIL: TENSÕES TRANSITÓRIAS ENTRE O TRADICIONAL E O NOVO

Segundo Saviani (2005, p. 3-4), a concepção de escola organizada e mantida pelo Estado foi difundida no século XIX, e prevaleceu até o século XX, “[...] vinculada à iniciativa de organização dos sistemas nacionais de ensino, tendo como objetivo permitir o acesso de toda a população de cada país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências relativas ao ler, escrever e contar”. Compreende-se, a partir dos estudos dos autores acima mencionados, que, embora a reivindicação da escola pública date da Revolução de 1789, somente a partir do século XIX a sociedade se mobilizou para tornar o ensino obrigatório. O surgimento e a expansão da escola pública no Brasil ocorreram em consonância com um projeto internacional de industrialização em âmbito global.

A crise do capital, vivenciada pelos países industrializados, encontrou no Brasil, que passava por um processo de transição do sistema escravocrata para o sistema capitalista, as condições materiais objetivas necessárias para superação da crise de superprodução industrial. A partir deste contexto, o país encontrou na educação uma forma de conter os conflitos de interesse de classes e consolidar a nova ordem social. O ideário da educação sofreu transformações com vistas ao atendimento dos interesses dessa nova sociedade.

Conforme Galuch (2013, 2016), houve uma inversão no objetivo da educação, quando comparado ao que fora no século XVIII; uma nova direção foi dada à forma de ensinar o conteúdo que passou do instruir para a educação geral. Então, a ênfase deixou de ser os conteúdos e a apropriação do conhecimento, passando a ter como objetivo formar indivíduos cooperativos, solidários, resilientes e com rígidos padrões de valores morais.

Diversas reformas surgiram, porém nem todas as ideias propostas se realizaram. Conforme estudo comparado realizado por Araújo, Souza e Pinto (2012) sobre o processo de institucionalização e expansão das escolas primárias nos diferentes Estados do Brasil foi possível identificar que as reformas do ensino decorreram de um movimento dinâmico internacional que buscava, na modernização do ensino proposto pela Escola Nova, a disseminação da escola primária como fator relevante para a solução dos problemas sociais e para a manutenção do próprio regime republicano (SCHELBAUER, 1998).

Pode-se compreender, com essa breve análise, que as diferenças, avanços e

retrocessos observados no processo histórico de implementação das reformas no ensino, em âmbito nacional, decorrem das singularidades e especificidades na dimensão econômica, política, cultural e social de cada Estado, porém, todas as reformas da instrução pública, levadas a termo, buscaram, dentro de suas possibilidades e de acordo com os interesses dos sujeitos que ocupavam as funções e cargos de gestores públicos, a modernização e a expansão da escola primária a partir da adequação do ensino, visando à formação do cidadão republicano necessário às demandas sociais desse período (MIGUEL; VIDAL; ARAÚJO, 2011).

3 | A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA PELA PERSPECTIVA DAS TEORIAS CRÍTICAS

Adorno (2005, p. 2) relata que “[...] a crise na formação cultural” que tem fomentado debates, reflexões e análise crítica de estudiosos e pesquisadores da educação “[...] não é um simples objeto da pedagogia”, trata-se de uma temática que perpassa a sociologia, a política, a economia, a tradição, a cultura e a história das transformações da educação e da sociedade.

Batista (2000), em alusão aos pressupostos apresentados por Adorno (2005) a respeito da Semiformação ou Teoria da Semicultura, relata que as reformas político-educacionais que tratam do conteúdo curricular, ao longo da história da educação, têm apresentado propostas mediante a justificativa de facilitar mais e mais a assimilação do conteúdo por parte do aluno da escola pública. Tal fato tem-se efetivado no nivelamento por baixo e na banalização dos conteúdos culturais para atender as necessidades educacionais das classes desfavorecidas.

Os estudos sobre a Teoria da Semicultura apresentados pelo filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno (1903-1969), um dos fundadores da Escola de Frankfurt fundamentada na ideologia marxista, que buscou ao longo de sua vida compreender os processos de formação do homem na sociedade se entrecruza com o debate e diálogo de outros autores e contribuem para a reflexão e análise crítica da influência das reformas político-pedagógicas na educação escolar em âmbito nacional e suas implicações no processo de formação cultural dos educandos que, conforme apontado pelo autor e demais pesquisadores e estudiosos da educação, se concretizam em uma semiformação em consonância com o modo de organização da sociedade e dos interesses por ela defendidos.

Libâneo (2016), em consonância com Bordieu (1992), relata que, em atendimento às regras do jogo, estabelecidas pelo país, as agências e organismos internacionais, no campo educacional, têm formulado documentos supranacionais, como diretrizes, programas e projetos de lei, com representação do Banco Mundial cujas políticas educativas estão centradas no alívio à pobreza e redução da exclusão social por meio de um currículo instrumental ou de resultados imediatistas.

Essas orientações estão pautadas em uma concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social que converge para o esvaziamento do conteúdo curricular que. Esse encaminhamento, segundo Young (2016), abarca uma diversidade de finalidades que não condizem com a aquisição do conhecimento o que contribui para a desvalorização do conhecimento científico, das formas de ensino e aprendizagem e da formação do professor.

Silva e Mazote (2011, p.12) afirmam que “[...] a escola atua a serviço do mercado cultural e linguístico dominante,” aceitando apenas a linguagem “legítima”; esta, de acordo com Soares (2002, p.61) acaba por cumprir a “[...] função de perpetuação da estratificação social”, fracassando na função de possibilitar às camadas sociais populares a apropriação dos bens simbólicos que constituem o capital cultural e linguístico, favorecendo a marginalização cultural.

[...] A escola ao permitir o fracasso dos alunos provenientes das classes dominadas, mostra-se como instituição a serviço da sociedade capitalista, pois assume e valoriza a cultura das classes dominantes e proporciona a esses alunos um processo de marginalização cultural, uma vez que discrimina a diversidade cultural e transforma diferenças em deficiências (SILVA, MAZOTE, 2011, p. 18).

Estudiosos, pesquisadores e defensores de uma orientação dialética-crítica defendem a escola como uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e de promoção da inclusão social, por meio da transmissão dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento intelectual e da personalidade dos alunos.

Para Adorno (1995, p. 121), trata-se de uma educação como instrumento de formação e humanização das pessoas com a finalidade de refletir sobre as condições materiais e objetivas que possibilitaram o desenvolvimento de ideias capazes de produzir barbáries, a fim de conscientizar os sujeitos a partir de uma educação para autorreflexão crítica que permita “[...] reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos” e compreender o que há por trás das ações, das condições que levam as pessoas a agirem de determinado modo.

O cenário social atual foi historicamente construído pelas determinações políticas e ideológicas que buscaram, e continuam buscando, atender aos interesses econômicos do capitalismo multinacional dos quais decorrem as contradições caracterizadas, de um lado, pelo avanço e progresso tecnológico e, do outro, pelas desigualdades sociais. Conforme Libâneo (2016), a educação foi transformada em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização e tornou-se mercadoria que precisa ser mensurada por indicadores quantitativos que têm por objetivo ensinar conhecimentos mínimos e desenvolver capacidades exigidas pela sociedade.

Nesse sentido, a educação passou a ser entendida como responsável pelo desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes necessárias para a manutenção da economia e da ordem social, a fim de garantir uma formação voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pela sociedade para

inserção do sujeito no mercado de trabalho, conforme observado nos documentos nacionais e internacionais que norteiam a educação pública do Brasil.

4 | INTERAÇÃO ENTRE A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Nesse contexto, surge a ideia de implementação de um sistema nacional de avaliação, em atendimento às orientações das agências e organismos internacionais. Nesse sentido, embora o discurso apregoado seja de melhora na qualidade de ensino, erradicação do alfabetismo dentre outros, na prática tais instrumentos avaliativos cumprem a função classificatória. Por meio dos sistemas nacionais de avaliação são coletados dados que são transformados em números e lançados em uma tabela para compor o ranking das melhores e piores instituições de ensino no Brasil (MUNIZ; ARRUDA, 2007).

Silva (2010, p.432) afirma, em seu artigo “O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados”, que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares pensada em âmbito nacional, não se restringe ao campo pedagógico; fato que pode ser analisado a partir da observação da “[...] crescente participação de economistas e estatísticos na composição e manutenção do sistema de avaliação da educação brasileiro [...]”.

Enquanto ação docente, a avaliação interna da aprendizagem escolar, embora tenha fomentado debates e apresentado proposições alicerçadas em uma concepção dialética de crítica, pautada em uma Teoria Histórico-cultural e numa Didática para uma pedagogia histórico-crítica, proposta por Gasparin (2011), na prática, ela converge para os pressupostos, princípios e valores difundidos nos documentos elaborados e disseminados pelos organismos internacionais.

O objetivo é apontar competentes e incompetentes, diagnosticar para classificar e separar os capazes dos incapazes e, muitas vezes, premiar aqueles que apresentaram o resultado esperado, como incentivo à meritocracia. Ao valorizar o resultado em detrimento do processo e apontar para os problemas do ensino sem levar em conta os fatores de ordem política, cultural, econômica e social, os sistemas avaliativos nacionais eximem o Estado de seu papel na formação científica e cultural do país e lançam aos sujeitos, quer sejam os alunos, comunidade escolar, professores ou educadores, a culpa pelo fracasso escolar.

Segundo Rabelo (1998) e Luckesi (2002), essa prática, ao ser observada e assimilada pelos alunos, pode incitar à tentativa de produzir um resultado que não condiz com a realidade do desempenho escolar por meio da manipulação dos resultados na busca da melhor nota.

O conceito de avaliação da aprendizagem escolar difundido pelos autores vinculados à concepção histórico-crítica da educação e Libâneo, (1992) precursor

da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, está relacionado à didática que decorre da ação pedagógica dos professores, que devem buscar acompanhar o processo de apropriação do conhecimento a fim de identificar avanços e dificuldades mediante a comparação entre os resultados obtidos e os objetivos propostos para a reorganização do trabalho pedagógico em busca da qualidade do trabalho e da melhoria do aproveitamento escolar.

Sacristán e Gómez (2000, p. 297) enfatizam que, para a “teorização didática”, a avaliação da aprendizagem escolar compreende “[...] mais uma fase, ao final, de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejada, desenvolvido e analisado”. A avaliação da aprendizagem escolar se constitui como uma fase do processo cíclico do ensino e aprendizagem, e como tal, “[...] implica uma revisão de suas consequências, uma avaliação do mesmo. A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática”.

Luckesi (2011) e Souza et al. (2011) ressaltam que a avaliação deve cumprir a função diagnóstica e possibilitar a tomada de decisão que implica na ação consciente de tomada de atitude por parte de todos os envolvidos no processo avaliativo, que se efetiva na intervenção para produção do resultado esperado a partir da análise qualitativa do resultado obtido em comparação aos objetivos previamente determinados no planejamento e para a aprendizagem do conteúdo. Todavia, Luckesi (2003, p.16) afirma que a avaliação praticada nas escolas de hoje é uma tradição dos exames escolares que foram sistematizados “[...] nos séculos XVI e XVII.”

Embora o termo “testes”, conforme Gonçalves e Larchert (2011) tenha sido substituído pelo termo avaliação, em meados da segunda metade do século XX, para Luckesi (2002), mesmo após a introdução do termo avaliação da aprendizagem, cunhado por Ralph Tyler, na prática, o procedimento didático pedagógico continuou baseado em testes, provas e exames. Para Luckesi (2003), o ato de examinar, presente na ação pedagógica do nosso tempo, legado do modelo de avaliação da aprendizagem sistematizado do século XVII, cumpre a função classificatória, cujo objetivo principal é a atribuição de notas que compreendem uma escala de 0 (zero) até 10 (dez), a fim de classificar o aluno em aprovado ou reprovado.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se exime de sua função pedagógica e política que se encontra imbricada com a função da escola pública de democratização do ensino pela apropriação do conhecimento científico, ao distanciar-se da possibilidade de intervir pedagogicamente na produção qualitativa do resultado que se pretende.

Em sua análise epistemológica a respeito dos aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação da aprendizagem escolar, Luckesi (2005) ressalta que a função da avaliação da aprendizagem escolar é investigar a qualidade do desempenho dos alunos por meio do desenvolvimento e aplicação prática de um instrumento avaliativo que cumpra com a função diagnóstica com a valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e possibilite a intervenção e a mediação do professor, a partir da prática docente, que permita o ensino do conteúdo necessário e, ao aluno,

a aprendizagem, ou seja, a assimilação, a apropriação do conhecimento científico cultural.

Embora os autores e documentos oficiais da SEED-PR enfatizem que a avaliação da aprendizagem escolar, como prática educativa, deve estar alinhada aos objetivos, conteúdos e métodos de modo que o instrumento possibilite a verificação da aprendizagem dos conteúdos e dos métodos de ensino a fim de contribuir para retomada do planejamento, compreendemos que a avaliação como prática pedagógica tem-se efetivado como instrumento legitimador das desigualdades sociais, à medida que exclui e marginaliza aqueles que não apresentam quantitativamente as competências elencadas como necessárias diante de um projeto de reprodução de uma sociedade capitalista.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçados nos estudos de Lipovetsky e Serroy (2011, p. 22), compreendemos que somos bombardeados pela indústria cultural por meio de imagens, anúncios, propagandas, produtos, marcas, notícias e informações. “Não sofremos mais com a raridade do saber: estamos perdidos na própria abundância da informação. Em vez de uma ordem transparente trazendo, em princípio, clareza a racionalidade, vemos aumentar o caos intelectual”.

Adorno (1995) nos propõe refletir que o ‘mal’, por assim dizer, não se encontra somente naqueles que o fazem diretamente, mas também naqueles que permitem que ele aconteça porque são indiferentes aos outros e a si próprios, razão pela qual se faz necessário olhar para além das pessoas, dos fatos e da realidade atual vivida.

Hobsbawn (1998, p. 64) afirma que “[...] a história só fornece orientação a todo aquele que ao encarar o futuro sem ela não só é cego mas perigoso, principalmente na era da alta tecnologia”. Entendemos que devemos olhar para a história da civilização pelo entrecruzamento com a história da educação a fim de buscar orientações que nos possibilitem estabelecer um contraponto entre o processo de semiformação e a forma de organização da sociedade que temos e refletirmos sobre o processo de formação necessário para uma revolução na sociedade que queremos.

Para que a avaliação da aprendizagem escolar se torne um instrumento de democratização do ensino pela apropriação do conhecimento científico e cumpra com sua função política e pedagógica, é necessário que as instituições escolares assumam em sua forma de organização do tempo e do espaço escolar um projeto político-pedagógico e histórico-cultural em contraposição ao projeto capitalista hegemônico da sociedade atual.

Assim, entendemos que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares deve ser realizada por meio de técnicas e instrumentos diversificados, em diferentes situações de aprendizagem, ao longo do período letivo, com a finalidade de diagnosticar,

acompanhar e aperfeiçoar o desenvolvimento educacional do estudante e do próprio trabalho do professor.

A avaliação deverá ser contínua, permanente, diagnóstica, formativa e cumulativa para cumprir com sua finalidade educativa, e as técnicas e instrumentos avaliativos deverão permitir ao professor estudar, interpretar os dados resultantes da avaliação, e, observadas as necessidades, estabelecer novas ações pedagógicas para que sejam realizadas as proposições de intervenção e aperfeiçoamento dos resultados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão, ano IV, nº 191 (agosto). Porto Velho, 2005. Volume XIII Maio/Agosto. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2005. Disponível em www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/191_.pdf Acesso em fev/2018.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (orgs.) **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F. de; PINTO, R. N. (Orgs.) **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

BATISTA, S. S. dos S. **Teoria Crítica e teorias educacionais**: Uma análise do discurso sobre educação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400012 Acesso em jul/2017.

BOURDIEU, P. A. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.de; SILVA, M. A. da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016.

GADOTTI, M. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência**: contribuição para formação docente. Maringá: Eduem, 2013

GALUCH, M. T. B. Sobre as finalidades das disciplinas escolares: o Ensino de ciências na escola pública do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 24 - 32, mar. 2005. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art03_17.pdf Acesso em jul/2017.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3218/pdf.10>

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**.5.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, A. L.; LAECHERT, J. M. **Avaliação da aprendizagem: Pedagogia, módulo 4, v.6 - EAD. Ilhéus, Bahia: EDITUS, 2011.** Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/avaliacao-aprendizagem/modulo-avaliacao-aprendizagem.pdf> Acesso em 02 jun 2017

HOBBSAWN, E. J. **Sobre história.** Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KRAPÍVINE, V. **Que é o materialismo dialético?** Coleção ABC dos conhecimentos sociais e políticos. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3572/pdf.4> Acesso em jul/2017.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. Introdução. In: LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada.** São Paulo: Companhia das letras, 2011, p. 7-29.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **História da escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: História e historiografia.** Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar. 14. ed.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem... mais uma vez.** Revista ABC EDUCATIO, p. 28 – 29, nº 46, jun. 2005.

MELLO, G. N. de (org.). **Educação e transição democrática.** São Paulo: Autores Associados, 1897.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946).** Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MOTTA, D. das G. et al. O estado do Maranhão e a institucionalização da escola graduada na Primeira República. In: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F. de; PINTO, R. N. (Orgs.) **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p.78-99.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. Políticas públicas educacionais e organismos internacionais:

influência na trajetória da Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/28/art17_28.pdf. Acesso em mai/2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **INSTRUÇÃO N.º 15/2017–SUED/SEED**, Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos(as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). https://www.google.com.br/?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjknZmUxKjgAhX3I7kGHSr6D_UQFjADegQIBxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.educacao.pr.gov.br%2Fquivos%2FFile%2FInstrucoes2017%2FInstrucao152017_sued_seed.pdf&usq=AOvVaw1VTvUHNy3R3XbgQGL-2hpu
Acesso em: 02 ago. 2017.

PINTO, R. N. (orgs.) **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

RABELO, E. H. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **A história da escola pública no Brasil: Questões para pesquisa**. In:

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. et al. **O legado Educacional do Século XIX**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. et al. **O legado Educacional do Século XX**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SCHELBAUER, A. R. **Ideias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1940**. Maringá: EDUEM, 1998.

SILVA, H. M. M. da. ; MAZOTE, M. C. S. G. (Org.). **Educação em debate: saber docente e abordagem da prática pedagógica**. 1. ed. rev. São Paulo: Editora Inteligência 3, 2011.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010

SOARES, M. **Linguagem e escola uma perspectiva social**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, N. A. et al. **O erro e a avaliação da aprendizagem: as concepções de professores e alunos**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

SOUZA, R. F. de; LOPES, A. de P. C. Circulação e apropriações da escola graduada no Brasil (1889-

1930): notas de uma investigação em perspectiva comparada. In: **VI Congresso Brasileiro da História da Educação**, 2011, Espírito Santo. Anais...Espírito Santo, 2011, p. 1-13. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/-coordenadas.htm Acesso em 04 jun 2017.

YOUNG. Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3533/pdf.3> Acesso em jul/2017.

AVALIAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES E MAPEAMENTO DE PROCESSOS

Guilherme Krause Alves

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária
Centro Sócioeconômico
Florianópolis – Santa Catarina

Luciane Stallivieri

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária
Centro Sócioeconômico
Florianópolis – Santa Catarina

Rogério da Silva Nunes

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária
Centro Sócioeconômico
Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: O trabalho trata da internacionalização da educação e tem por objetivos discutir indicadores de avaliação e mapear o processo de formalização de acordos de cooperação internacional realizados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir do modelo proposto por Rudzki (1998), o processo de formalização de acordos de cooperação internacional da instituição foi mapeado e transposto para um fluxograma utilizando-se técnicas de *Business*

Process Management (BPM) e *Business Process Modelling Notation* (BPMN). Apesar da necessidade de estabelecer indicadores e parâmetros de avaliação, observou-se que os processos de internacionalização estão formalizados e atendem ao proposto por Rudzki (1998) até o terceiro estágio de seu modelo.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Educação Superior. Indicadores.

ABSTRACT: The work deals with the internationalization of higher education and aims to discuss evaluation indicators and map the process of formalizing international cooperation agreements signed by the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Based on the model proposed by Rudzki (1998), the process of signing international cooperation agreements of the Institution has been mapped and transposed to a flowchart using Business Process Management (BPM) and Business Process Modelling Notation (BPMN). Despite the need to establish indicators and parameters of evaluation, it was observed that internationalization processes are formalized and meet the model proposed by Rudzki (1998) to the third stage of his model.

KEYWORDS: Internationalization. Higher Education. Indicators.

1 | INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior ocorre desde a idade média (TEICHLER, 2003), mas foi a partir do final do século XX, com a assinatura da Declaração de Bolonha (UNIÃO EUROPEIA, 2015) que as instituições de educação superior perceberam sua importância nos desafios propostos para o novo milênio (UNESCO, 2003).

É importante a compreensão dos processos como forma de reflexão de como o fenômeno ocorre e como intervir, direcionando-o a resultados desejados. Tendo em vista a relevância do assunto, o presente trabalho tem por objetivo demonstrar de que forma funciona o processo de formalização de um acordo de cooperação internacional entre uma instituição pública federal de ensino superior e outras instituições de ensino superior estrangeiras, mediante o mapeamento das tarefas deste processo.

2 | INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A internacionalização da educação superior, conforme a UNESCO (2003, p. 154) é entendida

como um conceito amplo, muito abrangente, que pode envolver a cooperação internacional, mas se refere também a mudanças que ocorrem dentro de uma determinada instituição, através de iniciativas políticas e de caráter específico. (UNESCO, 2003, P.154).

Gacel e Ávila (2008) afirmam que internacionalização é uma resposta construída pelos atores universitários para se integrar à globalização de maneira proveitosa. Ortiz (2004) acrescenta que, nos Estados Unidos, esse movimento se intensificou com a percepção de que existe uma necessidade dos estudantes se adaptarem à economia global, em especial os estudantes de negócios.

Tradicionalmente, as universidades procuram a internacionalização da pesquisa, considerando seu caráter de produtora de conhecimento, pois o ensino costuma ter um controle maior por parte do estado e nem sempre possui a autonomia necessária à promoção da internacionalização (MOROSINI, 2006).

Para Knight (2015, p. 2), “internacionalização da educação superior é o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global para atingir as metas, funções e entrega de educação”. “A internacionalização não deve ser um fim, mas um meio para melhorar ou alcançar os objetivos acadêmicos da instituição ou metas socioculturais, econômicas ou políticas do país ou região”. (HUDZIK, 2015, p. 24).

Em 1999, a Declaração de Bolonha, assinada inicialmente por trinta países europeus, representou um marco para o desenvolvimento da internacionalização da educação superior. A Declaração busca

introduzir um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e comparáveis,

promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurar a elevada qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no Ensino Superior (UNIÃO EUROPEIA, 2015).

Na Conferência Mundial Sobre Educação Superior +5, foi discutido o processo de internacionalização da educação superior. (UNESCO, 2003) Na Conferência, foram expostos fatores que incrementam a internacionalização da educação superior, quais sejam:

1. A percepção da importância do conhecimento para o bem-estar econômico, social e cultural da sociedade em todo o mundo (a sociedade do conhecimento).
2. Integração e aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação aos processos de aprendizado, ensino e pesquisa.
3. Pressões e demandas para que as instituições de educação superior preparem graduados, formando-os para trabalhar em um contexto internacional.
4. Mobilidade cada vez mais fácil de pessoas com alta qualificação, criando um mercado de trabalho competitivo para trabalhadores científicos e acadêmicos.
5. Redução ou estagnação do financiamento público da educação superior na maioria dos países, sem um declínio na demanda de acesso a essa educação.
6. Aumento da pressão para a diversificação das fontes de financiamento, que alimenta a comercialização da educação, inclusive em nível internacional.
7. O advento de novos supridores e inovadores no fornecimento do conhecimento da educação superior (UNESCO, 2003, p. 160).

Para Hudzik (2015), o surgimento de formas mais estratégicas e abrangentes de execução da internacionalização da educação superior, a expansão da capacidade de pesquisa e do ensino superior são fatores para o aumento das colaborações internacionais. Segundo Hagenmeier (2015), há uma necessidade de formação de profissionais que possam exercer suas profissões em diferentes contextos culturais.

Silva (2007) apresenta que a cooperação internacional é a melhor forma para alcançar objetivos comuns no mundo globalizado, pois abre janelas de oportunidade para países em desenvolvimento. Os benefícios da cooperação são: compartilhamento de custos, acesso à experiência, tecnologia e instalações. A cooperação pode também ocorrer para estreitar relações políticas, exercer influência sobre parceiros e demonstrar liderança. No entanto, há o risco de perder a liberdade de ação, aumento da complexidade gerencial e são citadas como desvantagens: (i) transferência tecnológica de maneira indesejada, (ii) ajuda involuntária em criar ou fortalecer futuros competidores e (iii) riscos políticos caso a cooperação falhe.

Outra discussão é a mercantilização da educação, onde a internacionalização é vista como um meio. Para Jooste (2015), algumas universidades buscam aumentar sua presença em outros países, principalmente no hemisfério sul do planeta, objetivando

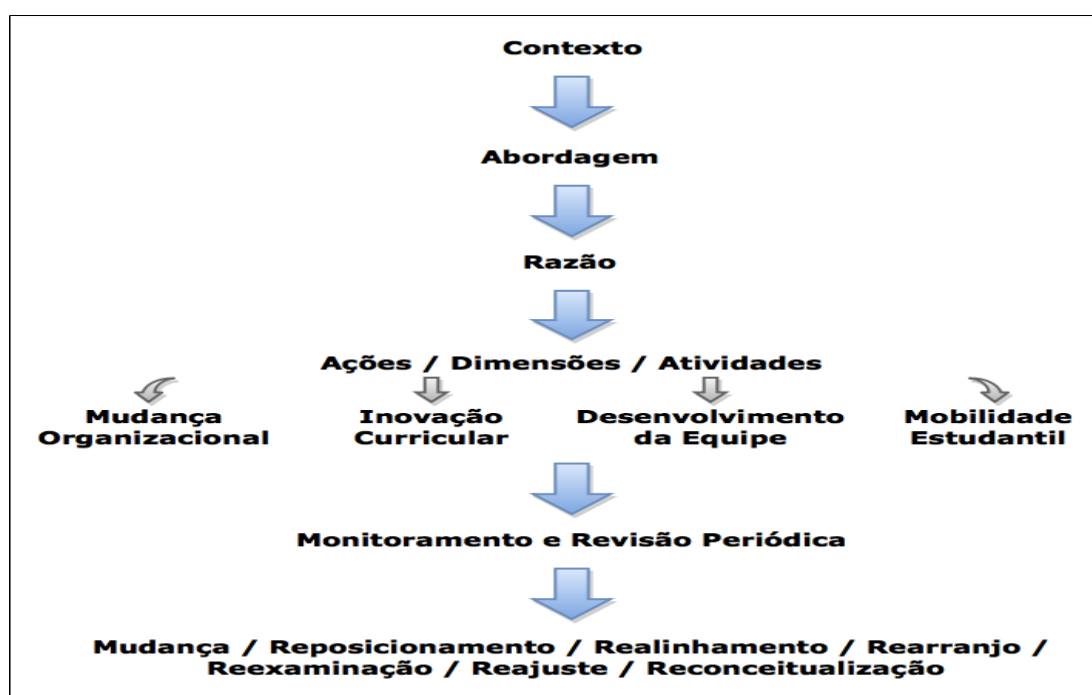
o crescimento de sua presença e de seu lucro. Leite e Genro (2012) afirmam que o modelo de internacionalização atual, baseado no Processo de Bolonha, é uma forma de dominação por parte dos países desenvolvidos. Os objetivos seriam a exportação da educação superior e a disseminação de valores e conhecimentos direcionando as políticas educacionais conforme os interesses dos países dominantes.

Beelen (2015) critica o foco excessivo nos meios, desconsiderando indicadores de qualidade, e afirma que a falta de clareza dos conceitos relacionados à internacionalização da educação superior é um obstáculo em sua implementação.

Para Rudziki (1998), há diversas etapas no processo de internacionalização. A primeira é a avaliação do contexto, verificando se há interesse institucional e apoio nacional necessário para seguir com o processo, com políticas de fomento.

Na segunda, são verificados aspectos como histórico e cultura das instituições, bem como suas prioridades, missão e percepção com relação a propósitos e benefícios. Na terceira, serão verificadas as razões para prosseguir no processo, as demandas e razões políticas e/ou econômicas para adoção da internacionalização.

Em Ações/Dimensões/Atividades é onde ocorrem as mudanças, concebidas em quatro dimensões: Mudança Organizacional, Inovação Curricular, Desenvolvimento da Equipe e Mobilidade Estudantil. No Monitoramento e Revisão Periódica, está o acompanhamento das ações e *feedback*, a fim de verificar se o processo está ocorrendo de forma adequada. Também deve ocorrer a revisão das práticas, descrito por Rudzki (1998) como melhoria contínua da qualidade, mediante a avaliação do processo. Ao final, são realizadas as mudanças necessárias, a partir das possíveis falhas identificadas na etapa anterior, garantindo desta forma um ciclo de adaptação do ambiente externo e interno da instituição e a continuidade do processo. O modelo, com suas etapas, está apresentado na Figura 2.



O ambiente acadêmico tem sido desafiado pelas possibilidades de interação com outros países. Agências internacionais, iniciativa privada e governo têm fomentado recursos e sinalizado para o desenvolvimento de uma cultura de internacionalização, com reflexos na sociedade brasileira em geral e é fundamental um efetivo monitoramento das ações, avaliando-as com indicadores específicos. (DAL-SOTO et al., 2013)

3 | AVALIAÇÃO E INDICADORES

A Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES (2012), ao tratar da expansão da educação superior no Brasil, colocou metas quantitativas no Plano Nacional de Educação (PNE) do período 2011/2020. Há a preocupação com reestruturações que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução da evasão, utilização adequada de recursos humanos e materiais, bem como proporcionar aos estudantes formação interdisciplinar, formação humanista e desenvolvimento do espírito crítico. As universidades, ao interagirem com suas congêneres de melhor qualidade, tem na internacionalização um dos norteadores do plano de expansão da educação brasileira.

Com relação a avaliação dos processos de internacionalização, ANDIFES (2013) coloca que deve ser avaliada através de:

1. Estabelecimento de convênios guarda-chuva entre Ministérios da Educação e Chancelarias/Ministérios de Relações Internacionais;
2. Adesão oficial das instituições interessadas;
3. Abertura de editais para projetos específicos de intercâmbio, prevendo equipes, anuência das comunidades, objetivos, métodos e formas de avaliação;
4. Definição de contrapartidas financeiras e estruturais no termo de convênio;
5. Intercâmbio de equipes de acordo com os recursos disponibilizados;
6. Períodos de intercâmbio compatíveis com os objetivos do programa;
7. Compromisso de continuidade das ações das equipes;
8. Atenção aos processos preparatórios (domínio da língua do país, instrumentalização com relação a geografia, história, cultura, política, pontos fortes e fracos e resultados obtidos e esperados).

A Universidade de São Paulo – USP (2009), ao estabelecer uma política de internacionalização, definiu como indicadores: convênios, parcerias e intercâmbios estudantis estabelecidos; visitas e/ou estágios no exterior; visitantes acolhidos; alunos envolvidos em programas de intercâmbio; captação de recursos para organização de eventos internacionais, intercâmbio acadêmico docente e estudantil; projetos com

parcerias internacionais; bolsas de estudo para fins de intercâmbio acadêmico docente e estudantil; participações em eventos; trabalhos publicados em veículos internacionais; projetos de pesquisa conjuntos; e financiamentos recebidos por projetos conjuntos.

Veiga (2011) propõe a construção de indicadores de avaliação da internacionalização em universidades divididos em três grupos: ensino/aprendizagem, investigação e cooperação (QUADRO 1).

Indicadores de ensino-aprendizagem	Nº de docentes <i>outgoing</i> /nº total de docentes
	Nº de docentes <i>incoming</i> /nº total de docentes
	Nº de estudantes <i>outgoing</i> /nº total de estudantes
	Nº de estudantes <i>incoming</i> /nº total de estudantes
	Nº de funcionários não docentes <i>outgoing</i> /nº total de funcionários não docentes
	Nº de funcionários não docentes <i>incoming</i> /nº total de funcionários não docentes
	Montante de fundos atribuídos para mobilidade no ano em análise/orçamento total da IES no mesmo ano.
	Nº de funcionários alocados no gabinete de mobilidade/nº total de funcionários não docentes
	% de cursos que contemplam pelo menos uma disciplina em inglês
	Nº de disciplinas lecionadas em inglês/nº de cursos
	Nº de estrangeiros docentes/nº total de docentes
	Nº de estudantes estrangeiros/ nº total de estudantes
	Sítio na internet em inglês
	A IES tem em funcionamento o EILC (Erasmus Intensive Language Course)
Indicadores de investigação	Nº de doutorados por IES internacionais/nº de doutorados
	Nº de publicações em revistas científicas internacionais com afiliação nas IES
	Nº de investigadores bolsistas em unidades de investigação da IES
	Nº de patentes registradas internacionalmente
	Nº de reuniões científicas internacionais realizadas
	Nº de projetos de investigação científica realizadas em consórcio com IES
	Nº de projetos de investigação financiados internacionalmente/nº de projetos)
Investigadores de cooperação	Nº de parceiros para mobilidade (Erasmus)
	Nº de graduações conjuntas com IES internacionais
	Participação na EUA (<i>European University Association</i>)
	Participação na LERU (<i>League of European Research University</i>)

QUADRO 1: INDICADORES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

FONTE: adaptado de Veiga (2011, p.52).

Com as métricas disponíveis, é possível estabelecer uma avaliação dos processos de internacionalização, embora esta requeira o estabelecimento de parâmetros que qualifiquem a gestão dos processos na IES. A discussão a este respeito ainda é insipiente.

4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a execução da pesquisa, foi construído o quadro teórico que contextualiza o tema no Brasil. A seguir, foi tratada a conjuntura deste processo no âmbito da instituição estudada e os dados foram coletados. A partir destes resultados, foi realizada uma contraposição do modelo proposto por Rudzki (1998), buscando verificar se as etapas descritas no processo realizado na instituição estudada correspondem àqueles propostos pelo autor.

A partir dos dados, o processo de formalização dos convênios foi mapeado e elaborado um fluxograma, a fim de facilitar a análise do processo como um todo. A coleta foi realizada por meio de consultas ao *site* da UFSC e, em especial, da Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da Instituição.

Os processos foram transpostos para um fluxograma utilizando-se técnicas de *Business Process Management* (BPM) e notação *Business Process Modeling Notation* (BPMN). BPM é uma forma de mapear fluxos de trabalho em organizações, enquanto BPMN é entendido como uma notação de fácil entendimento por todos os envolvidos no negócio (JULIATTO et al., 2012).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso descritivo, pois não permite uma quantificação direta de variáveis por meio de recursos estatísticos. A análise dos dados foi feita através de uma abordagem dedutiva, que, conforme explica Barral (2003), é uma proposição teórica geral e aplicada a um caso particular.

Devem ser consideradas como limitações do estudo o escopo reduzido a uma parte da organização, que pode ter uma realidade diferente de outras. Nem todas as informações podem estar disponíveis nas fontes consultadas e a pesquisa contemplou a realidade de um período específico, que pode sofrer redirecionamentos da gestão.

5 | MAPEAMENTO DE PROCESSOS E FORMALIZAÇÃO DE ACORDOS DE COOPERAÇÃO

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), uma instituição de educação superior e pesquisa, com sede em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina (UFSC, 2015a). Os acordos são conduzidos pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) que

tem por objetivos primordiais promover a interação com organismos e instituições internacionais de Ensino Superior, apoiar e implementar acordos de cooperação técnica, científica e cultural, bem como viabilizar o intercâmbio de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos (UFSC, 2015b).

Segundo UFSC (2015b), a instituição possui uma política ativa de internacionalização, tendo viabilizado o intercâmbio no exterior de aproximadamente 1.400 estudantes no segundo semestre de 2014, recebendo 450 estudantes

estrangeiros. A Instituição participa de diversos programas de mobilidade acadêmica internacional como o Ciência sem Fronteiras, Erasmus, Escala AUGM, PEC-G e PEC-PG, Pró-Haiti, entre outros. Recentemente foi contemplada com financiamento do Programa CAPES-PRINT.

Até o ano de 2014, a Instituição mantinha 403 convênios firmados com Instituições localizadas em mais de 50 países. Por meio desses acordos de cooperação, a política de internacionalização da UFSC busca promover excelência científica e tecnológica do país e proporcionar solidariedade entre os povos, com ações articuladas de modo a obter consonância com os objetivos do ensino de graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão, elevando a qualidade acadêmica da instituição. A seguir (FIGURA 2) a distribuição destes convênios por continente (UFSC, 2015b):

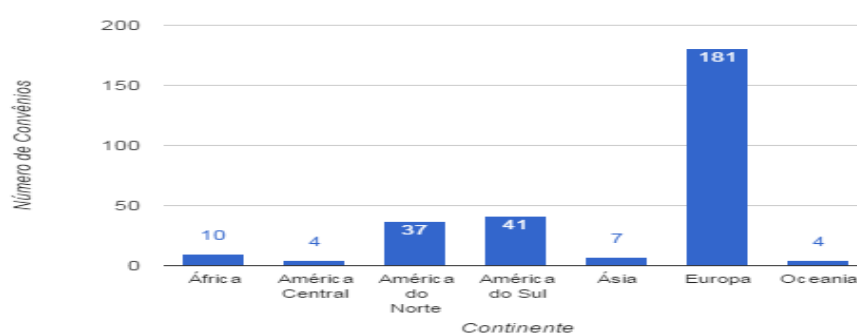


FIGURA 2: DISTRIBUIÇÃO DOS CONVÊNIOS POR CONTINENTE

FONTE: UFSC (2015b).

Observa-se na distribuição dos convênios por continente, o predomínio de acordos firmados com instituições europeias, que representam mais da metade do total.

Segundo UFSC (2015b), são propostos dois modelos para formalização de convênios entre a UFSC e alguma instituição de Ensino Superior estrangeira: quando o acordo é proposto localmente, mediante solicitação de algum docente da própria UFSC, ou quando esta é proposto por algum representante da instituição estrangeira.

A diferença está na primeira etapa, que diferencia proponentes estrangeiros de proponentes da UFSC. As etapas são as seguintes:

- 1) Proponentes UFSC devem submeter por e-mail o Formulário de Solicitação, contendo as justificativas circunstanciadas e a assinatura do setor de origem (chefe do departamento ou coordenador da pós-graduação), indicando a data de aprovação no respectivo colegiado. Proponentes estrangeiros deverão submeter por e-mail, preferencialmente, o *Agreement Proposal Form*.
- 2) O Coordenador de convênios internacionais da SINTER avaliará o mérito das propostas, de acordo com os critérios definidos.
- 3) Após a aprovação de mérito, a SINTER se encarregará de negociar

diretamente com a IES os termos do convênio.

4) Antes da coleta das assinaturas, por exigência da legislação brasileira, o documento deverá passar ainda por análise jurídica da Procuradoria Federal.

5) Após a coleta de assinaturas, o proponente será comunicado e o convênio será divulgado pela SINTER.

6) No caso de editais que exijam convênios ou acordos, os proponentes serão responsáveis pelo correto encaminhamento de sua proposta dentro dos prazos necessários.

7) Casos especiais serão considerados individualmente (UFSC, 2015b).

Os dois modelos são bastante semelhantes e, portanto, serão analisados de forma unificada.

O resultado desta transposição é o seguinte:

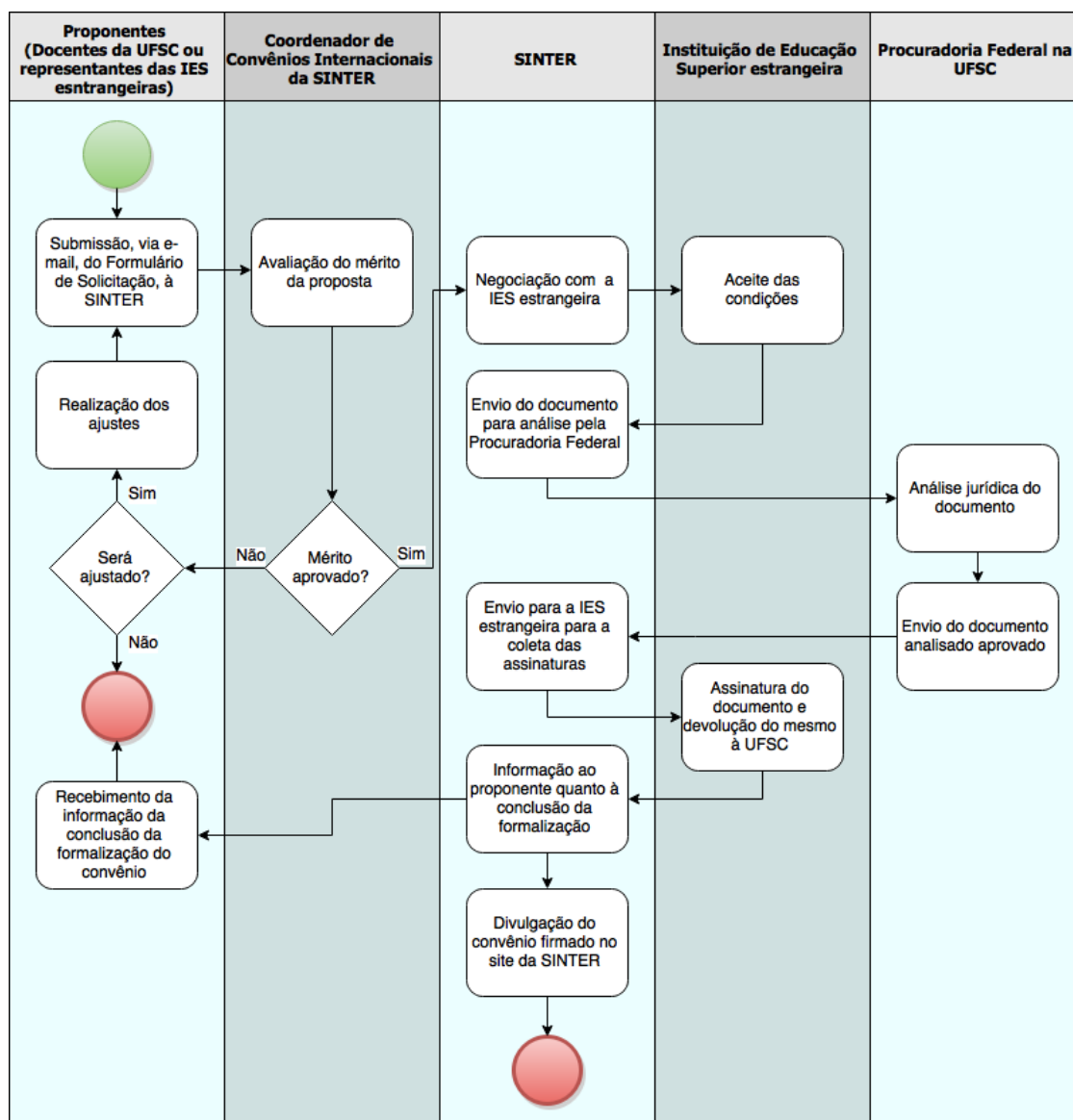


FIGURA 3: FLUXOGRAMA DE FORMALIZAÇÃO DE CONVÊNIO COM IES ESTRANGEIRA

FONTE: Adaptado de UFSC (2015).

Conforme pode ser observado, SINTER analisa as propostas, com a finalidade de verificar se apresenta interesse institucional e se não contraria a política de internacionalização da UFSC (UFSC, 2015b). Os critérios são:

- 1) Qualidade da instituição estrangeira (IE) – história, porte, estrutura, produção científica e estrutura de internacionalização.
- 2) Preenchimento de vazios geográficos e solidariedade – convênios com instituições da América Central e do Sul, África, Ásia e Oceania e em países nos quais a UFSC ainda tenha representação incipiente ou inexistente.
- 3) Existência de ações concretas de cooperação (histórico, projetos acadêmicos, redes, pedidos de financiamento, etc.) que garantam a efetividade do convênio.
- 4) Reciprocidade de condições e termos do convênio.
- 5) Abrangência de áreas de conhecimento (que o convênio seja aberto a todos os departamentos) e de nível acadêmico (graduação e pós-graduação).
- 6) Caráter institucional – as propostas previamente aprovadas pelo setor responsável pela origem (departamento, centro de ensino, curso de pós-graduação, etc.)
- 7) Comprometimento financeiro – aporte financeiro externo assegurado.
- 8) Isenção de taxas – os convênios devem prever isenção mútua de quaisquer taxas.
- 9) Renovação – convênios não serão automaticamente renováveis. (UFSC, 2015b)

Comparando com o modelo de Rudzki (1998), pode-se afirmar que a SINTER executa o processo de internacionalização, com relação à formalização de seus convênios, de maneira similar até o terceiro estágio do modelo (avaliação do contexto, a abordagem e a verificação das razões para a formalização do convênio).

A existência de uma secretaria dedicada a tratar das ações de internacionalização na instituição demonstra um direcionamento à quarta etapa do modelo de Rudzki (1998), especialmente com relação às mudanças organizacionais, como a criação de setores administrativos específicos de apoio à mobilidade estudantil. Isto pode ser corroborado também pelo número de estudantes recebidos e enviados por intermédio de intercâmbio com instituições estrangeiras, evidenciando a mobilidade estudantil que está referenciada no quarto estágio proposto por Rudzki (1998). No entanto, fica evidente que a instituição estudada ainda carece de informações sobre os investimentos no monitoramento e na avaliação dos resultados da cooperação, a exemplo do que é proposto por Rudzki (1998) nos demais estágios de seu modelo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou o processo de formalização de acordos de cooperação internacional realizados pela Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Os dados coletados apresentaram um significativo número de convênios firmados e um processo de formalização que acompanha em grande parte o modelo proposto por Rudzki (1998). Como algumas informações não estavam disponíveis, não foi possível verificar se há monitoramento da materialização dos convênios firmados, bem como dos resultados, visto que há incidência de acordos que não geram resultados. Observou-se que há uma sequência definida na formalização dos acordos de cooperação internacional e o fluxograma explicitou tal rotina.

Como proposta para próximos trabalhos, recomenda-se um aprofundamento do estudo com entrevistas com os gestores e participantes do processo, a fim de detalhar características e complementar informações não disponíveis no momento atual, que poderão identificar a necessidade de ajustes e melhorias.

REFERÊNCIAS

ANDIFES - Programa de Expansão, Excelência e internacionalização das universidades federais. Brasília, 2012. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf>. Acesso em 25 abr. 2016.

ANDIFES – FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS COMISSÃO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. **Programa de internacionalização da Extensão Universitária (Minuta da Proposta)**. Palmas (TO), 06 a 09 nov. 2013. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/prec/files/2013/11/inter_ext.pdf>. Acesso em 25 abr. 2016.

BARRAL, Welber. **Metodologia da pesquisa jurídica**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.

BEELEN, Jos. Left to Their Own Devices: The Role and Skills of Academics in Partnerships for the Future. In: JOOSTE, Nico; DE WIT, Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 47-61.

BERLINCK, M. T. O método científico nos primórdios da Universidade: o caso de Andreas Vesalius de Bruxelas. **Revista Ensino Superior**, Campinas, v.11, n.123, p.51-64, 24 out. 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed11_outubro2013/HISTORIA.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

DAL-SOTO, F. et al. Processos de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. In: **XXXVII EnANPAD**, 2013, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_ESO1323.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

Declaração de Bolonha. 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

DE WIT, Hans. Partnerships for the Future: Trends, Challenges and Opportunities. In: JOOSTE, Nico; DE WIT, Hans; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Port Elizabeth:

Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 47-61.

GACEL, J.; ÁVILA, R. Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. **Casa del Tiempo**, Cidade do México, v. 1, n. 9, p.2-8, jul. 2008. Disponível em: <http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_02_08.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

HAGENMEIER, Cornelius. Ensuring Equality in Higher Education Partnerships Involving Unequal Universities in Divergent Contexts. In: JOOSTE, Nico; de WIT, Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 41-46.

HUDZIK, John K. Strategic Institutional Partnerships and Comprehensive Internationalisation. In: JOOSTE, Nico; WIT, de Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 23-39.

JOOSTE, Nico. Higher Education Partnerships for the Future: A View from the South. In: JOOSTE, Nico; de WIT, Hans; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, 2015. p. 11-21.

JULIATTO, Dante Luiz et al. Implantação de modelo de gestão baseada em processos em uma universidade federal. In: **XIX Simpósio de Engenharia de Produção**, 2012, Bauru. Anais. Bauru: UNESP, 2012.

KNIGHT, Jane. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], v. 19, n. 2, p.107-121, 23 fev. 2015. SAGE Publications. DOI: 10.1177/1028315315572899.

_____. The changing landscape of higher education internationalisation: for better or worse? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, Manchester, v. 17, n. 3, p.84-90, fev. 2013.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p.763-785, nov. 2012.

MOROSINI, Marília C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, v. 28, p.107-124, jul. - dez. 2006.

ORTIZ, J. International Business Education in a Global Environment: A Conceptual Approach. **International Education Journal**, Adelaide, v. 5, n. 2, p.255-265, jul. 2004. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903853.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

RUDZKI, Romuald Edward John. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. 1998. 331 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia na Faculdade de Educação, University of Newcastle upon Tyne, Reino Unido, 1998.

SILVA, Darly Henriques da. Cooperação internacional em ciência e tecnologia: oportunidades e riscos. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 50, n. 1, p.5-28, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292007000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SOUZA, Eduardo P. de; FLEURY, Maria Tereza L. **Estratégias e Competências para a Internacionalização de Instituições de Ensino Superior do Brasil**. In: XXXIII EnANPAD, 2009, São Paulo. Trabalhos Apresentados. Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO3200.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

STALLIVIERI, Luciane. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade**

acadêmica internacional. 2009. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Línguas Modernas, Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2009.

TEICHLER, Ulrich. Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. **Journal of Studies in International Education**, [s. l.], v. 7, n. 4, p.312-341, winter 2003.

UNESCO. **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização.** Anais. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. 208 p.

UNIÃO EUROPEIA. **Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior.** Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Política de internacionalização do ensino e da pesquisa.** São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.eefe.usp.br/arquivos/internacional/pol-internacionalizacao-eefe.pdf>> Acesso em 25 abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Estatuto.** Florianópolis, 2015a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99561/Estatuto2013.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **SINTER.** Florianópolis, 2015b. Disponível em: <<http://sinter.ufsc.br>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

VEIGA, R. **Internacionalização das instituições de ensino superior em Portugal: proposta de metodologia para a construção de indicador do grau de internacionalização.** 2012. Dissertação (Mestrado em Negócios Internacionais) – Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) do Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2012.

AVALIAÇÃO DA PESQUISA DESENVOLVIDA NA UFSC EM PARCERIA COM AS SUAS FUNDAÇÕES DE APOIO

Carla Cerdote da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis - SC

Alexandre Marino Costa

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis - SC

Lilian Wrzesinski Simon

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis - SC

Alexandre Moraes Ramos

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Florianópolis - SC

RESUMO: Este artigo tem como objetivo avaliar os projetos de pesquisa cujos recursos são gerenciados pelas Fundações de Apoio (FAs) credenciadas da UFSC durante o período de 2010 a 2014, demonstrando as áreas de produção de conhecimento desenvolvidas na instituição que contaram com o financiamento de órgãos públicos e privados. Nesta ótica, buscou-se apresentar um panorama da evolução, abrangência e multidisciplinaridade que envolve estes projetos, tomando como base para avaliação algumas das premissas estabelecidas pelo SINAES. A metodologia adotada foi a pesquisa descritiva com abordagem quali-quantitativa com o uso de fontes bibliográficas e documentais. As informações obtidas nos

sites eletrônicos das FAs, demonstram que a pesquisa na UFSC apresenta em um estágio evolucionista, demonstrando um crescimento contínuo com o passar dos anos, e destacando os seus principais financiadores. A importância da multidisciplinaridade é ressaltada evidenciando o comprometimento público em áreas como a saúde, infraestrutura pública e indústria, o que reflete uma preocupação com o desenvolvimento social e econômico do país. Pode-se concluir ainda que os resultados desta pesquisa contribuem para a definição de ações da gestão universitária, conforme as dimensões inerentes ao SINAES.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de pesquisa, Gestão universitária, Fundações de apoio.

ABSTRACT: This article aims to evaluate the research projects whose resources are managed by UFSC accredited Support Foundations (FAs) during the period from 2010 to 2014, demonstrating the areas of knowledge production developed in the institution that counted on funding from public and private agencies. In this perspective, we sought to present an overview of the evolution, scope and multidisciplinarity that involves these projects, taking as a basis for evaluation some of the premises established by SINAES. The methodology adopted was descriptive research with a quali-quantitative approach with the use

of bibliographic and documentary sources. The information obtained from the FAs' websites demonstrates that the research at UFSC presents an evolutionary stage, demonstrating a continuous growth over the years, and highlighting its main financiers. The importance of multidisciplinary is highlighted highlighting the public commitment in areas such as health, public infrastructure and industry, which reflects a concern for the social and economic development of the country. It can also be concluded that the results of this research contribute to the definition of university management actions, according to the inherent dimensions of SINAES.

KEYWORDS: Research projects. University management. Support foundations.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa científica é entendida como uma atividade prática, orientada, na busca de resultados socialmente significativos, sendo inseparável da tecnologia. É vista também como uma atividade cultural que visa a geração de novos conhecimentos em todas as áreas (JANKEVICIUS, 1995).

No contexto internacional, a pesquisa desenvolveu-se durante o Século XIX, graças aos investimentos governamentais realizados nos Estados Unidos (EUA) e a participação efetiva do setor privado, que a financiou junto às universidades de pesquisa norte-americanas (hoje consideradas as melhores do mundo) após a decadência dos investimentos públicos no século seguinte (KERR, 2005; SCHWARTZMAN, 2008).

Em países como o Brasil, considerado uma economia emergente, a pesquisa universitária chegou tardiamente, obtendo progressos apenas a partir da segunda metade do século XX. A dependência dos interesses governamentais aliada à falta de recursos restringiu o desenvolvimento das universidades brasileiras por um longo período, retardando as transformações em seu interior e obrigando-as a uma reação de adaptação às mudanças sociais, econômicas e políticas impostas pelo mercado globalizado, num cenário em que devem agir como impulsionadoras das ações inovadoras, frente as necessidades da sociedade (GUSSO, 2008; SCHWARTZMAN, 2008).

Essa mesma tendência marca presença na América Latina, onde a pesquisa é predominantemente acadêmica e ocorre no interior das universidades. Neste contexto, o financiamento de ações e projetos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) depende principalmente de ações governamentais (SCHWARTZMAN, 2008).

Apesar da criação de vários institutos de pesquisa independentes, no Brasil, a universidade pública ainda é onde se concentra a maior frente de realização da pesquisa (GUSSO 2008; AZEVEDO, 2016). Para suplantar suas limitações, as universidades buscam aumentar suas fontes de financiamentos alternativos, por meio de contratos de transferência de tecnologia e serviços de consultoria, em linhas de pesquisa que favorecem áreas com maior poder econômico, em detrimento de outras com menor capacidade de articulação (VEGA, 2009).

As parcerias das universidades com os institutos de pesquisa e com a iniciativa

privada ocorre por intermédio das Fundações de Apoio (FAs) (AZEVEDO, 2016). Essas instituições, de natureza privada e sem fins lucrativos, atuam de forma independente no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) gerenciando projetos de ensino, pesquisa e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à sua execução (SILVA *et al*, 2016).

A análise dos projetos de ensino, pesquisa e extensão apoiados pelas FAs no interior da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2015, realizada por Silva *et al* (2016), constatou a implementação anual de 70 projetos que movimentam em média R\$ 106.000.000,00 distribuídos em seus 11 Centros de Ensino e contemplando áreas do conhecimento diversificadas, sendo que o Centro Tecnológico (CTC) e o Centro de Ciências da Saúde (CCS) são os que mais se destacam nessa movimentação.

A compreensão da abrangência dos projetos de pesquisa desenvolvidos na UFSC perpassa pelo aprofundamento dessa investigação, buscando tecer um panorama da pesquisa realizada na instituição e suas contribuições para o desenvolvimento científico, social e tecnológico.

Nesta perspectiva, foram consideradas as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que apresenta as políticas de pesquisa como uma das dimensões necessárias na avaliação institucional, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais e respectivas formas de operacionalização, de acordo com a Lei nº 10.861/2004, que instituiu esse sistema avaliativo.

Frente ao exposto, este artigo faz uma avaliação da abrangência dos projetos de pesquisa apoiados pelas FAs no interior da UFSC durante o período de 2010 a 2014, demonstrando as áreas de produção de conhecimento desenvolvidas na instituição que contaram com o financiamento extraordinários. Esta abordagem destaca aspectos relacionados ao avanço da ciência na pesquisa universitária e visa identificar as pesquisas realizadas na instituição, as políticas adotadas e as respectivas formas de operacionalização dos projetos, considerando os preceitos avaliativos do SINAES.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA NA PESQUISA UNIVERSITÁRIA

A concepção de universidade difere das demais IES por se caracterizar como espaço fecundo para a produção de conhecimento e disseminação da cultura. Esta prerrogativa expressa no arcabouço legal que norteia a educação superior, remonta ao surgimento da universidade no Brasil. Entretanto, por muito tempo, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão universitária não encontraram espaço para evoluir na prática diante da falta de autonomia relegada a estas instituições (GUSSO, 2008). Isso fez com que as universidades, que deveriam agir proativamente no desenvolvimento

da pesquisa, adotassem uma ação reativa frente as transformações exteriores.

A pesquisa é uma das principais formas de produção de conhecimento científico no contexto acadêmico, possibilitando o desenvolvimento de novas fórmulas e soluções para a sociedade. O conhecimento científico produzido na universidade é matéria prima para a consecução das mudanças que a sociedade precisa para se auto sustentar e crescer, sendo uma das bases que identifica a universidade e a diferencia das demais IES como um instrumento de busca da valorização da educação, ciência e tecnologia (BRASIL, 1996; GUSSO, 2008).

A reforma universitária de 1968 alterou o perfil da universidade brasileira, criando um novo modelo, caracterizado pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Foi assim que surgiram as universidades públicas de pesquisa, distribuídas em diferentes regiões do país, especialmente em grandes cidades e capitais. Essa nova configuração possibilitou a ampliação do número de vagas para estudantes e pesquisadores (GUSSO, 2008).

Os avanços na área de pesquisa universitária no Brasil tiveram um sobressalto na década de 70, especialmente durante o período de vigência do segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) quando a pesquisa e a pós-graduação ganharam impulso com mestrados e doutorados no estilo norte-americano. Essas ações transformaram o perfil da universidade pública brasileira, de instituições profissionalizantes para instituições de pesquisa, mas admitiram um ritmo mais lento a partir de 1980 com a redução de investimentos, causada pelas sucessivas crises que assolaram a economia e afetaram o orçamento das universidades públicas, levando-as a buscarem parcerias externas (SCHWARTZMAN, 2008).

Nas últimas décadas, a globalização do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico tiveram como consequência um salto qualitativo para a ciência do terceiro mundo, imposta por centros de pesquisa desenvolvidos, modificando a relação entre universidade e sociedade e com o Estado (VEGA, 2009). Contudo, as dificuldades em competir com os grandes institutos de pesquisa internacionais financiados com vultuosos montantes financeiros oriundos da iniciativa privada ainda são latentes nos países que se encontram em fase de desenvolvimento como o Brasil (SCHWARTZMAN, 2008).

A captação de recursos de fundos internacionais exerce um impacto ainda maior nesses países, mas não consegue competir com as nações supradesenvolvidas, como os EUA, por exemplo. A concessão de incentivos fiscais para as empresas é uma alternativa usada pelos governantes para instigá-las a investir em pesquisa (GUIMARÃES, 2008). Contudo, nessas nações ainda são as universidades públicas que detêm participação mais significativa nesse processo.

Da mesma forma, as universidades públicas brasileiras são as instituições que detêm a uma grande parcela de responsabilidade no desenvolvimento da pesquisa no Brasil, dedicando-se especialmente à pesquisa pura, aquela que serve de base de conhecimento e inovação para aplicação prática posterior, atendendo a fins específicos.

O fato de poderem contar com a parceria das FAs abre-lhes a possibilidade de ampliar o lócus de captação de recursos em esferas não estatais ou públicas, uma vez que os investimentos em pesquisa ainda são limitados.

Na visão de Schwartzman (2008) essa relação é uma alternativa para enfrentar os rigores burocráticos que impedem essas instituições de vender serviços, gerar recursos próprios e desenvolver de forma independente projetos de P&D com o aporte de recursos da esfera privada.

As parcerias das universidades com o setor produtivo permitem um alinhamento da pesquisa científica com as áreas de sustentação da economia e da sociedade, trazendo soluções que o mercado por si não teria condições de desenvolver e que na universidade é barrada pela falta de estrutura. Estas parcerias crescem também pelo fato de que as universidades “são as responsáveis pela formação de recursos humanos para a pesquisa e para o trabalho, resultando na criação de conhecimentos inovadores basilares do desenvolvimento do sistema tecnológico e inovativo das empresas” (AZEVEDO, CÁRIO E MELO, 2014, p. 11).

A celebração de parcerias com as FAs é fundamental para o financiamento e desenvolvimento da pesquisa e da inovação nas universidades, por contribuírem para um estreitamento entre o meio acadêmico e o setor produtivo, superando as limitações impostas pelos regimes normativos e pela competitividade do mercado, que exigem mudanças rápidas, inovativas e transformadoras, mas não oferecem as condições para que elas ocorram de maneira isolada nestes ambientes (AZEVEDO, CÁRIO E MELO, 2014).

2.1 A avaliação dos projetos de pesquisa na ótica do sinaes

As políticas desenvolvimentistas adotadas no Brasil durante a década de 70 protagonizaram o desenvolvimento da pesquisa, sendo também precursoras da avaliação institucional, oficializada nos anos 80 e fortalecida a partir de 1990, acompanhando as transformações das políticas públicas estruturais da educação superior (GOUVEIA *et al*, 2005).

A década de 90 marcou a acentuação das parcerias com as FAs no contexto universitário, devido especialmente à racionalidade financeira enfrentada pelas IES públicas. Nesse mesmo período houve a expansão do ensino superior privado como alternativa de enfrentamento à crise financeira e educacional, o que tornou ainda mais latente a necessidade de avaliação do ensino superior ofertado pelas IES (DIAS SOBRINHO, 2010).

A prática da avaliação foi reforçada pela função de regulação e controle predominante sobre a formação e emancipação institucional, considerada uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade.

A implantação do SINAES foi ao encontro dos desafios que se apresentavam

na educação superior, procurando superar as deficiências observadas nos métodos avaliativos anteriores, com a adoção de novas métricas para o processo de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2010).

Esse sistema avaliativo foi criado com a finalidade de analisar os resultados das políticas adotadas pelas instituições, bem como avaliar os cursos e o desempenho dos estudantes. A avaliação realizada pelo SINAES considera aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente, reunindo informações acerca do desempenho dos estudantes, das avaliações institucionais e da avaliação dos cursos para embasar as políticas públicas quanto às condições de cursos e instituições segundo os parâmetros legais (SINAES, 2004).

A avaliação institucional possui um importante papel nas políticas de Educação superior no Brasil como forma de constatação do crescimento da educação tanto em termos absolutos como relativos, trazendo ao Estado a indispensabilidade da informação e da prestação de contas da qualidade e da amplitude dos serviços que as IES prestam à sociedade. Nesta perspectiva, a segunda dimensão avaliativa do SINAES refere-se às “políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão e suas respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades” (BRASIL, 2004, s.p.).

