



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ANTONIA BRANDÃO DE ANDRADE

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA A  
MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**SALVADOR**

**2011**

MARIA ANTONIA BRANDÃO DE ANDRADE

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA A  
MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Robert Evan Verhine**

**SALVADOR**

**2011**

MARIA ANTONIA BRANDÃO DE ANDRADE

**AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO  
PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial obrigatório para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 28 de janeiro de 2011

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. Robert Evan Verhine - Orientador  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profª. Dra. Dora Leal Rosa  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Guilherme Marback Neto  
Universidade Anhanguera -MS

Profª. Dra. Tânia Maria Hetkowski  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

A minha mãe, Maria do Carmo (*in memoriam*),  
pelo grande exemplo de vida e determinação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai e Companheiro de todas as horas, que sempre me deu sabedoria e forças para jamais desistir dos meus sonhos e ideais.

A minha mãe, Maria do Carmo (*in memorian*), pelo exemplo de amor, dedicação e valorização pelos estudos. Isso tem me permitido, ao longo da vida, coragem e determinação para vencer cada etapa, na busca pelo conhecimento.

Ao meu esposo César e ao meu filho Alexandre, pelo incentivo, apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Robert Evan Verhine, pela competência técnica e profissional, além do companheirismo, incentivo e compreensão durante os momentos mais difíceis da minha vida. Sem o seu apoio teria sido muito difícil conseguir. Também devo a você este doutorado. Sentirei eternamente o orgulho de ter sido sua orientanda.

A minha banca de seleção do doutorado, da qual hoje tenho orgulho por tê-la no julgamento desta tese: Prof. Dr. Robert Evan Verhine, Profa. Dra. Dora Leal Rosa e Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo, pela oportunidade de acesso, crença na proposta de pesquisa e todo o apoio dado durante a nossa caminhada no Programa de Pós-graduação em Educação.

Ao companheiro e amigo Prof. Robinson Tenório, pelas orientações, incentivo e parceria durante todo o período em que caminhamos juntos neste doutorado.

Aos professores Maria Couto Cunha e Guilherme Marback Neto, pelas sugestões de aperfeiçoamento do trabalho, apresentadas durante o Exame de Qualificação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, professores e funcionários, em especial aos Professores José Albertino Lordelo e Kátia, os quais me apoiaram durante o período de maior complexidade e realização deste trabalho, que culminou com a dor da perda da minha mãe. Nem sempre o rigor da academia supera os atos de humanismo.

À Professora Nádia Viana, presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, pelas contribuições referentes aos procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na época da pesquisa.

Aos meus irmãos, pela cumplicidade, pois nos momentos em que eles mais precisavam de minha presença, não faltaram o incentivo e a compreensão pela ausência, para a realização desta tese.

Aos meus amigos e parceiros de caminhada Dyane Brito e José Raimundo Santos, pelas mãos sempre estendidas e o coração aberto para apoiar os meus sonhos e ideais. Não foi diferente durante o percurso do doutorado.

Ao meu amigo César Borges (*in memoriam*), pelo acompanhamento no percurso da vida e da academia. Sei que no plano espiritual continuas bem presente. Durante muitos momentos senti a tua presença, dando-me forças e incentivo para continuar.

Ao Professor Antonio Alberto e Rosane Schwingel, por toda a ajuda no acesso às informações da pesquisa empírica.

À Professora Tânia Hetkowski, amiga e companheira durante a pesquisa, por ter aberto os caminhos para o acesso às informações referentes ao estudo de casos.

A todos os coordenadores de curso que participaram da pesquisa, tanto da Faculdade quanto do Centro Universitário, os quais dispuseram do seu tempo para prestar as informações necessárias ao fechamento do estudo de casos.

Aos companheiros e parceiros da pesquisa: Paloma, Alex, Daniel, Alan e Cássia, pela contribuição na coleta e sistematização de dados.

Aos Professores Reinaldo Miranda e Mônica Celestino, pelas sugestões e correções textuais, que ajudaram a aperfeiçoar este trabalho.

A Cristina e Damiana, minhas escudeiras do lar, por toda ajuda e, pelas vezes, que ocuparam o meu lugar de mãe, para que eu pudesse concluir esta tese. Ser-lhes-ei eternamente grata.

Aos professores Clóvis Caribé e Norma Vídero, pela compreensão e ausência nos trabalhos da Comissão Estadual de Estudos da Avaliação da Educação Superior - CEAES, durante o fechamento desta tese.

Aos demais companheiros de caminhada os quais, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste doutorado: Renato, Cíntia, Uelson, Sandra, Paulo e Sílvia.

Enfim, a todos aqueles que sempre me ajudaram nesses anos de caminhada. Deixo um carinho especial aos meus avós adotivos, Waldemar e Sebastiana Hosana, pelo acolhimento e incentivo aos estudos desde o início dos anos de 1990, quando cheguei à Bahia. Vocês contribuíram muito para que eu pudesse chegar ao ponto mais alto dos meus estudos.

O grande mérito da avaliação é que ela serve para a vida.  
Através dela, é possível diagnosticar, analisar, planejar e sempre recomeçar.

A autora.



## RESUMO

Nas últimas décadas, a avaliação tem sido utilizada como ferramenta de gestão da qualidade tanto no âmbito das organizações públicas quanto no das organizações privadas. No campo educacional, os sistemas de avaliação estão cada vez mais diversificados tendem a oferecer subsídios para que as instituições busquem adotar procedimentos formais de melhoria de desempenho, pautados no autoconhecimento e na organização dos processos, visando uma melhor oferta de seus serviços à sociedade. No Brasil, a necessidade de um acompanhamento mais sistemático da qualidade da educação superior resultou na implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Dentre os procedimentos do Sinaes, está a avaliação dos cursos de graduação para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, através de três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas. A presente tese, portanto, analisa as bases teórico-metodológicas da avaliação da educação superior no Brasil e tem como objetivo geral identificar as contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG (para fins de Reconhecimento) para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura em Salvador. Através de estudos de casos em duas instituições de educação superior, sendo uma Faculdade e um Centro Universitário, analisamos os resultados das avaliações para fins de reconhecimento dos cursos de licenciatura, através da seleção de todos os indicadores dos relatórios da avaliação emitidos pelas comissões de especialistas do Ministério da Educação, cujos aspectos avaliados obtiveram conceitos R (Regular), F (Fraco) e MF (Muito Fraco). Posteriormente, descrevemos e analisamos as ações que foram implementadas pelas IES para a superação das fragilidades e melhoria da qualidade dos aspectos avaliados. Para a consolidação da pesquisa, através da entrevista semi-estruturada, identificamos a percepção dos coordenadores de cursos investigados acerca das contribuições e limitações da avaliação, através dos seguintes critérios: credibilidade, confiabilidade, interpretação e socialização interna dos resultados, transparência pública e utilidade da avaliação. Dessa forma, seguindo-se tais critérios, os resultados apontam para uma valorização da avaliação como instrumento de gestão universitária.

Palavras-chave: Avaliação. Regulação. Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Avaliação dos Cursos de Graduação. Reconhecimento.

## ABSTRACT

In recent decades evaluation has been utilized as an instrument for the governance of quality in both public and private organizations. In the field of education, evaluation systems have become more and more diversified and tend to enable institutions to seek to adopt procedures for the improvement of achievement and the provision of better services to society. In Brazil, the need to systematically accompany the quality of higher education resulted in the implementation of the National System of Higher Education Evaluation - Sinaes, by way of Law No 10.861, of April 14, 2004. Among the procedures adopted by Sinaes is the evaluation of undergraduate courses of study for the purposes of authorization, recognition and the renewal of recognition via three dimensions: didactic-pedagogical organization, faculty and physical installations. The present thesis analyzes the theoretical and methodological underpinnings of higher education evaluation in Brazil and has as its general objective the identification of the contributions of the Evaluation of Undergraduate Courses – AGC (for purposes of Recognition) for the improvement of teacher licensing courses in Salvador. Based on case studies in two institutions of higher education, one being a College and the other a University Center, we analyzed evaluation results by focusing on all of the indicators of the evaluation reports produced by the commissions of specialists of the Ministry of Education that were given the grades R (Regular), F (Fragile) and MF (Very Fragile) for the aspects evaluated. Subsequently, we described and analyzed the actions that were implemented by the IHE to overcome the fragilities and improve the quality of the evaluated aspects. To consolidate the research, by using semi-structured interviews we identified the perception of the investigated course coordinators regarding the contributions and limitations of the course evaluation, using the following criteria: credibility, trustworthiness, interpretation and internal socialization of results, public transparency and the utility of the evaluation. Based on these criteria, the results point to the valorization of evaluation as an instrument of university governance.

**Key-Words:** Evaluation; Regulation; Evaluation of Higher Education; National System of Higher Education Evaluation; Evaluation of Undergraduate Courses; Recognition

## LISTA DE SIGLAS

ACE- Avaliação das Condições de Ensino  
ACG- Avaliação dos Cursos de Graduação  
AI- Avaliação Institucional  
APED- Avaliação Periódica de Ensino Docente  
BASIS- Banco de Avaliadores do Sinaes  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CC - Conceito de Curso  
CEA - Comissão Especial de Avaliação  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CES - Câmara de Educação Superior  
CET - Centro de Educação Tecnológica  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CPA- Comissão Própria de Avaliação  
CPC - Conceito Preliminar de Cursos  
CPE - Comissão de Planejamento Econômico  
CTAA - Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EAD - Ensino a Distância  
ENADE - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes  
ENC - Exame Nacional de Cursos  
FACESA - Faculdade Evangélica de Salvador  
FAMETTIG - Faculdades Integradas Olga Mettig  
FIB - Centro Universitário da Bahia  
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos  
FSBA - Faculdade Social da Bahia  
GERES - Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior  
IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados  
IES - Instituição de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior  
IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica  
IGC - Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INTERCULTE - Encontro de Educação, Cultura e Tecnologia  
ISE - Instituto Superior de Educação  
LDBEN - Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério de Educação  
NDE - Núcleo Docente Estruturante  
NPPD - Núcleo de Apoio à Prática Pedagógica Docente  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PAIUB - Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
PPI - Projeto Pedagógico Institucional  
SEC - Secretaria da Educação da Bahia  
SESu - Secretaria de Educação Superior  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UCSAL - Universidade Católica do Salvador  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura  
UNIJORGE - Centro Universitário Jorge Amado  
UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>20</b>
2.1. MUDANÇAS NO PERFIL DO ESTADO E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	23
2.2. A AVALIAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DO CAMPO CONCEITUAL E TEÓRICO.....	28
<b>2.2.1 Conceitos de qualidade e sua relação com o campo avaliativo.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2.2 Dimensões da qualidade na educação.....</b>	<b>34</b>
<b>3 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>38</b>
3.1. UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS DE QUALIDADE.....	38
3.2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES.....	49
3.3. REGULAÇÃO DO PODER PÚBLICO E AVALIAÇÃO NO SINAES.....	52
3.4. AS CONCEPÇÕES E CRITÉRIOS DA QUALIDADE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES.....	56
<b>3.4.1 A Avaliação Institucional – AI.....</b>	<b>61</b>
<b>3.4.2 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade.....</b>	<b>65</b>
<b>3.4.3 A Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG.....</b>	<b>67</b>
<b>4 A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: CONSTITUIÇÃO E PROCEDIMENTOS PARA FINS DE RECONHECIMENTO.....</b>	<b>70</b>
4.1. CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO – ACE.....	70
4.2. PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA FINS DE RECONHECIMENTO NO ÂMBITO DO SINAES.....	82
<b>5 O CAMPO DA PESQUISA: OS CURSOS DE LICENCIATURA.....</b>	<b>95</b>
5.1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA: DIVERSIFICAÇÃO, OFERTA E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.....	95
5.2. A EXPANSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	100
<b>6 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>112</b>
6.1. PROCEDIMENTOS TÉCNICOS – MÉTODOS UTILIZADOS.....	113
<b>7 AS CONTRIBUIÇÕES DA ACE PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM SALVADOR: ESTUDO DE CASOS NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>123</b>

7.1. ESTUDO DE CASO 1: A FACULDADE.....	125
<b>7.1.1. Os cursos investigados.....</b>	<b>127</b>
7.1.1.1. O Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	127
<i>7.1.1.1.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....</i>	<i>129</i>
7.1.1.2 O Curso de Licenciatura em Educação Física.....	142
<i>7.1.1.2.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em Educação Física.....</i>	<i>143</i>
7.1.1.3 O Curso de Licenciatura em Teatro.....	157
<i>7.1.1.3.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em Teatro.....</i>	<i>159</i>
7.2. ESTUDO DE CASO 2: O CENTRO UNIVERSITÁRIO.....	162
<b>7.2.1 Os Cursos Investigados.....</b>	<b>165</b>
7.2.1.1 O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	165
<i>7.2.1.1.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....</i>	<i>165</i>
7.2.1.2 O Curso de Licenciatura em História.....	183
<i>7.2.1.2.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em História.....</i>	<i>184</i>
7.2.1.3 O Curso de Licenciatura em Pedagogia.....	196
<i>7.2.1.3.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia.....</i>	<i>197</i>
<b>8 A PERCEPÇÃO DA GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA SOBRE A AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO PARA FINS DE RECONHECIMENTO.....</b>	<b>212</b>
8.1. A CREDIBILIDADE NO PROCESSO AVALIATIVO.....	213
8.2. A CONFIABILIDADE NA AVALIAÇÃO.....	217
8.3. A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	221
8.4. A SOCIALIZAÇÃO INTERNA DOS RESULTADOS.....	223
8.5. A TRANSPARÊNCIA PÚBLICA.....	224
8.6. A UTILIDADE DA AVALIAÇÃO.....	225
<b>9 CONCLUSÃO.....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>238</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>251</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “As contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação para a melhoria da qualidade da Educação Superior” e como problema de pesquisa a seguinte questão: *Quais as contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação (para fins de Reconhecimento) para a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura em Salvador?*

A qualidade da educação superior tem sido destaque nas políticas educativas, principalmente em função dos contextos diversificados e diferenciados do ensino de terceiro grau nas últimas décadas, proporcionados pela grande expansão do número de instituições de educação superior (IES) e dos cursos de graduação no Brasil. Avaliar, portanto, presume oferecer subsídios para a tomada de decisão e melhoria do processo educativo e, também, atender aos mecanismos de regulação do Estado que, no caso brasileiro, em função do processo de reestruturação estatal, consequente das políticas neoliberais, tem dado nova dimensão à educação superior, visando atender às novas exigências da globalização. Educar, nesse contexto, significa primar pela formação do cidadão produtivo, capacitado para atender às demandas dos mercados competitivos.

No presente estudo, a avaliação para a melhoria da qualidade, também assume um caráter educativo, formativo, ferramenta de gestão universitária para aperfeiçoamento das políticas públicas e desenvolvimento de ações voltadas para o interesse da população. Toma como premissa básica, nessa dimensão, as próprias concepções e critérios de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes que valorizam a integração e a participação em um sistema democrático, compromisso e responsabilidade social das instituições de educação superior.

A questão que norteia a investigação justifica-se pela grande importância e necessidade de estudos relacionados às políticas e procedimentos de avaliação em constantes processos de mudança no Brasil. Analisar os diferentes momentos, modelos e instrumentos contribuem para o aprimoramento do processo avaliativo o qual foi construído nas últimas décadas, destacando-se, nos últimos anos, as diretrizes implementadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cuja regulamentação ocorreu através da Portaria nº 2.051, de 09 de junho de 2004.

Através do Sinaes foram instituídos os novos procedimentos para a Avaliação Institucional - AI, para a Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, visando favorecer o funcionamento integrado de avaliação em todo o País.

Este trabalho contempla os vários procedimentos do Sinaes, mas delimita a sua pesquisa empírica para o campo da avaliação dos cursos de graduação, especificamente a Avaliação das Condições de Ensino - ACE para fins de Reconhecimento, cujo estudo de caso elegeu os cursos de licenciatura em Salvador. A ACE visa avaliar as condições de funcionamento dos cursos de graduação pautada em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações. A operacionalização está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, a quem compete delegar as comissões de especialistas para proceder a avaliação in loco.

O objetivo geral da pesquisa consiste, portanto, em identificar as contribuições da Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG (para fins de Reconhecimento) para a melhoria da qualidade dos cursos de Licenciatura em Salvador. Especificamente, perseguimos os seguintes objetivos:

- Analisar a avaliação da educação superior e sua relação com a qualidade da educação superior;
- Investigar a trajetória da avaliação da educação superior no Brasil;
- Sistematizar o desempenho dos cursos de licenciatura na Avaliação das Condições de Ensino - ACE;
- Descrever as ações realizadas pelas IES decorrentes dos resultados da Avaliação das Condições de Ensino (Reconhecimento) para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura em Salvador;
- Identificar a percepção dos gestores acerca das contribuições e limitações que envolvem a Avaliação das Condições de Ensino - ACE.

A metodologia que adotamos no estudo foi a pesquisa qualitativa, cujos procedimentos metodológicos consistiram na pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de caso e entrevista semi-estruturada, contemplando os cursos de licenciatura de duas organizações acadêmicas privadas de Salvador: uma Faculdade e um Centro Universitário. A seleção dessas unidades ocorreu após o levantamento, junto ao Sistema e-MEC (sistema eletrônico de



gerenciamento de processos), de todos os cursos de licenciatura que foram submetidos à Avaliação das Condições de Ensino - ACE para fins de Reconhecimento em Salvador após a implementação do Sinaes no ano de 2004 e que gozassem da condição de curso reconhecido há pelo menos um ano.

A tese estrutura-se, além da introdução e conclusão, em sete capítulos. No segundo capítulo, apresentamos uma breve contextualização sobre a avaliação da educação superior, as influências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro que desencadearam um conjunto de mudanças de ordem política, econômica e cultural, com abordagem no perfil e responsabilidade da educação superior. Enfatiza, também, os conceitos e as novas concepções de avaliação, seus objetivos e finalidades, sobretudo a partir da década de 1950, quando os estudos e pesquisas voltados para essa temática foram ampliados e passaram a configurar novos cenários, novos contextos e procedimentos diversificados para o atendimento de diferentes demandas e contextos sociais.

No terceiro capítulo, discutimos a trajetória da avaliação da educação superior no Brasil. Seguimos o percurso histórico iniciado na década de 1950, período em que a avaliação era vista como mero controle e fiscalização. Nos anos de 1960, assistimos a uma nova concepção de avaliação, a qual passa a valorizar o engajamento e a participação da comunidade universitária na busca por um modelo que pudesse estabelecer um compromisso técnico-científico com a sociedade do conhecimento e, nos anos de 1970, com o maior engajamento do corpo docente pelas reformas do ensino, sobretudo nas universidades públicas.

Com o intuito de se implementar uma política de avaliação que pudesse constituir um sistema nacional de avaliação da educação superior e atender às expectativas da Constituição de 1988, novas experiências de avaliação vão surgir no cenário brasileiro, sendo um dos mais importantes o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB em 1994 e, em 1996, o Exame Nacional de Cursos - ENC (Provão) e os procedimentos decorrentes das orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Em 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE vem estabelecer novas diretrizes para a regulação da educação superior e fortalecer o princípio da avaliação com vistas à qualidade, desencadeando na constituição do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, sendo a experiência mais atual que complementa o nosso percurso histórico no referido capítulo.

No quarto capítulo, analisamos a estrutura e os procedimentos da Avaliação dos Cursos de Graduação para fins de Reconhecimento, objeto da pesquisa, desde a sua constituição como Avaliação das Condições de Ensino - ACE. O reconhecimento é a condição para que as instituições de educação superior possam emitir os diplomas de graduação aos seus alunos. No referido tópico, são apresentados os diferentes instrumentos e procedimentos para a avaliação dos cursos desde o ano de 2002, após a regulamentação da ACE, até a sua reestruturação no âmbito do Sinaes, cujos procedimentos têm se submetidos a uma série de reformulações, sendo o mais recente, nesta tese, o Instrumento de Reconhecimento dos Cursos de Graduação - Licenciatura e Bacharelado, publicado através da Portaria n° 2, de 05 de janeiro de 2009. Nesse contexto, o capítulo enfatiza também os procedimentos da avaliação por ocasião da visita in loco, bem como as fragilidades identificadas, tanto pelos avaliadores quanto pelos órgãos responsáveis pela organização e operacionalização do processo, além do nível de aproveitamento dos resultados pelos órgãos reguladores e pelas próprias IES avaliadas, enquanto processo contínuo de melhoria do desempenho acadêmico dos seus cursos de graduação.

No quinto capítulo, demonstramos o campo da pesquisa, o contexto da educação superior na Bahia e os fatores que favoreceram a expansão dos cursos de licenciatura no estado, diversificação e oferta, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, desde a década de 1990, impulsionados pelas orientações legais da nova LDBEN de 1996 que instituiu a Década da Educação e as metas para a formação dos professores em nível superior para a atuação na educação básica, a serem realizadas pelos Institutos Superiores de Educação - ISE, os quais seriam criados por determinação da própria lei pelas IES que desejassem ofertar os cursos de licenciatura. Além dos dados do INEP e do Censo da Educação Superior (2008), que subsidiaram a sistematização dos dados referentes às instituições e aos cursos, utilizamos como referência os estudos de Cunha (2002), as informações de documentos oficiais da Universidade Estadual da Bahia - Uneb (2009) e da Universidade Federal da Bahia - Ufba (2009).

No sexto capítulo, apresentamos o detalhamento da metodologia e dos procedimentos técnicos que nortearam os caminhos da investigação.

No sétimo capítulo, apresentamos as contribuições da ACE para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura *corpus* da pesquisa, a partir dos resultados obtidos na avaliação para fins de reconhecimento, cujos aspectos avaliados receberam conceitos correspondentes a R (Regular), F (Fracó) e MF (Muito Fraco). Identificar as ações que foram implementadas pelas IES para a superação das fragilidades apontadas pelas comissões de avaliação se constitui em uma garantia de que a avaliação tem se consolidado como uma ferramenta de gestão universitária para a melhoria contínua dos sistemas educativos e traduz o objetivo central perseguido nesta tese.

No oitavo capítulo, descrevemos e analisamos a percepção da gestão dos cursos de licenciatura, a partir de seis critérios: Credibilidade, Confiabilidade, Interpretação dos Resultados, Socialização Interna dos Resultados, Transparência Pública e Utilidade da Avaliação. O objetivo consiste em mostrar como os coordenadores de curso valorizam (ou não) a experiência da avaliação como um processo educativo contínuo de melhoria da qualidade, na relação com os atores internos e com a comunidade externa. A avaliação, nesse contexto, permite não somente realizar um diagnóstico formal para o atendimento da regulação, mas também contribuir para a implementação de ações que visem melhorar a performance acadêmica dos cursos. Daí a importância de se entender e valorizar o processo avaliativo em todas as instâncias: legais, formais, conceituais e operacionais. Trata-se, pois, da abordagem temática que pretendemos mostrar, discutir e analisar não apenas nesse capítulo, mas em todos os demais que o antecedem.

## 2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A trajetória histórica da universidade afirma que esta foi constituída para a produção do saber, além de ser socialmente construída, visando o desenvolvimento econômico e cultural, na formação para o trabalho e na produção do conhecimento. Sua estrutura e organização, no entanto, sofrem alterações a partir de um conjunto de reformas e diretrizes econômicas que têm atingido as nações nas últimas décadas, sendo um dos maiores desafios as políticas de globalização, cujas implicações têm permitido à universidade repensar o sentido de sua existência, estrutura e organização. Significa dizer que nisto consiste aquilo que Dias Sobrinho (2009) chama de perda da sua capacidade crítica, da autonomia do pensamento, do hábito da reflexão radical, da busca da verdade e da compreensão global da história humana presentes na utopia social dos anos sessenta e setenta, que lhes atribuía um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades sociais e que começaram a se perder durante as crises econômicas dos anos 70 e tem se desencadeado no processo de globalização em evidência.

A marca da globalização da economia é a competitividade acirrada dos mercados. Aumentar os patamares de competitividade tem sido uma das principais exigências feitas à educação superior, marcando um conjunto de contradições, sendo, por um lado, a educação como um eficiente motor de economia e, por outro, o desafio de não perder o sentido histórico da sua existência em relação à promoção da educação como direito social e bem público, responsável pela formação da consciência crítica e da compreensão das transformações sociais.

A educação é hoje considerada mais como um ingrediente indispensável para a concorrência econômica e menos como um direito social, e está se tornando progressivamente um serviço [...] Os governos exercem fortes pressões sob às instituições para torná-las mais sensíveis às exigências exteriores e para garantir que a educação e a investigação sejam 'relevantes' para a economia nacional. (AMARAL, 2009, p. 15)

A educação superior, portanto, ganha novas dimensões como espaço público para a formação e produção do conhecimento, seja na credibilidade em relação às contribuições para a inclusão social e emancipação humana, criando melhores condições de vida para todos; seja para aqueles que acreditam que é necessário superar essa dimensão, criando patamares de competitividade para a formação voltada para o sucesso no mundo dos negócios e do trabalho. A esse propósito, afirma Dias Sobrinho (2005, p. 227;228):

Para os primeiros a importância da educação superior reside no fato de que ela forma uma parte da juventude nacional, constrói e preserva conhecimentos e culturas e realiza a grande maioria de pesquisas, que por sua vez levam ao desenvolvimento das técnicas e à produção dos conhecimentos de desenvolvimento e de modernização do mundo.

[...] Segundo a lógica empresarial, a educação superior precisa formar profissionais, dotados de capacidades diferenciadas. O saber especializado, propriedade privada de quem o adquiriu em cursos e programas diferenciados, se apresenta como um capital importante para as demandas específicas que possam ter alguns setores empresariais e organizacionais.

Um dos maiores desafios, nesse contexto, é a sua capacidade de acompanhar o intenso movimento de transformações que abrange as dimensões política, econômica, social e cultural, em função da passagem do modelo de desenvolvimento industrial para o modelo de desenvolvimento informacional. Subentende-se, nesse cenário, “a capacidade de produzir, interpretar, articular e disseminar conhecimentos e informações”, ocupando espaço privilegiado na agenda pública dos Estados e nos setores produtivos. Significa que a vantagem competitiva de um país está na capacidade produtiva de seus cidadãos, gerada através dos conhecimentos produzidos e aplicados na geração de renda, na ciência e tecnologia para a produção de bens e serviços. (PORTO; REGNIER, 2003). Isso representa, segundo Dias Sobrinho (2009, p. 42) que

Os impactos das rápidas transformações das demandas e do desenvolvimento científico e tecnológico exigem uma atitude de permanente busca de atualização, ou seja, a tão valorizada capacidade de aprender a aprender. Isto, de um lado, aprofunda o sentimento da relatividade dos conhecimentos e, por outro, obriga a implementação de novos programas e organizações do saber.

Este saber, sobretudo a tecnologia, tem sido o principal determinante do poder econômico e político dos países. O capital físico não representa mais a principal fonte de riqueza, mas o conhecimento e a capacidade de aprender e de aplicar, tornando a educação superior uma importante produtora das fontes de riqueza, sendo geradora e disseminadora de conhecimentos. (DIAS SOBRINHO, 2009).

Os conhecimentos relacionados aos processos de inovação tecnológica, a produção industrial, a competitividade e liderança no mercado constituem um cenário que tem implicado constantes transformações no mundo do trabalho, provocadas pelo processo de Reestruturação

Produtiva, que se implantou no país desde a década de 70 e se expande, com mais ênfase na década de 90. Significa que as novas formas de organização do trabalho que exigem um novo perfil de trabalhador, visando maiores graus de competitividade no mundo globalizado, sumarizam um fenômeno que vai além da esfera produtiva, provocando profundas transformações nos sujeitos individuais e coletivos. Isto representa a introdução de novas características como raciocínio lógico, comunicabilidade, capacidade de aprender e tomar iniciativas. O novo trabalhador deveria, portanto, ser capaz de construir sua própria autonomia e se organizar no local de trabalho como gerenciador, articulador, consumidor e cidadão.

Nesse contexto, tem-se dado maior relevância ao papel da educação, atribuindo-lhe a responsabilidade da formação das habilidades intelectuais do trabalhador. Tais requisitos exigiriam que a educação ultrapassasse os muros do conhecimento, construindo trabalhadores capacitados a enfrentar um mercado altamente competitivo, com perfil de instabilidade e precariedade. Dentre os atributos mais importantes da força de trabalho, a educação é vista como uma pré-condição para que o indivíduo possa pleitear uma vaga no mercado de trabalho, frente às exigências de qualificação profissional. A tendência da educação superior é estar cada vez mais atenta a essas exigências, sobretudo, às mudanças dos currículos escolares para atender às demandas do mercado de trabalho, com vista a assegurar uma educação voltada para a construção do “cidadão produtivo”. (ANDRADE, 2008, p.3)

Nisto reside o papel e a relevância da educação superior que tem levado os países de todo o mundo a repensarem os seus contextos e seus modelos diante das transformações globais e têm cada vez mais garantido espaço nas agendas públicas e nos diferentes sistemas de regulação e avaliação, visando à expansão da oferta e diversificação com qualidade. Significa dizer que a dinâmica atual tende a exigir, cada vez mais, a implementação de mudanças, visando facilitar a disseminação do conhecimento, bem como redefinir o campo de atuação das instituições de ensino superior para além da base tecnológica e da modernização de sua infraestrutura física e tecnológica. Garantir o acesso, a qualidade dos cursos e dos programas, a implementação dos sistemas de avaliação e regulação são premissas básicas que podem variar de acordo com cada contexto, realidades e espaço de tempo e de Nação para Nação. No entanto, é universal o princípio da busca do conhecimento como uma condição para o exercício da democracia e da cidadania, mesmo que a educação não tenha garantido a sua condição básica de exercício: um bem público, sob a responsabilidade do Estado.

Por outro lado, é inegável que a produção do saber cada vez mais sofisticada vem colaborando para aumentar a massa de indivíduos pobres e, do ponto de vista da sociedade capitalista, descartáveis pela baixa capacidade de produzir com qualidade e quantidade suficiente para o consumo. Os mesmos não dispõem de meios para aprender sistemas cada vez mais sofisticados e complexos de informação, além de manter-se atualizados na mesma velocidade das mudanças dos conhecimentos que atendem aos interesses do capital e dos perfis profissionais requeridos, destacando-se os países pobres, que não dispõem de recursos necessários para acompanhar o desenvolvimento intelectual e global das novas tecnologias mundiais. (DIAS SOBRINHO, 2009).

Esse contexto requer posturas, programas e instrumentos dinâmicos que garantam novas práticas de investigação e pesquisa, visando os melhores resultados, mesmo que num embaralhado campo de contradições, uma vez que nem sempre os recursos estão disponíveis para a produção de conhecimento, buscando o desenvolvimento tecnológico num espaço público de produção do saber, sendo mais fácil o repasse dessa responsabilidade para além do aparato estatal, tendo as instituições de educação superior que adequem suas práticas e seus programas à dinâmica da sociedade global, colocando-se a serviço da economia, assumindo novos papéis na educação/formação, quer na privatização do conhecimento, quer na qualificação profissional do capital humano.

## 2.1. MUDANÇAS NO PERFIL DO ESTADO E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, provocadas pelo processo de globalização, acentuado desde o final do século XX, têm exigido das instituições públicas e privadas novos modelos de gestão, impulsionados pela lógica do neoliberalismo e da abertura econômica dos países. Motivados pelas mudanças mundiais, os Estados Nacionais se reestruturam; instituições estão imbuídas no desenvolvimento de estratégias e ações eficazes para a solução de problemas, cada vez mais complexos, desencadeados por essas mudanças vividas nas últimas décadas; e gestores públicos estão preocupados em buscar informações para orientar e melhorar suas práticas administrativas.

A nova configuração do Estado implementada, sobretudo, na década de 1990, levou os países de terceiro mundo a adotarem medidas de caráter neoliberal, entre as quais a redução e o

controle dos gastos públicos, demanda pela melhor qualidade dos serviços públicos, pela adoção de modelos de avaliação de desempenho, por novas formas de controle do orçamento público e pela descentralização administrativa. (CABRAL NETO; CASTRO, 2007). Isso implicou a adoção de novas estratégias institucionais, com exigência dos organismos internacionais para a implantação de mecanismos permanentes de avaliação do uso dos recursos que são liberados para financiamento de políticas públicas. Observa-se, também, a utilização de mecanismos paralelos de financiamento, com recursos sendo destinados diretamente às instituições civis ou às representações das comunidades locais, sob a justificativa de que tal procedimento implica a aplicação efetiva do dinheiro sem passar pelo intrincado aparelho burocrático de Estado.

A ameaça das dificuldades econômicas, aliada à crescente preocupação pública da crise do Estado Providência para fazer face à crescente necessidade de sistemas sociais tais como saúde, segurança social e educação foram acopladas com as 'políticas neoliberais e monetaristas que consideravam que a intervenção e a regulação governamental eram excessivas e criticaram o Estado Providência pela sua ineficiência, desperdício de dinheiro e injusta partilha de recursos (AMARAL; MAGALHÃES apud AMARAL, 2009, p. 14).

No setor público, a subordinação mais direta do Estado aos grandes interesses econômicos tem provocado uma divisão do trabalho ou especialização, caracterizado pela modernização tecnológica ou pela ampliação dos seus aparelhos descentralizados, tais como autarquias, fundações e empresas estatais. Esse redimensionamento aponta para uma concepção ideológica de gestão baseada no paradigma da competitividade: organizações públicas empreendedoras, que aprendem, inovam e aperfeiçoam-se constantemente, no que concerne mudar ou seguir regras para obter resultados. Nessa perspectiva, torna-se necessário criar um claro senso de missão e objetivos, governar mais, delegar autoridade e responsabilidade, descentralizar, terceirizar, desenvolver orçamentos baseados em resultados, expor os serviços públicos à competição, procurar soluções de mercado e não administrativas e medir o sucesso pela satisfação do usuário de serviços. (PIMENTA, 1998)<sup>1</sup>.

Esse modelo, no Brasil, ganhou maior espaço nas agendas públicas a partir de 1995, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, que passou a desenvolver uma nova política de

---

<sup>1</sup> Texto apresentado na 14ª Reunião do Grupo de Especialistas do Programa das Nações Unidas em Administração Pública e Finanças, maio de 1998.



organização estatal que tem como um dos pilares a descentralização da ação estatal, mantendo a centralização apenas para o núcleo estratégico (a administração direta), responsável pela formulação e avaliação das políticas públicas em todas as esferas do governo. A reforma gerencial proposta por Bresser Pereira (1996) visava, sobretudo, aumentar a eficiência e efetividade dos órgãos públicos, além de melhorar a performance da gestão pública brasileira, assegurando não somente o caráter burocrático, mas também o público e o democrático. Sendo assim, a inspiração do Estado deveria pautar-se na administração privada, descentralizada, mas com controle do poder estatal. Nesse sentido, “ele deixa de ser um agente produtor de mercado ou supridor de serviços, para se converter em ente regulador de tais atividades” (KLIASS, 1996, p. 34).

Essa descentralização administrativa do Estado foi incentivada com o objetivo de desvincular várias ações do governo federal, dentre as quais ações ligadas às áreas da saúde e educação. Foi a forma que o governo encontrou para diminuir seus custos, justificando o uso mais racional das verbas pelos Estados e Municípios e mais qualidade na prestação dos serviços. Fruto dessas medidas, o programa de privatização e desregulamentação foi o que mais avançou no bojo dessas reformas, que tinha como objetivos reordenar a posição estratégica do Estado na economia, sanear financeiramente o setor público, contribuir para a retomada dos investimentos nas empresas privatizadas e permitir a modernização do parque industrial nacional.

O enxugamento da máquina estatal permite ao Estado que transfira a produção de bens e serviços à iniciativa privada, o que, conseqüentemente, provocará mudanças nas formas de organização e gestão pública, por meio de uma administração pública gerencial, proposta por Bresser Pereira, permanecendo no Estado os núcleos estratégicos, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem nesse projeto, o setor de serviços não-exclusivos, os quais o ‘Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (não governamental). (BRESSER PEREIRA, 1998 apud DOURADO, 2002, p. 237).

As recomendações do novo modelo de administração pública gerencial provocará alterações no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições de ensino, a exemplo de novos processos de regulação e gestão, acarretando no desenvolvimento de

políticas educacionais voltadas para o atendimento da ideologia neoliberal, cuja lógica deveria acompanhar a orientação do campo econômico, ou seja, a articulação entre a educação e a produção de conhecimento deverá estar sob a égide do binômio privatização e mercantilização da educação, tendo como interlocutores os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, Banco Intereamericano de Desenvolvimento (BID), e Agências da Organização das Nações Unidas..

Neste sentido, destacam-se as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995 apud DOURADO, 2002, p..241):

1)Privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão de oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitem alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando as novas formas de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento de necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior por meio de incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

O governo FHC também implementou uma nova política de contratações e carreiras descentralizadas, terceirizando as atividades operacionais e acessórias. A partir desta década, a terceirização se tornou um recurso para atender às necessidades operacionais, dando-se através da contratação de empresas ou entidades pelo Estado, reduzindo custos e compromissos previdenciários, aumentando a flexibilidade e a eficiência na gestão em todos os setores estratégicos, inclusive o educacional.

Essas mudanças fortaleceram o Estado regulador, com vista a garantir níveis de eficiência e produtividade dos serviços públicos e, também, uma nova estrutura de organização e gestão, flexibilizando e repassando funções que seriam exclusivas do poder estatal para a iniciativa privada. Houve uma reconfiguração do campo educacional brasileiro, principalmente, do ensino superior. Desde então, um novo cenário pôde ser observado não apenas com o crescimento de instituições privadas em todo país, favorecido por uma maior flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), mas também com uma nova

configuração de ensino, com espaços de formação voltados ao mundo globalizado e em constante transformação, requerendo, portanto, a constituição de um perfil eficiente e capaz de atender às demandas do mercado.

As alterações em curso não são apenas ajustamentos estruturais. Há mudanças de ideologia e de valores, e mudanças significativas no relacionamento entre as instituições de ensino superior e o Estado. A educação é hoje considerada mais como um ingrediente indispensável para a concorrência econômica e menos como um direito social, e está se tornando progressivamente um serviço. (AMARAL, 2009, p. 15).

Esse redimensionamento da função estatal também fortaleceu a concepção utilitarista da universidade, na qual deve se constituir em uma eficiente prestadora de serviços à comunidade, mesmo que em supremacia da sua capacidade de produção de conhecimento, fragilizada pela redução dos investimentos públicos nesta área. Como consequência, além do fenômeno da ampliação massiva de novas instituições superiores privadas, constituída pela flexibilidade do modelo, assistiu-se a uma nova configuração da estrutura organizacional das universidades públicas, seja nos aspectos relacionados à organização administrativa, seja em relação à adequação dos currículos às necessidades empresariais, mercadológicas e dos interesses governamentais.

As mudanças nas universidades públicas, efetuadas nos últimos anos, indicam amplo processo de *modelação organizacional*, centrado em uma lógica cuja racionalização evidencia a adoção de um *paradigma contábil*, que objetivou torná-las mais ágeis, flexíveis e produtivas, sob a ótica do mercado [...]. Nesse processo de ajustamento, de sobrevivência e de desenvolvimento institucional, as universidades foram assumindo um perfil mais funcional e pragmático, o que vem distanciando-as paulatinamente do *ideal de universidade* como *instituição social* que se pauta, sobretudo, pela natureza das suas atividades (pela cultura e história institucional e pelo papel que desempenham no processo de democratização e emancipação da sociedade), aproximando-se da lógica da universidade operacional, pragmática (CHAUÍ, 1999 apud OLIVEIRA et al, 2006, p. 15).

A reestruturação da universidade no campo da produtividade, como eficiente prestadora de serviços, a própria diversificação e expansão da educação superior têm sido um dos principais condicionantes para que o setor educacional passasse a contar com mecanismos de avaliação institucional, a qual tem se constituído uma ferramenta de gestão universitária, tanto com relação ao desempenho de seus recursos humanos quanto à otimização de recursos materiais, para a definição de políticas de cunho administrativo e pedagógico e para a correção de erros

e distorções, visando à qualidade. Nesse contexto, a avaliação assume uma das principais tendências conceituais adotadas nos estudos e pesquisas relacionados à qualidade: a concepção de mérito e valor, na perspectiva da melhoria de serviços e tomada de decisão, o que traduz seus objetivos no campo da educação pública e privada. (WORTHEN; SANDERS; FITSPATRICK, 2004).

A avaliação, portanto, no bojo das transformações sociais, políticas e econômicas desponta como ferramenta de qualidade na sociedade moderna, sendo, no âmbito das políticas públicas, um instrumento de aperfeiçoamento da gestão do Estado, para o desenvolvimento de suas ações, voltadas às necessidades da população, de forma eficiente e eficaz. (BELONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007). Nesse âmbito surge no final dos anos 1960 e início da década de 1970, durante o período da crise de legitimidade do Estado Providência. (AMARAL, 2009).

Esse conjunto de transformações não apenas tem proporcionado tentativas de promover maiores índices de produtividade no setor público, através da flexibilização administrativa, mas também tem avançado políticas de descentralização e de autonomização, contribuindo para a ascensão do tema da avaliação no setor público, em geral. (VERHINE, 2000). Dessa forma, conceitos como utilidade, eficácia, eficiência, relevância e produtividade servem de padrões de mensuração de desempenho para as organizações de diversas partes do mundo e têm constituído elementos básicos para uma avaliação da qualidade dos setores educacionais, sedimentando um novo modelo de administração, visando atingir patamares de competitividade.

## 2.2 A AVALIAÇÃO: UMA BREVE ANÁLISE DO CAMPO CONCEITUAL E TEÓRICO

Segundo autores da literatura contemporânea, a exemplo de Scriven (1991), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), as práticas avaliativas remontam aos primórdios da história humana, tanto a formal, utilizando critérios sistemáticos, quanto a informal, sem definição de critérios sistemáticos. Nos dois casos, a avaliação pode ter caráter formativo e caráter somativo, tomando como referência parâmetros previamente estabelecidos. Ambos – o formativo comum à avaliação, implementada por equipe própria e o somativo, característico do trabalho desenvolvido por avaliadores externos em cursos e instituições de ensino superior – estão entrelaçados e se complementam na prática, subsidiando a qualificação do objeto de

análise (cursos, instituições, entre outros). Portanto, pode-se constatar que a avaliação, no contexto atual, contribui favoravelmente com qualquer sistema ou sociedade eficiente, desde que seja planejada e executada de maneira compatível com as especificidades e demandas do objeto em exame, através de especialistas qualificados.

Como disciplina, a avaliação atingiu seu apogeu no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, com estágio de amadurecimento nos anos 1980. Contudo, logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sobretudo na década de 1950 e no início da década de 1960, a expansão da pesquisa social aplicada, a busca da alocação e melhoria dos serviços militares, a preocupação com os programas de qualificação profissional, planejamento familiar e desenvolvimento comunitário ampliaram os estudos voltados à “pesquisa de avaliação”.

Ainda na década de 1980, foram observadas as seguintes demandas: a) necessidade de especialistas qualificados em avaliação; b) desenvolvimento de um conteúdo próprio e exclusivo da avaliação; c) desenvolvimento de cursos formais para preparação de avaliadores; d) oportunidades estáveis de fazer carreira; e) institucionalização da função de avaliação; f) procedimentos para licenciar avaliadores; g) criação de entidades de classe dos avaliadores; h) critérios para fazer parte das entidades de classe dos avaliadores; i) influência de entidades de classe sobre os cursos de preparação do avaliador; j) definição de padrões para a prática de avaliação. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

No âmbito mundial, a avaliação da educação superior tem sido estimulada por meio de ações diretas dos governos, com a criação de agências nacionais preocupadas com a garantia de qualidade das instituições e dos cursos nesta fase de expansão da oferta de vagas e diversificação do sistema. Sob influência da cultura gerencial do setor público, ela confronta a autonomia individual de organizações arreadas à regulação do setor pelo Estado e, portanto, é contestada por estas, embora proporcione a oportunidade de melhoria das condições de funcionamento das instituições de ensino – inclusive das mais carentes de qualidade –, constituindo-se como elemento para o melhor conhecimento institucional e um recurso para a tomada de decisão. (BRENNAN; SHAH, 2000).

Neste contexto, a avaliação tem se constituído como uma atividade complexa, científica e política, que envolve procedimentos técnicos e práticas de avaliadores com domínio conceitual e formal para viabilização da melhoria do objeto de análise. Não obstante, diante

da ausência de um campo teórico que permita a discussão de experiências avaliativas nas instâncias educacionais, tem-se registrado a construção de uma diversidade de instrumentos avaliativos como tentativa de atender ao vasto campo de atuação, sobretudo na educação superior.

Mormente, sabe-se que a busca pelo amadurecimento da aplicabilidade do sistema avaliativo no campo educacional não pode deixar de considerar os diversos instrumentos de regulamentação legais e estatais que têm condicionado diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação, baseados em distintas concepções históricas, filosóficas, antropológicas e pedagógicas, cuja compreensão exige atenção às conjunturas políticas, sociais e econômicas. (AFONSO, 2005).

### **2.2.1 Conceitos de qualidade e sua relação com o campo avaliativo**

O controle da qualidade surgiu na década de 1920, na tentativa de aumentar a porcentagem de produtos manufaturados sem defeito, mas foi aperfeiçoado após a Segunda Guerra Mundial, com a atividade de planejamento e desenvolvimento de processos e procedimentos para a minimização da produção defeituosa. Em 1950, o Japão tornou-se o precursor da “revolução da qualidade”, atento muito mais à criação de uma cultura que buscasse atender ao desejo e satisfação dos clientes, constituindo uma tendência que tem se mantido nas últimas décadas, atingindo o seu apogeu, sobretudo, nas décadas de 1980 e 1990. (PREDY; GLATTER; LEVACIC, 2006).

Para Demo (2006, p. 11), a qualidade aponta para uma dimensão de intensidade. “Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação”. Distingue-se entre qualidade formal e qualidade política.

Qualidade formal significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento.

Qualidade política quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirige-se a fins, valores e conteúdos. [...]. (DEMO, 2006, p. 14).

Nesse aspecto, resume-se que a qualidade dos meios está em função da ética, que depende da competência dos meios. Estas características não podem ser entendidas como distintas. A primeira (formal) cabe a arte de descobrir e a segunda (política) a arte de fazer. Nisso entende-se o desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana. Por isso se traduz que qualidade é questão de competência humana. “Implica consciência crítica e capacidade de ação [...]”. “Refere-se, pois, à competência inovadora e humanizadora de um sujeito histórico, formalmente preparado. Manejar e produzir conhecimento é a força inovadora primordial, que decide, mais que outros fatores, cidadania e competitividade”. (DEMO, 2006, p. 19; 47).

Nas concepções atuais de gestão, no âmbito das ciências econômicas e a administração, o conceito de qualidade varia de acordo com os objetivos e finalidades da organização. Seu significado expressa propriedades, atributos, condições inerentes a um objeto, classificados como igual, melhor ou pior; implica, portanto, uma identificação de mérito e valor. No campo educacional, não é diferente. A qualidade envolve várias dimensões, critérios e indicadores; é um fenômeno complexo e abrangente, que não pode ser reservado apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas a uma condição mais ampla, que contempla os públicos internos e externos da organização em exame, considerando aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Isso significa dizer que a avaliação da qualidade do processo educativo envolve a dinâmica da organização escolar, que contempla aspectos diversos como gestão, condições de trabalho, currículo, formação e qualificação do corpo docente.

No âmbito da gestão educacional, o termo qualidade tem sido utilizado para expressar eficiência, eficácia, efetividade, relevância e equidade (SANDER, 1982; 1995; UNESCO, 2003), representando o paradigma multidimensional da administração da educação, que é constituído de quatro dimensões analíticas: econômica, pedagógica, política e cultural. (DAVOK, 2007). Eficiência, derivado do “latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir”, diz respeito à produção de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo dispendido e está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética. A eficácia - do “latim *efficax, eficaz*, que tem o poder de produzir o efeito desejado” - está vinculada à capacidade de alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos e, no caso educacional, aos aspectos pedagógicos de escolas, universidades e sistemas de ensino, mais especificamente aos objetivos traçados para esse fim. (SANDER, 1982; 1995).

Já a efetividade supera os critérios técnicos da eficiência e da eficácia, referindo-se à promoção do desenvolvimento econômico-social e da melhoria das condições de vida humana. A relevância (do verbo latino *relevare*, levantar, salientar, valorizar) é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor, cuja atuação visa o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade de vida na escola e sociedade (SANDER, 1982; 1995) e, portanto, está relacionada à melhoria das condições de vida dos indivíduos que participam do sistema educacional e da comunidade em geral. (DAVOK, 2007). A equidade, por sua vez, destaca os impactos das experiências educativas na vida das pessoas, promovendo e contribuindo para a igualdade de oportunidades. (UNESCO, 2003).

A qualidade pode ser definida, também, a partir dos resultados educativos adquiridos e refletidos no desempenho do estudante, a despeito deste encaminhamento baseado apenas no rendimento escolar representar um risco para a eficácia da avaliação da qualidade, pela concepção reducionista frente aos principais elementos que a constituem. Sobre isso, Gatti [2008 ?], p. 3) afirma:

A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) têm utilizado a relação *insumos-processos-resultados* como paradigma pela qualidade da educação, na qual insumo refere-se ao que é produzido (bens, produtos, serviços, materiais, dentre outros). Tal operação lida com a relação entre os recursos humanos e os recursos materiais, o que pode ocorrer em sala de aula, envolvendo matriz curricular, expectativas sobre a aprendizagem e, a aprendizagem propriamente adquirida.

Estudos sistematizados apresentados pelo Laboratório Latinoamericano para a Avaliação da Qualidade da Educação da Unesco (apud INEP, 2007), bem como trabalhos sobre a qualidade



da educação, destacam a discussão em torno dos elementos inerentes à escola eficaz ou de qualidade. Isso requer uma compreensão dos aspectos objetivos e subjetivos que envolvem a realidade escolar, além de fatores que refletem no aproveitamento e rendimento escolar, e expressa a competência da gestão pedagógica, administrativa e financeira, o juízo de valor acerca do trabalho da escola, a visão da comunidade sobre ela. Considerar tais aspectos significa reconhecer, também, as diretrizes básicas para a construção de uma boa escola em todas as suas dimensões, a partir de uma condição indispensável: o comprometimento dos atores envolvidos e sua motivação quanto às condições de trabalho, aos aspectos pedagógicos e à gestão, inclusive administrativa e financeira.

Outrossim, a avaliação da qualidade deve considerar o contexto constituinte da dinâmica do sistema educacional, pois a educação é responsável pela manutenção e transformação das práticas que envolvem as relações sociais e historicamente construídas, desde a formação com ênfase no capital humano até a busca por desenvolvimento econômico, sustentável e equitativo. Portanto, no ato da avaliação, deve-se atentar ao trabalho pedagógico, técnico e político dos engajados no processo educativo, em que pesem os problemas apresentados objetivamente no contexto na escola, que vão desde as desigualdades sócio-econômicas dos alunos até a desvalorização profissional dos trabalhadores da educação. Ou seja, deve reconhecer que, além dos insumos e fatores, a participação dos trabalhadores da educação, alunos e pais, enquanto sujeitos ativos na construção da unidade escolar, é indispensável para a garantia da qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Em se tratando da sistemática do processo avaliativo, a definição de dimensões, fatores e condições da qualidade tem asseverado o monitoramento e o controle social das políticas educacionais e do padrão de qualidade do ensino-aprendizagem e, ainda, a diversificação dos modelos e instrumentos que se constituíram ao longo da história do sistema educacional brasileiro, mesmo em processos caracterizados mais como um sistema de regulação do que de avaliação, propriamente dito. Daí, a importância de se “avançar no debate sobre os conceitos e definições da qualidade”, no que tange à possibilidade de “construção de dimensões e fatores”, que expressam, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11):

- a) validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo à média ou similares;
- b) credibilidade – tendo em vista os elementos que possam ser confiáveis em termo do universo escolar;

- c) incorruptibilidade – [...], fatores que tenham menor margem de distorção;
- d) comparabilidade – [...], aspectos que permitem avaliar as condições da escola ao longo do tempo.

Muitos desses critérios têm sido utilizados para atribuir valores, estabelecer parâmetros de mensuração de resultados, desempenho, correções de distorções, visando a padronização de processos formais de sistemas de avaliação, inclusive na área educacional.