No tocante a pesquisa, a avaliação do SINAES contempla dois núcleos: o núcleo básico e comum, onde faz uma abordagem sobre a relevância social e científica da pesquisa em relação aos objetivos institucionais, os vínculos e contribuição da pesquisa para o desenvolvimento local/regional e as políticas e práticas institucionais de pesquisa para a formação de pesquisadores; e, o núcleo de temas optativos, voltado para as IES que desenvolvem a pesquisa acadêmica, onde questiona-se dentre outros, se a sua produção científica é coerente com a sua missão e com os investimentos e políticas propostas para o seu desenvolvimento, as necessidades sociais e as exigências da ciência e se os projetos recebem apoio de agências de fomento (SINAES, 2004).

No mesmo diapasão, a comunicação desponta como um meio de apresentação dos resultados das ações de pesquisa da universidade para a sociedade, contribuindo na gestão do processo avaliativo, ressaltando os seus compromissos e benefícios, demonstrando o valor da instituição, a importância da universidade ao público externo, o seu real papel social e a obrigação de reafirmar a sua missão de IES pública e responsável pelo desenvolvimento da sociedade onde se insere (VIEIRA; FREITAS, 2010).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento desta análise visa demonstrar as contribuições da pesquisa universitária para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e inovação, e a

participação da UFSC neste contexto em parceria com as quatro FAs credenciadas, que atuam em seu interior, demonstrando o panorama da pesquisa desenvolvida a partir dos dados disponibilizados nos sítios eletrônicos destas fundações.

A classificação da pesquisa segue os pressupostos de Vergara (2013), sendo, quanto aos fins, descritiva, e quanto aos meios, bibliográfica e documental (GIL, 2002; LAKATOS E MARCONI, 2003), pois busca em seu detalhamento descrever as características dos projetos de pesquisa desenvolvidos pela UFSC em parceria com as FAs participantes desta análise, que são: a Fundação José Arthur Boiteux (FUNJAB), Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina (FEESC), a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU) e a Fundação de Estudos e Pesquisas Socioeconômicas (FEPESE).

Essas entidades são responsáveis pela movimentação de projetos de pesquisa e extensão da UFSC através de recursos extraordinários, configurando-se como parceiras importantes no desenvolvimento das atividades finalísticas da instituição.

As fontes de pesquisa e o caminho percorrido para a consulta dos projetos nos sites eletrônicos e a coleta das informações referentes aos projetos apoiados apresentam-se ilustrados no quadro 1:

FUNDAÇÃO	SITE ELETRÔNICO	MENU	INFORMAÇÕES
FEPESE	http://novosite.fepese.org.br/	Projetos	Projeto (no) – Contrato (no) – Nome do Projeto – Abertura – Encerramento e status
FEESC	http://www.feesc.org.br/site/	Transparência – Projetos em Execução	Convênio/contrato – Título – Assinatura – Início-Fim – no do processo na UFSC e Status
FUNJAB	http://funjab.ufsc.br/wp/	Projetos	Contrato (no) – Título– Abertura – Encerramento e status
FAPEU	http://www.fapeu.com.br/	Transparência - portal da transparência - Projetos	Projeto (no) - Título - Início - Fim - Órgão - Departamento - Instrumento - No. no SPA - Tipo

Quadro 1 - Fontes de pesquisa e locais da coleta de informações.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 1 mostra os sites eletrônicos utilizados como fonte de pesquisa e o menu onde ocorreu a coleta das informações conforme se encontravam disponíveis no período da consulta, que ocorreu no período de 06 de outubro de 2016 a 25 de novembro de 2016. Portanto, as categorias de análise provêm dos próprios dados, tendo como escopo o detalhamento da área de conhecimento de cada projeto de pesquisa desenvolvido em parceria com as fundações

Os dados foram tabulados em planilhas formatadas de acordo com a especificidade de cada FA, visto que os caminhos apresentados para consulta são diferenciados e precisaram ser classificados de forma que permitam filtrar as

informações comuns disponibilizadas, tornando possível a realização de uma avaliação fidedigna, sem comprometer o seu objetivo.

A forma de disponibilização das informações publicadas nos sites das FAs analisadas foi um fato limitador da pesquisa, visto que cada uma delas apresenta as informações referentes aos projetos de pesquisas apoiados, em um formato próprio, não havendo a definição de um padrão estabelecido para a publicidade de algumas informações.

A delimitação temporal da pesquisa compreende os projetos de pesquisa apoiados pelas quatro fundações que atuam na UFSC no período de 2010 até 2014, o que confere os elementos necessários para avaliar a abrangência da pesquisa desenvolvida na universidade e, conseqüentemente, as áreas que se destacam na produção de científica.

4 | A PESQUISA REALIZADA NA UFSC EM PARCERIA COM AS FUNDAÇÕES DE APOIO

A UFSC é uma instituição que se destaca na área de pesquisa e conta com a intermediação das parcerias firmadas com as FAs. A instituição possui 4 *campi* e 11 Centros de Ensino onde são realizadas atividades de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação. A pesquisa, juntamente com a extensão, estão entre os principais objetos de parcerias com as quatro FAs que atuam no seu interior, demonstrado pelo volume de recursos movimentados (SILVA *et al*, 2016).

De acordo a RN n° 47/CUn/2014 da UFSC, a pesquisa é a principal forma para a produção de conhecimento e inovação na universidade, através da transversalidade e interdisciplinaridade, apresentando-se fundamental para a formação e qualificação de seu corpo docente, técnico administrativo e discente. A qualificação e ampliação da infraestrutura de pesquisa de interesse da universidade é, estabelecida por meio de convênios, contratos e instrumentos correlatos com entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, que beneficiem a atividade de pesquisa (UFSC, 2014).

A pesquisa realizada na UFSC é supervisionada pela Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ). A Pró-Reitoria de Pesquisa busca contribuir para a concretização e o fortalecimento do papel social da UFSC nas áreas de pesquisa e inovação tecnológica por meio de políticas institucionais, do desenvolvimento e manutenção de sistemas de informação sobre projetos e atividades relacionados a essas áreas com divulgação dos resultados das pesquisas realizadas no âmbito da Universidade (UFSC, 2016).

As normas que regulamentam as relações entre a UFSC e as suas FAs constam na RN n° 13/CUn/2011. Essa resolução prevê a celebração de convênios e contratos com prazos determinados entre a UFSC e as FAs devidamente credenciadas, a fim de conceder apoio à ações de extensão, projetos de ensino, pesquisa e de desenvolvimento

institucional, científico e tecnológico, inclusive na gestão administrativa e financeira estritamente necessária à execução desses projetos e ações, desde que observados os ditames legais e as regras estabelecidas nesta normativa (BRASIL, 2011).

Nesta abordagem serão avaliados os projetos de pesquisa desenvolvidos com recursos financeiros oriundos de agências de fomento, organizações, fundações, empresas públicas e privadas, órgãos governamentais nacionais ou internacionais ou ainda provenientes de receitas obtidas com licenciamento de propriedade intelectual, utilizando como fonte de pesquisa, as informações disponibilizadas no sítio eletrônico das FAS que atuam na UFSC.

O projeto de pesquisa é uma proposta de investigação com prazo determinado, objetivos específicos e metodologias apropriadas que visa a obtenção de resultados, a geração de novos conhecimentos e a ampliação dos conhecimentos existentes (UFSC, 2014).

Após a tabulação dos dados obtidos a partir da base inicial de busca no site das FAs foi estabelecido um filtro, contemplando as informações consideradas importantes para a análise dos projetos de pesquisa evidenciados no período de 2010 a 2014, de acordo com o propósito desta abordagem. Este filtro inclui as fundações, o ano, o início e fim de cada contrato/convênio, o total de anos de desenvolvimento dos projetos, o objetivo, o departamento e o centro o valor e o órgão financiador.

No período analisado, foram disponibilizadas informações referentes a 144 projetos de pesquisas distribuídos durante 5 anos, apoiados entre as FAs com a UFSC, não estando contabilizados neste total, os projetos de pesquisa das demais IES em que as FAs atuam e nem os projetos de ensino e extensão, conforme evidenciado no gráfico 1:

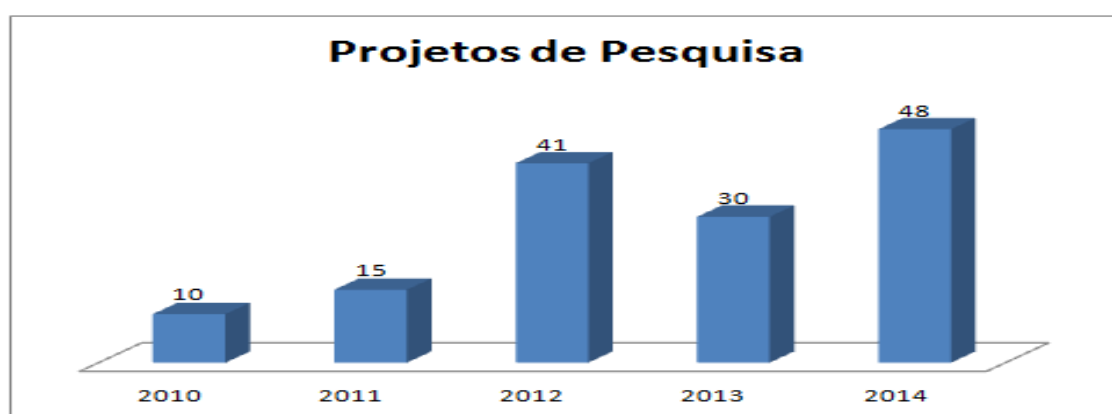


Gráfico 1: Total de projetos de pesquisa 2010-2014.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 1 apresenta em dados absolutos o volume de projetos apoiados no decorrer período, ilustrando a evolução do quantitativo da pesquisa desenvolvida na UFSC em parceria com as FAs. Considerando o total de projetos do ano de 2014

(48 projetos) em relação aos projetos de 2010 (10 projetos), foi calculada a variação proporcional relativa à evolução do volume de projetos apoiados nesse período, o que resultou em um crescimento de 380%, ou seja, através desse cálculo constatou-se que a UFSC vem expandindo o seu rol de pesquisa, com um crescimento quantitativo na produção e ampliação do conhecimento, gerado pela operacionalização de projetos científicos, que sugerem a ampliação da pesquisa de acordo com as políticas públicas de educação nacional.

O gráfico 2 demonstra a distribuição da quantidade de recursos gerenciados no período entre 2010 e 2014 em projetos de pesquisa, o que totalizou R\$ 280.813.350,04.

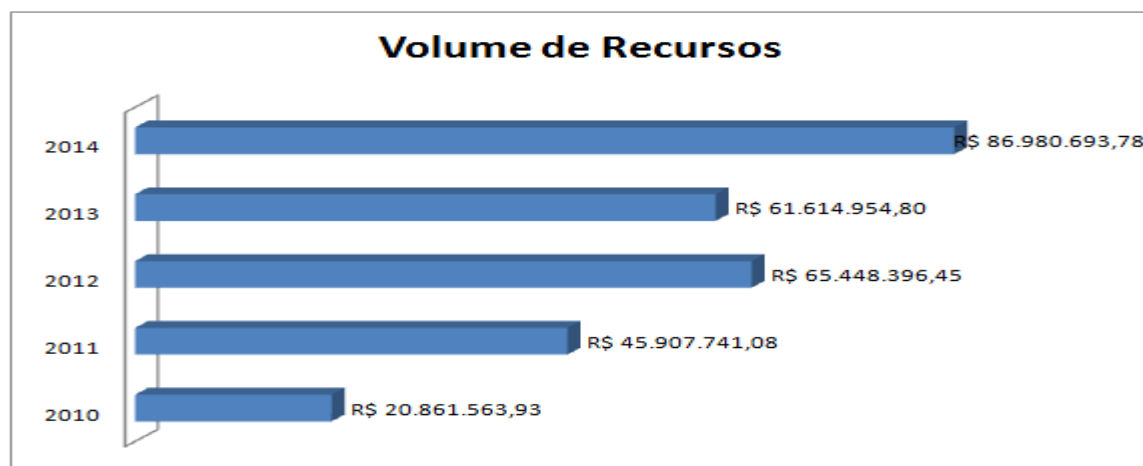


Gráfico 2: Total de Recursos em projetos de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao volume de recursos, verifica-se uma variação proporcional positiva em relação à quantidade de projetos, excetuando o ano de 2013, que não seguiu essa tendência e apresentou uma redução de 26,83% em relação ao número de projetos (gráfico 1), o que em matéria de valores significou a redução de apenas de 5,85% (gráfico 2).

Ao avaliar o total de investimento em pesquisa no decorrer do período, observa-se que os recursos extraorçamentários são significativos, o que corrobora com a participação e interesse do cunho externo da pesquisa nas universidades e a sua abrangência no contexto orçamentário, visto que estes investimentos além de fomentar o orçamento e o crescimento da pesquisa, trazem benefícios institucionais através da retenção de taxas, de acordo com a RN nº 47/Cun/2014, bem como refletem no reforço da estrutura de apoio administrativo e técnico, com pagamento de bolsas para docentes, alunos e técnicos administrativos, contratação de demais serviços e expansão de laboratórios de pesquisa.

Atendendo as políticas e práticas institucionais de pesquisa para a formação de pesquisadores estipuladas pelo SINAES, os projetos desenvolvidos na instituição abrangem a comunidade acadêmica como um todo, contribuindo para a ampliação do

processo da formação do corpo docente, discente e técnico administrativo da UFSC, visto ser uma das atribuições definidas pelo art.10 da RN nº 47/CUn/14 a participação efetiva do corpo discente, docente e técnico da UFSC no desenvolvimento das pesquisas realizadas.

Os valores do gráfico 2 não foram disponibilizados na íntegra, porque uma das FAs não apresentou valores resguardados por sigilo contratual, o que não permitiu a demonstração global do montante de recursos movimentados.

No tocante ao financiamento dos projetos de pesquisa, as fontes foram bastante diversificadas, englobando áreas do contexto nacional, tanto públicas quanto privadas, conforme apresentado no quadro 2.

O Art. 3 da RN 47/CUn/14 relaciona a forma de financiamento dos projetos de pesquisa, classificando-os por tipo:

I – Tipo I - projetos financiados por agências de fomento internacionais, federais, estaduais ou municipais;

II – Tipo II - projetos financiados por entidades ou organizações públicas ou privadas;

III – Tipo III - projetos financiados na forma de descentralização de recursos por entes governamentais, regulamentados por resolução específica, conforme determinado pela Lei no. 8.958, de 20 de dezembro de 1994;

IV - Tipo IV - projetos sem financiamento ou com recursos próprios.

Considerando o número de órgãos públicos e de empresas privadas que financiaram projetos de pesquisa, foi efetuada uma subclassificação de acordo com a RN 47/CUn/14. O quadro 2 apresenta essa nova classificação, distribuída de acordo a natureza e o tipo de organização:

CLASSIFICAÇÃO	NATUREZA	FINANCIADORES
Agência de Fomento Internacional	Pública	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento – Pnud.
Agência de Fomento Federal	Pública	ANTAQ - Agência Nacional de Transporte Aquaviário; ANTT- Agência Nacional de Transportes Terrestres; FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; FINEP/FNDC - Financiadora de Estudos e Projetos; CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e social; FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina.
Agência de Fomento Federal e Entidade ou Organização Privada	Público/ Privada	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, Whirlpool SA; Finep, AGM Consultores Associados LTDA; Finep, Brabo - Indústria e Comércio LTDA; Finep, Embraer S.A; Finep, MDT Indústria e Comércio de Implantes Ortopédicos LTDA e FINEP/ SISOLDA.

Descentralização de Recursos	Pública	CERTI - Fundação Centro de Referência de Tecnologia Inovadora e UFSC.
Entidades ou Organizações Públicas	Pública	FUNASA – Fundação Nacional de Saúde; FNS – Fundo Nacional da Saúde;; FES – Fundo Estadual da Saúde; MPOG – Ministério do Planejamento , desenvolvimento e Gestão; MMA – Ministério do Meio Ambiente; MIN – Ministério da Integração Nacional; ME – Ministério de Esportes; MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura; MS – Ministério da Saúde; MEC – Ministério da Educação; MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; MIN – Ministério da Integração; MT – Ministério dos Transportes; MJ – Ministério da Justiça; SEPM - Secretaria Especial De Política Para Mulheres.
Entidades ou Organizações Privadas	Privada	PETROBRÁS - Petróleo Brasileiro S.A; EMBRAER - Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A.; WEG Equipamentos Elétricos; Guascor do Brasil Ltda; VTT Brasil - Pesquisa e Desenvolvimento Ltda; SPS - Sistemas e Processos de Soldagem; Intelbras S.A; Pamplona Frigorífico Riosulense; Malwee Malhas Ltda; Reason Tecnologia; Whirlpool S.A; Metalúrgica W3sat; Saint-Gobain do Brasil Produtos Industriais e para Construção LTDA.

Quadro 2 - Subclassificação de investidores.

Fonte: Elaborado pelos Autores.

A distribuição expressa no quadro 2 comprova a pluralidade de investidores em pesquisa, apontando uma diversidade de projetos que abrangem as mais variadas áreas de interesse, apresentando parcerias em todas as classificações disponíveis, que contemplam desde de Órgãos de Fomento Internacional até entidades e organizações privadas.

Esta distribuição fornece elementos que permitem uma avaliação com informações necessárias para a tomada de decisões de caráter político, pedagógico e administrativo, de melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas, que são requisitos necessários para IES nos seus processos avaliativos.

A tabela 1 apresenta a distribuição dos investimentos destes financiadores, de acordo com a classificação adotada. Para uma melhor visualização é utilizada a natureza do investimento durante o período da análise, distribuídos em: público, público/privado e privado.

Natureza/Ano	2010	2011	2012	2013	2014
Privada		13.349.350,53	31.234.619,69	12.808.552,21	23.335.721,38
Pública	20.861.563,93	32.558.390,55	27.302.376,76	47.008.649,09	31.824.632,56
Público/privada			6.911.400,00	1.797.753,50	31.820.339,84
Total geral	20.861.563,93	45.907.741,08	65.448.396,45	61.614.954,80	86.980.693,78

Tabela 1: Distribuição de Investimento por natureza/Ano.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Com base nos dados da tabela 1 constata-se que os investidores de natureza pública mantêm regularidade nos investimentos, pois em todos os anos houve aplicação recursos públicos na pesquisa, o que confirma os pressupostos da existência das FAs, com a desburocratização dos processos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Verifica-se também que os investimentos aumentaram com o passar dos anos, sendo que 2014 se destaca pelo volume de recursos e também pelo crescimento das parcerias público/privadas nos projetos, representando uma proporção de 37% destes investimentos.

Essa demonstração revela o caráter evolucionista adquirido pela pesquisa, condizente com uma mudança gradual no perfil institucional da UFSC, outrora dependente principalmente dos investimentos do orçamento geral da união.

Este demonstrativo faz parte do núcleo de temas optativos da pesquisa de acordo com o SINAES, considerando que responde à questão sobre o recebimento de apoio de agências de fomento para o desenvolvimento da pesquisa da instituição, comprovando que no ano de 2014 a UFSC recebeu o correspondente a R\$ 86.980.693,78 para o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

A diversificação por parte dos investidores em pesquisa, comprova que gradualmente a pesquisa tem conquistado espaço no mercado e junto à sociedade, construindo conhecimentos em diversas áreas, o que permite a criação de soluções tecnológicas e inovativas, a formação de profissionais especializados para atuarem no interior da instituição, integrando um quadro de pesquisadores e trabalhadores que contribuem para a produção científica e tecnológica.

No que concerne às linhas de pesquisa desenvolvidas, de acordo com os objetivos, verificou-se um total de 117 durante o período supracitado, voltadas às mais variadas áreas de conhecimento.

Para possibilitar uma avaliação sobre a multidisciplinaridade da pesquisa, foi feita uma classificação, determinada de acordo o investidor e a área de pesquisa, o que resultou em uma subclassificação de 17 categorias, A subclassificação foi necessária para o fornecimento de uma base de dados com maior relevância sem dispersar-se do foco central. O gráfico 4 estabelece um panorama das áreas pesquisadas na instituição e a totalização de projetos desenvolvidos em cada área.

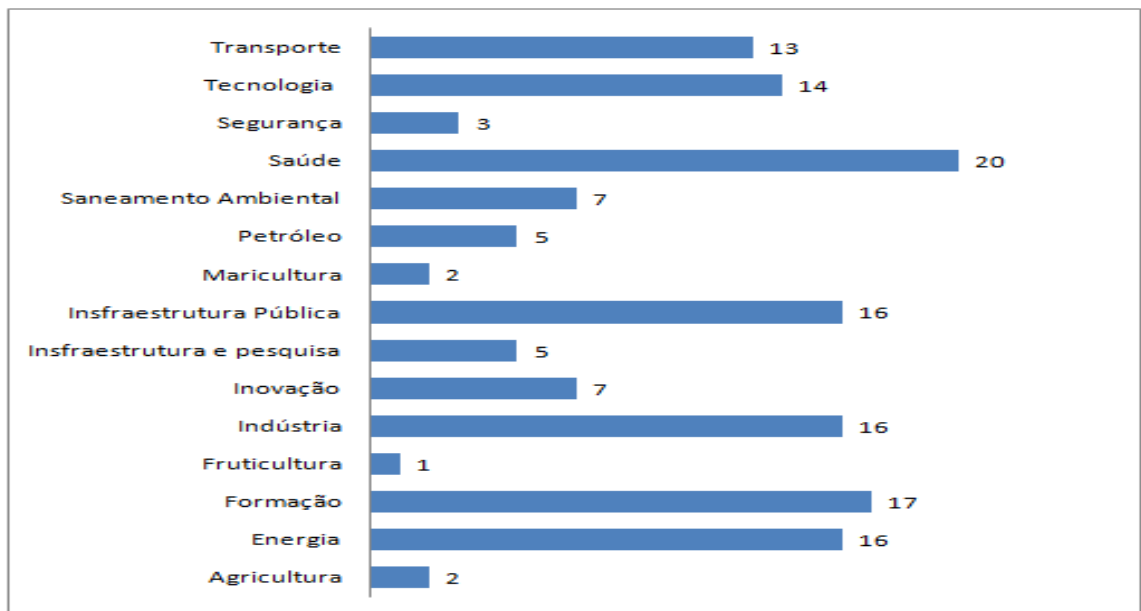


Gráfico 4: Classificação das linhas de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ante o exposto, cabe salientar que esta subclassificação corresponde a pesquisas com um amplo grau de abrangência, de acordo com os objetivos avaliados. Como destaque é evidenciado o desenvolvimento de pesquisas nas áreas da saúde, seguida por formação, infraestrutura pública, indústria, energia, tecnologia, transporte, saneamento ambiental, inovação, petróleo, infraestrutura e pesquisa e após por segurança, maricultura, agricultura e fruticultura.

Considerando a abrangência da pesquisa apresentada, de acordo com as áreas de atuação, verifica-se que os projetos financiados e gerenciados através de parcerias com as FAs, visam atender a sociedade como um todo, financiando pesquisas pautadas em necessidades sociais concretas e voltadas para a formulação ou aperfeiçoamento de políticas públicas socialmente relevantes.

As pesquisas desenvolvidas, por um lado, envolvem a universidade, e, por outro, organismos do setor público (empresas estatais, ministérios, secretarias estaduais e municipais e prefeituras), do terceiro setor (cooperativas, fundações, organizações não governamentais) e da iniciativa privada.

Esta avaliação permitiu a identificação do cunho evolucionista, multidisciplinar e desenvolvimentista da UFSC, demonstrando o crescimento do quantitativo de projetos e investimentos no decorrer do período, a gama de pesquisa desenvolvida, direcionada às mais diversas áreas de atuação e o desenvolvimento presente nesta explanação, visto que todo escopo analisado retorna de maneira positiva para a instituição.

5 | CONCLUSÃO

A atual conjuntura global envolta em um cenário de acentuadas mudanças econômicas, sociais e ambientais exige movimentos acelerados rumo à ampliação

do conhecimento. O desenvolvimento da pesquisa procura conciliar necessidades, anseios e interesses diferenciados em prol de soluções que beneficiem todos os segmentos e que as universidades incorporem às suas especificidades, qualificações e sujeitos, em um contexto voltado a valorização e ampliação do conhecimento.

Este artigo apresentou uma avaliação dos projetos de pesquisa apoiados pelas FAs no interior da UFSC durante o período de 2010 a 2014, demonstrando as áreas de produção de conhecimento realizada na instituição que contaram com o financiamento de órgãos públicos e privados. Nesta perspectiva buscou-se tecer um panorama da evolução, abrangência e multidisciplinaridade que envolve estes projetos, tomando como base para avaliação algumas premissas estabelecidas pelo SINAES.

Os dados disponibilizados nos sítios eletrônicos destas fundações demonstraram o panorama da pesquisa desenvolvida na UFSC com o intermédio destas parcerias. Com base nos dados pesquisados, observou-se que as parcerias com o setor privado estão ocupando espaços cada vez maiores no interior das universidades, contribuindo para a progressão do desenvolvimento da pesquisa científica, contudo os investimentos de natureza pública ainda são predominantes.

Esses investimentos são provenientes de grandes investidores e estão direcionados para áreas como a saúde e educação, as quais sofrem pela defasagem orçamentária proveniente do Estado, em países como o Brasil, de formação histórica recente, onde uma economia emergente coexiste com inúmeras desigualdades sociais. As pesquisas voltadas para estas áreas têm especial importância, possibilitando que parte da inteligência e do conhecimento acumulados nas universidades se volte para o atendimento das necessidades da população.

A predominância de investimentos públicos não surpreende pela constituição histórica das universidades públicas brasileiras, onde as parcerias com o setor privado são recentes. Mesmo apresentando valores expressivos, os valores das parcerias público/privadas ainda são baixos se comparados com os investimentos de natureza pública. Cabe, portanto, fortalecer os canais de interação com a iniciativa privada para a captação de maiores volumes financeiros e o desenvolvimento de novos projetos por meio destas parcerias, respeitando, é claro, os limites de atuação de cada esfera.

Analisando o contexto geral, os valores demonstrados pelas parcerias evidenciam que a captação de recursos pelas FAs é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa na UFSC, uma vez que elas estabelecem uma espécie de ponte entre a universidade e seus parceiros externos. A valorização de cada parceria e de cada ente financiador é importante para a evolução da pesquisa e o aumento do volume de recursos à disposição da UFSC para o desenvolvimento de seus projetos e consequentemente, para a apresentação de soluções e resultados para a sociedade.

Por fim, como não se pretende encerrar a discussão deste tema nesta abordagem, seguem sugestões de ampliação do enfoque deste artigo, com estudos acerca da estrutura das pesquisas desenvolvidas na UFSC, a mão-de-obra utilizada, o prazo de desenvolvimento, a sua colaboração frente ao orçamento da instituição, quais os

setores mais atuantes no desenvolvimento social e ainda, a verificação dos resultados obtidos em relação aos objetivos estabelecidos no âmbito dos projetos de cada área, o que possibilitaria uma avaliação mais profunda do assunto e também uma análise mais aprofundada de dados de acordo com as premissas do SINAES.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. **A interação UFSC e PETROBRÁS para o desenvolvimento inovativo sob a óptica institucionalista evolucionária.** Tese de doutorado. orientador Silvio Antônio Ferraz Cário, co-orientador Pedro Antonio de Melo. Programa de Pós-graduação em Administração. UFSC, Florianópolis, 2016. 509 p.

AZEVEDO, P. CÁRIO, S. A. F. MELO, P. A. **Cooperação universidade-empresa sob enfoque institucionalista-evolucionário: entraves e mecanismos facilitadores do processo nas universidades públicas de Santa Catarina.** XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 set. 2016.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm> Acesso em 29 set. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995 - 2009): do provão ao SINAES.** Revista avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FAPEU. **Transparência, projetos em execução.** Disponível em:<<https://fap6.fapeu.org.br/scripts/fapeusite.pl/swfwfap151xx>> Acesso em: 2 jul. 2016.

FAPESC. **Código de Boas Práticas Científicas.** Disponível em:<http://www.fapesp.br/boaspraticas/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas_2014.pdf> Acesso em: 29 out. 2016.

FEESC. **Gestão de projeto, projetos em execução.** Disponível em: <<http://www.feesc.org.br/site/?pg=projetos-em-execucao>> Acesso em: 2 jul. 2016.

FEPese. **Projetos.** Disponível em: <http://novosite.fepese.org.br/?page_id=2698> Acesso em: 1 jul. 2016.

FUNJAB. **Projetos.** Disponível em:<http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=2273> Acesso em: 1 jul. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. 7 tiragens. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, A. B. SILVA, A. A. SILVEIRA, A. A. D. JACOMINI, M. A. BRAZ, T. P. **Trajatória da avaliação superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004).** Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan. /jun. 2005.

GUIMARÃES, E. A. **Políticas de inovação: financiamento e incentivos**. In: DE NEGRI, J. A.; KUBOTA, L. C. Políticas de incentivo à inovação tecnológica no Brasil. Brasília: IPEA, 2008.

GUSSO, D. **A formação de agentes de inovação no Brasil: oportunidades e riscos em políticas públicas**. In: DE NEGRI, J. A.; KUBOTA, L. C. Políticas de incentivo à inovação tecnológica no Brasil. Brasília: IPEA, 2008.

JANKEVICIUS, J. V. **A pesquisa científica e as funções da Universidade**. Semina: v.16, n. 2, p.328-330, jun.1995. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/7056/6254>> Acesso em: 21 jun.2017.

KERR, C. **Os usos da universidade: universidade em questão**. 3. ed. Brasília, Editora UNB, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, C. J. S. **Desenvolvimento sustentável para o Antropoceno**. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais Ltda, 2014.

SCHWARTZMAN, S. **Pesquisa universitária e inovação no Brasil**. In: Avaliação de políticas de ciência, tecnologia e inovação: diálogo entre experiências internacionais e brasileiras. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2008.

SILVA, C. C.; MACHADO, A. M.; RITTER FILHO, J. A.; PEREIRA, L. E. M.; SIMON, L. W.; RAMOS, A. M. **Análise dos projetos de ensino, pesquisa e extensão firmados pela UFSC com suas fundações de apoio no ano de 2015**. XVI Colóquio Internacional em Gestão Universitária. Arequipa, nov. 2016.

SINAES. **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, INEP, Brasília, 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/sinaes/orientacoes_sinaes.pdf> Acesso em: 03 out. 2016.

_____. **Pró-reitoria de pesquisa - PROPESQ**. Site eletrônico. Disponível em: <<http://propesq.ufsc.br/home/>> Acesso em: 05 out. 2016.

_____. **Resolução Normativa nº 13/CUn/2011, de 27 de setembro de 2011**. Dispõe sobre as normas que regulamentam as relações entre a Universidade Federal de Santa Catarina e as suas Fundações de Apoio. Disponível em: <<http://dit.ufsc.br/files/2009/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Normativa-13.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. **Resolução Normativa nº 47/CUn/2014, de 16 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a atividade de pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina Disponível em: <http://propesq.ufsc.br/files/2013/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Normativa_47-2.pdf> Acesso em: 24 ago. 2016.

VEGA, Roberto Ismael. **La Gestión de Lá Universidad: Planificación, estructuración e control**. 1o. ed. Buenos Aires: Biblos, 2009.

VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. **O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, jul. /set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/03.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 14. Ed. São Paulo (SP): Atlas, 2013.

AVALIAÇÃO DE COTISTAS E NÃO COTISTAS: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO E DA EVASÃO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Amália Borges Dário

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina

Rogério da Silva Nunes

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: Diante da importância dos processos avaliativos em políticas públicas e da escassa investigação comparando cotistas e não cotistas em universidades públicas brasileiras, o trabalho buscou avaliar duas dimensões de tal contexto, evasão e desempenho acadêmico no curso de graduação em Administração de uma universidade federal. Para tal, a pesquisa utilizou-se de uma abordagem quantitativa, buscando no sistema de acompanhamento acadêmico da instituição todos os ingressantes no curso de Administração (diurno e noturno) entre 2008 e 2012, discriminando por forma de ingresso, situação acadêmica e Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA). Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017, obtendo uma população de 942 ingressantes no período. Os resultados mostram diferenças entre os grupos cotistas e não cotistas tanto com relação à evasão quanto ao desempenho acadêmico. O grupo dos cotistas exibe um IAA médio relativamente menor e um maior índice de abandono e desistência. Também

mostra que existe diferença entre cotistas autodeclarados negros e egressos de escola pública, com evasão menor e desempenho acadêmico melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Política de Cotas. Ações afirmativas. Desempenho acadêmico. Evasão.

ABSTRACT: In view of the importance of evaluation processes in public policies and the scarce research comparing quotholders and non-quotators in Brazilian public universities, the work sought to evaluate two dimensions of such context, avoidance and academic performance in the undergraduate course in Administration of a federal university. To do this, the research used a quantitative approach, seeking in the system of academic monitoring of the institution all entrants in the course of Administration between 2008 and 2012, discriminating by way of admission, academic status and Academic Performance Index (IAA). Data were collected in the first half of 2017, obtaining a population of 942 new entrants in the period. The results show differences between the quota and non-quota groups both with respect to avoidance and academic performance. The quotholder group exhibits a relatively lower average IAA and a higher drop-out rate. It also shows that there is a difference between self-declared black quotholders and public school graduates,

with lower dropout rates and better academic performance.

KEYWORDS: Evaluation. Quota Policy. Affirmative actions. Academic achievement. Evasion.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, durante as últimas décadas, houve um amplo crescimento do número de vagas no ensino superior. Em 2007, por exemplo, o número de matrículas na educação superior foi de 4.880.381, enquanto que em 1991 eram 1.565.056 - um crescimento acima de 311% (INEP, 2016). Essa expansão trouxe, além do maior número de matrículas nas instituições de ensino superior (IES), a necessidade do aprimoramento da gestão universitária tendo em vista a limitação dos recursos.

Este crescimento nominal foi oportunizado por diversas políticas de acesso: Exame Nacional do Ensino Médio; Sistema de Seleção Unificada; Programa Universidade para Todos; Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Políticas de Ações Afirmativas. Além do acesso, algumas dessas ações visam também reduzir desigualdades sociais estabelecidas historicamente no Brasil; como é o caso das políticas afirmativas.

As políticas de ações afirmativas visam, em caráter provisório, incentivar grupos historicamente desfavorecidos e reparar a exclusão socioeconômica vivenciada por eles, assim apresentam natureza compensatória. De acordo com Souza e Brandalise (2016), essas ações devem proporcionar a diversificação de culturas e uma maior representatividade aos grupos minoritários, além de defender o multiculturalismo.

As cotas, política que reserva vagas para ingresso no ensino superior público, foram convertidas em política pública nacional em 2012 a partir da Lei nº. 12.711. Entretanto, iniciativas começaram desde 2003 pela pioneira postura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 2008 essa ação já era realidade em mais de 20 universidades federais (MIELKI et al., 2008).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a política de cotas foi implantada a partir do vestibular de 2007, para ingressantes em 2008, mas sua discussão começou na instituição em 2001 (UFSC, 2007; MIELKI et al., 2008). No período 2008 a 2012, enquanto a política de cotas não era nacionalmente compulsória, a UFSC destinava 30% das vagas do vestibular, em cada curso, para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas (20%) e para candidatos autodeclarados negros que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas (10%). Também foi implementado acesso diferenciado a candidatos pertencentes aos povos indígenas (UFSC, 2007).

Em um cenário de expansão do ensino superior em um ambiente mais exigente e competitivo, a gestão universitária - apesar do seu forte aspecto político (PASCUCI et al., 2016) - carece de dados institucionais para alicerçar suas decisões a fim de

viabilizar o melhor uso de seus recursos. Dessa forma, a avaliação de suas políticas exerce papel essencial nesse processo, haja vista ser um instrumento para a melhoria da eficiência dos gastos, da qualidade da gestão e do controle social alcançado por meio de publicidade (RAMOS e SCHABBACH, 2012).

Para Costa e Castanhar (2003, p. 972), o propósito da avaliação é orientar os gestores na tomada de decisão, “orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa”. Nessa perspectiva, o INEP (2006) aponta que as pressões ocasionadas pelos sistemas de avaliação podem gerar mudanças comportamentais e de gestão nas IES. Além disso, o processo avaliativo proporciona à instituição autoconhecimento, oferecendo dados para repensar e redesenhar seus processos.

Não obstante, em que pesem diversos estudos desenvolvidos na área de avaliação da educação superior com relação ao desempenho acadêmico e evasão (p.ex. DAVOK, BERNARD, 2016; PEIXOTO et al., 2016; QUEIROZ et al., 2015; TRESOLDI et al., 2015), os gestores da educação superior demandam informações e diagnósticos relacionados às importantes transformações ocorridas nas últimas décadas para a tomada de decisão. Apesar da dificuldade em generalizar os achados em virtude das diferenças metodológicas adotadas, a avaliação institucional dos programas é importante para auxiliar a gestão universitária.

Assim, diante da importância dos processos avaliativos em políticas públicas e da escassa investigação acerca do desempenho e da evasão, comparando cotistas e não cotistas, depara-se com o seguinte problema de pesquisa: existe diferença de desempenho e de evasão entre discentes cotistas e não cotistas do Curso de Graduação em Administração? Visando responder a esta questão, define-se como objetivo de estudo analisar o desempenho acadêmico, a partir do índice de aproveitamento acumulado, e a evasão dos discentes cotistas e não cotistas do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2 | ASPECTOS TEÓRICOS

Além das políticas nacionais, cada instituição, consoante sua autonomia, pode estabelecer políticas próprias de ações afirmativas. Estudo publicado em 2011 identificou que, das 59 instituições federais de ensino superior, 64% adotavam alguma ação afirmativa. Dessas, 73% aderiram à reserva de vagas (SOUSA e PORTES, 2011).

O termo ação afirmativa, com pequenas diferenças conceituais entre os autores, é utilizado de forma bastante uniforme. Para Oliven (2007, p. 30),

refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a

terem oportunidade de ascender a postos de comando.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, as ações afirmativas foram introduzidas em 2007 em Resolução que define

O “Programa de Ações Afirmativas” da Universidade constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na Universidade (UFSC, 2007).

A política de cotas que estreou aos ingressantes da UFSC em 2008 não sofreu avaliação formal, tampouco a instituição dispõe de dados divulgados acerca do programa ao longo do tempo. A reserva de vagas, que previa 30% das vagas do vestibular em cada curso, determinava 20% para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas e 10% para candidatos autodeclarados negros que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas. Também foi implementado acesso diferenciado a candidatos pertencentes aos povos indígenas (UFSC, 2007).

Além do planejamento e implementação, as políticas públicas precisam ser avaliadas periodicamente, a fim de verificar a viabilidade e continuidade da política diante das transformações ambientais. No entanto, conforme Costa e Castanhar (2003), o histórico brasileiro aponta para o desinteresse de avaliação dos programas públicos. A partir de uma conjuntura econômica desfavorável, pressionando por maior eficiência e impacto dos investimentos públicos, a avaliação se apresenta como um instrumento fundamental de gestão.

Ainda assim, para Baggi e Lopes (2011), a avaliação não é mera atividade de coleta e divulgação de dados. Isoladamente ela não provoca as transformações necessárias para a melhoria da qualidade da educação. Ela é um meio para viabilizar mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão universitária, nas definições curriculares e de suma importância para a estruturação da educação superior.

Nesse contexto, a expansão do ensino superior brasileiro, a partir do incentivo por programas governamentais, despertou o interesse de avaliar por parte dos estudiosos. Esses programas visam, além de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e combater situações de repetência e evasão. Nesse sentido, a UFSC desde 2004, por meio do seu Plano de Desenvolvimento Institucional, demonstra preocupação em relação à análise dos índices de evasão (UFSC, 2004).

Desse modo, a gestão universitária deve apresentar a compreensão básica dos dados a respeito desses fenômenos a fim de analisar possíveis causas e, assim, assimilar os fatos que contribuem para a identificação dos problemas visando adotar medidas institucionais capazes de solucioná-los.

Em relação ao desempenho acadêmico e evasão do ensino superior, estudos com os mais diversos delineamentos metodológicos foram realizados - alguns com

recortes metodológicos peculiares. Por isso, foram buscado dados apresentados em estudos quantitativos de metodologia correlata.

Os estudos relacionados à evasão apresentam conceitos divergentes, todavia, nem sempre excludentes. O que é unânime em relação ao tema é a consciência de que este fenômeno se torna um problema no sistema educacional.

A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciaram, mas não terminaram seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA FILHO et al., 2007, p. 642).

Para Bueno (1993), evasão ocorre com a postura ativa do aluno que se desliga do curso sob sua responsabilidade. Ristoff (1995) a entende como o abandono dos estudos, enquanto a migração do estudante para curso diverso é entendida como mobilidade, isto é, a troca de curso, para o autor, não é considerada evasão. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996, p. 15) definiu este fenômeno como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”.

Além disso, a referida Comissão (BRASIL, 1996, p. 16) distinguiu o fenômeno em

evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;

evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;

evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (grifo dos autores).

Para fins deste estudo, conforme procedimentos metodológicos a seguir, considerou-se evasão o desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, a partir de sua postura ativa. Vale destacar a dificuldade em generalizar achados relacionados à evasão tendo em vista as peculiaridades de cada metodologia adotada, além da falta de unanimidade em relação ao conceito (BRASIL, 1996). Poucos são os estudos quantitativos relacionados ao tema (MOROSINI et al., 2012).

Em pesquisa de Mattar (2009), sobre a evasão nos cursos de Administração de Empresas da Universidade de São Paulo, o erro na escolha do curso, somado ao fato de o evadido descobrir não gostar da área, faz com que esses motivos sejam responsáveis praticamente por 60% da evasão.

Flores (2017) apresenta um levantamento das causas da evasão apontada pelos autores que abordaram o assunto:

Autor	Causas	
Adachi (2009)	- Reprovação nos períodos iniciais	- Aspectos financeiros
Baggi e Lopes (2010)	- Imaturidade	- Estudantes dependentes das famílias
Biazus (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca insuficiente - Carga horária semanal - Currículo inadequado - Desconhecimento prévio do curso - Didática ineficiente - Dificuldade de acompanhamento - Discriminação racial - Estar cursando outro curso - Falta associação teoria/prática - Falta de Empresa Junior - Falta de apoio da empresa que trabalha - Falta de respeito do professor com os alunos - Falta de tempo para os estudos - Greves com prejuízo do calendário escolar - Inadequação entre os conteúdos - Inadequação entre os conteúdos - Inadequado ao trabalho - Indecisão profissional - Integração universidade/empresa 	<ul style="list-style-type: none"> - Laboratórios insuficientes - Mudança de domicílio - Mudança de estado civil - Mudança no horário de trabalho - Não atendeu às expectativas - Orientação insuficiente (Coordenadores) - Pouca ênfase em disciplinas profissionalizantes - Pouca motivação dos professores - Pré-requisitos rígidos - Pressão familiar - Programas de apoio para alunos carentes - Responsabilidade econômica - Salas inadequadas - Problemas de saúde - Sistema de avaliação das disciplinas é inadequado
Castro e Malacarne (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Casamento, filhos - Responsabilidades com a família - Deficiência na educação básica - Métodos de avaliação adotados pela IES - A localização da IES 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas na leitura, escrita e interpretação - A atribuição de notas - Trabalho <i>versus</i> estudo - O curso não possui prestígio
Goiris, Reinert e Gubiotti (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento no ambiente familiar - Deficiência na educação básica 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltou orientação vocacional no momento da escolha - Baixo compromisso institucional
Lobo (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Aluno não se identifica com o curso - Mobilidade estudantil 	<ul style="list-style-type: none"> - A educação superior reproduzindo falhas da educação básica. - Relação professor-aluno
Morosini et al. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha precoce e equivocada faz o aluno alegar que não conhece o curso - Opção não bem orientada compromete o nível de compromisso com o curso - Repetência e reprovação 	<ul style="list-style-type: none"> - Desempenho nas disciplinas - Currículo rígido - Ausência de integração acadêmica
Pereira Junior (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Gênero como causa da evasão 	<ul style="list-style-type: none"> - Se a escolha do curso foi muito precoce
Rios (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas financeiros - Insatisfação com a IES - Insatisfação com o curso - Problemas de saúde - Transferência 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistência estudantil - Distância - Estrutura da IES - Mercado de trabalho - Família
Silva Filho et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência do ensino básico - Período inicial do curso considerado de risco e com grandes chances de evasão - Desempenho nas disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes não se adequam à metodologia do curso - Aulas teóricas e disciplinas complexas - Currículo rígido das universidades

Quadro 1: Possíveis causas de evasão referenciadas na literatura

Fonte: Elaborado a partir de Flores (2017)

De acordo com Silva Filho et al. (2007), a taxa de evasão brasileira nos cursos superiores não difere muito das taxas internacionais. Seu estudo, baseado nos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), identificou uma evasão anual média nacional, para os anos entre 2000 e 2005, de 22%. “A evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%” (SILVA F^o et al., 2007, p. 647). Vale destacar que essa taxa média inclui universidades, centros universitários e faculdades. Quanto às universidades, isoladamente, a taxa de evasão para o período foi de 19%.

Nesse mesmo estudo, os autores buscaram correlacionar os índices de evasão com a demanda em alguns cursos. Eles identificaram uma correlação negativa, assim, quanto maior a concorrência entre candidato/vaga nos concursos vestibulares, menores são os índices de evasão verificados (SILVA F^o et al., 2007).

Estudo realizado na Universidade de Brasília identificou que os alunos cotistas apresentam evasão menor em comparação aos alunos não cotistas, ou seja, “os cotistas se evadem menos que os não-cotistas, exatamente o oposto do que prediziam algumas das críticas ao sistema de reserva de vagas (CARDOSO, 2008). Entretanto, esse fenômeno é de complexa análise por haver diversidade no comportamento da evasão por área de conhecimento, por curso, opção (bacharelado ou licenciatura) e de acordo com o perfil do aluno (GILIOLI, 2016). No entanto, no estudo de Cardoso (2008), essas diferenciações não foram analisadas. Além disso, a “incidência de evadidos também varia conforme a etapa do curso, sendo mais comum no primeiro ano, mas também com relativa intensidade no segundo ano” (GILIOLI, 2016, p. 49).

Mendes Jr. (2013) também identificou que na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a evasão dos não cotistas é superior a dos discentes cotistas. 15,6% dos não cotistas abandonaram a universidade no primeiro ano da graduação enquanto que os cotistas apresentaram uma evasão cerca de três vezes menor (5,8%). O autor destacou a importância de a instituição também se preocupar com a permanência dos alunos não contemplados com ingresso diferenciado. A maior evasão dos não cotistas foi detectada no curso de oceanografia, apresentando 69% de desistência no primeiro ano; para os cotistas, o curso de química apresentou maior abandono (26%). A diferença entre os dois grupos cai quando analisada a evasão entre o segundo e o quarto ano de graduação, corroborando com os achados de Gilioli (2016). Contudo, ela se mantém favorável aos cotistas, que continuam apresentando menores taxas de evasão - 32,8% contra quase 40% dos não cotistas. Destaca-se o fato de a evasão ser maior no primeiro ano de graduação, nos cursos considerados de alta dificuldade (MENDES JR., 2013).

Em outro estudo relacionado à evasão, as autoras consideraram também a mobilidade para a definição de evasão e para composição da amostra. Os cursos de ciências da saúde apresentaram o menor índice - 19,6%, sendo a maior evasão identificada nos cursos de ciências exatas e da terra, representando 58,8%. O curso

com maior índice de evasão foi Licenciatura em Física (83,2%). A média de evasão encontrada na instituição foi de 38,2% - que divergente dos achados de Silva F^o (2007) (DAVOK e BERNARD, 2016).

Em relação ao desempenho acadêmico, no estudo quantitativo de Peixoto et al. (2016), quando os alunos são comparados de forma conjunta, identificou-se uma diferença que pode ser considerada estatisticamente significativa entre o desempenho dos cotistas e não cotistas. Estes apresentam um coeficiente de rendimento 6,81% superior ao dos cotistas. Tal resultado corrobora com os achados de Mendes Jr. (2013) que identificou uma diferença de rendimento 6,5% superior para não cotistas. Entretanto, *“apesar de obterem um resultado inferior em termos de notas médias, os cotistas estão se formando a taxas maiores que o grupo não beneficiado”* (MENDES JR., 2013, p. 56).

Peixoto et al. (2016) identificaram redução da diferença no desempenho acadêmico quando comparado os escores dos melhores cotistas com os dos melhores não cotistas, isto é, os desempenhos se aproximam. Quando analisado em função do curso, os autores constataram que a diferença se mostra de forma complexa e multifacetada; a depender do curso, a diferença pode ser irrelevante, bastante expressiva ou, ainda, se inverter. O desempenho dos cotistas é superior em cursos predominantemente das áreas de artes e humanidades e nos cursos de baixa ou média demanda social; não cotistas apresentam melhor desempenho acadêmico nos cursos das áreas de exatas e biológicas e, em sua maioria, cursos de alta demanda social.

Em estudo realizado por Queiroz et al. (2015) na Universidade Federal de Uberlândia, foi identificado uma defasagem entre o desempenho dos cotistas e não cotistas. O rendimento dos candidatos da ampla concorrência foi significativamente maior quando comparado aos discentes ingressantes pelo programa de ação afirmativa e pela lei nacional de cotas.

Os resultados apontados não devem ser indistintamente generalizados, tendo em vista as peculiaridades metodológicas. Porém, conforme demonstrado, as evidências disponíveis nas pesquisas citadas apontam de forma consistente para uma lacuna entre desempenho acadêmico e evasão; enquanto os cotistas apresentam maior diplomação por evadirem em menor grau eles, em média, mostram-se com menor desempenho acadêmico. Por outro lado, não cotistas atingem maior desempenho, porém com menor índice de diplomação. Assim, resta compreender a dinâmica desses fenômenos para subsidiar a gestão universitária.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em relação ao caminho metodológico adotado, esta pesquisa foi delineada sob dois critérios básicos: quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, e quanto aos meios, classifica-se como estudo bibliográfico, documental e estudo de caso (MARCONI, LAKATOS, 2003; VERGARA, 2010). Para cumprir sua trajetória,

utilizou-se a abordagem quantitativa.

Os dados secundários utilizados foram disponibilizados pela Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC), de forma censitária, a partir da base do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR). Os parâmetros (filtros) aplicados no sistema para a coleta de dados foram: ingressantes no curso de Administração (diurno e noturno) entre 2008 e 2012, forma de ingresso, situação acadêmica e índice de aproveitamento acumulado (IAA). Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017.

A delimitação do período justifica-se por ser a fase não compulsória da política de cotas. Assim, pode-se avaliar a política institucional de reserva de vagas na UFSC de forma objetiva a partir dos dados quantitativos. Além disso, alicerçado na avaliação preliminar dessa ação afirmativa, pode-se extrair informações capazes de beneficiar e incrementar o programa na instituição.

Com o propósito de contribuir para a discussão e aprofundamento do tema, bem como para servir de fonte para pesquisadores e/ou instituições governamentais, este estudo de caráter preliminar estabeleceu para análise o Curso de Graduação em Administração como piloto do experimento.

Para este período, a forma de ingresso apresentada é dividida entre classificação geral, escola pública e autodeclarados negros. Assim, ingressantes nas categorias escola pública e autodeclarados negros abrangem o grupo dos cotistas. Importante destacar que esta classificação não inclui os acadêmicos oriundos de transferências, convênios, Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou outra forma que não seja o concurso vestibular.

Em relação à situação acadêmica, o sistema segrega os discentes nas seguintes categorias: abandono, desistência, eliminado, formado, jubilado, regular, trancado, transferido e troca de curso.

Os discentes foram agregados para apurar as análises. As categorias de alunos regulares e com matrícula trancada foram apresentadas na situação acadêmica “Ativo”. Os evadidos são a soma dos acadêmicos cadastrados na categoria abandono e desistência, sendo que “abandono” é quando o acadêmico não desiste formalmente do curso, mas não mantém vínculo através de matrícula, e “desistência” é quando formaliza a renúncia de seu vínculo com a instituição.

Por fim, os acadêmicos classificados em “Mobilidade” representam transferidos e os que realizaram troca de curso. Transferido é o estudante que finaliza seu vínculo com a instituição e realiza sua matrícula em outra IES e troca de curso ocorre quando o acadêmico modifica seu vínculo na instituição, alterando seu curso de origem.

Os discentes classificados como formado, jubilado e falecido não foram utilizadas novas categorias já que sua nomenclatura, além de autoexplicativa, não comporta agregação.

Quanto ao significado dos termos empregados, entende-se por IAA o quociente entre o somatório de pontos obtidos e a carga horária matriculada (UFSC, 1997). Em

relação a este índice, cabe destacar que o filtro aplicado no CAGR só contempla IAA superior à zero (0) para que os casos de reprovação por falta e ausência de notas no sistema não influenciem o índice de desempenho.

Para prognóstico da evasão, consideraram-se as seguintes categorias de situação acadêmica: abandono e desistência. Portanto, utilizou-se o conceito de evasão como desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, a partir de sua postura ativa. Assim, os discentes com matrícula trancada não foram concebidos como evasão devido à possibilidade de retorno; as categorias “transferido” e “troca de curso” foram compreendidas como mobilidade.

A análise dos dados foi realizada por meio do software Excel, utilizando-se estatística descritiva. Salienta-se que, para a realização da pesquisa, presume-se a validade dos dados fornecidos pela SeTIC, responsável pela integridade dos dados no CAGR. Ademais, julga-se que os dados são confiáveis e livres de erros no registro em cada instância administrativa responsável.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após aplicação da metodologia destacada na seção anterior, atingiu-se uma população de 942 ingressantes no curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012 por meio do concurso vestibular. Os acadêmicos estavam distribuídos entre o curso diurno (N=473) e noturno (N=469). Para o período, houve predominância de ingressantes do gênero masculino, perfazendo 58,49% da população (551 discentes).

A distribuição dos discentes por tipo de ingresso e gênero é apresentada na tabela 1. Em virtude da legislação vigente para o período que reservava 30% das vagas aos estudantes autodeclarados negros e advindos de escolas públicas, o predomínio de acesso ao curso de Administração da UFSC ocorreu por meio da ampla concorrência (classificação geral). Assim, maior parte dos discentes (73,14%) não usufruiu de ingresso diferenciado.

Tipo de ingresso	Feminino (%)	Masculino (%)	Total Geral (%)
Ampla concorrência	264 (38,32)	425 (61,68)	689 (100)
Autodeclarado negro	34 (52,31)	31 (47,69)	65 (100)
Escola pública	93 (49,47)	95 (50,53)	188 (100)
Total discentes	391 (41,51)	551 (58,49)	942 (100)

Tabela 1 - Distribuição dos discentes do curso de Administração, ingressantes na UFSC entre 2008 e 2012, por tipo de ingresso e gênero.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

4.1 Avaliação da evasão

Em relação aos cotistas, apesar de a política de ações afirmativas da UFSC

destinar 30% das vagas a eles - 20% para escolas públicas e 10% para autodeclarados negros (UFSC, 2007) -, o preenchimento se mostrou aquém da reserva de vagas (oferta *versus* matrícula). Os discentes cotistas representaram 26,86% dos ingressantes, isto é, mais de 3% das vagas reservadas ao ingresso diferenciado foram preenchidas por meio da classificação geral. Na categoria escola pública, as vagas ofertadas foram quase integralmente preenchidas (19,96%). Porém, a categoria de autodeclarados negros ficou abaixo do destinado, preenchendo apenas 6,90% das vagas. Tragtenberg (2010) presumiu que o não preenchimento das vagas reservadas na UFSC durante esta política institucional de ações afirmativas ocorreu devido ao aumento das notas mínimas no concurso vestibular.

Esses dados relacionados à ocupação das vagas destinadas aos cotistas reforçam os achados do estudo realizado por Azevedo et al. (2011). Os autores avaliaram o preenchimento das vagas destinadas aos cotistas na UFSC, para o período de 2008 a 2010, e demonstraram que as vagas reservadas aos provenientes de escolas públicas têm sido preenchidas em quase sua totalidade. Entretanto, as vagas reservadas aos autodeclarados negros apresentam descompasso entre oferta e matrícula, “uma vez que os candidatos autodeclarados negros acabam por não alcançar a nota mínima exigida no concurso vestibular” (AZEVEDO et al., 2011, pg. 9).

Para analisar a evasão dos discentes, optou-se por uma distribuição conjunta entre tipo de ingresso e situação acadêmica, conforme Tabela 2.

Observa-se que a evasão da população atingiu 22,82% do total de ingressantes no período, sendo que o grupo com o maior percentual de evasão foi o segmento de discentes cotistas autodeclarados negros - 30,77% dos ingressantes autodeclarados negros evadiram do curso.

Aos ingressantes no curso por meio da ampla concorrência (classificação geral), a evasão correspondeu a 22,79%, enquanto que aos ingressantes de escolas públicas foi de 20,21%. Entretanto, quando se analisa os cotistas agregando-os em um único grupo, observa-se uma taxa de evasão de 22,92% do total de ingressantes cotistas – valor ligeiramente maior em comparação aos discentes da ampla concorrência.

Portanto, entre os discentes cotistas e não cotistas, a maior taxa de evasão no curso de Administração da UFSC durante a política institucional de reserva de vagas ocorreu no grupo de cotistas, isto é, aos ingressantes que contaram com entrada diferenciada no ensino superior. Apesar de pequena diferença entre os grupos, esses dados não corroboram com os achados de Cardoso (2008), Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e Mendes Junior (2013).

Situação acadêmica	Ampla concorrência (%)	Autodeclarado negro (%)	Escola Pública (%)	Total (%)
Ativo	138 (20,03)	19 (29,23)	51 (27,13)	208 (22,08)
Evadido	157 (22,79)	20 (30,77)	38 (20,21)	215 (22,82)
Falecido	1 (0,15)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,11)
Formado	371 (53,85)	25 (38,46)	97 (51,60)	493 (52,34)
Jubilado	1 (0,15)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,11)
Mobilidade	21 (3,05)	1 (1,54)	2 (1,06)	24 (2,55)
Total Geral	689 (100)	65 (100)	188 (100)	942 (100)

Tabela 2 - Distribuição dos discentes do curso de Administração, ingressantes na UFSC entre 2008 e 2012, entre tipo de ingresso e situação acadêmica.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Alguns autores, como, por exemplo, Cardoso (2008) e Azevedo et al. (2011), supõem que menores taxas de evasão dos cotistas estão atribuídas a uma maior valorização do acesso ao ensino superior e ao maior poder de enfrentamento de adversidades. Contudo, para o curso de Administração da UFSC, essa premissa parece não ser verdadeira.

4.2 Evasão por gênero

Em relação ao gênero, dos 215 discentes evadidos, 143 eram do gênero masculino. Desse modo, 66,51% dos acadêmicos que desistiram ou abandonaram o curso de Administração da UFSC, entre 2008 e 2012, eram homens. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) encontraram igual manifestação no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros.

Uma pesquisa realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina demonstrou que a evasão nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas ultrapassa 37% (DAVOK; BERNARD, 2016). Entretanto, os autores consideraram para o cálculo da evasão as transferências e as trocas de curso – entendida aqui como mobilidade. Por isso, reitera-se a dificuldade em exercer comparações tendo em vista as diferentes metodologias e concepções aplicadas. Contudo, o estudo identificou para o curso de Administração uma taxa de evasão de 17,7% para o período de 2008 a 2010.

4.3 Desempenho acadêmico

Ainda a respeito da evasão, avaliou-se sua relação com o desempenho acadêmico dos grupos cotistas e não cotistas, conforme Tabela 3. Os discentes cotistas evadidos apresentaram IAA médio de 4,41 (desvio padrão 1,68) e não cotistas apresentaram IAA médio de 4,83 (desvio padrão 2,32 – representando uma maior dispersão). Logo, os acadêmicos evadidos ingressantes por meio da classificação geral apresentaram índice de aproveitamento acumulado superior ao dos cotistas.

Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão
Ampla concorrência	157	4,83	2,32
Cotistas	58	4,41	1,68
Autodeclarado negro	20	4,60	1,45
Escola Pública	38	4,31	1,80
Total Geral	215	4,71	2,17

Tabela 3 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio dos discentes cotistas e não cotistas evadidos do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Quando os discentes evadidos são comparados à população (IAA médio 6,61 e desvio padrão 1,83, conforme Tabela 4), nota-se uma lacuna ainda maior entre as performances. Entretanto, é imperativo destacar o caráter exploratório desta pesquisa, predominantemente descritiva, apresentando-se como um levantamento preliminar. Assim, não se pode inferir se o desempenho acadêmico é fator determinante para a evasão.

Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão
Ampla concorrência	689	6,71	1,82
Cotistas	253	6,33	1,85
Autodeclarado negro	65	5,60	1,62
Escola Pública	188	6,59	1,86
Total Geral	942	6,61	1,83

Tabela 4 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

A partir da análise do IAA, conforme Tabela 4, observa-se que o desempenho acadêmico dos discentes ingressantes por meio da ampla concorrência é superior quando comparado aos discentes cotistas. A maior diferença é encontrada para o segmento de cotistas autodeclarados negros.

O Gráfico 1 ilustra a comparação entre o desempenho de discentes evadidos e formados. Observa-se que o IAA médio dos cotistas formados do segmento escola pública é ligeiramente superior ao IAA dos formados ingressantes por meio da classificação geral. Ou seja, não se pode avaliar como uniforme o desempenho dos cotistas, visto que os oriundos da escola pública conseguiram ter desempenho ligeiramente superior aos ingressantes através do acesso universal, mas os auto declarados negros não. A redução de diferença entre os grupos na conclusão da graduação sugere que o desempenho dos cotistas e não cotistas aproxima-se no final do curso e permite inferir que a metodologia adotada no curso auxilia a reduzir diferenças pré-existentes. O mesmo não pode ser considerado com relação ao desempenho acadêmico dos discentes evadidos, onde há uma variação maior entre

cotistas e não cotistas.

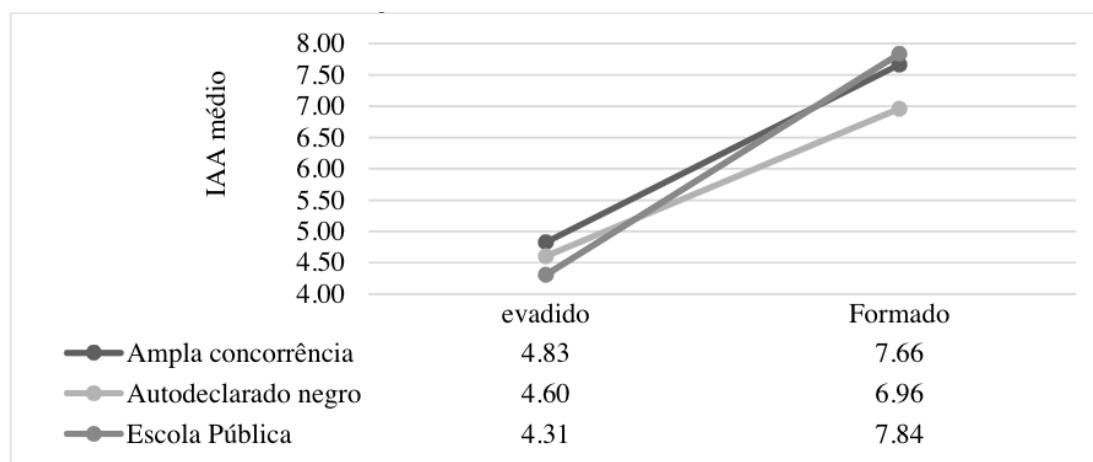


Gráfico 1 – Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio entre discentes evadidos e formados do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Não se pode afirmar ou atribuir a evasão dos discentes de Administração da UFSC ao desempenho acadêmico, entretanto, observa-se que o desempenho dos formados é bastante superior ao dos evadidos.

Quando a análise não distingue o segmento de cota do qual ocorreu o ingresso, observa-se um IAA médio de 6,33 (desvio padrão de 1,85) para os cotistas. Portanto, a partir da análise conjunta dos tipos de ingresso, os cotistas apresentaram desempenho ligeiramente menor quando comparados aos ingressantes da classificação geral (ampla concorrência). Peixoto et al. (2016) também identificaram uma defasagem entre o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na Universidade Federal da Bahia.