### **2.2.2 Dimensões da qualidade na educação**

Organismos multilaterais, a exemplo da Unesco, do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), têm destacado em seus documentos a importância de se desenvolver diagnóstico, através de provas ou outros instrumentos de mensuração da qualidade, pressupondo a avaliação como ferramenta fundamental para a melhoria dos sistemas educativos, a partir da constituição de parâmetros, insumos e processos eficazes visando o avanço no rendimento escolar e a mobilização da opinião pública a favor da educação. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Além disso, o fortalecimento da concepção da autonomia de gestão administrativo-financeira conduz a escola a introduzir mecanismos de controle de processos e procedimentos e de avaliação, com objetivos de assegurar patamares de produtividade, melhorar o desempenho e, por conseguinte, garantir acesso às políticas de financiamento disponíveis.

De acordo com esses estudos, o primeiro aspecto facilitador da aplicabilidade de uma metodologia de avaliação é a compreensão da qualidade educacional a partir de dimensões analíticas, considerando o ambiente externo (dimensões extraescolares) e o ambiente interno (dimensões intraescolares) da instituição educacional. As dimensões extraescolares, compreendem o nível do espaço social, ou seja, as especificidades sócio-econômicas e culturais dos entes envolvidos e requerem uma compreensão de que os determinantes sociais podem representar um processo de exclusão, no momento em que a etnia, a origem social, o nível de renda, o acesso à cultura e à tecnologia, o ambiente familiar são considerados como a razão do fracasso e da permanência na escola, tidos como neutralizadores da capacidade cognitiva e de aprendizagem dos estudantes. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Tais dimensões devem instigar a valorização do contexto escolar, a partir de variantes como capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola, da heterogeneidade e dos problemas sociais vivenciados na sala de aula (como fracasso escolar, origem escolar, desvalorização social), que interferem na auto-estima do aluno. Nesse sentido, criar condições para superação das desigualdades sociais, por meio da oferta de educação de qualidade que considere as diferenças sociais, culturais e econômicas, promove a formação sólida, crítica, ética e solidária, o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão e resgate social, contemplando a escola como bem social e direito de todos, além de garantir os padrões mínimos de qualidade: igualdade de condições para acesso, permanência e desempenho escolar. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

As dimensões intraescolares relacionam-se com variáveis e indicadores que tratam da organização e gestão, práticas curriculares, perfil dos alunos, planejamento pedagógico, processos de participação e dinâmica de avaliação. A primeira diz respeito às condições da oferta de ensino com qualidade, através da relação custo-aluno, representados pelos custos com instalações, infraestrutura, materiais e recursos humanos, que variam de acordo com cada nível ou modalidade de ensino e com a realidade de cada país ou região, e que orientam as políticas de financiamento. Decerto, as discrepâncias entre países são reais quanto à política de distribuição de recursos financeiros, sobretudo na educação básica. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

A segunda dimensão é a gestão e a organização das atividades, envolvendo o clima organizacional, o modelo de gestão, o perfil do dirigente, os espaços de decisão, a participação da comunidade institucional, o projeto político-pedagógico, a formação, a qualificação, a profissionalização e as condições de trabalho do corpo docente (inclusive os planos de carreira e a remuneração), além da avaliação da aprendizagem, do planejamento e da gestão pedagógica. Ainda no nível intraescolar, inclui-se a ação pedagógica, relacionada à experiência docente como elemento essencial para o desempenho do estudante e a qualidade da educação, e o acesso, a permanência e o desempenho do educando. Portanto, essa dimensão envolve desde a escolha da unidade de ensino até as condições de oferta do ensino e de aprendizagem, afora fatores motivacionais, como o próprio respeito à diversidade social e cultural, que garantem a permanência do aluno, a credibilidade e confiança dos pais, inclusive para o ingresso na educação superior. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

No que concerne à educação superior, Brennan e Shah (2000) ressaltam que a qualidade neste nível não foi inventada nos anos 1990. Universidades e demais instituições de ensino sempre possuíram mecanismos voltados à busca por qualidade do seu trabalho. No entanto, o aparecimento da avaliação formal, realizada por agências nacionais, é um fenômeno contemporâneo e atingiu seu apogeu no final dos anos 1980, frente à expansão e diversificação desse nível de ensino, como nova forma de responsabilidade nos serviços públicos e como uma elevação do Estado avaliativo.

Foi só no início da década de 80 que a qualidade tornou-se a questão central do ensino superior. Até os anos 60, a relação entre governo e instituições de ensino superior correspondia ao modelo de controle estatal. O setor estatal era o principal empregador de diplomados universitários e a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, quando concorrentes para um cargo de emprego público, levou ao princípio da homogeneidade legal. Esse princípio impôs que as mesmas leis, decretos e circulares eram válidos para todas as instituições de ensino superior em nível nacional de modo a garantir a semelhança do fornecimento e das condições de ensino para todos os cidadãos individuais. (AMARAL, 2009, p. 13).

Nas mudanças que acarretaram a transferência do Estado empregador dos diplomados para o setor privado, a homogeneidade legal passou a ser substituída pelo Estado avaliativo, tido como o mais eficaz na aplicação de sistemas de prestação de contas e de controle às principais atividades da academia, tendo como ênfase a garantia da qualidade e os padrões mínimos exigidos para o ensino. (AMARAL, 2009).

No Brasil, a avaliação da qualidade tem sido um instrumento de orientação e condução das políticas de financiamento da graduação e pós-graduação. Na educação superior, como em qualquer outro nível de ensino, os resultados da análise da performance das organizações e dos cursos afetam a distribuição de recursos e estabelecem uma relação de força simbólica que representa um desafio para a autonomia das instituições, quanto aos aspectos acadêmicos e institucionais ou do próprio sistema. Contudo, deve-se lembrar que uma avaliação da qualidade próspera tende a fortalecer a administração institucional, proporcionando mecanismos para a tomada de decisão, principalmente quando realizada por especialistas externos ao objeto de análise (BRENNAN; SHAH, 2000).

Em síntese, a avaliação de qualidade se utilizada como instrumento de gestão universitária, requer o estabelecimento e cumprimento de princípios e deve ser também um processo socialmente organizado e promovido por atores sociais que ajam com competência ética,

técnica e política, empregando objetivos, critérios e metodologias construídos socialmente para garantia da legitimidade do trabalho. No Brasil, a busca pelo aperfeiçoamento dos modelos, procedimentos e instrumentos tem marcado a trajetória da avaliação da educação superior nas últimas décadas, cuja análise estaremos apresentando no próximo capítulo.

### **3 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

#### **3.1 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS DE QUALIDADE.**

As discussões sobre a avaliação ou sobre o “Estado Avaliador” atingiram seu apogeu, no Brasil, no final do século XX. O cenário nacional com relação à temática, contudo, começou a sofrer alterações mais significativas apenas a partir do governo do presidente Itamar Franco (1992-1995), em função da resistência dos dirigentes e da comunidade universitária quanto ao assunto, no decorrer da gestão do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), dado o caráter punitivo das avaliações externas, a começar pelas avaliações dos programas e cursos de pós-graduação promovidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e estendendo-se às agências de fomento à pesquisa, a exemplo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Era necessário criar uma cultura que valorizasse o caráter democrático para superação da resistência à avaliação.

Ao analisarmos a trajetória histórica da avaliação não podemos deixar de considerar a complexidade do sistema de educação de nível superior e dos procedimentos formais e legais que se constituíram nas últimas décadas. Isso envolve o sistema de regulamentação que tem condicionado os diversos momentos, modelos e formas de avaliação sob diferentes concepções históricas, filosóficas, antropológicas e pedagógicas, cuja compreensão exige uma relação com as determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas. (AFONSO, 2005).

O Brasil viveu vários momentos que podemos retomar como marcos referenciais da avaliação da educação superior. Até o final da década de 1950, predominava a concepção de fiscalização e controle. Esse perfil mudou a partir dos anos de 1960, devido ao maior engajamento e participação da comunidade acadêmica no debate sobre o destino da universidade, alavancado por manifestações quanto à reforma universitária, cujo objetivo era estabelecer um compromisso técnico-científico com o desenvolvimento da sociedade brasileira, o que desencadeou a expansão do movimento docente, nos anos 1970, pela qualidade das atividades acadêmicas, no âmbito do ensino e da pesquisa, sobretudo, nas universidades públicas. (POLIDORI, 2004; MARBACK NETO, 2007 ).

O termo avaliação, propriamente dito, surgiu no Brasil em 1983 com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que se constituiu como a primeira pesquisa sobre gestão das universidades brasileiras. Sua atenção se voltava, especialmente, para a gestão, produção/disseminação de conhecimentos a partir de dados institucionais, permitindo que a comunidade universitária e os demais setores sociais expressassem suas opiniões sobre a universidade. Apesar de se tratar de uma proposta inovadora, sua duração foi de apenas três anos. Com vigência tão curta, o programa não se estabeleceu um sistema nacional de avaliação (GOUVEIA et al., 2005; MARBACK NETO, 2007).

Ainda na década de 1980, surgiram novas tentativas de se implementar uma política de avaliação no Brasil. Alguns exemplos podem ser citados, como a 54<sup>a</sup> Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em Aracaju (SE), que aprovou um documento para a implantação permanente da avaliação nas universidades; a criação da Comissão de Avaliação na Universidade de Brasília, sob a coordenação da professora Isaura Belloni; e as experiências da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade da Região de Joinville (Univille) no desenvolvimento de seus processos de avaliação. (MARBACK NETO, 2007).

No ano de 1985, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior pelo Ministério da Educação, cujo trabalho resultou na apresentação do relatório intitulado “Por uma nova política para a educação superior brasileira” (MEC, 1985). O relatório estimulava a oferta de mecanismos de avaliação permanente do sistema educacional brasileiro, pelo então denominado Conselho Federal de Educação, com o apoio de comissões de especialistas externos e chamava a atenção para a ausência de parâmetros avaliativos, o que afetava a organização da educação superior e a política de alocação de recursos que poderiam fortalecer as melhores intuições do país.

Como fruto desse relatório, foi constituído o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – Geres, cuja filosofia pautava-se na regulação e vislumbrava a avaliação como contraponto à autonomia da Instituição de Ensino Superior (IES), valorizando as dimensões individuais: aluno, cursos, instituições etc. Os resultados da avaliação estavam, portanto, baseados no controle da qualidade para a distribuição de recursos públicos os quais deveriam ser destinados para centros de excelência com padrões internacionais de produção acadêmica.

A promulgação da Constituição de 1988 assegura e amplia a concepção de avaliação relacionada à busca da qualidade. Estabelece em seu artigo 206, Inciso VII, que, dentre os princípios e as normas fundamentais da educação no Brasil, está a “garantia de padrão de qualidade”. A Carta Magna também assegura, em seu art. 208, que a educação é “dever do Estado” e, em seu art. 209, que “o ensino é livre à iniciativa privada”, desde que atenda às seguintes condições: a) o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”; b) a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, incluindo, entre as cinco metas a serem alcançadas, a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 1988, art. 214, grifo nosso). Com isso, a lei máxima do país associa, de forma inexorável, a educação à qualidade.

Em 1994, um novo modelo nacional de avaliação da educação superior surgiu no cenário brasileiro – o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Paiub. Também concebido pelo MEC, ele se caracterizava como uma resposta ao movimento das universidades brasileiras, com vista a implantar um modelo de avaliação centrado na graduação. (POLIDORI, 2004). Elaborado segundo os princípios da globalidade, da comparabilidade, do respeito à identidade institucional, da não-premiação ou punição, da adesão voluntária, da legitimidade e da continuidade, o Paiub buscava, principalmente com a participação de vários segmentos representativos da educação superior, a exemplo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior -Andifes, oferecer subsídios para um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária, além do desenvolvimento de um instrumento para a prestação de contas à sociedade, garantindo o caráter transparente da avaliação. (PAIUB, 1994). Sobre esse Programa, informa o documento inicial:

Caracteriza-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes, composição livre e participativa. Este programa procura considerar ‘os diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões - ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade’. (PAIUB, 1994 apud LOPES, [200-?]):

Contudo, as políticas sugeridas não se estabeleceram dentro dos parâmetros desejados pela comunidade acadêmica: uma avaliação que pudesse aspirar aos princípios da democracia, da emancipação e do fortalecimento da autonomia democrática ou, conforme assinala Dias



Sobrinho (2003, p. 27), uma avaliação institucional como “empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”. Por se tratar de uma adesão livre, as universidades brasileiras da Região Sudeste foram as que mais adotaram o modelo como experiência avaliativa, seguidas de instituições do Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente. (MEC, DEPESESU, 1997). A partir da implementação, as organizações-voluntárias passaram a receber recursos financeiros para a execução de projetos de avaliação institucional com metodologias próprias, mas com princípios comuns. Com relação a esse aspecto, pode-se afirmar que o Programa viabilizou algumas experiências de avaliação institucional, embora a literatura não forneça elementos consistentes sobre as práticas avaliativas implantadas à época, tidas como “dispersas, incompletas e até contraditórias”, dificultando as dimensões operacionais da avaliação institucional. (VERHINE, 2000, p. 9)

Anos depois, a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera os dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), determina que cabe ao Ministério da Educação e do Desporto (atual Ministério da Educação) “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”, contando com o apoio do próprio CNE, então composto pela Câmara de Educação Básica - CEB e pela Câmara da Educação Superior - CES. (BRASIL, 1995, art. 6º. da Lei 4.024/61, grifo nosso).

Art. 3º Com vistas ao dispositivo na letra “e” do §2º do artigo 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1995).

Em seu art. 9º, parágrafo 2º, define como prerrogativas da Câmara da Educação Superior:

analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias; deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive as universidades, com base nos relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e Desportos; deliberar sobre os relatórios de reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do

Desporto, com base nas avaliações dos cursos. (BRASIL, 1995 apud SINAES, 2007, p. 32)

Diante das prerrogativas da Lei 9.131/95, o Ministério da Educação e do Desporto e órgãos ligados a ele adotaram algumas medidas imediatas, a exemplo da instituição de procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior (Decreto 2.096/96) e da sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos - ENC (Portaria 249/96). Esses documentos propõem, respectivamente, a criação de avaliações periódicas de instituições de ensino superior e de cursos, além de exames nacionais com base no conhecimento geral e específico apreendido pelos estudantes durante o processo de formação, visando orientar as políticas do Ministério de Educação, como também analisar a qualificação docente de universidades e demais unidades de ensino em funcionamento no país. Além de estabelecer diretrizes para as políticas educacionais no que tange ao ensino superior, ela serviu para a acreditação de instituições, seus cursos e suas habilitações.

No ano seguinte, após longo período de debates no Congresso Nacional, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), de 20 de novembro de 1996, foi aprovada e consolidou a implementação de mecanismos de avaliação como um dos princípios para a educação superior de qualidade no país. Desde então, cabe à União assegurar o processo nacional de avaliação de instituições em todo o território nacional pela qualidade das condições de oferta de educação superior, não obstante tal iniciativa preste-se também à supervisão e ao controle estatal do setor.

Em cinco incisos do art. 9º, a LDBEN dispõe sobre avaliação e acreditação e assegura as seguintes competências à União: “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação” (inciso V); e “assegurar o processo nacional de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades para a melhoria da qualidade do ensino” (inciso VI).

Pela lei de novembro de 1996, era necessária a definição de normas gerais sobre os cursos de graduação e pós-graduação. A LDBEN ainda regula a educação superior, no art. 9º, inciso IX, estabelecendo que cabe ao Poder Executivo “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os

estabelecimentos do seu sistema de ensino”, permitindo, inclusive, a descentralização do sistemática avaliativo aos Estados e ao Distrito Federal.

Ainda naquele momento, o Paiub respondia pela avaliação institucional das organizações de ensino superior brasileiras. Contudo, como não se firmou como sistema de avaliação, ele foi desativado entre os anos de 1998 e 1999, assim como foi extinta a destinação de recursos para as atividades inerentes ao processo avaliativo. Nesse contexto, as organizações foram impingidas a desenvolverem metodologias próprias de avaliação institucional, sem incentivos financeiros para tal fim, de forma que se mantiveram tanto o Exame Nacional quanto a avaliação dos cursos e instituições de ensino superior prevista pelo Decreto 2.096/96.

Vale destacar que, enquanto o Paiub tinha uma perspectiva de avaliação pela totalidade e voltada à prestação de conta à sociedade, o ENC recaía sobre os resultados, a produtividade, a eficiência, o controle e sobre o desempenho dos estudantes, amalhando críticas contundentes no meio acadêmico.

As principais críticas estão relacionadas ao fato de que o ENC reduz a avaliação das universidades a uma única prova geral, produzindo como resultado um retrocesso nas concepções e formas de ensinar e desenvolver o conhecimento. O exame, ao centrar-se nas diretrizes curriculares comuns, desconsidera as características regionais, as condições peculiares de trabalho de cada instituição, a escolha autônoma e legítima das instituições por determinada abordagem nos cursos, a missão e os objetivos educacionais priorizados por cada instituição, dentro do espírito de relativa autonomia didático/pedagógica e de pluralidade de concepções (SANTOS FILHO, 1999 apud LOPES, [200-?], p.3)

Em 9 de janeiro de 2001, a promulgação da Lei 10.172 define novas diretrizes para a educação superior. Como princípio, ela estabelece que “nenhum país pode ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior” e que o apoio do poder público é necessário para que as IES possam garantir seu desenvolvimento educacional, institucional e social. A nova lei que apresenta o Plano Nacional de Educação – PNE define diretrizes específicas para a regulação do segmento da educação superior no país, destacando os mecanismos de avaliação e delega à União a implementação de um Sistema Nacional de Avaliação, o qual deveria definir parâmetros de qualidade para o acompanhamento dos sistemas de ensino, inclusive o privado, além de metas para o próprio PNE.

A preocupação com o desenvolvimento de mecanismos de avaliação está associada à flexibilização das condições para abertura de novas instituições, novos cursos, novas vagas. No bojo do Plano Nacional, defende-se a expansão da oferta de vagas em cursos superiores, mas ressalta-se que “é necessário planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação” e que o setor privado, sendo detentor do maior número de vagas, deve “respeitar os parâmetros da qualidade estabelecidos pelo sistema de ensino”. (PNE, 2001, grifo nosso)<sup>2</sup>. Ainda com ênfase na expansão, o Plano garante ser “indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação”, visando inclusive à qualificação do corpo docente.

Dentre os objetivos e metas delineados no Plano Nacional, para a garantia da qualidade, estão:

- 1) Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade de ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;
- 2) Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões da qualidade do ensino, da extensão, e, no caso das universidades, também da pesquisa;
- 3) Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas;
- 4) Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação;
- 5) A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infraestrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação de reconhecimento de cursos. (PNE, 2001).

Em decorrência das determinações da Lei 10.172/2001, ocorreram mudanças no sistema de organização da educação superior em todo o território nacional. Como ato normativo da nova estrutura, foi promulgado o Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, revogando os Decretos 2.026/96 e 2.306/97 que se debruçavam sobre essa temática. O novo Decreto dispôs o sistema de organização da educação superior, além de dar diretrizes para a avaliação em todo o país, inclusive os procedimentos a serem adotados para fins de autorização e reconhecimento de cursos superiores, credenciamento e credenciamento de instituições, com prazo limitados e

<sup>2</sup> Diretrizes Gerais para a Educação Superior. Anexo a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

renováveis periodicamente. Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep foi dada a responsabilidade de organizar e proceder a avaliação de instituições e cursos de graduação, no local de oferta, contemplando:

- I – avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;
- II – avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior [...]
- III – avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores. (Art. 17)

O novo Decreto, além de dispor sobre a organização da educação superior, instituiu os procedimentos de avaliação das IES, incluindo a verificação *in loco* das condições de funcionamento e oferta dos serviços educacionais por comissões de especialistas designadas pelo Ministério da Educação, cabendo ao Inep a coordenação da Avaliação das Condições de Ensino - ACE, reestruturando o processo de análise *in loco* e ampliando o banco de avaliadores em todas as áreas do conhecimento. Também pautada sob a perspectiva da busca de qualidade do planejamento à execução de ações pedagógicas e administrativas, a avaliação de programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, permanece sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, devendo ser desenvolvida sob critérios e metodologias próprias.

Na tentativa de asseverar a melhoria da qualidade, a partir dos resultados da análise da performance, em seu art. 35 o Decreto 3.860/2001 orienta que “identificadas deficiências ou irregularidades mediante ações de supervisão ou de avaliação e reavaliação de cursos ou instituições de ensino superior” e baixo desempenho, em mais de uma vez, no Exame Nacional de Cursos (Provão) e nas demais avaliações realizadas pelo Inep, o Poder Público deve conduzir, conforme o caso:

- I - a suspensão do reconhecimento dos cursos superiores;
- II - a desativação de cursos superiores;
- III - a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centro universitários;
- IV - a intervenção na instituição de ensino superior;
- V- o descendiamento de instituição de ensino superior.

Visando garantir os procedimentos para o atendimento das orientações do Decreto 3.860/2001, foi publicada a Portaria nº 990, de 2 de abril de 2002, “estabelecendo as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação”, e orientando que a avaliação *in loco* deveria obedecer a um roteiro específico por curso e ser procedida considerando os seguintes critérios, presentes no art. 2º:

Art. 2º. Para proceder à avaliação das IES e das condições de ensino dos cursos de graduação, serão utilizados instrumentos organizados pelo INEP que possibilitem avaliar:

- I - organização institucional ou organização didático-pedagógica dos cursos;
- II - corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;
- III - adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e
- IV - bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

No referente à Avaliação Institucional – AI, suas atividades ficaram restritas ao parecer dos especialistas com relação ao (re)credenciamento das IES, cujo reordenamento ocorreu a partir do Decreto 2.026/1996. Através do Decreto 3.860/2001, suas orientações passam a compreender os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos de Graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- l) os resultados de avaliações coordenadas pelo MEC. (BRASIL, 2001).

A Avaliação das Condições de Ensino - ACE, por sua vez, apresentou problemas de operacionalização, devido aos procedimentos metodológicos adotados na identificação dos pontos fracos e fortes dos cursos de graduação, aos conflitos verificados entre e com os *stakeholders*<sup>3</sup> dentro das instituições e às pressões políticas sofridas pelos integrantes das comissões de especialistas e demais agentes do Ministério da Educação e dos demais organismos envolvidos no processo avaliativo. Os próprios avaliadores designados pelo Inep destacavam alguns pontos críticos relativos aos procedimentos adotados para a Avaliação das Condições de Ensino. Revelam que

i) problemas relativos aos instrumentos que enfatizam determinados aspectos em detrimento dos outros e para qual faltam indicadores, em especial, capazes de perceber o quanto a IES consegue agregar ao aluno após a entrada e capazes de identificar a contribuição do curso, no âmbito da proposta da IES e da sociedade; ii) problemas relativo ao enfoque do processo, pois o avaliador é levado a ocupar mais tempo com o preenchimento de formulários que, propriamente, com a reflexão sobre o curso, as conversas com o corpo docente e discente etc.

[...] a ACE carece de instrumentos adequados para uma avaliação comprometida com a contribuição do curso para a constituição do indivíduo, do cidadão, assim como a contribuição do curso para com a sociedade [...]. O indicador ‘Sistema de Avaliação’, por exemplo, ao estabelecer critérios para o aspecto. ‘Existência de um sistema de auto-avaliação’, considera apenas a existência, a regularidade e o uso dos resultados, ignorando a participação dos sujeitos (avaliação democrática) e as relações entre os objetos avaliados (globalidade). (MENEGHEL; BERTOLIN, 2004, p. 50; 51).

O ENC, comumente denominado de Provão na mídia, acabou gerando problemas na operacionalização e dificultando o cumprimento do objetivo de avaliar a qualidade da educação brasileira. Restringiu-se a avaliar os alunos como se todos tivessem as mesmas condições, mesmas realidades e mesmos contextos de ensino-aprendizagem. Não se mostrou capaz de indicar o valor ou mérito, ou seja, a qualidade de um curso de graduação. Portanto, na concepção do antigo Provão, a avaliação empregada

---

<sup>3</sup> Na literatura contemporânea, **Stakeholder** ou, em português, **parte interessada** ou **interveniente**, refere-se a todos os envolvidos em um processo, por exemplo: clientes, colaboradores, investidores, fornecedores, comunidade etc. O termo “stakeholders” foi criado para designar todas as pessoas, instituições ou empresas que, de alguma maneira, são influenciadas pelas ações de uma organização.

(i) dava ênfase aos resultados, atribuindo mérito individual às instituições; (ii) provia dados de desempenho predominantemente quantitativos e escalonados, que resultavam em medida relativa e ranking; (iii) caracterizava-se como uma avaliação de desempenho externa não devidamente articulada à autoavaliação das instituições e cursos e aos demais processos avaliadores integrantes do sistema. (DAVOK, 2007, p. 79-80).

Em síntese, os três processos vigentes até 2003 dedicavam-se a descrever e quantificar as variáveis, com base no controle e na fiscalização, e tinham caráter punitivo, inclusive na avaliação dos cursos, considerando-se que aqueles com resultados insuficientes na dimensão corpo docente da ACE e três conceitos D ou E consecutivos no ENC podiam ter seu reconhecimento suspenso. (DAVOK, 2007). Apropriadamente, Davok (2007, p.78) elenca as principais falhas do sistema vigente naquele período:

Aparentemente, o MEC não negociou o Sistema de Avaliação com a comunidade acadêmica e impôs processos avaliativos teórico-metodologicamente inconsistentes. Ademais, ele sempre divulgou os resultados desse trio como se eles retratassem a qualidade da educação superior.

Tentando superar as dificuldades e falhas do sistema de avaliação até então vigente, ainda no ano de 2003, foi encaminhado ao Ministério da Educação o documento “*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior,*” elaborado pelos membros da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu nº11, de 28 de abril de 2003 e nº 19, de 27 de maio de 2003. Instalada pelo ministro da Educação, Cristovam Buarque, em 29 de abril “teve a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. Essa proposta defendia a criação de um mecanismo que combinasse regulação, melhoria da qualidade da educação superior, atribuição de responsabilidade do Estado e das instituições, além da prestação de contas à sociedade. Essa proposta visava, sobremaneira, à superação da avaliação centrada, exclusivamente, na supervisão do MEC e não se constituía em um sistema de avaliação.

Como resultado das discussões pautadas por essa proposta, em abril de 2004, foi instituída a Lei 10.861, garantindo novas diretrizes para a política de avaliação e a implementação de um sistema integrado de avaliação e de um sistema de autoavaliação permanente em todas as IES



do país, os quais, juntos, passariam a constituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes.