4.4 Gênero e o desempenho acadêmico

O maior IAA médio no curso de Administração da UFSC apresenta o seguinte perfil, conforme ilustrado na Tabela 5: mulheres ingressantes por meio da ampla concorrência. Para todos os tipos de ingresso, o gênero feminino apresentou maior desempenho (com menores desvio padrão, indicando menor dispersão nos dados).

Gênero	Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão	Terceiro quartil
Feminino	Ampla concorrência	264	7,29	1,59	8,27
	Autodeclarado negro	34	6,01	1,51	7,35
	Escola pública	93	7,23	1,38	8,18
	Feminino Total	391	7,16	1,57	8,22

Masculino	Ampla concorrência	425	6,36	1,86	7,64
	Autodeclarado negro	31	5,16	1,59	6,55
	Escola pública	95	5,95	2,04	7,67
	Masculino Total	551	6,22	1,90	7,60
Total Geral		942	6,61	1,83	7,92

Tabela 5 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio por gênero e tipo de ingresso dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Quando analisada a parte superior da população (terceiro quartil), identifica-se uma redução na diferença entre os desempenhos – tanto para o gênero masculino quanto para o feminino. Esses dados sugerem que o desempenho dos melhores acadêmicos cotistas se aproxima do desempenho dos melhores não cotistas. Tal resultado corrobora os achados de Peixoto et al. (2016) e Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011).

Em linhas gerais, não cotistas (discentes ingressantes por meio da ampla concorrência do curso de Administração da UFSC) apresentaram um desempenho acadêmico (IAA médio) superior ao dos discentes cotistas, mas tal superioridade é amenizada quando ocorre a segmentação entre autodeclarados negros e egressos da escola pública, onde o IAA dos egressos da escola pública é muito próximo da ampla concorrência, em especial no gênero feminino. No tocante à evasão, acadêmicos que ingressaram por meio das cotas do segmento escola pública são os que apresentaram o menor abandono e desistência do curso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou como objetivo analisar o desempenho acadêmico, a partir do índice de aproveitamento acumulado, e a evasão dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC durante o período da política institucional de reserva de vagas (2008 a 2012). Caracteriza-se por ser um levantamento preliminar, predominantemente descritivo. A comparação entre os grupos deve ser compreendida como um fenômeno complexo e este estudo, apesar de informativo, não explorou características específicas de cada grupo.

Os resultados sugerem que existe diferença entre os grupos cotistas e não cotistas em relação à evasão e ao desempenho acadêmico. O grupo dos cotistas exibe um IAA médio relativamente menor – tendência identificada em outros estudos (PEIXOTO et al., 2016; QUEIROZ et al., 2015).

Os ingressantes por reserva de vagas (cotistas) apresentam, em relação à evasão, um maior índice de abandono e desistência. Cabe destacar que os cotistas autodeclarados negros apresentam a maior taxa de evasão e o menor IAA médio do

curso. Dessa forma, são os cotistas do segmento escola pública que elevam a média do IAA e abaixam a média de evasão do grupo cotista em comparação aos ingressantes da ampla concorrência, destacando a necessidade de uma análise segmentada da política de cotas adotada pela instituição.

As qualidades de que se reveste o estudo não excluem, no entanto, seu caráter preliminar. As análises quantitativas apresentadas necessitam ser estendidas a outros cursos, complementadas e correlacionadas. Matérias relacionadas ao conceito e à metodologia de cálculo para a evasão na educação superior no Brasil compõem temática ainda indefinida e, por isso, de difícil generalização. O mesmo ocorre com relação às análises de desempenho acadêmico e das políticas de ações afirmativas.

Avaliar o desempenho e a evasão no ensino superior faz parte da gestão universitária a fim de maximizar o uso dos recursos disponíveis. Entretanto, mesmo expandindo a observação para a totalidade de cursos da IES, não há um índice prévio de desempenho acadêmico ou evasão que possa servir como parâmetro razoável de uma gestão acadêmica.

Sugere-se pesquisas futuras para o aprofundamento do tema em outros cursos, correlacionando os resultados da instituição, e com outras IES. Além disso, cumpre destacar que os dados levantados merecem interpretação e análise contextualizada a fim de identificar os fatores motivadores dos fenômenos para que a gestão universitária disponha de subsídios para a tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

AZEVEDO, M. I. N. et al. O acesso à UFSC à luz da teoria da gestão social: uma perspectiva das cotas e da evasão. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, INPEAU, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/30818>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional do ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSC e na UFES: um estudo no curso de ciências contábeis**. 2004. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. 35 p.

BUENO, J. L. A Evasão de Alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do

rendimento e da evasão. Março 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

CASTRO, L. P. V. de; MALACARNE, Vilmar. Conceituando a evasão escolar no Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (EPCC), 7, 2011, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá, CESUMAR, 2011. Disponível em <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/luciana_paula_vieira_castro1.pdf>. Acesso em 14 maio 2017.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set.out. 2003.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

FLORES, Evandro Gomes. **Modelo de gestão do conhecimento para acompanhamento de tendência à evasão em cursos de graduação presencial**. 2017. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, 2017.

GILIOLI, R. S. P. Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. 2016. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GOIRIS, M. C. REINERT, J. N.; GUBIOTTI, B. Influência da falta de informação na evasão escolar na percepção dos coordenadores de curso de graduação do CCHS/UFMS. IN: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 12. Veracruz (MEX). **Anais...** Veracruz (MEX): INPEAU, 2012.

GUIMARÃES, A. S.; COSTA, L.; ALMEIDA FILHO, N. **Inclusão social nas universidades brasileiras: o caso da UFBA** In: AS CORES DA DESIGUALDADE. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. v. 1. p. 19-41.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Evolução da Educação Superior: Graduação 1991/2007**. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Modelos Institucionais de Ensino Superior**. In: EDUCAÇÃO EM DEBATE. Brasília: INEP, 2006.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. ABMES Cadernos. Brasília, set./dez. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, F. N. **Avaliação do ensino de administração: modelo conceitual e aplicação**, 2009. Disponível em:<<http://fauze.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MENDES JUNIOR, A. A. F. **Três ensaios sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro:**

acesso, progressão e simulações de diferentes políticas de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/Monografia-Alvaro_Mendes.pdf> Acesso em: 14 nov. 2016.

MIELKI, A. C.; BIONDI, A.; HAMMES, D.; ROSSI, A. Cotas avançam nas universidades públicas de norte a sul do país. **Revista Adusp**, julho 2008.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. **A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Faculdade de Educação – FACED, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/8762>> Acesso em: 11 nov. 2016.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, 61, n.1, 2007. 29-51.

PASCUCI, L.; MEYER JUNIOR, V.; MAGIONI, B.; SENA, R. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 37-59, jan. 2016.

PEIXOTO, A. L. A. et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 21, n.2, p. 569-591, jul. 2016

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão**. 2012. 414p. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

QUEIROZ, Z. C. L. S. et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, maio/ago. 2015.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, Out. 2012.

RIOS, Rafaela, **Análise do plano de permanência de estudantes da universidade federal do pampa**. 2016. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Administração, 2016.

RISTOFF, D. **Evasão: Exclusão ou Mobilidade**. Santa Catarina, UFSC, 1995.

SILVA FILHO; LOBO; ROBERTO, L. H.; OSCAR, L.; MARIA, B. C. M.; MOTEJUNAS, P. R. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. set/dez. - 2009-v.37, nº 132. Disponível em: <<http://goo.gl/k4ciUF>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUSA, L. P.; PORTES, É. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Estudos RBEP**, Brasília, 92, n. 232, 2011. 516-541.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-438, Jul. 2016.

TRAGTENBERG, M. H. R. Programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: resultados preliminares. **Revista GUAL**, vol. 3(1), p. 144-159, 01. Dez. 2010.

TRESOLDI, T.; SIMÕES, L. J.; NABARRO, E.; POLIDORI, M. M. Análise de desempenho acadêmico

de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Porto Alegre, 2015. **Anais...** Porto Alegre, 2015.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2004-2009**. Florianópolis, SC, 2004. 610 p. Disponível em: <<http://pdi.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2004-2009.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

_____. **Resolução nº 017/CUn, de 30 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC. Regulamento dos Cursos de Graduação. Florianópolis, SC. Disponível em: <[http://notes.ufsc.br/aplic/leis.nsf/0325638e006c665f8325632d006a99b5/d795a29a3834ad848325786300500129/\\$FILE/Res_17-CUn-1997.pdf](http://notes.ufsc.br/aplic/leis.nsf/0325638e006c665f8325632d006a99b5/d795a29a3834ad848325786300500129/$FILE/Res_17-CUn-1997.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2016.

_____. **Resolução Normativa nº 008/CUn, de 10 de julho de 2007**. Cria o “Programa de Ações Afirmativas” da Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Ações Afirmativas. Florianópolis, SC, Disponível em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/2716_R008CUN2007.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AVALIAÇÃO DE CURSOS E INSTITUIÇÕES: SISTEMA OU PROCESSO?

Jacqueline Oliveira Lima Zago

Universidade Federal de Uberlândia

jacqueline.zago@uftm.edu.br

Vinicius Silva Flausino

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

vinicius.flausino@uftm.edu.br

Artigo apresentado no III Simpósio Avaliação da Educação Superior – AVALIES 2017

RESUMO: Até se constituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a questão da avaliação foi tema recorrente especialmente a partir da década de 80. O processo de redemocratização em curso exigia das instituições públicas um compromisso com a responsabilidade social, processos democráticos para acesso e gestão. O SINAES trouxe avanços, como o aumento da proporção de docentes com titulação *stricto sensu*, por exemplo (INEP, 2017). Contudo, os objetivos ambiciosos do SINAES parecem ter esbarrado nas limitações impostas pela realidade dos órgãos responsáveis pela sua implementação. Neste sentido, o caso da UFTM, relatado no artigo tem o objetivo de instigar a reflexão acerca dos processos avaliatórios em vigor enquanto parte de um processo mais amplo ou mero ritual processual.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação externa,

educação superior, indicadores de qualidade.

1 | INTRODUÇÃO

A categoria *avaliação* pertence a um quadro comum na sociedade brasileira que vem utilizando de processos avaliativos, internos, externos, objetivos e subjetivos para garantir o seu papel regulatório das ações/atividades públicas. Essa tendência tem como período demarcado a partir dos anos 90 no Brasil, quando foi implantada uma nova tendência para administração pública.

Passado o amargo período de ditadura militar, movimentos sociais demarcaram os seus espaços em busca de um maior controle social do interesse público. Como resultado desse processo podemos citar alguns avanços, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, as eleições diretas após 29 anos sem poder exercer o direito de escolha para o executivo, entre outros.

Na outra ponta deste processo, consideramos o movimento econômico já em construção na década anterior e um arranjo político para intensificar o avanço do capitalismo internacional. Agências reguladoras foram criadas não só para impor uma forma de gerir a coisa pública, mas, também, de garantir

eficiência e eficácia nos seus produtos e processos, seguindo as novas tendências da administração empresarial.

O campo educacional não ficou de fora deste processo, e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, foram instituídos os primeiros mecanismos que tinham por objetivo dar características de Sistema Educacional Brasileiro e deu à União, o papel de organizar um sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior (via aparato legal e normativo), ao mesmo tempo que descentralizou formas de gestão e financiamento (BRASIL, 1996).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Até se constituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a questão da avaliação foi tema recorrente especialmente a partir da década de 80. O processo de redemocratização em curso exigia das instituições públicas um compromisso com a responsabilidade social, processos democráticos para acesso e gestão.

A organização dessa perspectiva, no entanto, não foi linear e muito menos coerente com as necessidades colocadas como veremos a seguir.

2.1 Da redemocratização ao processo de reforma do estado

A primeira tentativa de avaliar a forma de gerir as instituições, pós período de Ditadura Militar, começou na década de 80, com o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), como iniciativa da Associação Nacional de Docentes (ANDES) com a presença de pesquisadores e professores universitários na sua constituição e execução.

O grupo gestor do programa acentuou a necessidade de discutir a questão da democratização da gestão, políticas de acesso e a própria responsabilidade social das universidades. Por falta de apoio do próprio MEC, o PARU não se consolidou (ZANDAVALLI, 2009).

Talvez por ter deflagrado os problemas estruturais sobretudo da universidade pública, em 1985 no governo Sarney, foi constituída a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. Nas palavras do Ministro da Educação da época, Marco Maciel,

[...] oferecer subsídios à formulação de uma nova política para a educação superior. Uma política que atenda às exigências do desenvolvimento do País e aos anseios democráticos de seu povo. (1985a, p. 1)

Mesmo que, segundo Gouveia, *et. al* (2005), o grupo não tivesse como tarefa a avaliação do sistema de educação, apontou no seu relatório final a necessidade de se “estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões ad hoc de especialistas por ele designados” (BRASIL, 1985c, p. 50).

O grupo produziu um relatório final indicando a urgente reforma do ensino superior brasileiro em crise (ZANDALLI, 2009), com indicações de “medidas de emergência” (BRASIL, 1985c), e “embora não fossem apresentadas referências explícitas a quaisquer fontes”, defendia uma concepção de educação, tendo como eixo central a avaliação como mecanismo de controle institucional tanto interno como externo por mérito (GOUVEIA, 2005, p. 107).

Como encaminhamento, foi publicado o Decreto nº 92.200, em 23 de dezembro de 1985, instituindo o Programa Nova Universidade (BRASIL, 1985b), mas, por falta de relatórios disponíveis, o programa não chegou a ser implantado.

Para conter as proposições mais avançadas produzidas no Relatório da Comissão, em 1986 é criado o Grupo Executivo para a Reformulação do da Educação Superior (GERES) por meio da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986 (ZANDALLI, 2009). Especificamente no que tange à avaliação:

A importância da avaliação é reforçada no item “Autonomia e Avaliação”. O Grupo demonstra a vinculação entre os dois aspectos, na medida em que considera papel do Estado a regulação da qualidade da educação oferecida pelas IES públicas, pois é financiada com recursos públicos.

[...]

O sistema de avaliação deveria ser conduzido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, contando com a colaboração da comunidade acadêmica, por meio das Comissões de Especialistas de Ensino, constituídas pela SESu para cada área do conhecimento, e de outras comissões de consultores.

Na percepção do Grupo, o processo deveria contemplar a avaliação do desempenho institucional e a avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. (ZANDALLI, 2009, p. 415).

O GERES também não conseguiu evoluir, pois, conforme Schwartzman (1988), citado por Zandalli (2009), à época do relatório, o país vivia já um intenso processo eleitoral. Embora o grupo tenha inclusive elaborado dois Projetos de Lei, sendo o primeiro uma proposta de reformulação do Conselho Federal de Educação e o segundo uma nova proposta de estruturação das universidades, escolha de dirigentes, etc., o Ministro de então, Jorge Bornhausen, resolveu engavetar o primeiro projeto. Isso motivou um intenso movimento de resistência das associações de docentes e estudantes, de modo que nenhum dos projetos de Lei foi levado adiante.

Apenas na década seguinte, por iniciativa da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento, o MEC articulou uma Comissão Nacional que instituiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Com representantes de várias entidades, o grupo produziu o “Documento Básico - Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional” que instaurou definitivamente a

[...] a importância do processo de avaliação como contraponto da proposta institucional da IES, de modo a propiciar: contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; constituir-se como uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; desencadear um processo sistemático de prestação de contas à sociedade (2009, p. 420).

Mesmo com extensiva adesão das IES ao Paiub, o próximo governo executivo (FHC), deixou o Programa de lado. Apesar da intensa pesquisa na área e defendida pelas principais organizações, alguns anos se passaram até a próxima ação do Ministério da Educação neste sentido.

A Lei nº 9.131/95 foi criada pelo executivo federal para revogar parte da Lei nº 4.024/64, atribuindo ao MEC “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (BRASIL, 1995). No entanto, a ação mais visível da referida Lei foi a implementação do Exame Nacional de Curso.

Em 2004, por meio da Lei nº 10.861, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES, cujo objetivo era “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). Pela Lei, foram previstos os seguintes elementos:

1. avaliação institucional, periodicamente, por meio de avaliadores externos nomeados pelo INEP para visitas in loco, e anualmente, por meio da autoavaliação realizada pela comissão própria de avaliação da IES;
2. avaliação dos cursos, em ciclos trienais, por meio do conceito advindo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, e da avaliação in loco, realizada por avaliadores externos nomeados pelo INEP;
3. avaliação dos alunos, por meio das notas individuais no ENADE.

De cada avaliação, originam-se indicadores de qualidade específicos, a saber:

1. Conceito institucional - CI, decorrente da avaliação institucional in loco pelos avaliadores do INEP;
2. Índice Geral de Cursos - IGC, indicador institucional resultante da análise de indicadores de qualidade de cursos de graduação e pós-graduação, bem como de outros fatores relativos à qualidade do ensino na IES, considerando-se o ciclo trienal de avaliação;
3. Conceito de curso - CC, decorrente da avaliação in loco dos cursos pelos avaliadores do INEP;
4. Conceito preliminar de curso - CPC, calculado a partir de insumos advindos do resultado da resposta dos estudantes a questionários e do desempenho de sua participação no ENADE, bem como das informações referentes à titulação e regime de trabalho docente prestadas no Censo da Educação Superior;
5. Conceito ENADE, que representa o desempenho dos alunos no Exame.

Os indicadores acima descritos apresentam resultados contínuos ou por faixa, variando de 1 a 5. Geralmente, o desempenho nas faixas maiores ou iguais a 3 são considerados satisfatórios. Em alguns desses indicadores, como Conceito ENADE e CPC, há a possibilidade de o resultado do curso apresentar “Sem conceito” - S/C em determinadas situações, como, por exemplo, quando os alunos do curso não sejam avaliados no ENADE no ano de referência ou em função de trâmites internos da Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior - SERES (BRASIL, 2004).

Pela Lei 10.861/04, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP passou a ter protagonismo nas avaliações externas de cursos e instituições, sendo o responsável pela realização das mesmas.

O SINAES trouxe avanços, como o aumento da proporção de docentes com titulação *stricto sensu*, por exemplo (INEP, 2017). Contudo, os objetivos ambiciosos do SINAES parecem ter esbarrado nas limitações impostas pela realidade dos órgãos responsáveis pela sua implementação. Neste sentido, o caso da UFTM, relatado a seguir, parece ser emblemático.

2.2 A UFTM nos processos avaliatórios externos

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro foi criada em 2005, no processo de expansão e internacionalização de instituições federais isoladas. Como Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro, atuou isoladamente desde a sua criação em 1953, na oferta do curso de Medicina. Em 1989 passou a oferecer o curso de Enfermagem e, em 1999, o curso de Biomedicina.

Consagrou-se na oferta destes cursos e ampliou a sua abrangência por meio de programas de Pós-Graduação, desde residência, como mestrados e doutorados.

Ao ser convidada a ampliar sua atuação como universidade, passou a oferecer mais outros cursos de graduação, sendo a maioria ainda na área de saúde e uma licenciatura. São eles: Educação Física, Fisioterapia, Letras Português/Inglês e Português/Espanhol, Nutrição, Psicologia, Terapia Ocupacional.

Em 2007, a UFTM aderiu ao Programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e pactuou a oferta de mais 14 cursos, sendo 7 engenharias, 6 licenciaturas e um novo bacharelado em Serviço Social (UFTM, 2017).

3 | METODOLOGIA

Com relação ao seu objetivo, a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois, como ressaltava Gil (2002, p. 41), “(...) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”.

Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, adequadas para a análise dos fatores que cercam um problema (GIL, 2002). Como fontes documentais, foram consultadas legislações e informações públicas da UFTM

e órgãos envolvidos no processo de avaliação do ensino superior.

Para análise do corpus da pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo clássica, “(...) método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas”, com o foco na análise semântica (BAUER; GASKELL, 2003, p. 190). A seguir, são apresentados os resultados.

4 | RESULTADOS

Atualmente, com 25 cursos sendo ofertados na sede, a UFTM está com 24 processos de reconhecimento concluídos e apenas um, com o processo já protocolado, esperando visita da comissão do INEP.

Os cursos foram criados no momento em que os processos regulatórios ganhavam força no âmbito do MEC e INEP. Assim, podemos afirmar que até ser transformada em Universidade, a UFTM não tinha passado por um processo de avaliação pontual nos moldes como tem sido a partir de 2006.

O primeiro processo de avaliação externa da UFTM foi aberto via e-Mec¹ em 2008 para renovação de reconhecimento dos cursos já existentes, e por isso, o trâmite foi documental tendo em vista os resultados alcançados no ENADE e no processo do Censo da Educação Superior. Os cursos da expansão só começaram a ser avaliados quando do período para reconhecimento, protocolados a partir de março de 2009.

A primeira visita *in loco* ocorreu em dezembro de 2010 para reconhecimento do curso de Letras, Português-Inglês. A comissão designada para avaliação, atribuiu conceito 5. A Portaria de Reconhecimento foi publicada em julho 2012.

Em relação às demais, apresentamos sinteticamente:

Ato Reconhecimento de Curso	Licenciatura (L) ou Bacharelado (B)	Data Início do Curso	Data protocolo e-Mec	Data da visita <i>in loco</i>	CC	Data de publicação da Portaria	Conceito ENADE Faixa ²	CPC
Medicina (Renovação)	B	24/03/54	03/09/08	07/11/12	4	Port n° 347 de 03.06.14	2013 5	4
Enfermagem (Renovação)	B	13/02/89	03/09/08	****		Port n° 750 de 05.04.11	S/C	S/C
Biomedicina (Renovação)	B	02/08/99	03/09/08	****		Port n° 824 de 30.12.14	2013 5	4
Fisioterapia	B	31/07/06	30/06/09	03/04/11	5	Port n° 206, de 11.10.11	S/C	S/C

1. O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições

2. Os cursos Enfermagem e Fisioterapia estão sem conceito (S/C), visto que no ano da referida avaliação não houve aluno concluinte inscrito no ENADE, em virtude da alteração no Projeto Pedagógico do Curso. O curso de Terapia Ocupacional atualmente está sem conceito (S/C) por deliberação do CONAES, tendo em vista o reduzido número de cursos existentes no país.

Letras - Português e Espanhol	L	31/07/06	26/03/09	06/04/11	5	Port nº 140, de 27.7.12	2014 4	4
Letras - Português e Inglês	L	31/07/06	26/03/09	12/12/10	5	Port nº 134, de 27.7.12	2014 5	4
Nutrição	B	31/07/06	30/06/09	30/03/11	S/C ³	Port nº 13, de 02.03.12	2013 3	4
Terapia Ocupacional	B	31/07/06	30/06/09	13/03/11	5	Port nº 178, de 19.07.11.	S/C	S/C
Psicologia	B	28/07/08	14/06/11	13/05/12	4	Port nº 122, de 05.03.13.	2015 5	4
Ciências Biológicas	L	03/03/09	10/10/11	04/11/12	3	Port nº 176 de 18.04.13	2014 5	4
Educação Física	B	03/03/09	10/10/11	04/11/12	3	Port nº 824 de 30.12.14	2013 4	4
Física	L	03/03/09	10/10/11	04/11/12	3	Port nº 652 de 10.12.13	2014 4	3
Geografia	L	03/03/09	10/10/11	04/11/12	4	Port nº 175 de 18.04.13	2014 3	3
História	L	03/03/09	10/10/11	04/11/12	4	Port nº 175 de 18.04.13	2014 3	3
Matemática	L	03/03/09	10/10/11	05/12/12	4	Port nº 650 de 10.12.13	2014 3	3
Química	L	03/03/09	10/10/11	04/11/12	4	Port nº 650 de 10.12.13	2014 3	3
Serviço Social	B	03/03/09	10/10/11	19/06/13	4	Port nº 824 de 30.12.14	2013 4	4
Engenharia Ambiental	B	22/02/10	02/10/13	10/09/14	4	Port. SERES 299 de 14.04.15	2014 5	S/C
Engenharia Civil	B	22/02/10	31/10/13	14/05/14	4	Port nº 305 de 16.04.15	2014 5	S/C
Engenharia de Alimentos	B	22/02/10	31/10/13	04/04/14	4	Port nº 64 de 28.01.15	2014 5	S/C
Engenharia de Produção	B	22/02/10	31/10/13	09/11/14	3	Port nº 866 de 09.11.15	2014 5	S/C
Engenharia Elétrica	B	22/02/10	30/10/13	03/08/14	4	Port nº 64 de 28.01.15	2014 5	S/C
Engenharia Mecânica	B	22/02/10	31/10/14	03/08/14	4	Port nº 65 de 28.01.15	2014 4	S/C
Engenharia Química	B	22/02/10	31/10/13	07/05/14	5	Port nº 69 de 29.01.15	2014 5	S/C

Quadro 1: Síntese dos processos de regulação de cursos da UFTM

Fonte: elaboração dos autores

Podemos observar no Quadro 1 que o trâmite processual não segue uma lógica linear. A lógica é apenas para as instituições que devem protocolar o processo de autorização de cursos (fora do âmbito de autonomia) ou reconhecimento, a partir de integralizado 50% do currículo, mas, até 75%.

Observamos, pelos dados apontados no Quadro 1, que muitos cursos receberam

3. Embora a avaliação tenha recebido conceitos 4, 5 e 3,5 nas dimensões, o item relacionado ao acervo da biblioteca recebeu conceito 2, o que na época caracterizava o não reconhecimento do curso. Após manifestação da IES, e mudança nos critérios de avaliação, o curso foi reconhecido.

visitas da Comissão do Inep no mesmo período. Especialmente no caso das licenciaturas ofertadas a partir de 2009, todas as seis receberam visita no início de 2012, e ainda o curso de Medicina e de Educação Física. Concordamos que todos os processos, com exceção da Medicina, foram protocolados juntos, mas, ainda assim, para a instituição é um caos para organizar infraestrutura e reuniões num caso como este. Algum processo sairá prejudicado.

Ao comparar os relatórios de avaliação dos cursos, apesar de ser um formulário pré-formatado e com o olhar para o mesmo objeto, por exemplo, acessibilidade, podemos verificar diferença nos conceitos atribuídos para um mesmo item apesar de ser o mesmo para vários cursos submetidos à avaliação no mesmo período. Inferimos que a subjetividade está presente no processo, sendo complexa encontrar uma solução para o problema.

Outro exemplo da UFTM que podemos citar são os casos da renovação do reconhecimento dos cursos de Fisioterapia e Enfermagem. Protocolados em 2012 no sistema e-Mec, encontram-se parados, aguardando parecer final SERES, desde 2014 e 2015, respectivamente. A não conclusão dos processos de renovação de reconhecimento fez com que ambos os cursos, no ano de referência, não tivessem novos processos de renovação de reconhecimento abertos. Assim sendo, perdeu-se a oportunidade da análise documental e da possibilidade de avaliação in loco que, apesar das limitações, traz contribuições para a melhoria dos cursos. Recentemente, por meio da Nota Técnica 13/2017, a SERES instituiu a possibilidade de arquivamento de processos antigos de renovação de reconhecimento em tramitação quando da época de nova abertura de processos (SERES, 2017).

Para a SERES o prazo não é estipulado e podemos levantar algumas hipóteses:

1. Com a expansão de cursos de instituições, sobretudo a partir de meados de 2004, a SERES se viu com um trabalho muito mais complexo do que daria conta de executar. A estrutura praticamente não mudou, em relação ao número de servidores para o número de novos cursos.
2. Ainda na linha do raciocínio anterior, o INEP como órgão responsável pela avaliação por pares não consegue encontrar avaliadores para todos os cursos. O processo “trava” neste ponto.
3. As modalidades de oferta de cursos, formatos curriculares e se tornou complexa e não existe nem aparato legal, muito menos pessoas qualificadas para avaliá-los. Como exemplo, os bacharelados interdisciplinares, os cursos tecnológicos, licenciatura em Educação no Campo, entre outros.

Esses fatores contribuem decisivamente para a irregularidade das instituições, que têm limitações reais para com a sociedade, como a expedição de diplomas e participação em editais, como no caso da oferta de cursos na modalidade EAD que até maio de 2017 necessitaria de um credenciamento específico.

Observa-se, sobretudo na equipe técnica de regulação da SERES, um esforço para que a Lei 10.861/2004 seja cumprida. Várias são as Notas Técnicas expedidas, documentos de avaliação atualizados para que a Portaria nº 40 de 2007, reeditada

pela Portaria nº 23 de 2010 seja seguida.

5 | CONCLUSÃO

Da experiência da UFTM, sugerimos alguns apontamentos para que este processo seja de fato para legitimar a qualidade (ou não) das instituições que ofertam ensino superior. Mesmo na diversidade cultural e amplitude geográfica do Brasil, consideramos que é objeto de controle social garantir uma formação conforme dispõe as diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais.

É preciso considerar no entanto, que alguns pontos que constam no formulário de avaliação de cursos e instituições, precisam ser revistos frente às novas formas de ensinar e aprender. Incentivar o uso de Plataformas eletrônicas de dados por exemplo, em vez de encher uma biblioteca de livros onde os alunos pouco frequentam. É sabido da prática docente de uso de cópias nem sempre autorizadas, e longe de incentivar tal prática, pelo menos nas instituições mantidas pelo executivo federal, as instituições deveriam ter um repositório institucional de teses e dissertações, que além de cumprir um compromisso pedagógico, publiciza os resultados de suas pesquisas fomentadas, em sua maioria com dinheiro público.

A estrutura do processo avaliativo, incluindo os próprios formulários, são tecnicamente validados. Mas, não conseguem incorporar o conteúdo dos cursos, a essência da formação proposta nos Projetos Pedagógicos.

O tempo para os avaliadores conhecerem a instituição, os docentes, a infraestrutura, os alunos, como se dá o processo de autoavaliação, é pouco. O preenchimento do formulário é algo que precisa de tempo para ser sistematizado. Em dois dias, prazo estipulado para visitas de avaliação *in loco* nos cursos, é praticamente impossível se registrar.

Percebemos com isso que as avaliações vão muito mais para um aspecto técnico-operacional, do que um processo de análise e autoavaliação da própria instituição. A avaliação deveria ter uma aspecto muito mais pedagógico, que é a função principal da instituição do que meramente verificatório.

Por fim, lembramos que no âmbito da sociedade, o que se revela são números. A mídia destaca inúmeros espaços para divulgação de rankings produzidos com dados das avaliações para colocar algumas no “topo” da pirâmide e deixar as outras no umbral.

Os números revelam, mas não desvelam. Um curso conceito 5 no ENADE e 3 na avaliação *in loco*, não poderia ser considerado como um dos melhores cursos do país. O que está por trás dessas informações deveria se apresentar com mais clareza.

O que faz a instituição de ensino superior, dada à prerrogativa de formar pessoas em alto nível, apesar de vários condicionantes que só um olhar mais apurado seria capaz de detectar, é um dos desafios de um Sistema Nacional de Avaliação, que

depois de mais de 10 anos ainda é um processo e não um sistema.

Um exemplo de que os órgãos reguladores não estão dando conta dos processos avaliativos tal como foi proposto pela lei do Sinaes é a publicação do Decreto que credencia automaticamente as instituições federais para a oferta de educação a distância. Desconsidera vários preceitos legais colocando em cheque um processo, nos limites da sua atuação, que poderia garantir condições mínimas de oferta de cursos superiores.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BRASIL. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985a. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. **Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 92.200, de 23 de dezembro de 1985b. Institui o Programa Nova Universidade e dá outras providências. **Decreto nº 92.200, de 23 de dezembro de 1985**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92200-23-dezembro-1985-442294-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.191, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Uma nova política para a educação superior brasileira**. 1985c. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SILVA, Antonia Almeida; SILVEIRA, Adriana Dragone; JACOMINI, Márcia Aparecida; BRAZ, Terezinha Pereira. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). Estudos em Avaliação Educacional (FCC – São Paulo), v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eaef/arquivos/1224/1224.pdf> Acesso em 16 Junho 2017.

INEP. **Estrutura, Características e a Avaliação**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/seminarios/2017/seminario_enade_2017_apresentacao_Renato.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

SERES. **Nota Técnica 13/2017/CGARCES/DIREG/SERES**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>.

br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=64921-nt-13-2017-seres-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 jul. 2017.

UFTM. **Institucional**. Disponível em: <<http://uftm.edu.br/institucional>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 14, n. 2, p. 385-438, Julho, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Junho 2017.

AVALIAÇÃO DO ENSINO DA SUSTENTABILIDADE NOS MELHORES CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA CIVIL DO BRASIL

Juliana Ferreira Bezerra Mocock

Universidade de Pernambuco, Escola Politécnica de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Felipe Guilherme de Oliveira Melo

Universidade Federal da Bahia, Escola Politécnica
Salvador – Bahia

Ângela Tainá da Silva Monteiro

Universidade de Pernambuco, Escola Politécnica de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Clarissa Nogueira Pessôa

Universidade de Pernambuco, Escola Politécnica de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Isabela Nascimento Carneiro

Universidade de Pernambuco, Escola Politécnica de Pernambuco
Recife – Pernambuco

RESUMO: Devido a crise ambiental planetária, é cada vez mais frequente a preocupação com a conservação dos recursos naturais. Dessa forma, o conceito de sustentabilidade é visto nas mais diversas áreas do conhecimento. Além disso, os futuros profissionais devem sair aptos da graduação para enfrentar situações que demandarão soluções alinhadas a conceitos sustentáveis. A engenharia civil é uma das mais importantes atividades na vida da sociedade.

Entretanto, também é responsável pelos impactos negativos no meio ambiente e pelo crescimento econômico. Tendo isso em vista, é necessário que as instituições de ensino superior adotem em sua matriz curricular disciplinas que preparem os futuros engenheiros. Desse modo, este trabalho tem por objetivo analisar a presença de disciplinas voltadas ao ensino de sustentabilidade nos melhores cursos de engenharia civil do Brasil. Para tanto, foram analisados os projetos pedagógicos e as matrizes curriculares dos cursos com notas 4 e 5 no ENADE. Na análise documental dos 64 cursos de 56 instituições, foram encontradas 86 disciplinas abordando tópicos relacionados à sustentabilidade. Essas disciplinas foram caracterizadas de acordo com critérios tais como: carga horário, créditos, natureza e período da graduação. Pode-se observar que 22% dos cursos não apresentaram disciplinas voltadas a conceitos e práticas sustentáveis. Conclui-se, então, que deve haver uma revisão da matriz curricular de modo a implementar disciplinas que contemplem assuntos alinhados à sustentabilidade desde o início da graduação, de modo a preparar os estudantes para os desafios da vida profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do ensino superior. Sustentabilidade. Engenharia civil. Matriz curricular.

ABSTRACT: Due to the planetary environmental crisis, the concern with the conservation of natural resources is frequent. In this way, the concept of sustainability is present in the several fields of knowledge. In addition, future professionals should graduate from the undergraduate level to face situations that will require solutions aligned with sustainable concepts. Civil engineering is one of the most important activities in society. However, besides helping to achieve economic growth, it is also responsible for the negative impacts on the environment. In view of this, it is necessary for higher education institutions to adopt disciplines in their programs that prepare the future engineers. In this way, this work aims to analyze the presence of courses focused on teaching sustainability in the best civil engineering programs in Brazil. For that, the syllabus of programs graded 4 and 5 in ENADE were analyzed. In the documentary analysis of the 64 programs of 56 institutions, there were found 86 courses dealing with topics related to sustainability. These courses were characterized according to criteria such as: time load and credits. It can be observed that 22% of the programs did not present courses focused on sustainable concepts and practices. It is concluded, therefore, that there should be a revision of the syllabus in order to implement courses that contemplate subjects aligned to sustainability from the beginning of the graduation, in order to prepare the students for the challenges of the professional life.

KEYWORDS: High education assessment. Sustainability. Civil engineering. Syllabus.

1 | INTRODUÇÃO

Entende-se a sustentabilidade como a capacidade das gerações presentes suprirem suas necessidades sem, entretanto, comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades (BRUNDTLAND, 1987); trata-se da perpetuação da vida humana na Terra. A sustentabilidade engloba diversas dimensões que impactam a vida do ser humano. As mais abordadas são as dimensões econômica, ambiental e social, para as quais Elkington (1994) deu o nome de tripé da sustentabilidade. A primeira porque toda ação deve visar o crescimento econômica, para que haja o desenvolvimento das nações. A segunda porque, embora deseje-se o crescimento econômico, é necessário alinhá-lo à preservação dos recursos naturais e do planeta Terra. E a terceira porque nenhuma ação deve comprometer o bem-estar de uma sociedade e a justiça social.

Nessa visão, só faz sentido falar em sustentabilidade quando essas três dimensões principais são consideradas. Nos últimos anos, as ações sustentáveis têm sido desenvolvidas com o esforço de preservar o meio ambiente haja vista os anos de exploração desenfreada do modelo antigo de desenvolvimento econômico, adotado nos países desenvolvidos. À medida que houve a percepção de que os recursos do planeta são esgotáveis, práticas sustentáveis surgiram com o objetivo de frear essa exploração e propor modelos de desenvolvimento econômico consciente, sustentável. Entretanto, a dimensão social pouco é discutida na literatura (VALDÉS-VÁSQUEZ;

KLOTZ, 2013) e pouco presente nos indicadores que medem a sustentabilidade.

Além disso, é necessário que, para garantir a perpetuação da vida humana na Terra, desde cedo os futuros profissionais estejam cientes que suas ações devem estar em conformidade com os princípios da sustentabilidade. Nessa mesma linha de raciocínio, para que esses profissionais aprendem e adotem esses princípios, é preciso ensiná-los a como fazer e quais modelos seguir. É neste cenário que entram as instituições de ensino superior (IES), dado seu papel formador. Para garantir que os futuros profissionais entrem no mercado de trabalho preparados para lidar com os desafios da sua área e aptos a enfrentá-los propondo medidas sustentáveis, as IES devem adotar, em todo o processo de formação, princípios e ações voltados para a sustentabilidade.

Uma das formas de fazer isso é através do ensino para a sustentabilidade. Earl *et al.* (2018) descobriram que a educação adaptativa para o século XXI oferece uma pedagogia que aborda a necessidade de aumentar o conhecimento de sustentabilidade. As IES devem contemplar em sua grande curricular disciplinas que abordem soluções sustentáveis. Diante disso, esse trabalho busca analisar as ementas dos cursos melhores cursos de engenharia civil do Brasil de modo a identificar disciplinas relacionadas ao ensino da sustentabilidade.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Dada a crise ambiental e social enfrentada no planeta, com o esgotamento dos recursos naturais e a acentuação das desigualdades sociais, pode-se afirmar que todo profissional estará em contato com problemas que demandam soluções sustentáveis. Os desafios sustentáveis não podem mais ser ignorados e, por isso, é necessário preparar os futuros profissionais para que eles já entrem no mercado de trabalho treinados para propor soluções alinhadas ao Desenvolvimento Sustentável (DS). Por essa razão, o papel das IES é de extrema importância na formação desses profissionais. Como defende Guerra (2017), é na graduação que os estudantes são capazes de experimentar, construir e praticar ativamente conhecimento, competências e princípios de sustentabilidade como parte de sua identidade profissional e educação formal. Na declaração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), é encontrada a seguinte definição:

Educação para o Desenvolvimento Sustentável tem o potencial de capacitar os alunos para transformar a sociedade em que vivem, desenvolvendo conhecimentos, aptidões, atitudes, competências e os valores necessários para abordar a cidadania global e os desafios contextuais locais da presente e futuro, como pensamento crítico e sistêmico, solução analítica de problemas, criatividade, trabalhando colaborativamente e tomando decisões diante da incerteza, e compreensão da interconectividade dos desafios e responsabilidades globais que emanam de tal consciência (UNESCO, 2015, p. 1).

Entre os propósitos da EDS está o treinamento de profissionais capazes de lidar de

forma ética e responsável com conflitos socioambientais que encontrarão no exercício de sua profissão. Para García-González *et al.* (2015), isso é de responsabilidade do professor universitário, o eixo central de qualquer processo de inovação curricular, contribuindo para mudanças no ensino e na aprendizagem que provavelmente terão um efeito sustentável.

Garcia, Junyent e Fonolleda (2017) ressaltam a importância do treinamento do próprio professor. De acordo com essas autoras, o currículo de formação de professores ajudaria futuros profissionais a obter treinamento sobre como lidar com desafios múltiplos do EDS e da sustentabilidade que eles enfrentarão durante a sua carreiras, e seria extremamente útil para desenvolver a abordagem baseada em competências para EDS. Entretanto, as atitudes do professor na sala de aula devem ter respaldo da IES, dando maior credibilidade ao profissional e passando aos estudantes a ideia de que todos na instituição estão conectados e atuando em conjunto com o mesmo propósito; nesse caso, contribuir para o desenvolvimento sustentável. É importante que a IES adote uma metodologia que faça com que os estudantes universitários questionem seu papel diante da situação de crise global e buscando a formação de cidadãos crítico e comprometido na busca de um mundo melhor (GARCÍA-GONZÁLEZ *et al.*, 2015).

A atividade dessa engenharia impacta a sociedade em seus mais diversos aspectos (econômico, social, ambiental, cultural) haja vista sua atuação na infraestrutura das cidades, contribuindo para melhorias na vida das pessoas (SIERRA *et al.*, 2018). Por essa razão, os futuros engenheiros devem estar preparados para os desafios que encontrarão ao longo de sua vida profissional. A crescente sensibilização da sociedade quanto aos desafios do desenvolvimento sustentável, bem como a urgência necessária para enfrentá-los, contrasta com o progresso limitado na implantação do DS nos currículos das IES (LEAL FILHO *et al.*, 2018). Diante disso, é necessário repensar a matriz curricular dos cursos de graduação em engenharia civil.

Como afirma Tilbury (2015), conhecimento e consciência dos problemas não são suficientes, nem são ações isoladas a melhor forma de atingir o desenvolvimento sustentável. Para atender à demanda pelo DS, nos Estados Unidos da América (EUA) e na União Europeia (UE), novos currículos estão sendo propostos para melhorar a compreensão dos estudantes de engenharia. Algumas IES dos EUA têm implantando em suas matrizes curriculares disciplinas específicas voltadas ao ensino de ações sustentáveis nos projetos de engenharia (GLAVIČ, 2006; TEJEDOR; SEGALÀS; ROSAS-CASALS, 2018; UC, 2017).

3 | MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como exploratório, sendo baseado na análise documental. De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias visam explicitar

problemas, aprimorar ideias ou descobrir intuições.

Para a seleção dos cursos enquadrados neste estudo, utilizou-se como parâmetro de qualidade o conceito ENADE 2014. Tendo em vista que este conceito é dado em uma faixa discreta de 1 a 5, em ordem crescente de qualidade, considerou-se que os cursos com conceitos 4 ou 5 são classificados como os melhores. A partir disso, com base nos dados do sistema e-MEC do Ministério da Educação (MEC, 2017), selecionaram-se 64 cursos de engenharia de civil no Brasil.

Na sequência, realizou-se a busca pela disponibilização das matrizes curriculares, projetos pedagógicos do curso ou projetos políticos pedagógicos dos 64 cursos, distribuídos entre 56 IES brasileiras. Por meio da análise desses documentos, os quais foram coletados na página eletrônica de cada departamento ou no próprio projeto político pedagógico do curso de graduação, nos casos em que esse documento foi disponibilizado, identificou-se a presença ou a ausência de conteúdos relacionados com os conceitos e com as aplicações da sustentabilidade e do DS, bem como tópicos voltados à dimensão social da sustentabilidade, como, por exemplo acessibilidade para usuários finais das construções e coleta seletiva, considerando e dignificando a figura do catador como de extrema importância para o ciclo de reciclagem.

A primeira coleta de dados foi realizada nos dias 15, 16 e 17 de agosto de 2018, seguida de uma nova coleta nos 26 e 27 de agosto do mesmo ano. Após essa análise, caracterizaram-se as disciplinas que versam sobre sustentabilidade por meio da análise individual de suas ementas de acordo com as seguintes variáveis, quando disponíveis: natureza da disciplina (obrigatória ou optativa), período (ou ano) previsto para cursar a disciplina, carga horária semanal e quantidade de créditos.

Em adição, ressalta-se que apenas os cursos cujas ementas contemplam conceitos e aplicações de sustentabilidade foram considerados. Portanto, disciplinas como “Educação Ambiental” ou ainda “Gestão Ambiental”, que não tiveram essas especificações em suas ementas, não foram classificadas como disciplinas de ensino de sustentabilidade. Para serem enquadradas nesse estudo, as disciplinas deveriam descrever na sua ementa tópicos como “Desenvolvimento Sustentável”, ou ainda “Construção Sustentável”, por exemplo. Este critério de exclusão se deve ao fato de disciplinas como Gestão Ambiental serem obrigatórias nos currículos dos cursos de graduação em engenharia civil no Brasil. Com a aplicação desses critérios, objetivou-se identificar se a sustentabilidade era um tópico previsto especificadamente na ementa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1 mostra as 56 IES e os 64 cursos de graduação em engenharia civil que fizeram parte dessa pesquisa, acompanhados por seu código no e-MEC e pela nota do curso no ENADE. Vale ressaltar que algumas IES têm mais de um curso de graduação em engenharia civil, como a UFAL, a UFPE e a UTFPR. Observa-se que

34,38% dos cursos estão na região Sudeste, 26,56% na região Sul, 25% no Nordeste, seguido pelo Centro-Oeste com 9,38%, e 4,69% referentes ao Norte.

IES (Código no e-MEC)	Código do Curso de Graduação no e-MEC	ENADE	IES (Código no e-MEC)	Código do Curso de Graduação no e-MEC	ENADE
UFMT (1)	3	4	UFPE (580)	101129	5
	123055	4	UFRGS (581)	13707	4
UnB (2)	136	5	UFMS (582)	13858	4
UFS (3)	294	4	UFC (583)	13988	4
UFPI (5)	512	4	UFG (584)	14099	5
UFOP (6)	586	4		107903	4
UFV (8)	689	5	UFSC (585)	14241	4
	1118495	4	UFRJ (586)	14351	4
UEL (9)	42559	4	UTFPR (588)	14543	4
UCS (13)	1105330	4		1102403	4
UNISINOS (14)	32842	4		1103606	4
UFU (17)	1448	4		1111700	4
UDESC (43)	2538	4	CEFET/RJ (593)	109902	4
UNESP (56)	19388	4	UFTM (597)	1105973	5
UEM (57)	3402	5	IFMA (600)	113918	4
UFSJ (107)	114034	4	ITA (602)	14645	5
USJT (203)	5486	4	UNIOESTE (609)	14724	4
UNIP (322)	38549	4	UVV (664)	1117182	4
	1160988	4	UFMS (694)	15837	4
UNIFIL (430)	119102	5	UNIR (699)	116727	4
UNIJUÍ (532)	1112136	4	UEPG (730)	16387	5
UFAC (549)	11553	4	UESPI (756)	63064	4
UEMA (568)	11880	4	MULTIVIX VITÓRIA (1244)	19749	4
UFRN (570)	12339	4	FAESA (1379)	5000285	4
UFPR (571)	12575	4	CEUN-IMT (1445)	25388	4
UFF (572)	12719	4	UNINOVAFAPI (1563)	5000232	4
UFES (573)	12807	4	IFSP (1810)	113538	4
UFMG (575)	12954	4	UFCG (2564)	13439	4
UFJF (576)	13094	4	IFS (3183)	1174103	5
UFAL (577)	13195	4	UFT (3849)	1101391	5
UFPB (579)	13429	4	UNIVASF (3984)	74066	4
UFPE (580)	13584	4	UFOB (18506)	118051	4

Tabela 1 – IES, cursos e nota do ENADE.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir de MEC (2017).

A Tabela 2 apresenta os cursos para os quais as ementas não estavam

disponíveis. Já na Tabela 3, apresentam-se os cursos cuja análise dos projetos pedagógicos ou matrizes curriculares não encontrou disciplinas voltadas à sustentabilidade. A partir da análise dessas tabelas, pode-se concluir que 25% dos cursos de graduação em engenharia civil aptos a participar desse estudo não disponibilizaram projetos pedagógicos ou matrizes curriculares no momento em que os dados estavam sendo coletados. Desses 25% cujos documentos estavam indisponíveis, quase 69% são cursos de instituições privadas. Também pode-se concluir que aproximadamente 21,9% dos cursos não apresentam disciplinas que abordam a sustentabilidade nas suas ementas. Esses cursos tiveram as ementas analisadas.

IES (Código no e-MEC)	Código do Curso de Graduação no e-MEC	ENADE
UFOP (6)	586	4
UCS (13)	1105330	4
UNISINOS (14)	32842	4
USJT (203)	5486	4
UNIP (322)	38549	4
	1160988	4
UNIFIL (430)	119102	5
UNIJUÍ (532)	1112136	4
UFF (572)	12719	4
UFPB (579)	13429	4
UTFPR (588)	1103606	4
UVV (664)	1117182	4
UESPI (756)	63064	4
MULTIVIX VITÓRIA (1244)	19749	4
FAESA (1379)	5000285	4
UNINOVAFAPI (1563)	5000232	4

Tabela 2 – Cursos cujas ementas não estavam disponíveis durante a coleta de dados.

Fonte: Elaborada pelos autores.

IES (Código no e-MEC)	Código do Curso de Graduação no e-MEC
UFMT (1)	123055
UFV (8)	689
UEL (9)	42559
UDESC (43)	2538
UFAC (549)	11553
UFMG (575)	12954
UFPE (580)	13584
	101129
UFC (583)	13988
UFG (584)	14099

UFRJ (586)	14351
IFMA (600)	113918
UNIOESTE (609)	14724
UNIR (699)	116727

Tabela 3 – Cursos para os quais não foram encontradas disciplinas voltadas à sustentabilidade.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A Tabela 4 apresenta os cursos para os quais a análise documental registrou 86 disciplinas voltadas ao ensino da sustentabilidade. Na Tabela 4, destacam-se as tópicos relativos a princípios e ações sustentáveis encontrados nos respectivos conteúdos das ementas os quais caracterizaram as disciplinas como aptas a entrarem nesse estudo. Entre os tópicos analisados, pode-se destacar, entre outros, “Construção Sustentável”, “Papel Social do Engenheiro”, “Desenvolvimento Sustentável”, “Desenvolvimento Econômico e Sustentabilidade”, “Rede de Transporte”. Percebe-se que o conteúdo das ementas das disciplinas analisadas é diverso, com tópicos que permeiam desde conceitos iniciais sobre sustentabilidade até aplicação com foco específico para área de estudo.

Na mesma linha de raciocínio, nota-se que na maioria das disciplinas, os conceitos de sustentabilidade são apresentados no conteúdo programático com foco na dimensão ambiental e econômica da sustentabilidade, tais como nos itens: meio ambiente e sustentabilidade, edificações autossustentáveis, sustentabilidade na construção civil, sustentabilidade empresarial, sistema de gestão ambiental, educação ambiental, desenvolvimento econômico e sustentabilidade, materiais de construção e ciclos de projetos.

Diante disso, cabe destacar as disciplinas cujos tópicos previstos na ementa integrem as três principais dimensões da sustentabilidade. Identificam-se esses conteúdos nas disciplinas Desenvolvimento Sustentável e Cidadania (UFMT, curso 1105973), Saneamento Básico (CEFET/RJ, curso 109902), Introdução à Engenharia (UTFPR, curso 1111700), Edificações e Comunidades Sustentáveis (UFRGS, curso 13707), Controle Ambiental (UFAL, curso 13192), entre outras, conforme Tabela 4.

Ainda na Tabela 4, percebe-se a preocupação com o projeto, a arquitetura sustentável e a avaliação de sustentabilidade de edifícios. Por fim, enfatiza-se que o foco principal está na dimensão ambiental alinhada ao desenvolvimento econômico, ficando de fora do plano de estudo ações que contemplem a dimensão social da sustentabilidade.

(Código da IES) Nome da IES (Código do Curso)	Disciplinas	Conteúdo das ementas acerca de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável
(1) UFMT (3)	Ciências do Ambiente	Sustentabilidade na Construção Civil
(2) UnB (136)	Resíduos Sólidos Urbanos	Gestão de Resíduos Sólidos; Disposição Final dos Resíduos Sólidos.
	Saneamento, Meio Ambiente e Planejamento Urbano	Integração entre Saneamento Básico e Traçado Urbano
(3) UFS (294)	Gestão de Resíduos Sólidos	Estudo das Etapas do Manejo de Resíduos Sólidos
	Saneamento e Meio Ambiente	Desenvolvimento Sustentável e Saneamento Ambiental
(5) UFPI (512)	Planejamento e Gestão Ambiental	Desenvolvimento Sustentável
(8) UFV (1118495)	Ciências Ambientais	Meio Ambiente e Sustentabilidade
	Geotecnia Ambiental	Geotecnia e Sustentabilidade
	Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos	Gerenciamento Integrado e Sustentável
(17) UFU (1448)	Construção Sustentável	A Construção Civil e o Desenvolvimento Sustentável
	Introdução à Engenharia	Responsabilidade Social
	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Desenvolvimento Sustentável
	Noções de Arquitetura e Urbanismo	Acessibilidade
(56) UNESP (19388)	Análise e Gestão Ambiental	Sustentabilidade Ambiental
(57) UEM (3402)	Introdução à Engenharia	Papel Social do Engenheiro
(107) UFSJ (114034)	Meio Ambiente e Gestão para a Sustentabilidade	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Gestão para a Sustentabilidade
(568) UEMA (11880)	Gestão Ambiental e Sustentabilidade	Desenvolvimento e Sustentabilidade
(570) UFRN (12339)	Fundamentos da Engenharia Ambiental	Desenvolvimento Sustentável
(571) UFPR (12575)	Ciências do Ambiente	Desenvolvimento Sustentável
	Engenharia Social	A Responsabilidade Social do Engenheiro
	Geotecnia Ambiental	Resíduos Sólidos
	Projetos Sistemas Resíduos Sólidos Urbanos	Gestão dos Resíduos Sólidos
	Tópicos Especiais em Engenharia Sanitária e Ambiental	Resíduos Sólidos

(573) UFES (12807)	Fundamentos da Engenharia Ambiental	Bases do Desenvolvimento Sustentável
	Gerenciamento de Empreendimentos de Construção Civil I	As visões de produtividade, qualidade, do meio ambiente, de sustentabilidade e da responsabilidade social na gestão dos empreendimentos na construção civil
	Gerenciamento de Empreendimentos de Construção Civil II	Construção Sustentável
	Técnicas e Economia dos Transportes	Relevância dos Sistemas de Transporte para o Desenvolvimento Socioeconômico Urbano e Regional de Forma Sustentável
	Tópicos Especiais em Transportes I	Desenvolvimento Sustentável das Cidades
(576) UFJF (13094)	Ecologia e Preservação do Ambiente	Desenvolvimento Sustentável
	Engenharia e Sociedade	Desenvolvimento Social
	Geotecnia de Aterros Sanitários	Situação Atual dos Resíduos Sólidos no Brasil e no Mundo
	Planejamento e Gestão dos Resíduos Sólidos	Gerência de Resíduos Sólidos; Coleta do Lixo; Tratamento dos Resíduos Sólidos
(577) UFAL (13192)	Arquitetura e Conforto Ambiental	Construções Sustentáveis; Diretrizes para Projetos Sustentáveis
	Controle Ambiental	Fatores Ambientais e Socioeconômicos na Avaliação dos Impactos Ambientais, dentro de uma Perspectiva de Desenvolvimento Sustentável
(581) UFRGS (13707)	Edificações e Comunidades Sustentáveis	Introdução à Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável
	Gerenciamento de Resíduos Sólidos	O Problema dos Resíduos Sólidos no RS, no Brasil e no Mundo
(582) UFSC (13858)	Tratamento de Resíduos e Impactos Ambientais	Coleta Seletiva e Reciclagem
(584) UFG (107903)	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Desenvolvimento Sustentável
(585) UFSC (14241)	Sustentabilidade em Edificações	Introdução à Sustentabilidade; Sistemas de Certificação; Arquitetura Sustentável
(588) UTFPR (14543)	Acessibilidade na Construção Civil	Cidadania e Direitos Cíveis Relacionados à Mobilidade; Projetos Arquitetônicos e Materiais Comprometidos com a Acessibilidade
	Construções Sustentáveis Metodologia e Tecnologia	Princípios da Construção Sustentável
	Gestão Ambiental	Gestão de Resíduos Sólidos
	Qualidade na Gestão	Conceitos de Responsabilidade Social e Sustentabilidade Empresarial
(588) UTFPR (1102403)	Ciências do Ambiente	Desenvolvimento Sustentável
	Introdução à Engenharia	Gestão Sustentável
(588) UTFPR (1111700)	Ciências do Ambiente	Geração e Disposição dos Resíduos Sólidos
	Construções Sustentáveis, Metodologia e Tecnologia	Princípios de Construção Sustentável
	Introdução à Engenharia	A Função Social do Engenheiro

(593) CEFET/RJ (109902)	Gestão Sanitária do Ambiente	Indicadores de Sustentabilidade Ambiental e da Saúde.
	Licenciamento Ambiental	Introdução ao Desenvolvimento Sustentável; Gestão de Resíduos Sólidos
	Materiais Sustentáveis para a Construção Civil	Materiais Ecológicos e de Baixo Impacto Ambiental Utilizados na Construção Civil
	Saneamento Básico	Resíduos Sólidos Domésticos; Planos Integrados de Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos
	Sustentabilidade na Construção Civil	Sustentabilidade; Sustentabilidade na Construção Civil; Empreendimentos Sustentáveis
(597) UFTM (1105973)	Desenvolvimento Sustentável e Cidadania;	O Conceito de Desenvolvimento e Sustentabilidade Ambiental
	Transporte Público	Redes de Transporte (Sustentabilidade)
(602) ITA (14645)	Engenharia para o Ambiente e Sustentabilidade	Eletrônica e Computação Aplicadas à Sustentabilidade
	Meio Ambiente e Sustentabilidade no Setor Aeroespacial	Desenvolvimento Econômico e Sustentabilidade
	Planejamento e Gerenciamento de Obras	Conceitos Relacionados com Sustentabilidade
(694) UFMS (15837)	Ciências do Ambiente	Desenvolvimento e Sustentabilidade; Produção e Consumo Sustentáveis
	Planejamento Urbano II	Sustentabilidade Urbana
	Resíduos Sólidos Urbanos e Industriais	Gerenciamento integrado dos resíduos sólidos municipais
(730) UEPG (16387)	Concretos Especiais	Sustentabilidade
	Construção Civil II	Construções Sustentáveis
	Gestão Ambiental na Engenharia Civil	Meio Ambiente e Sustentabilidade
(1445) CEUN-IMT (25388)	Energias Alternativas e Sustentabilidade	Sustentabilidade
	Projetos e Atividades Especiais I	Projetos de Responsabilidade Social
	Sustentabilidade na Construção Civil	Conceitos Básicos Associados à Sustentabilidade; Sustentabilidade na Construção Civil. Green Building; Sustentabilidade Urbana; Sistemas de Certificação da Sustentabilidade na Construção Civil
(1810) IFSP (113538)	Ciências do Ambiente	Bases do Desenvolvimento Sustentado
(2564) UFCG (13439)	Desenvolvimento Sustentável	As Diferentes Dimensões do Desenvolvimento Sustentável
	Gerenciamento de Resíduos Sólidos	Aspectos do Gerenciamento dos Resíduos Sólidos Urbanos no Brasil
	Princípios e Estratégias da Educação Ambiental	Reorientação da Educação como Respaldo para o Desenvolvimento Sustentável

(3183) IFS (1174103)	Edifícios Inteligentes	Edificações Autossustentáveis
	Fontes Alternativas de Energia na Construção Civil	Análise do Impacto no Uso de Fontes Alternativas no Contexto da Conservação de Energia e da Sustentabilidade
	Gestão Ambiental	Introdução à Sustentabilidade; Sustentabilidade às Edificações
	Introdução à Engenharia	A Construção Sustentável
(3849) UFT (1101391)	Construções Sustentáveis	Princípios da Construção Sustentável
(3984) UNIVASF (74066)	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	Desenvolvimento Sustentável
(18506) UFOB (118051)	Ciências do Ambiente	Modelos de Desenvolvimento Sustentado
	Edificações e Meio Ambiente	Desenvolvimento Sustentável
	Manejo de Resíduos Sólidos	Coleta de Lixo

Tabela 4 – Cursos, disciplinas e conteúdos encontrados acerca da sustentabilidade.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na tabela 5, essas disciplinas são caracterizadas de acordo com a natureza (obrigatória/optativa), o período da graduação em que são lecionadas, os créditos e a carga horária semestral. Em alguns casos, algumas dessas informações não estavam disponíveis; esse cenário é identificado na Tabela 5 como NI.