### 3.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes toma como premissa básica a integração e a participação, objetivando a construção de um sistema nacional de avaliação que supere a mera concepção do ensino e passe a valorizar as várias dimensões do contexto educativo. A partir dessa concepção, e fundamentados na Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, art. 2º, os procedimentos passaram por nova reestruturação, visando asseverar, através da instituição, dos cursos e do desempenho de seus estudantes:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV - a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004).

De acordo com os parâmetros legais expostos, o Sinaes apresenta-se como um sistema integrado, competindo-lhe a articulação entre os procedimentos avaliativos regulamentados através da Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Esse documento expõe, dentre outras, as seguintes recomendações:

Art. 4º. A avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES [Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior]  
Parágrafo único. A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e Comissões Assessoras de Áreas para as diferentes áreas do conhecimento.

Art. 5º. Para as avaliações externas *in loco*, serão designadas pelo INEP:  
I - Comissões Externas de Avaliação Institucional;  
II - Comissões Externas de Avaliação de Cursos. (BRASIL, 2004).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, constituída para coordenar os procedimentos a serem adotados pelo Sinaes, formada por 12 especialistas de notório saber em avaliação, nomeados pelo presidente da República, assume, dentre outras competências, segundo a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, as seguintes:

- I – Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos de avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes [...];
- II – estabelecer diretrizes para a organização e designação de comissões de avaliação [...];
- III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior. [...]. (BRASIL, 2004).

Para o exercício de suas atribuições, a Conaes deve articular, promover e garantir a integração entre as práticas avaliativas; zelar pela coerência dos instrumentos de avaliação, assegurando o processo contínuo da avaliação dos cursos e das instituições de educação superior em seus diversos ciclos<sup>4</sup> e visando à qualidade do processo educativo; e oferecer subsídios e orientar políticas a serem desenvolvidas pelo Ministério da Educação nesse segmento. Ainda, segundo o documento do Sinaes, (2009, p. 107):

Sua função coordenadora do sistema dará respaldo político e técnico e legitimidade ao Sinaes, além de assegurar por sua função supervisora o bom funcionamento e a melhoria do sistema mediante a capacitação de pessoal, organização sistemática de comissões de avaliação, recebimento e distribuição de relatórios, coordenação de pareceres, encaminhamento de recomendações às instâncias competentes, gestão para a interpretação sistemática de informações, garantia de preservação dos procedimentos gerais e comuns e divulgação ao público das análises consolidadas pelo sistema de avaliação da educação superior.

Para apoiar as atividades coordenadas pela Conaes, foi designado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, cuja competência é operacionalizar

---

<sup>4</sup> A Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007, estabeleceu o calendário do Ciclo Avaliativo do SINAES para o triênio 2007/2009. Para 2007 seriam avaliados os cursos das áreas participantes do Enade de 2004. No ano de 2008, os cursos participantes do ENADE de 2005. Em 2009, os cursos das áreas participantes do Enade de 2006. Os cursos abrangem as áreas de tecnologia, bem como as modalidades presencial e à distância. Os cursos que não participaram do Enade serão agrupados segundo as áreas avaliadas e submetidos à avaliação *in loco*. A avaliação externa das instituições e dos cursos de graduação tiveram os seus procedimentos regulamentados pela Portaria nº 821, de 24 de agosto de 2009, sendo realizadas na sede das IES, tendo como referenciais apenas os cursos presenciais.

os procedimentos de avaliação, com a assessoria de comissões de especialistas por área de conhecimento, garantindo os mecanismos de regulação. Também cabe ao Inep conduzir a capacitação de avaliadores para proceder as avaliações *in loco*.

No âmbito interno, coube a cada instituição criar sua Comissão Própria de Avaliação - CPA, de modo a possibilitar o autoconhecimento da IES e a sistematizar informações solicitadas pelo Inep. É de competência da CPA estimular e desenvolver a cultura de avaliação, garantir a transparência e socialização dos resultados da avaliação institucional no âmbito interno, bem como apoiar e oferecer subsídios para a avaliação externa como atos de regulação do Estado.

Os processos avaliativos conduzidos individualmente pelas instituições também se vincularão às funções de regulação e autoregulação. Esses processos são básicos e, portanto, obrigatórios para que a instituição se integre formalmente ao sistema de educação superior, cumprindo as exigências concernentes a autorizações de funcionamento e credenciamento, recredenciamento, transformações e demais instrumentos legais. Em outras palavras, a autoavaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. (SINAES, 2009, p. 106).

Atuando com autonomia perante os demais órgãos colegiados da instituição, a CPA deve contar com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil organizada. É o que estabelece a Portaria 2.051, de 9 de julho de 2004, a qual regulamenta os procedimentos da avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes:

Art. 7º As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), previstas no Art. 11 da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e constituídas no âmbito de cada instituição de educação superior, terão por atribuição a coordenação dos processos internos de avaliação da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

§ 1º As CPAs atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior;

§ 2º A forma de composição, a duração do mandato de seus membros, a dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovada pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de educação superior, observando-se as seguintes diretrizes:

I - necessária participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, ficando vedada à existência de maioria absoluta por parte de qualquer um dos segmentos representados;

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades. (BRASIL, 2004).

Com prazo de até dois anos para apresentar os primeiros resultados após a constituição e regulamentação do Sinaes (art. 13, § 1º da Portaria 2.051, de 09 de julho de 2004), às CPAs, portanto, compete conduzir a autoavaliação institucional, tomando como referência as orientações da Conaes, o que permitirá uma imagem global dos “processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição e, sobretudo, identifique as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorar e fortalecer a instituição”.(MEC/SINAES, 2009, p. 113). Nesse mérito, a cultura da avaliação desenvolvida assume um caráter educativo e de autoregulação, ampliada e mais significativa, quando se tem o envolvimento e a participação dos atores institucionais, constituindo-se em um processo social e coletivo de reflexão e transformação da IES. Nisso, subentende-se não apenas o processo de ensino, pesquisa e extensão, mas também a responsabilidade pública e social que permeia o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, hoje incorporado ao Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

### 3.3. REGULAÇÃO DO PODER PÚBLICO E AVALIAÇÃO NO SINAES

Ao conceituarmos regulação, tomamos como premissa básica as definições de ordem jurídico-institucionais “requisitos impostos por um órgão governamental” a um determinado tipo de serviço ou características básicas de um produto. No caso da educação superior, compete ao Estado regular e supervisionar o sistema federal de educação, constituído pelas instituições públicas federais e instituições privadas. Como reguladores que contribuem para que o Ministério da Educação realize suas competências no âmbito nacional, atuam os seguintes organismos: a Secretaria de Educação Superior - SESu, a Comissão de Aperfeiçoamento da Educação Superior - Capes e, em uma instância mais ampla, o Conselho Nacional de Educação - CNE.

Toda a regulação, independente do setor a que se refira, precisa lidar com regras de entrada, regras de permanência e regras de saída em um sistema. Obviamente, cada momento desses refere-se a responsabilidades, condições e exigências distintas, e exige processos de avaliação diferenciados. (SINAES, 2009, 145).

A Secretaria de Educação Superior - SESu assume papel central na coordenação das atividades regulatórias, pois a ela compete os processos de autorização de novas IES e de cursos, bem como o reconhecimento de cursos e os processos de reconhecimentos institucionais. A Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Superior - Capes, contribui através de seus instrumentos de supervisão, fomento e sanções, e o Conselho Nacional de Educação - CNE, na instância da regulamentação, através da expedição de normas e critérios que subsidiarão os processos e procedimentos de regulação e avaliação.

Operacionalmente, a regulação se inicia com a análise documental na Coordenação Geral de Fluxos de Processos da Educação Superior, setor no qual são analisados os documentos da IES e da sua mantenedora, bem como a proposta da oferta de cursos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e demais legislação correlata. O principal documento que subsidia a análise documental é o Decreto 5.773, aprovado em 9 de maio de 2006, voltado ao exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação no sistema federal de ensino, composta pelas IES privadas e pelas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Através do Decreto 5.773/2006 (art. 1º.), a regulação passou a ser conduzida através dos atos de autorização de funcionamento das instituições e de seus cursos; e a supervisão para garantia da oferta da educação superior e a avaliação passaram a servir de referencial aos processos de regulação e supervisão, bem como à promoção da melhoria da qualidade do ensino nesse nível. O seu art. 3º estabelece as competências atuais dos órgãos que atuarão nesse mérito:

Art. 3º - As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES [...]

É de responsabilidade do Sinaes, através da Conaes, garantir novos elementos conceituais, teóricos e analíticos para a regulamentação da oferta da educação superior, subsidiando os atos da Secretaria de Educação Superior - SESu, os procedimentos de avaliação conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - Inep, até a regulamentação,

em última instância pelo Ministério da Educação dos atos do Conselho Nacional de Educação - CNE sobre esse mérito.

Ao enfatizar a relação da avaliação com a regulação é mister destacar que ao Sinaes compete a avaliação, preceito legal, instituído na Lei 9.346/96 (*competete à União assegurar o processo nacional de avaliação da qualidade do ensino superior*), mesmo contribuindo com os mecanismos de regulação. Para tanto, duas condições são necessárias: *seguir as normas de autorização e avaliação da qualidade pelo poder público*. Para um melhor entendimento do processo, destacamos alguns depoimentos dos membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes:

Havia uma dificuldade muito grande de perceber como a avaliação serviria de referencial para a regulação e isto dificultou a implementação do processo, principalmente, porque não se definiu bem o que é avaliar com o objetivo de estabelecer a qualidade da educação superior e avaliar para que atos regulatórios pudessem ser prolatados. Depois foi que se começou a ter uma consciência maior de que o papel da Conaes está muito relacionado à questão da qualidade da educação. O Inep, como órgão de operacionalização do sistema, é quem gerencia o banco de avaliadores e é quem constitui comissões que emitem relatórios e que fazem o encaminhamento que servem tanto para a Conaes quanto para a secretaria do MEC. O trabalho que o Inep faz resulta nas duas frentes: no que diz respeito à qualidade da educação, os relatórios terão que ser encaminhados para a Conaes; e no que diz respeito a atos regulatórios, os resultados terão que ser encaminhados para as secretarias. [...] **Regulação está atrelada ao mérito operacional do processo e a avaliação está ligada à qualidade do ensino** (VIANA, 2009, grifos nossos).<sup>5</sup>

As agências de regulação participam do Sinaes e ajudam no sentido de aprovar os procedimentos que são utilizados na avaliação, mas é muito importante distinguir a avaliação da regulação. Apenas a renovação do reconhecimento de cursos e o credenciamento de IES pertencem ao Sinaes [...] O credenciamento inicial, o reconhecimento inicial são atividades de regulação e não entram no processo que o Sinaes trata.[...] **O Sinaes está firmemente ligado apenas à avaliação. A avaliação tem duas finalidades: avaliação como feedback e avaliação educativa. A avaliação que fornece informações para instituições e cursos para as tomadas de decisões de melhoria. As informações são utilizadas pelas entidades de regulação.** (VERHINE, 2009, grifos nossos)<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Nádía Valverde Viana é presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes. Entrevista concedida no dia 16 de novembro de 2009.

<sup>6</sup> Robert Evan Verhine é membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes. Entrevista concedida no dia 22 de dezembro de 2009.

Do ponto de vista conceitual, a concepção de avaliação apresentada pelo Sinaes apresenta um grande avanço nas contribuições para o Estado regulador, quando defende uma avaliação como processo sistemático e periódico, uma perspectiva presente desde a constituição da LDBEN em 1996. Ao mesmo tempo, apresenta-se como um grande desafio, considerando-se o grande número de instituições de educação superior e de cursos de graduação em todo o país. No entanto, apesar das resistências e das dificuldades que nortearam os primeiros anos de constituição e funcionamento do Sistema, alguns resultados são vislumbrados pela Secretaria da Educação Superior - SESu/MEC ( apud MOTA; MARTINS, 2009, p. 92-93):

a) superação do “marasmo” acadêmico em que se encontravam várias IES, seja em termos de estruturas curriculares obsoletas, na precária composição e capacitação de seu quadro docente, ou na ausência de infraestrutura condizente com a oferta de cursos de qualidade; b) o início de um processo contínuo de definição e redefinição de indicadores periódicos sobre os cursos e instituições, a partir da avaliação das dimensões corpo docente, projeto pedagógico e infraestrutura; c) a mobilização da sociedade civil, órgãos profissionais e associações para se integrarem ao debate sobre a qualidade dos cursos superiores, concretizada inicialmente no debate das Diretrizes Curriculares Nacionais (1997-2001); d) o fortalecimento dos órgãos do MEC responsáveis pela regulação e supervisão, formulação de políticas e levantamento de informações e estatísticas educacionais.

Conseqüentemente, na perspectiva da SESu/MEC, o Sinaes supera o limite da avaliação como um simples momento de aferição de resultados, fornecendo, através de seus instrumentos, subsídios para a implementação de políticas de governo, a exemplo da oferta de cursos, superação das disparidades regionais, constituição e integração da IES às necessidades locais e regionais, valorização de novos elementos, de modo a superar os limites do olhar tecnicista e burocrático sobre as instituições e seus cursos. Ademais, um grande atributo do atual sistema tem sido proporcionar uma constante revisão e aprimoramento de suas regras, além de estimular o aprendizado de duas dimensões importantes: o caráter formativo e o aspecto regulatório, na busca de uma avaliação para além da acreditação. Isso significa dizer que não basta o poder público informar a sociedade sobre a qualidade dos cursos de graduação e de suas instituições, levando, muitas vezes, à concorrência desleal do setor privado.

Segundo a perspectiva do Sinaes, necessária se faz a presença do Estado na sinalização de deficiências, apresentando propostas de melhoria, através da identificação das informações sobre os indicadores da IES, seus cursos e seus alunos, além dos processos externos de avaliação e a autoavaliação interna institucional. Sua grande contribuição está em perseguir

um diálogo entre a avaliação e a regulação, na perspectiva de que se construa uma nova lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político, permitindo o caráter formativo e construtivo da avaliação educativa.

Enquanto controle e regulação, a avaliação se restringe, exclusivamente, à fiscalização do cumprimento, ou não, das normas legais e ao ajuste das demandas do mercado para melhoria da produtividade. A avaliação, nesse sentido, estaria mais centrada na política de resultados e de valor de mercado. Contudo, quanto à dimensão formativa, ela assume sua responsabilidade social, buscando cumprir os critérios de uma prática democrática e participativa para a melhoria dos processos, em relação aos aspectos pedagógicos e administrativos ou à qualificação e ao envolvimento dos seus recursos humanos, garantindo e viabilizando a qualidade do processo educativo.

#### 3.4 AS CONCEPÇÕES E CRITÉRIOS DA QUALIDADE NO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES

As argumentações que são expostas nesse item tomaram como referência a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e o documento básico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -Sinaes, publicado em cinco edições, bem como as entrevistas realizadas com membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes.

O Sinaes toma como referência básica a integração e a participação, elementos estes necessários para a construção de um sistema de avaliação que seja capaz de aprofundar os compromissos e as responsabilidades sociais das instituições, na promoção dos valores democráticos, respeito à diversidade, na busca pela autonomia e valorização da identidade. O esforço da Comissão Especial de Avaliação - CEA, ao propor as diretrizes gerais do sistema, foi no sentido de produzir um documento no qual se pudesse vincular uma avaliação formativa a um projeto de sociedade comprometida com a justiça social e igualdade. Na tentativa de integrar um sistema de avaliação com autonomia às funções de regulação, inerentes à supervisão estatal, o Sinaes deve assegurar, dentre outras atribuições,

a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade



acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas. (MEC/SINAES, 2007, p. 88).

O critério de participação significa a necessidade do envolvimento de todos os agentes da educação superior, tanto das instâncias institucionais quanto das governamentais, respeitando as competências de todos que se envolverem no processo avaliativo, nas dimensões ética, política, científica, administrativa, dentre outras. Professores, alunos, funcionários e demais membros da comunidade educativa devem se envolver no processo avaliativo. Isso requer a superação de instrumentos isolados, que não têm dado conta da realidade e da complexidade da educação, das instituições e do sistema como um todo. (MEC/SINAES, 2007).

O Sinaes prima pela valorização dos compromissos sociais das instituições e por “promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade”. (BRASIL, 2004). Estabelece que a avaliação deve consolidar-se como uma prática social, na qual estão expressos juízo de valor e mérito, traduzindo, dessa forma, o conceito da avaliação com vistas à qualidade e requerendo a promoção e valorização dos compromissos e responsabilidade social das IES, por ocasião da criação e expansão de seus cursos, cujos atributos deverão constituir o índice do desempenho institucional. O Sinaes 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, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado. (MEC/SINAES, 2007, p.89).

A avaliação proposta pelo Sinaes tem uma abordagem sistêmica, com múltiplos instrumentos e metodologias, articulando a avaliação interna e externa, num regime de cooperação e solidariedade intra e interinstitucional. Interfere na definição da própria estrutura institucional – a exemplo da organização do ensino, pesquisa e extensão –, da responsabilidade e dos compromissos sociais das instituições, além de possibilitar o levantamento de deficiências e a identificação de qualidades, aspectos fortes e oportunidades para superação das dificuldades

da IES sob análise. No âmbito interno, a autoavaliação é vista como importante mecanismo de autorregulação, em que cada organização conhece sua própria realidade e pode utilizar mecanismos de controle interno, visando à qualidade e à pertinência de objetivos e metas institucionais. Nesse sentido, trata-se de uma proposta de avaliação formativa, cujo intuito maior é contribuir para uma sociedade comprometida com a igualdade e justiça social.

Considerando o contexto nacional e as possíveis influências do contexto internacional sobre o país, a avaliação estabelece uma relação de poder que “age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas”, em busca da articulação dos processos educativo-emancipatórios e das funções de regulação e supervisão estatal, com base nas avaliações interna e externa. Nessa perspectiva, as dimensões que compõem o Sinaes integram elementos internos e externos, formativos e somativos, qualitativos e quantitativos, concepções, objetivos, metodologias, atores sociais e institucionais (professores, alunos, funcionários, comunidade) e instâncias governamentais. Todos esses membros devem contribuir para a composição coletiva de um sistema de avaliação voltado à reunião e à sistematização de informações para a tomada de decisão que envolva aspectos políticos, pedagógicos e administrativos, elevando sua capacidade educativa e institucional, em resposta à demanda pública e social. (SINAES, 2007).

A avaliação da educação superior proposta e implementada pelo Sinaes, em síntese, deve possuir, dentre outras, características imprescindíveis como a justiça, o rigor, a efetividade, a integração, a participação, a eficácia, a flexibilidade, a credibilidade, a institucionalidade, a sistematização, a continuidade e o respeito à identidade institucional e ser destinada à “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, à “regulação em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc, funções próprias do Estado”. (MEC/SINAES, 2004).

Ela pretende contribuir para o desenvolvimento da **cultura da qualidade**, ensejada por processos avaliativos abertos, públicos e confiáveis constitui um anseio partilhado entre instituições de educação superior (IES), sociedade civil, governo, Congresso Nacional e a população brasileira. (MEC/SINAES, 2006, p.9, grifos nosso).

Para garantir os efeitos da qualidade da educação, a Conaes é o organismo que vai se manifestar sobre o cenário da educação superior, orientando a sua expansão, observando se está havendo a efetividade do processo educacional, intervindo para a melhoria da qualidade do ensino, orientando as instituições de ensino em suas práticas pedagógicas. (VIANA, 2009). Deve orientar, portanto, que, para garantir uma avaliação com vista à qualidade, o Sinaes estabelece como necessário o entendimento dos seguintes princípios e critérios:

- a) a educação como direito social e dever do Estado;
- b) a atuação das instituições visando ao desenvolvimento do país e à formação de cidadãos com a valorização da herança histórica e social; daí a importância da avaliação da formação e da produção do conhecimento tidas com qualidade e relevância social;
- c) regulação e controle, visando ao planejamento e à garantia da qualidade do sistema;
- d) prática social com objetivos educativos, sendo a avaliação formativa, ainda que utilizando os instrumentos e procedimentos de controle;
- e) respeito à identidade e à diversidade institucionais, considerando a história, suas formas e conteúdos, relacionando os aspectos formais de regulação aos objetivos e finalidades específicas;
- f) globalidade, considerando as diversas modalidades de avaliação, além de instrumentos que valorizem, de forma global, tanto a regulação quanto as ações de melhoria, que envolvam os aspectos da gestão, corpo docente, pesquisa etc., além da relação com a sociedade;
- g) legitimidade, sendo a avaliação um instrumento de poder; precisa ter legitimidade técnica, em relação à teoria e aos procedimentos; ética e política, considerando a transparência, a concepção democrática e a responsabilidade pública;
- g) continuidade, que garanta na avaliação processos contínuos e permanentes, para além da aplicação dos instrumentos, fortalecendo a cultura de avaliação, visando, de modo ativo e participativo, à construção de educação que respeite os valores sociais e individuais.

Sumarizando os critérios de qualidade no âmbito do Sinaes, a própria legislação afirma:

Dois dos mais importantes critérios de qualidade da educação superior consistem na relevância da formação e da produção de conhecimentos para o desenvolvimento do conjunto da população e para o avanço da ciência, e na sua eficácia para fortalecer as preferências éticas e políticas dominantes em um determinado momento histórico. Para o cumprimento das responsabilidades sociais que lhe são historicamente determinadas, a instituição educativa precisa de liberdade especialmente para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimentos e, enfim, educar. A autonomia não é contraponto, mas, sim, uma das condições da avaliação. (SINAES, 2009, p. 95).

De acordo com essa percepção, os membros da Conaes apresentam as seguintes reflexões sobre a qualidade:

É muito subjetivo. Primeiro se a educação superior está fazendo o seu papel que é contribuir com o desenvolvimento sócio-econômico do país, essa educação reflete qualidade. Se ela estiver contribuindo para e melhoria da qualidade de vida dos brasileiros, ele a reflete qualidade. Para a inovação tecnológica, ela reflete qualidade. Temos que pensar qualidade exatamente nos produtos da educação, não a qualidade intrínseca do projeto pedagógico. A percepção de quanto esse ensino superior está contribuindo para este Brasil como um todo, e se nós conseguirmos ter indicadores que reflitam nisso, nós poderemos aferir qualidade. Para o Brasil, significa efetividade dos profissionais e cidadãos que estamos formando. (VIANA, 2009).<sup>7</sup>

Ao conceituar a qualidade no processo avaliativo, são consideradas as dimensões políticas de ensino, pesquisa e extensão, políticas de pessoal e infraestrutura. Essas dimensões definem qualidade, o que é bom e o que é ruim para um parâmetro mínimo de qualidade [...]. No caso dos cursos, os indicadores que compõem o CPC (Conceito Preliminar de Cursos) são titulação [do corpo docente], métodos de trabalho, desempenho dos alunos no final do curso... E para um segundo momento, a questão didático-pedagógica, a infraestrutura e o corpo social. [...] a qualidade é definida a partir de padrões mínimos exigidos para as dimensões sob análise. (VERHINE, 2009)<sup>8</sup>

[...] podemos captar qualidade se a instituição estiver fazendo três coisas: formando bem os alunos, produzindo novos conhecimentos, introduzindo e utilizando esse conhecimento para o desenvolvimento social. (VERHINE, 2009)<sup>9</sup>

Para atender os propósitos da avaliação do ensino superior no país e asseverar a qualidade do processo educativo, o Sinaes organiza seus procedimentos, elencando um conjunto de dimensões, indicadores, critérios que passam a configurar a Avaliação Institucional - AI, Avaliação do Desempenho dos Estudantes, através do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - Enade e Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG, constituindo, dessa forma, a organização atual da avaliação da educação superior no Brasil.

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida no dia 16 de novembro de 2009.

<sup>8</sup> Entrevista concedida no dia 22 de dezembro de 2009.

<sup>9</sup> Id; *ibid.*

### 3.4.1 A Avaliação Institucional – AI

No que concerne à estrutura e à organização dos elementos que compõem o Sinaes, a Avaliação das Instituições - AI consiste, dentre outros procedimentos, na verificação das condições de funcionamento e oferta de vagas das IES, em processo de avaliação externa realizada no decorrer de visitas de comissões externas de especialistas às instituições. Ela representa o elemento central do processo avaliativo e deve ser conduzida com base na identificação do perfil institucional e pautando-se nos princípios “do respeito à identidade e à diversidade das instituições, bem como pela realização de auto-avaliação e de avaliação externa”. (BRASIL, 2004)<sup>10</sup>.

A AI deve cooperar para o autoconhecimento das IES e, por conseguinte, auxiliar na busca por qualidade educacional. Como procedimento para o credenciamento das IES em todo o país, regido pelo Sistema Federal de Ensino, o Instrumento de Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior foi aprovado em 30 de janeiro de 2006, através da Portaria nº 300, com o objetivo de subsidiar o trabalho das comissões de avaliação designadas pelo Inep e de contribuir para a qualificação das organizações de ensino. Composto por 10 dimensões<sup>11</sup>, 30 grupos de indicadores<sup>12</sup> e 73 indicadores<sup>13</sup>, o documento apresenta critérios<sup>14</sup> para atribuição de conceitos de 1 a 5 substanciados nos seguintes atributos: totalmente inadequadas (1), pouco adequadas (2), razoavelmente adequadas (3), maioria adequadas (4), todas adequadas (5), além de outros, tais como: incoerente, coerente, bom, excelente, existe, não existe.

Em consonância com os princípios do Sinaes, o processo de avaliação externa, além de contemplar as orientações do referido instrumento, deve observar os seguintes critérios:

- a) respeito às peculiaridades históricas e características de cada IES;
- b) missão e autoavaliação como pontos de partida para avaliação a ser realizada;

<sup>10</sup> Art. 9º da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

<sup>11</sup> As dimensões são agrupamentos de grandes traços ou características dos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que expressam a totalidade da instituição. (SINAES/INEP, 2006).

<sup>12</sup> Grupo de Indicadores é o conjunto de características comuns usadas para agrupar os indicadores. Não são objetos de avaliação e pontuação. (SINAES/INEP, 2006).

<sup>13</sup> Os indicadores se referem aos aspectos ou características da realidade que se pretende avaliar, expressando os aspectos da realidade observada, medida, qualificada e analisada. São os elementos que compõem as particularidades de cada dimensão. (SINAES/INEP, 2006).

<sup>14</sup> Os critérios são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou mesmo a apreciação de um indicador. (SINAES/INEP, 2006).

- c) capacidade do processo de autoavaliação em identificar as fragilidades e potencialidades da IES, com finalidade de desenvolver projetos e ações para a melhoria da qualidade acadêmica;
- d) manutenção do processo de autoavaliação, com assimilação das recomendações oriundas das avaliações externas;
- e) elaboração de um relatório que sirva de referencial básico de aperfeiçoamento, e que também auxilie a IES na definição de políticas para a melhoria da qualidade da educação superior, além de proporcionar elementos para a regulação do sistema.

Transcorrido dois anos da aplicabilidade do instrumento de avaliação externa pelos avaliadores designados pelo Inep, em 17 de outubro de 2008, a Portaria nº 300 foi revogada por meio da Portaria nº 1.264, que aprova um novo instrumento de orientação da avaliação das IES. Como justificativa para a mudança, o Ministro da Educação destaca:

A compreensão da avaliação como um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, impõe ao Ministério da Educação a responsabilidade de rever periodicamente os seus instrumentos e procedimentos de avaliação, de modo a ajustá-los aos diferentes contextos e situação que se apresentam no cenário da educação superior e torná-los elementos balizadores da qualidade que se deseja para a educação superior brasileira. (HADDAD, 2008, p.7)<sup>15</sup>.

Pautando-se em 10 dimensões, 38 indicadores e seus respectivos pesos, o novo instrumento contempla na avaliação todas as instituições de educação superior regidas pelo Sistema Federal de Ensino e apresenta a seguinte estrutura (Quadro 1):

---

<sup>15</sup> In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília, outubro de 2008.

DIMENSÃO	Número de Indicadores	PESO
<b>Dimensão 1:</b> Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	2	05
<b>Dimensão 2:</b> Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão	7	35
<b>Dimensão 3:</b> Responsabilidade social da IES	4	05
<b>Dimensão 4:</b> Comunicação com a sociedade	3	05
<b>Dimensão 5:</b> Políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento, de condições de trabalho.	6	20
<b>Dimensão 6:</b> Organização e Gestão da Instituição	4	05
<b>Dimensão 7:</b> Infraestrutura física e recursos de apoio	5	10
<b>Dimensão 8:</b> Planejamento e avaliação	3	05
<b>Dimensão 9:</b> Políticas de atendimento aos estudantes	4	05
<b>Dimensão 10:</b> Sustentabilidade financeira	3	05
TOTAL	<b>38</b>	<b>100</b>

Quadro 1: Atribuição de Pesos às Dimensões do SINAES

Fonte: MEC/SINAES/INEP. Instrumento de Avaliação Externa, 2008.

Para proceder à avaliação externa, os avaliadores devem considerar os referenciais mínimos de qualidade<sup>16</sup> para atribuição de conceitos (1 a 5) aos indicadores que compõem cada dimensão de avaliação, a partir dos seguintes critérios:

CONCEITO	DESCRIÇÃO
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>MUITO AQUÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>AQUÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>SIMILAR</b> ao que expressa o referencial mínimo de qualidade.
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>ALÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um quadro <b>MUITO ALÉM</b> do que expressa o referencial mínimo de qualidade.

Quadro 2: Atribuição de conceitos para a Avaliação Externa da IES

Fonte: MEC/SINAES/INEP. Instrumento de Avaliação Externa, 2008.

<sup>16</sup> Referencial mínimo de qualidade do indicador é o conceito mínimo de referência para a condição mínima aceitável na avaliação de um determinado indicador. Para análise dos indicadores com critérios numéricos, sugere-se considerar como “muito além” do referencial mínimo de qualidade o percentual aproximadamente 50% maior que os valores citados no texto do critério. O avaliador deve considerar como “além” do referencial mínimo de qualidade o percentual aproximadamente 25% maior que os valores citados no referido texto. Importante: esses percentuais são apenas balizadores para a Comissão de Avaliação, que poderá considerar outros percentuais mais adequados a cada caso. (INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA, INEP/MEC, 2008, p. 25).

É válido ressaltar que, apesar de haver uma orientação específica para cada atribuição de conceitos, os referenciais mínimos de qualidade estão substanciados por atributos subjetivos – adequados, adequadamente, coerentes –, requerendo do avaliador uma responsabilidade maior para asseverar coerência e justiça no julgamento e na análise de cada indicador qualitativo ou quantitativo. Com relação a esse aspecto, apresenta a mesma fragilidade que o Instrumento de 2006, visto que duas das maiores dificuldades/fragilidades apontadas na sistemática de avaliação são o processo de qualificação/requalificação dos avaliadores e a análise de aspectos comportamentais e valorativos, os quais envolvem o ato de avaliar. Em geral, algumas medidas eram adotadas para evitar falhas:

Todas as vezes que mudávamos os instrumentos, nós tínhamos que capacitar. O processo de recapacitação é uma preocupação muito grande no momento, porque assim temos a convicção daquilo que estamos dizendo enquanto Inep e Conaes para os avaliadores. Mas, o comportamento dos avaliadores in loco é uma coisa que temos recebido muitas denúncias de mantenedores, denúncias de pares do comportamento ético do avaliador, tanto que a partir de janeiro o Inep tem instaurado processo administrativo e nos temos excluído avaliadores do BASis. Um problema que é muito característico é que o avaliador, cada um de nós, tem referenciais de qualidade diferentes, muitas vezes dos referenciais propostos pelos instrumentos e ao analisar a instituição eu carrego os meus referenciais de qualidade [...]. (VIANA, 2009).<sup>17</sup>

Entre os avanços importantes estão os atributos de qualidade dimensionados por organização acadêmica (universidades, centro universitários e faculdades isoladas), considerando referenciais mínimos de qualidade, a exemplo da existência de políticas de pós-graduação voltadas para os programas *stricto sensu*, da determinação de número mínimo de professores com título de doutor, do regime de trabalho e da ocorrência de políticas de capacitação dos recursos humanos. Esse é um avanço significativo, em função da destinação de tratamento igualitário para as instituições de ensino e do respeito à identidade e à especificidade da organização, desde que atendidos os limites e as competências impostas legalmente.

Portanto, proceder à Avaliação Institucional - AI, na concepção do Sinaes, significa fazer um exercício de democracia, pois a qualidade é referenciada pela participação dos atores sociais e institucionais e combinação de critérios científicos. Desenvolve-se de forma integrada com a avaliação interna, ou seja, a avaliação externa baseia-se em informações sobre a IES, cedidas a partir do processo de avaliação interna ou autoavaliação. (MEC/SINAES, 2006), coordenado

<sup>17</sup> Nadja Viana, Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior- CONAES, em entrevista concedida no dia 16 de novembro de 2009.



internamente por Comissão Própria de Avaliação - CPA. (BRASIL, 2004, art.10)<sup>18</sup>. A CPA deve assegurar a participação de todos os segmentos da IES, bem como prestar todas as informações solicitadas pelo Inep, além de servir como instrumento de gestão universitária.

### **3.4.2 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade**

Lançado em 2004 como um dos componentes do Sinaes, a avaliação do desempenho dos estudantes, através do Exame do Desempenho dos Estudantes – Enade, tem como princípio superar as dificuldades, críticas e divergências apontadas ao antigo Provão, dentre as quais a responsabilidade praticamente exclusiva do aluno sobre a mensuração do desempenho das instituições de ensino. Utilizado para compor o conceito do curso, que, por sua vez, é empregado na constituição do conceito da instituição no âmbito do Sinaes, o Enade tem como pressuposto a colaboração com o sistema de avaliação e regulação, considerando o respeito à identidade e à autonomia da instituição e de seus cursos e o compromisso público e social das IES, em consonância com a diversidade do país e de cada região.

[...] Enquanto o Provão se prestava a ser um mecanismo de regulação, o Enade passaria a fornecer não só um indicador para esse fim, mas principalmente seria uma ferramenta de avaliação, através do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de 3 anos de escolarização superior, cruzado com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p.296).

Regulamentada pela Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004, a avaliação do desempenho dos estudantes, realizada pelo Inep sob a orientação da Conaes, mediante aplicação trienal por área de conhecimento, entre os alunos iniciantes e concluintes do curso tem por objetivo:

acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004).<sup>19</sup>

Consideram-se iniciantes todos os alunos que tenham ingressado no curso no ano da realização do ENADE e concluintes aqueles que tenham expectativa de concluir o curso no

<sup>18</sup> Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

<sup>19</sup> Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004. Art. 23.

ano da prova, assim como aqueles que tiverem concluído mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária mínima do currículo do curso de graduação. As IES informam ao Inep todos os alunos que se encontram nessas condições, sendo obrigatório seu comparecimento ao local e horários estabelecidos para a realização da prova. Anexo ao exame é disponibilizado um questionário socioeconômico aos alunos e ao coordenador de curso, que serve de referencial básico para a construção do CPC (Conceito Preliminar de Curso). Há um rodízio e cada curso é avaliado, por esse instrumento, a cada três anos<sup>20</sup>.

Existe uma diferença significativa do Enade em relação ao ENC: a forma de aplicação das questões para a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Enquanto no antigo modelo as questões tinham um caráter exclusivamente conteudista, no modelo atual visam, também, avaliar um conjunto de habilidades e competências adquiridas ao longo do processo de formação dos cursos de graduação com base em situações-problema, além do conhecimento acerca da realidade brasileira e mundial. Para a Conaes, no entanto, é preciso avançar na definição de matrizes de referência para a elaboração das provas e no respeito à diversidade da formação do estudante em relação aos cursos e/ou às estruturas curriculares que caracterizam cursos similares, a exemplo de Arquitetura, Urbanismo, Arquitetura e Urbanismo. Portanto, atentar para essa necessidade já representa um esforço pela busca de um aperfeiçoamento dos processos avaliativos, naquilo que, ao longo da história, não representou

---

<sup>20</sup> Em 2004, os cursos que participaram do Enade foram: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. Em 2005, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Em 2006, os cursos de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores Educação Básica (Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental, Formação de Professor do Ensino Fundamental e Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Em 2007, os cursos de Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia de Radiologia, Tecnologia em Agroindústria, Terapia Ocupacional e Zootecnia. Em 2008, os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química; cursos superiores de tecnologia em: Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental. Em 2009, Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo; cursos superiores de tecnologia em: Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais. Em 2010, os cursos de Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia e os cursos de graduação tecnológica em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.

mais do que preocupação com rankings de instituições, como resposta à sociedade naquilo que se entende como política de resultados.

Há uma série de polêmicas em torno do Enade quando se discute sobre o seu caráter obrigatório. Na opinião de Paiva (2008), demonstra uma ambiguidade do Sistema, pois se exige a participação, mas se flexibiliza através da própria dispensa oficial do MEC. Além disso, quando não realiza a prova e não tem a justificativa aceita, o estudante só recebe o diploma de conclusão de curso depois de transcorridos três anos para a próxima edição da prova da sua área, permanecendo impedido de exercer sua profissão. Ademais, o modelo do Enade não teria um diferencial de qualidade, porque nem sempre o aluno iniciante será o aluno concluinte a fazer a prova.

### **3.4.3 A Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG**

A Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG é um importante mecanismo que avalia as condições de oferta e ensino dos cursos de graduação através de três dimensões: a) a organização didático-pedagógica; b) corpo docente; c) instalações físicas.

A ACG permite acompanhar o desempenho das instituições e de seus cursos, através de critérios preestabelecidos, que compõem cada dimensão e indicador visando, sobretudo, à melhoria da qualidade do ensino. Atualmente, o Inep, sob a orientação da Conaes, conduz, através das visitas *in loco*, a avaliação dos cursos de graduação, produzindo as informações necessárias para a o processo de regulamentação exercido pelo Ministério da Educação. A regulação prevê que as avaliações ocorram periodicamente, incluindo as etapas de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

As Comissões designadas pelo Inep para proceder à avaliação são formadas por especialistas, designados por sorteio, dentre os profissionais cadastrados no Banco de Avaliadores do Sinaes (BASis), que seguem os parâmetros estabelecidos nos instrumentos elaborados sob a coordenação da Conaes, bem como os requisitos legais, a exemplo dos conteúdos curriculares de acordo com as DCN<sup>21</sup>, estágio supervisionado<sup>22</sup>, disciplina de Língua Brasileira de Sinais -

---

<sup>21</sup> A estrutura curricular deve atender às Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso.

LIBRAS<sup>23</sup>, carga horária mínima e tempo mínimo de integralização<sup>24</sup>, condições de acesso para portadores de necessidades especiais<sup>25</sup>, trabalho de conclusão de curso<sup>26</sup>. Os requisitos legais devem ser observados em todas as fases de avaliação dos cursos, e a ausência de seu cumprimento pode acarretar em diligências e ressalvas, desde a fase da análise documental pela Secretaria da Educação Superior - SESu.

Para a autorização dos cursos de graduação nas modalidades bacharelados e licenciaturas no âmbito do Sinaes, cujo instrumento de avaliação foi aprovado pela Portaria n° 928, de 25 de setembro de 2007, as três dimensões de avaliação contemplam 29 (vinte e nove) indicadores de avaliação, tendo a dimensão organização didático-pedagógica 7 (sete) indicadores<sup>27</sup>, a dimensão corpo docente 13 (treze) indicadores<sup>28</sup> e a dimensão instalações físicas 9 (nove) indicadores<sup>29</sup>. Estão excluídos dessas modalidades os cursos de Direito e Medicina, que possuem regulamentação específica (Portaria n° 840, de 4 de julho de 2008 e Portaria n° 474, de 14 de abril de 2008, respectivamente).

Mesmo se tratando de uma proposta a ser implementada, a avaliação de autorização contempla, pelo menos, 50% das condições de oferta, envolvendo todas as dimensões de análises, sobretudo em relação ao corpo docente e instalações físicas, em que as atribuições de conceitos variam de 1 a 5, substanciados por critérios de análise qualitativos (não, precário, incoerente, insuficiente, suficiente, adequado, plenamente adequado) e critérios quantitativos, contemplando as dimensões docente e instalações físicas.

---

<sup>22</sup> Quando a matriz curricular prevê a oferta de Estágio Supervisionado e este possui regulamentação específica, aprovada por colegiados ou órgãos superiores da IES.

<sup>23</sup> Em atendimento ao Decreto n° 5.626/2005, o PPC prevê a oferta da disciplina de Libras, em caráter optativo para os cursos de bacharelados e, em caráter obrigatório, para os cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia.

<sup>24</sup> Carga horária mínima e tempo mínimo de integralização: Bacharelado: Parecer CNE/CES 08/2007. Resolução CNE/CES n° 02/2007 e Resolução CNE/CES n° 4/2009; Licenciatura: Parecer CNE/CP n° 28/2001 e Resolução CNE/CP n° 2/2002; Pedagogia: Resolução CNE/CES n° 01/2006

<sup>25</sup> Em atendimento ao Decreto 5.296/2004.

<sup>26</sup> Quando há previsão de Trabalho de Conclusão de Curso e este possui regulamentação específica, aprovada por colegiados ou órgãos superiores da IES.

<sup>27</sup> Contexto educacional, objetivos do curso, perfil do egresso, número de vagas, conteúdos curriculares, metodologia e atendimento ao discente.

<sup>28</sup> Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE, titulação e formação acadêmica do NDE, regime de trabalho do NDE, titulação e formação do coordenador do curso, regime de trabalho do coordenador do curso, composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, titulação do corpo docente, regime de trabalho do corpo docente, tempo de experiência de magistério superior ou experiência profissional do corpo docente, número de alunos por docente equivalente em tempo integral, número de alunos por turma em disciplinas teóricas, número médio de disciplinas por docente, pesquisa e produção científica.

<sup>29</sup> Salas de professores e salas de reuniões, gabinetes de trabalho para professores, salas de aula, acesso dos alunos a equipamentos de informática, livros da bibliografia básica, livros da bibliografia complementar, periódicos especializados, laboratórios especializados, infraestrutura e serviços de laboratórios especializados.

No que concerne à avaliação para fins de Reconhecimento dos Cursos de graduação – bacharelados e licenciaturas –, a Portaria nº 2, de 5 de janeiro de 2009, orienta os procedimentos que devem ser seguidos pelas Comissões de Especialistas designados pelo Inep. Também os cursos de Direito mantêm regulamentação específica para o reconhecimento (Portaria nº 3, de 5 de janeiro de 2009), bem como os cursos superiores de Tecnologia (Portaria nº 1, de 5 de janeiro de 2009) e Medicina (Portaria nº 505, de 3 de junho de 2009).

O Reconhecimento de Curso é um importante mecanismo de regulação, o qual evidencia a qualidade do curso a partir dos elementos apresentados na proposta de autorização e deve ser solicitado pela instituição quando a primeira turma do curso entra na segunda metade do curso. Sem o reconhecimento, a IES não poderá emitir o diploma de graduação aos seus alunos.

A avaliação para a Renovação de Reconhecimento é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos, e tem os seus procedimentos regulamentados pela Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008.

No âmbito da Avaliação de Cursos de Graduação - ACG, esclarecemos que o Reconhecimento de Cursos de Graduação, na modalidade presencial (bacharelados e licenciaturas) subsidia nosso estudo, que tem como proposta central investigar se a avaliação tem contribuído para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, através do desenvolvimento e/ou não de estratégias que articulem as diversas dimensões de análise na reversão de valores que propiciem um melhor desempenho institucional. Para tanto, faz-se necessário descrever e analisar os diferentes momentos e instrumentos que têm subsidiado os procedimentos formais, desde a constituição da comissão de especialistas de ensino de graduação até o ato de se avaliar através da visita *in loco*, que servirão de base para o próximo capítulo.

## **4 A AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: CONSTITUIÇÃO E PROCEDIMENTOS PARA FINS DE RECONHECIMENTO**

### **4.1. CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO - ACE**

A Avaliação das Condições de Ensino - ACE foi criada durante um forte processo de massificação e ranqueamento que tomava conta da estrutura e organização da educação superior brasileira. O crescimento acelerado de novas instituições – sobretudo as privadas – no cenário nacional impulsionou o Estado a intensificar os procedimentos formais de prestação de contas, já discutidos anteriormente neste trabalho. Dentre os mecanismos de controle da qualidade dos cursos de graduação, no âmbito da Avaliação das Condições de Ensino - ACE, está a Avaliação de Reconhecimento de Cursos, pensada e reestruturada bem antes do surgimento do Sinaes, diante das justificativas e fragilidades identificadas nas Avaliações das Condições de Oferta - ACO, criada em 1997. Esse mecanismo avaliava as instituições, com base nos seguintes critérios: organização didático-pedagógica – titulação, experiência profissional, carreira, jornada e condições de trabalho do corpo docente; adequação das instalações físicas gerais e específicas; e bibliotecas nos locais de funcionamento dos cursos.

Em 2001, com a publicação do Decreto nº 3.860/2001, que dispõe sobre a avaliação dos cursos de graduação e instituições de ensino, a SESu transfere para o Inep<sup>30</sup> a responsabilidade pela avaliação, com vistas ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento. Tal iniciativa resultou em várias mudanças no sistema e instrumentos, além de possibilitar, posteriormente, que fosse criada a Avaliação das Condições de Ensino - ACE, através da Portaria MEC nº 990, de 02 de abril de 2002.

---

<sup>30</sup> Segundo o art.17 do Decreto 3.860/2001, ao Inep competiria a organização, a avaliação dos cursos e instituições, compreendendo: i) a avaliação de indicadores de desempenho; ii) a avaliação institucional do desempenho institucional das instituições; iii) a avaliação dos cursos mediante análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos (Provão) e das Condições de Oferta. (ACO). Essas avaliações subsidiariam o recredenciamento de instituições, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos.

Com a ACE, buscou-se superar algumas críticas feitas ao trabalho das Comissões da ACO, dentre as quais a falta de padronização de critérios e de procedimento de avaliação dos cursos de graduação, além da percepção da realidade dos cursos de forma isolada, independentemente do perfil e da identidade institucional. Novos instrumentos foram elaborados para a avaliação periódica dos cursos com mais de dois anos de funcionamento os quais participavam do Exame Nacional de Cursos - ENC. Para o reconhecimento de cursos, as IES teriam que formalizar o seu pedido através do sistema informatizado Sapiens. As comissões de avaliação deveriam proceder à avaliação, observando:

- a) a organização didático-pedagógica dos cursos; b) o corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho; c) a adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e d) a biblioteca, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento. (BRASIL, 2002 apud MENEGHEL; BERTOLIN, 2004, p. 154).

Até o ano de 2002, existiam 85 Manuais de Avaliação, elaborados com a contribuição de Comissões de Especialistas da SESu, cujos informativos tinham, como elementos básicos de sua constituição e critérios para aferição de resultados, os chamados Padrões de Qualidade por curso, que indicavam as especificidades de cada área de conhecimento e orientavam as IES e as Comissões de Especialistas nas avaliações das condições de ensino para o julgamento e atribuições de conceitos. No que concerne ao Reconhecimento de Curso, em 2002, o Inep lançou um novo instrumento para a avaliação dos cursos de graduação – Manual Geral da Avaliação das Condições de Ensino. Esse documento contemplava as bases comuns para a avaliação de todos os cursos de graduação, que passou a vigorar até o ano de 2005, com as três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações, cujos níveis estavam classificados em:

- a) Dimensões de avaliação: contemplação de três níveis gerais (organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações);
- b) Categorias de análise: desdobramento das dimensões;
- c) Indicadores: desdobramento das categorias de análise;

- d) Aspectos a serem avaliados: indicador relacionado a um conjunto de aspectos que, ao serem avaliados, receberiam um conceito (Muito Fraco, Fraco, Regular, Bom ou Muito Bom).

Assim considerada a distribuição hierárquica, a Avaliação das Condições de Ensino - ACE estava assim constituída:

Dimensão	Nº de Categorias de Análise	Nº de Indicadores	Nº de Aspectos a serem avaliados
Organização Didático-Pedagógica	3	9	43
Corpo Docente	3	13	40
Instalações	3	7	32
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>115</b>

Quadro 1: Composição hierárquica da Avaliação das Condições de Ensino - ACE

Fonte: MEC/ Inep. **Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino - ACE**, 2002.

A avaliação estava pautada, acima de tudo, em aspectos quantitativos, pois a cada dimensão era atribuído um peso de 100%, distribuído por valores diferenciados em cada categoria e desdobrado em um indicador de análise, o qual, por sua vez, era desdobrado em um peso diferenciado para cada aspecto a ser avaliado. Cada desdobramento era fracionado com base no critério de 100% para mensuração dos resultados<sup>31</sup>.

Afora esses pesos, cada indicador apresentava um conjunto de aspectos a serem avaliados (ver anexos), divididos em pesos diferenciados, cuja atribuição final correspondia a 100%. Os itens em análise podiam ser mensurados bem antes de o processo avaliativo ser realizado pela IES, a partir de uma simulação prévia dos elementos a serem considerados na visita *in loco*. Por isso, tais mecanismos de avaliação eram vistos pelos avaliadores do Inep/MEC como uma oportunidade de as instituições investirem na melhoria das condições de funcionamento e em qualidade, bem como de organização da documentação e estrutura para a visita da comissão

---

<sup>31</sup> Como exemplo: Na dimensão organização didático-pedagógica – Peso 100 - eram avaliadas as seguintes categorias de análise: a) Administração acadêmica (peso 30), cujo desdobramento atendia aos seguintes indicadores: coordenação do curso (peso 45), organização acadêmico-administrativa (peso 25) e atenção aos discentes ( peso 30); b) Projeto do Curso (peso 40), fracionado com os indicadores: concepção do curso (peso 20), currículo (peso 50) e sistema de avaliação (peso 30); c) Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação (peso 30), com os indicadores participação dos discentes nas atividades acadêmicas (peso 30), estágio supervisionado (peso 30) e trabalho de conclusão de curso (peso 40).



de especialistas. Portanto, segundo Meneghel e Bertolin (2004, p. 162), as avaliações propiciavam:

- i) ampliar a procura a troca de experiências inovadoras entre as instituições – houve um intercâmbio entre as escolas que possibilitou a socialização de experiências positivas desenvolvidas em todo o país;
- ii) ampliar o conhecimento dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos entre seus professores – a ACE levou o professor a se envolver com a proposta do curso em que atua, diminuindo significativamente a figura do docente que “dá aulas e vai embora”, à medida que houve aumento (quase exigência) de participação em reuniões pedagógicas, planejamento, avaliação etc.
- iii) tornar a seleção do corpo docente mais criteriosa – as IES tiveram que contratar profissionais titulados e/ou se preocupar em qualificar e valorizar seu quadro de professores;
- iv) estruturar e organizar melhor o funcionamento dos cursos, pois as IES passaram a dar mais atenção à contratação de coordenadores de curso, à organização de documentos, à elaboração de um projeto político pedagógico, à montagem e/ou aprimoramento da infraestrutura (sic) [...]

Por outro lado, ao mesmo tempo em que a ACE facilitava a organização dos indicadores de acordo com os padrões de qualidade estabelecidos pelos instrumentos de avaliação, existia uma dúvida quanto ao fato de esse investimento ser processual, dinâmico, fazer parte do cotidiano da IES ou apenas se constituir em uma simples “arrumação da casa” para receber a visita da comissão, aquilo que no senso comum conhecemos como “colocar a poeira debaixo do tapete”. Ou até mesmo, qual seria o papel do avaliador na dinâmica da avaliação? Uma experiência formativa ou uma mera verificação, vez que suas atribuições já estavam em parte mensuradas pelos critérios do instrumento? Citamos alguns exemplos dos itens da avaliação, os quais favoreciam essa arrumação prévia da casa:

DIMENSÃO	CATEGORIA DE ANÁLISE	ASPECTOS SEREM AVALIADOS	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO: CONCEITO MUITO BOM
Organização didático-pedagógica	Administração acadêmica – Coordenação do Curso	Dedicação do coordenador à administração do curso.	Quando o tempo de dedicação é maior ou igual a vinte e quatro horas semanais ( $HD \geq 24$ horas/semana).
Corpo Docente	Experiência profissional	Experiência profissional não acadêmica e administrativa	Quando a experiência profissional na educação superior é maior ou igual a 5 anos ( $EP \geq 5$ anos).
		Experiência profissional acadêmica	Quando experiência acadêmica é maior ou igual a 10 anos ( $EA \geq 10$ anos).
		Tempo de magistério superior	Quando 50% dos docentes têm mais de 10 anos de experiência no magistério superior.
		Formação adequada às disciplinas que ministram	Quando mais de 95% das disciplinas são ministradas por docentes com formação adequada.
		Formação/capacitação/Experiência pedagógica	Quando a formação pedagógica é igual ou maior que 20% do corpo docente ( $FP \geq 20\%$ do corpo docente).
Infraestrutura	Espaço físico	Salas de aula	Quando mais de 80% das salas de aula atendem às condições de ventilação, iluminação, limpeza, dentre outras.
	Equipamentos	Acesso a equipamentos de informática pelos docentes.	Quando mais de 70% dos docentes têm acesso aos equipamentos de informática.
	Biblioteca	Instalações para estudos em grupo	Quando existem, no mínimo, 2 salas para cada curso oferecido.