(Código da IES) Nome da IES (Código do Curso)	Disciplinas	Natureza/ Período	CR	CH
(1) UFMT (3)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/3º ou 4º	NI	45h
(2) UnB (136)	Resíduos Sólidos Urbanos	Optativa	NI	NI
	Saneamento, Meio Ambiente e Planejamento Urbano	Optativa	NI	NI
(3) UFS (294)	Gestão de Resíduos Sólidos	Optativa/10º	04	60h
	Saneamento e Meio Ambiente	Obrigatória/6º	04	60h
(5) UFPI (512)	Planejamento e Gestão Ambiental	Optativa/10º	03	45h
(8) UFV (1118495)	Ciências Ambientais	Obrigatória/1º	03	45h
	Geotecnia Ambiental	Optativa	03	45h
	Gerenciamento de Resíduos Sólidos Urbanos	Optativa	04	60h
(17) UFU (1448)	Construção Sustentável	Optativa	NI	60h
	Introdução à Engenharia	Obrigatória	NI	60
	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Obrigatória/2º	NI	60h
	Noções de Arquitetura e Urbanismo	Optativa	NI	60h
(56) UNESP (19388)	Análise e Gestão Ambiental	Obrigatória/9º	02	30h
(57) UEM (3402)	Introdução à Engenharia	Obrigatória	NI	34h

(107) UFSJ (114034)	Meio Ambiente e Gestão para a Sustentabilidade	Obrigatória/5º	NI	36h
(568) UEMA (11880)	Gestão Ambiental e Sustentabilidade	Obrigatória/7º	06	90h
(570) UFRN (12339)	Fundamentos da Engenharia Ambiental	Obrigatória/7º	NI	60h
(571) UFPR (12575)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/4º	NI	NI
	Energia e Meio Ambiente	Optativa/9º ou 10º	NI	60h
	Engenharia Social	Obrigatória/7º	NI	NI
	Geotecnia Ambiental	Optativa/9º ou 10º	NI	60h
	Projetos Sistemas Resíduos Sólidos Urbanos	Optativa/9º ou 10º	NI	60h
	Tópicos Especiais em Engenharia Sanitária e Ambiental	Optativa/9º ou 10º	NI	60h
(573) UFES (12807)	Fundamentos da Engenharia Ambiental	Obrigatória/9º	04	60h
	Gerenciamento de Empreendimentos de Construção Civil I	Obrigatória/8º	04	75h
	Gerenciamento de Empreendimentos de Construção Civil II	Optativa	02	45h
	Técnicas e Economia dos Transportes	Obrigatória/4º	03	45h
	Tópicos Especiais em Transportes I	Optativa	04	60h
(576) UFJF (13094)	Ecologia e Preservação do Ambiente	Obrigatória/3º	02	30h
	Engenharia e Sociedade	Obrigatória/8º	02	30
	Geotecnia de Aterros Sanitários	Optativa	03	45h
	Planejamento e Gestão dos Resíduos Sólidos	Obrigatória/8º	04	60h
(577) UFAL (13192)	Arquitetura e Conforto Ambiental	Obrigatória/6º	02	30h
	Controle Ambiental	Obrigatória/10º	02	30h
(581) UFRGS (13707)	Edificações e Comunidades Sustentáveis	Optativa	04	60h
	Gerenciamento de Resíduos Sólidos	Optativa	04	60h
(582) UFSM (13858)	Tratamento de Resíduos e Impactos Ambientais	Obrigatória/9º	03	60h
(584) UFG (107903)	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Obrigatória	NI	32h
(585) UFSC (14241)	Sustentabilidade em Edificações	Optativa	03	54h
(588) UTFPR (14543)	Acessibilidade na Construção Civil	Optativa	NI	60h
	Construções Sustentáveis Metodologia e Tecnologia	Optativa	NI	60h
	Gestão Ambiental	Obrigatória/4º	NI	45h
	Qualidade na Gestão	Obrigatória/7º	NI	60h
(588) UTFPR (1102403)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/2º	NI	36h
	Introdução à Engenharia	Obrigatória/1º	NI	39h
(588) UTFPR (1111700)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/3º	NI	36h
	Construções Sustentáveis Metodologia e Tecnologia	Optativa/9º	NI	72
	Introdução à Engenharia	Obrigatória/1º	NI	36h

(593) CEFET/RJ (109902)	Gestão Sanitária do Ambiente	Obrigatória/9°	03	54h
	Licenciamento Ambiental	Optativa	02	36h
	Materiais Sustentáveis para a Construção Civil	Optativa	02	36h
	Saneamento Básico	Obrigatória/7°	03	54h
	Sustentabilidade na Construção Civil	8°	02	36h
(597) UFTM (1105973)	Desenvolvimento Sustentável e Cidadania	Obrigatória/2°	02	30h
	Transporte Público	Optativa/8°	04	60h
(602) ITA (14645)	Engenharia para o Ambiente e Sustentabilidade	NI	NI	NI
	Meio Ambiente e Sustentabilidade no Setor Aeroespacial	NI	NI	NI
	Planejamento e Gerenciamento de Obras	NI	NI	NI
	Análise Ambiental de Projetos	NI	NI	NI
(694) UFMS (15837)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/2°	NI	34h
	Planejamento Urbano II	Optativa	NI	68h
	Resíduos Sólidos Urbanos e Industriais	Optativa	NI	68h
(730) UEPG (16387)	Concretos Especiais	Optativa/8°	NI	51h
	Construção Civil II	Obrigatória/6°	NI	68h
	Gestão Ambiental na Engenharia Civil	Obrigatória/9°	NI	51h
(1445) CEUN-IMT (25388)	Energias Alternativas e Sustentabilidade	Optativa	NI	40h
	Projetos e Atividades Especiais I	Obrigatória/1° e 2°	NI	160h
	Sustentabilidade na Construção Civil	Optativa	NI	34h
(1810) IFSP (113538)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/1°	NI	31,7h
	Urbanismo	Obrigatória/6°	NI	31,7h
(2564) UFCG (13439)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/3°	04	60h
	Desenvolvimento Sustentável	Optativa	04	60h
	Gerenciamento de Resíduos Sólidos	Optativa	04	60h
	Princípios e Estratégias da Educação Ambiental	Optativa	04	60h
	Sociologia Ambiental	Optativa	04	60h
(3183) IFS (1174103)	Edifícios Inteligentes	Optativa/4°, 9° ou 10°	03	54h
	Fontes Alternativas de Energia na Construção Civil	Optativa/4°, 9° ou 10°	03	54h
	Gestão Ambiental	Obrigatória/9°	03	54h
	Introdução à Engenharia	Obrigatória/1°	03	54h
	Sistemas Construtivos II	Obrigatória/9°	04	60h
(3849) UFT (1101391)	Construções Sustentáveis	Optativa/7°, 8° ou 9°	04	60h
(3984) UNIVASF (74066)	Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	Obrigatória/5°	02	30h
(18506) UFOB (118051)	Ciências do Ambiente	Obrigatória/5°	NI	34h
	Edificações e Meio Ambiente	Optativa/8° ou 9°	NI	68h
	Manejo de Resíduos Sólidos	Optativa/8° ou 9°	NI	68h

Tabela 5 – Cursos e caracterização das disciplinas que abordam a sustentabilidade.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Pode-se inferir que 50% das disciplinas encontradas caracterizam-se como obrigatórias e que para 5,81% das 86 disciplinas, essa informação não estava disponível. Ainda de acordo com a Tabela 4, a maioria das disciplinas apresentam carga horária entre 45h e 60h (44,19%), seguida pelas disciplinas entre 30h e 45h, responsáveis por 27,91% do total; para esse parâmetro, 9,30% das disciplinas não continham essa informação. Quanto aos créditos, a maioria (51,16%) das disciplinas não trazia esse dado na sua ementa. Entretanto, pode-se verificar em 19,77% das disciplinas têm quatro créditos. Por fim, pode-se ainda concluir que a maioria das disciplinas são ofertadas na segunda metade do curso de graduação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados nas 56 IES estudadas, totalizando 64 cursos de graduação em engenharia civil, percebeu-se a escassez de disciplinas focadas no ensino da sustentabilidade, haja vista que quase um quarto dos cursos analisados não apresentaram resultado satisfatório (presença de disciplina) e que em alguns cursos há apenas uma ou duas disciplinas pontuais. Apesar de contemplarem a “educação ambiental” ou a “gestão ambiental”, é importante que haja disciplinas que introduzam os conceitos sustentáveis e ações que visem o desenvolvimento sustentável, tais como construção verde, planejamento sustentável, economia de energia e redução de resíduos sólidos. Nesse quesito, disciplinas como “Desenvolvimento Sustentável”, “Modelo de Desenvolvimento Sustentado”, “Bases do Desenvolvimento Sustentado” e “As Diferentes Dimensões do Desenvolvimento Sustentável”, por exemplo, mostraram-se como um modelo a ser seguido.

Pode-se concluir que os cursos de graduação em engenharia civil estudados nesta pesquisa necessitam revisar sua matriz curricular. Sugere-se a inclusão de tópicos relacionados à sustentabilidade desde o início da graduação, de modo a inserir conceitos e práticas ao estudante desde cedo.

É recomendada a adoção de disciplinas optativas na grade curricular. Uma maior oferta pode despertar o interesse dos estudantes de engenharia no tema, tendo em vista a crescente preocupação com propostas sustentáveis. Vale ressaltar que a comunicação com os coordenadores de curso pode elucidar o porquê da escassez de disciplinas voltadas aos princípios da sustentabilidade, haja vista que vários fatores podem acarretar esse problema, como por exemplo, reduzido quadro de professores.

Sugere-se ainda a adoção de atividades de extensão nas disciplinas ofertadas para que o estudante ponha em prática o conhecimento teórico e seja agente ativo de mudanças na sociedade. Precisa-se mudar o modo de pensar para que se possa aprender a viver de forma a sustentar um planeta e contribuir para contextos socioeconômicos e ambientais justos para todos.

REFERÊNCIAS

- BRUNTLAND, G. H. **Our Common Future**: Report of the World Commission on Environment and Development. Oxford University Press, Oxford, 1987.
- EARL, A.; WYNSBERGHE, R. V.; WALTER, P.; STRAKA, T. Adaptive education applied to higher education for sustainability. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 19, n. 6, p. 1111-1130, 2018. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-08-2017-0131>
- ELKINGTON, J. Towards the sustainable corporation: Win-win-win business strategies for sustainable development. **California Management Review**, v. 36, n. 2, p. 90-100, 1994. <http://dx.doi.org/10.2307/41165746>
- GARCÍA, M. R.; JUNYENT, M.; FONOLLEDA, M. How to assess professional competencies in Education for Sustainability?: An approach from a perspective of complexity. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 18, n. 5, p. 772-797, 2017. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2016-0055>
- GARCÍA-GONZALÉZ, E.; JIMÉNEZ-FONTANA, R.; NAVARRETE, A.; AZCÁRATE, P. La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. **Foro de Educación**, v. 13, n. 19, p. 85-124, jul/dez 2015. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.005>
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GLAVIČ, P. Sustainability engineering education. **Clean Technologies and Environmental Policy**, v.8, p. 24-30, 2006. <http://dx.doi.org/10.1007/s10098-005-0025-4>
- GUERRA, A. Integration of sustainability in engineering education: Why is PBL an answer? **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v.18, n. 3, p. 436-454, 2017. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-02-2016-0022>
- LEAL FILHO, W.; RAATH, S.; LAZZARINI, B.; VARGAS, V.R.; SOUZA, L. de.; ANHOLON, R.; QUELHAS, O. L. G.; HADDAD, R.; KLAVINS, M.; ORLOVIC, V. L. The role of transformation in learning and education for sustainability. **Journal of Cleaner Production**, v. 199, p. 286-295, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório dos Cursos de Graduação e das Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 de maio 2017.
- SIERRA, L. A.; YEPES, V.; PELLICER, E. A review of multi-criteria assessment of the social sustainability of infrastructures. **Journal of Cleaner Production**, v. 183, p. 496-513, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.022>
- TEJEDOR, G.; SEGALÀS, J.; ROSAS-CASALS, M. Transdisciplinary in high education for sustainability: how discourses are approached in engineering education. **Journal of Cleaner Production**, v. 175, p. 29-37, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.11.085>
- TILBURY, D. Education for sustainability: a snakes and ladders game? **Foro de Educación**, v. 13, n. 19, p. 7-10, 2015. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.000>
- UNESCO. **Declaration on education for sustainable development**. 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074e.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2018.
- UC – UNIVERSITY OF COLORADO. **Civil Engineering: environmental and sustainability engineering**. 2017. Disponível em: <<http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/Engineering/Programs/Civil-Engineering/DegreePrograms/SpecialtyAreas/Pages/Environmental.aspx>>. Acesso

em: 13 out 2018.

VALDÉS-VÁSQUEZ, R.; KLOTZ, L. Social sustainability considerations during planning and design: a framework of processes for construction projects. **Journal of Construction Engineering and Management**, v. 139, p.80-89, 2013. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)CO.1943-7862.0000566](https://doi.org/10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000566)

AVALIAÇÃO FORMATIVA DOCENTE E DISCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO COMPARATIVA

Fernanda Sprada Lopes

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba – Paraná

Silvana Mara Bernardi Rizotto

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba – Paraná

Ivo José Both

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba - Paraná

RESUMO: as reflexões apresentadas são provenientes de entrevistas qualitativas na área da educação no município de Curitiba, no Estado do Paraná. O objetivo é dialogar e perceber a importância da visão educacional destes formadores. Através de entrevistas com doze profissionais da educação de três instituições, uma escola estadual, uma organização não governamental e uma faculdade particular, constatou-se neste estudo comparativo inicial que a pesquisa desta temática tem nos mostrado um mundo diverso em relação à formação do profissional da educação. Muitos profissionais desenvolvem seu pensar com características próprias, moldando o seu repensar da formação, pautando-se em novas metodologias, onde o saber é construído pelas experiências de cada indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Ferramentas.

Pessoas. Conhecimento. Ensino.

ABSTRACT: The reflections presented from qualitative interviews in the area of education in the city of Curitiba, in the State of Paraná. The objective is to dialogue and realize the importance of the educational vision of these trainers. Thorough interviews with twelve education professionals from three institutions, a state school, a non-governmental organization and a private faculty, it was verified in this initial comparative study that the research of this theme has shown us a diverse world in relation to the training of the professional of the education. Many professionals develop their thinking with their own characteristics, shaping their rethinking of formation, based on new methodologies, where knowledge is built by the experiences of each individual.

KEYWORDS: Formation. Tools. People. Knowledge. Teaching

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente o mundo do trabalho exige um profissional que domine não apenas o conteúdo técnico específico da sua atividade, mas que, igualmente, detenha capacidade crítica, autonomia para gerir seu próprio trabalho, habilidade para atuar em equipe e solucionar

criativamente situações desafiadoras em sua área profissional. Sendo que o processo de mediação de aprendizagem passa pela mudança no processo de ensinagem, sendo necessária a adoção de estratégias de aprendizagem desafiadoras.

Mas, cabe inquirir: como este profissional enfrenta o desafio de desenvolver, aplicar e avaliar situações de aprendizagem? Qual tem sido a aceitação dos alunos frente às mudanças nos processos de ensinagem? Como as mudanças na prática pedagógica se refletem na aprendizagem do aluno?

Possíveis respostas para estas perguntas passam por uma reflexão sobre a atuação do docente no processo educativo; suas crenças e experiências profissionais, a necessidade de realizar o rompimento com práticas pedagógicas fragmentadas, nas quais o aluno é visto como um ser submisso, passivo, sendo o professor o único detentor do conhecimento e responsável por sua transmissão.

Muitos professores não se dão conta da importante dimensão que tem seu papel na vida de seus alunos, e um dos aspectos que quer se ressaltar neste artigo é a importância da formação do professor em pleno século XXI, pois, não há como acontecer uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo do professor e do formador desse professor no processo educativo.

Este artigo se propõe a analisar algumas reflexões em diversos contextos, discutindo os possíveis impactos da formação docente. O tema aborda em perspectiva de entrevista realizada em três instituições distintas de ensino, a instituição “A” é uma escola estadual atende alunos do ensino fundamental II e ensino médio; a instituição “B” é uma Organização Não-Governamental (ONG) atende jovens através da lei 10.097/2000 – Lei de Aprendizagem; a instituição “C” é uma universidade particular com cursos voltados a indústria; as três instituições são sediadas no Município de Curitiba.

2 | REINAMENTO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. A relação professor-aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Podemos observar dois aspectos da interação professor-aluno: o aspecto da assimilação de conhecimento e a própria relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas. Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção

voltada apenas para o conteúdo a ser dado.

Na fala dos doze profissionais entrevistados, a relação entre professor e aluno foi destacada a existência de uma linha muito tênue para que ocorra a proximidade do professor a seus alunos. Mas percebemos que nos três ambientes, nenhuns dos profissionais entrevistados apresentaram mais a imagem do professor apenas como um detentor e transmissor de conteúdos e conhecimentos, o que já é uma grata surpresa.

O que evidenciamos na fala da maioria dos entrevistados, é que um outro professor e outra escola são necessários para atender às demandas do século XXI, pois as tarefas encontradas pelo professor hoje em seu ambiente de atuação são bem diferentes das que eram encontradas no passado. Com a difusão da tecnologia o grande desafio do profissional da educação é a aprendizagem. E para que essa aprendizagem ocorra, uma série de mudanças devem ocorrer de forma concomitante.

Para esse professor hoje em sala de aula, o grande desafio (seja no ambiente “A”, “B” ou “C”) não é a aquisição do conhecimento, mas sim fazer com que seus alunos sejam capazes de dar sentido às coisas, que sejam capazes de compreendê-las e contextualizá-las.

Com a chegada das novas tecnologias, o exercício profissional de capacitação modificou-se, deixamos para trás as velhas escolas capacitadoras e dá espaço às novas metodologias de trabalho, mudando assim o conceito dos processos de aprendizagem, onde havia um centralizador do conhecimento e passamos a processos de troca, de multiplicação de conhecimento, não se fala mais em um profissional como formador onipotente, mas sim em mediadores que aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

O profissional que detém o conhecimento da reengenharia, da sustentabilidade e da resiliência, por exemplo, torna-se uma mão de obra sincronizada com o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias e metodologias de trabalho, resultando em maior desenvolvimento das competências para estabelecer as relações interpessoais, desenvolvimento inovador, análise e síntese das situações cotidianas do aprender.

Há quase três décadas Ivor Goodson (1991) já defendia a necessidade de investir na formação multidisciplinar do professor, levando em consideração para suas práticas seus saberes e suas experiências o que levará a formar sua identidade como profissional da educação.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

O professor deve assumir como protagonista de sua profissão, segundo Holly & Mc Loughlin, 1989 e Lyons, 1990, não basta mudar o profissional é necessário mudar os contextos que intervêm, isto é, da mesma maneira que a construção não

pode se dissociar do saber, o professor não pode mudar sem a transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento do profissional deve estar ligado necessariamente ao projeto e aos objetivos articulados pela instituição educacional. Estamos diante de um grande dilema educacional, onde se quebrou o paradigma que o professor era o centro do processo educativo e agora entra em uma nova era onde o professor e o aluno constroem o conhecimento juntos. Sabemos que a trajetória educacional é longa e cheia de mudanças, mas é papel do professor proporcionar aos seus discentes um cenário que facilite e promova a aprendizagem significativa, concordo com Rubens Alves “[...] eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana.” Falamos aqui num ensino que respeite as habilidades, conhecimentos, experiências de cada um, seja ele professor ou aluno.

Segundo Adams (Mertens, 1996, p.69), embora a educação e a formação baseada em competências tenham se originado nos Estados Unidos durante os anos 20 do século passado, ainda nos anos 1950 e 1960 prevalecia, na forma de organização do trabalho, o modelo taylorista-fordista de produção.

Quando começou a ser introduzida, a tecnologia educacional estava fortemente relacionada com uma pedagogia tecnicista. A utilização dos recursos da informática na educação nos anos 1970, do ensino individualizado, baseado em modelos comportamentalistas de aprendizagem, assumiu os conceitos do ensino programado e da máquina de ensinar.

Porém, é extremamente importante lembrar que as tecnologias são um meio e, portanto, não podem nem devem ser o único campo de atuação e pesquisa para a educação. Elas não podem ser vistas exclusivamente como estratégias pedagógicas inovadoras tampouco que sua utilização representa a robotização do sujeito. É preciso lembrar que toda proposta educativa tem uma dimensão técnica, mas nem toda proposta técnica pressupõe um pensamento tecnicista ou técnico instrumental.

As transformações na sociedade, nas relações sociais e no mundo do trabalho, provocadas pela globalização e inovação tecnológica, têm gerado um impacto no mundo da educação, em especial na educação profissional. Em um contexto de quebra de paradigmas, a atuação do sujeito no trabalho está mudando e, desta forma a renovação das estruturas e das práticas pedagógicas.

A presença oportuna da tecnologia em nossa sociedade remete à necessidade de sua presença na escola. Na definição de Lévy (1993), a tecnologia é, assim como a escrita, uma tecnologia da inteligência, fruto do trabalho do homem em transformar o mundo.

Segundo P5 em sua entrevista “Não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos... A aprendizagem se torna mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre seus alunos”.

Hoje, a transformação, a mudança, a busca por uma nova Prática docente, é

um fato indiscutível. É a ordem natural do momento em que estamos vivendo. Mas a mudança está atrelada ao passado, ou seja, às experiências vividas pelo homem para, por meio da avaliação crítica, científica e reflexiva, agregar novos valores à vida atual e, conseqüentemente, à futura.

3 | CONCLUSÕES DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao se estabelecer uma comparação entre os dados levantados nas entrevistas e os referenciais estudados, pode-se afirmar que por mais divergências que tenham ocorrido nos posicionamentos dos entrevistados, foi possível notar que existe uma preocupação em buscar caminhos cada vez mais eficazes de convivência na escola. É importante considerar que, como em toda a pesquisa, esta revelou apenas alguns aspectos delimitados pela temática, pois a relação professor-aluno vai muito além das questões aqui analisadas, isso acontece principalmente, devido às constantes e aceleradas mudanças que ocorrem na sociedade e refletem no contexto escolar.

Percebemos neste estudo comparativo inicial que a pesquisa desta temática tem nos mostrado um mundo diverso em relação à formação do profissional da educação. Muitos profissionais estão desenvolvendo seu pensar com características próprias, moldando o seu repensar da formação, que até pouco tempo objetivava a transmissão de conteúdo apenas, afim de que os professores atuassem didaticamente em sala de aula. Progressivamente essa prática vem sendo substituída por novas metodologias, onde o saber é pautado pelas experiências de cada indivíduo.

Considerando o pensamento de Gauthier 1998, que enfatiza a dificuldade de trabalhar com modelo de conhecimentos formalizados, já que o trabalho do professor é interativo, traçamos o panorama sobre a formação do profissional da educação, tentamos identificar as nuances dessa formação nas três instituições pesquisadas, através das entrevistas feitas com 12 profissionais, sendo 4 de cada instituição, um diretor, um coordenador pedagógico e dois professores, percebemos e mensuramos como a formação é abordada em diferentes contextos.

Algumas das fontes pesquisadas mostraram carência da formação científica para tal, portanto ficamos sem algumas respostas sobre a formação do profissional, como exemplo, qual o conhecimento base para a formação ideal do profissional da educação?; ou como é constituído o saber da experiência? Mas, podemos observar que toda formação é um projeto de ação pedagógica, pois a formação dentre as instituições pesquisadas mostra-se como transformadora, em que todas abordam a valorização das pessoas como combustível para a inovação e a implantação de novas metodologias, percebe-se que estão a caminhar para um mundo educacional mais próximo do indivíduo, em alguns momentos percebemos um caminhar lento, mas progressivo.

REFERÊNCIAS

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan. 1990.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998

GOODSON, Ivor F. **Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development**, 1991 (documento inédito).

HOLLY, Mary Louise & McLoughlin, Caven S. (eds.). **Perspectives on Teacher Professional Development**. Lewes: The Falmer Press, 1989.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993

MERTENS, Leonard. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Cinterfor, 1996.

INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Carin Carvalho Brugnara

Escola Técnica do Vale do Itajaí - ETEVI
Blumenau-SC

RESUMO: Este trabalho apresenta uma pesquisa que teve como objetivo discutir a avaliação da qualidade em instituições educacionais. No que diz respeito à qualidade, é bastante comum, em discursos sobre educação, utilizar esta palavra para credenciar uma instituição, uma proposta pedagógica. Entretanto, em se tratando de instituições educacionais a qualidade não é algo fácil de mensurar. Tendo isto em vista, se elegeu como questão problema de pesquisa: quais indicadores podem mensurar a qualidade pedagógica de uma instituição educacional? Sendo assim, a pesquisa norteou-se pelo objetivo, apresentar indicadores pedagógicos que permitam avaliar a qualidade pedagógica de uma escola. Por meio da pesquisa se realizou levantamento bibliográfico sobre o tema, se investigou iniciativas oficiais de avaliação da qualidade e se estabeleceu instrumentos para avaliar a qualidade de instituições educacionais. A análise dos dados foi feita de maneira qualitativa. Neste percurso, a perspectiva de qualidade adotada foi a da Qualidade Social e, como instrumentos para a avaliação da qualidade foram definidos: avaliação institucional, avaliação científica e

observação de aula. Por meio dos resultados foi possível estabelecer indicadores de insumos, de resultados e de processos.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação da qualidade; qualidade social; indicadores pedagógicos.

ABSTRACT: This work presents a research that had as objective to discuss quality assessment in educational institutions. In what it says respect to quality, it is quite common, in discourses about education, to use this word to accredit an institution, to pedagogical proposal. However, when it comes to educational institutions, quality is not something easy to measure. With this in view, it was chosen as a problem of research: which indicators can measure the pedagogical quality of an educational institution? Thus, the research was guided by the objective, pedagogical indicators to assess a school. Throughout the research, a survey was carried out bibliography on the subject, we investigated official initiatives of evaluation of the quality instruments and established tools to assess the quality of educational institutions. The data were analyzed in a qualitative way. In this course, the qualitative perspective adopted was that of Social Quality and the tools for quality assessment were defined: institutional evaluation, scientific evaluation and classroom observation. Through the results, it was possible to establish indicators of inputs, results and

processes.

KEYWORDS: Quality Assessment; Social Quality; Pedagogical Indicators.

1 | INTRODUÇÃO

É bastante comum, em discursos sobre educação, utilizar a palavra qualidade para indicar que algo é bom e aceitável. Entretanto, em se tratando de instituições educacionais, quando se objetiva produzir dados e informações que explicitem sua qualidade, o percurso a seguir não é tão simples quanto parece.

No Brasil, desde os anos de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é considerado referência no estabelecimento de parâmetros e processos avaliativos, em larga escala, para mensurar a qualidade de instituições educacionais. Por meio dos dados coletados, se infere a qualidade das instituições educacionais do país e se produzem dados e informações para subsidiar ações e políticas educacionais.

Segundo Machado (2015), a partir dos anos 2000, iniciativas de avaliação em âmbitos estaduais e municipais, com o objetivo de coletar, produzir e difundir informações para análises mais acuradas da realidade local também passaram a existir. Em ambos os casos, o instrumento de referência é a avaliação acadêmica, ou seja, propostas de avaliação que buscam produzir dados e informações sobre os resultados da aprendizagem escolar, em âmbitos estaduais ou municipais.

Todavia, segundo Libâneo (2004), quando se realiza a avaliação da qualidade educacional é preciso atentar-se para os seus objetivos. Para um viés economicista a qualidade pedagógica é atendida quando da oferta de insumos, desconsiderando que a verdadeira qualidade, a médio e longo prazo, depende dos processos internos de ensino e aprendizagem.

A concepção de uma avaliação da qualidade a serviço da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem é encontrada em autores como Libâneo (2004), Dourado (2013), Oliveira (2011), Flasch (2013), entre outros. Os autores, quando advertem que a avaliação da qualidade deve servir para a melhoria contínua das condições que afetam o ensino e a aprendizagem, utilizam o conceito *Qualidade Social* da educação.

Para eles, avaliar a qualidade educacional, tendo como foco os processos de ensino e aprendizagem, passa a ser o grande desafio posto aos sistemas de ensino e às instituições educacionais.

Em vista disso, esta pesquisa, oriunda de um Trabalho de Conclusão de uma Pós-Graduação *Lato Sensu*, em Gestão Escolar, norteou-se pela questão problema: quais indicadores podem mensurar a qualidade pedagógica de uma instituição educacional? Este problema foi se delineando frente à necessidade crescente desta pesquisadora, na época Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental de uma instituição educacional, de avaliar a qualidade da proposta pedagógica ofertada. Em especial, no que dizia respeito a aprendizagem dos estudantes.

Com base na questão problema, o estudo teve como objetivo geral: apresentar indicadores pedagógicos que permitam mensurar a qualidade pedagógica de uma instituição educacional e, como objetivos específicos, compreender o que significa qualidade em educação para os autores da área; identificar exemplos de indicadores pedagógicos já utilizados para mensurar a qualidade de processos educacionais; estabelecer instrumentos para acompanhar e avaliar a qualidade pedagógica de instituições educacionais.

A metodologia que orientou esta pesquisa foi de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e de objetivo exploratório. Quanto ao procedimento, foi realizada pesquisa bibliográfica. A coleta dos dados se valeu de referencial teórico impresso e digital e a análise foi feita de maneira qualitativa.

Este artigo visa apresentar uma síntese dos achados de pesquisa e o resultado considera-se de muita relevância para a gestão de uma escola. É importante esclarecer que, neste caso, o foco foram os processos pedagógicos, em especial, o estabelecimento de indicadores que permitam avaliar, monitorar e tomar decisões de ordem pedagógica. Em nenhum momento se discutiu indicadores administrativos.

2 | A QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CONCEITUAL

Gadotti (2016), no Congresso da Educação Básica, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no ano de 2013, tratou do tema qualidade em educação como algo complexo e dinâmico. Para o referido educador, o conceito modifica-se com o tempo, vinculado às demandas e exigências da sociedade.

Dourado e Oliveira (2013, p. 203), reafirmando Gadotti, também declaram que a qualidade no campo educativo é um tema complexo. Para os autores, são as concepções de sociedade e de educação legitimadas pelo grupo social, de um determinado período histórico, que definirão os critérios para qualificar e avaliar os atributos desejáveis de um processo educativo.

Para Libâneo (2004), embora o conceito seja difuso e exista uma grande diversidade de opiniões acerca do tema, os profissionais da área precisam estabelecer um consenso mínimo sobre o padrão de qualidade que deve orientar o seu trabalho.

A questão da qualidade em educação, no Brasil, foi historicamente percebida de três formas distintas: na primeira, a qualidade era determinada pela oferta; na segunda, a qualidade era percebida nas disfunções do fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. (OLIVEIRA, 2011).

Para melhor compreender, analisemos esse processo. No Brasil, até o final dos anos de 1980 discutia-se a necessidade de garantir, às crianças brasileiras, o acesso ao ensino fundamental e a progressão no interior do sistema. “Os índices de reprovação da primeira para a segunda série eram apavorantes, chegando em 53%.

A cada 100 (cem) crianças que iniciavam o ensino fundamental, apenas 22 (vinte e duas) o concluíam”. (OLIVEIRA, 2011, p.145).

Essa realidade levou as políticas públicas em educação a encontrar alternativas para o problema da oferta e da reprovação. Assim, em 1988, a Constituição Federal determinou, em seu art. 208, que o dever do Estado com a educação seria prover e garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Desse modo, atendendo a primeira necessidade de qualidade, os patamares de permanência no sistema foram ampliados. (OLIVEIRA, 2011, p.146).

Contudo, problemas vinculados à violência e a tensão entre professores e alunos, em virtude do não aprendizado, passaram a ser detectados. A permanência na escola de alunos anteriormente excluídos modificou profundamente o ambiente escolar. (OLIVEIRA, 2011, p. 147). O professor, diante do aumento da população atendida, em muitos casos com resultados inferiores, precisou modificar seu discurso. A escola passou a ser questionada em seus métodos, seu currículo e seu sentido social.

Neste período, segundo Oliveira (2011, p. 147), atendendo a segunda concepção de qualidade, o desafio passou a ser repensar as práticas escolares tornando a discussão em torno da qualidade do ensino amplamente difundida. Quando o aluno tem garantido o acesso à escola, permanece e não aprende, a natureza do problema muda.

Assim, passamos a assistir uma crescente preocupação com a qualidade do ensino entendida como aquela cujo resultado seja o aprendizado por parte do aluno. (OLIVEIRA, 2011). Neste momento, a terceira perspectiva de qualidade passa a ser difundida.

Contribui para isso a divulgação e a análise dos resultados atingidos em testes de conhecimento, de larga escala, nas últimas décadas. Esses testes revelaram que nossos patamares de proficiência são muito baixos. Nas comparações internacionais, colocamo-nos em posições muito ruins.

Com base nos índices atingidos, a questão da qualidade tornou-se motivo de debate e reformas passaram a ser defendidas no Brasil e em vários países. Conforme Machado (2015), o aumento das iniciativas de avaliação em larga escala faz parte de um movimento amplo, nos anos 90, de reformas educacionais.

Neste período, as reformas fizeram parte de um “contexto mais amplo, de reformas do papel do estado”. (MACHADO, 2015, p. 175). Na Europa, a partir dos anos 1970, com a crise gerada pela escassez do petróleo, uma grande recessão mundial foi provocada. Essa recessão estagnou as taxas de crescimento e colocou em discussão a validade do modelo de Estado.

A crise e a recessão foram propícias para adesão às ideias neoliberais que preconizavam o mercado como regulador das ações econômicas. Em vista disso, há a redução de investimentos em políticas sociais como forma de tornar o Estado mais forte e mais leve. (MACHADO, 2015).

Nesse contexto, os investimentos em educação começaram a ser questionados,

surgiram propostas de reforma e as iniciativas de avaliação dos sistemas educacionais apareceram como possibilidade de aferição dos resultados oriundos dos investimentos na área.

No Brasil, em 1990, tendo Fernando Collor de Mello como presidente do país, surgiram as primeiras manifestações para adequar o país à agenda mundial de reforma do Estado. Entretanto é somente em 1995, na presidência de Fernando Henrique Cardoso, que a reforma do Estado se consolidou. Na educação, foi lançado o Projeto “Acorda, Brasil, está na hora da escola!” que possuía iniciativas palpáveis de investimento em educação, formação docente, criação de um currículo nacional e de um sistema unificado de avaliação. (MACHADO, 2015).

Ao propor a criação de um sistema de avaliação em seu programa de governo para a educação, o país aderiu à tendência internacional de “implantação de avaliação externa de seus sistemas educacionais como forma de aferição da qualidade da educação ofertada”. (MACHADO, 2015, p. 178).

Além disso, em 1996, uma nova Lei de Diretrizes e Bases é aprovada, a LDB 9394. A nova lei optou por descentralizar a administração dos sistemas de ensino e, tanto Municípios, como Estados, como entes Federados, passaram a ter liberdade para estabelecer normas e currículos. (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2013).

De acordo com Dourado e Oliveira (2013), essa descentralização na oferta e nas ações da escolarização, em que há liberdade na estruturação de sistemas educativos, colocou o Brasil em um quadro complexo para o estabelecimento de parâmetros de qualidade. Colocado de outro modo, de definir “o que seria um padrão de qualidade a que todos têm direito?”. (OLIVEIRA, 2011, p. 148).

2.1 Avaliação da qualidade no Brasil: história e objetivos

De acordo com Machado (2015), o tema da avaliação da qualidade em educação, no Brasil, tem origem na década de 1930, quando o Estado anunciou a intenção de desenvolver estudos na área do planejamento educacional.

Porém, somente cinco décadas mais tarde a avaliação em larga escala é introduzida como prática sistemática do governo. Em 1987, o Ministério da Educação, por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), elaborou e executou o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau, o SAEP, que teve como objetivo avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, o Edurural. (MACHADO, 2015).

Logo em seguida, tendo como justificativa obter dados e informações sobre o sistema educacional brasileiro como um todo, o Ministério da Educação, novamente por meio do INEP, transformou o SAEP em SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que em 1990 realizou sua primeira aferição.

Cinco anos mais tarde, o SAEB passou por uma reformulação e, quanto aos seus objetivos, passou a incluir estudos e análises dos alunos do Ensino Médio e da rede particular e avaliar, por amostragem, estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino

Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. (MACHADO, 2015).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394, há um fortalecimento das políticas de avaliação externa no país e seu consequente impacto na gestão escolar. Em seu artigo 9º, estabeleceu como incumbência da União assegurar o processo nacional de Avaliação do Rendimento Escolar no Ensino Fundamental e nas instituições de Ensino Superior.

Além disso, em seu artigo 87º, institui a Década da Educação. Para isto, entre uma série de objetivos e ações, no parágrafo 3º, inciso IV, atribui aos Municípios, Estados e União, o dever de integrar todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental ao Sistema Nacional de Avaliação do rendimento escolar.

Em 2005, outra importante reformulação é realizada no SAEB. Ele passa a ser composto por duas avaliações complementares: a ANEB, Avaliação Nacional da Educação Básica, já existente e conhecida por SAEB, e a ANRESC, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida pelo nome Prova Brasil. (MACHADO, 2015).

As duas avaliações são aplicadas a cada dois anos e os alunos fazem provas que avaliam suas habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Quanto às diferenças, a partir de 2017, a ANEB, de maneira amostral ou por adesão, envolveu estudantes das redes privadas do país, matriculados na série final (3ª ou 4ª) do Ensino Médio. Além disso, também em caráter amostral, sem a divulgação do boletim individual de resultados, envolveu estudantes das turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Já a ANRESC, de maneira censitária, é aplicada a todos os estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas redes públicas de ensino. Ou seja, o SAEB é aplicado para todos os estudantes matriculados nas escolas federais, estaduais e municipais.

Após a criação da Prova Brasil o governo federal criou o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2007. O IDEB é resultado dos índices atingidos pelos estudantes na Prova Brasil e os dados já existentes no CENSO ESCOLAR, das aprovações e reprovações em todas as redes de ensino. (MACHADO, 2015).

O indicador é apresentado em uma escala de zero a dez. No Brasil, tem-se como objetivo atingir, em 2022, a escala 6, patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento - OCDE. Esse índice foi criado para ser um indicador da qualidade educacional do país e instrumento de permanente monitoramento dos programas em relação às metas e resultados atingidos.

Com base na breve trajetória apresentada sobre a avaliação em larga escala empreendida pelo Ministério da Educação, para o Ensino Fundamental, pode-se inferir que, gradativamente, essa avaliação foi constituindo-se centro das políticas em educação no país.

De acordo com Machado (2015, p. 185), além do Governo Federal, os Estados e os Municípios, desde os anos 2000, foram incorporando às suas políticas públicas

“ações dessa natureza com grande visibilidade e amplitude”. Os indícios são de que “se espelham no governo federal e no SAEB para criar seus próprios sistemas de avaliação”.

Segue, na continuidade, a concepção de qualidade em educação que se observa, ao final dos anos de 2000, nos documentos oficiais do Ministério da Educação e que norteiam a elaboração dos instrumentos de avaliações em larga escala.

2.2 Novos contornos para a avaliação da qualidade em educação

A partir dos anos de 2010, na legislação brasileira, o tema da qualidade em educação direciona-se para o estabelecimento de um parâmetro único, na perspectiva da garantia do **direito à aprendizagem no interior do sistema**.

A dificuldade em definir parâmetros de qualidade para a unidade da federação começou a modificar-se em 2009, quando foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação. No referido ano, foi publicada a Resolução N° 5 (cinco), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em 2010, a Resolução N° 4 (quatro), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Resolução N° 7 (sete), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no ano de 2012, a Resolução N° 2 (dois), que promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Em dezembro de 2018, por meio da Resolução N° 3 (três), o Ministério da Educação atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O referido documento não será aqui tratado por não ter sido objeto desta pesquisa.

Antes disso, a referência para mensurar a qualidade era a que aparecia no artigo 4° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), inciso IX. A qualidade, neste documento, é definida como “*insumos* indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2013, p. 15.067, grifo nosso).

Já no Decreto n° 6.094/2007, documento que regulamenta a implementação do Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, no artigo 3°, a qualidade é determinada da seguinte forma:

[...] A qualidade da educação básica será *aferida, objetivamente, com base no IDEB*, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2013, p. 15.067, grifo nosso).

Desse modo, pode-se inferir que na legislação brasileira, a qualidade da educação ora estava atrelada a oferta de insumos, ora estava atrelada ao acompanhamento do rendimento escolar. (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2013).

Contudo, é a partir da resolução N° 4 (quatro), de 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que a qualidade em educação passa a ser

referenciada com base no **acesso** e na **permanência** para a conquista da **Qualidade Social**. Segundo a Resolução, em seu art. 8º:

A garantia de padrão de qualidade, com *pleno acesso, inclusão e permanência* dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu *sucesso*, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na *qualidade social* da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (PACIEVITCH; SOHN; POSSOLI, 2013, p. 15.067, grifo nosso).

Ainda em seu art. 9º, defende que “a escola de *Qualidade Social* adota como centralidade o estudante e a aprendizagem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2.013, p. 3).

Nesta mesma direção, o Novo Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei 13.005, de 2014, estabelece como uma de suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação. Em seu 11º artigo, determina que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica.

Das metas estabelecidas, a de número 7 (sete), determina que o fomento da qualidade da educação básica tem como objetivo a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Das estratégias elencadas pela meta citada, a de número 7.2 (sete ponto dois) explicita que o Plano visa assegurar, já no quinto ano de vigência, que pelo menos 70% dos estudantes da Educação Básica alcancem nível suficiente de aprendizado, e que pelo menos 50%, alcancem o nível desejável.

No Brasil, um autor que trata da *Qualidade Social* é José Carlos Libâneo, professor e escrito reconhecido no país, realiza pesquisas em teorias da educação, didática, processos pedagógicos e organização e gestão escolar. Corroborando com Libâneo, Flach (2013) afirma que esta perspectiva de qualidade foi gestada no interior dos movimentos populares, no processo de redemocratização do país, ao longo da década de 80, em contraposição à perspectiva da Qualidade Total, de cunho empresarial.

Diante da possibilidade de uma nova ordem social e política para o país, a qualidade social surge como defesa pelo direito à cidadania, ligada a uma política de inclusão social. Assim, atribui-se a educação, na perspectiva da inclusão social, meio para emancipação humana e social.

Desse modo, parte do princípio que educação de qualidade é aquela que promove - “**para todos**” - o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades (cognitivas, operativas e sociais) necessárias para o atendimento das necessidades individuais e sociais do ser humano, à inserção no mundo do trabalho e à constituição da cidadania.

De acordo com Libâneo (2004, p. 67), uma educação escolar de qualidade social tem as seguintes características:

1-assegura sólida formação de base [...]; 2-desenvolve processos de formação para a cidadania[...] 3-assegura a elevação do nível escolar para todas as crianças e jovens [...] 4-promove a integração entre a cultura escolar e outras culturas [...]

5-cuida da formação de qualidades morais [...] 6- dispõe de condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento [...] 7- incorpora no cotidiano escolar as novas tecnologias da comunicação e informação.

As características listadas acima indicam que a Qualidade Social, como critério de qualidade, presumiu o direito à escolarização para todos e a “*garantia*” dos meios para ela se efetivar.

Ainda, nesse contexto, Libâneo (2004, p. 69) estabelece como eixos da qualidade social – o **currículo** e os **processos de ensino e aprendizagem**. Na essência, para o autor, “o que as escolas precisam buscar, de fato, é a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos”. Ou seja, se os objetivos de aprendizagem não forem atingidos, se o potencial cognitivo dos estudantes não for desenvolvido, de pouca valia terão os meios para a qualidade se efetivar.

Tomando parte nessa discussão, Dourado e Oliveira (2013) ressaltam que no Brasil, nas últimas décadas, há significativos avanços em termos de acesso e permanência, sobretudo no caso do ensino fundamental. Contudo, carecemos de melhoria no tocante a aprendizagem.

Para Dourado e Oliveira (2013), a construção de uma escola socialmente referenciada envolve definir os parâmetros de qualidade a serem considerados na avaliação dos processos educativos e a consolidação de mecanismos de monitoramento e controle das políticas e dos resultados educacionais.

Também o Plano Nacional de Educação do ano de 2014, por meio da estratégia 7.4, prevê que os estabelecimentos de ensino realizem processo contínuo de autoavaliação por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando para isso a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

Assim, entende-se que uma educação para a qualidade social supera a perspectiva da educação como mera aquisição de informações, essa abordagem possui um intenso componente ético e social marcado pelo direito do cidadão a ter direitos por meio de políticas e práticas escolares mais justas.

Dando prosseguimento e, tendo por base a qualidade social em educação e os instrumentos utilizados para avaliar a qualidade da educação em âmbito nacional, passamos a apresentar, com base na pesquisa realizada, uma sugestão de instrumentos que podem ser utilizados pelas instituições educacionais para avaliar a sua qualidade pedagógica.

3 | INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E OS INDICADORES PEDAGÓGICOS

Na área da educação, até pouco tempo atrás, a prática da avaliação era considerada apenas uma ação da escola, atrelada a aprendizagem dos alunos na sala

de aula. Essa avaliação é considerada **avaliação da aprendizagem**.

Entretanto, com base em Libâneo (2004), conforme já explicitado anteriormente, frente às análises globalizantes da relação entre educação e desenvolvimento econômico, surgem propostas de **avaliação da qualidade educacional, de sistemas educacionais**.

Nesse tipo de avaliação, embora os estudantes participem, respondam as provas e questionários, o que se avalia não são os estudantes, mas o rendimento dos sistemas educacionais e/ou das escolas. Tem-se como objetivo fazer um diagnóstico das condições reais para uma tomada de decisão.

A avaliação da aprendizagem feita pelos professores no interior das escolas é bastante conhecida. Entretanto, pouco se conhece como funciona o processo de avaliação de sistemas educacionais e/ou de escolas.

A avaliação de sistemas se desdobra em duas modalidades: **avaliação institucional** e **avaliação acadêmica** (ou **científica**) denominada, no Brasil, de Exame Nacional ou Avaliação de Resultados. Ambas estão “centradas na obtenção de dados e informações relacionados com a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino e das escolas”. (LIBÂNEO, 2004, p. 239).

O que as diferencia são seus objetivos. A **avaliação institucional**, com base em dados quantitativos e qualitativos sobre alunos, professores, estrutura, recursos, práticas de gestão, produtividade dos cursos e dos professores, tem como objetivo levantar dados e informações para uma tomada de decisão em relação ao desenvolvimento da instituição.

Já a **avaliação acadêmica**, em função do acompanhamento e formulação ou reformulação de políticas educacionais, busca produzir dados e informações sobre os resultados da aprendizagem escolar para formular indicadores da qualidade das práticas de ensino e aprendizagem.

Em ambos os casos, os dados coletados são considerados indicadores. As informações geradas permitem verificar se os objetivos estão sendo atingidos e, concomitantemente, apontar explicações sobre o que pode estar influenciando nos resultados observados. Para sua efetividade, a avaliação deve gerar dados mensuráveis que sinalizem os avanços e os limites do sistema e da escola. Com base nos dados, criam-se estratégias para a solução dos problemas identificados. (NETO; ROSENBERG, 2013)

Para Libâneo, os resultados do desempenho escolar dos alunos não devem ser tomados como único parâmetro de análise da escola, é preciso considerar o conjunto dos fatores que levaram a ele. “É preciso chegar à sala de aula para obter conhecimentos mais preciosos sobre os processos de ensino e aprendizagem, as relações entre professores e alunos, a qualidade cognitiva das aprendizagens, as práticas de avaliação”. (LIBÂNEO, 2004, p. 255).

Desse modo, pode-se inferir que o autor propõe um tripé para a avaliação global da escola, na perspectiva da *Qualidade Social*. A avaliação do **rendimento escolar**,

dos elementos que a escola oferece para a oferta dos serviços e das práticas internas a sala de aula. Observe:

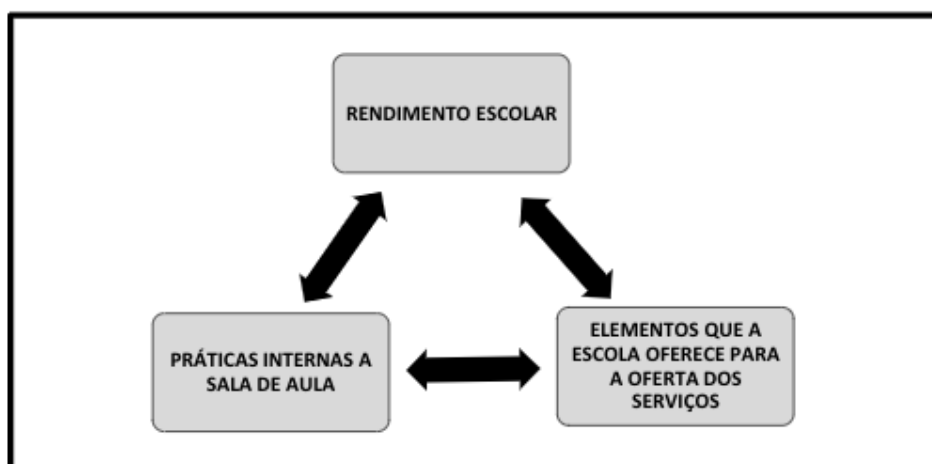


Imagem 1: Tripé para a avaliação global da escola.

Fonte: autora da pesquisa (2016).

A coleta, a análise e a avaliação dos resultados indicarão os elementos de mudança necessários ao projeto pedagógico, às práticas dos professores, no diz respeito ao domínio dos conhecimentos, metodologias e procedimentos de ensino, e as práticas da gestão.

Quanto ao âmbito da organização pedagógica, ou, dos elementos que a escola oferece para a oferta dos serviços, Libâneo (2004) sugere como norteador, para o diagnóstico, os 5 (cinco) aspectos abaixo elencados:

1. Dados estatísticos – população escolar, aprovações, reprovações, abandonos, situação socioeconômica da comunidade escolar, etc.
2. Clima organizacional – tido de direção, tipo de organização, relações estabelecidas, envolvimento da equipe pedagógica e dos professores com os objetivos e as ações da escola.
3. Rendimento escolar dos alunos – procedimentos para acompanhar e analisar, sistematicamente, os resultados escolares das turmas.
4. Execução do projeto pedagógico e curricular – dinâmica de funcionamento da organização escolar: projeto pedagógico, currículo, processos de ensino e aprendizagem, estrutura da coordenação, assistência aos professores, sistema de gestão, etc.
5. Desempenho dos professores – diretores e coordenadores precisam enfrentar os desafios da avaliação qualitativa da atividade docente por meio da reflexão conjunta para o desenvolvimento profissional.

Quanto às práticas internas à sala de aula, Libâneo (2004) recomenda que a equipe pedagógica realize a observação das aulas. Para isso, recomenda alguns elementos a observar:

1. Qualidade das relações sociais e afetivas com os alunos;

2. Preparo profissional do professor no conhecimento da disciplina e dos métodos e procedimentos de ensino e avaliação;
3. Gestão da classe nos aspectos: organização e desenvolvimento das aulas;
4. Qualidade da comunicação com os alunos;
5. Procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Quanto ao rendimento escolar, sugere-se, por meio da aplicação de provas acadêmicas, o levantamento dos resultados da aprendizagem escolar. Por meio deles é possível avaliar se as expectativas de aprendizagem, nos diferentes Componentes Curriculares, estão sendo atingidas.

O conjunto desses três elementos objetiva a consolidação de uma avaliação da qualidade que mensure **insumos** (*elementos que a escola oferece para a oferta dos serviços*), **resultados** (*rendimento escolar e os fatores que levaram a ele*) e **processos** (*práticas internas a sala de aula*).

Essa diretriz, de acordo com Dourado (2013, p. 6), também aparece no Boletim da UNESCO, de 2003. Com base no documento, o autor afirma que a OCDE e a UNESCO utilizam a relação entre **insumos**, **processos** e **resultados** para aproximarem-se da qualidade da educação de uma instituição.

Com base nas informações apresentadas sugere-se como instrumentos para a autoavaliação das instituições educacionais, atendendo a perspectiva de qualidade social, a **avaliação institucional**, a **avaliação científica** e a **observação de aula**. A avaliação institucional deve levantar dados sobre: práticas da gestão (direção e coordenação pedagógica), prática dos professores, o Projeto Pedagógico e recursos materiais e humanos.

Por meio da avaliação científica é possível realizar o levantamento do desempenho escolar dos estudantes. Por fim, por meio da observação das aulas é possível avaliar os processos internos a sala de aula, o ensino e a aprendizagem.

Os resultados levantados por estes instrumentos podem oferecer, para a instituição educacional, os indicadores da qualidade social de sua proposta pedagógica. Com base neles e, de modo consistente, as instituições educacionais terão indicadores para realizar seu replanejamento pedagógico e acompanhar a qualidade de sua gestão.

De acordo com Oliveira (2011), ainda temos um longo caminho a percorrer no que diz respeito à avaliação de sistemas e ensino. Daremos passos realmente significativos se alcançarmos, no âmbito da escola, o aprendizado de todas as crianças e o desenvolvimento de uma ação sistêmica que torne possível, a cada cidadão deste país, o direito a uma educação de qualidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada norteou-se pela inquietação com relação ao seu tema, qualidade em educação. Durante o processo de inserção nos debates e na

escolha do referencial teórico, delineou-se como concepção de qualidade educacional a adotar, a *Qualidade Social*.

A *Qualidade Social*, como critério de qualidade, não é um desafio fácil de ser ultrapassado. Em especial, porque presumi o direito à escolarização “*para todos*” e a “*garantia dos meios para ela se efetivar*”.

Ao definir a concepção de qualidade, passou-se ao estabelecimento do(s) instrumento(s) para avaliar a qualidade em instituições educacionais. No caso desta pesquisa, optou-se por três instrumentos: a avaliação institucional, a avaliação científica e mais uma, a observação de aula.

Por meio das informações levantadas nas avaliações é possível estabelecer indicadores de insumos (elementos que a escola oferece para a oferta dos serviços), de resultados (rendimento escolar e os fatores que levaram a ele) e de processos (avaliar mais especificamente as práticas internas a sala de aula).

Como a autoavaliação exige um trabalho intenso, sugere-se que as escolas elaborem Comissão de Avaliação envolvendo direção, coordenadores, professores e estudantes. Esta comissão deve ser responsável pela elaboração dos instrumentos, definição das metodologias, apresentação dos instrumentos e procedimentos que serão adotados aos sujeitos envolvidos, aplicação, coleta e análise dos dados e devolutiva para a comunidade escolar.

Os resultados indicarão os elementos de mudança necessários ao projeto pedagógico e curricular, às práticas dos professores e estudantes, no diz respeito ao domínio dos conhecimentos, metodologias e procedimentos de ensino e aprendizagem, e as práticas da gestão. Em síntese, os dados permitirão verificar avanços e fragilidades da instituição e os novos investimentos a realizar em infraestrutura, em formação docente e nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, maio/ago. 2009, p. 201-215. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf. Acesso em: 29 jan. 2013

DOURADO, Luiz Fernando (Org.). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: 02 abr. 2013.

FLACH, Simone de Fátima. **Qualidade Social da educação**: uma concepção na perspectiva democrática. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/resumos/1318.htm. Acesso em: 15 abr. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 22 mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa,

2004.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa como mecanismo de gestão da educação: trajetória e centralidade. In: CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; CUNHA, Neide de Brito (Orgs.). **Gestão Educacional e Avaliação**: perspectivas e desafios contemporâneos. São Paulo: Pontes Editores, 2015, p. 173-195.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5916&Itemid. Acesso em: 20 jan. 2013.

NETO, João Batista Gomes; ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel o sistema nacional de avaliação. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2024/1993>. Acesso em: 19 jan. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Unesp, 2011, p.143 – 156

PACIEVITCH, Thais; SOHN, Cleide Eurich; POSSOLI, Gabriela Eyng. Políticas educacionais e qualidade da educação: avaliação e formação de professores da educação básica. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011, p. 15.062 – 15.073. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4738_3064.pdf. Acesso em: 01 fev. 2013.

NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO NAS LICENCIATURAS: A CONFECÇÃO E APLICAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Ezequias Cardozo da Cunha Junior

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Biologia

Uberlândia – Minas Gerais

Augusto Helberty Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Biologia

Uberlândia – Minas Gerais

RESUMO: A formação docente nos cursos de Licenciatura envolve disciplinas comuns às Licenciaturas e disciplinas específicas à área de formação. No entanto, nas disciplinas específicas, frequentemente os docentes postergam a formação docente intrínseca aos cursos de Licenciatura, e reproduzem uma cópia da aula executada com os estudantes dos cursos de Bacharelado. Nessa perspectiva, esta experiência demonstra uma alternativa às avaliações aplicadas na formação de professores, como as provas tradicionais, substituídas pela confecção e aplicação de recursos didáticos sobre uma temática constituinte da disciplina Ecologia de Comunidades e Ecossistemas da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia.

PALAVRAS-CHAVE: Recurso Didático, Licenciatura, Avaliação, Ensino Médio.

ABSTRACT: The training of teachers in

Licentiate courses involves academic disciplines common to Licentiate degrees and disciplines specific to the area of formation. However, in the specific disciplines, the lecturers frequently ignore the training of teachers which is intrinsic the Licentiate courses and reproduce a copy of the class performed with the students of the Bachelor's degree. In this perspective, this experience demonstrates an alternative to the evaluations applied in teacher training, such as the traditional tests, replaced by the preparation and application of didactic resources on a constituent theme of the academic discipline Ecology of Communities and Ecosystems of the Licentiate course in Biological Sciences from the Federal University of Uberlândia.

KEYWORDS: Didactic Resource, Licentiate Degree, Assessment, High School.

1 | INTRODUÇÃO

A finalidade deste trabalho é relatar as experiências acadêmicas de discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na disciplina Ecologia de Comunidades e Ecossistemas do Instituto de Biologia (INBIO), em 2017 com estudantes da Escola Estadual Treze de Maio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Estas experiências foram proporcionadas por uma atividade pautada como requisito parcial para a aprovação na disciplina, realizada pela integração da docente à Escola, a partir da Extensão Acadêmica que é um dos pilares desta instituição responsável por engendrar o conhecimento científico à sociedade.

A atividade propôs a visita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Universidade para a utilização de recursos didáticos elaborados pelos graduandos durante a disciplina, a partir de metodologias distintas à expositiva tradicional, qual seja a metodologia expositiva passiva (OLIVEIRA; RAMOS, 2018, p. 38).

A visita foi realizada no horário da disciplina, por trinta e dois estudantes com faixa etária entre 16 e 62 anos de idade, cursando o primeiro, segundo ou terceiro ano do Ensino Médio (EM), no período noturno. O grupo de estudantes era formado, predominantemente, por mulheres engajadas no trabalho que já possuíam filhos.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2015, a disciplina Ecologia de Comunidades e Ecossistemas compõe o núcleo de formação profissional específica do Biólogo (a). No entanto, sem relação com a prática docente intrínseca ao curso de Licenciatura.

Desse modo, a docente responsável pela disciplina propôs aos discentes no início do semestre, a substituição da última avaliação teórica pela atividade avaliativa de prática docente, qual seja, a elaboração e aplicação de um recurso didático sobre as temáticas da disciplina, dirigido à modalidade EJA. Pois, conforme Souza (2007, p.112-113):

“Utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas”.

Para desenvolver o recurso didático, os graduandos realizaram a pesquisa bibliográfica sobre esta temática e elaboraram o projeto do recurso, conforme o Modelo de Design Pedagógico da Secretaria de Educação à Distância (SEED), disponível na Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) do Ministério da Educação (MEC), a partir do conceito de Design Pedagógico de Torrezan (2009).

Porquanto, para a aplicação do recurso didático, a docente orientou que os graduandos não utilizassem a metodologia expositiva tradicional, uma vez que na Educação Formal, esta metodologia conceituada como Expositiva Passiva ainda é um dispositivo que predomina na práxis docente (OLIVEIRA; RAMOS, 2018, p. 38). Vale ressaltar que a realização desta atividade impulsionou nos graduandos, o desenvolvimento de minuciosas reflexões sobre a perspectiva de avaliação nas licenciaturas, que resultou na elaboração deste artigo.

A formação inicial dos cursos de Licenciatura deve acompanhar as transformações e inovações inerentes à prática educativa, uma vez que há na sociedade uma demanda por formação permanente na profissão docente, ou seja, a docência exige do (a) profissional uma formação atualizada, inclusive pela Formação Continuada (SOUZA;

GOUVÊA, 2006, p. 39).

Sarmieri e Justina (2004, p. 43), afirmaram que a proposição de recursos didáticos é designada por professores de Biologia, como uma prática facilitadora crucial à constituição da formação inicial e continuada. Além disso, a utilização diversificada de materiais no processo de ensino-aprendizagem, favorece a relação docente-discente e deste com o conhecimento (SOUZA, 2007, p. 110).

Nessa perspectiva, elaborar recursos didáticos que se constituem como fator inédito no espaço escolar, desperta o interesse dos estudantes e indicia a percepção deles como principais agentes no processo educativo (OLIVEIRA, 2006, p. 11). Como também, a construção de recursos didáticos que atravessam o horizonte Lúdico, desenvolve esse ambiente motivador que desperta o prazer entre os estudantes. Associados à prática Expositiva Dialogada, os recursos didáticos lúdicos integram as estruturas de participação mais ativa durante as aulas (PEDROSO; ROSA; AMORIN, 2009, p. 3).

Portanto, a subjetividade que permeia o imaginário estudantil, enquanto sujeito histórico, acompanhou as transformações sociais, científicas e tecnológicas, pautadas em novas concepções que se distinguem do modelo expositivo centrado no professor. No ensino de Ciências e Biologia, a aplicação de recursos didáticos lúdicos, como os jogos, as dinâmicas, o caça-palavras, a cruzadinha, enfim, perspectivas que aumentam a compreensão dos conteúdos programáticos pelos estudantes, proporcionam um ambiente libertário para a expressão individual da subjetividade de todos os envolvidos (SANTOS; GUIMARÃES, 2010, p. 23).

2 | DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A atividade foi desenvolvida na Universidade durante o horário da disciplina, na qual, a docente responsável solicitou o transporte institucional para os estudantes da Escola Parceira (EP), após o agendamento da visita com os gestores e professores. Nesta visita, os graduandos prepararam estandes no Bloco 8C em corredores e salas de aula para produzir espaços de aprendizagem, propícios à aplicação do recurso didático desenvolvido na disciplina.

O desenvolvimento do recurso didático ocorreu após a conclusão do projeto aprovado pela docente orientadora, a qual enviou para o Laboratório de Ensino de Ciências e Biologia (LEN) do INBIO, a relação dos recursos de papelaria necessários para a confecção do recurso didático. O laboratório ofereceu os recursos de papelaria e numerosas referências de Recursos Didáticos, bem como, referenciais e trabalhos sobre a Educação Formal e as metodologias de ensino que constituem a prática pedagógica escolar.

A proposta da atividade na disciplina foi apresentar as Relações Ecológicas (RE's) para as (os) estudantes da EJA. Dessa forma, toda a turma de graduandos foi dividida em cinco tópicos: Parasitismo, Competição, Herbivoria, Predação e Mutualismo. A

apresentação das Relações Ecológicas (RE's) pelos graduandos deveria ser realizada nos estandes, a partir da elaboração de um recurso didático com potencial para substituir a metodologia Expositiva Passiva no processo de Ensino-Aprendizagem das RE's.

Por isso, o tema selecionado para a atividade foi o Parasitismo, uma Relação Ecológica interespecífica negativa, presente em todos os Reinos da Biodiversidade, no cotidiano das populações, incluso no conteúdo programático da disciplina e no currículo do Ensino Médio (EM).

Para a apresentação, cada equipe de graduandos organizou estandes em salas individuais com diferentes recursos didáticos, como vídeos, músicas, apresentações em PowerPoint, jogos, dinâmicas, textos, artigos científicos, reportagens, revistas, jornais e páginas da Internet que destacassem a temática.

O recurso didático elaborado pelos graduandos no estande sobre o Parasitismo consiste em um macro jogo de tabuleiro, no qual, o objetivo é atravessar a trilha até a chegada. Para se mover no tabuleiro do jogo, os participantes precisam acertar as respostas das questões sobre o tópico da proposta. A equipe que conseguir alcançar a chegada é a campeã, mas o jogo continua com os outros jogadores até todas as equipes alcançarem o objetivo.

A trilha do jogo foi produzida em forma de tênia (*Taenia solium*) adulta, na qual, o escólex (região anterior) é a largada e a última proglótide grávida (região posterior) é a chegada. A trilha começava mais estreita e se alargava, pois cada segmento da tênia, uma proglótide, desenvolve-se e aumenta de tamanho. Já os pinos utilizados no jogo de trilha em tabuleiro convencional, foram substituídos por ectoparasitas, confeccionados pelos graduandos em forma de piolho, pulga, sanguessuga e carrapato. Por isso, as turmas de estudantes da EJA que chegavam ao estande eram divididas em quatro equipes, cada representada por um ectoparasita.

Para iniciar o jogo, um representante de cada equipe deveria girar a Roleta da Sorte confeccionada pelos graduandos. Essa roleta possui oito classes enumeradas de 1 a 8 e a equipe que alcançar o maior valor começaria o jogo. Após o início da partida, a primeira equipe deveria girar a Roleta da Sorte para descobrir quantas proglótides o seu ectoparasita poderia atravessar, se a equipe de estudantes conseguisse acertar a resposta da questão lançada pelos graduandos.

As questões do jogo foram elaboradas de forma objetiva, focada na percepção e compreensão do tema. Para tanto, o conteúdo foi organizado com os conhecimentos gerais da temática (Parasitismo), sucessivos aos conceitos mais específicos e complexos que acompanharam as ramificações do objeto metodológico, na forma de proglótides reprodutivas. As questões foram divididas em quatro categorias: complete a frase, conheça e comente, analise se a afirmação é verdadeira ou falsa e responda à pergunta.

Para as questões da categoria conheça e comente, os graduandos organizaram dois notebooks no estande de Parasitismo com curiosidades, reportagens, músicas,

vídeos e imagens sobre o assunto. Em consequência, os participantes da equipe deveriam interagir com a mídia e dialogar com as outras equipes os fatos que conheceram e compreenderam.

Além disso, os graduandos em parceria com o Laboratório de Ensino em Parasitologia, do Instituto de Ciências Biomédicas (ICBIM) prepararam uma exposição de amostras de parasitas para as (os) estudantes. Entre as amostras havia tênia, carrapatos, pulgas, piolhos, sanguessugas, vermes nematódeos, áscaris, entamoebas, e outros. Nessa exposição, também foram apresentadas as informações sobre estes parasitas e sua relação com a humanidade, inclusive com os animais domésticos e selvagens.

3 | DISCUSSÃO DO RELATO

Diversas atividades de disciplinas comuns à Licenciatura já foram realizadas na Escola Parceira (EP), como estágios, eventos e mostras. Por isso, os autores deste trabalho já conheciam vários estudantes e observaram que a participação deles na atividade realizada na Universidade, demonstrou certo distanciamento em relação à identidade construída no espaço da escola pública.

Em outras palavras, os estudantes relataram que até a data do evento, a maioria não havia adentrado no espaço universitário. Nesse sentido, os estudantes que participaram da discussão e, já conheciam a dinâmica da universidade por prestar serviços no interim acadêmico, como por exemplo, motorista e entregador, tiveram maior participação que resultou no eixo central do debate, pois acrescentaram saberes adquiridos no cotidiano, como as experiências nos Laboratórios de Anatomia Humana, no Coral da UFU, nos Museus Universitários de Arte (MUNA) e do Índio (MUSÍNDIO) que enriqueceram a discussão.

Vale ressaltar que o desenvolvimento da atividade dentro do espaço acadêmico, impulsionou a admiração dos estudantes pelos graduandos que passaram pela formação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação Básica (EB) e se tornaram referência motivadora para eles no ingresso do Ensino Superior (ES).

Como já foi relatada, no desenvolvimento da atividade, a elaboração do trabalho demandou materiais adquiridos pelo Laboratório de Ensino em Ciências e Biologia (LEN/UFU) que não são disponibilizados pelo Estado. Portanto, a confecção de recursos didáticos em escolas públicas, demandam recursos financeiros que precisam ser disponibilizados pelos próprios professores, se tornando cada vez mais inviável a realização de metodologias diferenciadas. Nesse sentido, devemos promulgar políticas públicas que contemplem esses gastos.

Além disso, a confecção de recursos didáticos para a aplicação na atividade demandou um tempo maior que o previsto, pois impôs extensa pesquisa, a partir da elaboração do projeto com a relação dos materiais de papelaria para, enfim, realizar a confecção de cada parte do jogo: o tabuleiro, a roleta, os cartões de questões,

os ectoparasitas (pinos), a relação de recursos midiáticos que seriam exibidos nos notebooks e a organização da coleção biológica de parasitas.

Na prática profissional de docência da rede pública de Ensino, a confecção de recursos didáticos diferenciados pode ser realizada pela interdisciplinaridade, ou seja, pela integração de profissionais de diferentes disciplinas que utilizarão esses recursos de forma coletiva. Pois, enquanto grupo social que se constitui pela profissão, os docentes individualmente não possuem tempo suficiente para desenvolver a quantidade de recursos didáticos necessários a essa realidade profissional. Uma vez que a responsabilidade de várias turmas excedidas de quantidade de estudantes, com especificidades distintas, inviabiliza a produção de aulas com recursos didáticos diferenciados produzidos pelos docentes.

No início da atividade, os graduandos ficaram surpresos, pois preponderavam nos grupos participantes da atividade, estudantes que desconheciam o tema Parasitismo, e por isso, foi necessário realizar com cada turma de estudantes, uma contextualização sobre os parasitas, o Parasitismo, as Relações Ecológicas (RE) e outros conceitos imprescindíveis à compreensão do objeto de estudo, a partir de fatos cotidianos, do senso comum e das singulares vivências de cada grupo que participou da atividade.

Para realizar a contextualização, os graduandos distribuíram uma cartilha produzida para cada dupla de estudantes com as principais informações sobre o Parasitismo, e após o questionamento contextual, os graduandos leram com as (os) estudantes a primeira parte da cartilha e esclareceram que todas as respostas das questões abordadas no jogo estavam distribuídas neste material.

Alguns graduandos, que realizaram a atividade, cursaram o Ensino Médio (EM) na modalidade EJA e já haviam estudado na Escola Parceira (EP). No entanto, o ensino aprendido na graduação dificultou a relação dos graduandos com a realidade mantida na Educação Básica (EB), pelo engessamento intrínseco ao conteúdo e a experiência do Ensino Superior (ES). Pois o conteúdo aprendido teoricamente se diferencia da práxis pedagógica nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, o delineamento dos saberes da temática, realizado pelos graduandos a partir de sua complexidade, demonstrou-se inadequado ao conhecimento dos estudantes, pois conceitos descritos como fáceis, não eram reconhecidos pelos estudantes, desde o conceito geral, Parasitismo, a conceitos mais específicos como ectoparasita, endoparasita, holoparasita e hemiparasita.

Do mesmo modo, a experiência revelou que ao executar a atividade por diversas vezes, os graduandos tiveram melhor desempenho, pois se sentiram mais preparados e confiantes no desenvolvimento da atividade. Logo, realizar a atividade com diferentes pessoas antes de praticá-la com o público alvo é fundamental para a prática docente, principalmente, para atender as expectativas de estudantes protagonistas do processo de Ensino- Aprendizagem.

Atividades que envolvem a produção de recursos didáticos para a aplicação em encontros com estudantes da Educação Básica (EB), não foram frequentes na

formação em Licenciatura dos autores. Esta foi uma atividade inédita, na qual uma docente externa à área da Educação, no curso de Licenciatura, substituiu uma avaliação teórica pela elaboração e aplicação de um recurso didático para estudantes do EM da rede pública de Ensino.

Desse modo, os cursos de Licenciatura poderiam usufruir desta concepção inovadora para minimizar a aplicação de insatisfatórias avaliações teóricas. Pois, apesar de estar presente nas disciplinas relacionadas à Educação, a confecção de recursos didáticos e sua aplicação não ultrapassam as fronteiras com as disciplinas específicas, ou seja, do Bacharelado. Por isso, as práticas pedagógicas devem ser fomentadas e incentivadas em todas as disciplinas dos cursos de Licenciatura de maneira integral, nas disciplinas que compõe a esfera formativa da docência ou do campo específico.

Portanto, esta experiência foi formativa nas duas vertentes, teórica e prática, na perspectiva de possibilitar aos discentes graduandos todo o processo de pesquisa, confecção e aplicação de um recurso didático. Ademais, refletir sobre a atividade indicou alguns desafios na confecção do recurso didático, a necessidade de incluir mais propostas como esta nos cursos de Licenciatura e a consolidação de vivências didáticas no imaginário de futuros professores, demonstrada apenas a partir deste relato.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diretrizes Nacionais do Nível Superior. Brasília, 2015.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.** Cairu em Revista, v. 3, n. 4, p. 119-43, 2014.

CABRERA, W.B. **Ludicidade para o ensino médio na disciplina de Biologia: Contribuições para o processo de ensino e aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa.** [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Londrina, Paraná, 2007.

DOS SANTOS, A.B.; GUIMARAES, C.R.P. **A utilização de jogos como recurso didático no ensino de zoologia.** Rev. electrón. investig. educ. cienc., 5(2): ago/dic, 2010.

NOGUEIRA, Regina da Silva; OLIVEIRA, Ernesto Borba. **A importância da Didática no Ensino Superior,** 2011. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2011/11/10/outros/75a110bfebd8a88954e5f511ca9bdf8c.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

OLIVEIRA, O. B. de; TRIVELATO, S. L. F. **Prática docente: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação?** XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, RJ, 2006. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/5.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

OLIVEIRA, Tadeu Perdigão Diz; RAMOS, Maria Luisa Perdigão Diz. **Análise dos recursos didáticos sobre o conteúdo de educação alimentar do acervo do banco de materiais do curso de ciências biológicas da PUC Minas**. Educação & Tecnologia, v. 20, n. 3, 2018.

PEDROSO, C.V.; ROSA, R.T.N.; AMORIN, M.A.L. **Uso de Jogos Didáticos no Ensino de Biologia: Um Estudo Exploratório nas Publicações veiculadas em Eventos**. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (VII ENPEC), Florianópolis, 2009.

Sarmieri VS, Justina LA. **Fatores inibidores da atividade pedagógica**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 12. Curitiba, 2004.

SOUZA, L. H. P. de; GOUVÊA, G. **Oficinas pedagógicas de ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores**. Ciência e educação, v. 12, n. 3, p. 303-313, 2006.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM**, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf Acesso em: 17 mai. 2018.

TORREZZAN, Cristina A. W. **Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais**. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13569/8551>. Acesso em: 18 fev. 2018.

O AMBIENTE ESCOLAR: A RELAÇÃO ENTRE O ESPAÇO EDUCACIONAL E A APRENDIZAGEM

Humberto Torres Gonzales

Instituto de Artes/ Universidade Federal de
Uberlândia
Uberlândia – MG

RESUMO: Quando se discute acerca da estrutura escolar, atesta-se que deve ser concedido aos indivíduos ali presentes um ambiente propício para a execução de suas atividades, onde se sintam confortáveis e estimulados. Todavia, até quando esse tópico pode influenciar os indivíduos ali presentes? Essa questão engloba uma série de fatores que contribuem para a reflexão e investigação aqui proposta: um recorte de como a relação ensino-aprendizagem da disciplina de artes dialoga com as questões estruturais do ambiente escolar. A partir da observação minuciosa de seis semanas, o presente trabalho visa apresentar essas reflexões e relacioná-las aos fatos e situações observadas.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Educação; Ambiente Escolar; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT: When discussing the school structure, it is recognized that the individuals present should be given an environment conducive to the execution of their activities, where they feel comfortable and stimulated. However, how can this topic influence the

individuals present? This issue encompasses a number of factors that contribute to the reflection and research proposed: a discussion of how the teaching-learning relationship of the arts discipline dialogues with the structural issues of the school environment. From the close observation of six weeks, the present work aims to present these reflections and relate them to the facts and situations observed

KEYWORDS: Art-Education; School Environment; Supervised Internship.

1 | CONTEXTO DO RELATO

Dado o princípio do semestre letivo, iniciou-se simultânea a busca pelo espaço aonde viria a realizar a dimensão prática da disciplina de Estágio Supervisionado I. A busca pela escola levou em conta múltiplos fatores internos e externos que influenciaram em minha escolha final: a proximidade com a universidade, as instalações físicas do colégio, os períodos de aulas ofertados, além da minha disponibilidade horária e das séries que estavam à disposição para observação. Por fim, optei por cumprir as 30 horas aulas práticas propostas, observando turmas do primeiro ano do ensino médio, as terças-feiras, no turno da manhã.

2 | DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

À procura por um foco de observação norteou-se por intermédio dos diários de observação, nos quais foram exploradas as possibilidades de escolha desse foco em vista de um direcionamento no nosso olhar como aluno-observador e aspirando uma reflexão fértil para nossa construção pessoal e profissional como arte-educadores, por meio das notas que foram tomadas durante os primeiros momentos do estágio supervisionado. Desde o momento em que entrei na sala de aula, um aspecto que se manifestou frente à minha percepção foi a questão da estrutura física da escola. Tendo em vista meu contato prévio e bagagem pessoal com o universo do design de interiores, em um primeiro contato minha impressão foi de estranhamento, prolongando-se pelos dias seguintes. No processar-se do estágio fui apresentado a novos espaços da escola, e em decorrência das primeiras impressões aliadas as atividades realizadas pela professora com esses alunos, meu encargo tornou-se compreender qual a relação desse espaço físico na dimensão da aprendizagem e ensino.

No primeiro dia de observação, a professora levou-me no início de cada horário, até a sala de aula, para me apresentar como estagiário. Nesses momentos iniciais me deparei com estranhamentos. As salas de aula mal iluminadas, com uma área reduzida tendo em vista a quantidade de alunos ali presentes, o uso das cores branca e marrom para a pintura das paredes e janelas respectivamente, além do mobiliário (carteiras e cadeiras) precário, desgastado e desconfortável. As condições do ambiente de ensino me levaram a comentar com a professora durante o intervalo entre as aulas questionando-a sobre sua opinião acerca do assunto, e como esperado, ela me respondeu de uma forma que demonstrava igual preocupação sobre como esse ambiente estaria influenciando esses alunos de forma negativa. Dando sequência às observações do primeiro dia, após a apresentação em cada horário, a turma foi conduzida para um espaço externo à sala de aula, o palco no pátio da escola, visualizei a situação como essencial para uma aula de artes, e surpreendi-me por tal fato ocorrer no meu primeiro dia. Nesse espaço os alunos distribuíram-se para ensaiar o texto proposto em aula anterior, como uma dimensão prática do conteúdo estudado. O Espaço era amplo, e acomodava a todos perfeitamente, porém a questão do controle da professora sobre esses alunos se mostrou um pouco frágil, pois divididos em seus respectivos grupos em áreas isoladas a atenção da professora focava-se em um grupo por vez, deixando os outros à margem de fatores externos ali presentes. Independente dessas eventuais ocasiões, a forma que a professora expôs aquele espaço frente aos alunos, apresentando-o como um espaço não convencional de ensino, contextualizando sua escolha para a realização da atividade em um panorama geral do ensino do teatro foi um fato que me marcou muito, pois vinha de encontro com meu foco de observação.

“O espaço que vocês estão é um espaço cênico, ele é articulado, ou seja, preparado para que vocês se expressem aqui de forma adequada, e ele é um espaço diferente

da sala de aula, não é? É para vocês se sentirem mais confortáveis. ” (Professora de Artes da Escola do Estágio).

Avançando no relato dessas observações, nas duas semanas que se seguiram, a questão do espaço convencional se manifestou, contrapondo-se às experiências expostas acima, que ocorreram no primeiro dia. O conteúdo dessas aulas situou-se no campo das Artes Visuais, abordando elementos formais e estudos cromáticos. A sala de aula a meu ver, possuía uma estrutura precária, e essa impressão apenas se solidificou com o contato maior com esse ambiente através de situações observadas em que constatei o influxo nocivo que cercava os alunos. Destaco os atos de agitação, resistência às proposições de diálogo, insurgência contra a figura da professora, devido a recorrência com que se manifestaram, importunando significativamente o andamento das aulas. Creio que tais fatos podem ser associados a uma série de fatores estruturais do espaço físico, que resultavam na frágil assimilação dos conteúdos pelos estudantes, e que atrelados a outras questões trazidas à sala de aula, como por exemplo, o desestímulo gerado a partir dos resultados avaliativos do simulado da disciplina de artes, que foram apresentados de maneira questionável, resultaram nos momentos mais instáveis, em termos educacionais, que foram observados.

Em sequência aos estudos pautados no ensino das Artes Visuais, na quarta semana de observação, para trabalhar com a temática do autorretrato os alunos dirigiram-se à sala de audiovisual, para as instruções e suplementação teórica acerca da temática. O fato que os alunos (e foi unânime em todas as turmas) assumiram uma postura mais interessada e atenta em termos comportamentais quando souberam que iriam para o espaço audiovisual da escola. Um espaço que ressalto, em contraponto à sala de aula bastante saturada, é um local amplo e com uma disposição de mobiliário bem planejada e com composição de interior que dispõe de recursos tecnológicos, proporcionando assim uma dinamicidade maior no ensino. Friso a relevância desse espaço no ensino das manifestações artísticas, pois é de interesse dos alunos, que a aula ministrada ali aconteça, de acordo meu olhar de observador, por um fator voltado à questão dos aparatos tecnológicos que são uma realidade comum à esses estudantes. A questão de inovação e uso da tecnologia no ensino de Artes é um discurso observado nos escritos de Caroline Costa dos Santos (2012. p.32), quando argumenta que “A Arte está intimamente ligada às transformações que ocorrem na sociedade, logo não poderia jamais estar dissociada da tecnologia o que atribui uma revolução nas manifestações culturais do século XXI”. Outro ponto de destaque do conteúdo ministrado, ainda relacionando à uma realidade próxima a dos alunos, foi a possibilidade e sugestão de execução da proposta do autorretrato no aplicativo Snapchat visando essa individualidade, originalidade e construção pensada de uma imagem, abordando a linguagem da fotografia por meio da tecnologia cotidiana ao alcance daqueles alunos entrando em um estudo sobre as novas mídias da Arte.

No campo das artes, falar em tecnologia significa falar em ferramentas criativas, pois são os dispositivos, as programações (dados de comando) desses dispositivos

e suas diretrizes que definem como serão executadas determinadas obras. Desse modo, ao mesmo tempo em que o artista tem domínio sobre a ferramenta, ela também o domina. (CAPELATTO. 2014, p.29)

O cronograma da quinta semana daria continuidade na exploração desse espaço audiovisual, porém em meio a imprevistos com a reserva da sala, a professora teve que estabelecer, em pouco tempo, uma proposta alternativa para ministrar a aula naquela terça-feira. Uma saída encontrada por ela, foi relacionar os estudos prévios sobre a cor, exercitando outro tópico que já havia sido abordado antes: a natureza morta. O espaço onde a aula seria lecionada se mostrou uma escolha, de novo, improvisada, o pátio. Um ambiente ao ar livre, amplo, com mesas de concreto que comportavam todos os alunos, se mostrou uma opção viável para a aula, a interatividade entre os alunos ocorreu de forma saudável, proporcionando o contato entre alunos e professor.

A sexta semana de observação, também, houve uma aula ministrada na sala audiovisual, e mais uma vez, os resultados em relação aos espaços tradicionais do ensino, firmaram os resultados positivos e a influência desse ambiente em relação à aprendizagem. O conteúdo ministrado tratava da questão de gêneros musicais, e a forma articulada pela professora para apresentá-lo foi por meio de um *vlog* que trazia um breve resumo sobre história da música e curiosidades, complementadas por vídeos que promoviam a participação mais atrativa dos alunos para questões sobre composição musical, direção de arte, por meio de músicas conhecidas e novas, trazidas pela professora. Eram todas voltadas para o ensino de arte e carregavam uma forte carga de referencial teórico para esses estudantes, como por exemplo, a música *Bienal*, de Zeca Baleiro, que denota influência da história da arte, arte contemporânea dentre outras perspectivas pertencentes a um recorte das artes visuais e que entra como suplemento e linguagem alternativa para o ensino dessas manifestações.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

A partir dos relatos e da observação, percebeu-se que a existência desse espaço mostrou-se como um ambiente de ensino que se constrói como campo de interações e relações, passando a fazer parte de todo o processo de construção do conhecimento dos alunos devido a uma série de fatores que passam a ser incorporados ali por eles, em uma perspectiva cultural, afetiva, pessoal e coletiva.

A Prática pedagógica aplicada em todo esse contexto educacional é um fator a ser considerado, assim como o bem-estar desses alunos nesse local. É tudo interligado e a educação pública brasileira procura se articular para que o conjunto do todo, funcione bem. Porém como observado, a questão estrutural deixa muito a desejar, um exemplo que explicita bem a situação são as verbas destinadas à manutenção escolar, muitas vezes aplicada a outros departamentos escolares e em geral utilizadas em um viés puramente estético em contraponto a uma questão funcional. O crescimento exponencial na construção de escolas entre o final do século XX e o início do XXI, se

deve em grande parte às diretrizes educacionais que vem se estabelecendo desde então. A luta contra o analfabetismo, opções de reingresso, Educação para Jovens e Adultos (EJA), dentre outros “programas” que visam à educação gratuita das classes populares, não estavam alicerçados em vista da demanda estrutural das escolas, em questão de instalações prediais ou aparato mobiliário. Outra questão que se faz necessária e é alvo de indignação pela maioria da comunidade escolar, externa e acadêmica, refere-se à postura dos alunos. A mesma implica não apenas em uma questão física aplicada ao bem-estar dos alunos, mas à diversas outras demandas que acarretam, muitas vezes, em problemas relacionados à saúde, em especial nas questões posturais e circulatórias, que acarretarão em um desempenho negativo, como salienta Lima (1989, p.40):

Qualquer um que permaneça sentado durante quatro horas, mesmo com pequenas interrupções, nas carteiras escolares espalhadas pelo Brasil saberá a que tortura se submete a criança. Se a essa tortura específica somarmos o calor e/ou frio excessivo que decorrem do uso inseqüente de materiais construtivos inadequados, é de se espantar que alguma criança ainda consiga gostar de estudar.

Não é um pensamento luxuoso querer melhores condições para os estudantes das escolas públicas, é uma questão de necessidade. Os relatos aqui apresentados denotam isso, ou seja, como a influência do ambiente escolar gera uma reação negativa quando se mantém o espaço tradicional, que muitas vezes é tido como desconfortável. Em um ambiente equipado e com uma estrutura interessante e não-convencional de ensino, flui e se estabelece a tríade professor, aluno e aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após seis semanas de intensa vivência da arte-educação no ambiente escolar, as reflexões se fizeram presentes e creio que aqui apontadas e expostas. Em suma, a vivência viabilizou uma imersão na dimensão do ensino e trouxe à tona reflexões antes ofuscadas frente à minha percepção. Porém, após a síntese dessa observação infere-se que as questões estruturais do ambiente escolar são de extrema relevância para esses educandos e a disciplina de artes, uma das poucas que tem a possibilidade de propor um espaço alternativo de ensino. Ela é, deste modo, uma das mais influenciadas nessa relação. Como futuros arte-educadores devemos ampliar os saberes frente à realidade apresentada, para ganharmos o devido espaço educacional no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

LIMA, Mayumi S. **A Cidade e a criança**. São Paulo: Livraria Nobel, 1989.

RIBEIRO, Solange L. Espaço Escolar: Um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004.

CAPELATTO, Igor. **Arte e Tecnologia**. Guarapuava: Gráfica Unicentro, 2014.

SANTOS, Caroline Costa dos. **O uso da tecnologia no ensino da arte**. 2012. 63 f. Trabalho de Conclusão de Especialização (Curso de Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95940>>.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ENTRE 1995 E 2013: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Alexandre Ramos de Azevedo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Diretoria de Estudos Educacionais

RESUMO: Após a divulgação pelo Inep da Linha de Base do Plano Nacional de Educação (PNE), consideramos importante avançar-se na identificação das políticas educacionais que merecem ênfase visando o cumprimento das metas estabelecidas na Lei nº 13.005/2014. Este estudo, de caráter exploratório, pretende trilhar este caminho, procurando verificar a relação entre algumas políticas de educação superior e os indicadores que medem a qualificação do corpo docente em exercício nas IES do país (Meta 13 do PNE). Assim, em que pese a importância de se considerar o impacto da expansão de matrículas no ensino superior (Meta 12) na demanda por docentes qualificados, bem como da necessária ampliação no número de mestres e doutores titulados anualmente pelos programas de pós-graduação (Meta 14), para fazer face a este aumento de demanda; este estudo conclui, preliminarmente, que os resultados observados nos indicadores de qualificação docente entre 1995 e 2013 acentuam a importância da Política de Avaliação da Educação Superior para o crescimento dos indicadores da Meta 13 do

PNE. O aperfeiçoamento do Sinaes, proposto na estratégia 13.1 do PNE, está, portanto, bastante alinhado com os objetivos desta meta, que é a melhoria da qualidade da educação superior em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação. Educação Superior. Avaliação. Sinaes. Qualificação Docente.

ABSTRACT: After the disclosure of the Baseline of National Education Plan (Brasil, Inep, 2015) by INEP, it was considered important to identify the educational policies that deserve to be prioritized in order to meet the goals established by Law. This exploratory study intends to follow this path, seeking to investigate the relationship between some higher education policies and indicators that measure the qualification of teaching staff in office in the higher education institutions in the country (Goal 13 of PNE). Thus, despite the importance of considering the impact of the expansion of enrollment in higher education (Goal 12) in the demand for qualified teachers and the necessary increase in the number of masters and doctors graduates annually by postgraduate programs (Goal 14) to meet this increase in demand; this study concludes preliminarily that the results observed in the teaching qualification indicators between 1995 and 2014 underline the importance of Higher Education Evaluation Policy for growth

of the indicators of Goal 13 of the PNE. The improvement of National Higher Education Evaluation System (Sinaes) proposed in the strategy 13.1 of PNE, is therefore closely aligned with the objectives of the goal, which is to improve the quality of Brazilian higher education.

KEYWORDS: National Education Plan; Higher Education; National Higher Education Evaluation System; evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

Após a produção e divulgação da Linha de Base do Plano Nacional de Educação (Brasil, Inep, 2015), consideramos importante avançar na identificação das políticas educacionais ou de aspectos destas políticas que merecem maior atenção visando o cumprimento das 20 metas estabelecidas na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Este estudo, de caráter exploratório, procura verificar a relação entre algumas políticas voltadas para a educação superior e os indicadores que medem a qualificação do corpo docente em atuação na educação superior no país, tendo em vista o que ficou estabelecido como meta no novo Plano Nacional de Educação (PNE):

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Com o referido documento pudemos notar que os percentuais de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior permaneceram em crescimento (gráfico 1) entre 2009 e 2013.

Mas a Linha de Base produzida pelo Inep se limitou, quanto aos indicadores da Meta 13 do PNE, apenas à série histórica mencionada porque somente a partir de 2009 os docentes passaram a ser unidade de informação, em atendimento ao que foi estabelecido pelo Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008.

Nas informações organizadas pelo Censo da Educação Superior, os docentes desde 2009 são identificados através de duas variáveis. Uma delas é denominada por código do vínculo do docente à Instituição de Ensino Superior (IES) e serve para reconhecermos as funções docentes; a outra variável é o código de identificação única do docente, pela qual reconhecemos cada docente enquanto indivíduo (Brasil, Inep, 2015, pp. 387-89). A relação entre ambas é que um mesmo docente, tomado individualmente, pode ter mais de um vínculo, com diferentes IES; ou seja, um mesmo docente pode ocupar várias funções docentes no sistema de educação superior.

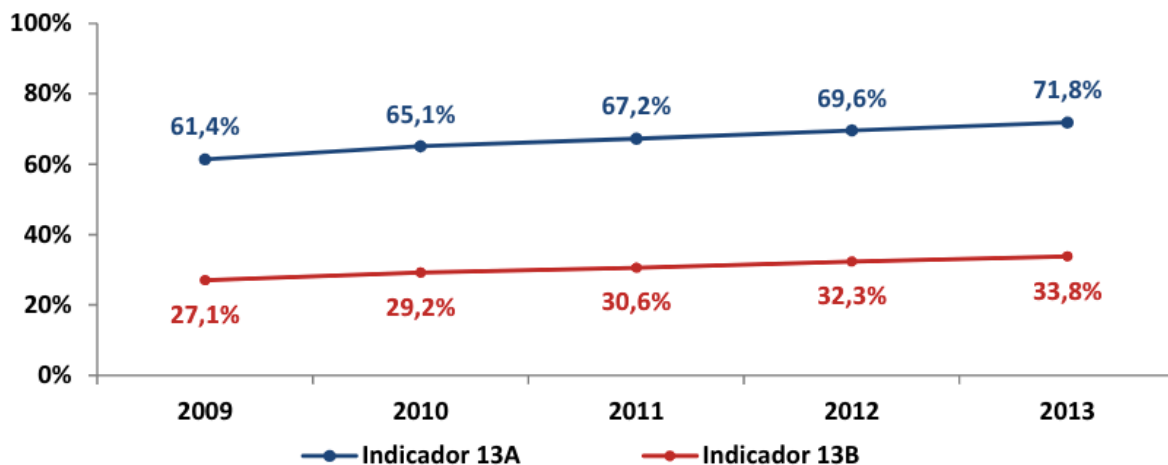


Gráfico 1 – Percentual de docentes na Educação Superior com mestrado ou doutorado (Brasil, Inep, 2015, p. 227)

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Entretanto, para que pudéssemos ampliar a série histórica visando realizar este estudo, tivemos que optar por realizar o estudo com base nas funções docentes, o que nos possibilitou abranger em nossa análise um período mais extenso: 1995 a 2013.

A substituição dos docentes pelas funções docentes nos permitiria comparar a evolução dos indicadores da Meta 13, através de momentos ou fases diferentes das políticas de educação superior. Entretanto, uma pergunta que ainda precisaria ser respondida era: que políticas ou aspectos das políticas educacionais mereceriam nossa atenção?

Para responder tal pergunta, aprofundamo-nos no estudo do próprio PNE e vimos a necessidade de considerar a relação imediata entre a Meta 13 do PNE e as demais metas dedicadas a este nível de ensino: a Meta 12, relativa à expansão das matrículas em cursos de graduação; e a Meta 14, que corresponde à expansão dos titulados anualmente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – em seu art. 66, estabeleceu que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, estabelecemos as seguintes hipóteses:

- a expansão de matrículas em cursos de graduação (Meta 12 do PNE), poderá aumentar a demanda por docentes qualificados para este nível de ensino, o que ocasionará maior dificuldade para o alcance da Meta 13;
- a ampliação no número de mestres e doutores titulados anualmente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Meta 14 do PNE), deverá ser uma condição importante para o alcance da Meta 13, em face da expansão na demanda por docentes qualificados;
- o alcance da Meta 13 do PNE dependerá, ainda, de determinados mecanismos de uma política nacional de avaliação da educação superior, que

atuem diretamente sobre as instituições deste nível de ensino e sirvam de indutores para a elevação dos percentuais de mestres e/ou doutores no corpo docente destas instituições.

Cada uma dessas hipóteses corresponde a uma das três políticas ou aspectos de políticas de educação superior que acreditamos venham incidir nos resultados dos indicadores de qualificação docente utilizados no âmbito deste estudo, assim definidos:

1º) Percentual de funções docentes ocupadas por docentes com mestrado ou doutorado em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior (Indicador 13A');

2º) Percentual de funções docentes ocupadas por docentes com doutorado em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior (Indicador 13B').

Os Indicadores 13A' e 13B' são os mesmos que foram adotados no documento da Linha de Base do PNE (Brasil, Inep, 2015, pp. 387-89), exceto pelo fato de aqui estamos utilizando a variável *função docente* e lá utilizamos os *docentes* tomados individualmente.

2 | AS TRÊS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR CONSIDERADAS NESTE ESTUDO

No estudo das metas 12, 13 e 14 do PNE, identificamos as três políticas que acreditamos fundamentais para o cumprimento da meta de elevação dos percentuais de mestres e/ou doutores em exercício na educação superior. A primeira delas é a política de expansão de matrículas nos cursos de graduação, que ganha o seguinte contorno na Lei do PNE:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Esta expansão já é um fato, como poderemos verificar através da evolução das matrículas no período entre 1995 e 2013. Entretanto, o desafio novo será o de estabelecer instrumentos que assegurem a qualidade da oferta – inclusive quanto à qualificação dos docentes – e uma maior expansão no segmento público, bem acima do que tem sido alcançado nos últimos anos.

A segunda política a ser considerada deve ser a política nacional de pós-graduação, a qual tem sido articulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs). Como veremos adiante, a titulação anual em cursos de mestrado e doutorado no país vem se ampliando a cada ano, de modo bastante significativo. Além disso, esta política tem direcionado tal ampliação para áreas consideradas estratégicas. Uma delas é a formação de professores para

todos os níveis de ensino.

Num balanço produzido pela CAPES por ocasião da elaboração do último PNPG (2011-2020), ficou registrado, dentre as ações implementadas a partir dos planos anteriores e que merecem destaque: “o aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior, através de programas direcionados para essa finalidade” (CAPES, 2010, p. 38).

Por outro lado, a Meta 14 do PNE estabelece um aumento na titulação anual de mestres e doutores para, respectivamente, 60.000 (sessenta mil) e 25.000 (vinte e cinco mil), bem como a ampliação do “investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes” (Estratégia 14.12), indo além das metas estabelecidas no próprio Plano Nacional de Pós-Graduação em vigor e, portanto, interferindo nos rumos da política em questão.

Por último, devemos considerar a política materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Principalmente no caso da avaliação dos cursos, que deve ser baseada em três dimensões – organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas – será importante dimensionar o efeito indutivo do Conceito Preliminar de Curso (CPC), regulamentado pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008, para a melhoria no perfil de qualificação dos docentes.

Caminhando nesta direção, a estratégia 13.1 do PNE propõe o aperfeiçoamento do Sinaes, visando fortalecer as ações de avaliação, regulação e supervisão. Além disso, a estratégia 13.3 prevê a indução de processo contínuo de autoavaliação nas IES, mencionando “a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente”.

3 | AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Nos últimos 20 anos a educação superior passou por um processo de expansão, tanto em relação às matrículas em cursos de graduação, quanto em termos de titulados em cursos de mestrado e doutorado.

O gráfico 2 mostra a evolução das matrículas em cursos de graduação entre 1995 e 2013, enquanto o gráfico 3 apresenta a quantidade de títulos de mestrado (acadêmico e profissional) e de doutorado concedidos no país entre 1998 e 2013.

A expansão nas matrículas em cursos de graduação ocorreu durante todo o período analisado, no conjunto do sistema e também em suas partes: seguimentos público e privado. Esta expansão teve por consequência o previsível aumento no

número de funções docentes em exercício no conjunto do sistema de educação superior (gráfico 4), com alguma diferença entre o que ocorreu nas instituições públicas e privadas: enquanto o crescimento no número de docentes nas instituições públicas acompanhou o crescimento das matrículas de alunos durante todo o período, este crescimento nas instituições privadas foi expressivo até 2004 e dali em diante passou a crescer de forma menos expressiva até 2009, estagnando ou mesmo decrescendo no período final da série, até 2013.

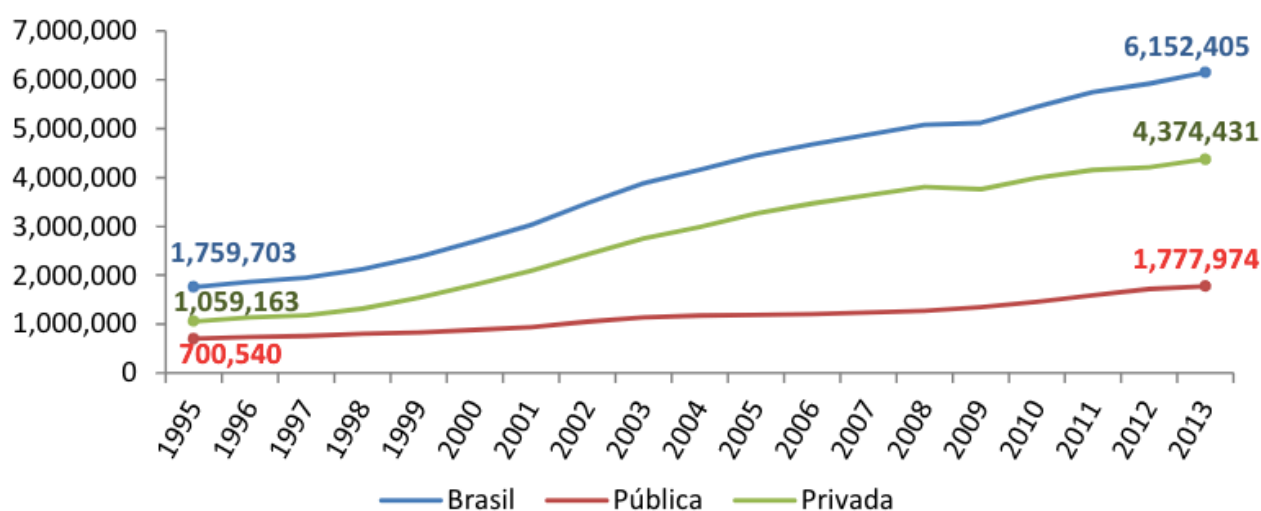


Gráfico 2 – Matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa e nível Brasil

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

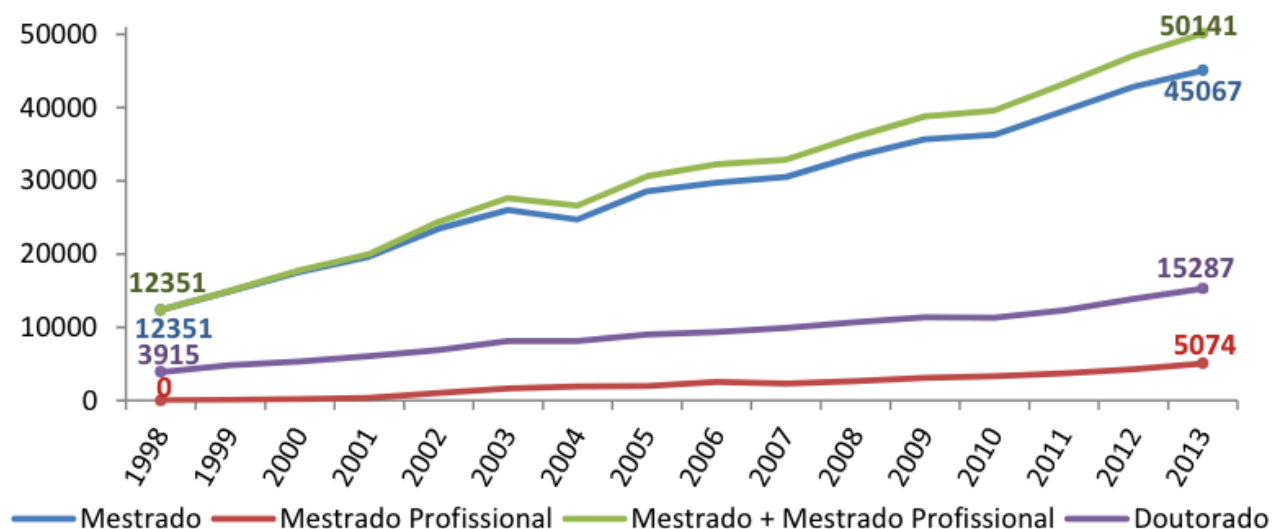


Gráfico 3 – Títulos concedidos em cursos de pós-graduação stricto sensu por modalidade

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Este comportamento anômalo faz crer que nossa primeira hipótese é válida para as instituições públicas, mas precisa ser relativizada quanto às instituições privadas, pois existe nestas últimas um contingente de professores horistas importante (gráfico 5). Assim, a redução do número de professores horistas e ampliação do número de

docentes em tempo integral ou tempo parcial pôde suprir a demanda da expansão das matrículas de alunos sem a necessidade de um proporcional ou substantivo crescimento do número de docentes.

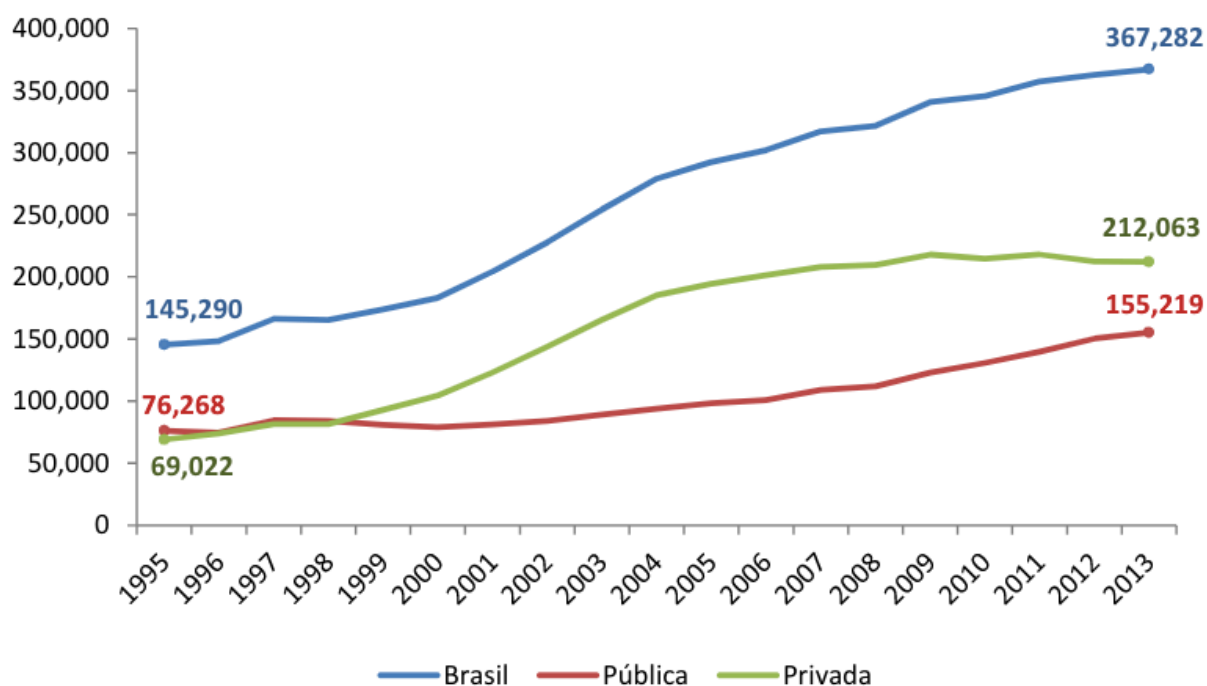


Gráfico 4 – Funções docentes em exercício por categoria administrativa e nível Brasil

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

O gráfico 5 mostra que de 2007 em diante, nas instituições privadas de educação superior o número de docentes horistas decaiu enquanto o número de docentes em tempo parcial cresce. Neste mesmo período, enquanto está ocorrendo uma expansão no número de matrículas, o número de docentes destas instituições fica estável. Ou seja, a expansão do ensino superior privado é suprida não apenas pelo crescimento do número de docentes em exercício, mas também por uma mudança no perfil das funções docentes quanto ao regime de trabalho dos docentes.

Isto não ocorre nas instituições públicas, cujo contingente de docentes horistas é muito baixo ou irrelevante (gráfico 6). Nestas instituições, as quantidades de funções docentes ocupadas por docentes horistas e por docentes em tempo parcial é bastante estável em todo o período analisado: 2002 a 2013. O que precisou crescer para suprir a expansão das matrículas em instituições de educação superior públicas foi o número de funções docentes ocupadas por docentes em tempo integral.

Mas considerando o conjunto do sistema, a expansão nas matrículas em cursos de graduação demandou uma quantidade maior de docentes. Resta saber, contudo, se a titulação de mestres e doutores no país foi suficiente para garantir a melhoria na qualificação destes docentes. Para tal verificação, apresentamos nos gráficos 7 e 8 os percentuais de mestres ou doutores e o percentual de doutores em instituições

públicas e privadas para o período de 1995 a 2013.

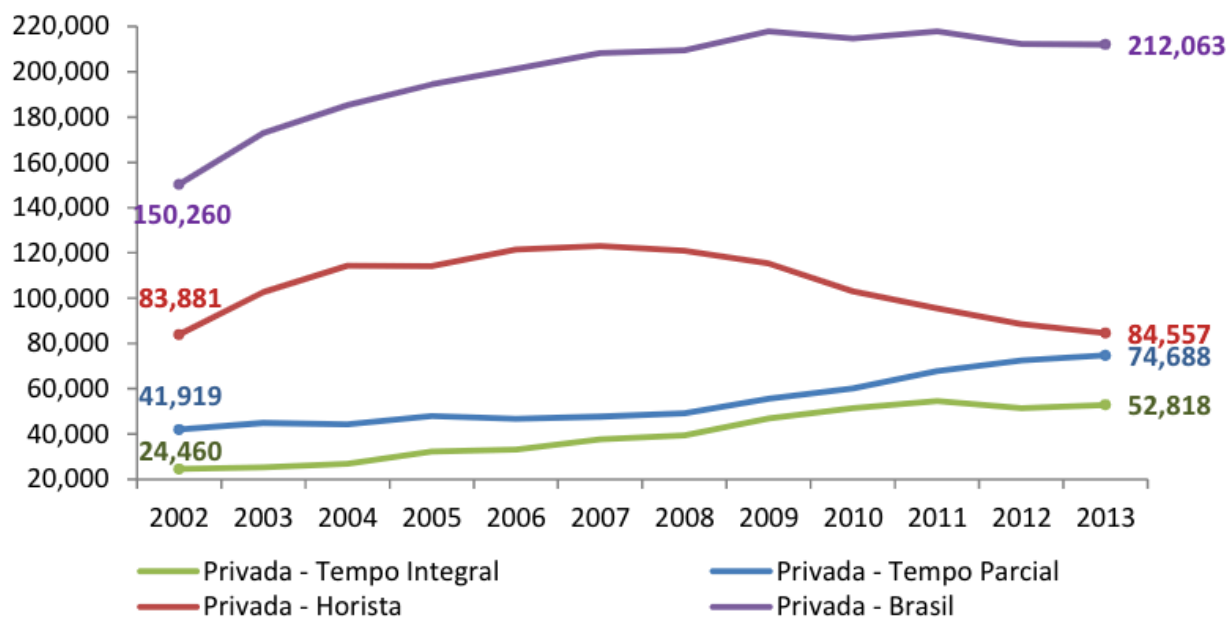


Gráfico 5 – Funções docentes em Instituições de Educação Superior privadas por regime de trabalho

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

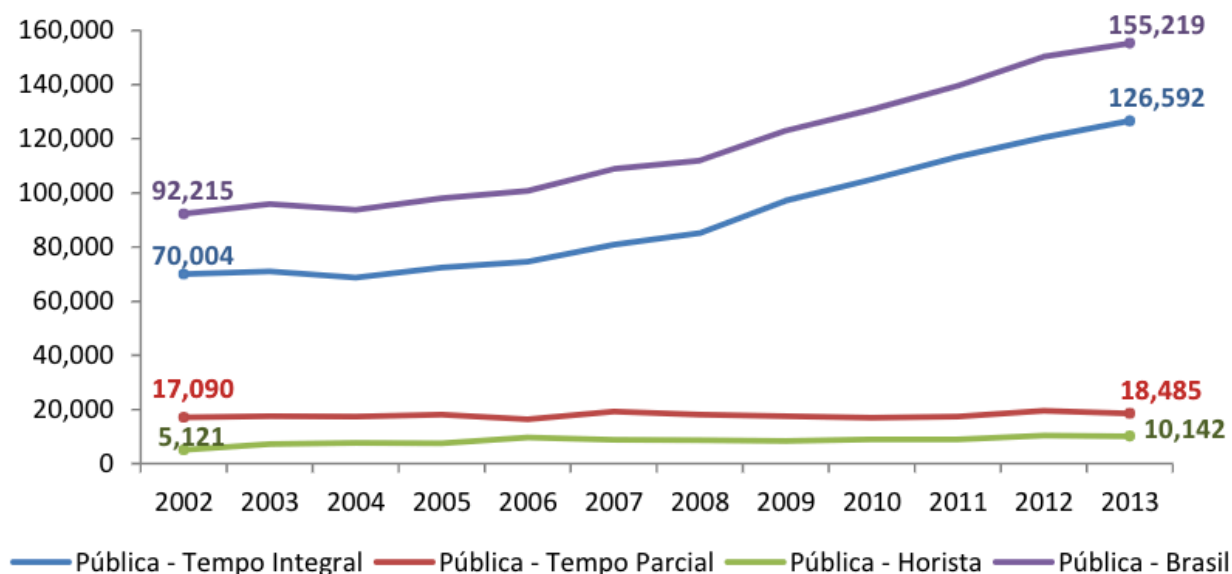


Gráfico 6 – Funções docentes em Instituições de Educação Superior públicas por regime de trabalho

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Tomando o conjunto das séries temporais apresentadas, apesar do crescimento das matrículas nos cursos de graduação, tanto nas instituições públicas como nas privadas, houve crescimento em ambos os casos para os indicadores de qualificação dos docentes, o que nos leva a crer que expansão da pós-graduação *stricto sensu* tem sido suficiente para suprir as demandas por docentes titulados com mestrado ou doutorado.

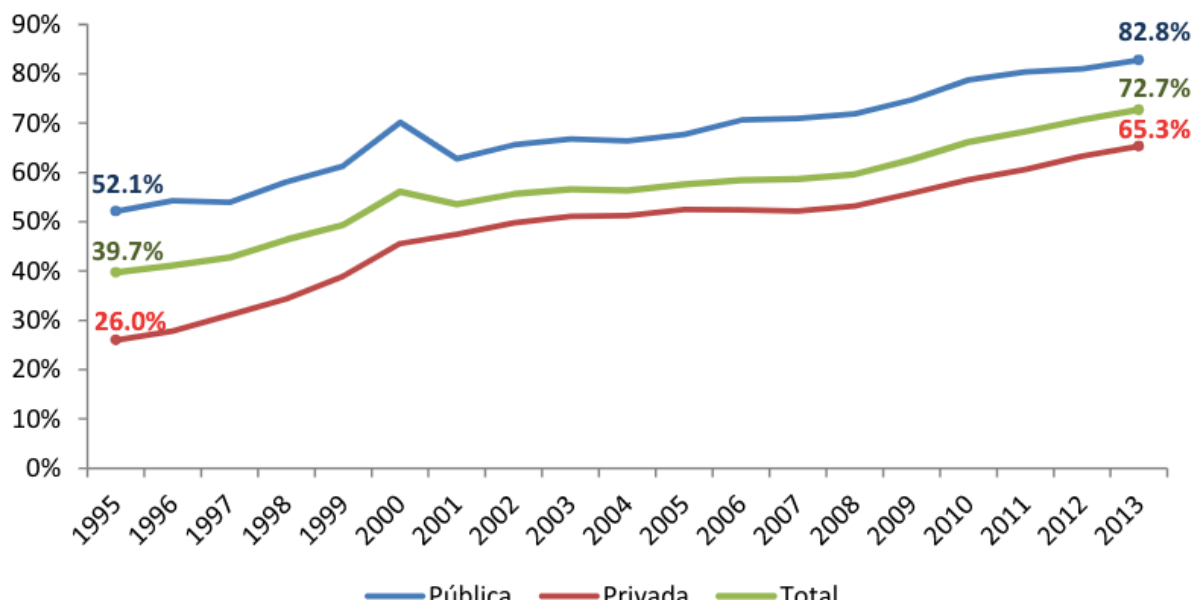


Gráfico 7 – Percentual de funções docentes com mestrado ou doutorado por categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

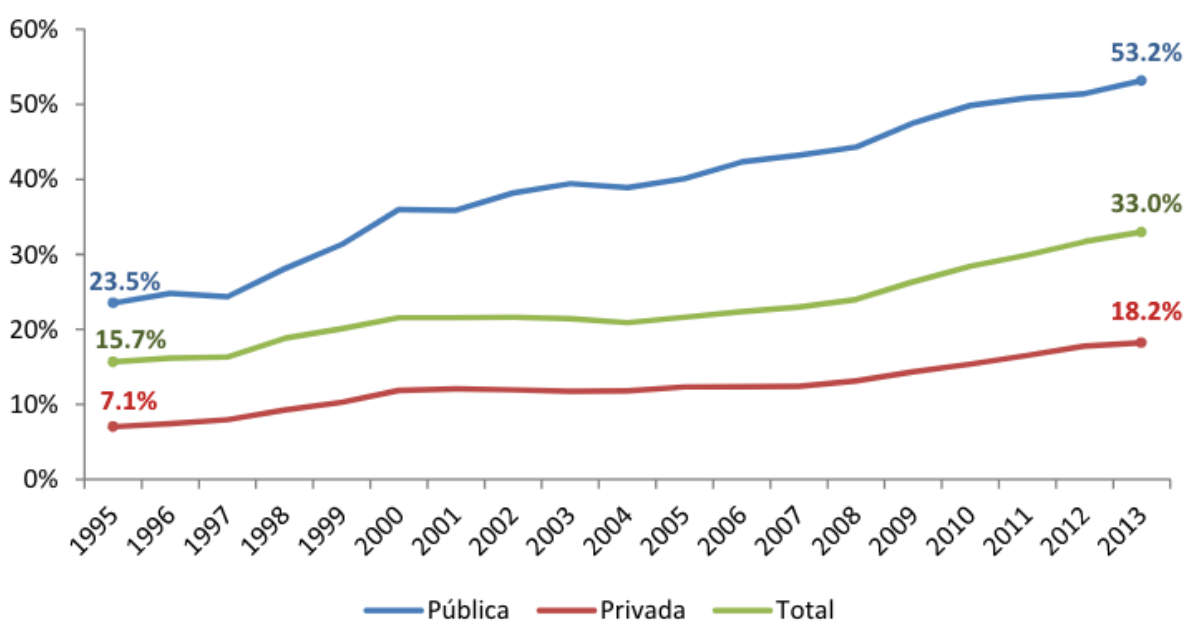


Gráfico 8 - Percentual de funções docentes com doutorado por categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Com isso, sobre a nossa segunda hipótese, continuamos considerando a expansão na pós-graduação *stricto sensu* um fator importante para a manutenção no crescimento dos indicadores de qualificação docente e que a expansão no número de titulados anuais em cursos de mestrado e de doutorado tem sido capaz de manter este crescimento em ritmo acelerado, mas não sabemos ainda qual o nível de expansão necessário para garantir a manutenção dos níveis elevados de qualificação dos docentes das IES públicas, já que o PNE prevê uma expansão mais acentuada para as matrículas em cursos de graduação no seguimento público.

Por outro lado, ficamos sabendo que a melhoria no desempenho das IES privadas não demanda tanto do sistema de pós-graduação, tendo em vista que este seguimento tem crescido em matrículas de graduação sem demandar maior número de docentes e conseguindo melhorar a qualificação de seus docentes, bastando para isso mudar o perfil de regime de trabalho de seus docentes, diminuindo horistas e aumentando docentes em tempo integral ou tempo parcial.

Entretanto, houve uma diferença importante no comportamento da qualificação dos docentes entre instituições públicas e privadas, quando consideramos especificamente os resultados alcançados principalmente no período de 2004 a 2008, fazendo crer que outro fator teria importância a ser considerada. Nestes anos, os percentuais de docentes com mestrado e/ou doutorado, nas instituições privadas, pararam de crescer ou cresceram muito pouco em comparação com o crescimento destes percentuais nas instituições públicas.

Em outras palavras, os indicadores de qualificação docente cresceram significativamente nas instituições privadas entre 1995 e 2002 e, depois de um intervalo de estagnação ou baixo crescimento, voltaram a crescer de 2009 até o fim de nossa série histórica. Enquanto isso, não há solução de continuidade para estes mesmos indicadores calculados para as instituições públicas, que cresceram durante todo o período analisado.

A explicação que encontramos para este comportamento está relacionada justamente com nossa terceira hipótese: as políticas de avaliação da educação superior que estiveram em vigor no período em análise.

4 | AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1995-2013) EM QUATRO FASES OU MOMENTOS

No período em que estamos analisando (1995 a 2013), pudemos verificar quatro fases ou momentos diferentes das políticas de avaliação da educação superior, conforme apontamos nos gráficos 9 e 10, que apresentam: os percentuais de docentes das IES privadas com: doutorado (gráfico 9) e mestrado ou doutorado (gráfico 10).

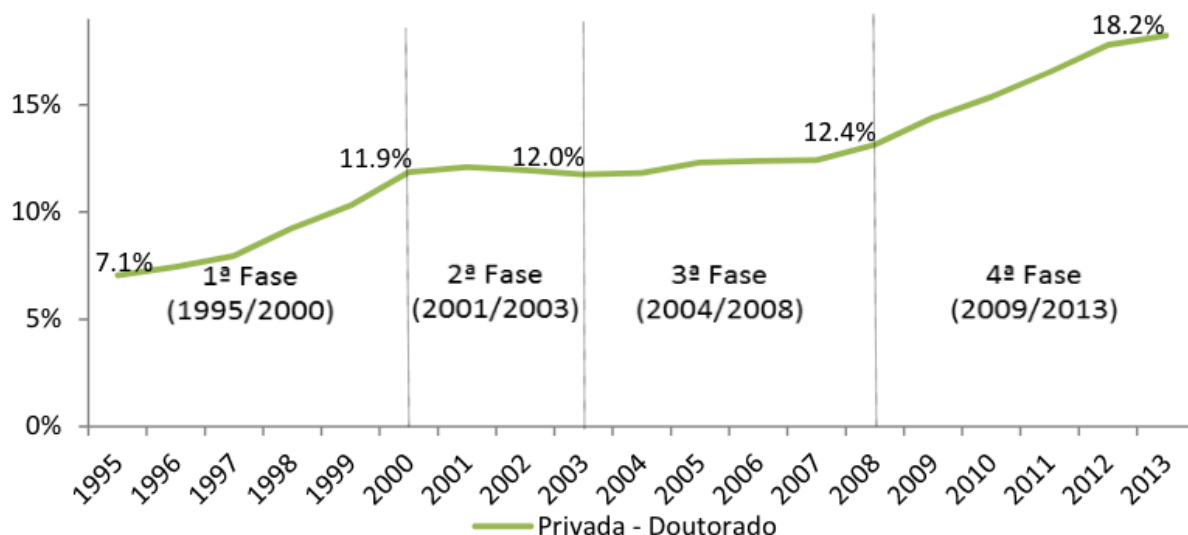


Gráfico 9 – Percentual de funções docentes com mestrado nas IES privadas

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

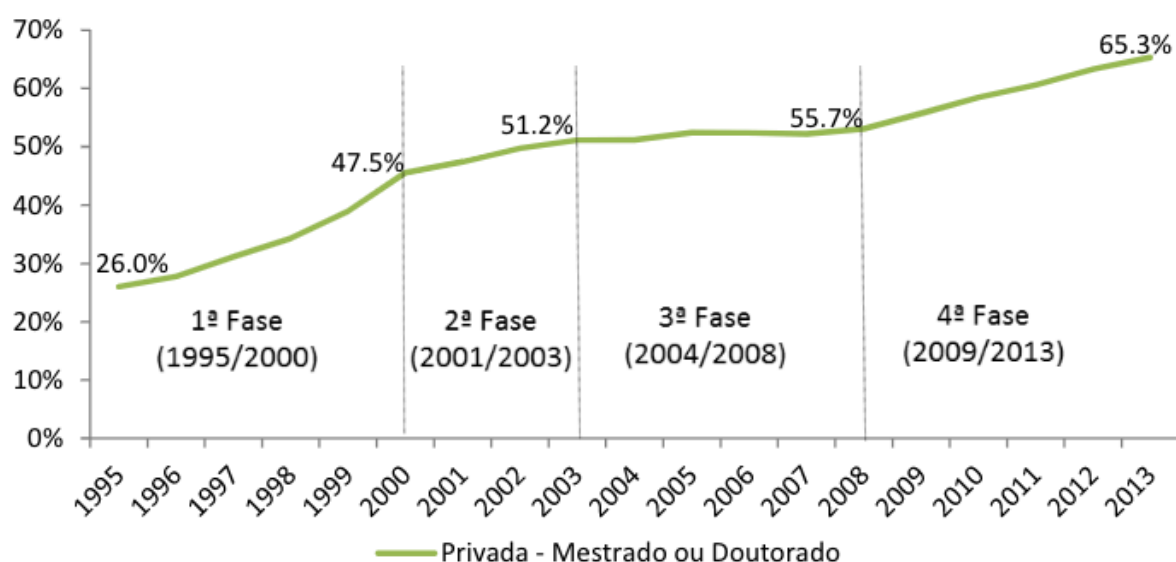


Gráfico 10 – Percentual de funções docentes com mestrado ou doutorado nas IES privadas

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep. Elaboração: Dired/Inep.

Num primeiro momento, a partir de 1995, o MEC passa a mover esforços visando à constituição de um sistema de avaliação do ensino superior, cujo marco legal foi estabelecido pela Lei nº 9.131 (de 24 de novembro de 1995), o Decreto nº 2026 (de 10 de outubro de 1996) e a Lei nº 9.394 (de 20 de dezembro de 1996). Este sistema foi centrado em torno do Exame Nacional de Cursos (o “Provão”), realizado pelo Inep a partir de 1996.

Entretanto, interessar-nos-á, dentro do conjunto de iniciativas ali estabelecidas, a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (ACO), conduzida pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu) a partir de 1997, e que contava com indicadores organizados em três grupos, correspondentes a três dimensões avaliadas: qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações. Estes

indicadores eram considerados na avaliação isolada de cada curso de graduação, sendo que as visitas de avaliação começaram a ser realizadas em novembro de 1997, começando pelos cursos qualificados com os piores desempenhos (conceitos D ou E) no Exame Nacional de Cursos (ENC). Este mecanismo, para nós, teria sido o responsável pela elevação dos indicadores de qualificação docente das instituições privadas, em ritmo crescente, até o ano de 2000.

A percepção de que a qualificação dos docentes, em especial no que se refere à titulação dos mesmos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, passa a ter grande importância nas avaliações das IES realizadas pelas comissões de especialistas constituídas pela SESu, durante o período mencionado, é confirmada pela leitura do Parecer CNE/CES nº 1070/1999, que apresenta a seguinte crítica quanto aos critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior:

os critérios de avaliação utilizados pelas comissões não levam em consideração esta diferenciação entre tipos de estabelecimentos. Os critérios são uniformes e só são classificados como A e B cursos que se enquadrem nas exigências próprias para universidades. Isto faz com que as instituições de ensino sejam levadas a valorizar excessivamente a titulação, em detrimento mesmo da experiência didática e profissional do quadro docente. Em áreas nas quais o número de doutores é reduzido e nos estabelecimentos situados no interior dos Estados, as exigências são frequentemente inviáveis. Desta forma, pequenas instituições integradas na sociedade local, com bom projeto pedagógico, são prejudicadas e não podem competir com filiais de grandes empresas de ensino, cujo corpo docente inclui doutores que sequer residem no município e cuja colaboração no curso é mínima.

Essa crítica nos leva a considerar o pensamento de alguns especialistas que não concordam com a tese de que a política nacional de avaliação implantada pelo MEC a partir de 1995 se resumia ao “Provão” e que mereceria considerar outros aspectos daquela política, como, por exemplo, a ACO:

Pode-se argumentar, pois, que a política de avaliação do MEC não pode ser reduzida a um simples teste (“Provão”) como alguns dos seus críticos costumam apontar. Com efeito, o ENC foi planejado para operar uma nova lógica da política de controle, coordenação e acompanhamento das IES pelas agências estatais reguladoras (MEC e CNE). A política de avaliação do MEC envolve manipulação de complexos e variados mecanismos reguladores que produzem impacto sobre o sistema de ensino superior como um todo. As condições estabelecidas (autorização, credenciamento e credenciamento), a possibilidade de punição para as IES particulares (como, por exemplo, o descredenciamento), e mais a publicação dos resultados obtidos pelas IES nas avaliações de cursos e das instituições, criam juntos um poderoso instrumento de coordenação, controle e monitoramento que não encontram paralelos na história da educação superior brasileira (Gomes, 2003, pp. 142-3).

O segundo momento ou fase começa em 2001, ainda sob o marco legal do sistema que começou a ser implantado em 1995, mas com introdução de algumas novidades que podem ter tornado o mecanismo regulatório acima descrito menos operante para os resultados que estamos analisando. Com o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, o Inep passa a se responsabilizar também pela avaliação de cursos e instituições de ensino superior, “resultando em diversas modificações no sistema e

nos instrumentos de avaliação” (Meneghel & Bertolin, 2003, p. 153).

Dentre tais mudanças, a ACO, que era realizada no âmbito da SESu desde 1998, é substituída pela Avaliação das Condições de Ensino (ACE), criada pela Portaria do MEC nº 990, de 2 de abril de 2002. Com a separação entre as competências de avaliação (Inep) e regulação/supervisão (SESu), bem como a implantação de novos instrumentos, o crescimento do percentual de docentes com mestrado ou doutorado tornou-se menos acentuado entre 2001 e 2003, sendo que o percentual de docentes com doutorado deixa de crescer já em 2001, antecipando a estagnação que se prolongará durante o período de implantação e primeiros anos do Sinaes, entre 2004 e 2008.

Meneghel & Bertolin (2003, p. 163) apontam que “houve falta de comunicação entre Inep e SESu”, o que gerou “falta de unidade de comando”, pois havia divergências filosóficas inclusive sobre o conceito de “avaliação”. Estes autores destacavam problemas também quanto ao formato do instrumento (ACE), que “é detalhado demais, o que resulta em dúvidas sobre sua efetividade (no item relativo ao docente, por exemplo, são utilizados diversos indicadores, no entanto, o que é relevante acaba não recebendo destaque)” (Meneghel & Bertolin, 2003, p. 164). Talvez por conta destes problemas, declinou a eficácia do sistema de avaliação da educação superior implantado pelo MEC a partir de 1995, pelo menos no que se refere aos indicadores de qualificação docente.

Corroborando a percepção destes autores sobre “o item relativo ao docente” no instrumento da ACE, trazemos a interpretação contida em artigo publicado na Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), que comparava o texto do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, com o decreto que havia sido revogado:

A avaliação das condições de oferta, prevista no revogado Decreto n.º 2.026, em seu art. 6.º, é mais detalhada, no § 1.º do novo decreto. Antes deveria ser avaliada apenas a “qualificação do corpo docente”. Agora, a avaliação do corpo docente, considerará, “principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho” (Frauches, 2001, p.45).

Ou seja, pequenas mudanças no marco legal e nos instrumentos de avaliação podem ter efeitos significativos nas práticas que passam a ser adotadas pelas IES visando à obtenção de um melhor desempenho nos resultados destas avaliações. No caso da qualificação ou titulação dos docentes, se a avaliação não dá ênfase a este aspecto, o mesmo perderá a atenção que lhe era dado pelas instituições e a consequência poderá ser observada pela evolução de seus indicadores, que foi o que aconteceu no período entre 2001 e 2003, e se agravará no período seguinte, como veremos a seguir.