Quadro 2: Exemplos dos itens da ACE

Fonte: MEC/Inep. Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino - ACE, 2002

Tais mecanismos são tidos como necessidade de garantir o processo de quantificação dos resultados, compreendendo a avaliação apenas com o objetivo de atender o controle e a fiscalização, baseados em critérios objetivos. Ultrapassar esse limite significa valorizar a cultura da avaliação como um processo contínuo. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 46), “a avaliação contínua pode ser uma fonte permanente de conhecimentos, informações e juízos qualificados sobre o funcionamento, os resultados, os impactos sociais das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, serviços em geral, aspirações da comunidade [...]”.

Nesse sentido, mesmo que a ACE tenha representado um avanço para a avaliação dos cursos de graduação em relação a ACO, seus procedimentos ainda necessitavam de aperfeiçoamento, seja do ponto de vista organizacional/operacional – no que se refere à coleta de informações ou análise dos aspectos qualitativos e quantitativos no campo da objetividade ou subjetividade de quem avalia e é avaliado – seja do ponto de vista conceitual, analítico – no que tange aos

aspectos valorativos e culturais da avaliação, concebida com um caráter educativo, social e dinâmico. Tais elementos foram alvos de críticas e sugestões, conforme demonstração dos itens no quadro abaixo, resultantes da pesquisa realizada por Meneghel e Bertolin (2003):

ITENS	CRÍTICAS	SUGESTÕES
<b>Operacionalização do Processo</b>	<p>- Falta de comunicação entre o Inep e SESu, gerando falta de unidade de comando e formas de atuação, seja em relação aos conceitos sobre a avaliação, seja em relação à forma como lidar com os avaliadores.</p> <p>-Dificuldade de operacionalização entre o que compete ao Inep e à SESu, já que as visitas de autorização são de competências da SESu, enquanto a ACE é do Inep. Esta divisão faz perder a visão global da IES, pois não há um padrão de instrumentos avaliativos.</p> <p>- Na realização das visitas, os avaliadores não fazem a avaliação, mas apenas a checagem do que está escrito no relatório. Dialogar com os coordenadores, docentes e alunos sobre as condições de ensino, bem como o olhar às atividades pedagógicas torna-se secundário.</p>	<p>- Repensar a função das visitas, para além da “coleta de dados”. Orientar as IES e os avaliadores sobre o melhor aproveitamento do tempo (que é usado com questões irrelevantes).</p>

Quadro 3: Críticas e sugestões sobre a Avaliação das Condições de Ensino - ACE

Fonte: MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio C.G. Avaliação das Condições de Ensino/ACE do Inep - reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. **Avaliação** - Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v, 9, n. 1, p. 151-171, mar., 2004.

ITENS	CRÍTICAS	SUGESTÕES
<p><b>Instrumento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas intrínsecos no seu formato: i) detalhamento excessivo, gerando dúvidas sobre a sua efetividade; ii) enfatiza vários aspectos em detrimento de outros.</li> <li>- Problemas relativos aos indicadores: i) faltam indicadores relativos aos discentes; ii) faltam indicadores para identificar a contribuição do curso no âmbito da proposta da IES e da sociedade</li> <li>- Problemas relativos ao manuseio: i) sendo o instrumento muito detalhado, o avaliador passa mais tempo preenchendo formulários, do que refletindo sobre os dados dos cursos; ii) o excesso de detalhes não possibilita que o avaliador possa imprimir um olhar formativo e integral do curso.</li> <li>- Pesos atribuídos aos aspectos avaliados: i) falta maior entendimento dos avaliadores sobre os pesos dos aspectos avaliados; ii) é questionável a efetividade da avaliação; excessiva pulverização dos pesos na mensuração dos aspectos avaliados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns indicadores poderiam ser melhor utilizados, como por exemplo, o item relacionado ao coordenador de curso e corpo docente.</li> <li>- O corpo discente precisa ser melhor ouvido/envolvido na avaliação. Além disso, a avaliação precisa identificar o que a IES é capaz de agregar ao aluno após a sua entrada. Já que o ENC mede o produto, à ACE caberia pensar o processo de formação do aluno. Identificar o que a IES ganha com o curso, e a sociedade, como por exemplo, a inserção do profissional formado pela IES no mercado de trabalho.</li> <li>- Um menor número de indicadores pode propiciar uma melhor avaliação em termos qualitativos, pois os itens cobrados, apesar de virem sendo atendidos, não conseguem transparecer a qualidade do ensino.</li> <li>- Definir metas claras sobre os objetivos da avaliação, bem como os aspectos prioritários a serem avaliados.</li> </ul>

Quadro 3: Críticas e sugestões sobre a Avaliação das Condições de Ensino - ACE

Fonte: MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio C.G. Avaliação das Condições de Ensino/ACE do Inep - reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. **Avaliação** - Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v, 9, n. 1, p. 151-171, mar., 2004.

ITENS	CRÍTICAS	SUGESTÕES
<b>Instrumento</b>	<p>- Formulário eletrônico : i) complexo em função do volume de itens avaliados; ii) faltam esclarecimentos sobre o aplicativo desenvolvido pelo Inep; iv) programa/software pouco operacional.</p> <p>- Manual do Avaliador: i) é apresentado de forma fragmentada, dificultando uma visão global de determinadas categorias ou dimensões da avaliação.</p>	<p>- Deveria facilitar a interpretação dos resultados, inclusive em relação à apuração dos conceitos.</p>
<b>Avaliadores</b>	<p>- Seleção: i) são predominantemente docentes de instituições públicas, sem muita percepção da realidade da IES; ii) o avaliador, apesar de ser da área, falta-lhe visão da gestão, o que dificulta o diálogo com os atores da IES e a compreensão dos esforços empreendidos.</p> <p>- Capacitação: i) a subjetividade, inerente ao processo avaliativo, não é contemplada na capacitação; ii) a capacitação torna-se mais uma prática de preencher formulários; fazer o chek-list, e o profissional torna-se mais um auditor do que avaliador.</p> <p>- Postura: dificuldade com o que o avaliador siga um padrão de conduta, devido à diversidade com que tem se revelado: impositora, superficial e ingênua.</p> <p>- Percepção: Não há aproveitamento das experiências de avaliações anteriores e dificuldade de perceber o que são práticas institucionais e práticas do curso.</p>	<p>- A capacitação merece maior tempo e atenção, porque nenhum instrumento vai funcionar nas mãos de um avaliador sem capacitação.</p> <p>- Orientar os avaliadores para que sigam um padrão de conduta e o entendimento ético e técnico da sua atuação.</p> <p>- Aproveitar todos os dados já existentes das avaliações anteriores, como por exemplo, da ACO.</p>

Quadro 3: Críticas e sugestões sobre a Avaliação das Condições de Ensino - ACE

Fonte: MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio C.G. Avaliação das Condições de Ensino/ACE do Inep - reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. **Avaliação** - Revista da Rede de avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v, 9, n. 1, p. 151-171, mar., 2004.

ITENS	CRÍTICAS	SUGESTÕES
<b>Utilização da Avaliação</b>	<p>- Falta de consequência dos processos de avaliação, gerando: i) pouco ou nenhum impacto da avaliação no funcionamento das instituições; ii) falta de punição para os cursos que se mostraram insuficientes nas suas atividades; iii) descrédito dos avaliadores frente ao não-atendimento das recomendações do relatórios; iv) desvalorização da ACE em relação ao ENC, em função da mídia.</p> <p>- Insegurança do curso e da IES: as instituições se sentem frágeis diante da ACE e da postura e conduta das Comissões e suas variadas sugestões em relação às mudanças dos currículos, segundo a cabeça de cada avaliador.</p>	<p>- Política contínua de aproveitamento de resultados, tanto no âmbito interno da IES quanto na Avaliação Externa.</p> <p>- Valorização e credibilidade na avaliação. O avaliador se relacionando com a IES numa perspectiva formativa.</p>

Quadro 3: Críticas e sugestões sobre a Avaliação das Condições de Ensino – ACE

Fonte: MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio C.G. Avaliação das Condições de Ensino/ACE do INEP – reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. **Avaliação** - Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v, 9, n. 1, p. 151-171, mar., 2004.

Tais inquietações e as aspirações de um sistema integrado de avaliação que pudessem superar as lacunas da ACE influenciaram a implementação de uma nova concepção nos procedimentos de avaliação dos cursos, que se iniciaram com as orientações da Lei nº10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sinaes, a seguir expressas:

Art. 4º - A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º - A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º - A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004).

A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta o Sinaes, orienta que as comissões externas de avaliação de cursos, compostas por especialistas das mais diferentes

áreas do conhecimento e designadas pelo Inep (Art. 18), deveriam proceder à análise, considerando, dentre outros aspectos (Art.20):

- I - o perfil do corpo docente;
- II - as condições das instalações físicas;
- III - a organização didático-pedagógica;
- IV - o desempenho dos estudantes da IES no Enade;
- V - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;
- VI - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e
- VII - outros considerados pertinentes pela Conaes. (BRASIL, 2004).

Tais procedimentos passaram a subsidiar a política de avaliação dos cursos de graduação, agora de uma forma integrada a outros elementos, a exemplo dos resultados do Enade e da Avaliação Institucional, além de outros critérios de desempenho da IES, já registrados no Censo da Educação Superior e demais informações constantes do cadastro da IES, que passam a subsidiar o trabalho das comissões de avaliação, por ocasião da visita *in loco*. Dessa forma, os avanços obtidos com a implementação do Sinaes, em relação aos cursos de graduação podem ser assim sumarizados:

ITENS	FRAGILIDADES NA ACE	AÇÕES DO SINAES
<b>Operacionalização do Processo</b>	- Dificuldade de comunicação entre o Inep e a SESu e da integração entre os procedimentos avaliativos.	A Portaria nº 2.051/2004, que regulamenta o Sinaes, organizou as funções de avaliação, estabelecendo as competências de cada órgão executor, a exemplo do Inep, a quem coube a responsabilidade para a avaliação dos cursos de graduação, estando a SESu com a responsabilidade pelo credenciamento de novas IES e pela autorização de cursos. Ambas as funções devem seguir as orientações e diretrizes da Conaes, havendo uma conexão entre os procedimentos avaliativos.

Quadro 4: Ações do Sinaes em relação às fragilidades identificadas na Avaliação das Condições de Ensino - ACE, período 2004-2009.

Fonte: Sistematização realizada pela autora, 2010.

ITENS	FRAGILIDADES NA ACE	AÇÕES DO SINAES
<b>Operacionalização do Processo</b>	<p>- Avaliadores sem qualificação.</p> <p>- Mau aproveitamento do tempo pelos avaliadores por ocasião da visita <i>in loco</i>.</p>	Foi criado o Banco de Avaliadores do Sinaes – BASis, através da Portaria nº 1.751, de 27 de outubro de 2006. O Inep, sob a orientação da Conaes, tem realizado qualificações periódicas dos avaliadores sobre os novos procedimentos de avaliação, sobretudo em relação à necessidade da interlocução dos mesmos com a IES e os atores institucionais, visando a um maior aproveitamento do tempo por ocasião da visita <i>in loco</i> .
<b>Avaliadores</b>	Grupo de avaliadores predominante de instituições públicas, sem visão da gestão e sem conhecimento da realidade da IES.	A Portaria nº 1.027, de 15/05/2006, instituiu os procedimentos para seleção dos novos avaliadores no âmbito do Sinaes, podendo participar do BASis docentes de todas as categorias universitárias <sup>32</sup> , inclusive de faculdades isoladas. Dentre os atributos <sup>33</sup> observados na seleção dos avaliadores pela CTAA <sup>34</sup> , está a experiência na gestão, com peso de classificação diferenciado de 30% para a avaliação de cursos e 50% para a avaliação de IES.

Quadro 4: Ações do Sinaes em relação às fragilidades identificadas na Avaliação das Condições de Ensino - ACE, período 2004-2009.

Fonte: Sistematização realizada pela autora, 2010.

<sup>32</sup> O art. 3º da Portaria 1.027, de 15/05/2006 estabelece que o BASis será composto, pela seleção de avaliadores, indicados pelos conselhos superiores das instituições de educação superior; indicados pelos colegiados responsáveis pelos cursos de graduação; indicados por entidades científicas ou educacionais cadastradas no INEP e por avaliadores inscritos, livremente. Os conselhos superiores das instituições de educação superior poderão indicar até seis avaliadores, no caso de universidades; até quatro avaliadores, no caso de centros universitários e centros federais de educação tecnológica; e dois avaliadores, no caso de faculdades, isoladas e integradas, e de institutos superiores de educação, sendo, em qualquer caso, pelo menos a metade dos indicados externa à instituição. Os colegiados responsáveis pelos cursos de graduação poderão indicar até quatro avaliadores, sendo pelo menos a metade dos indicados externa à instituição. As entidades científicas ou educacionais cadastradas no Inep poderão indicar até cinco avaliadores.

<sup>33</sup> Os indicadores de classificação dos candidatos a avaliador e seus respectivos pesos são: a) Avaliador de Curso: competência acadêmica (30%), competência científica (20%), competência tecnológica (10%), experiência em gestão acadêmica (30%), atuação em rede (10%); b) Avaliador de IES: competência acadêmica (21%); competência científica (14%), competência tecnológica (7%), experiência em gestão acadêmica (50%), atuação em rede (7%). (Detalhamento em anexo).

<sup>34</sup> A Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação - CTAA, segundo o art. 9º da Portaria 1.027, de 15/05/2006, é um órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação do Sinaes, competindo-lhe: i) julgar, em grau de recursos, os relatórios das comissões de avaliações *in loco* nos processos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação do Sinaes; ii) realizar a seleção final dos avaliadores do banco; iii) decidir casos de exclusão de avaliadores do banco; iv) zelar pelo cumprimento das diretrizes do Sinaes; e v) assessorar o Inep sempre que necessário.



ITENS	FRAGILIDADES NA ACE	AÇÕES DO SINAES
<b>Avaliadores</b>	<p>Capacitação limitada ao preenchimento de formulários, sem o aperfeiçoamento do conceito da avaliação e orientações sobre a conduta e procedimentos éticos durante o período da visita.</p> <p>Falta de aproveitamento das experiências de avaliação anteriores, ficando o julgamento limitado à percepção do avaliador.</p>	<p>As capacitações dos avaliadores têm sido realizadas sob a responsabilidade do Inep, com a participação de representantes da Conaes, visando ao aperfeiçoamento sobre os parâmetros e princípios do Sinaes<sup>35</sup>. Ao ingressar no BASis, todos os avaliadores são convocados a assinar o termo de compromisso, onde estão expressos os termos de conduta ética a serem seguidos.</p> <p>Os resultados das avaliações anteriores, bem como os resultados do Enade, servem de referenciais de qualidade para a avaliação de reconhecimento de curso (Portaria nº 2.051, de 9/07/2004) e na renovação de reconhecimento, como ação preliminar ao processo avaliativo, a Conaes orienta a observância do Conceito Preliminar de Curso - CPC como referencial de qualidade a ser observado no julgamento do curso (Portaria Normativa nº 4, de 05/08/2008).</p>
<b>Utilização da Avaliação</b>	Falta de credibilidade do avaliador em relação às ações decorrentes dos resultados da avaliação e da IES em relação às diferentes ações orientadas pelo avaliador.	O Sinaes incentiva as IES a valorizarem a avaliação como oportunidade para a superação das fragilidades identificadas tanto na autoavaliação institucional quanto na avaliação externa. Da mesma forma, orienta os avaliadores a procederem a avaliação externa, respeitando a diversidade e identidade institucional (Lei nº 10.861, de 14/04/2004 e Portaria 2.051, de 9/07/2004)

Quadro 4: Ações do Sinaes em relação às fragilidades identificadas na Avaliação das Condições de Ensino - ACE, período 2004-2009.

Fonte: Sistematização realizada pela autora, 2010.

<sup>35</sup> Segundo o art. 2º § 1º da Portaria 1.027/2006, o funcionamento do BASis obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e transparência, eficiência e economicidade, segurança jurídica, interesse público, melhoria da qualidade da educação superior.

## 4.2 PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA FINS DE RECONHECIMENTO NO ÂMBITO DO SINAES

O novo instrumento de avaliação de cursos de graduação, aprovado em 2006, no âmbito do Sinaes (Portaria 563, de 21 de fevereiro), apresenta novos procedimentos para a avaliação dos cursos de bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologia, nas modalidades presencial e a distância. Composto por 3 categorias, 17 grupo de indicadores e 102 indicadores, o novo instrumento, com menos desdobramentos de aspectos quantitativos, passou a valorizar os aspectos qualitativos, a partir de abordagem consubstanciada em critérios subjetivos, substituindo as dimensões por categorias de análise e constituídas por um grupo de indicadores (Figura 1).

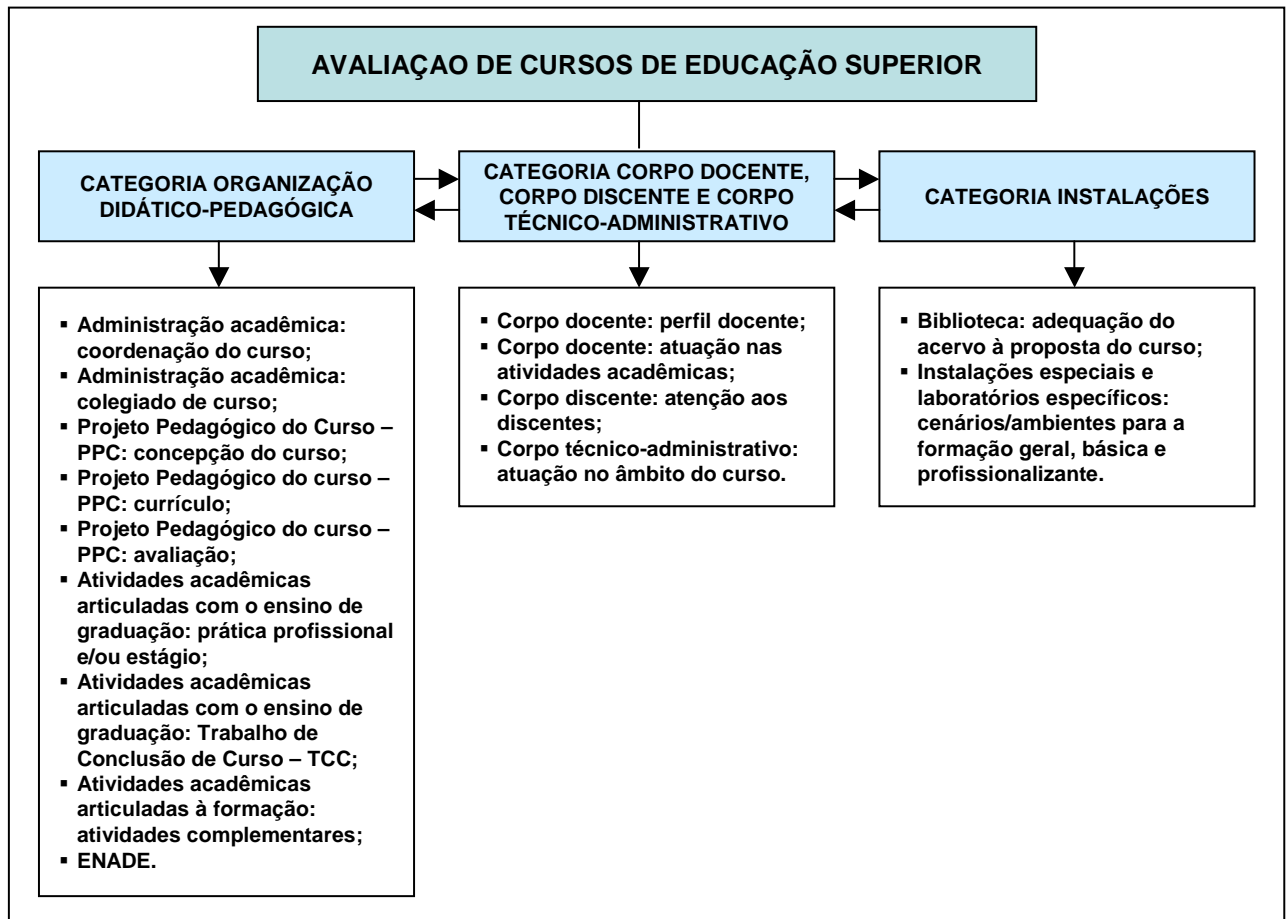


Figura 1: Categorias e grupo de indicadores do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação  
Fonte: MEC/Sinaes/Inep, 2006.

O instrumento apresenta as seguintes orientações conceituais sobre a sua constituição:

- a) categorias: agrupamentos referentes aos aspectos do curso, sobre os quais se emite juízo de valor e expressam a sua totalidade. As três categorias contemplam as dimensões do Sinaes;
- b) grupo de indicadores: conjunto de características comuns que tem por objetivo agrupar as evidências e dinâmicas acadêmicas dos cursos, mas não são objetos de avaliação e pontuação;
- c) indicadores: são os aspectos quantitativos e qualitativos, que possibilitam obter as evidências concretas, sejam simples ou complexas da realidade institucional;
- d) critérios: padrões que servem de base para comparação, julgamento e apreciação de um indicador específico.

As categorias de avaliação passam a ter pesos diferenciados entre si: categoria organização didático-pedagógica, peso 40; categoria corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo, peso 35; categoria instalações físicas, peso 25 –, o que permite inferir que a forma de organização didático-pedagógica se sobrepõe aos demais elementos que caracterizam as condições de funcionamento de um curso. Na primeira, são 9 grupos de indicadores, 28 indicadores de avaliação; na segunda, quatro grupo de indicadores, com 14 indicadores; e, na terceira, há 4 grupo de indicadores, com 47 indicadores.

Na categoria organização didático-pedagógica cada grupo de indicadores possui o mesmo peso (4,44). Como são nove grupo de indicadores, o total geral da categoria é 4,0. A cada grupo de indicadores que compõem a categoria corpos docente, discente e técnico-administrativo é atribuído o peso 8,75. Como são 4 grupos, totaliza à categoria peso 35

Apenas na categoria instalações físicas, o grupo de indicadores mantém pesos diferenciados: biblioteca (peso 50); instalações e laboratórios específicos para a formação geral e básica (peso 10); instalações e laboratórios específicos para a formação profissionalizante e específica (peso 20); instalações e laboratórios específicos para a prestação de serviços à comunidade (peso 20), totalizando 100 pontos, sendo que à categoria é atribuído o peso 25 .

Os indicadores que compõem cada grupo de indicadores, por sua vez, são avaliados separadamente. Neles, os avaliadores emitem conceitos de 1 a 5, sendo exigido, no mínimo, conceito 3 naqueles considerados indicadores de destaque<sup>36</sup> para as finalidades da regulação.

---

<sup>36</sup> Indicador de destaque é aquele que, pela legislação em vigor, deve ser plenamente atingido. Caso contrário, a instituição deverá atender diligência definida pela Comissão de Avaliação Externa, no prazo de até 180 dias.

Com relação aos critérios de julgamento, os avaliadores contam com orientações para embasar sua análise e parecer, como “plenamente adequado (a)”, “adequado (a)”, “cumprimento de todos (as)”, “cumprimento de quase todos (as)”, “forma incipiente”, “forma eventual”, “acessível”, “pouco acessível”, “todos”, “a maioria de”, ao contrário do expediente utilizado no passado pelos especialistas da comissão de avaliação, que contavam com uma avaliação baseada em critérios mais objetivos. Com base nesse instrumento, os critérios são substanciados na subjetividade dos avaliadores, a partir dos elementos observados por ocasião da visita *in loco*. Isso significa que a avaliação tornou-se mais susceptível aos conceitos e valores emitidos por uma comissão, sujeita às pressões políticas e à ingerência dos atores sociais e institucionais envolvidos no processo.

Não obstante esse instrumento tenha qualificado a avaliação dos cursos superiores do país, os procedimentos foram alvo de novas alterações. Em 29 de agosto de 2008, o Ministério da Educação, através da Portaria nº 1.081, modificou os procedimentos para Renovação de Reconhecimento, na modalidade presencial e a distância, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, substituindo as categorias por dimensões de avaliação e reduzindo substancialmente o volume de indicadores, mas mantendo pesos do modelo de 2006, conforme evidenciado no quadro abaixo:

DIMENSÃO	QUANTIDADE DE INDICADORES	PESOS
1- Organização didático-pedagógica	10 *	40
2 - Corpos Docente, Discente e Técnico-Administrativo	8 **	35
3 – Instalações físicas	7 ***	25
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Quadro 4: Atribuição de Pesos às Dimensões do Sinaes - \* 2 indicadores específicos para EAD; \*\* 3 indicadores específicos para EAD;- \*\*\* 2 indicadores específicos para EAD.

Fonte: MEC/Sinaes/Inep. Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, 2008.

Composto por três dimensões e 25 indicadores, os novos critérios de atribuição de conceitos valorizam os aspectos qualitativos do curso em questão e coincidem com aqueles adotados na Avaliação Externa, em que cada indicador avaliado é considerado um conceito referencial mínimo de qualidade, atendendo às orientações e perspectivas da avaliação no âmbito do Sinaes. Nesse caso, para o conceito 1 (MUITO AQUÉM); 2 (AQUÉM); 3 (SIMILAR); 4 (ALÉM); 5 (MUITO ALÉM). Nas categorias avaliadas, a dimensão Organização Didático-Pedagógica apresenta 10 indicadores qualitativos; a dimensão Corpo Docente, Corpo Discente

e Corpo Técnico-administrativo apresenta 8 indicadores, sendo 2 qualitativos e 6 quantitativos; a Dimensão Instalações Físicas, com 7 indicadores, sendo 6 qualitativos e 1 quantitativo.