Como terceiro momento, podemos destacar a fase de implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), entre 2004 e 2008. A gestão desta política foi coordenada por uma Comissão Especial de Avaliação da Educação

Superior (CEA) constituída em 2003, onde figuraram “destacados defensores da autoavaliação institucional” e “críticos contumazes não apenas do Exame Nacional de Cursos (ENC), mas de outras políticas de educação superior” (Gomes & Silva, 2012, p. 161).

O Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes”. Este objetivo seria atingido através de três instrumentos ou ações: Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade).

Quanto aos efeitos deste conjunto de ações e instrumentos, entre 2004 e 2008 os indicadores de qualificação docente da educação superior não sofreram alteração, indicando a ausência de instrumentos eficazes para tal. Isso só irá mudar com algumas mudanças introduzidas no Sinaes no ano de 2009.

Por fim, em 2009 teve início o nosso quarto momento, marcado principalmente pela criação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC) através das Portarias Normativas MEC nº 4 (de 5 de agosto de 2008) e nº 12 (de 5 de setembro de 2008), mas cujos efeitos só seriam sentidos a partir do ano seguinte.

Estes indicadores passam a ser utilizados nas avaliações realizadas em 2009, quando ocorre o 1º Ciclo Avaliativo do Sinaes e nos anos posteriores, justamente quando os percentuais de docentes com mestrado ou doutorado na educação superior tem uma nova fase de crescimento, o que nos faz acreditar que este crescimento é decorrente dos novos instrumentos de avaliação, regulação e supervisão que passam a vigorar no âmbito do Sinaes.

A estagnação nos indicadores de qualificação docente ocorrida entre 2004 e 2008 teria sido decorrente, portanto, de mecanismos menos eficazes ou pela ausência dos mesmos, em virtude da transição entre o antigo sistema nacional de avaliação da educação superior, implantado a partir de 1995, e o novo sistema, gestado a partir de 2003, mas que começa a produzir seus efeitos sobre a qualificação docente apenas em 2009.

Isto porque o CPC foi concebido levando em consideração oito componentes ou medidas de qualidade, dentre as quais podemos destacar três delas, pois são aquelas a quais estamos atribuindo os efeitos observados neste estudo: a) Nota de Professores Doutores (NPD), correspondente à proporção de professores de com titulação maior ou igual ao doutorado; b) Nota de Professores Mestres (NPM), correspondente à proporção de professores com titulação maior ou igual ao mestrado; c) Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR), correspondente à proporção de professores em regime de trabalho de tempo integral ou tempo parcial.

Quanto às duas primeiras “notas” – NPD e NPM –, podemos aqui recorrer novamente à Revista da ABMES, onde verificamos que estas mudanças provocaram repercussão imediata, demonstrando insatisfação das IES privadas quanto ao retorno

do foco na titulação dos docentes, em detrimento de outros fatores que vinham sendo considerados para avaliar a qualificação docente, inclusive retornando aos argumentos do Parecer CNE/CES nº 1070/1999:

Um dos pilares do Sinaes – “o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos” – é inteiramente desprezado pela Portaria n.º 4, de 05 de agosto de 2008, que institui o CPC quando são considerados no Cadastro Docente apenas os professores com doutorado como indicador de qualidade de cursos de graduação, sejam eles ofertados por universidades, que têm compromisso com a pesquisa, seja por centros universitários ou por faculdades, que não têm esse compromisso constitucional ou legal. O Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 1.070/1999, ainda em vigor, traz em seu bojo a diferenciação de critérios conforme o tipo de instituição (Sousa, Covac & Capelato, 2008, p. 58).

Quatro anos mais tarde, na mesma revista da ABMES, a crítica se manterá nos seguintes termos:

a atribuição de um peso à titulação de doutor quatro vezes superior ao de mestre e o descarte de especialistas e professores horistas ignoram não só a realidade como a diversidade do sistema. Basta verificar, carreira a carreira, o número de doutores existentes no país e sua distribuição entre as regiões, confrontando os dados com o número de cursos em funcionamento. Do mesmo modo, resta inadequado ignorar as distintas realidades de universidades, centros universitários e faculdades, bem assim de bacharelados e de cursos superiores de tecnologia, tratando a tudo e a todos como iguais (Mendes, 2012, p. 133).

Quanto à Nota de Professores com Regime de Dedicção Integral ou Parcial (NPR), podemos voltar ao gráfico 4, onde verificamos que a partir de 2009 decrescem, nas instituições particulares, as funções docentes em regime de trabalho horista e crescem as funções docentes em tempo integral e em tempo parcial. A política de avaliação pós-2009 induziu, portanto, tanto o crescimento dos indicadores de titulação quanto a mudança de perfil de docentes das instituições particulares no que se refere ao regime de trabalho.

5 | CONCLUSÕES

Considerando as três hipóteses estabelecidas inicialmente, concluímos que a expansão de matrículas em cursos de graduação (Meta 12 do PNE) realmente demandará um contingente maior de docentes em exercício na educação superior para os próximos anos, mas de modo diverso entre instituições públicas e privadas.

As instituições públicas são mais dependentes da ampliação em seu corpo docente para promoverem a expansão de suas matrículas, enquanto as instituições particulares conseguem crescer em matrículas sem um correspondente crescimento proporcional de funções docentes em exercício. Isto ocorre porque as instituições particulares possuem um contingente expressivo de docentes horistas e a diminuição neste contingente com a substituição de docentes horistas por docentes em tempo integral ou tempo parcial acaba produzindo um efeito semelhante ao crescimento do número de docentes.

Como as instituições privadas de ensino superior respondem por cerca de 71% das matrículas existentes no sistema, o crescimento da demanda por docentes no conjunto das IES entre 1995 e 2013 não foi proporcional ao crescimento das matrículas. Enquanto as matrículas cresceram cerca de 250%, neste mesmo período o número de funções docentes precisaram crescer apenas em torno de 150% para atender a demanda.

Entretanto, o crescimento das matrículas públicas deverá ter um peso maior na expansão dos próximos anos, tendo em vista o que diz a Meta 13 do PNE: “pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Além disso, é provável que em alguns anos se reduza a capacidade que as instituições privadas têm de crescerem em matrículas sem ampliação significativa do número de docentes.

Assim, é necessário garantir a formação de docentes qualificados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em quantidades suficientes que atendam à expansão de matrículas em cursos de graduação e que sustentem a melhoria da qualidade da educação neste nível de ensino, inclusive quanto ao desempenho nos indicadores de qualificação docente.

Neste sentido, o crescimento do número de titulados anualmente em cursos de mestrado e doutorado no país, promovido pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação através de uma Política Nacional de Pós-Graduação, se mostrou suficiente para suprir a demanda por docentes qualificados durante o período que pudemos analisar.

Mesmo considerando um crescimento acentuado no número de docentes em exercício nas IES entre 1998 e 2013 (122%), o Indicador 13A' cresceu de 46,4% para 72,7%, enquanto o Indicador 13B' de 18,8% cresceu até 33,0%. Este desempenho foi possível graças aos resultados alcançados pelo SNPG, que tituló 12.351 mestres em 1998 e passou a titular 50.141 mestres em 2013, enquanto em nível de doutorado o número de títulos concedidos passou de 3.915 em 1998 para 15.287 em 2013. Ou seja, o número de títulos de mestrado e de doutorado cresceu, respectivamente, 306% e 209%.

Sendo assim, consideramos que a formação de docentes qualificados para atuarem na educação superior poderá ser garantida pela manutenção destes níveis de crescimento, conforme o PNPG (2012-20120) já havia proposto. Quanto a isto, devemos considerar que a Meta 14 do PNE reforça ainda mais este propósito de crescimento, pois propõe que até 2024 a titulação anual de mestres cresça até 60.000 e de doutores alcance o número de 25.000.

Por fim, mesmo considerando a expansão das matrículas em curso de graduação (Meta 12) e do número de titulados anualmente em cursos de mestrado e doutorado (Meta 14) como elementos importantes, para que alcancemos uma expansão com qualidade da educação superior, há que se considerar que o alcance da Meta 13 do PNE dependerá dos mecanismos colocados em prática pela política nacional de avaliação da educação superior.

Esta conclusão deve-se ao fato de que identificamos diferentes comportamentos para os indicadores 13A' e 13B' diante das mudanças implantadas por políticas de avaliação da educação superior entre 1995 e 2013. Sempre que a titulação dos docentes ganhou ênfase dentre os critérios de avaliação das condições de oferta ou de ensino, os indicadores mencionados tiveram um crescimento mais acentuado. Ao contrário, como aconteceu mais precisamente entre 2001 e 2008, quando a titulação dos docentes perde centralidade nos instrumentos de avaliação ou quando, ao atravessarmos um período de transição entre políticas, os instrumentos concretos de avaliação não estavam ainda definidos.

Esta observação acentua importância da Política de Avaliação da Educação Superior atual – Sinaes – para o crescimento dos indicadores da Meta 13 do PNE, conforme já havia sido observado no documento da Linha de Base (Brasil, Inep, 2015). O aperfeiçoamento do Sinaes, proposto na estratégia 13.1 do PNE, está, portanto, bastante alinhado com os objetivos da meta, que é a melhoria da qualidade da educação superior em nosso país.

Além disso, não podemos esquecer que a expansão das matrículas nos cursos de graduação, bastante desejável no âmbito de uma política mais ampla de educação superior, não pode prescindir de um esforço duplicado na garantia de uma expansão com qualidade, que só poderá se concretizar com o cumprimento da Meta 14, que dever ser relacionada com a política de pós-graduação vigente no país, assim como com o cumprimento da Meta 13 do PNE, que precisamos considerar como intimamente relacionada com a política de avaliação da educação superior realizada pelo Sinaes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996*. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES nº 1.070, de 23 de novembro de 1999. Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070_99.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Portaria MEC nº 990, de 2 de abril de 2002*. Estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos

de graduação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2002/Legislacao/PORTARIA_N_990.doc>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008*. Dispõe sobre o censo anual da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC nº 4, de 05 de agosto de 2008*. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. *Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008*. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2008/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020*. v. I. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

FRAUCHES, Celso da Costa. Universidades e centros universitários. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 19, n. 29, p. 23-77, julho/2001.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 129-149, novembro/2003.

GOMES, Alfredo Macedo; SILVA, Assis Leão. *Políticas de avaliação da educação superior no Brasil: um balanço*. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. Reconfiguração do campo da educação superior. Campinas, Mercado das Letras, 2012.

MENDES, Sérgio Fiuza de Mello. Desconstrução das fórmulas do IGC e do CPC e demonstração da inconsistência dos índices no processo de avaliação. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 28, n. 40, p. 130-134, dezembro/2012.

MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação das Condições de Ensino/ACE do INEP: reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. Avaliação, v. 9, n. 1, p. 151-171, 2004.

SOUSA, Ana Maria Costa de; COVAC, José Roberto; CAPELATO, Rodrigo. O Conceito Preliminar de Cursos e o Índice Geral de Cursos da IES no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, ano 26, n. 38, p. 47-75, dezembro/2008.

REFLEXÃO NARRATIVA E ANÁLISE DA MINHA PRÁTICA COMO DOCENTE

Rubens Paulo Santos

UNICID – Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: O objetivo deste trabalho é disponibilizar a narrativa de um educador em forma de documentário para sensibilizar os professores sobre suas práticas, auxiliando os processos de formação. Evidencio a importância de a escola promover e possibilitar diferentes oportunidades de aprendizagens para crianças em situação de vulnerabilidade social. A arte permitiu que a felicidade entrasse em minha vida. Segundo Berkenbrock-Rosito (2014). A reconstrução da história de cada um traz marcas artísticas. Ao criar e recriar as narrativas, as palavras, tal como no romance, no cinema, no teatro, na plasticidade da pintura, abstratas ou figurativas, tornam-se uma criação entre o ficcional e o não ficcional (Berkenbrock-Rosito, 2014, p.163). Esse percurso de reconstrução da minha história me permitiu lembrar de forma intensa e me apropriar de partes importantes da vida, além de compor um retrato do meu Eu, rompendo o formato linear, ao fazer esse movimento através das marcas artísticas que trago. Considero que o retomar das experiências em contextos de formação surgem como possibilidade de se reinventar e dar um novo sentido às aprendizagens, o

que é fundamental para a formação inicial e continuada. As minhas práticas pedagógicas são as experiências construídas a partir de minhas vivências, assim, relatá-las me auxilia a reelaborá-las e integrá-las ao meu processo de formação docente. Nóvoa (1995) afirma que na docência não se pode separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (p. 9)”.

PALAVRAS-CHAVE: História de vida, Formação de professores, Narrativas.

ABSTRACT: The objective of this work is to provide the narrative of an educator in the form of a documentary to sensitize teachers about their practices, helping the training processes. I pointed out the importance of the school promoting and enabling different learning opportunities for children in situations of social vulnerability. Art allowed happiness to enter my life. According to Berkenbrock-Rosito (2014). The reconstruction of the history of each one brings artistic marks. In creating and recreating narratives, words, as in the novel, cinema, theater, plasticity of painting, abstract or figurative, become a creation between the fictional and the non-fictional (Berkenbrock-Rosito, 2014, p. 163). This journey of reconstruction of my history allowed me to recall

intensely and to appropriate important parts of life, as well as to compose a portrait of my Self, breaking the linear format, by making this movement through the artistic marks I bring. I consider that the return of the experiences in contexts of formation appear as a possibility to reinvent and give a new meaning to the learning, which is fundamental for the initial and continuous formation. My pedagogical practices are the experiences built from my experiences, so, reporting them helps me to re-elaborate them and integrate them into my teacher training process. Nóvoa (1995) states that in teaching one can not separate the “personal self from the professional self, especially in a profession impregnated with values and ideals, and very demanding from the point of view of commitment and human relationship” (p.9).

KEYWORDS: Life history, Teacher training, Narratives.

1 | INTRODUÇÃO

Sou filho da escola pública, originário das classes populares, conforme descrevem Carraher e Shieman (1983), Rocha (1983), Patto (1991), Lahire (1997) e Freitas (2002). Fui durante algum tempo, parte dos índices do fracasso e da evasão escolar do final da década de 1980 e início de 1990, entretanto, escapei das estatísticas dessa época que apontavam que o fracasso escolar atingia (e ainda atinge) grande parte dos indivíduos que pertencem às classes menos favorecidas. Vivi na pobreza e senti a desigualdade desde cedo. Isso marcou minha trajetória, mas não foi determinante e me foi possível superar.

Ao entrar na escola andava pelos corredores sem encontrar sentido na educação, sem consciência do meu papel, aquele lugar não tinha uma relação com o meu mundo. Dessa forma, meu cotidiano era permeado pela melancolia. Sempre estava na escola querendo que o dia acabasse. Estar lá se tornou uma tortura, pois os castigos eram frequentes, as formas de explicar os conteúdos sempre eram as mesmas. A professora explicava a mesma coisa do mesmo jeito, só mudando o tom de voz, às vezes, aos gritos. Como eu poderia ter vontade de estar num ambiente que acentuava a minha condição de vulnerabilidade? Portanto, percorri o caminho que era comum a muitos adolescentes da minha época: a evasão escolar.

No livro *Terra dos Homens*, Saint-Exupery (2016) descreve suas recordações como piloto do correio francês e aproveita suas experiências para dar suas impressões sobre o mundo e as desigualdades sociais na Europa de sua época. Ao relatar uma viagem de trem, na segunda classe, conta que encontrou imigrantes poloneses a caminho do trabalho, na França, empilhados como animais e se refere a “máquina de entortar homens”, que é uma metáfora das transformações que os indivíduos passam durante sua trajetória, deformando-os na sua individualidade devido às desigualdades e injustiças sociais. Era assim que eu me sentia na escola formal, que era o oposto das minhas expectativas. Eu estava passando pela máquina de entortar meninos, que não promovia oportunidades para as crianças em situação de vulnerabilidade, dessa

forma, eu não encontrava um lugar no mundo dos homens.

Ao me matricular e frequentar uma escola de música dentro de uma comunidade cristã encontrei lugar no “mundo dos homens”, o que não aconteceu na escola formal. Nesse espaço, encontrei educadores não formais que me olharam diferente, sem cobranças de certo ou errado, sem berros ou castigos. Ali era o aprender por prazer, as soluções nós construíamos juntos, assim a arte se entrelaçava com minha trajetória.

Ao sentir-me capaz, a vida ficou melhor de ser vivida, outras portas se abriram, outros conhecimentos fizeram sentido e assim fui me aproximando do empoderamento. As notas musicais pareciam saltar da lousa e vinham ao meu encontro, tudo começou a fazer sentido. Comparo esse momento como uma cortina se abrindo. Aqueles educadores causaram marcas e plantaram uma semente que até hoje reverbera no meu trajeto. Posteriormente, retornei ao ensino formal, com melhor capital cultural, auto-estima e esperança, características que me permitiram seguir. Assim, consigo concluir o estudo básico e superior. Dessa forma, iniciei minha trajetória como docente e hoje me encontro na Pós Graduação.

Na Pós Graduação, cursei a disciplina “Gestão Escolar, Organização Pedagógica e Mediações no Espaço Escolar”, que me ajudou repensar meu papel de mediador na escola e ter maior clareza da importância do professor na trajetória dos alunos. O produto final foi a apresentação de um relato de experiência no formato do livro da vida, baseado na Pedagogia de Freinet. Optei, então, por apresentar meu trabalho em forma de vídeo, para isso utilizei músicas e poesias com intuito de dar sustentação às minhas reflexões. Mediante esse trabalho final, considerando que cursava o Mestrado Profissional, surgiu a ideia de produzir um documentário autobiográfico a partir do meu encontro com a escola na infância e posteriormente, com a docência, a ser utilizado em processos de formação de profissionais da educação. Esse documentário narra minha trajetória escolar expondo inicialmente as dificuldades que enfrentei ao entrar na escola que me fizeram abandoná-la e na sequência, apresenta depoimentos de educadores não formais que me impactaram positivamente, e possibilitaram minha reaproximação com a educação formal. Também entrevistei pessoas que fizeram parte da minha história: familiares, ex-alunos e professores do Mestrado Profissional.

O objetivo deste trabalho é disponibilizar a narrativa de um educador em forma de documentário para sensibilizar os professores sobre suas práticas, auxiliando os processos de formação. Pensei em um produto que mostre a importância da escola promover e possibilitar diferentes oportunidades de aprendizagem para crianças em situação de vulnerabilidade social. Para a construção das narrativas utilizei as linguagens visuais, musicais e poéticas, que são as formas que me possibilitaram o encontro com a educação. Esse percurso de reconstrução da minha história me permitiu rememorar de forma intensa e me apropriar de partes importantes da vida, além de compor um retrato do meu Eu, rompendo o formato linear, ao fazer esse movimento através das marcas artísticas que trago.

As minhas práticas pedagógicas são as experiências construídas a partir de

minhas vivências, assim, relatá-las me auxilia a reelaborá-las e integrá-las ao meu processo de formação docente. Walter Benjamin (1987), afirma que a experiência é transmitida não pelo contador de história em si, mas através da própria história.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1987, p. 205).

Por isso, creio ser importante continuar a narrar as histórias, para que elas não se percam. Entre as histórias que poderiam ser contadas estão as histórias que narram como os professores escolheram a docência. Nóvoa (1995) afirma que hoje, na docência, não se pode separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (p. 9)”. Portanto, compreender melhor os inúmeros obstáculos encontrados pelos indivíduos durante o caminho para se tornar docente e as táticas por eles utilizadas na tentativa de vencê-los, pode ser de valia para (re)planejar ações futuras. Nesta perspectiva a recordação e o relato autobiográfico de momentos significativos pessoais e escolares se propõem como um instrumento valioso na formação de professores, possibilitando a produção de conhecimento ao interpretar a própria vida e poder reelaborar alguns aspectos da trajetória profissional e dar novas direções e intenções para a prática docente.

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), “as análises sobre escritas de si nos procedimentos de formação ampliam-se no Brasil, a partir dos anos 1990 (p. 370)”, diversificando a investigação sobre as escritas de si com a intenção de evidenciar um conjunto de abordagens utilizadas nesses estudos, sobretudo, com o nome de “pesquisa (auto)biográfica”, promovendo o diálogo entre pesquisadores, em contexto nacional e internacional. Essas pesquisas foram abordadas nas edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Segundo os autores essa denominação aponta para a um campo de investigação já consolidado em outros países anglo-saxões (Biographical Research), na Alemanha (Biographieforschung) e na França (Recherche Biographique en éducation). Os autores descrevem que a autobiografia não se trata de uma escrita fechada em si, mas, de uma ampliação da investigação das pesquisas e das práticas de formação. Para os autores,

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. Aqui a noção de grafia não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação:

fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, difundir e praticar formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual (Bibble; biographie.com; nègres pour inconnus; biographie.net; Second Life, o Museu da Pessoa...). (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371).

A variedade dos enfoques apontados no campo das investigações autobiográficas ressalta a importância de incorporar no campo das pesquisas em educação, práticas formativas que considerem outras linguagens, não em busca de uma verdade absoluta, mas, para analisar como os sujeitos descrevem suas experiências em relação ao que foi vivenciado durante sua história. Através do relato de experiências é possível propor reflexões sobre as marcas positivas ou negativas que a convivência na escola deixa nos sujeitos e que essas marcas podem permanecer em suas vidas futuras. O professor quando retoma sua história, pode compreender e buscar respostas para ações vivenciadas na escola, bem como repensar sua futura atuação em sua prática docente.

2 | CONTANDO UMA HISTÓRIA

Hoje, sempre retorno ao bairro que essas experiências aconteceram e rememoro a vida. Chego ao portão e vejo um gigante e impactante pé de manga no meio do terreno do meu tio, que quando criança ele me permitiu plantar. Acho que deu permissão para ocupar-me, pelo menos assim eu não estava na rua. Lembro que achei um caroço de manga no esgoto que passava na frente daquela casa e plantei. A árvore frutificou e hoje se tornou quase um monumento. Um dia perguntei a meu tio o porquê dele não ter cortado a mangueira. Ele disse que não cortava, pois essa árvore representa um memorial para ele. A mangueira cresceu tanto que foi preciso desviar fios de energia. A raiz expandiu muito saindo pra fora da terra, procurando mais espaço. Sempre que vou visita-lo vejo aquela imensa mangueira frutífera que se tornou para mim também um memorial. Comparo o desenvolvimento dessa árvore da mesma forma que a docência frutificou na minha trajetória, o quanto cresci e meu contínuo anseio por conhecimento como raízes procurando expansão. Nessas visitas ao bairro da minha infância, meu tio lembra-se de histórias que ficaram marcadas. Assim, um dia, perguntei sobre meninos que andavam comigo catando papelão e jogando futebol no campo de barro batido. Aqueles eram parceiros da rua na infância. Fui à casa de um deles, quem atendeu foi a mãe. Reconheceu-me rapidamente e disse que não tinha como se esquecer das minhas “artes” de menino. Era mãe de três filhos e me contou que dois estavam mortos. Eles não podem mais contar suas histórias como eu faço aqui. A fala dessa mãe enfatizava, a partir de vários relatos tristes, a questão deles serem negros. As histórias foram tão fortes e verdadeiras que fiz um retorno reflexivo sobre mim mesmo. Esses colegas que brincavam comigo entraram no mundo da marginalidade e dois foram mortos em troca de tiros com a polícia, somente o mais novo conseguiu se salvar do crime e do tráfico de drogas. A partir dessa narrativa pude compreender

a mim mesmo por meio do outro, me identifiquei não somente como pobre, mas também como negro. Talvez eu tivesse me distanciado tanto da minha origem que perdi a consciência de minhas raízes. Acredito que isso pode acentuar ainda mais a desigualdade e a injustiça. Segundo o Mapa da Violência de 2016, o Brasil é um dos países em que há mais homicídios de jovens no mundo. A maioria desses jovens é da cor negra e das periferias das cidades. Segundo os dados, em 2003 as vítimas de homicídios da raça negra apresentavam um índice de 71,7% de mortes a mais que os brancos e no ano de 2014 essa proporção pula alarmantemente para 158,9%. A partir do estudo demonstrado nesse mapa, faz-se necessário estender as análises realizadas e aumentar iniciativas para fomentação de políticas públicas para preservar e diminuir o número de vidas perdidas. Concordo com Louzano (2013) quando aponta as desvantagens de ser negro nessa pátria. Para a autora,

[...] á partir da década de 1980, pesquisadores concluíram que o racismo é compatível com o capitalismo, e que a desigualdade racial tende a prosperar em vez de desaparecer sob esse regime, necessitando, portanto, de políticas capazes de lutar contra essa desigualdade (Louzano, 2013, p.114).

Perante a minha história, a dos meus colegas e mediante os índices de homicídios apontados no mapa de violência 2016, bem como as pesquisas de Louzano (2013), é possível perceber o significado e dimensionar a magnitude absurda e surreal das desigualdades sociais, segregação e racismo que essa parcela da população vive. Ser criança, jovem e morador das periferias sempre foi sentir que não havia uma perspectiva de vida, mas sim uma perspectiva de morte. Significou ser visto a margem da sociedade. A escola foi um dos primeiros lugares que fui rejeitado, foi onde os primeiros apelidos racistas surgiram e se multiplicaram durante meu trajeto. Ser jovem pobre e negro foi viver aprisionado dentro de uma comunidade condicionada por uma lógica perversa de segregação. Era o lugar da carência, o lugar da falta. Na verdade, a escola deveria ser um caminho possível para ter a mentalidade que eu era igual, para ocupar outros espaços e ter condições de escolher o que eu queria ser e não estar sujeito a alternativas condicionadas por falta de políticas públicas. Esse seria o verdadeiro acesso a educação de qualidade. As instituições educativas deveriam mostrar que as relações dentro das periferias são boas, diferentemente do que mostra a mídia. Dentro das periferias não há só guerras e tráfico, o que há na realidade são carências de políticas equitativas, que mudem a condição que fomos condicionados pelo colonialismo e a escravidão, transformando a população pobre e negra em objetos, desumanizando-os, empurrando-os para a máquina de entortar homens.

No final da década de 1970, o momento não era favorável no meu contexto familiar. Minha mãe imigrante iletrada, recém-chegada a cidade de São Paulo, vinda do sertão, trazia na bagagem traços rurais tradicionais e inadequados ao Brasil moderno. Veio em busca de trabalho, devido à dificuldade da sobrevivência provocada pela seca no nordeste do país. Uma trajetória muito parecida a grande maioria dos pobres que vivem em meio à desigualdade e sonham com o sucesso nas grandes metrópoles.

No entanto, somente conseguem sobreviver e muitas vezes, suas vidas estão entre o divisor que ultrapassa o marco do tolerável, vivendo “a pobreza indigna, a miséria sintetizada e fome” (Sarti, 2010, p.108).

Minha família ao chegar a São Paulo, sonhando com a felicidade através do trabalho no moderno mundo urbano, não atingiu as exigências do mercado de trabalho para posições mais qualificadas. Assim, minha mãe conseguiu um emprego para trabalhar como empregada doméstica e meu pai como biscateiro e artesão de madeiras, trabalhos comuns aos pobres urbanos da época. Portanto, nossa renda familiar não ultrapassava dois salários mínimos, uma remuneração que não era adequada para sobrevivermos satisfatoriamente. Meus pais tinham muito orgulho de ter um trabalho devido a sua representação, que era mais que um instrumento de sobrevivência material, mas significava condição de autonomia moral, um tipo de afirmação positiva de si próprio, valor muito significativo para os pobres. Acredito por meio do trabalho que demonstram a força de vontade de vencer.

Nessa fase da minha trajetória, eu tinha oito anos, morávamos em um barraco que um tio de mudança para o interior da cidade nos cedeu. Minha mãe sempre nos orientava a ir para a escola, mas sem ela saber eu catava papelão nas ruas com meus vizinhos. Eram dois meninos um pouco mais velhos e eu tentava juntar dinheiro para comprar rolimãs para fabricar carrinhos de madeiras e brincar na rua. Como não tinha brinquedos confeccionava alguns deles. Catava papelão até como forma de complemento na renda de casa, mas não gostava! Eu andava pelas ruas e na minha cabeça passava um filme. Fantasiava para sobreviver e pensava que tudo não passava de um sonho. Minha vontade era andar limpo, brincar com as crianças da vizinhança, mas essa era a única alternativa para eu ter algum brinquedo. Além disso, queria trazer algum dinheiro para ajudar minha mãe comprar pães, macarrão ou até mesmo pescoço de frango. Minha vida era melancólica, sentia a dor na alma, o vazio de vida. Nessa fase nós não tínhamos um projeto de vida. O projeto era sobreviver ao próximo dia. Esse cenário me remete à literatura brasileira em “Vidas secas” de Graciliano Ramos (1938), que descreve a “carência” do iletrado. Denunciou também o “vazio”, o “oco” do discurso do letrado, instrumento de sua dominação.

Mediante esse contexto acontece meu encontro com a escola formal, que foi marcado por experiências diferentes da representação que eu tinha de escola. Uma representação repleta de sentimentos positivos, entre eles destaca-se a esperança de lá aprender coisas importantes, especialmente ler, escrever, brincar e fazer novos amigos. Mas também pairava o sentimento de medo, por ter escutado sobre as repreensões e castigos que algumas professoras aplicavam nos alunos desobedientes ou que não faziam o dever. Ouvia falar de crianças que ficaram de castigo trancados no banheiro por não fazerem a lição. Logo com a experiência cotidiana, confirmei essas expectativas negativas, que foram aumentando durante meus primeiros anos escolares. Como não havia feito educação infantil, minha expectativa era encontrar na escola formal brinquedos, bolas, armarinhos para colocar livros, desenho, giz de

cera. Essa ideia de escola me fez ficar ansioso para começar frequentar logo aquele espaço, que era grande: dois andares, quase imponente, comparado a minha moradia. Após os primeiros dias de aula minha mãe pediu que eu contasse o que havia ocorrido durante esses primeiros contatos com a professora e colegas. Minha fala foi simbólica: “Mãe, lá não tem brinquedos para brincar. Na classe tem muitas cadeiras e a lousa. Tem mesas que servem para colocar cadernos. Quando sentamos nas cadeiras a professora pede para copiar, aí olho na lousa e copio no caderno. Tenho que ficar sentado o tempo todo. Queria levantar pelo menos um pouco, mas a professora disse que não pode. Tem que ficar sentado até na hora do recreio!”.

Assim, a escola se mostra como uma instituição que se constitui como o espaço onde não pode haver alegria nas relações pessoais, entre todos que fazem parte do processo educativo e sobretudo, na relação professor-aluno. O silêncio mostra a frieza que é construída nas disciplinas excessivas. A alegria e felicidade são importantes para a criança aprender. Entretanto, essa palavra “felicidade”, mesmo que de forma velada, ainda não é muito aceita pela instituição escolar, é uma espécie de pecado. Paulo Freire, no prefácio do livro “Alunos Felizes”, escreve que,

Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a *alegria de viver*. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança (Snyders, 1993, p.9).

Dessa forma, a escola precisa superar a barreira do embate, truculência e da tristeza. Ainda é necessário lutar para que o ensino aproxime o mundo dos alunos com o da escola com alegria e prazer.

Em 2017, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou um relatório do Pisa 2015, que é aplicado a cada três anos para jovens em mais de 70 países. Nesse relatório o foco está no bem estar dos alunos. O estudo salienta a importância de uma reflexão que garanta a felicidade dos alunos, o instituto ressalta na apresentação do relatório que “as escolas não são apenas lugares onde alunos adquirem habilidades acadêmicas; são também ambientes sociais onde eles podem desenvolver competências sociais e emocionais de que necessitam para serem bem-sucedidos na vida”. Ou seja, as análises feitas pela instituição mostra que é possível andar em concordância o bom resultado acadêmico e o bem-estar, assim não é necessário sacrificar a felicidade dos alunos.

Nesse encontro com o ensino formal que comecei perceber que a instituição escolar estava voltada para uma minoria: os que sabiam fazer a lição. Não me sentia como parte integrante do processo educativo. Era uma criança diferente das demais. A escola se posicionava num processo de exclusão, acentuando essa diferença me tornando um desigual. O jeito de educar era padronizado, de uma única forma. Me sentia como uma espécie de manequim, mas o formato do meu manequim era outro, pois não cabia! Parece que a escola vivia para si, não considerando quem entrava e

saía.

Hoje, mais do que nunca, educar é um compromisso não apenas da escola, mas uma atitude que deve nortear as ações de todo cidadão comprometido com a construção de um mundo melhor. “É necessário toda uma aldeia para educar uma criança”, diz um provérbio africano.

No início do ano de 1987, eu tinha 11 anos, meu mundo que era fonte de tantas decepções, foi lentamente se modificando e atingido por uma série de encontros que se iniciou com a minha entrada em uma escola de música, dentro dessa comunidade que minha mãe nos levava. Ao ser apresentado as notas musicais logo minha mente se abriu, parecia uma espécie de véu se rasgando na parede, aquelas bolinhas pareciam pular da lousa ao meu encontro, algo mágico. Ali pela primeira vez eu tive chance de encontrar minhas características, aconteceu então uma energia de mudança. Aqueles momentos considero que foram os primeiros para uma vida feliz! Aqueles momentos não queria que acabassem, desejava que durasse a eternidade, a filosofia grega através de Aristóteles tenta explicar isso como Eudaimonia, ou seja, a felicidade. Para Aristóteles, esse termo significa alcançar a capacidade completa de cada um, assim a felicidade é o alvo dos indivíduos, tudo o que realizamos tem por objetivo a busca da Eudaimonia.

O que dizemos sobre a perícia política é o que ela visa atingir bem como sobre qual será o mais extremo dos bens susceptíveis de ser obtido pela ação humana. Quanto ao nome desse bem, parece haver acordo entre a maioria dos homens. Tanto a maioria como os mais sofisticados dizem ser a felicidade, porque supõe que ser feliz é o mesmo que viver bem e passar bem. (Aristóteles, 2009, p. 20.)

Foi o primeiro encontro que a educação proporcionava para ter uma vida de felicidade, quando a pessoa encontra qual é sua aptidão a vida fica melhor, a pessoa não quer que a vida passe rápido. O filósofo Friedrich Nietzsche (1891), disse na obra “Assim falava Zaratrustra”, que “se te apetece esforçar, esforça-te, se te apetece repousar, repousa, se te apetece fugir, fuja, se te apetece resistir, resista, mas saiba bem o que te apetece, e não recue ante nenhum pretexto, porque o universo se organizará para te dissuadir”. Às vezes, me faltava confiança de prosseguir devido à falta de compreensão dos códigos que não aprendi na escola formal. Tinha baixa autoestima e complexo de inferioridade frente aos demais, mas eu queria continuar. Até aquele tempo vivia arrastando-me, fazia tudo com vontade que terminasse logo. Mas ali não queria que acabasse, era bom estar naquele lugar. Eu ainda não conseguia perceber que aquelas descobertas das minhas características seriam frutificadas para se tornarem a árvore da docência e poderia futuramente, apesar dos percalços, desfrutar de dias melhores. A cada dia me sentia mais parte integrante daquele processo educativo. Os educadores estimulavam que eu mostrasse o que havia aprendido, sem cobrança do certo ou errado. Aquela instituição educativa não fazia juízo de valor entre certo ou errado, antigo ou novo. Era uma construção constante, construíamos soluções juntos. Considero que ali começou um novo tempo em minha história. Dessa forma,

começou frutificar a árvore da docência na minha trajetória, quando descobri minha aptidão, começou melhorar o meu cotidiano. Considero que assim iniciou o processo de uma vida melhor. A pobreza era a mesma, mas eu tinha um brilho nos olhos! É certo que essa oportunidade de aprender só frutificou devido ao posicionamento dos educadores que me acolheram, não me faziam sentir como um desigual. Sabiam que eu era diferente, mas não desigual. Foi um processo de superação, esse encontro com outros professores, outro contexto social, trouxe um novo vínculo com a vida, outro processo de significação.

Esse empoderamento que fui adquirindo veio por uma força interna que dia-a-dia, de “golpe em golpe”, foi crescendo, assim, essas “mãos estendidas” na minha direção estabeleceu uma relação de troca de aprendizado, aos poucos atingindo certo equilíbrio. Sempre foi prazeroso estar no mundo das notas e instrumentos musicais. Meu prazer fazia com que apreendesse mais na memória informações devido ao valor gerado na minha vida. Às vezes a escola formal, como ela se organiza, é incapaz de gerar um valor para as pessoas, mas às vezes por outros caminhos isso é possível.

A música era um conhecimento próximo da minha realidade, não era um valor distante. Eu não me perguntava mais para que vou aprender isso? Era outra instituição, um lugar que eu frequentava por prazer. Passei por metamorfoses durante minha trajetória, meu capital cultural se fortaleceu, assim retorno ao ensino formal e concluo o ensino médio, posteriormente trabalhei em um colégio como porteiro durante cinco anos e lá tive a oportunidade e incentivo de concorrer a bolsa de estudos para um curso superior. Escolhi o caminho da licenciatura em música. Na metade da minha licenciatura iniciei como professor da rede pública, numa comunidade pobre, extremo sul da capital paulista, região com alto índice de violência, baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e carência de saneamento básico. A identificação foi imediata, observava aqueles meninos e meninas, passava como um filme me via quando menino. O lugar era muito parecido com o bairro que morava na infância.

Sou filho da escola pública! Agora depois de décadas me deparo do outro lado desse contexto escola-aluno-família. Como docente convivo com crianças que reverberam minha infância. Atuar nesse contexto trás experiências diversas e por inúmeras vezes fico perplexo e interrompo meu olhar. Larrosa afirma que, “a experiência é algo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LARROSA, 2002,p.21) Experiência, o que é? Para que serve a experiência? A efetiva experiência acontece no silêncio, quando há o interrompimento do cotidiano, para que algo me afete é preciso parar! Ela nos deixa com cicatrizes boas ou ruins. Pode ser uma lembrança de algo negativo que fizeram comigo, mas também há a hipótese de servir como um memorial de algo bonito do que faço com aquilo que fizeram comigo. Segundo Sartre, “O essencial não é aquilo que se fez do homem, mas sim aquilo que ele fez daquilo que fizeram dele” (Sartre 1952).

Ao concluir, compreendo que a análise das minhas experiências com a escola

formal na infância e adolescência e com a docência na vida adulta indicou que muitas das ações e atitudes dos professores que me marcaram de forma negativa ainda se perpetuam nas instituições escolares da atualidade, principalmente naquelas que acolhem os alunos pertencentes das classes populares. Ao voltar para a escola como docente, deparei-me com uma escola que vivia fechada, que não se aproximava do mundo dos alunos.

Uma escola que não consegue perceber que há alunos do ensino médio que, às vezes, têm mais saberes sobre como se movimentar em ambientes hostis e como sobreviver com o mínimo de recursos do que os próprios docentes. Esses alunos, no entanto, não conseguem ter a mesma desenvoltura na escola, pois ela se encontra muito distante de suas necessidades e deste modo, não têm sentido para eles. É salutar que esses jovens sejam despertados, renasçam e tomem consciência do seu papel, mesmo o mais obscuro, dessa forma, poderão encontrar sentido na educação e assim serem felizes. Mas a escola muitas vezes se coloca como uma “máquina de entortar homens”.

Hoje eu posso relatar e narrar minha história, a forma que as instituições me impactaram e como me impressionei com a vida, a vulnerabilidade frente minha trajetória. Ao ter oportunidade de relatar o que ocorreu comigo e propor uma formação através da reflexão autobiográfica me isento de ter uma única história sobre o que é a vida dos pobres e negros no “mundo dos homens”, onde o comum é o olhar arrogante ou o sentimento de pena e piedade. O que me impressiona é que alguns não percebem que é possível outra história, outras possibilidades de ver uma família. Nessa única história, não existe a possibilidade dos pobres e negros terem oportunidades para a igualdade.

Pelas minhas experiências pude compreender uma sociedade injusta e desigual. Percebo que se não tivesse vivido no meio desse contexto de vulnerabilidade, talvez não teria a consciência do potencial que há numa criança pobre, que os que são perseguidos pela injustiça se tivessem oportunidade seriam capazes de falar por si mesmos. Não conseguiria perceber que não há só guerras sem sentido pelo tráfico dentro das favelas, há pessoas que vivem em harmonia, numa vida comunitária e há esperança. Não perceberia que mesmo dentro da miséria pode nascer um Beethoven ou a árvore de um docente, e talvez perceberia os desiguais da mesma forma que a mídia propaga. Na verdade, o que falta nas favelas são políticas públicas que possibilitem as pessoas que ali habitam sejam ouvidas e possam fazer suas escolhas.

Visualizo a trajetória da vida como atravessar uma ponte, para uns a travessia é mais fácil, para outros esse mesmo percurso tem enormes crateras, buracos perigosos que atrasam a chegada ao outro lado. Ainda há outros que não conseguem superar as dificuldades e se perdem no meio da travessia e não conseguem chegar ao outro lado. Conforme Dubet (2008; 2009) e Rawls (2003), quando a sociedade distribui os bens de forma equitativa, incentivando políticas educacionais e sociais para que todos detenham o conhecimento comum necessário, é possível ultrapassar os obstáculos

e a vida é melhor de ser vivida, pois se garante a autoestima e a dignidade a partir de uma trajetória escolar e social menos conturbada. Entretanto, instituições como a sociedade e a escola impossibilitam o acesso de oportunidades e marginalizam cada vez mais aqueles que já são excluídos ao não proporcionar condições equitativas suficientes. Mediante o cenário social atual, em que muitas famílias não são mais constituídas no formato tradicional, mas são multifacetadas e não correspondem a família ideal projetado pela escola, é necessário uma ressignificação da prática do educador, em que ele atue com práticas sociais educativas equitativas que contemplem as classes populares.

Quando iniciei meu trabalho docente, vi e senti a realidade dos docentes e discentes. Percebo sofrimento de ambos os lados. Tomei consciência de como minha trajetória influi na postura que tenho frente aos alunos e famílias. Lembro-me de educadores que faziam juízo a meu respeito e à minha família quando eu era aluno. Hoje fujo dessa postura. Portanto, antes de julgar o aluno e sua família, procuro compreendê-los, na tentativa de olharmos juntos para a mesma direção. Continuamente cuido para não cair na vala comum. Procuro aproximar a minha prática cotidiana da realidade dos alunos. Uma aproximação com cuidado de não incorporar meus ideais e valores ao outro. Sigo frente uma “terceira margem do rio”. Guimarães Rosa narra à história de um homem que decide se isolar em uma canoa no meio do rio. Diversas são as tentativas de seus familiares de dialogarem com esse homem e convencê-lo em retornar. Sobretudo seu filho busca uma terceira margem do rio, em que seria possível aproximar-se e finalmente saber o motivo do isolamento e tristeza seu pai. “Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais” (Guimarães Rosa, 2001, p.50).

Guimarães Rosa nos leva a indagar e tentar uma aproximação à terceira margem do rio, que comparo a condição escolar. No nosso conhecimento conseguimos nos movimentar com tranquilidade entre a primeira e a segunda margem, entretanto, o autor propõe uma terceira margem a ser indagada ou definida. Por meio do discurso do texto é possível perceber o distanciamento entre pai e filho, além da busca constante do filho em tentar uma reaproximação com o pai. A partir dessa narrativa faço uma reflexão como docente e comparo as estratégias do filho com a necessidade da escola tentar aproximar-se da realidade do aluno.

Ensinar música foi onde achei o meu lugar, foi o caminho do empoderamento, assim, no meu caso, a sala de aula ensinando música e arte é um dos lugares onde a felicidade, equidade e justiça são possíveis. É junto das crianças da periferia em escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que busco uma possível igualdade, é ali que as histórias se cruzam e atravessam a minha trajetória, nunca mais saí desse lugar. Sou aquele pequeno caroço de manga que vingou e se tornou uma frutífera mangueira. Quando a terra é afogada e desde que haja condições propícias tudo pode ser melhor. Assim me questiono como descobrir talento

para música em uma escola que não oferece instrumentos musicais? Como descobrir talentos para o esporte em uma instituição que não oferece uma quadra de esportes e outras ferramentas necessárias? Como descobrir talentos para pensamento crítico e reflexivo em uma escola que não oferece aulas de Filosofia, História e Sociologia? A reflexão que faço é que existe um lugar para todos independente dos cruzamentos e entrelaçamentos da vida, a partir de oportunidades serem oferecidas a todos equitativamente, possibilitando a crianças, jovens e adultos buscarem se devolver para o mundo dos homens.

Quando tomo consciência do papel do educador penso justapostamente e reflexivamente ao texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano denominado “A função da arte/1”, publicado em seu “O Livro dos Abraços” (1989).

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (Galeano, 1989, p.15).

Ao ler esse texto reflito o significado da função do educador que é o compromisso de ajudar meninos e meninas encontrarem proximidade com seu mundo, não deixando que vaguem pelos corredores das instituições sem encontrar sentido e valor na vida, na educação, proporcionando um diálogo com as disciplinas, afastando os saberes da sua incomunicabilidade, para Furlanetto (2014):

Para isso, as disciplinas científicas não poderiam ser mais territórios isolados, produtores de saberes incomunicáveis, guiados por regras e éticas próprias. Era necessária uma ligação mais explícita e coerente com o contexto, e isso seria possível caso houvesse diálogo entre as disciplinas científicas e entre elas e outras formas de conhecimento, como a Arte, Filosofia, Religião e Tradição (Furlanetto, 2014, p.60).

No texto o menino ao pedir “Me ajude a olhar!”, me faz pensar na responsabilidade do educador de não deixar que gerações de crianças e adolescentes se percam em um mundo que cotidianamente parece menos seu. O compromisso não de ensinar como é o mar, mas sim de juntos descobrirem e se propiciarem desse mar. Quando uma criança pede para o professor “Me ajude a olhar!”, reconhece a necessidade de ir além, de mirar outras possibilidades, numa relação de parceria e amizade com o educador.

Quisá educadores percebam a importância e prazer de levar alunos descobrirem novas fronteiras, novos oceanos, superar em conjunto obstáculos, dunas e areias, uma descoberta da reinvenção, ressignificação, reapropriação e empoderação da vida!

Ainda em Eduardo Galeano no Livro dos Abraços, em sua “Celebração das contradições/2”:

[...] Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese

das contradições nossas de cada dia. Nessa fé, fugitiva, eu creio. Para mim, é a única fé digna de confiança, porque é parecida com o bicho humano, fodido mas sagrado, e à louca aventura de viver no mundo (Galeano, 1989, p.123).

Entro em concordância com o educador Tião Rocha (1991) que baseando Paulo Freire (1996) e Eduardo Galeano diz “cada promessa é uma ameaça; cada perda, um encontro. Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão” (s/n).

Á partir das minhas vivências e experiências faço uma reflexão que é como a escola pode ser transformadora? A escola ao quebrar a função reprodutivista priorizando a função educativa se constitui em um espaço de vantagem na luta para que cidadãos consigam buscar conhecimento criticamente. Mesmo inserida numa sociedade que prega a igualdade, mas produz a desigualdade, ainda sim, essa instituição pode ser considerada como uma luz no meio da escuridão. Não como redentora ou a única fonte suprema de possibilidade de equidade, mas como possibilidade de em comunhão resultar o ser da transformação, por meio de uma concepção humanista e libertadora.

Uma escola que aprenda o outro, superando uma concepção bancária e seguindo em direção a uma concepção humanista e libertadora, onde o professor seja um facilitador para o aluno, ambos caminhando em comunhão, sem manipulação, assim esse ser de transformação poderá receber o conhecimento que quer saber de verdade, um conhecimento sem a intenção da domesticação do homem. Uma “escola de espantos” provocadora e incentivadora, que escute os anseios dos alunos e não ensine somente coisas, mas sim uma instituição e professor que ensine a pensar e produza curiosidades, o educador Rubem Alves enfatiza que “a missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto, é provocar a curiosidade”. O homem é um ser em busca permanente, por isso requer uma educação que aproxime os mundos e provoque curiosidade, assim, poderá perceber o que as crianças e jovens querem saber de verdade.

Por fim, com esse trabalho consigo perceber que ao retornar à minha biografia tomo consciência não mais como um espectador, mas como autor da minha história. Durante o percurso desse documentário tive a experiência da escuta sensível, dar voz a outros, por meio desses diálogos aprofundei minha concepção de emancipação que é a capacidade do homem admirar, operar e transformar o mundo, não apenas nele, mas com ele. Para Freire (1967):

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, capta-lo e compreende-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transforma-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu “espírito”, mas do que um puro fazer, são quefazeres que contêm inseparavelmente ação e reflexão. Freire (1967, p.33)

No percurso deste trabalho fui despertado a narrar experiências que estavam silenciadas. Ao relatar e narrar fui conduzido para uma reflexão crítica sobre eu próprio,

a escola, os atores educacionais e suas práticas. Esse movimento trouxe uma auto-reflexão que causou uma auto-formação e ao pensar sobre mim culminou em uma prática libertadora no meu cotidiano. Para Josso (1999):

O relato de experiência serve de base a um inventário de capacidades e competências e se traduz em um “portfólio” que ficará como um recurso que a pessoa poderá utilizar tanto em um contexto de emprego quanto em um contexto de formação. Josso (1999, p. 131).

Atomada de consciência no trajeto desse trabalho me levou para a conscientização que o humano é um ser de transformação com várias dimensões. A dimensão emocional e afetiva foi o lugar fundamental na minha história, assim, minha prática foi ressignificada. Estar atento à dimensão emocional das crianças e lutar para que a escola seja o lugar do prazer e da felicidade tem sido a minha oração e quando a sombra da maquina de entortar homens que “coisifica” os alunos se aproximam dos meus dias, volto para dentro de mim e caminho para o lugar que estou salvo, que é o lugar de sonhar o mundo dos homens com mais equidade e menos violência. Um mundo de justiça e esperança, onde dar a mão ao próximo e caminhar em comunhão, paz e fraternidade como as crianças que precisam que guiamo-nas seja o lugar que nos salvará.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Antonio de Castro Caiera. São Paulo: Atlas, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARRAHER, T.; SCHIEMAN, A. **Fracasso escolar**: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 3-19, mai. 1983.
- DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Disponível em: <http://www.scielo.org.br>. Acesso em 15.
- FREITAS, L. **A internalização da exclusão**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** : Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo. Editora Paulus, 2003.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre. Editora Pallotti, 2015.
- JOSSO, MARIE-CHRISTINE. **História de vida e projeto**: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*. v.25 n.2 São Paulo jul./dez.1999.
- LAHIRE, Bernard, **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, p.21, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**. Wikisource, http://pt.wikisource.org/wiki/Assim_falou_Zaratustra , 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA. António (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação**: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abril 2011, p. 369-386.

PATTO, M. A. **Produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

ROCHA, A. **Contribuição das revisões de pesquisa internacionais ao tema evasão e repetência no primeiro grau**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 57-65, 1983.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras histórias**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Terra dos homens**; Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2016.

SARTI, Cynthia Andersen 1996. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres/ 6. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

SARTRE, Jean Paul 1952. Saint Genet: **Comédien et martyr**. Paris, Gallimard.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

RELAÇÃO DOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO COM *PERFORMANCE*: O CASO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS

Jênifer de Brum Palmeiras

Universidade de Passo Fundo – UPF, Passo
Fundo, Rio Grande do Sul

Denize Grzybovski

Universidade de Passo Fundo - UPF, Passo
Fundo, Rio Grande do Sul

Universidades comunitárias;

RELATIONSHIP OF PERFORMANCE ASSESSMENT INDICATORS: THE CASE OF COMMUNITY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

RESUMO: O objetivo deste artigo é verificar a correlação existente entre os indicadores de avaliação das instituições de ensino superior comunitárias com os resultados de *performance*. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva desenvolvida com 15 instituições de ensino superior membros do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung). Os resultados evidenciam que existe correlação entre os indicadores de avaliação e a *performance* das universidades comunitárias analisadas, com impactos na sustentabilidade institucional quando usados como controles desempenho. Os indicadores de avaliação referem-se ao cumprimento da missão institucional na sua finalidade de educação e produção de conhecimento nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, contudo podem ser usados na gestão universitária como controles de desempenho e produzirem melhorias nos indicadores de *performance*.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão universitária; Performance; Indicadores de avaliação;

ABSTRACT: The objective of this article is to verify the correlation between the evaluation indicators of higher education institutions in the community and the performance results. It is an exploratory and descriptive research developed with 15 institutions of higher education members of the Consortium of Community Universities Gaúches (Comung). The results show that there is a correlation between the evaluation and performance indicators of the analyzed community universities, with impacts on institutional sustainability when used as performance controls. The evaluation indicators refer to the fulfillment of the institutional mission in its purpose of education and production of knowledge in the teaching, research and extension dimensions, however they can be used in university management as performance controls and to produce improvements in performance indicators.

KEYWORDS: University management; Performance; Evaluation indicators; Community universities;

1 | INTRODUÇÃO

Estudos sobre *performance* organizacional, gestão universitária e perfil dos gestores são raros na literatura gerencial, dentre os quais destaca-se Meyer Jr. (2000), que refletiu teoricamente a respeito do “novo conceito” de gestão universitária contemplando as habilidades do administrador universitário. Os principais trabalhos sobre gestão universitária nas últimas duas décadas foram elaborados por Tashizawa e Andrade (2001), Meyer Jr., Pascucci e Mangolin (2012), Schlickmann e Melo (2012), Meyer Jr. (2014). No entanto, questões de contexto do ensino superior brasileiro desafiam os gestores das universidades comunitárias na alocação de recursos escassos e sustentabilidade organizacional sem comprometer a cultura acadêmica e a proposta de universalidade do conhecimento.

Nesse sentido, Hardy e Fachin (2000) abordam que o processo decisório de qualquer organização enfrenta desafios, os quais foram maximizados no contexto econômico e social complexo da atual realidade brasileira, sendo estes maximizados nas instituições de ensino superior (IESs) comunitárias, as quais enfrentam concorrência com IESs privadas e de capital especulativo. Nas IESs comunitárias, há dificuldade dos gestores universitários compreenderem a complexidade presente nos processos decisórios de forma sistêmica, além do entrave da falta de profissionalismo na gestão, visto que as IESs em geral não possuem orientação empresarial. Zabalza (2007) afirma que docentes tornam-se gestores, passam a realizar atividades de gestão administrativa sem conhecimentos específicos dos impactos de ações/projetos/programas na *performance* organizacional.

Apresenta-se tal problemática tendo em vista que as IESs comunitárias são uma categoria distinta das organizações sociais, que se aproxima bastante daquelas organizações de prestação de serviços, ressalta-se a diferença entre as demais instituições, a empresa, por exemplo, reserva para análise e propostas de mudanças a aplicação de normas condicionadas a parâmetros adequados à sua natureza e às funções, que são específicas de uma instituição de ensino.

Nesse capítulo, nosso objetivo é verificar a *performance* das IESs comunitárias participantes do COMUNG, a partir dos indicadores de gestão universitárias usados como controles de desempenho. Os indicadores de avaliação, além de avaliarem o cumprimento da missão da IESs na sua finalidade de educação e produção de conhecimento, integrados ao ensino, pesquisa e extensão, na gestão acadêmica e administrativa, são usados como ferramentas de controles de desempenho para melhorar a *performance* organizacional. A natureza das IESs comunitárias é de organização da sociedade civil, as quais deveriam seguir o modelo de administração participativa (autogestão), distanciando-se do modelo burocrático, que mostra-se limitado no contexto de mudanças ambientais e de competitividade. Houveram mudanças significativas no mercado da educação superior brasileira, que impõem reflexões críticas sobre práticas consolidadas, sem prejuízos à liberdade acadêmica.

A atuação do gestor universitário estruturada nos princípios clássicos da administração, no modelo burocrático de gestão e no desempenho dos recursos humanos (acadêmicos e técnicos administrativos) e sem prejuízo da liberdade acadêmica é um dos grandes desafios à sustentabilidade das instituições do ensino superior (IESs). Contudo, aponta Ribeiro (2014), o que mais se distancia dos compromissos da gestão universitária é a competitividade e sustentabilidade institucional, a garantia de meios materiais e condições de autonomia.

Há necessidade de aprimoramento epistemológico e teórico da gestão universitária como sub-área da Administração (SCHLICKMANN; MELO, 2012), numa busca contínua em consolidar uma teoria da administração universitária (MEYER JR., 2014), e a maioria das referências encontradas, está sendo discutido na área da Educação, revelando ser um tema no qual os pesquisadores da Administração tem dado pouca atenção, a gestão estratégica de uma organização universitária precisa refletir sobre qual seu espaço e como ele é ocupado dentro da Teoria da Administração.

Os resultados do presente estudo são apresentados a seguir, em quatro partes além desta introdução. Na parte 2 são apresentados os fundamentos teóricos da gestão universitária e da educação superior brasileira, com a pretensão de alocar no espaço da pesquisa a compreensão da teoria da administração. Na parte 3 constam os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação empírica, realizada com dados secundários em documentos institucionais públicos. Na parte 4 são apresentados os resultados da pesquisa, aos quais se seguem as conclusões do estudo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Superior Brasileira

No Brasil a universidade, como instituição, foi criada a partir da década de 1920, mas sua expansão deu-se, de forma mais acelerada a partir da década de 1950. Na concepção de Rossato (2005, p.132), foi após 1965 que realmente se ampliou o número de faculdades, institutos, escolas isoladas, federações e universidades buscando atender aos interesses da modernização. Intensificando-se na metade da década de 1980 em diante, uma nova perspectiva de instituição de ensino superior surgiu no âmbito do ensino privado: as instituições comunitárias, muitas das quais se constituiriam, posteriormente, em universidades comunitárias. Em especial no estado do Rio Grande do Sul, em face das necessidades de desenvolvimento econômico e sociocultural e em decorrência de ausência do poder público, muitas comunidades cujas iniciativas privadas já tinham tradição nos níveis anteriores do ensino, “organizaram-se para que tivesse prosseguimento através de cursos superiores e faculdades” (LONGHI, 1998, p. 249). Essas IESs lentamente foram obtendo o reconhecimento como universidades e constituindo o segmento das IESs comunitárias.

As universidades comunitárias formam um sistema distinto de educação superior (BITTAR, 2006). A denominação “comunitária” emergiu no momento em que a sociedade brasileira se organizava através de representações para acompanhar e pressionar o Congresso Nacional, que elaborava uma nova Constituição para o país, contudo, a proposta original reside na década de 1970. Longhi (1998) afirma que os movimentos associativos dessas IES no Rio Grande do Sul iniciaram ainda na década de 1970, com a implantação do DGE 38¹. Tais movimentos foram ganhando espaço e força em nível regional e nacional, tanto entre instituições confessionais como entre as laicas, propiciando a constituição e a implantação do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung).

O Comung é uma rede de universidades comunitárias do Brasil sediada no estado do Rio Grande do Sul. Conforme divulgação da identidade, são 15 instituições de ensino superior integradas e que têm o objetivo de planejar e promover ações conjuntas, otimizando as relações internas com instituições públicas e com a sociedade; assegurar a maior força na defesa dos interesses educacionais dos seus participantes, através de negociações mais significativas no âmbito público em todas as esferas administrativas da sociedade civil organizada; alcançar maior representatividade perante os organismos financiadores internacionais pela capacidade de integração político-institucional; proporcionar e operacionalizar convênios, acordos protocolos com instituições e órgãos governamentais e privados, tanto nacionais como internacionais; acentuar o trabalho com organismos públicos, em todos os níveis, e/ou privado, em especial a área da ciência e tecnologia, assegurando a presença ativa do consórcio na implantação de pólos tecnológicos, e viabilizar a realização de eventos que respondam ao interesse do ensino superior e da pesquisa (COMUNG, 2016).

As principais características do Comung são a transparência administrativa, a austeridade da gestão financeira, o controle público das atividades, a ênfase no desenvolvimento da comunidade local e regional, além do desenvolvimento de atividades sem fins lucrativos (COMUNG, 2016). O que caracteriza esse movimento é a unanimidade de suas metas. No bojo dessa articulação se desenvolvem iniciativas como: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG), com o duplo objetivo de aperfeiçoamento de projetos políticos e sociopolíticos dessas instituições, subsidiando o Ministério da Educação no estabelecimento de critérios para a avaliação das universidades do país; a qualificação docente, que ocorre em cursos de mestrados e doutorados próprios ou consorciados com IES reconhecidas pela Capes no país; a integração das universidades com a educação básica, buscando apoiar a qualificação e a capacitação de professores do ensino fundamental e médio; a realização de seminários temáticos, reunindo pesquisadores por áreas do conhecimento e estimulando a formação de redes interinstitucionais de

1. O Distrito Geo-educacional 38 abarcava 12 IESs e 113 municípios do Norte-Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Em 1976, as IESs formalizam um acordo de intercâmbio e mútua colaboração, criando um Conselho do Distrito que passa a dinamizar as ações distritais. Essa integração desencadeou diversos programas em conjunto, como: Capacitação de Recursos Humanos; Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior; Estudos Conjuntos.

pesquisa; o desenvolvimento integrado das regiões de abrangência das universidades comunitárias.

Diante do exposto pode-se considerar que o modelo comunitário de universidade surgiu como uma iniciativa alternativa de instituição de ensino superior que, para Frantz (2002), não foi uma iniciativa de privatizar o espaço da educação. Afirma o referido autor que as IES comunitárias gaúchas representam a concretização de um esforço coletivo pela construção de novos espaços públicos da educação superior no contexto brasileiro, já que estas instituições de ensino superior não poderiam ser caracterizadas como públicas, pois não eram federais, nem privadas comerciais ou empresariais. Por isso é que até então eram caracterizadas como instituições de ensino superior “públicas não estatais”.

Neves (2002) distingue as IES privadas das comunitárias pelas primeiras serem mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, enquanto que as segundas são mantidas por pessoas físicas ou jurídicas da comunidade. Estas mantenedoras são cooperativas/associações de professores e alunos, congregações religiosas e outros coletivos e que incorporam representações dos diferentes *stakeholders*, inclusive representantes da comunidade, nas diferentes instâncias decisórias.

2.2 Gestão Universitária

Partindo do pressuposto de que auto-administrar ou autogerir uma instituição significa dar autonomia ou permitir que os membros desta instituição decidam seus rumos e o uso de seus recursos, cabe refletir as relações entre a Reitoria, a administração central, as unidades e forma de gerenciar a Universidade. São estas diferenças que remetem a refletir sobre o que significa a gestão das universidades.

O gerenciamento dos recursos compreende tanto aspectos acadêmicos, quanto financeiros e patrimoniais, onde no artigo 207 da Constituição Federal, expressa que as universidades brasileiras gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades brasileiras utilizam o modelo de gestão da democracia representativa: um grupo de representantes docentes, nas diferentes linhas decisórias, administra em nome dos demais.

Em sua experiência na Reitoria da Unicamp, Carpitério (2007, p. 109) afirma que a gestão das universidades é dividida em o que fazer, quais objetivos?, como fazer, e comunicar institucionalmente., e assim ponderada a administração entre os representantes, docentes, discentes e funcionários, seus direitos, responsabilidades devem refletir em seu entendimento individual pelo seu conhecimento, experiência, daí, as diferenças em termos de participação na escolha de seus dirigentes através dos colegiados, conselhos, diretórios, sindicatos.

A gestão universitária não dispõe de uma teoria administrativa que oriente a sua complexidade, que envolve simultaneamente indicadores de avaliação de ensino e

pesquisa, realizada pelos órgãos externos, e indicadores de performance, cuja avaliação é realizada pela comunidade acadêmica (docentes, discentes e funcionários). Os objetivos a serem atingidos são tanto institucionais quanto estratégicos, para garantir a sustentabilidade econômica, social e ambiental. Para tanto, práticas estratégicas (MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012) precisam ser combinadas com práticas de ensino-aprendizagem (MOIMAZ et al., 2010). Na análise das práticas em universidades, é preciso considerar o fazer, o deve ser e potencializar a capacidade institucional para prestar os melhores serviços educacionais, elevar a qualidade do ensino/pesquisa/extensão. Tais práticas implicam em comprometimento da comunidade acadêmica (gestores acadêmicos, docentes, funcionários), preservando a liberdade, garantindo recursos e estímulo à eficiência (CHAUI, 1980). A prática administrativa gera resposta de acordo com os objetivos organizacionais, desde que haja equilíbrio entre qualidade acadêmica, relevância social e acesso ao conhecimento (BALDRIDGE, 1971; MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012).

O papel da universidade como produtora de conhecimento, muitas vezes, faz com que seu entendimento sobre gestão diverge sobre o próprio conceito de administração, em alguns momentos a figura de uma reitoria que administra, é autônoma perante a comunidade, é confundida com o “patrão”, o chefe, e não um membro eleito para representar os demais, daí levanta-se a questão da experiência, da capacidade de entendimento dos aspectos acadêmicos, administrativos e sociais (ROSSETTO, 2005).

É inegável reconhecer que, o avanço da universidade em termos, de ensino, pesquisa e extensão, necessita de contínuos aperfeiçoamentos em formação técnico-administrativos de seus gestores para o adequado funcionamento do sistema universitário brasileiro, seja ele, público, comunitário ou privado. Os diagnósticos apontam para a necessidade de extinguir as experiências de “administração amadora” (MUHL, 2009), baseada na gestão colegiada, e implementar uma administração centralizadora, com estrutura organizacional vertical, orientada por critérios de desempenho econômico.

O argumento de Muhl (2009) é de que o processo democrático usado na escolha dos gestores universitários conduz à cargos de gestão pessoas incompetentes em detrimento de profissionais especializados nas áreas gerenciais. Meyer Jr, Pascucci e Mangolin (2012) afirmam que a prática estratégica é uma experiência relativamente recente nas universidades privadas no contexto brasileiro, mas evidencia que a direção colegiada produz interações de diferentes formas de pensar e contribuir para construir um espaço de aprendizagem, com feeling, visão e reação de gestores e docentes diante dos desafios do cotidiano da gestão universitária, num espaço em que atuam estrategistas e marcado por criatividade, conhecimento tácito, sensibilidade e experiência em práticas acadêmicas e não empresariais.

Tal complexidade temática revela que a gestão universitária requer a epistemologia da Administração, como uma sub-área desta, mas que é necessário um repensar crítico das teorias organizacionais (SCHLICKMANN; MELO, 2012) de forma a dar conta,

de forma combinada, da gestão administrativa e da gestão acadêmica em favor da melhoria da performance organizacional.

Um dos questionamentos que têm sido feitos pelos críticos e pelos especialistas reformadores atinge diretamente a validade e eficácia administrativa da gestão democrática. É um empecilho para a solução de problemas financeiros e administrativos que as instituições vêm sofrendo. A falta de inovação, a ineficácia em atender as novas demandas, a perda de tempo em discussões políticas, a manutenção de uma estrutura burocrática defasada, que tem impedido uma agilidade maior das IESs em se modernizar, são decorrências da organização democrática que impera nas universidades (MÜHL, 2009).

A instituição de ensino é fruto da união de educadores, com filosofia, princípios, diretrizes e estratégias comuns, transformadores da sociedade. Deve ser visualizada com um conjunto de partes em constante interação, orientando-se para determinados fins, em permanente interdependência com o ambiente externo. A adoção do enfoque sistêmico, que considera a instituição um macrossistema aberto, interagindo com o meio ambiente, pode ser entendida como um processo que busca converter recursos em produtos, ou seja, serviços educacionais, em consonância com seu modelo de gestão, missão, crenças e valores corporativos (BITTAR, 2006). É no seio da teoria neoclássica que se (re)fundamentam as funções de um administrador: planejamento, organização, direção e controle, as quais compõem o processo administrativo. Eis a necessidade de contemplar a dimensão social no processo administrativo (SPONCHIADO, 2015) e nas práticas de gestão estratégica das universidades no contexto atual.

Isso leva o administrador conhecer, além dos aspectos técnicos e específicos de seu trabalho, os aspectos relacionados à direção de pessoas dentro das organizações. Visto também como educador, o gestor agrega valor a sua função, pois estará contribuindo para a formação educativa do sujeito-trabalhador (RODRIGUES, 2004). De um bom gestor espera-se, nesta perspectiva, capacidade de influenciar as pessoas que lidera com o objetivo de mobilizá-las à obtenção de um objetivo comum, extrapolando aí, o ambiente empresarial.

A área educacional universitária tem buscado maior profissionalização de seus cargos gerenciais a partir da necessidade do gestor na área educacional de conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica. Para o desempenho da função com eficácia, faz-se necessário a identificação das atividades realizadas, bem como dos papéis gerenciais assumidos na sua atuação profissional, entendendo papel como a “forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, nas quais outras pessoas estão envolvidas” (SILVA, 2005, p. 118). Esta identificação é vista como ponto inicial para investigar as competências gerenciais necessária para o exercício da função do profissional na educação superior.

Considerando a responsabilidade fundamental da universidade, que é a de tornar o conhecimento (que lhe cabe conversar, organizar e produzir) acessível ao

corpo social, por meio, principalmente, do ensino superior, pode-se dizer que um curso de nível superior, define-se por ser um processo de transformação do conhecimento em condutas profissionais e pessoais, complexas, abrangentes e significativas para a sociedade. Para que um processo que apresente tais exigências se concretize de maneira satisfatória e necessária, é preciso que haja, na instituição, alguém ou órgão que tenha como papel administrá-lo, dirigi-lo, coordená-lo. Essa responsabilidade, do ponto de vista regimental, é do gestor universitário (MEYER JR., 2006; ZABALZA, 2007).

As informações se multiplicam diariamente no mercado e os conhecimentos precisam ser aprimorados no mesmo ritmo. A empresa que ensina, ao articular essas duas dimensões, tempo e conhecimento, estabelece um sistema interativo de aprendizagem por toda a comunidade e rede de relacionamentos, ou seja, a organização pode vir a ser um espaço por excelência para onde devem convergir todas as informações interessantes ao desenvolvimento do seu negócio, seja ele para fins lucrativos ou de ensino (CHRISTÓVAM, 2009).

O gestor desse tipo de organização possui um conjunto de conceitos e valores a serem ensinados ou partilhados, os quais dão sustentação às ideias, mas essas não são suficientes. A forma como os demais membros da organização aprendem, percebem ou recebem as ideias não são lineares, tendo em vista que dependem de motivação, engajamento e inspiração para gerar comprometimento. Eis o papel do gestor universitário.

Na gestão universitária, definir funções gerenciais é uma atividade complexa à margem da evolução da ciência da Administração, dos modelos de gestão e dos instrumentos clássicos de avaliação gerencial. As práticas centralizadoras características do modelo burocrático de gestão inibem o crescimento profissional dos servidores das IESs e requer mudança do perfil de liderança. Nas palavras de Pestana (2009), o gestor universitário precisa adotar um modelo de gestão *output*, tendo em vista que representa ações para além do cumprimento de tarefas prescritas no cargo. Nesse sentido, a ação gerencial não requer do gestor trabalhar 12 horas por dia, ser o primeiro a chegar para anotar todos os outros professores que chegaram atrasados, cobrar as salas de aula limpas, exigir do professor o comprometimento com o crescimento e pontualidade do aluno e terminar o dia convencido de que fez o melhor para a IES. Ao realizar tais práticas, o gestor universitário não produziu resultados e concentrou para si atribuições e responsabilidades colegiadas.

Meyer (2007) afirma que há gestores universitários que questionam suas práticas ditas empresariais em IES, pois admitem que elas não são e não podem ser gerenciadas como empresas que prestam serviços educacionais. Por outro lado, é determinante de produtividade cada gestor universitário saber lidar com os indicadores de gestão, mensurá-los e ter pensamento estratégico para produzir os melhores resultados por meio da sua equipe de trabalho (servidores, professores, representantes de alunos, outros).

2.3 Indicadores de Gestão Universitária

Há dificuldade em se mensurar os resultados da ação organizacional em IESs em razão dos resultados imediato da intervenção humana nos processos de ensino-aprendizagem e de (re)criação do conhecimento. Há de se considerar a preocupação das mantenedoras e dos gestores universitários com os desafios da sociedade contemporânea, que expõem as universidades comunitárias à massificação do consumo dos serviços educacionais, do gerencialismo no modelo de gestão universitária, da ambiguidade das políticas públicas, da racionalidade instrumental, bem como da conjuntura econômica, social, política e educacional (MEYER JR; MURPHY, 2000; PASQUALOTTI, 2006; SEVERINO, 2008; MEYER JR.; PASCUCI; MANGOLIN, 2012; PASCUCI et al., 2016). Meyer Jr. e Murphy (2000) defendem a concepção de avaliação formativa como dispositivo de emancipação, promoção e reconstrução de novos modelos que efetivem os direitos sociais e culturais necessários ao contexto educacional contemporâneo. Para tanto, os referidos autores advogam em favor de uma perspectiva sociológica atual e centrada na mudança no campo da avaliação institucional.

No contexto brasileiro, se observa um novo cenário se impondo no ambiente universitário, cuja centralidade repousa na orientação para o mercado e que concebe a educação como um negócio, o aluno como um cliente e o serviço educacional como um recurso a ser comercializado com base na produtividade. Assim, os indicadores da gestão universitária repousam no número de alunos, na rentabilidade das turmas/cursos e no *market share*, no ranking divulgado pelo MEC, os quais são questionados por Meyer Jr. (2014). O resultado dos exames nacionais de cursos aliado à divulgação dos indicadores de qualidade que devem ser preenchidos em cada curso oferecido, obrigam as universidades a investirem recursos escassos na qualificação do corpo docente, no recrutamento de docentes com maior grau de instrução, na atualização de bibliotecas e laboratórios, no oferecimento de serviços diferenciados (diferenciação competitiva) (PESTANA, 2009).

O desafio que se coloca neste contexto é o gerenciamento da organização educacional com a preservação da liberdade acadêmica. No passado, segundo Finger (1997) e Pascuci et al. (2016), a gestão das organizações universitárias no Brasil sempre foi estruturada de acordo com o modelo burocrático, mas o amplo e contínuo processo de reconfiguração organizacional e administrativo confronta a educação baseada na teoria do capital humano com uma educação inspirada na teoria da emancipação humana (SEVERINO, 2008).

É de se destacar o tratamento dado por estes autores à questão da utilização dos recursos disponíveis, uma vez que propõem, citando Borges e Araújo (1999), a adoção de uma certa perspectiva de investimento, ou seja, o hábito de mensurar o retorno dos gastos como se fossem investimentos. Esta estratégia não visa o lucro em si, mas sim a sustentabilidade financeira, através da avaliação do retorno de seus

investimentos, buscando eficiência interna na utilização de seus recursos. Assim, impõem-se a identificação dos custos reais de cada unidade, e a análise das relações aluno/professor e entrada e saída de alunos, da demanda do curso/oferta de vagas, e de outros indicadores de performance.

Ainda com relação a indicadores, ressalta-se a importância da Avaliação Institucional como instrumento de controle e medição. Como afirma Desiderio (2004, p.70), “o caráter temporário do credenciamento de universidades (pelo MEC) incentiva a manutenção e mesmo melhoria de desempenho, assim como a instituição de capacidades de auto-regulação”. Assim, deve-se aproveitar a própria mecânica do credenciamento, a qual por si só desencadeia no interior das instituições um processo de repensar, de despertar e de arejar a percepção e o comprometimento que docentes, alunos e funcionários têm em relação à IES.

Não menos importante é a construção de canais de informação confiáveis, em que cada ator possa avaliar as consequências de seus atos, e os resultados da ação coletiva. Assim, uma participação efetiva pressupõe um compartilhamento da gestão em seus múltiplos aspectos, tais como levantamento de problemas, busca de soluções e comprometimento com a escolha feita (MIRANDA, 2016).

Pode-se, ainda, afirmar que a IES deve preocupar-se com seu ambiente externo, com o mercado em que atua, para definir que tipo de profissional deve ser formado, que curso e que conteúdo curricular deve ser oferecido, e que estas informações vêm, via de regra, por meio da atuação consciente de seu corpo docente em sala de aula, da Avaliação Institucional ou da realização esporádica de pesquisas de mercado (BALZAN, 2016).

Assim como em outros países, o Brasil, por meio do poder público, tem dado atenção especial à gestão da educação, estabelecendo políticas para o constante aperfeiçoamento dos seus diferentes níveis de ensino: educação básica, educação profissional, ensino superior e pós-graduação. Na realidade nacional, a regulamentação e gestão das políticas públicas têm ficado a cargo, sobretudo, da federação, cabendo a estados, municípios e instituições de ensino diversas participar ativamente do constante debate e das ações que visam (re)definir periodicamente tais políticas (MEYRER, 2012).

No cenário internacional, a preocupação com a melhoria da educação é eminente e, nesse sentido, há um crescente interesse de, cada vez mais, conhecer a realidade de ensino e de formação desenvolvida nos diferentes países. Ações de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e UNESCO, têm demonstrado a relevância de políticas consistentes e contextualizadas com a realidade de cada país, visando a garantia de investimentos e de diretrizes que favoreçam a organização, a avaliação e a melhoria da educação (QUEIROZ; PENNA, 2010) e orientem a elaboração de programas específicos, a exemplo do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), e de fundações/autarquias com tais propósitos, como Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ambos no Brasil.

A atuação de organizações dessa natureza tem gerado impacto significativo em diversos países, pois, como afirma Amaral (2010, p. 41), “os sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais”. Entre as muitas ações que têm desenvolvido, as pesquisas e apontamentos realizados por esses órgãos, que comparam as realidades dos diferentes países, têm exigido de governos e lideranças a busca por soluções.

O entendimento da importância da avaliação para o desenvolvimento de qualquer sistema de ensino qualificado tem feito da discussão sobre o tema uma prerrogativa para o crescimento das diferentes áreas de conhecimento que estão no âmbito da educação institucionalizada. Essa perspectiva estabeleceu grande abertura não só para o debate, mas para a participação efetiva de todos no processo de definição de diretrizes e da elaboração dos instrumentos necessários para a avaliação. A Capes tem como foco central a definição de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Sua atuação na avaliação educacional do país, tem sido primordial para o desenvolvimento desse nível de ensino, pois, conforme as descrições oficiais do Órgão. Dessa forma, assume a responsabilidade de avaliar especificamente cursos e programas em nível *stricto sensu*, ficando os demais níveis de ensino e as diversas outras ações referentes à avaliação educacional no Brasil sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A partir das suas funções e objetivos, o INEP tem desempenhado um papel importante nas definições da avaliação e, portanto, nas diretrizes para as políticas públicas da educação, sendo fundamental refletir sobre as metodologias que esse órgão tem utilizado para conceber e aplicar os instrumentos avaliativo-educacionais.

Existem duas modalidades centrais, a avaliação qualificativa e avaliação seletiva. A avaliação qualificativa, como o próprio termo aponta, qualifica, com uma nota, a partir de critérios quantitativos e qualitativos, cursos, instituições e sistemas/redes de ensino, abrange cursos de ensino superior e programas de pós-graduação, escolas de educação básica, escolas técnicas especializadas e outros segmentos educacionais formais regulamentados pelas políticas educacionais vigentes. A avaliação seletiva, também como indicado pela denominação, seleciona, a partir de concursos públicos, pessoas para ingressarem nos sistemas de ensino, como discente ou docente, com base em critérios estabelecidos pelo órgão gestor da avaliação nacional e pelas diferentes áreas de conhecimento.

Assim, a partir dos indicadores estabelecidos e dos instrumentos avaliativos aplicados, atribui-se uma nota que evidencia o nível de um curso, por exemplo, em relação às diretrizes nacionais da área, dos parâmetros de desenvolvimento estabelecidos pelo MEC, entre outros.

2.4 Avaliação Institucional nas Universidades Comunitárias

A avaliação realizada pelas Universidades também são significativas e proporciona aos alunos demonstrarem suas angústias, satisfações e insatisfações com a realidade acadêmica, contribuindo para o fortalecimento no ensino superior. A procura pelos cursos bem avaliados ano a ano se torna maior. Dessa forma as avaliações se tornam mais diretas e expressivas, onde os problemas se tornam mais visíveis e conseqüentemente mais propícios para uma resolução interna e amena. Na Universidade comunitária, cursos possuem uma avaliação institucional, contendo perguntas relacionadas às práticas didático-pedagógicas, infraestrutura, biblioteca e a capacidade do próprio aluno.

Além dessa avaliação, os cursos possuem a opção de uma autoavaliação, onde semestralmente os alunos se reúnem sem a presença de professores para discutirem sobre o bom funcionamento do curso. Através de perguntas pré-estabelecidas, os discentes representantes de turma apontam problemas e oferecem soluções para que juntamente com a coordenação e os demais professores do colegiado do curso, possam ser deliberadas. Sendo assim, as duas práticas de avaliação são consideradas positivas e agregam na formação e consolidação dos cursos.

Diante do exposto apresentam-se as seguintes hipóteses a serem verificadas:

H_1 – Os indicadores da avaliação institucional impactam positivamente no desempenho da IES no conceito preliminar de curso (CPC) medido pelo MEC

H_2 – Os indicadores da avaliação institucional impactam negativamente no desempenho da IES no conceito preliminar de curso (CPC)

H_3 – Os indicadores da avaliação institucional impactam positivamente no desempenho da IES no índice geral dos cursos (IGC)

H_4 – As microestratégias praticadas pelos gestores acadêmicos e professores impactam (positiva/negativamente) nos resultados de performance nas IESs comunitárias.

Com base no pressuposto teórico, as hipóteses foram construídas, contudo, ainda existe outra dimensão que pode exercer influência sobre o desempenho e outras características do desempenho das IES no Brasil: o ambiente acadêmico em que ele se encontra – a hipótese do impacto trazido pela sociologia da educação (SOARES, 2003). A instituição e os recursos humanos se mostram importantes na explicação do desempenho dos alunos, seja por meio das características médias de origem social dos alunos, seja pelas expectativas dos professores, seja, ainda, pela infraestrutura oferecida pelas IES em que os alunos estão inseridos (ALVES; SOARES, 2007; SOARES, 2003; BARBOSA; RANDALL, 2004). Em etapas anteriores à graduação, demonstrou-se a influência do professor no desempenho dos alunos, tanto com relação às expectativas (BARBOSA; RANDALL, 2004), quanto ao desempenho em avaliações (SOARES, 2003). Contudo, no nível educacional aqui abordado, as características do ambiente universitário ultrapassam tais influências. Ao adentrar no

ambiente das IESS, os alunos passam a compartilhar a infraestrutura, a qualidade e a quantidade de docentes disponíveis, as oportunidades regionais de pesquisa, extensão e de realização de estágios, entre outras condições objetivas de estudos. No entendimento de Almeida Neto (2015), a oferta de bolsas, estágios, projetos de pesquisa e de extensão demonstraram influência na permanência nos cursos em uma universidade privada.

3 | METODOLOGIA

Para os fins de nosso trabalho, escolhemos abordar os dados das avaliações de 2014, relativos aos indicadores do INEP, foi contruída por métodos quantitativos de causalidade e impacto (RAMOS, 2013), e a correlação. Para testar as hipóteses deste artigo, escolhemos como variáveis de interesse descritas na Tabela 2, e a variável dependente referente ao IGC, numérica e varia de forma contínua de 0 a 100. As estatísticas descritivas das variáveis independentes e dependente estão apresentadas na Tabela 2, que demonstra aqui, a relação dos dados de todos os indicadores, em relação a notas do Indica Geral do cursos, destacando o conceito da IES dos seus programas stricto sensu, que impacta positivamente com o nº de professores doutores e mestres.

Para construirmos um banco de dados primário, a partir de coleta própria, dos resultados divulgados em meios públicos, que cobrisse as IES participantes do COMUNG. Na busca das peculiaridades, nas questões relativas à performance organizacional, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva desenvolvida com 15 instituições de ensino superior membros do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) brasileira. A representatividade da amostra se dá pelo fato de o Consórcio atender mais de 50% dos universitários gaúchos, oferecendo 1.489 cursos de graduação e pós-graduação, onde estão alocados 202.020 mil alunos, atendidos por 9.190 professores e mais de 11 mil funcionários (COMUNG, 2016).

As IESs selecionadas para o estudo estão apresentadas na Figura 1, dispostas no mapa do Brasil e com destaque para a sua localização no Estado do Rio Grande do Sul.

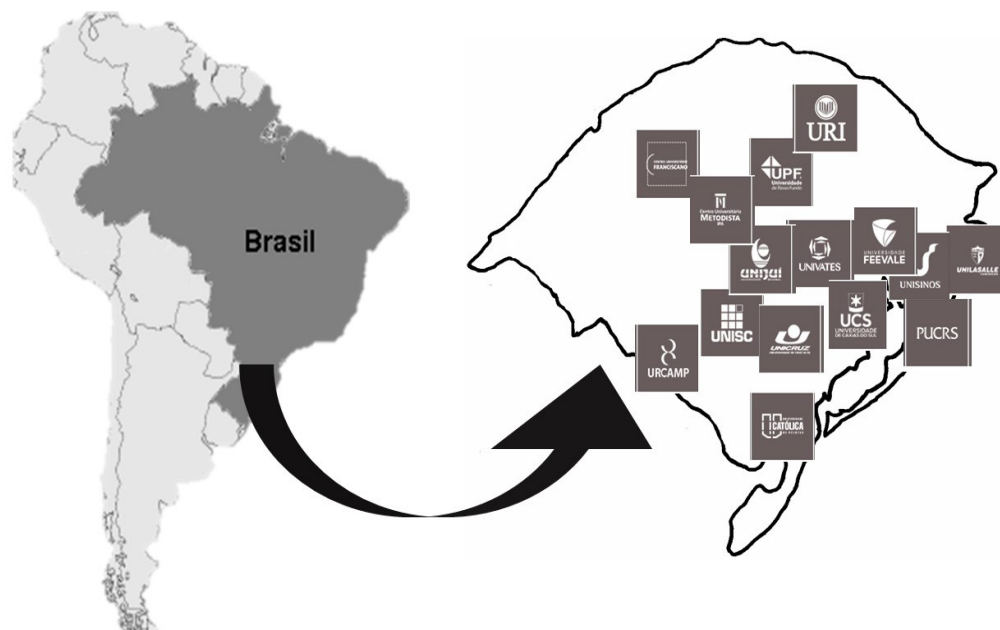


Figura 1 – Mapa de localização das IESs membros do Comung.

Fonte: Comung (2018).

Os dados foram coletados nos documentos e nas páginas eletrônicas institucionais (*homepage*) de cada IESs. Para validar as informações apresentadas nos Relatórios do Ministério de Educação (MEC) e consolidados pelo processo de avaliação conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram considerados os indicadores descritos no Quadro 1.

Indicadores	Descrição
Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Varia de 1 a 5, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. Para que os valores se consolidem, e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores farão visitas <i>in loco</i> para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente.
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

Índice Geral de Cursos (IGC)	<p>É um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Ele é calculado anualmente, considerando:</p> <p>I – a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;</p> <p>II – a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;</p> <p>III – a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu.</p> <p>Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo assim todas as áreas avaliadas, ou ainda, todo o ciclo avaliativo.</p> <p>O conceito de ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento.</p>
------------------------------	---

Quadro 1 – Indicadores de avaliação institucional

Fonte: Dados da pesquisa

As variáveis definidas para cada indicador estão apresentadas no Quadro 2.

Indicadores	Variáveis de análise
Graduação	<p>Número total de concluintes inscritos</p> <p>Número total de concluintes participantes</p> <p>Desempenho médio dos concluintes na formação geral</p> <p>Desempenho médio dos concluintes no componente específico</p> <p>Número total de ingressantes participantes</p> <p>Desempenho médio dos ingressantes na formação geral</p> <p>Desempenho médio dos ingressantes no componente específico</p> <p>Número total de estudantes que responderam à questão 26 sobre infraestrutura.</p> <p>Proporção de respostas A/B referente à infraestrutura</p> <p>Nº Total de estudantes que responderam à questão 34 sobre Organização didático-pedagógica.</p> <p>Proporção de respostas A referente à Organização didático-pedagógica.</p> <p>Número total de estudantes ingressantes que responderam à questão 13 e/ou 14 referente à escolaridade dos pais</p> <p>Proporção de respostas E/F referente à escolaridade dos pais dos estudantes ingressantes</p> <p>Número total de docentes</p> <p>Proporção de docentes com no mínimo Mestrado</p> <p>Proporção de docentes com no mínimo Doutorado</p> <p>Proporção de docentes com regime de dedicação integral ou parcial</p> <p>Número de matrículas na graduação</p>
Pós-graduação	<p>Conceito CAPES do curso de Mestrado no programa de pós-graduação</p> <p>Número de matrículas de Mestrado no programa de pós-graduação</p> <p>Conceito CAPES do curso de Doutorado no programa de pós-graduação</p> <p>Número de matrículas de Doutorado no programa de pós-graduação</p>

Quadro 2 – Variáveis de análise, por indicador.

Fonte: Os autores

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Estrutura e instâncias decisórias nas IES comunitárias

Em 1993, um grupo de instituições comunitárias localizadas no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, firmou um Protocolo de Ação Conjunta para constituir o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung. O objetivo era viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no conseqüente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha.

Constituído oficialmente em 1996, o Comung hoje representa uma série de conquistas para as instituições: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores, fórum de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários. Além disso, busca de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais, bem como ao desenvolvimento de ações de inovação e empreendedorismo, entre outras.

Integrado por 15 IESs, o Comung representa o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul; é uma rede de educação, ciência e tecnologia que abrange quase todos os municípios do Estado, cujas cidades sedes e número de estudantes estão relacionadas na Tabela 1. Na região de abrangência das IESs membros do Comung habitam 5.398.950 pessoas, cujas características da economia é diversa.

IES	Cidade	Habitantes	Nº de Estudantes	Economia prevalente
UNIFRA	Santa Maria	280.505	7.454	Comércio
FEEVALE	Novo Hamburgo	246.452	16.500	Indústria
Centro Universitário Metodista	Porto Alegre	1.479.101	5.000	Comércio
PUCRS	Porto Alegre	1.479.101	28.876	Comércio
UCS	Caxias do Sul	504.069	34.291	Indústria
UNICRUZ	Cruz Alta	60.693	3.200	Agricultura
UNIJUÍ	Ijuí	83.173	10.000	Agricultura
UNILASALLE	Canoas	344.957	10.684	Indústria
UNISC	Santa Cruz do Sul	129.427	13.292	Indústria
UNISINOS	São Leopoldo	234.947	31.000	Indústria
UNIVATES	Lajeado	82.951	12676	Indústria
UCPEL	Pelotas	341.648	5.000	Agronegócio
UPF	Passo Fundo	201.767	21.879	Agropecuária
URCAMP	Bagé	120.943	5.682	Agropecuária
URI	Erechim	105.059	12.200	Indústria

SOMA		5.694.793	217.734	
------	--	-----------	---------	--

Tabela 1 – IESs comunitárias e características do espaço em que estão localizadas.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Nesse cenário, têm merecido destaque as políticas destinadas à avaliação e os impactos que têm gerado na educação. Consideradas como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, as políticas de avaliação têm crescido e se diversificado consideravelmente na última década.

Na tabela 2 estão descritos os resultados dos indicadores avaliados pelo MEC.

IES	Resultados dos Indicadores	Resultado IGC
Universidade de Caxias Do Sul	4,8	2,91
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	4,9	3,51
Universidade Católica de Pelotas	4,9	2,80
Universidade de Passo Fundo	4,5	2,78
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	4,9	3,57
Universidade Feevale	4,9	3,15
Universidade de Santa Cruz do Sul	5,0	3,06
Universidade da Região da Campanha	0,0	2,25
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	5,0	2,71
Universidade de Cruz Alta	0,0	3,01
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	4,5	2,86
Centro Universitário Franciscano	4,5	3,06
Centro Universitário La Salle	4,5	3,37
Centro Universitário Univates	4,5	3,29
Centro Universitário Metodista	0,0	2,72

Tabela 2 – Resultados dos indicadores em relação ao IGC, por IESs.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

As IES destacadas são as que obtiveram o melhor índice no IGC e que não possuem o melhor conceito de avaliação nos programas de *stricto sensu*. Se observa que os resultados dos indicadores de algumas universidades (UPF, UNIJUI, por exemplo) não diferem de centros universitários (La Salle, Univates, por exemplo). Ambas obtiveram resultado 4,5 nos indicadores, mas o IGC da Unijui (3,118) e da Univates (3,292) é muito superior ao da UPF (2,768) e La Salle (2,752), o que é explicado pela experiência de gestão universitária e conhecimento tácito dos gestores das duas primeiras IESs referenciadas.

No Comung, as IESs comunitárias buscam implementar estratégias desenhadas coletivamente por meio do consenso (“negociadas entre os membros”), que tem o número de alunos como um dos indicadores de desempenho e são compreendidas

no contexto econômico e político do espaço de atuação de cada IESs, ou seja, na sua região (COMUNG, 2016). Por exemplo, as IES localizadas na região metropolitana de Porto Alegre possuem maior capacidade de prospectar alunos com estratégias deliberadas por ela mesma, mas que sofrem a ação de outras IESs membros do Comung e que se apresentam na região como concorrentes (caso das estratégias da PUCRS e do Centro Universitário Metodista). Sendo assim, afirma-se que as microestratégias praticadas pelos gestores acadêmicos e professores, os quais atuam como estrategistas, segundo Meyer Jr., Pascuci e Mangolin (2012), combinadas com fatores subjetivos (experiência, conhecimento tácito, criatividade) impactam nos resultados de performance na gestão das universidades comunitárias.

Tal afirmativa encontra respaldo em Meyer e Bangolim (2006), que considera gerir um processo de tomada de decisões que implicam demonstrar conhecimento sobre a universidade em que atua e todo o seu contexto.

5 | CONCLUSÕES

As IESs comunitárias brasileiras membros do Comung se apresentam como universidades que tem um compromisso público e social julgado e avaliado pelos pares, co-participes do processo decisório da gestão dos recursos. Ao mesmo tempo, a comunidade que a instituiu regula, julga e conformo as decisões, que obrigatoriamente precisam estar voltadas às dimensões econômica, social e ambiental da sustentabilidade organizacional.

Os resultados demonstram que a *performance* das Universidades comunitárias participantes do Comung, a partir dos indicadores de gestão universitária usados como controles de desempenho, exercem influência na avaliação da universidade, porém alguns indicadores de acordo com as hipóteses sugeridas, impactam negativamente. Obter melhor resultado no IGC não significa ter o melhor desempenho nos Programas *Stricto Sensu*, conflitando com o número de docentes doutores. As limitações do estudos é de que é necessário ampliar os dados para realizar uma regressão multivariada, e testar todas as hipóteses com base em todos os indicadores, para saber a exatidão dos impactos negativos e positivos dos indicadores de avaliação, e quais as medidas que as IES devem tomar para melhor seus desempenhos com base na avaliação nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, M. Novos atores no ensino superior brasileiro: impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-ingresso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de Ciências Sociais de uma instituição privada. 2015. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas

para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007.

BALZAN, N. C. A Auto-avaliação como parte integrante do processo de avaliação institucional. **Proposições**, v. 9, n. 3, p. 52-67, mar. 2016.

BARBOSA, M. L. O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. **Cadernos CRH**, v. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.

BITTAR, M. Unijuí: expressão do segmento comunitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

____. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência**. Brasília: Capes, 2014.

CARDIM, P. A. G. O que envolve a gestão universitária em tempos de mudança. **Revista da ESPM**, v. 8, n. 2, p. 66-70, 2001.

CFA. Conselho Federal de Administração. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador: pesquisa nacional**. 5.ed. Brasília: CFA, 2011.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. P. Garbage can model of organization choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Disponível em <<http://www.comung.com.br>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

DESIDERIO, M. Desafios da gestão universitária. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 46-55, 2004.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Missão e valores**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-missao-e-objetivos>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FRANTZ, W. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002.

HARDY, C.; FACHIN R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LONGHI, M. S. Universidade de Passo Fundo condições de pesquisa e projeções. In: FRANCO, M. E. D. P. (Org). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MEYER JR., V. Novo conceito e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. (orgs.). **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e Estados Unidos**. Florianópolis: Insular, 2000.

MEYER JR., V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**, v. 2, n. 1, p. 12-26, jan./dez., 2014.

- MEYER JR, V.; MURPHY, J. P. (orgs.). **Dinossauros, gazelas & tigres**: novas abordagens da administração universitária. Um diálogo Brasil e Estados Unidos. Florianópolis: Insular, 2000.
- MEYER JR., V.; PASCUCI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, p. 49-70, jan./fev., 2012.
- MIRANDA, A. C. Indicadores na gestão universitária: uma metodologia de apoio. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 631-644, set./dez. 2015.
- MOIMAZ, S. A. S. et al. Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 69-79, jan./mar. 2010.
- NEVES, R. Ciência e tecnologia no Brasil. In: SOARES, S. (Org). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 205-250.
- PASCUCI, L. et al. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 37-59, jan. 2016.
- PASQUALOTTI, A. **Auto-avaliação dos cursos de graduação**: diretrizes, modelo e prática. Passo Fundo: UPF, 2006
- RAMOS, M. P. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, v. 18, n. 1, p. 55-65, 2013.
- RAUDENBUSH, S. W.; BRYK, A. S. Hierarchical linear models: applications and data analysis methods. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de história. 2.ed.rev. e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.
- SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. Administração universitária: em busca de uma epistemologia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 155-178, mar. 2012.
- SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, v. 24, n. 31, p. 73-89, 2008.
- SOARES, T. M. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 103-124, 2003.
- SPONCHIADO, B. A. O ensino superior em Frederico Westphalen: uma trajetória comunitária. **Revista de Ciências Humanas –Educação**, v. 16, n. 27, p. 22-37, Dez. 2015.
- TASHIZAWA, T.; ANDRADE, B.; O. O. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. revista. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- ZABALZA, M. **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TECNICAS MISTAS DE COLETA DE DADOS EM PESQUISA QUALITATIVA. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS DA UNNE

Rocio Mariel Obez

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Resistencia-Chaco, Argentina

Laura Isabel Avalos Olivera

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Resistencia-Chaco, Argentina

Marlene Soledad Steier

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Resistencia-Chaco, Argentina

Milena María Balbi

Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional del Nordeste

Resistencia-Chaco, Argentina

RESUMO: O artigo a seguir apresenta os resultados do processo de coleta de dados do projeto “A avaliação didática em professores universitários especialistas da UNNE”, responde às condições da pesquisa qualitativa e enquadra-se no paradigma interpretativo construtivista. Através desta proposta, recuperamos algumas hipóteses sobre pesquisa qualitativa e o desenho, execução e avaliação de técnicas de entrevista e pesquisa - métodos mistos. Por meio desses instrumentos, reconhecemos as particularidades dos contextos e dos sujeitos do campo de investigação. O que nos aproxima

da compreensão da complexidade do objeto de estudo, ou seja, a construção de narrativas biográficas que caracterizarão as boas práticas avaliativas de professores “especialistas”.

PALAVRAS-CHAVE: INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, QUESTIONÁRIOS, ENTREVISTAS, MÉTODO MISTO

MIXED TECHNIQUES OF DATA COLLECTION IN QUALITATIVE RESEARCH. PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE EVALUATIVE PRACTICES OF THE EXPERT PROFESSORS IN THE UNNE.

ABSTRACT: The following article presents results of the data collection process of the project “The didactic evaluation in expert university professors of the UNNE”, it responds to the conditions of qualitative inquiry and fits into the constructivist interpretative paradigm. Through this proposal, we recover some hypotheses about qualitative research and the design, execution and evaluation of interview and survey-mixed methods. Through these instruments, we have recognized the particularities of the contexts and the subjects of the field of inquiry. What brings us closer to understanding the complexity of the object of study, that is, the construction of biographical narratives that will characterize the good

evaluative practices of “expert” teachers

KEYWORDS: QUALITATIVE RESEARCH, QUESTIONNAIRE, INTERVIEWS, MIXED METHOD.

1 | INTRODUÇÃO

O método misto, no âmbito da pesquisa qualitativa, permite estabelecer um diálogo interativo entre os resultados dos dados obtidos, através de diferentes instrumentos de coleta de dados. Ele também oferece ao pesquisador, reduzir a margem de erro, na medida em que aborda o objeto de estudo através de diferentes métodos, tendo em mente a natureza do contexto e os objetivos da investigação.

O presente artigo tem como objetivo aproximar o leitor dos primeiros resultados obtidos a partir da coleta de dados do processo de pesquisa realizada no âmbito do projeto de pesquisa PI 008/14 SCyT “A avaliação didática em professores universitários especialistas da UNNE”. Cujas principais linhas de trabalho são a avaliação didática em professores da Universidade Nacional del Nordeste (UNNE).

Este projeto situa-se no paradigma interpretativo-construtivista e adota a abordagem qualitativa. O objetivo deste artigo é apresentar e caracterizar a metodologia utilizada no projeto de pesquisa, ou seja, expor os instrumentos concebidos e implementados,

bem como distinguir os avanços obtidos, a partir da execução das técnicas. Para concentrar nosso trabalho de maneira eficiente, decidimos investir recursos e trabalhar com casos das Faculdades de Ingeniería e incorporar duas unidades acadêmicas (UA) dedicadas à formação de Formadores: a Facultad de Humanidades e a Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura. Através do método misto, foram implementadas pesquisas para alunos e professores com diferentes modalidades. Os resultados obtidos permitiram reduzir a amostra e preparar as entrevistas para a população. Nesse sentido, a triangulação de dados coloca em jogo as lógicas qualitativas e quantitativas.

Para identificar os casos (sobre os quais as narrativas biográficas serão construídas), foram realizados estudos sobre técnicas de coleta de dados, a fim de adaptá-los ao contexto de estudo. A partir disso, optou-se por utilizar diferentes instrumentos para atingir o maior número de atores institucionais, para nos dar uma amostra significativa do universo e nos permitir entender a complexidade da realidade.

Na fase de diagnóstico, os inquéritos foram desenhados e executados para alunos e professores, em diferentes momentos e em diferentes modalidades, o que nos aproximou dos casos - assunto a que ele entrevistou. Entrevistas semi-estruturadas foram utilizadas nos nove casos das diferentes Unidades Acadêmicas (UA), além de entrevistas em profundidade. Os documentos que estão em processo de análise foram coletados e está previsto fazer observações das práticas dos professores

Scribano, S. (2008) afirma que a integração de métodos “... não se trata de

completar a nossa visão da realidade com duas perspectivas diferentes, isto é, da lógica quantitativa e da lógica qualitativa, mas usar ambas as orientações para o reconhecimento do mesmo e idêntico aspecto do realidade “(p.76)

Nas palavras de Canto e Silva (2013) a lógica quantitativa tem como princípio “a adoção de um critério lógico, isto é, entre as premissas e as conclusões é constituído um conjunto restrito de relações reguladas, de modo a ir do primeiro ao o segundo só terá que seguir suas estipulações.”

Dar um resultado lógico e mensurável, suscetível a testes padronizados. Em termos de lógica qualitativa, pode ser entendido como o conjunto de “Inquéritos e pistas que esclarecem reflexiva e recursivamente o jogo entre um ponto, compartilham um caminho e constroem uma chegada” (Scribano, 2008: 15). Ou seja, práticas qualitativas colocam em jogo várias formas de esclarecer ou alcançar a compreensão da complexidade do objeto de estudo, sem regras fixas ou processos padronizados que possam obscurecer o entendimento de la realidade.

No entanto, os dados qualitativos são valiosos na medida em que oferecem confiabilidade à pesquisa.

O interesse em investigar, dentro da Didática, sobre as boas práticas avaliativas, está nas informações obtidas em investigações anteriores e que elas questionam sobre o Conhecimento Profissional do Ensino (C.P.D.). Autores como Porlan e Rivero e outros concordam que a C.P.D.

“É um conhecimento prático, diferenciado epistemologicamente e diferente de outros tipos de conhecimento profissional. Sua construção é gradual e progressiva, baseada nas concepções dos professores, seus obstáculos e suas possíveis hipóteses de progressão que facilitam sua evolução “(1998, p. 61)

Na prática profissional, percebe-se o conhecimento que o professor possui, motivo pelo qual não se deixa ao acaso estudar seu trabalho, suas práticas de ensino e suas práticas de avaliação Sendo, nesse sentido, a avaliação um fator determinante ao entendê-lo.

A avaliação didática, na perspectiva que adotamos, é

“... um processo que permite, baseado no conhecimento e na compreensão de determinada informação, fazer um julgamento de valor, em relação a certos critérios. Sobre as práticas de aprendizagem e / ou práticas de ensino - em professores especialistas, em um contexto acadêmico e institucional “(Steiman, 2008, p.8)

O aprofundamento do conhecimento sobre avaliação didática, que é construído por professores universitários, requer investigar processos de avaliação formativa, em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário recuperar os olhos dos professores e alunos.

É mais provável que a avaliação produza aprendizagens mais valiosas se alguns dos julgamentos utilizados forem provenientes de alunos e não de professores (Boud, 1990; Nicol and MacFarlane-Dick, 2006). Na medida em que são os alunos que vivem a avaliação, como uma oportunidade e / ou como um desafio, em sua formação

acadêmico-profissional

Nós nos posicionamos na avaliação da aprendizagem, buscando nos separar das “abordagens”, assim chamadas por House (2000), preocupadas com o rigor metodológico e a mensuração, como aquelas que incluiríamos na racionalidade técnica: enraizada na tradição positivista, segundo o que Álvarez Méndez expressa (2001). Desde que entendemos que poderíamos restringir a capacidade de compreender o alcance da avaliação e o potencial dos sujeitos que aprendem e os assuntos que ensinam.

Consideramos que os professores especialistas têm um amplo conhecimento de situações de sala de aula, de eventos que ocorrem em sala de aula e agem de acordo com isso. Eles também têm um extenso repertório de representações sólidas e formas de adaptação dessas representações (Bliddle, Good e Goodson, 2000)

Para a seleção dos professores especialistas que foram entrevistados neste trabalho de pesquisa, considerou-se como critério ter pelo menos 15 anos de antiguidade de experiência acadêmica no ensino da disciplina, que apresentou aptidões

como ser:

- Domínio do conhecimento disciplinar expresso na produção acadêmica, atualização dos conteúdos, conhecimento da história do campo disciplinar e suas principais discussões, ensino de pós-graduação, atividade científica reconhecida publicamente e por pares e estudantes.

- Compromisso com a tarefa de ensino: expressa no seu interesse e conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos em relação ao seu assunto, sua capacidade de identificar os obstáculos pedagógicos e epistemológicos mais freqüentes no curso de seu assunto e agir em conseqüência.

- Adequação didática: sua capacidade de adaptar a avaliação da aprendizagem e a avaliação do ensino com as práticas profissionais para as quais prepara a carreira, os obstáculos de aprendizagem acima mencionados; capacidade de preparar propostas de avaliação formativa “cujo principal objetivo é melhorar os processos de ensino e aprendizagem (López Pastor, 2009).

Reconhecimento de sua atividade docente acadêmica como uma prática virtuosa pelos pares e alunos em relação às práticas avaliativas

Tendo em conta que, no contexto da Educação Superior, isto é, na Educação na Universidade, a avaliação adota características particulares e, no âmbito da proposta de pesquisa, surgem as seguintes questões

O que caracteriza uma “boa avaliação didática”? Como “alunos” e professores “vêm” isso? Existe coerência entre os atores que participam de uma boa avaliação didática? Além disso, nos perguntamos: como reconhecemos “boas práticas avaliativas”? O método misto favorece o processo de investigação neste projeto? De que maneira? O que o método misto envolve?.

2 | METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa em educação, segundo Liliana Sanjurjo (2011), enfoca a ação de professores e alunos para compreender sua realidade, onde exploram os conceitos de senso comum, através de estudos de caso; usar e selecionar instrumentos como observação, análise de documentos, pesquisas, entrevistas, entre outros. A pesquisa qualitativa contribui para a construção do conhecimento profissional, tanto na formação inicial quanto durante o processo de desenvolvimento profissional.

Tanto a observação como a análise de documentos são técnicas importantes para a obtenção de dados, na medida em que o primeiro nos aproxima da realidade a partir da mesma experiência no contexto de estudo. Quanto à análise dos documentos, permite comparar os resultados obtidos e reconhecer outros aspectos que foram reconhecidos.

O processo de desenho, execução e avaliação das técnicas de pesquisa e entrevista, bem como a análise dos resultados, é complementar à observação e estudo de documentos, dentro da pesquisa. “A análise de documentos é um procedimento valioso para confrontar com a observação. O uso dos diferentes procedimentos trabalhados faz da pesquisa educacional um poderoso instrumento para o treinamento educacional”.(Sanjurjo, Liliana; y otros; 2011).

As pesquisas e entrevistas, juntamente com a observação e análise de documentos, nos proporcionam um estado ideal para a triangulação de dados, métodos, pesquisadores e teorias, favorecendo a metodologia de pesquisa pelo método misto

2.1 Metodo misto

Durante a última década houve fortes avanços no uso compartilhado de técnicas, sob a figura do método misto. Nesse sentido, autores como Hernández-Sampieri (2008); Chen (2006), entre outros, concorda que:

Chen (2006) os define como a integração sistemática de métodos quantitativos e qualitativos em um único estudo, a fim de obter uma “foto” mais completa do fenômeno, e aponta que estes podem ser combinados de tal forma que as aproximações quantitativa e qualitativa manter suas estruturas e procedimentos originais (“forma pura de los métodos mistos”)...” (p. 534)

Os instrumentos utilizados com base em lógicas qualitativas e quantitativas, como pesquisas e entrevistas, nos forneceram dados valiosos de natureza diferente. Através da utilização dos inquéritos conseguimos reconhecer: as características dos contextos em que foram aplicados e identificar algumas das representações dos sujeitos sobre os professores “especialistas”, as boas práticas de avaliação e sobre boas práticas de ensino. Este instrumento de natureza quantitativa, permitiu reduzir o universo de estudo e identificar os casos.

As entrevistas semiestruturadas e o aprofundamento, que respondem à lógica qualitativa, forneceram dados que nos permitem nos apresentar na narrativa do sujeito, reviver as experiências e revelar a complexidade de suas práticas de ensino e suas

“boas práticas avaliativas”.

O método misto nos permite entender o objeto através de diferentes tipos de dados, ele enriquece a visão do pesquisador através da obtenção de dados quantitativos e qualitativos. Reduz a margem de perda de informação e oferece uma ampla gama de dados para interpretação.

Da mesma forma, requer a preparação meticulosa dos instrumentos de coleta de dados, a constante avaliação dos mesmos, dos dados obtidos.

2.2 Questionários

De acordo com a autora Liliana Sanjurjo (2011), a pesquisa é uma opção interessante e válida no campo educacional, pois pode ser aplicada a grupos de alunos e / ou professores, com o objetivo de investigar um problema ou situação específica. A pesquisa está associada à lógica quantitativa, como são (mensuráveis, padronizadas, respostas curtas, simples na sua resolução, econômicas no tempo e recursos), trata-se de um instrumento exploratório, pois nos possibilita uma primeira aproximação às concepções de avaliação da aprendizagem e boas práticas avaliativas da população. Da mesma forma, permite-nos atingir uma população maior, fornece um estudo descritivo da amostra ou de todos os respondentes.

2.2.1 *Etudantes*

As pesquisas foram realizadas com estudantes avançados das Faculdades de Ingeniería, Humanidades e Ciencias Exactas, em diferentes períodos entre os anos de 2015 e 2016. O instrumento é caracterizado, neste caso, por ser: face a face, escrito, anônimo, de elaboração individual, com respostas breves e consignaçon de palavras-chave.

Os dados foram obtidos através da análise dos inquéritos, o que possibilitou a caracterização dos professores de práticas de avaliação “peritas” e “boas”, atentas à lógica profissional da Faculdade. No entanto, características comuns que emergiram das tabulações dos questionários, como resultado da análise, estão representadas nos gráficos 1 e 2.

Os inquéritos continham diferentes tipos de questões destinadas a: contextualizar (localizar a unidade acadêmica, o curso de graduação, o nível, etc.); caracterizar boas práticas avaliativas e de ensino; identificar casos, ou seja, os professores que se distinguem pelas boas práticas na sala de aula da universidade.

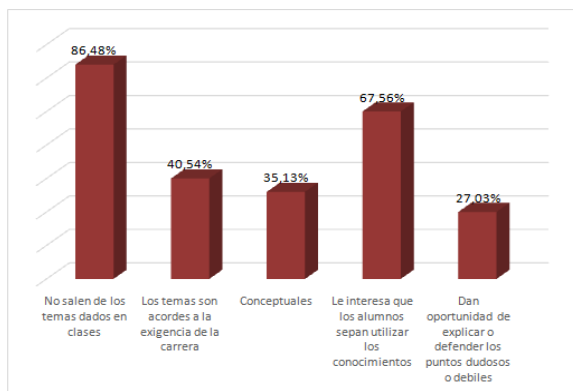


Figura 1. Por que você considera “Boas avaliações”? Explique com frases curtas.

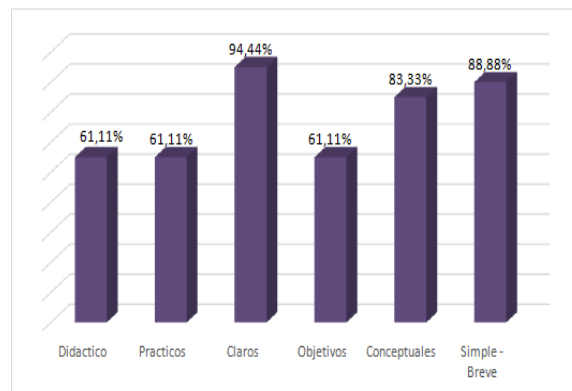


Figura 2. Escrevi 5 palavras que resumem as características das boas práticas avaliativas dos professores escolhidos.

A partir dos dados obtidos, reconhecemos, nas respostas dos alunos, a imagem do professor “especialista” que possui boa prática e avaliação docente. Nos resultados destaca-se que o professor “especialista” não está interessado apenas porque o aluno adquire conhecimentos profissionais, mas os incorpora, os torna seus e sabe como aplicá-los. Nesse sentido, as respostas descrevem um educador coerente com sua prática, que “não deixa os tópicos dados em aula” (resposta de 48,46% dos alunos pesquisados); “Os sujeitos com acordes à demanda da raça” (resposta de 40,54% dos alunos pesquisados). É responsável e considera o aluno como um sujeito ativo e complexo, “Interessa-lhe que os alunos saibam usar o conhecimento” (respostas de 67,56% dos alunos); “Eles dão oportunidade de explicar ou defender os pontos duvidosos ou fracos” (27,03%). Cabe mencionar que del proceso de análisis, surge la categoría de “buen docente”. En relación a estos, se considera que “el buen docente fomenta en su alumno el espíritu investigativo, el hábito de la lectura, la capacidad de crítica sana, objetiva y madura; los hábitos de trabajo intelectual, a motivação para continuar estudando e aprendendo ao longo da vida, não para obter uma boa nota e passar por um curso, mas para aumentar seu próprio conhecimento, para ser uma pessoa mais competente e, portanto, mais útil para a sociedade” (Neira Fernández. 2013: 3).

2.2.2 Profesores

Na segunda instância, as pesquisas foram aplicadas aos professores da UA. (Faculdade de Humanidades, Faculdade Exata, Faculdade de Engenharia). O instrumento foi projetado e implementado online, adotando o formulário google

Caracterizou-se por ser: escrita, anônima, individual, virtual, com respostas de curta resolução e consignação de palavras-chave. A pesquisa foi enviada on-line para a UA e depois aos e-mails pessoais dos professores, não era obrigatório, o que exigia a colaboração do respondente

Eles foram usados:

Perguntas que permitiram contextualizar a amostra e que incluíram a carreira de pertencimento, posição que ocupa e nível da carreira em que evolui, com a posição acima mencionada Todas essas questões foram fechadas e politômicas. (...)

As questões que dizem respeito ao tópico específico sobre o qual queremos investigar são especificamente aquelas relacionadas à caracterização das práticas avaliativas “boas” e dos professores que as realizam.

Questões de aprofundamento do tipo aberto, para que o entrevistado registrasse outras características das boas práticas avaliativas, bem como os presidentes e professores que o realizam. (Kaliniuk 2017: 463-464)

A partir dessa instância conseguimos obter dados quantificáveis, o que nos levou à amostra com a qual trabalhamos nas entrevistas, assim como pudemos caracterizar os diferentes contextos e reformular as seguintes etapas de coleta de dados, as entrevistas

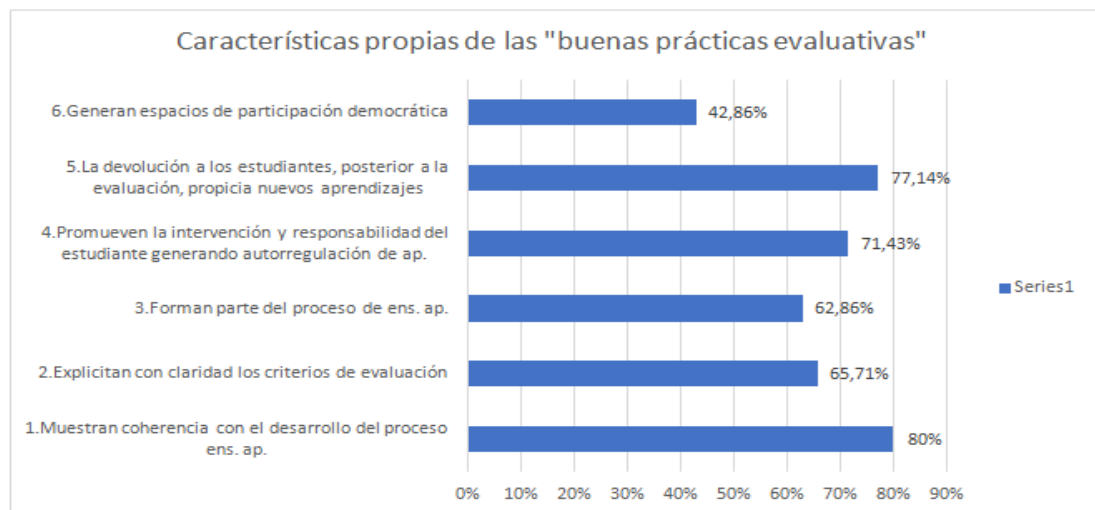


Figura 3. Características das “boas práticas avaliativas”

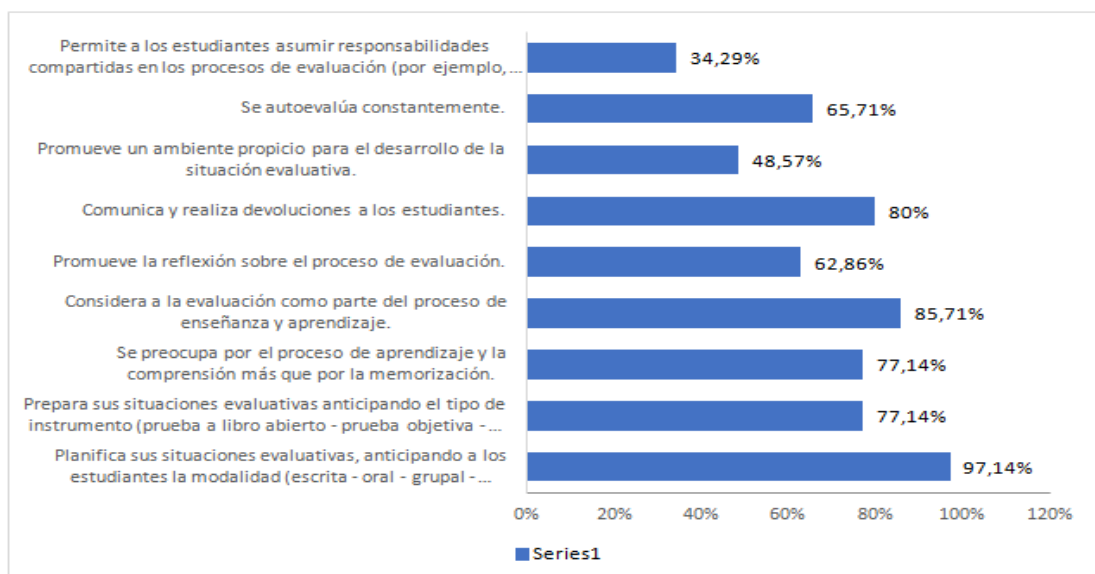


Figura 4. Características dos professores que desenvolvem “boas práticas avaliativas”

Da mesma forma, resultados comuns são reconhecidos, a partir de pesquisas

on-line, sobre boas práticas de avaliação de professores “especialistas” que apontam para a relação coerente entre práticas de ensino e práticas avaliativas. Estes últimos são distinguidos como inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

Os respondentes distinguem que é importante retornar aos alunos, após as avaliações. “A nota não resolve o problema de reorientar o processo de aprendizagem. E é, mais do que qualquer coisa nesses casos, que outro tipo de retorno é necessário” (Steiman, 2008, p.186). Erros, sob essa lógica, não são um impedimento ou uma barreira para a construção do conhecimento, mas eles são a oportunidade de promover novas aprendizagens.

Os professores especialistas planejam suas situações de avaliação antecipando aos alunos a modalidade, consideram o momento avaliativo como parte do processo de ensino-aprendizagem e para eles é muito importante fazer o retorno aos alunos após as avaliações, permitindo-lhes assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

2.3 Entrevistas

A entrevista é um método de coleta de dados, que nos ajuda a aprofundar em questões específicas, que se destinam a aprofundar a informação, buscando compreender, através de análise abrangente.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma ferramenta valiosa, pois nos permite interagir com diferentes atores para ressignificar e reconstruir a complexidade da realidade gerando novos conhecimentos.

Segundo o autor Mendicóia (2003)

“... a entrevista como um método de pesquisa qualitativa, caracterizado por repetidos encontros presenciais entre o entrevistador e informantes, encontros que visam compreender as perspectivas que os informantes têm sobre suas vidas, experiências ou situações, expressas em suas próprias palavras ... “. (p.125)

As entrevistas foram realizadas com dez casos de professores, com pelo menos 15 anos de experiência acadêmica em ensino. Eles foram selecionados a partir dos resultados obtidos nas diferentes pesquisas realizadas alunos e professores das diferentes unidades acadêmicas. As entrevistas tiveram três níveis de investigação, nos quais se pretendia conhecer essas experiências pessoais para entender como eles construíram seu estoque de conhecimento profissional e suas práticas didáticas, que os distinguem dos demais

O primeiro nível: de iniciação, no qual as características gerais do entrevistado sobre sua educação e sua história acadêmica são reconhecidas. Fatos recuperados, sujeitos e práticas didático-pedagógicas, que deixaram sua marca. Algumas das questões abordadas foram

- Onde e como foi formado? Até que ponto as expectativas pessoais / profissionais foram atendidas ou novas foram geradas? Quais são as memórias que você tem da sua formação em práticas de ensino?

No segundo caso, a partir dos dados obtidos no primeiro, foram abordados aspectos significativos da experiência do entrevistado, a fim de compreender as representações e os imaginários. Perguntas foram feitas como

Por que ele está ensinando? Como você pede o espaço da sua aula? Como foi seu treinamento como professor?

No terceiro encontro, focam-se as práticas didáticas e avaliativas, objeto de estudo, com interesse metuculoso, sobre as particularidades das experiências de ensino e avaliação: instrumentos e modalidades; perguntas para refletir sobre: práticas avaliativas e melhoria do ensino e avaliação; Processos de reflexão e metacognição

- Você avalia durante o desenvolvimento das aulas? Como? Com quais objetivos? Você avalia explicitamente os critérios de avaliação? Os alunos já intervieram para definir critérios de avaliação antes de qualquer situação de avaliação?

As entrevistas foram semiestruturadas, pois em cada encontro o entrevistador tinha um roteiro de perguntas. O objetivo do guia é acompanhar as questões que serão abordadas, de acordo com o que você deseja investigar, deixando a possibilidade de gerar outras perguntas a partir do discurso do entrevistado.

A entrevista semiestruturada é definida como aquela técnica de coleta de dados, que é baseada em um roteiro (lista de tópicos e / ou questões flexíveis) que permite organizar o encontro entre o entrevistado e o entrevistador. Durante

“... a entrevista, as questões são levantadas sem se apegar à sequência previamente estabelecida, permitindo que perguntas imprevistas, mas pertinentes, sejam feitas. O script indica as informações necessárias para atingir os objetivos definidos. Quando as entrevistas são conduzidas por diferentes pesquisadores, o roteiro é relevante como um recurso para a confiabilidade “. (Yuni, J. & Urbano, C; 2014: p.83).

3 | CONCLUSÕES

A análise das técnicas e instrumentos utilizados no âmbito da pesquisa qualitativa nos permitiu compreender a riqueza do trabalho harmonioso entre as lógicas quantitativa e qualitativa. É por isso que podemos dizer que o uso de técnicas que respondem a ambas as lógicas nos permite aprofundar a natureza complexa do fenômeno estudado. Através deles podemos obter informações de um amplo espectro com o uso de instrumentos como pesquisas, reduzindo tempo e recursos em sua aplicação e análise. Faculdade de Ingeniería no processamento de informações obtidas através de inquéritos permitiu-nos para saber o que dizem os estudantes, em relação a: práticas de avaliação, implementados nas salas de aula em diferentes áreas curriculares, a adesão de sua carreira; bem como os professores responsáveis por eles.

As pesquisas realizadas com os professores ampliaram o olhar sobre como elas se parecem e como elas veem seus colegas quando avaliam. Permitindo-nos traçar os perfis dos casos de professores especialistas que possuem boas práticas avaliativas na universidade.

Durante as diferentes instâncias de entrevistas, a equipe obteve informações ricas e úteis para a compreensão das experiências dos sujeitos, bem como para os processos de auto-análise de nossas próprias práticas didáticas e de avaliação. É durante o momento de triangulação dos dados obtidos entre ambos, quando reconhecemos a diversidade de arestas que o objeto em questão possui, e a importância de abordá-lo a partir de suas diferentes faces.

Descobrimos que mergulhar nesse tipo de pesquisa nos desafia como professores universitários, desde nossa própria história até o presente, até a realidade que nos atravessa.

Pudemos detectar que na mesma instituição existem diferentes lógicas, mas características comuns no que se refere à prática docente profissional. Por exemplo, no caso de professores de engenharia descobrimos que sistematizar suas práticas de manutenção de registros e banco de dados de sua própria experiência, realizando há anos, mas não professores de Humanidades, onde eles criam e inovam sem sistematização, mas ambos concordam em pontos comuns ao avaliar didaticamente.

Neste ponto da investigação, poderíamos dizer que sutilmente vislumbramos, algumas características da avaliação do ensino realizados por professores UNNE, a partir dos olhos de estudantes, bem como educadores de pares, tais como:

- Não deixe os tópicos apresentados na aula.
- Eles estão interessados em saber como usar o conhecimento da carreira.
- São claros, simples-breves, conceituais, objetivos, práticos e didáticos.
- Mostrar coerência com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
- Planeje suas situações avaliativas, antecipando aos alunos a modalidade.

A avaliação que se desenha nos resultados, tem fundamentos de uma avaliação formativa, onde a devolução, a clareza e a coerência entre a prática de ensinar e de aprender constituem elementos inerentes a ela.

O conhecimento do profissional docente, no que se refere ao caso-sujeito do professor-engenheiro da UNNE, não se define apenas por fortes constructos disciplinares, típicos do campo profissional, mas que sua tarefa docente é atravessada por práticas pedagógicas e didáticas que definem um perfil profissional de professor universitário.

Concordamos que “métodos mistos usam evidências de dados numéricos, verbais, textuais, visuais, simbólicos e outros tipos de dados para entender problemas nas ciências (Creswell, 2013a e Lieber e Weisner, 2010)”. (Hernández, R. e outros, 2010: .543.).

Resumindo tudo o exposto anteriormente, podemos afirmar que:

- As pesquisas online permitiram identificar os professores que realizam “boas práticas avaliativas”, para caracterizar os contextos dos casos de análise.