São considerados como indicadores na dimensão Organização Didático-Pedagógica para os cursos presenciais: a implementação das políticas institucionais constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI no âmbito do curso; a participação coletiva nas instâncias de decisão; a coerência do currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais; a adequação e atualização das ementas e dos programas de disciplinas, em relação ao perfil do egresso desejado; a adequação dos recursos materiais específicos do curso; a coerência dos procedimentos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso; as atividades acadêmicas articuladas à formação, como estágio e trabalho de conclusão de curso; as ações implementadas em função dos processos de autoavaliação e avaliação externa, a exemplo do Enade. (MEC/SINAES/INEP, 2008).<sup>37</sup>

No que se refere aos Corpos Docente, Discente e Técnico-administrativo, observa-se a formação acadêmica, a experiência e a dedicação do coordenador ao curso; o tempo de dedicação e de permanência sem interrupção do Núcleo Docente Estruturante - NDE; a titulação e a experiência do corpo docente, produção de material didático ou científico do corpo docente; a adequação, a formação e a experiência do corpo técnico-administrativo. (MEC/SINAES/INEP, 2008).

Na dimensão Instalações Físicas, os indicadores são: os espaços físicos utilizados no desenvolvimento do curso; a tipologia e a quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a necessidade do curso; a bibliografia básica e complementar<sup>38</sup> disponível em biblioteca; a existência de periódicos e bases de dados específicas, bem como de revistas e acervo em multimídia.

Na dimensão Organização Didático-Pedagógica, o indicador NDE se apresenta como uma novidade bastante positiva na avaliação. Conceito criado pela Portaria nº 147, de 2 de

---

<sup>37</sup> MEC/Inep/Sinaes. Instrumento de Avaliação para fins de Renovação de Reconhecimento dos Cursos de Graduação, na modalidade presencial e a distância, Brasília, 2008.

<sup>38</sup> Como referencial mínimo de qualidade, deve ser considerada na bibliografia básica do curso, a proporção de um exemplar de obra impressa a cada oito alunos matriculados e, no mínimo, de três títulos. (MEC/Inep/Sinaes, 2008).

fevereiro de 2007, o NDE foi pensado com o objetivo de qualificar o envolvimento do corpo docente na concepção e consolidação da proposta pedagógica de um curso de graduação. Segundo parecer da Conaes (2010, p. 1), no que compete à avaliação, “trata-se de um conceito que realmente poderá contribuir não só para a melhora do processo de concepção e implementação do projeto pedagógico de um curso de graduação, mas também no desenvolvimento permanente dele, com vista a sua consolidação”.

Segundo o art. 1º a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, o NDE “de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”

O Art. 3º da mesma Resolução orienta às instituições de educação superior que ao definirem, por meio dos seus colegiados superiores, a constituição dos NDE de seus cursos devem atentar para os seguintes critérios:

- I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;
- II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pósgraduação *stricto sensu*;
- III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;
- IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso

A criação do NDE como indicador de avaliação da qualidade representa um avanço significativo para os cursos de graduação, uma vez que possibilita a superação de um dos maiores problemas que atinge as IES privadas – a grande rotatividade do corpo docente –, sobretudo em relação aos professores que detêm maior titulação. A permanência e dedicação de um grupo de professores comprometidos com a proposta pedagógica do curso pode garantir ou possibilitar preenchimento de lacunas comuns na dimensão pedagógica, a exemplo das atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão, além de orientações de natureza prática no âmbito da formação profissional e específica do curso, geralmente apontados como os menores índices de desempenho, por ocasião das avaliações externas. Destaca o parecer da Conaes (2010, p. 2):

o NDE é um bom identificador da qualidade de curso de graduação [...]. Para isso é necessário que ele seja atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso, que tenha um caráter técnico-consultivo e que esteja formalmente indicado pela instituição. Recomenda-se que ele seja constituído por um quantitativo de pelo menos 5 professores, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do curso (percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição) e que atuem como grupo consultivo nos aspectos relativos ao desenvolvimento do curso. Não cabe a proposição de que ele se constitua em um percentual do corpo docente, pois poderia, em muitos casos, dar-lhe um tamanho desmesurado, que inviabilizaria suas ações, e, nos casos de criação de cursos, ficaria resumido, muitas vezes, a um ou dois professores.

As competências do NDE, no entanto, não podem ser confundidas com as competências do Colegiado, que assume um papel administrativo na condução das atividades do curso. O NDE, por sua vez, assume um papel de reflexão sobre a qualidade acadêmica do curso, formado por professores que participam e ajudam a construir a sua identidade. Suas atribuições consistem em zelar pela integração curricular interdisciplinar, incentivar o desenvolvimento de pesquisa e extensão atreladas às necessidades do mercado e das políticas públicas relacionadas à área de conhecimento do curso, bem como zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Segundo as diretrizes da Conaes, através da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, são atribuições do Núcleo Docente Estruturante -NDE, entre outras:

Art. 2º [...]

- I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Para que não haja conflitos com as funções do Colegiado de Curso, a Conaes orienta que as IES definam em seus documentos institucionais as funções do NDE, bem como a escolha de seus membros, de acordo com os referenciais estabelecidos nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação. Recomenda que, por se tratar de um órgão consultivo, o mandato de

seus membros seja de, no mínimo, de dois anos, optando-se pela renovação de quadros, de forma parcial, para que não haja interrupção dos avanços de suas atividades.

Como ação preliminar ao processo de avaliação para renovação do reconhecimento de curso, o Ministério da Educação, ainda no bojo do Sinaes, recomenda aos avaliadores a observação do perfil da graduação sob análise, baseada no Conceito Preliminar de Curso - CPC e em documentos institucionais. O CPC é o conceito atribuído, preliminarmente, ao curso em processo de renovação de reconhecimento, gerado a partir de informações obtidas no Censo da Educação Superior, dos resultados do Enade e dos cadastros do próprio Inep e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - Capes, nos termos da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007:

Art. 35 - Superada a fase de análise documental, o Processo no Inep se iniciará com a atribuição de conceito preliminar, gerado a partir de informações lançadas por instituições ou cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do Exame Nacional de Estudantes (Enade) e nos cadastros próprios do Inep.

§ 1º - Caso o conceito preliminar seja satisfatório, nos casos de renovação de reconhecimento, a partir dos parâmetros estabelecidos pela Conaes, poderá ser dispensada a realização da avaliação *in loco*.

São considerados para o cálculo do CPC os indicadores de insumos: titulação do corpo docente (% de doutores), regime de trabalho do corpo docente (% não horista), infraestrutura e recursos didático-pedagógicos, ambos na opinião dos alunos; os indicadores de resultados: os conceitos que foram obtidos no Enade e IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado)<sup>39</sup>. Para o cálculo do CPC de 2008, aos indicadores de insumos foi atribuído o peso de 30%, e para os indicadores de resultados 70%. Em 2009, o CPC passou a incorporar 8 indicadores, e os insumos passaram a corresponder 40% do peso da avaliação. (VERHINE, 2010). Os insumos representam 20% em relação à titulação de doutores, 5% para a titulação de mestres, 5% para regime de trabalho docente parcial ou integral; 5% a infraestrutura, 5% questão pedagógica. O Enade (60%) corresponde a 15% para

<sup>39</sup> O IDD calcula a diferença entre a nota obtida pelos concluintes e a nota que seria esperada, tendo como referência a nota dos ingressantes. Considera-se o IDD como uma medida de contribuição do curso para o desempenho dos estudantes. Sua limitação é não estabelecer critérios de qualidade, importante para os mecanismos de regulação em função do atendimento ou não do funcionamento do curso. “É um resíduo de regressão, entre cursos, da nota média dos concluintes sobre a nota média dos ingressantes e sobre algumas variáveis de controle. Se a qualidade do curso está positivamente correlacionada com as notas dos ingressantes, o IDD subestima a qualidade dos cursos que recebem alunos com bom desempenho”. (FERNANDES et al., 2009, p.7).



o desempenho dos concluintes, 15% para o desempenho dos ingressantes e 30% para o IDD. (BRASIL, 2009)<sup>40</sup>.

O CPC permite superar uma dificuldade até constatada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior: atender à demanda de cursos de graduação e instituições em processo avaliativo. Além do alto volume de requerimentos, após a explosão da quantidade de instituições de ensino superior e de cursos no país, existe a necessidade de capacitação dos avaliadores de instituições e de cursos que compõem o Banco de Avaliadores do Sinaes (BASIS)<sup>41</sup> a cada mudança de procedimentos, o que também prejudica o andamento dos trabalhos e retarda o atendimento a essa demanda. (VIANA, 2009). Com o CPC “apenas 25% dos cursos têm que ser visitados, o que torna alcançável o número de visitas que precisam ser realizadas por ano”. (VERHINE, 2010, p.8). Isso significa que apenas os cursos com conceitos 1 e 2 serão obrigatoriamente visitados, nos termos da Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008..

Não obstante a observância dos critérios de qualidade, não há dúvidas de que o CPC tem se tornado alvo de críticas, principalmente em relação às dispensas da avaliação para os cursos que obtiveram conceito mínimo de 3 na avaliação de reconhecimento, em que o recomendável seria que todos fossem avaliados pelo MEC para a garantia da qualidade da educação superior. Com o CPC, apenas os cursos que obtiveram o conceito abaixo de 3 no reconhecimento têm prioridade na avaliação de renovação de reconhecimento, O cursos que obtiveram conceito 5 e com processo em tramitação nos sistemas Sapiens ou e-MEC serão dispensados da visita. Os demais cursos, com média 3 e 4, também serão dispensados da visita, mas a IES tem a opção de solicitar a avaliação, caso pouco provável, considerando o sentimento de obrigatoriedade e prestação de contas, que leva as instituições, por um lado, a não valorizarem a avaliação como uma oportunidade de aprendizado e superação das dificuldades apontadas e, por outro, devido ao sentimento de temeridade da avaliação como regulação que ainda subsiste no interior das IES, que pode, inclusive, baixar a nota (conceito) anteriormente atribuído ao curso por ocasião do seu reconhecimento.

---

<sup>40</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 821, de 24/08/2009**. Define procedimentos para a avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Brasília, 2009.

<sup>41</sup> No ano de 2009, apenas 500 avaliadores institucionais foram capacitados para proceder a avaliação externa, segundo informações da presidente da Conaes, Nadja Viana, em entrevista concedida no dia 16 de novembro de 2009.

O CPC também serve de base para o cálculo do Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), instituído através da Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008, sendo a média resultante da:

Art. 2º [...] I – [...] ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; II – média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela Capes, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes. (BRASIL, 2008).

O IGC é divulgado anualmente e serve de referencial para as comissões de avaliação institucional. Além da média ponderada resultante dos cursos de graduação, os conceitos da pós-graduação que são atribuídos pela Capes aos programas de *stricto sensu* também servem de referencial para o cálculo do IGC, sendo que as instituições que não oferecem cursos de pós-graduação não são prejudicadas no cálculo que é realizado para a atribuição da média, como também beneficia as instituições que oferecem cursos de mestrado e doutorado.

No processo das avaliações externas, podem surgir lacunas durante o trabalho realizado pelas comissões designadas pelo Inep, no curto período de tempo que passam na IES, o que se justifica também pela pouca experiência dos avaliadores. Nesse sentido, o IGC foi criado para “referenciar os resultados das avaliações, pois a média obtida pelo conjunto de seus cursos é claramente, uma possível medida de qualidade da instituição como um todo”. Isso significa que, quando o conceito dado pela comissão “é muito diferente daquele dado pelo IGC, levanta dúvidas sobre a qualidade da visita realizada”. (VERHINE, 2010, p. 12).

Se houver discrepâncias em relação aos resultados, cabe à Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA resolver sobre o mérito, mantendo o resultado da comissão de avaliação ou mudando o parecer, tanto em relação ao IGC quanto em relação ao CPC. A única diferença é que o CPC serve para reduzir as visitas aos cursos e às IES, e o IGC não. O MEC, por sua vez, pretende realizar uma visita a cada IES, de acordo com cada ciclo de avaliação orientado pelo Sinaes. (VERHINE, 2010).

Igualmente ao CPC, o IGC tem sido alvo de críticas pelos especialistas em avaliação, pois tem sido visto como um mecanismo de ranqueamento de instituições, uma prática pouco aceita no contexto internacional e que, na realidade, foi introduzida pela Lei nº 10.861/2004, a qual

instituiu o Sinaes. Nesse sistema, as IES de todo o país passaram a ser classificadas a partir de uma escala de cinco níveis.

Ainda, como parte das ações da Avaliação dos Cursos de Graduação, em 2009, novos instrumentos são publicados, visando subsidiar o trabalho das comissões. Regulamentados pelas Portarias de nº 1 2 e 3, de 05 de janeiro de 2009 e nº 505, de 03 de junho de 2009, apresentam novos procedimentos para o reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia, cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) em geral, cursos de graduação em Direito e Medicina, respectivamente. O instrumento incorpora novos indicadores de análise para os Cursos Superiores de Tecnologia, Direito e Medicina, a exemplo dos laboratórios especializados, Núcleo de Prática Jurídica e laboratórios específicos de experimentos.

Em relação ao instrumento para o reconhecimento dos cursos de graduação – bacharelados e licenciaturas –, o mesmo apresenta a seguinte configuração:

DIMENSÃO	QUANTIDADE DE INDICADORES	PESOS
1- Organização didático-pedagógica	12	40
2 - Corpos Docente, Discente e Técnico-administrativo	13	35
3 – Instalações físicas	10	25
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Quadro 5: Configuração do Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação – Bacharelados e Licenciaturas do Sinaes, 2009.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2, de 05/01/2009. Brasília, 2009.

O instrumento mantém os pesos para as dimensões Organização Didático-Pedagógica, Corpos Docente, Discente e Técnico-Administrativo e Instalações Físicas. Os 35 indicadores têm como referência a avaliação para atribuição de conceitos de 1 a 5, cujos critérios de análise são de natureza qualitativa e quantitativa.

Os critérios de análise qualitativos, por sua vez, são valorizados na dimensão de avaliação organização didático-pedagógica e na maioria dos indicadores das instalações físicas. Estão expressos como excelente<sup>42</sup> (conceito 5), plena/plenamente (conceito 4)<sup>43</sup> (conceito 4),

<sup>42</sup> Excelente qualifica uma condição merecedora de notoriedade, distinção ou excelência. Numa escala de 0 a 100, esse conceito representa o patamar de qualidade máximo (100%). (MEC/SINAES/INEP, 2009).

<sup>43</sup> Plenamente significa BOM; qualifica um fenômeno acima da média, merecedora de destaque e reconhecimento e importância. Numa escala de 0 a 100, o conceito está no nível de 75%. (MEC/SINAES/INEP, 2009).

suficiente<sup>44</sup> (conceito 3), insuficiente<sup>45</sup> (conceito 2), não/não existe<sup>46</sup> (conceito 1). Por outro lado, observamos a incorporação de critérios de análise quantitativos em alguns indicadores, como nas dimensões corpo docente e instalações físicas, o que possibilita a análise objetiva da realidade institucional com base em indicadores previamente estabelecidos. No entanto, ainda é mantido um desequilíbrio na distribuição e valorização de critérios qualitativos em relação aos quantitativos..

Se analisarmos a dinâmica de constituição dos procedimentos de Avaliação de Reconhecimento, essa ausência de equilíbrio na distribuição de critérios de análise qualitativos e quantitativos é histórica. No instrumento de 2002, na dimensão Organização Didático-Pedagógica, havia 9 indicadores, com 33 aspectos a serem avaliados, sendo 16 (48,48%) quantitativos e 17 (51,52%) qualitativos; na dimensão Corpo Docente, 13 indicadores, com 36 aspectos a serem avaliados, sendo 23 quantitativos (63,88%) e 13 (36,12%) qualitativos; na dimensão Instalações Físicas, 7 indicadores, com 35 aspectos a serem avaliados, sendo 24 (68,71%) quantitativos e 11 (31,29%) qualitativos. Nessa perspectiva, os critérios de análise quantitativos eram previamente determinados pela constituição do instrumento, sem possibilidades de o avaliador interferir ou modificar suas especificações, mas apenas descrevê-lo a partir da realidade observada.

Em relação aos procedimentos de 2006, em todos os indicadores os critérios de análise para atribuições de conceitos eram qualitativos, havendo uma maior valorização na capacidade de julgamento do avaliador, no decorrer da visita *in loco*, e maior dificuldade na sua mensuração. No instrumento para fins de reconhecimento dos cursos de licenciatura e bacharelado de 2009, por sua vez, são 12 indicadores na dimensão Didático-Pedagógica que contam com critérios de julgamento qualitativos (100%); na dimensão Corpo Docente são 12 indicadores com critérios quantitativos (92%) e 1 qualitativo (8%); na dimensão Instalações são 7 indicadores com análise qualitativa (70%) e 3 quantitativa (30%).

---

<sup>44</sup> Suficiente ou suficientemente atendem a um nível de classificação tido como satisfatório, o qual ultrapassa o limite mínimo de aprovação. Numa escala de 0 a 100, o conceito atinge o mínimo de 50%. (MEC/SINAES/ INEP, 2009).

<sup>45</sup> Insuficiente ou insuficientemente representa um nível de qualificação inferior ao limite mínimo da aprovação. Numa escala de 1 a 100, atinge o mínimo de 25%. (MEC/SINAES/ INEP, 2009).

<sup>46</sup> Não existe, ou o mesmo que precário/precariamente, qualificam um nível aquém dos 25%, numa escala de 0 a 100. (MEC/SINAES/ INEP, 2009).

Já os 25 indicadores da Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos, definidos em 2008, são embasados em critérios qualitativos e quantitativos, cuja avaliação é substantiada por referenciais mínimos de qualidade orientados pelo Sinaes.

Os pressupostos analíticos que envolvem a concepção dos diversos instrumentos e procedimentos, os quais foram instituídos após o Sinaes, tanto no campo do Reconhecimento quanto no campo da Renovação de Reconhecimento, sinalizam que houve avanços em torno da avaliação dos cursos de graduação, uma vez que seu objetivo central e o do próprio Sinaes é superar o estigma de que a avaliação presta-se apenas como elemento de mensuração, sem proporcionar uma análise mais crítica da realidade institucional, lastreada pela observação de méritos e valores para a melhoria dos serviços educacionais. Isso tanto a partir da análise de critérios quantitativos quanto da observação de critérios qualitativos, que envolvem a participação dos sujeitos na construção coletiva do projeto pedagógico institucional. No entanto, há de se questionar: estaria o avaliador preparado para uma avaliação dimensionada em juízo de valor e méritos, considerando as próprias dificuldades já apontadas pela Conaes, nesse contexto? Como, por exemplo, a falta de experiência e conhecimento de muitos avaliadores, que dispõem de, no máximo quatro dias para uma capacitação, considerando que aquelas realizadas após o período de 2008 não têm durado mais que um dia.

Ademais, os últimos procedimentos de avaliação para reconhecimento de cursos de bacharelados e licenciaturas, definidos em janeiro de 2009, que incluem o retorno dos critérios quantitativos, demonstram uma valorização do cômputo quantitativo nas dimensões Corpo Docente e Instalações, e podem indicar, também, uma tentativa de estabelecer um equilíbrio entre o olhar subjetivo da avaliação externa e a capacidade da IES em se organizar. No entanto, não se pode omitir que, efetivamente, os indicadores qualitativos e quantitativos são complementares e, ao mesmo tempo, visam quantificar, mensurar e comparar os diversos indicadores e seus respectivos pesos na avaliação e, ainda, qualificar as diferentes concepções apresentadas em torno da concepção e constituição dos procedimentos formais e legais que têm constituído a dinâmica da avaliação da educação superior.

Portanto, seja qual for a análise conceitual, filosófica e/ou ideológica que se defenda, o que está em jogo é a relação entre objetividade e subjetividade, cuja responsabilidade recai sobre o avaliador por ocasião da visita à IES sob análise. O próprio instrumento de avaliação dos cursos de graduação de 2006 indica que “qualquer objeto educacional em avaliação existe

num mundo de juízos de valor muitas vezes conflitantes, o que exige dos avaliadores uma análise *equilibrada, sensata* e voltada para o reconhecimento da identidade institucional”. (MEC-SINAES, 2006, p. 15). Nessa perspectiva, os resultados qualitativos são resultantes de uma percepção subjetiva/comportamental dos sujeitos, considerando que, segundo o Dicionário Aurélio, *equilibrado* significa prudente, moderado, incapaz de excessos, e *sensato*, aquele que tem bom senso, é prudente, previdente, cauteloso, discreto, reservado.

Com compromisso político pelo desempenho das instituições e a finalidade de primar constantemente pela “melhoria da qualidade e da relevância científica e política das atividades desenvolvidas” pelas IES (BELLONI, 1989 apud BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007, p. 22), a avaliação exige critérios sistemáticos, uma vez que toda ação está voltada para o aperfeiçoamento da atividade para a melhoria dos processos educacionais. Diante do exposto, independentemente da concepção de avaliação a ser adotada, o desempenho representa competência, eficiência, capacidade de atuação. Avaliar, nesse aspecto, envolve múltiplas observações e critérios, o que implica a formulação de uma metodologia coerente com os princípios e objetivos da avaliação e requer a compreensão de todas as dimensões e implicações, de forma contextualizada, com vistas ao aperfeiçoamento e envolvimento dos sujeitos internos e externos.

Portanto, a subjetividade não pode caminhar desprovida da objetividade, favorecendo, dessa forma, um procedimento mais sistemático e possibilitando o autoconhecimento e a formulação de subsídios para a tomada de decisão, seja no âmbito da política interna da instituição, seja no cumprimento da sua função social e da garantia da qualidade de seus cursos. Essa relação procuramos observar em todo percurso da pesquisa, desde a concepção da metodologia até a definição dos procedimentos técnicos para coleta de dados, envolvendo os sujeitos que participaram como interlocutores da Avaliação das Condições de Ensino-ACE para fins de reconhecimento, participantes dos cursos de licenciaturas investigados.

## 5 O CAMPO DA PESQUISA: OS CURSOS DE LICENCIATURA

### 5.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA BAHIA: DIVERSIFICAÇÃO, OFERTA E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

A educação superior no estado da Bahia acompanha as tendências nacionais, no que diz respeito a sua organização, expansão, diversificação e oferta. Até o final da década de 1990, existiam 42 instituições, representando um percentual de 4,76% federais, 9,52% estaduais e 85,71% no setor privado. Em relação às matrículas, estas representavam um total de 73.785, a saber: 25,66% nas instituições federais, 33,75% nas estaduais e 40,57% nas privadas. (Tabela 1).

Tabela 1  
Número de IES e matrícula por Categoria Administrativa  
Bahia - Período: 1990-1999

ANO	NÚMEROS DE INSTITUIÇÕES				MATRICULAS			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
1990	23	2	3	18	45.009	15.355	8.047	21.607
1991	23	2	3	18	46.291	15.936	8.206	22.149
1992	23	2	3	18	46.531	15.916	9.499	21.116
1993	23	2	3	18	49.788	16.690	10.819	22.279
1994	23	2	4	17	53.536	17.983	16.283	19.270
1995	20	2	4	14	55.727	18.012	17.356	20.359
1996	22	2	4	16	56.555	17.900	17.535	21.120
1997	24	2	4	18	58.876	18.199	18.837	21.840
1998	37	2	4	31	64.138	18.595	20.228	25.315
1999	42	2	4	36	73.785	18.937	24.909	29.939

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2009.

Segundo Cunha (2002, p. 83), a educação superior na Bahia recebe os impactos dos efeitos da crise econômica no País entre os meados da década de 1980 e durante os anos 1990, principalmente em relação à falta de financiamento das instituições públicas federais, bem como a metamorfose do mercado de trabalho, decorrente do modelo econômico adotado.

[...] para atender à demanda, sempre crescente e diversificada, as universidades estaduais permanecem criando novas instituições de ensino e novos cursos. A rede particular, também começa a criar novas unidades e novos cursos com perfis bastante diferenciados e com múltiplas habilitações específicas, principalmente voltados para o setor de serviços, conforme a tendência nacional. A Universidade Federal da Bahia sofre os efeitos da diminuição dos

recursos para a sua manutenção, o que vai incidir na impossibilidade da expansão da sua oferta. (CUNHA, 2002, p. 83).

A oferta diversificada dos cursos superiores na Bahia, acompanhando os indicadores nacionais nos primeiros anos do século XXI, mantém a tendência de crescimento dos anos 1990. Na comparação dos dados do ano de 1999 (tabela 1) com os dados de 2008 (tabela 2) constatamos uma evolução de 197,6% no número de IES e de 204,6% no número de matrículas. O setor privado apresentou um crescimento mais expressivo no mesmo período: 227,7% no número de IES e 428,8% no número de matrículas. Na distribuição por categoria administrativa, o Censo da Educação Superior de 2008 apresentou um total de 125 instituições: 2,4% federais, 3,2% estaduais e 94,4% privadas. (Tabela 2 abaixo).

Tabela 2  
Número de IES e matrícula por Categoria Administrativa  
Bahia - Período: 2000-2008

ANO	NÚMEROS DE INSTITUIÇÕES				MATRICULAS			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
2000	49	2	4	43	89.191	19.170	30.782	30.239
2001	63	2	4	57	100.067	19.489	30.743	49.835
2002	79	2	4	73	117.625	18.614	31.162	67.849
2003	89	2	4	83	144.853	19.168	36.019	89.666
2004	99	2	4	93	167.557	19.485	40.843	107.229
2005	116	3	4	109	190.036	21.014	44.588	124.434
2006	118	3	4	111	208.370	22.197	47.849	138.324
2007	121	3	4	114	218.754	23.660	47.031	148.063
2008	125	3	4	118	224.766	24.292	42.157	158.317

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2009.<sup>47</sup>

Esses dados apresentam o setor privado como dominante, tanto no número de IES quanto no número de matrículas em todo o estado da Bahia. (Gráfico 1).

<sup>47</sup> Dados do Sistema EMEC apontam, hoje, 134 instituições de educação superior com sede no na Bahia (122 faculdades, 2 centros universitários, 2 institutos federais e 8 universidades, sendo 4 estaduais, 2 federais e 2 privadas). No entanto, atuando no Estado temos 162 instituições. Das 127 faculdades privadas, 5 são de outros estados e atuam de alguma forma na Bahia; são elas: Faculdade AIEC; Faculdade Internacional de Curitiba; Faculdade Roraimense de Ensino Superior; Faculdade Presbiteriana Augusto Galvão; Faculdades OPET. Dos 4 Centros Universitários, 2 são de outros estados e atuam de alguma forma na Bahia; são eles: Centro Universitário Leonardo da Vinci e Centro Universitário de Maringá – CEUMAR. Das 29 Universidades, 21 são de outros estados e atuam de alguma forma na Bahia; são elas: Universidade Anhembí Morumbi; Universidade Católica de Brasília, Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Luterana do Brasil, Universidade Metodista de São Paulo, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Estácio de Sá, Universidade Anhanguera – UNIDERP, Universidade Metropolitana de Santos, Universidade Paulista, Universidade de Santo Amaro, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Tiradentes, Universidade do Tocantins, Universidade de Uberaba; Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Salgado de Oliveira, Universidade Norte do Paraná, Universidade Potiguar, Universidade Cidade de São Paulo.