- As estratégias utilizadas, tais como pesquisas, entrevistas e outros, nos forneceram informações, o que nos levou a compreender questões significativas relacionadas à vida dos professores que estão intimamente relacionadas à sua profissão e práticas avaliativas.
- Interpretação das informações obtidas evidências habilitado para apoiar a prática de ensino na prática geral e avaliação, em particular, se caracterizam por sempre feita à luz de uma concepção desejável e possível, em cenários complexos atravessados por dois princípios de a realidade: contingência e incerteza.
- Reduzindo o processo de investigação sob um único olhar, qualitativo ou quantitativo, limitamos o universo do estudo, enquanto, se integramos as duas lógicas, obtemos uma fotografia mais fiel da realidade.

AGRADECIMIENTOS

Não há mais nada a agradecer para cada um dos membros da nossa equipe de pesquisa e, especialmente, para a Mgter. Angela Teresa Kaliniuk, que abriu caminhos para nos conhecermos e crescermos. Assim também para cada um daqueles que participaram do outro lado deste processo, dando-nos o seu tempo, esforço e palavras, que nos aproximaram de sermos melhores como professores e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALCALÁ, Ma. Teresa, Nuñez, Gloria, Demuth, Patricia. “El conocimiento profesional docente experto. Estudio de caso en la facultad de humanidades”. Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont2/demuth>. QZAKHfps DjEQ FjAA egQIBxAB&u sg=A OvVaw2RkE0g4hW7K1tql TTGKL04. Acceso al 28 de abril 2018.

Boud, D. (1990). *Assessment and the Promotion of Academic Values*. Studies in Higher Education.

Del Canto, Ero; Silva Silva, Alicia; (2013) *Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en Ciencias Sociales*. Ciencias Sociales en: (<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/viewFile/12479/11722>)

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). México, DF & Mc. Graw Hill. p.543. Disponible en: (https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-sampieri-_6ta_edicion1.pdf)

House, Ernest. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

House, Ernest y Kenneth Howe. (2003). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.

Kaliniuk, A. T & Obez, R. M (2017). “Los Formularios de Entrevista en Línea en la recolección y Análisis de datos en la Investigación Cualitativa”. 6to Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa. 2nd International Symposium on Qualitative Research. Salamanca, España.

Mendicoa, Gloria E. (2003) *Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza y aprendizajes*. 1º Ed. Buenos Aires. Espacio

Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good practice*. Studies in Higher Education.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada. En: AYALA, Mirtha E.; LASGOITY, Ana P.; OBEZ, Rocio M. Representaciones del buen profesor universitario. VIII Jornadas y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Facultad de Humanidades/ Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/ayala.pdf>. Acceso al 11 de diciembre .2017

Sampieri, Roberto (2013). "Métodos Mixtos", Cap. 12, Ampliación y Fundamentación de los Métodos Mixtos, p. 26. <http://es.slideshare.net/conyas16/sampieri-metodos-mixtos>

Sanjurjo, L & Hernández, A. M & Alfonso, I y Caporossi, A. (2011). *Los Dispositivos para la Formación profesional*. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata, Argentina.

Scribano Adrián (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Prometeo. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4833/pr.4833.pdf

Steiman, Jorge. (2008) *Más didáctica (en la evaluación superior)*. Buenos Aires: UNSAM- Miño y Dávila.

Tiburcio Moreno Olivos (2016) *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México. UAM, Unidad Cuajimalpa

Yuni, J. & Urbano, C. (2014). *Recursos Metodológicos para la preparación de proyectos de Investigación*. Volume 2, Editorial:Brujas. Córdoba, Argentina.

USO DE ABORDAGEM QUALITATIVA EM PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Neide Aparecida de Souza Lehfeld

Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP,
Programa de Mestrado Profissional em Saúde e
Educação, Comissão Própria de Avaliação
Ribeirão Preto – SP

Edilson Carlos Caritá

Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP,
Programa de Mestrado Profissional em Saúde e
Educação
Ribeirão Preto – SP

Manoel Henrique Cintra Gabarra

Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP,
Comissão Própria de Avaliação
Ribeirão Preto – SP

Carlos Eduardo Saraiva Miranda

Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP,
Comissão Própria de Avaliação
Ribeirão Preto – SP

RESUMO: O objetivo do estudo é descrever o processo de autoavaliação realizado em cursos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada utilizando a abordagem qualitativa. Buscou-se levantar a percepção dos discentes com relação as três dimensões do instrumento de avaliação de cursos de graduação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação - INEP/MEC. O levantamento foi realizado com os representantes de sala

de cada etapa em momentos diferentes para cada curso e turno por meio de entrevistas de grupo focal. As entrevistas foram gravadas com a anuência dos participantes e, posteriormente, ouvidas e transcritas pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Para análise dos comentários utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. O relatório com o resultado de cada avaliação foi encaminhado para o coordenador de curso e para a pró-reitoria de graduação e os mesmos elaboraram um plano operativo de ações para mitigar os problemas apontados pelo grupo focal. A metodologia adotada demonstrou-se motivacional e eficiente, proporcionando maior interatividade, possibilidade de manifestação de visões convergentes e divergentes sobre um mesmo tópico, criando oportunidade de discussão e elucidação de aspectos que, de outra forma, poderiam não ser explicitados e ou esclarecidos. Acredita-se que esse processo avaliativo se tornou uma ferramenta importante para a gestão dos cursos da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Autoavaliação. Curso de Graduação. Análise Qualitativa.

ABSTRACT: The purpose of the study is to describe the self - assessment process carried out in undergraduate courses from a private higher education institution using a qualitative approach. The aim was to verify the

students' perception regarding the three dimensions of the evaluation instrument for undergraduate courses from National Institute for Educational Studies and Research "Anísio Teixeira" - Ministry of Education (INEP / MEC). The survey was performed with all class representatives from each course (and shift) separately through focus group interviews. The interviews were recorded after all participants consented and in the next step, it was heard and transcribed by one of the Self-Assessment Committee member. For evaluation of the comments, the content analysis methodology was utilized. The report with each assessment results was sent to both course coordination and undergraduate studies pro-rectory. Subsequently they elaborated an operational plan of actions in order to overcome the shortcomings pointed out by the focus group. The methodology adopted proved to be motivational and efficient, providing greater interactivity and also the possibility of convergent and divergent point of views about the same subject. This approach created an opportunity for discussion and elucidation of aspects that might be otherwise not explained or clarified. It is believed that this evaluation process has become an important tool for the management of the institution's courses.

KEYWORDS: Self-Assessment. Undergraduate Courses. Qualitative Approach.

1 | INTRODUÇÃO

A autoavaliação é um importante processo para que as instituições de qualquer natureza recebam *feedback* de sua relação com seus pares. No contexto educacional, as Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) devem criar uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) para conduzir os processos de autoavaliação das mesmas. Nessa direção, Dias Sobrinho (2003, p. 181) propõe que "a avaliação deve sem dúvida produzir conhecimentos objetivos e constatações acerca de uma realidade".

O princípio da autoavaliação é possibilitar um diagnóstico sobre a instituição de ensino ou de seus cursos, servindo como base para a tomada de decisões para a melhoria dos processos educacionais, bem como nortear mudanças organizacionais e operativas.

Lehfeld et al. (2013) mencionam que as atividades de uma CPA, em sua atuação múltipla no contexto institucional deve trazer para a IES uma contribuição significativa e evidenciada pela comunidade acadêmica para o planejamento de ações estratégicas, particularmente, para os cursos de graduação. Os resultados dos processos avaliativos devem ser utilizados para o trabalho organizativo, de infraestrutura e didático-pedagógico dos cursos de graduação.

Uma CPA pode usar diferentes referenciais teóricos e metodológicos para elaborar e implantar seus processos de autoavaliação que poderão contemplar ainda abordagens qualitativa, quantitativa e quali quantitativa. De acordo com Lehfeld et

al. (2015) uma CPA pode avaliar uma instituição por meio de avaliação institucional, avaliação do corpo docente, avaliação de cursos, avaliação da pós-graduação e ainda estabelecer uma interface de articulação da CPA com a Ouvidoria.

Particularmente, a avaliação qualitativa oferece diversas possibilidades de escolhas metodológicas, oportunizando a personalização do estudo. Yin (2016) cita três condições que favorecem a personalização do estudo, sendo: a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humano que estão sendo estudados, a potencial singularidade desses eventos e as variações metodológicas disponíveis dentro da pesquisa qualitativa. As três condições juntas formam um contexto multifacetado para a pesquisa qualitativa.

Backes (2011) também mencionado que o campo da pesquisa qualitativa se constitui de várias possibilidades metodológicas, as quais permitem um processo dinâmico de aderência a novas formas de coleta e de análise de dados e dentre essas possibilidades, o grupo focal representa uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico.

Morgan (1997) apud Gondim (2003) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.

Por meio do grupo focal as pessoas podem se sentirem mais a vontade na discussão de um assunto, uma vez, que a fala é livre e, assim indivíduos introvertidos são motivados pelos outros a entrarem na discussão e contribuirão como o processo avaliativo.

O objetivo do estudo é descrever o processo de autoavaliação realizado em cursos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior privada utilizando abordagem qualitativa.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo com abordagem qualitativa utilizando a técnica de grupo focal, é apresentado o processo avaliativo instituído por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma IES privada do interior paulista para analisar seus cursos de graduação.

O presente processo de avaliação foi desenvolvido com os representantes de sala dos respectivos cursos da IES. Buscou-se levantar a percepção dos discentes com relação ao processo ensino-aprendizagem, ao material didático e à bibliografia disponibilizada e/ou indicada pelos docentes, à infraestrutura, às atividades práticas, à carga horária das disciplinas, à coordenação do curso, ao atendimento da secretaria do curso e às oportunidades para participação em atividades de extensão, iniciação científica, eventos técnicos ou científicos internos ou externos.

O levantamento, por meio de entrevistas de grupo focal, foi realizado com os representantes de cada etapa em momentos diferentes para cada curso e turno. Entre os anos de 2016 e 2017 foram realizadas quinze avaliações.

As entrevistas foram realizadas em uma sala de reuniões da universidade por três membros da CPA, com presença eventual da pró-reitora de graduação. Nessas reuniões, inicialmente, os membros da CPA apresentavam-se e, em seguida, informavam sobre a natureza e missão da CPA, assim como, os objetivos do referido processo avaliativo.

Seguindo as orientações do autor Yin (2016), não havia um questionário contendo uma lista de perguntas a serem propostas para os participantes, pois o autor explica que em pesquisas qualitativas não se deve utilizar questionários prontos, portanto, as entrevistas seguiram um modo conversacional, uma vez, que o modo conversacional das entrevistas qualitativas assemelha-se ao conversar que é parte natural das comunicações faladas rotineiras de todas as pessoas. Contudo, os pesquisadores norteavam os discentes para que as discussões envolvem o projeto pedagógico do curso, o corpo docente e a infraestrutura.

Os comentários foram gravados com autorização dos presentes e, posteriormente, ouvidos e transcritos pelos membros da CPA.

Para a análise dos comentários utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo, considerando os autores Brandão (1985), Demo (2001) e Bardin (2009). Assim, após a leitura dos comentários dos discentes, geraram-se as categorias das respostas e, na sequência, o agrupamento em temas geradores.

No Quadro 1 é apresentada a sequência para a realização do processo avaliativo.

1. Definir dia e horário da avaliação do curso com os discentes – representantes do curso.
2. Informar a coordenação do curso o dia e o horário da avaliação do curso e solicitar que o coordenador do curso avise os alunos.
3. Realizar a reunião com os discentes (representantes do curso).
4. Transcrever os comentários dos discentes (representantes do curso).
5. Elaborar relatório para a coordenação do curso e pró-reitorias da universidade.
6. Realizar reunião com o coordenador do curso e a pró-reitora de graduação para discussão do relatório.
7. Solicitar ao coordenador do curso a elaboração de um plano de ações, considerando os resultados da avaliação do curso.
8. Reunir com os discentes (representantes do curso) para apresentar as ações realizadas e previstas a partir da avaliação do curso.

Quadro 1 – Sequência do processo avaliativo

Fonte: Autoria Própria

3 | RESULTADOS

Para exemplificar os resultados da avaliação qualitativa com grupo focal, apresentaremos na sequência a síntese do relatório gerado pela CPA de três cursos, cada um de uma área do saber (saúde, exatas e humanas).

3.1 Curso da área da saúde

Segundo os estudantes, o curso cresceu muito e tem boa reputação lá fora. A nova matriz curricular trouxe melhorias, pois fornece uma base melhor para os alunos. Relatam que os equipamentos são bons, os materiais são de boa qualidade, a disponibilização da radiografia digital foi valiosa, pois atualmente é praticamente impossível trabalhar sem esse recurso.

Valorizam o fato de os professores disponibilizarem o material de aula, mas entendem que, em alguns casos, há a questão do sigilo profissional (fotos de pacientes) onde alguns professores dizem não poder disponibilizar esse material.

Citaram para aprimoramento do curso as seguintes sugestões:

- quando possível, fazer adaptações que permitam disponibilizar o material de aula sem criar problemas éticos ou de sigilo profissional;
- revisão do número de funcionários que atuam no apoio à clínica pois, com o crescimento do curso, às vezes a esterilização torna-se um pouco demorada;
- aumento do espaço da clínica, pois com o crescimento do número de alunos, em alguns momentos o espaço fica restrito;
- com o crescimento da procura pelo serviço de odontologia da Instituição, o atendimento da recepção necessita de maior agilidade;
- aquisição de uma cuba de esterilização ultrassônica;
- revisão do acervo bibliográfico de algumas áreas, e também a disponibilização de biblioteca digital (virtual) em Odontologia que pudesse ser acessada da residência dos alunos, como nos demais cursos da saúde.

3.2 Curso da área de exatas

Os alunos relataram que estão satisfeitos com as disciplinas do curso, as quais, segundo os mesmos, são muito boas, pois são voltadas para o mercado, como Simulação Empresarial e Avaliação de Investimentos.

De acordo com os depoimentos, a mudança da matriz curricular, ocorrida em 2014, agradou aos alunos, os quais avaliaram que a mesma passou a ser mais direcionada para a área de engenharia de produção. Os estudantes demonstraram satisfação ao constatar que a nova matriz curricular se nivela com currículos de IES públicas de renome. Foi salientado também que a disciplina de Projeto Integrado é muito interessante para introduzir uma ideia holística do conhecimento, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas envolvidas.

Segundo a avaliação de um graduando da última etapa, as alterações da coordenação do curso favoreceram a adoção de um enfoque mais voltado para a Engenharia de Produção, embora, segundo os alunos, alguns professores não tenham ligação direta com a área de engenharia de produção no currículo.

Estão muito satisfeitos com os resultados das visitas técnicas. Foram feitas três visitas em 2016-2, organizadas pela Empresa Júnior da Instituição, que fez pesquisas entre os alunos acerca de tipo de empresa a ser visitada. Relatam também a dificuldade, para alguns alunos, de participar das visitas técnicas em função de compromissos de trabalho.

Os graduandos afirmaram que o coordenador é muito próximo dos alunos e participativo, sempre pede o *feedback* das turmas e também é atencioso com todos os alunos. Conforme relatos dos alunos, os docentes do curso também são muito dedicados, respondem aos *e-mails* e disponibilizam material didático no sistema Aluno *On-line* ou deixam o material para tirarem cópia.

Em relação à biblioteca, foi relatado que as disciplinas Planejamento e Controle da Produção e Administração da Produção têm os melhores livros e a disciplina de Logística e as disciplinas básicas têm muitos livros bons também.

Como sugestões para melhorias no curso citaram:

- introdução de um método de problematização na engenharia, ponderando que, a partir do terceiro ou quarto ano, já teriam conhecimento para isso. Citam como exemplo a Simulação Empresarial, durante a qual têm, como tarefa, administrar uma empresa. Declararam que se sentem preparados para enfrentar esse desafio em função da bagagem de conhecimentos;
- atenção para alunos que não acompanham a matriz curricular regular, particularmente no Projeto Integrado, em que, para alunos não regulares, é muito difícil fazer as quatro disciplinas, devendo haver flexibilidade para realização de uma ou duas apenas;
- sugerem que alguma das disciplinas da matriz curricular fossem dedicadas ao aspecto técnico observado nas visitas técnicas, considerando-se que a visita técnica não é obrigatória e nem todos os alunos podem participar;
- os graduandos mencionaram que, para a programação de visitas técnicas, alguns alunos sentem falta de visitas em indústrias, outros sentem falta de visitas aos bancos ou instituições financeiras;
- recomendam que haja revisão na metodologia da disciplina Gestão do Conhecimento, cujo resultado depende muito do professor que a ministra;
- sugerem que as disciplinas Gestão da Qualidade I e II, consideradas por eles como muito centrada nos princípios da qualidade, fundamentos da ISO 9000, deveriam incluir uma abordagem das questões práticas da área, como auditorias;
- sugerem que a disciplina Processo de Fabricação deveria ser eminentemente prática, e que este assunto seja abordado na disciplina Tópicos Especiais;

- sugerem um aprofundamento no conteúdo da disciplina Projeto de Fábrica. Já a disciplina Desenvolvimento de Produto, tem conteúdo considerado interessante e voltado para o curso;
- solicitam a estruturação de um laboratório de Produção Enxuta (*Lean Manufacture*), tema muito atual;
- consideram que algumas das áreas específicas de engenharia de produção poderiam ter mais exemplares de livros disponíveis na Biblioteca.

3.3 Curso da área de humanas

Os alunos elogiaram esse processo de avaliação conduzido pela CPA, relataram que não conseguem conversar alguns assuntos com a coordenação do curso e ressaltaram que a abordagem da CPA com essa avaliação permite a reafirmação dos pontos favoráveis, bem como auxilia na resolução das questões que requerem atenção.

Manifestaram grande satisfação com a estrutura do curso que, por ser um curso recém-implantado, poder-se-ia esperar deficiências em termos de laboratórios e espaços de trabalho. Contudo, não é o que acontece na Universidade.

A proposta didática também foi elogiada, pois muitos alunos têm contato com estudantes de outros cursos de arquitetura da cidade e da região, e percebem que a proposta do curso da Instituição é inovadora e mais eficiente em termos de aprendizagem. Os estudantes destacaram que os principais diferenciais do curso são a integração das disciplinas e os projetos, pois contemplam de forma integrada os conceitos de urbanismo e paisagismo. Salientaram também os investimentos que estão sendo realizados pela universidade para implantar uma boa infraestrutura para as atividades do curso.

Os acadêmicos elogiaram os professores, a organização do curso, as pranchetas, a marquetaria e o colaborador que atua nesse espaço. Por último, informaram que a disciplina de Tecnologia das Construções é muito boa, quando comparada com outros cursos de arquitetura da região, principalmente, pela proposta didática de manter dois professores em sala de aula e, nas visitas técnicas realizadas com o acompanhamento de um arquiteto e um engenheiro, os quais se complementam.

Mencionaram ainda que a concentração da carga horária em um único período (matutino) é melhor do que período integral, pois permite tempo livre para estágio à tarde.

A Biblioteca e o Setor de Multiatendimento funcionam muito bem e atendem de maneira satisfatória os alunos.

Os aspectos que mais se destacaram no decorrer da entrevista, de acordo com os alunos, são apresentados a seguir:

- necessidade de revisão dos conteúdos e da carga horária de topografia;
- divulgação com mais ênfase dos editais de bolsas de iniciação científica e

projetos de iniciação científica no âmbito do curso pelos professores e pela coordenação do curso;

- estudo sobre o cronograma de visitas técnicas;
- parceria com agências de viagem para realização de estágios e viagens internacionais;
- aumento do número de reuniões pedagógicas para as disciplinas que possuem mais de um docente;
- revisão da forma de divulgação e disponibilização dos planos de ensino para os alunos;
- estudo de viabilidade para implantação de estabelecimento de alimentação mais próximo do bloco didático do curso.

Como pôde-se observar nos exemplos apresentados, a abordagem qualitativa por meio de grupo focal, proporcionou comentários que resultaram em uma análise muito importante para os cursos adequarem fatores que não estavam atendendo as expectativas dos alunos, bem como mantem o que está satisfazendo plenamente a formação deles.

Ainda como resultado do processo avaliativo, apresentamos no Quadro 2, um exemplo de um Plano Operativo de Ações (POAS), destacando apenas a Dimensão Projeto Pedagógico de Curso (PPC) desenvolvido pelo coordenador do curso da área de Exatas.

ID	Disfunção	Descrição	Ação	Prazo de Conclusão para a Ação
1	Projeto Integrado	<p>a. Dificuldade em acompanhar as quatro disciplinas.</p> <p>b. Para alunos que não acompanham a matriz, existiram dificuldades na realização do projeto.</p> <p>c. Sugestão dos alunos de acompanhamento especial quando não cursam todas as disciplinas previstas no projeto integrado.</p>	<p>Obs 1.: esse primeiro projeto integrado foi um piloto com o objetivo de aprendizado, tanto para os alunos como para os docentes e a coordenação do curso.</p> <p>Obs 2.: com o novo projeto pedagógico e com o sistema de perfil intermediário esse tipo de problema tende a diminuir.</p> <p>-> Avaliar com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) a possibilidade de somente poder cursar todas as disciplinas referentes ao projeto integrado de uma única vez.</p>	<p>O novo projeto integrado irá acontecer em 2018/1.</p> <p>Alternativas a serem avaliadas e concluídas até 2017/2.</p>

2	Problematização nas disciplinas	d. Sugestão de introdução de métodos de problematização nas disciplinas do curso de Engenharia de Produção.	-> Verificar com o NDE e com os docentes de disciplinas específicas do curso a possibilidade de utilizar metodologias ativas de aprendizagem.	Processo contínuo a ser iniciado em 2017/2.
3	Conceito do curso	e. Foi apresentado pelos alunos dificuldade em entender o conceito do curso, principalmente, devido à disciplina de Introdução a Engenharia de Produção não mostrar uma visão real do curso.	Problema já foi levantado em reuniões com os representantes de sala. Em 2017/1 a coordenação assumiu a disciplina. Foi uma forma de estreitar, também, o contato da coordenação com os ingressantes. <i>Feedback</i> de avaliação docente em 2017/1 positivo.	Concluído.
4	Visitas Técnicas	f. Falta de apoio da Instituição em relação à programação de visitas técnicas. g. Impossibilidade de alguns alunos de participarem de visitas técnicas.	-> Alinhar junto aos representantes de sala a expectativa e os procedimentos referentes às visitas técnicas.	Ação a ser concluída em 2017/1.
5	Falta de Contato com Processos Industriais	h. Disciplinas dedicadas à parte técnica.	-> Reclamação de alunos da matriz curricular antiga. Na nova matriz curricular está prevista uma disciplina de Processos Industriais, inclusive com o uso de laboratório. -> Alinhar junto aos representantes de sala a disponibilidade e objetivos dessa disciplina.	Ação a ser concluída em 2017/1.
6	Falta de Contato com Processos Financeiros / Bancos	i. Falta de contato com operações financeiras.	> Reclamação de alunos da matriz curricular antiga. Na nova matriz curricular estão previstas três disciplinas referentes às operações financeiras. -> Alinhar junto aos representantes de sala a disponibilidade e objetivos dessas disciplinas.	Ação a ser concluída em 2017/1.

Quadro 2 – Plano Operativo de Ações (POAS) – Curso da Área de Exatas

Fonte: Autoria Própria

4 | CONCLUSÃO

A metodologia adotada demonstrou-se motivacional e eficiente, proporcionando maior interatividade, possibilidade de manifestação de visões convergentes e

divergentes sobre um mesmo tópico, criando oportunidade de discussão e elucidação de aspectos que, de outra forma, poderiam não ser explicitados e ou esclarecidos. A dinâmica do processo mostrou-se muito produtiva, com comentários e discussões equilibradas e maduras. É oportuno ressaltar que os discentes também manifestaram satisfação com o processo avaliativo, sugerindo que essa forma de avaliação ocorresse de forma regular.

Os tópicos abordados no grupo focal deverão servir como princípios norteadores do planejamento do curso, buscando a melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem, que é a razão e objetivo final desse processo avaliativo.

REFERÊNCIAS

BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DEMO, P. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. Campinas: Papirus, 2001.

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

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

LEHFELD, N. A. S.; CARITÁ, E. C.; GABARRA, M. H. C.; SOUZA, Y. T. C. S. Experiências Estratégicas da Comissão Própria de Avaliação da Universidade de Ribeirão Preto. **Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/sudeste/eixo_1/experiencias_estrategicas_comissao_propria_avaliacao_uni_ribeirao_preto.pdf>. Acesso em: 19/02/2019.

LEHFELD, N. A. S., CARITÁ, E. C., GABARRA, M. H. C. Experiências Processuais e Metodológicas na Avaliação de Instituição de Educação Superior: um estudo de caso. **Anais do 1º Simpósio Avaliação da Educação Superior**, Porto Alegre, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA NA REDE E-TEC BRASIL UFSM

Sabrina Bagetti

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

Alessandro Carvalho Miola

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - RS

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - RS

RESUMO: A preocupação temática geradora desta pesquisa está centrada nos desafios da mediação pedagógica, da Equipe Multidisciplinar no Curso Técnico em Fruticultura a distância, ofertado pela Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec), do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nos anos de 2014 e 2015. Investigou-se, estratégias didático-metodológicas que favorecem ensino-aprendizagem técnico a distância mediado pelas tecnologias educacionais em rede. Para tanto, as concepções da pesquisa-ação educacional, conforme Kemmis e McTaggart (1988), orientaram a implementação de etapas cíclicas de planejamento, implementação, avaliação e replanejamento das ações que permeiam a construção das estratégias didático-metodológicas da referida equipe.

Nesse viés, a pesquisa-ação sustentou-se nas proposições de Mallmann (2015) com as três matrizes cartográficas: a Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP), a Matriz Temático-Organizadora (MTO) e a Matriz Temático-Analítica (MTA), as quais orientaram, respectivamente, a produção de dados, sua organização e análise. Os instrumentos de pesquisa (diário de observação participante e questionários tipo survey) estiveram norteados nas dezesseis questões da MDP, tornando-se indicadores aos resultados finais registrados na MTA. Por conseguinte, esta pesquisa-ação está fundamentada nas políticas públicas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede e-Tec Brasil. Bem como, nas concepções freiriana de Educação Dialógico-Problematizadora (EDP), Mediação pedagógica e na Fluência Tecnológico-pedagógica. Os resultados, sustentados na triangulação dos dados, apontam que o desafio na mediação pedagógica dos cursos técnicos a distância, para promover o ensino-aprendizagem técnico a distância, está centrado no desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica, perpassando pelos níveis técnico, prático e emancipatório.

PALAVRAS-CHAVES: Mediação Pedagógica; Ensino-aprendizagem; Fluência Tecnológico-pedagógica;

ABSTRACT: The thematic concern generating

this research is centered in the challenges of pedagogical mediation, of the Multidisciplinary Team in the Technical Course in Fruticulture at a distance, offered by the Open Technical School Network of Brazil (Rede e-Tec), the Polytechnic College of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the years 2014 and 2015. It was investigated, didactic-methodological strategies that favor distance-based technical education and learning mediated by the networked educational technologies. To that end, the conceptions of educational research-action, according to Kemmis and McTaggart (1988), have guided the implementation of cyclical stages of planning, implementation, evaluation and replanning of the actions that permeate the construction of didactic-methodological strategies of said team. In this bias, action research was based on Mallmann's (2015) propositions with the three cartographic matrices: the Mathematical-Dialogical Mathematics (MDP), the Thematic-Organizing Matrix (MTO) and the Thematic-Analytical Matrix (MTA) which guided, respectively, the production of data, its organization and analysis. The research tools (participant observation diary and survey questionnaires) were guided by the sixteen MDP issues, making them indicators of the final results recorded in the MTA. Therefore, this action research is based on the public policies for Professional and Technological Education (EPT) of Rede e-Tec Brasil. As well as in the Freirean conceptions of Dialogic-Problematizing Education (EDP), Pedagogical Mediation and Technological-pedagogical Fluency. The results, based on the triangulation of data, point out that the challenge in pedagogical mediation of distance technical courses to promote distance learning teaching and learning is centered on the development of technological and pedagogical fluency, passing through the technical, practical and emancipatory levels .

KEYWORDS: Pedagogical Mediation; Teaching-learning; Technological-pedagogical Fluency;

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) no Brasil, nas últimas décadas, apresentou significativo crescimento, trazendo consigo a possibilidade de acesso à formação de inúmeras pessoas. De acordo com dados do Censo EAD, divulgado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) no ano de 2013, o perfil dos discentes nas diferentes das instituições que oferecem cursos EAD, contempla quatro milhões de brasileiros matriculados nesta modalidade. Dentre os dados apontados pelo referido estudo, destaca-se o índice de profissionais que buscam a formação profissional técnica, por indicarem novidades muito peculiares, reveladoras da diversidade e da inclusão do perfil de discente com o setor produtivo. Segundo apontamentos dos pesquisadores do Censo, mais de “80% dos cursos a distância incidem direta ou indiretamente sobre a formação de profissionais para o mercado de trabalho” (CENSO, ABED, 2013, p.22).

Nessa perspectiva, destaca-se a procura pelos cursos da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil). Tais cursos, são ofertados no âmbito de uma política pública educacional construída para expandir, interiorizar e democratizar a

oferta de cursos de educação profissional e tecnológica a distância no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. Por se tratar de uma política pública recente, abordamos no decorrer desse estudo, as implicações das práticas pedagógicas nas equipes multidisciplinares, responsáveis pela oferta desses cursos. Bem como as implicações da fluência tecnológico-pedagógica, para promover o ensino-aprendizagem técnico, mediado pelas tecnologias educacionais em rede. E por fim analisamos resultados de pesquisa-ação em busca de estratégias didático-metodológicas que favorecem processo ensino-aprendizagem técnico a distância, mediado pelas tecnologias educacionais em rede.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A REDE E-TEC BRASIL

A educação profissional no Brasil, tem sua trajetória marcada por construções e conquistas ao longo de 105 anos. Historicamente, essa consolidação foi marcada no ano de 1909, sob influências da industrialização (início do século XX), na qual os operários movidos pelo projeto de melhorar suas condições de trabalho, realizaram numerosas greves. Segundo Pereira (2009), foi nesse cenário que Nilo Peçanha, então presidente da República, criou as dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, apoiado no decreto n. 7.566 de 23 de setembro, que visava oferecer o ensino profissional gratuito à população.

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país, surgindo então, as primeiras escolas técnicas instituídas pelo governo federal. Em 1961, promulgou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 4.024, que, dentre outras coisas, definiu a equivalência plena entre os cursos técnicos e os demais cursos do 2º ciclo secundário (clássico e científico).

Entretanto, somente trinta e cinco anos depois, ocorreram mudanças significativas no contexto da educação profissional. Mais especificamente em 20 de novembro de 1996, ao ser sancionada a nova, e atual, LDB de número 9.394. Uma lei que contempla um capítulo próprio com disposições tal modalidade e conforme o Art. 39º, a educação profissional, passou a integrar “às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p.15). O mesmo documento orienta ainda, que ela deverá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

Para nortear a articulação do desenvolvimento da educação profissional, em meio ao ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN). Trata-se de documento compilado de 2013 de caráter mandatário, que integra essa

modalidade aos diferentes níveis e modalidades de educação, bem como a integra as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Desse modo, passou a ser compreendida como uma modalidade, que possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior e “em a articulação com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância” (BRASIL, 2013, p.43). Com isso, sua denominação passou a ser ampliada para Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ao encontro dessas políticas públicas, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), conforme Art. 13 do Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, ficou responsável por promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da EPT. Cenário em que o Ministério da Educação (MEC), em parceria com SETEC, passou a oportunizar a oferta de inúmeros cursos técnicos profissionalizantes, em especial, a iniciativa Rede e-Tec Brasil que foi criada pelo decreto do MEC nº 3.062 de 2007, a Rede e-Tec Brasil, constituiu-se uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Ao considerar a necessidade de consolidação dos cursos técnicos no Brasil, bem como a caracterização de sua identidade em relação às demais ofertas, a SETEC em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), elaborou em 2011, um documento norteador para a oferta dos cursos técnicos a distância no país de nominado Currículo de Referência (CR). O CR apresenta um conjunto de Matrizes Curriculares de Referência Nacional, “norteadoras para a definição de perfil profissional, competências, habilidades, bases tecnológicas e ementas para a formação profissional de nível técnico e cursos da mesma natureza realizados no Brasil”. (CATAPAN, KASSICK, OTERO, 2011, p. 1)

Assim, o CR traz a possibilidade da convergência entre os diversos cursos e ementas ofertados pela rede, pois gera impactos significativos tanto em “relação ao processo de integração e constituição de uma identidade para os cursos quanto para uma melhor sistematização na produção de materiais para eles na modalidade a distância” (CATAPAN, KASSICK, OTERO, 2011, p. 4). Todavia, o maior desafio passa a ser das instituições ofertantes, que precisam considerar em cada curso do ofertado, além das diferenças regionais, o caráter pedagógico de gestão e de desenvolvimento.

Nesse viés, temos o decreto complementar da Presidência da República nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, que confere as instituições ofertantes da Rede e-Tec Brasil o cumprimento das seguintes orientações (Quadro 1):

V	Permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica
VI	Promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

VII	Promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para discentes da educação profissional e tecnológica;
VIII	Permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância.

Quadro 1 – Objetivos Rede e-Tec Brasil

Fonte: decreto da Presidência da República nº 7.589

Desse modo, as equipes multidisciplinares que contemplam a operacionalização da Rede e-Tec Brasil, necessitam centrar sua mediação pedagógica em ações capacitativas, na busca de promover um vínculo entre as políticas públicas que orientam essa modalidade de ensino e a performance docente que estará atuando para promover o processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais em rede.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO A DISTÂNCIA

O discente que busca a formação profissional técnica a distância, passa estar inserido na modalidade de nível médio, em sua grande maioria de forma subsequente, em que já concluiu o ensino médio. Esse fator, exige que as práticas pedagógicas das equipes multidisciplinares gestoras dessa modalidade de ensino, estejam centradas na busca de estratégias didático-metodológicas, que favoreçam ao mesmo tempo: a construção do processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais em rede, e o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, em sua formação para o mundo do trabalho.

Conforme o CR (2011, p.11), a Matriz Curricular (MC) dos cursos de formação técnica deve integrar “a formação geral e a formação profissional pelas categorias teórico-práticas divididas em: perfil profissional; competências, habilidades, bases tecnológicas e ementas”. Com isso, as disciplinas ofertadas precisam contemplar a oferta de componentes curriculares (disciplinas) e base tecnológica (conteúdos), centradas no desenvolvimento de competência em “três dimensões: atitudinal, cognitiva e procedimental-operacional ou habilidades” (CR, 2011, p. 3). Ou seja, a construção do conhecimento centrada no aprimoramento de habilidades e atitudes, visando à formação de um profissional e sua inserção no mercado de trabalho. A Figura 1 apresenta o conjunto de recursos cognitivos.

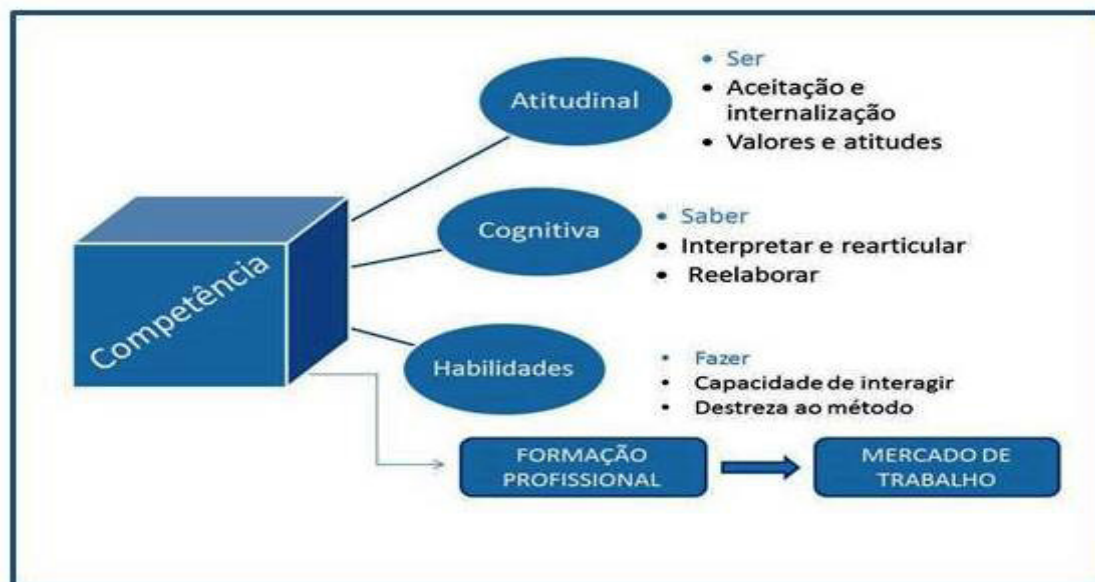


Figura 1 - Desenvolvimento de competência e formação técnica.

Fonte: os autores, com base nas orientações do CR (2011).

Assim, para dar conta do desenvolvimento de tais competências, as práticas pedagógicas dos cursos técnicos a distância, necessitam estar afinada por um conjunto de intenções e concepções, apoiadas em propostas pedagógicas que contemplem princípios de: interação, interatividade e autonomia. Segundo Vygotsky (1987), a interação tem uma função central no processo de internalização, o que pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos na qual, ambos se constituem em sujeitos ativos do processo.

Na EAD, a interatividade é um caminho para a efetivação da interação em rede, ao possibilitar operações de navegabilidade pelas ferramentas de compartilhamento de conteúdos digitais. Segundo Mallmann *et.al* (2014. p.165), a interatividade potencializa “as situações de ensino-aprendizagem e a problematização em torno do conteúdo curricular, bem como a autonomia, na medida em que oportuniza itinerários organizativos da ação ensinar-aprender”.

Nesse viés, a autonomia, destaca-se como a capacidade de o sujeito agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade. Em Freire (1996), o conceito de autonomia é compreendido como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p.41).

Entretanto, o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EAD, sustentadas em interação, colaboração e autonomia na educação profissional, desdobram-se em ações que visam o desenvolvimento de aptidões contemporâneas definidas como: fluência tecnológico-pedagógica (FTP). Os saberes que envolvem a FTP são percebidos como essenciais para o docente “saber fazer o melhor em cada situação” de ensino-aprendizagem, com cada recurso, “sendo que não acontece no improviso,

é resultado de formação. ” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2012, p. 4). E para que a FTP se faça nas práticas pedagógicas dos cursos técnicos a distância, faz-se necessário que as equipes multidisciplinares invistam em ações capacitativas para potencializar a performance docente em consonância com a política de expansão e democratização em curso.

FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA (FTP) NO ENSINO TÉCNICO A DISTÂNCIA

O conceito de FTP, é oriundo dos estudos de Kafai et al. (1999), ao definir que a fluência tecnológica representa “a capacidade de reformular conhecimentos, expressar-se criativamente e de forma adequada, para produzir e gerar informação (em vez de simplesmente compreendê-la)” (KAFAI *et.al* , 1999, p.09). Para os autores, a fluência tecnológica está relacionada a um tripé de saberes, em torno do desenvolvimento de habilidades contemporâneas, compreensão e construção de conceitos fundamentais a amplificação de capacidades intelectuais-aptidões. Um processo ensino-aprendizagem que ocorre ao longo da vida, no qual os indivíduos continuamente aplicam o que sabem, adaptam esse saber às mudanças e adquirem novos conhecimentos, passando por níveis de desenvolvimento e aprimoramento (Kafai et al.,1999).

Desse modo, a necessidade de atrelar a fluência tecnológica à fluência pedagógica parte do princípio de que, no planejamento e na implementação de práticas pedagógicas, não basta apenas saber operacionalizar a tecnologia, é preciso ir além: operacionalizar sustentando-se em ações com teor didático-pedagógico (Jacques, 2014). Assim, a fluência tecnológica, também implica uma ação pedagógica, pois para elaboração de seu material didático e planejamento, docentes e tutores, precisam reconhecer avaliar e tomar decisões relacionadas às potencialidades das ferramentas e recursos a serem utilizados, ao promoverem o ensino-aprendizagem técnico mediado pelas tecnologias educacionais em rede (Bagetti, 2015).

Nesse viés, Schneider (2012) ao investigar o processo de construção FTP na EAD, apresenta três níveis de fluência e tipos de conhecimentos a serem desenvolvidos por meio deles, como: nível emancipatório (desenvolver capacidades intelectuais); nível técnico (amplificação de habilidades contemporâneas); nível prático (compreensão dos conceitos fundamentais). O fato de estes níveis estarem classificados de forma separada, não significa que um possa excluir ou sobressair ao outro e sim durante este processo todos estão interligados. Pois para ser fluente tecnologicamente é necessário ter a capacidade de apropriar-se dos princípios e aplicabilidades dos recursos digitais educacionais, nas mais diversas situações que envolvem o uso das tecnologias educacionais em rede (Schneider, 2012).

O desenvolvimento da FTP, ao perpassar pelos níveis técnico, prático e emancipatório, apresenta-se como uma ação potencializadora de interatividade e

interação nas práticas pedagógicas na EAD. Por isso, defende-se a importância das equipes multidisciplinares centrarem sua mediação pedagógica no desenvolvimento de atividades capacitativas que contemplem o desenvolvimento o tripé de saberes da FTP. Uma vez que, tal desenvolvimento, implica diretamente nos limites e nas possibilidades da implementação do ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias educacionais em rede.

PESQUISA-AÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REDE E-TEC BRASIL NA UFSM

A realização desta pesquisa ocorreu na equipe multidisciplinar do Curso Técnico em Fruticultura à Distância (CTFEAD), ofertado pelo no decorrer de 2014 e 2015. Para tanto, estivemos apoiados nos planos qualitativos da pesquisa-ação educacional caracteriza pela tomada de ações coletivas, formadas por grupos de participantes em situações sociais, com o objetivo de melhorar tantas práticas sociais e educativas, pois “proporciona um meio para trabalhar que vincula teoria e prática a um todo único: ideias em ação” (KEMMIS & MCTAGGART, 1988, p. 10).

O percurso investigativo realizado durante a pesquisa-ação educacional ocorreu em meio a um processo assentado em duas vertentes: estratégica e organizativa, que, de forma simultânea, integra quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. Essas etapas implicam em cada momento, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação. (KEMMIS, MCTAGGART, 1988).

Para organizar processualmente as evidências das etapas metodológicas da pesquisa-ação, seguimos a orientações de Mallmann (2015), referentes a elaboração das três matrizes cartográficas denominadas: Matriz Dialógico-Problematizadora – MDP; Matriz Temático-Organizadora – MTO; e Matriz Temático-Analítica – MTA. Segundo a autora, a utilização de estratégias como estas na pesquisa-ação educacional visa “acentuar o caráter processual cíclico e legitimar a produção multirreferencial do conhecimento científico” (MALMANN 2015, p.82). Assim, com a elaboração das matrizes cartográficas, organizamos e registramos as etapas metodológicas, que envolvem a delimitação temática (tema, problema e objetivos), a produção e a coleta de dados (técnicas e procedimentos de acompanhamento e registro), otimizando nosso tempo de análise dos resultados alcançados. (Mallmann, 2015).

Para dar início a pesquisa elaboramos a MDP, que constitui um quadro de 16 questões que auxiliou na organização de nossa preocupação temática. A partir dos questionamentos dispostos na MDP, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: Quais estratégias didático-metodológicas favorecem o ensino-aprendizagem técnico a distância? Com base neste questionamento definimos como objetivos, promover atividades capacitativas potencializar o desenvolvimento da fluência tecnológico-

pedagógica por meio de uma disciplina-teste. Dessa forma, a MDP elaborada passou a nortear e orientar a realização das quatro etapas definidas por Kemmis e McTaggart (1988), compreendendo o ciclo de uma espiral no contexto ação-reflexão-ação.

Na etapa que envolveu a observação elaboramos a MTO, com base nas questões da MDP, compilando as informações observadas, oriundas dos instrumentos de produção de dados, sendo eles: a observação participante, o diário de campo e pesquisas survey implementadas com a equipe multidisciplinar (tutores/docentes) para avaliar as atividades capacitativas. Para dar conta do exercício reflexivo, dentro do ciclo espiralado da pesquisa-ação, elaboramos a MTA (a partir dos dados organizados na MTO), e através da triangulação de dados encontramos respostas afirmativas para cada uma das 16 questões da MDP.

ATIVIDADES CAPACITATIVAS: ANÁLISES E RESULTADOS

Na medida da em as políticas públicas de expansão da educação profissional se inserem num âmbito macro em termos de ações no país todo, podemos dizer que as práticas pedagógicas aqui analisadas se inserem no plano micro institucional no contexto do colégio Politécnico da UFSM. Para implementar as ações planejadas no projeto pedagógico do curso, a equipe multidisciplinar manteve encontros em periodicidade semanal, sob a coordenação geral, exercida por dois docentes (servidores da instituição /cargos de professor-adjunto), sendo um o responsável por todo o curso e o outro com foco maior nos tutores.

As atividades capacitativas ocorreram dentro do próprio Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem do CTFEAD, o Moodle Institucional da UFSM. Participaram da capacitação três tutores (selecionados para o primeiro módulo do curso) e seis docentes totalizando nove participantes. Para tanto, foi disponibilizada uma unidade de estudos específica para o acesso de docentes e tutores, denominada Disciplina-Teste. A base didático-pedagógica dessa unidade se deu em torno dos conceitos-chave: da Teoria da Atividade de Estudo (Davidov, 1988), da Educação Dialógico-Problematizadora (Freire, 1986) e Interatividade (Vygotsky, 1987). Também esteve previsto pesquisas e exploração de repositórios de Objetos de Aprendizagens (OA) e Recursos Educacionais Abertos (REA).

Como etapa conclusiva das atividades capacitativas, foi disponibilizado aos participantes, o acesso a um Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course* (MOOC) chamado Disciplina Exemplo. Nesse MOOC os participantes deveriam acessar e realizar as atividades lá propostas, por meio de um hiperlink no AVEA Moodle Institucional, configurado dentro da Disciplina Teste.

Nossa observação participante evidenciou que a maioria dos participantes estava tendo naquele momento, um primeiro contato com AVEA Moodle. Também percebemos dificuldades no entendimento dos conceitos-chave, por se tratar de

temáticas novas para a maioria dos participantes, gerando assim inúmeras discussões e problematizações. Conceitos que puderam ser aprofundados, na medida em que foram realizadas as atividades do MOOC, considerado nos estudos de Mallmann *et al.* (2013) como um modelo teórico-prático como indicador de capacitação para o desenvolvimento de fluência tecnológico-pedagógica.

A triangulação desses dados permitiu identificar que, realizar as atividades capacitavas, exigiu de os participantes lidar com habilidades e aptidões básicas. Que partem desde ativar o sistema de edição do software, inserir links, organizar a hierarquia de textos de apresentação, até manter uma formatação adequada. Perpassando em vários momentos entre o nível de fluência técnico e prático. E em alguns momentos até alcançar um nível emancipatório, pela necessidade de se apropriar dos conhecimentos para criar seu material didático, explorando ferramentas de interação e interatividade.

Dessa forma, tivemos subsídios para elencar as ações e operações requeridas pelos docentes e tutores, conforme os níveis de FTP, exigidas e perpassadas, durante as atividades capacitativas. No Quadro 03, apresentamos a relação estabelecida com os níveis de fluência tecnológico-pedagógica em cada operação nas atividades da Disciplina-Teste.

Níveis de FTP	Ações	Operações
Técnico	Utilizar	Acessar ao computador; conectar à internet; navegar até o AVEA; acessar o recurso e a atividade proposta.
Prático	Criar	Visualizar a atividade, clicar e minimizar a área, utilizar e inserir: links internos, criar nova página a partir do link, inserir links externos, imagens e tabelas a partir de arquivos do computador ou URL, localizar arquivos para inserir links internos e imagens, utilizar a opção arquivos. Fazer download e upload.
Emancipatório	Compartilhar	Elaborar material didático hipermediático; Configurar as ferramentas do Moodle para realizar AE, pesquisar baixar e explorar OA e REA, criar o repositório de OA, utilizar o fórum para socializar links e ideias promovendo discussões.

Quadro 03 – Níveis de fluência tecnológico-pedagógica na capacitação.

Fonte: os autores com base nas concepções de Kafai et al (1999) e Schneider (2012).

Com base nesses níveis apresentados, percebemos que as atividades capacitativas, efetivamente, promoveram o desenvolvimento e o aprimoramento da FTP dos participantes nas diferentes ações e operações realizadas. Pois nas diversas atividades capacitativas realizadas, perpassaram as habilidades contemporâneas, aprimoraram conceitos e desenvolveram capacidades intelectuais, que segundo Kafai (1999), são características necessárias para compor a FTP.

Ao final das atividades capacitativas, os participantes responderam a uma pesquisa survey avaliativa com 6 questões. A primeira afirmativa do *survey* buscou avaliar se a capacitação realizada por meio da Disciplina Teste foi ao encontro das

expectativas como modelo-teórico-prático a ser usado em um curso técnico a distância. De acordo com as respostas dos participantes pudemos evidenciar os seguintes resultados (Figura 02):

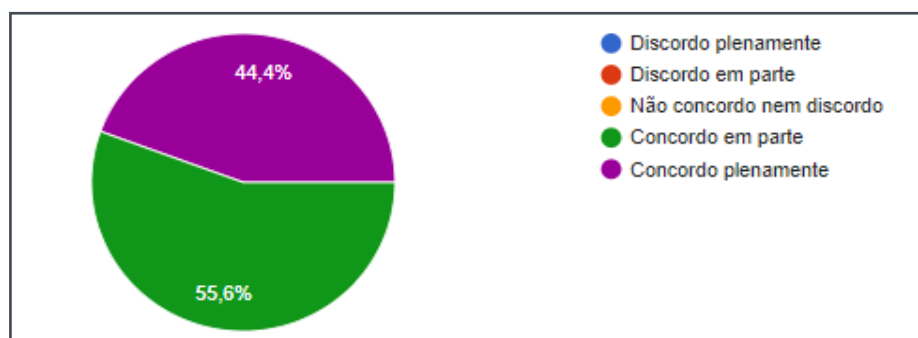


Figura 02 – Expectativas dos participantes na Disciplina Teste

Fonte: Gráfico gerado com as respostas Survey Avaliativo Disciplina Teste-formulário Google

Através dessa declaração constatamos que 44,4% dos participantes (quatro de um total de nove) não teve dúvidas que Disciplina Teste foi ao encontro a suas expectativas. A esse total de participantes atrelamos aqueles que já haviam tido em outro momento um primeiro contato com o AVEA Moodle e não tiveram problemas na sua operacionalização. Já os demais 55,6% dos participantes (5 de um total de 9) que concordou em parte com tamanho potencial atrelamos aqueles que nunca haviam utilizado as tecnologias educacionais em rede do AVEA Moodle. Porém, o fato de nenhum participante ter discordado da afirmativa, nos permite afirmar que as atividades capacitativas na Disciplina Teste podem exercer forte influência, enquanto modelo-teórico-prático a ser utilizado pelos docentes nas futuras disciplinas do curso.

A segunda afirmativa do *survey* indagou os participantes se as práticas de capacitação por meio da Disciplina Teste potencializaram o desenvolvimento da fluência tecnológica entre os participantes. De acordo com figura 3 as respostas apontaram que:

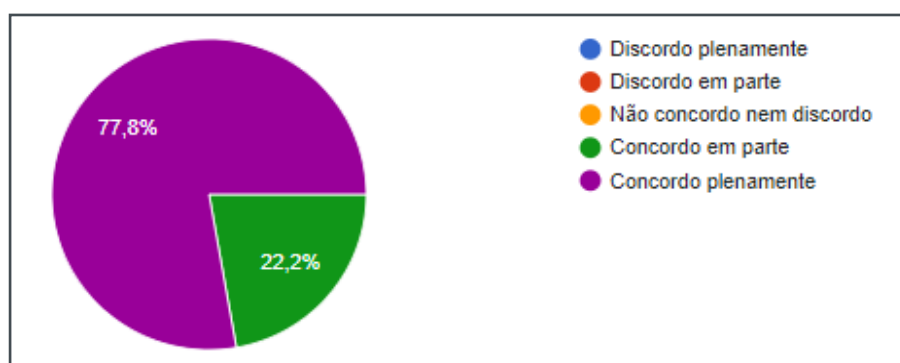


Figura 3 – Fluência tecnológico-pedagógica na Disciplina Teste

Fonte: Gráfico survey Disciplina Teste- formulário Google.

Essas respostas indicam que a maioria dos participantes, 77,8% (sete de um total de nove) não teve dúvidas que as atividades capacitativas potencializaram o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica. Já os demais 22,2% dos participantes (dois de um total de nove), concordaram também com tamanho desenvolvimento, porém em parte. O fato de ninguém ter discordado com o desenvolvimento da FTP, significa que os objetivos desta capacitação foram alcançados com sucesso, pois mesmo aqueles que nunca haviam utilizado o AVEA Moodle conseguiram concluir suas atividades, envolvidos em um processo ensino-aprendizagem contínuo, no qual aplicaram o que já sabem, adaptaram esse saber às mudanças e adquiriram novos conhecimentos, passando por diversos níveis de desenvolvimento e aprimoramento (KAFAI et al.,1999).

Essas percepções foram evidenciadas, durante o monitoramento eletrônico do AVEA da Disciplina-Teste, no qual foi possível perceber como os participantes realizaram as atividades (ações e operações) em cada módulo de estudo proposto. Um acompanhamento que partiu desde o momento em que eles acessaram o AVEA, editaram suas configurações e começaram a interagir. Tal percepção, também se justifica através do resultado obtido da declaração da afirmativa 4 propostas no *survey*: é possível a utilização do modelo teórico-prático da Disciplina-Exemplo no planejamento das atividades de estudos para seu componente curricular com ênfase na integração da hipermídia no material didático. As respostas obtidas apontaram que (Figura 04):

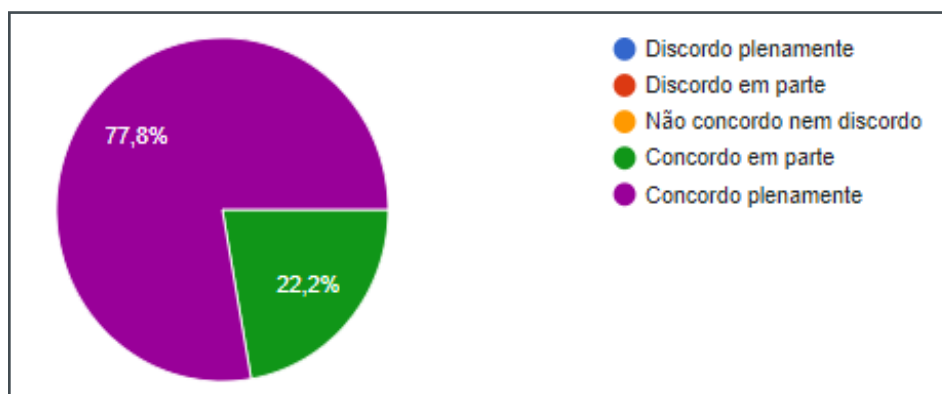


Figura 04 – Disciplina Exemplo -Integração da hipermídia no material didático

Fonte: Gráfico survey Disciplina Teste- formulário Google.

Novamente verificamos que 77,8% dos participantes (correspondendo a sete dos nove participantes), concordam plenamente com essa afirmação, e os demais 22,2% referentes a dois deles, mesmo que em parte, também concordam com essa possibilidade de uso. O MOOC da Disciplina-Exemplo, nesse sentido, contribuiu para que os componentes curriculares fossem estruturados no modo hipermídia e com uma organização didático-metodológica padronizada. A sistematização proposta nele viabiliza a programação de AE no modo hipermidiático, para serem disponibilizadas aos discentes nos materiais didáticos, em conformidade com as bases tecnológicas

a serem desenvolvidas em cada componente de acordo com o calendário letivo do curso. Situação que foram evidenciadas na organização didática do componente curricular: Ambiente Virtual e Moodle (CAVM), ofertada no primeiro módulo do curso.

Nossa observação participante nas atividades do CAVM, evidenciou que a estrutura de seu material didático, teve com base na proposta da Disciplina-Exemplo, tendo em vista, em cada AE proposta, os objetivos para o ensino-aprendizagem, escolha, organização e acoplamento hipermediático compondo a atividade. Deste modo, estiveram em consonância com as proposições de Davidov (1988), em que as ações e operações (condições ofertadas) devem estar sustentadas em um motivo, que é a aquisição de conhecimentos curriculares.

Isso demonstra que os docentes perceberam que produção de materiais didáticos necessita estar sustentada no par: recurso e AE, para se tornar mais significativa no ensino técnico EAD. Em seus estudos sobre a hipermídia educacional, na mediação pedagógica do AVEA, Jaques (2014) chama atenção que a escolha dos recursos do AVEA Moodle e o aproveitamento de suas potencialidades hipermediáticas, são fatores determinantes para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, visto que a principal função dos recursos é a interatividade. Dessa forma, ao acessar a AE no próprio recurso, o discente passa a enxergá-la como parte integrante do material didático e não como algo deslocado ou individual. Assim, a relação estabelecida entre conteúdos e atividades passa a se ampliar e evita-se que realizem a AE somente com base no conhecimento prévio, sem acessar o recurso (interatividade) correspondente.

A última questão do survey avaliativo das atividades capacitativas, visou oferecer um espaço de sugestões e críticas a todos participantes. Nesse espaço, todos puderam registrar suas percepções do curso e socializar um pouco mais o aprendizado construído. A figura 5, apresenta o resultado obtido.

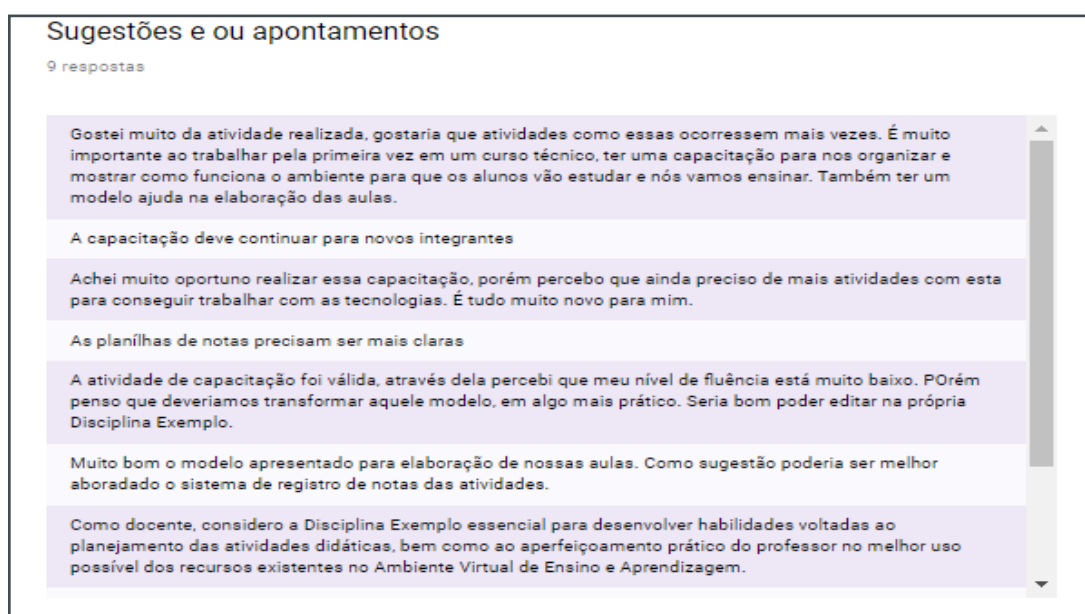


Figura 5- Sugestões e apontamentos dos participantes

Fonte: Print screen do survey Disciplina Teste- formulário Google

Com base nos depoimentos dos participantes, pode-se perceber que promover a capacitação com a Disciplina-Teste, apresenta-se como uma estratégia didático-metodológica, que favorece o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica necessária para elaboração de AE, mediadas pelas ferramentas do Moodle. Destarte, o desenvolvimento dessa fluência possibilita reunir conhecimentos técnicos, práticos e emancipatórios para docentes e tutores utilizarem e explorarem diversos recursos (seus princípios e aplicabilidade) em cada situação do processo ensino-aprendizagem. Segundo Mallmann, Schneider, Mazzardo (2012), esse processo não acontece no imprevisto por ser resultado de formação.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Na medida em que foram propostas as atividades capacitativas, passamos a elaborar nossos registros e análises orientados pela estratégia metodológica das matrizes de pesquisa-ação. Partindo dos resultados obtidos a luz das afirmativas elucidadas, defendemos que as estratégias didático-metodológicas priorizadas nas práticas pedagógicas da equipe multidisciplinar, favorecem o ensino-aprendizagem técnico à distância. Isso porque estão centradas em ações e operações de desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica. Ao relacionarmos os níveis de fluência com o contexto da prática pedagógica do ensino técnico a distância, percebemos que eles se tornam basilares para promover o processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. Uma vez que, todos envolvidos nesse processo (discentes, docentes e tutores) necessitam desempenhar funções, aptidões e adaptarem-se as atualizações.

Com isso, torna-se necessário investimento sistemático em formação e capacitação dos integrantes das equipes locais quando a meta é criar e implementar inovação retroalimentada pelos programas de incentivo e fomento nacionais. A política nacional de expansão da educação profissional, somente pode ser consolidada se as instituições fortalecerem o trabalho multidisciplinar nas equipes que aprimorem a fluência tecnológico-pedagógica. Caso contrário, a criação de cursos será mais uma demanda atendida pelas instituições de educação profissional em função de recursos financeiros. Fluência tecnológico-pedagógica implica em práticas pedagógicas informadas e assentadas num viés colaborativo, autônomo e de interação.

O desenvolvimento e aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica implica diretamente na performance de todos os envolvidos tanto em termos de compreensão da realidade quanto nas ações da docência e da gestão. Para docentes e tutores, a fluência transcende operacionalizar as ferramentas do AVEA, pois para produzir o currículo com os estudantes é preciso criar situações que geram o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAGETTI, S. **Mediação pedagógica no ensino-aprendizagem colaborativo do sistema e-Tec Brasil**. Dissertação de Mestrado. UFSM/CE/PPGE, Santa Maria, 2015.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de agosto de 2014
- BRASIL, MEC; **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento compilado**, Brasília [s.n.]. 2013.
- CATAPAN, A.H; KASSICK, C. N; OTERO, W. R. I. **Currículo Referência para o sistema e-Tec Brasil**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.etec.ufsc.br/file.php/1/cr/pretextos/2.html> Acesso em: 15 de janeiro de 2015.
- CENSO, EAD. BR. **Organização Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.
- DAVÍDOV, V. V.. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JAQUES, J. S.; **Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação: produção de materiais didáticos hipermediáticos no Moodle**. Dissertação de Mestrado. UFSM/CE/PPGE, Santa Maria, 2014.
- KAFAI, Y. et al. **Being fluent with Information technology**. 1999. Disponível em: <<http://www.nap.edu/catalog/6482.html>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988
- MALLMANN et al. **A Interatividade Docente como Operação Potencializadora de Ensino-Aprendizagem Mediado por Tecnologias em Rede**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 253p.
- MALLMANN, E. M.; DA ROCHA SCHNEIDER, D.; MAZZARDO, M. D.. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores**. RENOTE, 2012, v. 11, n. 3.
- MALLMANN, E. M. **Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva**. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 76-98, 2015.
- MALLMANN, E. M. et al. **Ensino-aprendizagem mediado por tecnologias em rede: complexidade da performance docente**. Reflexão e Ação, v. 21, n. 2, p. 309-334, 2013.
- PEREIRA, S.. **Centenário da Rede de Educação Profissional**. Revista POLI: saúde, educação e trabalho-Ano II, n. 7, p. p13-14, 2009.
- SCHNEIDER, D. **Prática dialógico-problematizadora dos tutores na UAB/UFSC: fluência tecnológica no Moodle**. Dissertação, 204 p. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2012.
- VYGOTSKY, L.V. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Martins. Fontes, 1987.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-461-0