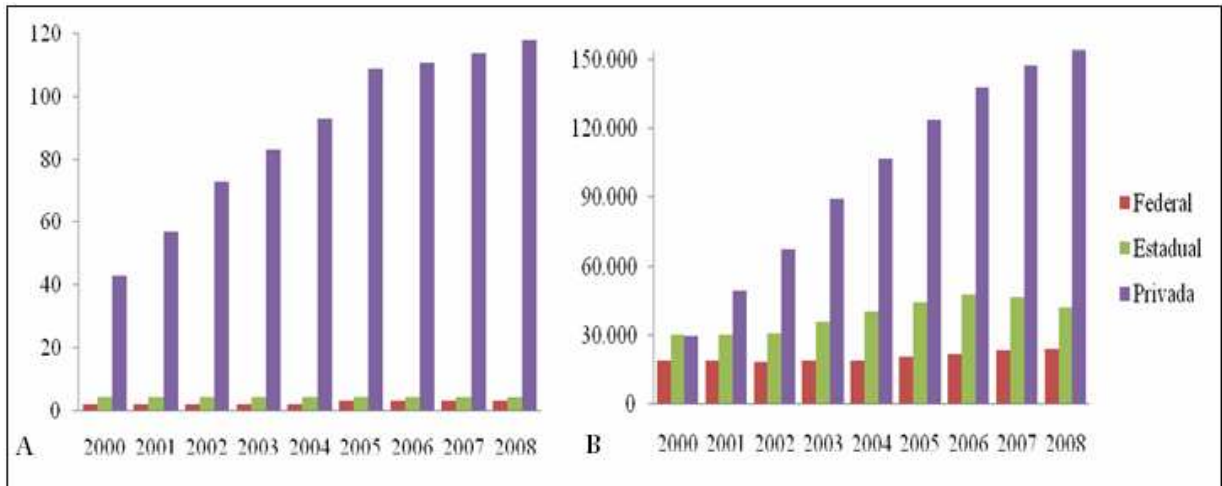


Gráfico 1: Número de IES (A) e matrículas (B) por Categoria Administrativa da Bahia do período 2000-2008  
Fonte: MEC/INEP/DAES, 2009.

Na distribuição por organização acadêmica, as faculdades isoladas concentram o maior número de matrículas, com um crescimento de 478,07% em relação ao início do século, o que representa um percentual de 51,28% em relação ao total de matrículas em todo o estado da Bahia. A partir de 2004, os Centros Universitários<sup>48</sup> começaram a aparecer no cenário baiano, contribuindo para um maior crescimento no número de matrículas no ensino privado, devido à autonomia para oferta de cursos. (Tabela 3).

Tabela 3  
Números de matrículas por organização acadêmica  
Bahia - Período: 2000-2008

ANO	Total	Universidade	Centros Universitários	Faculdade	CEFET/IFECT
2000	89.191	68.472	-	19.940	779
2001	100.067	70.879	-	28.405	783
2002	117.625	70.045	-	46.866	714
2003	144.853	76.491	-	67.580	782
2004	167.557	82.026	4.552	80.234	745
2005	190.036	87.623	7.089	94.342	982
2006	208.370	92.503	8.682	105.818	1.367
2007	218.754	91.871	10.725	114.844	1.314
2008	224.766	87.804	20.602	115.268	1.092

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2009.

<sup>48</sup> Atualmente, com sede no Estado da Bahia existem dois Centros Universitários: Centro Universitário da Bahia – FIB e Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE.

Em relação à oferta de cursos, o crescimento ocorreu de forma bastante diversificada. Até o final da década de 1990, existiam 304 cursos, dentre os quais 20,72% se encontravam nas instituições federais, 44,40% nas estaduais e 34,86% nas privadas. (Tabela 4).

Tabela 4  
Número de cursos por Categoria Administrativa  
Bahia - Período: 1990-1999

ANO	NÚMEROS DE CURSOS			
	Total	Federal	Estadual	Privada
1990	144	46	51	47
1991	152	48	53	51
1992	156	46	58	52
1993	153	45	54	54
1994	153	45	63	45
1995	180	61	67	52
1996	183	60	67	56
1997	172	46	77	49
1998	211	49	91	71
1999	304	63	135	106

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2009.

O crescimento no número de cursos pode, também, ser justificado pelo credenciamento de novas IES e pela multiplicação no número de vagas, frente à flexibilização das condições legais impostas, principalmente no governo de FHC e com a própria instituição da LDBEN (1996). Posteriormente, com as diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE (2001), visando dar conta da expansão com qualidade para fazer frente à demanda por educação superior.

No Censo da Educação Superior (2008), o estado da Bahia apresentou um total de 1.098 cursos. Desse número: 10,56% estão sendo ofertados nas IES federais, 27,32% nas estaduais e 62,11% nas instituições privadas. (Tabela 5).

Tabela 5  
Oferta de cursos por Categoria Administrativa  
Bahia - Período: 2000-2008

ANO	NÚMEROS DE CURSOS			
	Total	Federal	Estadual	Privada
2000	348	62	146	140
2001	410	63	167	180
2002	520	63	208	249
2003	599	63	232	304
2004	729	70	303	356
2005	868	81	325	462
2006	1.009	104	351	554
2007	1.095	105	357	633
2008	1.098	116	300	682

Fonte: MEC/INEP/DAES, 2009

Ao serem comparados os dados de 1999 (tabela 10) com os dados de 2008 (tabela 11), observamos que o estado da Bahia apresentou uma evolução de 261,18% na oferta de cursos.

A evolução do número de cursos e o conseqüente crescimento do número de matrículas na Bahia podem ser explicados, como no resto do País, pela própria diversificação da oferta e até mesmo devido à expansão do número de alunos que concluíram o Ensino Médio. A necessidade cada vez mais crescente de qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, em virtude do crescimento da economia baiana, e a oferta nos diversos setores econômicos são justificativas mais que adequadas para o pedido de novos cursos junto ao Ministério da Educação. Estudos de Almeida (2002) e Cunha (2002) sinalizam que as mudanças estruturais das bases econômicas do estado da Bahia - em ascensão desde o meado da década de 1950, com a chegada da Petrobrás e Chesf, além dos incentivos fiscais para a implantação do Centro Industrial de Aratu - impulsionaram o crescimento do setor industrial. Ademais, a criação da Comissão de Planejamento Econômico-CPE para o desenvolvimento do planejamento de políticas públicas assume um papel significativo para articulação dos principais agentes nesse contexto, evidenciando a necessidade de profissionais liberais para a ocupação em cargos públicos com o objetivo de atender às demandas estatais. (ANDRADE, 2002; CUNHA, 2002).

O incremento do setor de serviços (de consumo e de atividades de conhecimento) passa a exigir profissionais altamente qualificados, com formação técnica de excelência ou com educação superior. Trabalhadores manipuladores de símbolos, segundo Reich (1992 apud ALMEIDA, 2002), “são aqueles trabalhadores intelectuais com formação avançada, que trabalham em setores financeiros, na produção cultural e em outros ramos de serviços superiores”. (ALMEIDA, 2002, p. 154).

Nesse aspecto, a forte concentração na criação de cursos com formação generalista, voltados para administração, gestão de negócios, comércio etc., é fruto da própria demanda por qualificação, mas também daquilo que podemos chamar da própria crise de identidade das universidades que, por um lado, tem aqueles que defendem a sua essência apenas como instituição produtora de conhecimento e, por outro, aqueles que acreditam que é preciso incorporar a responsabilidade pela formação para o atendimento das demandas do mercado. Daí o pouco crescimento de cursos, nesse período, “que se dirigem para o desenvolvimento

acadêmico dos estudantes (os bacharelados em ciências), que podem contribuir para a formação de uma massa crítica de produção científica nas diferentes áreas do conhecimento”. (CUNHA, 2002, p. 119). Há, com isso, uma forte tendência das IES em restringir seus esforços para o atendimento da qualificação profissional, dirigida para o crescimento da economia e dos novos cenários contemporâneos que se apresentam, acima de tudo a partir da década de 90, bem como para o cumprimento das metas previstas no PNE visando ao acesso da população de 18 a 24 anos na educação superior (30% em 2010).

O aumento dos níveis de instrução formal da população baiana, nos últimos anos, pode ser justificado também pelo próprio crescimento da População Economicamente Ativa- PEA que, somente em Salvador, representava 1.835 milhão pessoas no final de 2009. (IBGE, 2009). O desenvolvimento econômico do estado da Bahia, nas últimas décadas, contribuiu para o aumento da população, tornando a Bahia um dos estados mais populosos da Região Nordeste, o que pode ser atribuído, inclusive, ao fenômeno da migração de trabalhadores de outros estados, em busca de novas oportunidades de trabalho. Diante dessa realidade de crescimento, a população baiana, segundo resultados parciais do Censo de 2010, atingiu 14.021.432 de habitantes, com a distribuição de 10.105.218 na área urbana e 3.916.214 na área rural. (IBGE, 2010).

Também a elevação do nível de instrução, principalmente entre a população ocupada da cidade, pode ser explicada, segundo Almeida (2002), por dois fenômenos provocados pelos baixos índices de desenvolvimento econômico dos anos 1980-1990: uma taxa de desemprego maior entre os menos escolarizados e o emprego de trabalhadores temporários por parte de empresas que se beneficiaram da conjuntura da crise. Por outro lado, as novas tecnologias de produção e da informação nos setores de serviços exigem trabalhadores mais qualificados.

## 5.2 A EXPANSÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Analisar, especificamente, a expansão dos cursos de licenciatura, significa dar conta da própria natureza do objeto, haja vista que, no estudo de caso investigamos as contribuições que a avaliação das condições de ensino pode trazer para melhorar a performance acadêmica dessa modalidade de ensino.

Na década de 1990, principalmente no período compreendido como pós LDBEN (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no auge do neoliberalismo e das reformas do Estado que impulsionaram esse modelo, inclusive para o sistema educacional, ocorre, no Brasil, a ampliação da oferta de vagas nos cursos de licenciatura, em função das novas exigências para a atuação dos profissionais para a educação básica. A nova Lei, além de impulsionar a criação dos Institutos Superiores de Educação, inclusive privados, passa a atender ao contingente de professores leigos, vinculados às prefeituras do estado da Bahia, destaca:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa lei.

.....  
§ 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados para treinamento em serviço.

Ao considerarmos o cenário brasileiro no final da década de 1990 e início do novo século, os cursos na área de educação chegaram a representar 81,33% da oferta de vagas nas instituições de educação superior. Nessa dinâmica, as universidades as maiores detentoras dessa oferta, seguidas pelas faculdades isoladas.

Esse crescimento deve-se, além do incentivo dado pela LDBEN para a criação de cursos de formação de professores que impulsionou a oferta, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, também à obrigatoriedade da formação superior para os professores leigos, o que levaria muitos profissionais de educação a buscarem os cursos de licenciatura, para a garantia de sua empregabilidade, visto que, segundo dados do Inep (Estatísticas dos Professores no Brasil-1996-2002), apenas 57% dos docentes com atuação na pré-escola, no ensino fundamental e médio possuíam formação em nível superior. Retrata a LDBEN sobre a obrigatoriedade da formação, mesmo admitindo a atuação nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, para os que possuem formação de nível médio, na modalidade normal, o que representa, na opinião de estudiosos na área de educação, um atraso secular, mantendo a tradição da desqualificação desses profissionais para o exercício do magistério.

Essa tendência de crescimento, no entanto, sofre alteração ao longo dos anos do novo século, chegando ao final de 2008 com apenas 25,25% das vagas ofertadas em relação às demais áreas do conhecimento. (Tabela 6).

Tabela 6  
Número de Cursos de Graduação Presenciais por Organização Acadêmica em todas as Áreas  
do Conhecimento e Área de Educação<sup>49</sup>  
Brasil - Período: 2000 – 2008

ANO	Área	Total	%	Universidade	Centros Universitários	Faculdades	CEFET / IFECT
2000	Geral	10.315	100,00	6.823	870	2.788	104
	Educação	8.390	81,33	5.504	579	2290	17
2001	Geral	12.115	100,00	7.466	1.163	3.343	183
	Educação	3.809	31,45	2.601	256	931	21
2002	Geral	14.399	100,00	8.486	1.413	4.127	373
	Educação	4.675	32,46	3.190	308	1.094	83
2003	Geral	16.453	100,00	9.396	1.618	4.944	495
	Educação	5.295	32,18	3.485	344	1.383	83
2004	Geral	18.644	100,00	10.475	2.134	5.277	758
	Educação	5.977	32,05	3.951	521	1.433	72
2005	Geral	20.407	100,00	10.892	2.542	6.092	881
	Educação	6.397	31,34	3.996	672	1.663	66
2006	Geral	22.101	100,00	11.552	2.717	6.873	959
	Educação	6.548	29,79	4.034	656	1.801	57
2007	Geral	23.488	100,00	11.936	2.880	7.652	1.020
	Educação	6.403	27,26	3.795	600	1.942	66
2008	Geral	24.719	100,00	12.351	3.238	8.725	405
	Educação	6.242	25,25	3.681	631	1.847	83

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2000 a 2008.

O regime de colaboração entre Estados e Municípios incentivou a abertura de vagas, principalmente nas universidades públicas. As faculdades isoladas e centros universitários,

<sup>49</sup> Cursos na área de Educação: Administração Educacional; Ciência da Educação; Educação Infantil, Educação Organizacional; Pedagogia, Psicopedagogia, Formação de Professor das Séries Finais do Ensino Fundamental, Formação de Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Formação de Professor de Educação Artística para Educação Básica, Formação de Professor de Educação Especial, Formação de Professor de Educação Física para Educação Básica, Formação de Professor de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental, Formação de Professor do Ensino Fundamental, Formação de Professor do Ensino Médio; Formação de Professor para a Educação Básica, Normal Superior, Formação de Professor de Artes (educação artística), Formação de Professor de Artes Plásticas, Formação de Professor de Artes Visuais, Formação de Professor de Computação (informática), Formação de Professor de Construção Civil, Formação de Professor de Dança, Formação de Professor de Decoração, Formação de Professor de Disciplinas do Setor Primário (agricultura, pecuária, etc.), Formação de Professor de Disciplinas Profissionalizantes do Ensino Médio, Formação de Professor de Educação Física, Formação de Professor de Eletricidade, Formação de Professor de Eletrônica, Formação de Professor de Enfermagem, Formação de Professor de Mecânica, Formação de Professor de Música, Formação de Professor de Nutrição e Dietética, Formação de Professor de Teatro (artes Cênicas), Formação de Professor em Ciências Ambientais, Formação de Professor em Segurança Pública, Formação de Professor de Educação Infantil, Formação de Professor de Biologia, Formação de Professor de Ciências; Formação de Professor de Desenho, Formação de Professor de Educação Religiosa, Formação de Professor de Estatística, Formação de Professor de Estudos Sociais, Formação de Professor de Filosofia, Formação de Professor de Física, Formação de Professor de Geografia, Formação de Professor de História, Formação de Professor de Letras, Formação de Professor de Língua/literatura Estrangeira Moderna, Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula (português), Formação de Professor de Língua/literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna, Formação de Professor de Matemática, Formação de Professor de Matérias Pedagógicas, Formação de Professor de Psicologia, Formação de Professor de Química, Formação de Professor de Sociologia, Formação de Professor em Ciências Sociais.

com a criação dos Institutos Superiores de Educação – ISE, também contribuem com esse cenário de oferta.

Os ISE foram criados por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), objetivando a formação de docentes para atuação na educação em nível superior, conforme explicita o seu Art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

As instituições de educação superior que optassem pela oferta do Curso Normal Superior para a formação de professores para a educação básica deveriam incluir em seus documentos institucionais regulamentação própria para o funcionamento de seus ISE. Segundo o Art. 63 da LDBEN, competiria aos ISE manterem:

I - cursos de formação de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

É mister destacar que os cursos de Normal Superior surgem com uma prerrogativa específica para a formação de professores para atuação básica, especificamente nas modalidades da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As licenciaturas, por sua vez, manteriam a formação para as áreas específicas. Posteriormente, com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação de profissionais para a educação infantil e os anos

iniciais do ensino fundamental foi contemplada na referida Resolução (Art. 2º), razão pela qual as IES do país optaram por transformar o Curso Normal Superior em Pedagogia, orientadas pela mesma Resolução (Art. 11).

Diante da oferta diversificada dos cursos de formação pedagógica, esses institutos passaram a ofertar não apenas os cursos de licenciatura, mas também os cursos de formação pedagógica para portadores de diplomas de nível superior que quisessem se dedicar à docência na educação básica. Nesse sentido, a competência da universidade na formação de professores é estendida para a iniciativa privada, que passou a enxergar, nessa demanda, grandes oportunidades de acesso de uma camada específica aos seus contingentes de vagas ofertadas através dos seus ISE e de seus cursos a distância, causando muita preocupação aos educadores, os quais vêm defendendo, ao longo dos anos, uma formação sólida de professores, que seja aliada à pesquisa e às demais atividades de produção do conhecimento. Segundo Freitas (2002 apud ALMEIDA, 2009, p. 44):

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação, e não qualificação e formação docente para o aprimoramento profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como um lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como uma política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB. Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de desprofissionalização do magistério.

Ante o exposto, em relação ao período compreendido como a Década da Educação (1997-2007), o que mais se tem questionado nos estudos e pesquisas sobre a formação de professores é se o aprendizado adquirido ao longo desses dez anos, amparado pela flexibilização dada pela LDBEN, tem atingido os patamares mínimos de qualidade. Nesse contexto, os Institutos Superiores de Educação-ISEs têm se apresentado como alvo das principais preocupações nesse mérito, mesmo que a Resolução 01/CNE/CP/99 tenha regulamentado sua constituição.

Pela nova lei e por toda a legislação complementar que a sucedeu, as atribuições dos Institutos Superiores de Educação são bastante amplas no que diz respeito à formação dos professores e, claramente esvaziadoras das responsabilidades e [das] tarefas das faculdades/centros de educação das universidades, indicando, mais uma vez, o risco de desprofissionalização ainda maior, além da desvalorização que uma formação fora da universidade e



com exigências muito menores, no nível de qualificação de seus mestres poderá acarretar. (BAZZO, 2004, p. 277).

As diferentes políticas, que se constituíram a partir desse momento, no que diz respeito à formação de professores, seja em relação às novas configurações dos cursos de licenciatura, seja em relação ao curso de Pedagogia, seja em relação à formação para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, através do Curso Normal Superior, ou até mesmo através da modalidade de ensino a distância, favoreceram o crescimento dos cursos de licenciatura em todo o País. Dados do Censo da Educação Superior, no período compreendido entre 2001-2006, demonstram que os cursos de licenciatura cresceram em média 65%, e os cursos de pedagogia tiveram aumento de 97%, mesmo as matrículas nesses cursos não tendo acompanhado essa tendência de crescimento: (39% nos cursos de licenciatura e 37% nos cursos de pedagogia), sobretudo no ensino superior privado, que vem apresentando queda mais expressiva nos últimos anos em relação ao número de ingressantes nos cursos dessa modalidade.

Vale ressaltar a grande contribuição das universidades estaduais na oferta de vagas dos cursos de licenciatura, contribuindo para que o setor público se tornasse responsável por grande parcela de formação desse público. No ano de 2008, o último Censo da Educação Superior/MEC/Inep apresenta o resultado de 6.200 cursos de licenciaturas e 1.227 cursos credenciados como bacharelados/licenciaturas, representando um percentual equivalente a 30,1% e 22,6% do total de matrículas na educação superior para esse cursos na modalidade presencial. Desse público, 44,36% estão no setor público. Desse universo, 44,56% nas IES federais, 48,09% nas estaduais e 7,33% nas municipais. Em se tratando apenas de licenciatura, as universidades estaduais contribuem com 56,85% de cursos no setor público e 24,4% em relação ao número de matrículas no Brasil. Do contingente de matrículas nas universidades estaduais, 40% são destinadas aos cursos de licenciatura. (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7  
Número de cursos de graduação presencial, por grau acadêmico,  
segundo a Categoria Administrativa  
Brasil - Período: 2008

Grau Acadêmico	Total		Pública								Privada	
			Total		Federal		Estadual		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Total</b>	24.719	100	6.772	100	3.235	100	2.897	100	640	100	17.947	100
<b>Tecnológico</b>	4.355	17,6	582	8,6	343	10,6	171	5,9	68	10,6	3.773	21,0
<b>Bacharelado</b>	12.937	52,3	2.885	42,6	1.605	49,6	932	32,2	348	54,4	10.052	56,0
<b>Licenciatura</b>	6.200	25,1	2746	40,5	922	28,5	1.636	56,5	188	29,4	3.454	19,2
<b>Bach./Licenciatura</b>	1.227	5,0	559	8,3	365	11,3	158	5,5	36	5,6	668	3,7

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008.

Tabela 8  
Número de matrículas de graduação presencial, por grau acadêmico,  
segundo a Categoria Administrativa  
Brasil – Período: 2008

Grau Acadêmico	Total		Pública								Privada	
			Total		Federal		Estadual		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Total</b>	5.077.403	100	1.271.312	100	642.699	100	490.022	100	138.591	100	3.806.091	100
<b>Tecnológico</b>	412.032	8,1	68.861	5,4	35.627	5,5	28.740	5,9	4.494	3,2	343.171	9,0
<b>Bacharelado</b>	3.517.472	69,3	693.047	54,5	380.031	59,1	216.267	44,1	96.749	69,8	2.824.425	74,2
<b>Licenciatura</b>	818.632	16,1	352.594	27,7	121.850	19,0	200.460	40,9	30.284	21,9	466.038	12,2
<b>Bach./Licenciatura</b>	329.267	6,5	156.810	12,3	105.191	16,4	44.555	9,1	7.064	5,1	172.457	4,5

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008.

Ainda em relação à expansão de cursos e matrículas das licenciaturas, destacamos aqui a oferta desencadeada pelos cursos de licenciatura a distância, valorizados e amparados pelo Decreto nº 5.622<sup>50</sup>, de 19 de dezembro de 2005, como parte da política desenvolvida pelo MEC para a demanda de formação docente, estimada em 875 mil vagas em 2004, quando são

<sup>50</sup> O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, orienta que os cursos à distância poderão ser ofertados em todos os níveis e modalidades, inclusive para os programas de mestrado e doutorado (Art. 1º). As instituições e programas a distância, também poderão requerer, aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor. (Art. 3º, Parágrafo 2º).

convocadas as universidades federais a oferecerem cursos de licenciatura a distância em Pedagogia, Matemática, Física, Química e Biologia. (GATTI; BARRETO, 2009). Em 2006, o Decreto nº 5.800, de 08 de junho, institui o Sistema Universidade Aberta-UAB, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas da educação superior em todo o País na modalidade a distância, tendo entre outros objetivos a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006).

A reordenação do Ensino a Distância - EAD, portanto, cria condições de crescimento, tanto no setor público quanto no privado. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2008, os cursos de licenciatura representam 53,2% do total de cursos e 46,9% do total de matrículas a distância ofertadas no Brasil, e se somadas às matrículas em conjunto com os bacharelados chegam a 51,9%. O setor público oferece 53,2% do número de cursos e 34,7% do número de matrículas.. O setor privado concentra 38,2% do total de matrículas. (Tabela 9).

Tabela 9  
Número de cursos de educação a distância, por grau acadêmico, segundo a Categoria Administrativa  
Brasil - Período: 2008

Grau Acadêmico	Total		Pública								Privada	
			Total		Federal		Estadual		Municipal			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Total</b>	647	100	281	100	225	100	36	100	20	100	366	100
<b>Tecnológico</b>	162	25,0	29	5,0	14	0,9	2	5,6	13	65,0	133	36,3
<b>Bacharelado</b>	138	21,3	55	15,3	43	3,6	8	22,2	4	20,0	83	22,7
<b>Licenciatura</b>	344	53,2	197	59,8	168	11,6	26	72,2	3	15,0	147	40,2
<b>Bach./Licenciatura</b>	3	0,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	0,8

Fonte: MEC/Inep/DEED, 2009.

Em relação ao estado da Bahia, o mesmo cenário se apresenta desde a década de 1990, quando os cursos de licenciatura têm um crescimento significativo, principalmente nas universidades estaduais. Os estudos de Cunha (2002) evidenciam essa expansão: de 78 em 1991 para 174 cursos de licenciatura no ano de 2000. Esse crescimento, deve-se, sobretudo, às universidades estaduais, com a oferta dos cursos de formação para o ensino da Educação Básica.

Os últimos dados do Censo da Educação Superior (2008) e dados atuais do Sistema EMEC sinalizam que as universidades na Bahia continuam concentrando o maior número de cursos, totalizando 352, dentre os quais 16,9% estão nas federais, 79,26% nas estaduais e 4,54% nas privadas. Os Centros Universitários apresentam um total de 13 cursos de licenciatura, e as faculdades, 150 cursos, sendo todas as instituições privadas. Já os CET/IFET apresentam 4 cursos de licenciatura. Nos dados gerais, a Bahia disponibiliza hoje 519 cursos, um crescimento de 198% em relação ao início do século (tabela 10), mesmo que essa tendência de crescimento não esteja acompanhando a dinâmica de matrículas, conforme observamos ao longo da pesquisa, em que muitos cursos não continuam mais sendo oferecidos, devido à baixa procura pela sociedade.

Tabela 10  
Números de cursos licenciatura por Organização Acadêmica e  
Categoria Administrativa  
Bahia - Período: 2009

	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	CET/IFECT
<b>TOTAL</b>	352	13	150	4
<b>Federal</b>	57	-	-	4
<b>Estadual</b>	279	-	-	-
<b>Privada</b>	16	13	150	-

Fonte: EMEC/INEP/DAES, 2009.

A partir do ano de 2005, acompanhando as tendências nacionais e a regulamentação em prol do ensino a distância, no estado da Bahia se amplia a oferta dos cursos de licenciatura, cujos indicadores por categoria administrativa apontam as universidades estaduais e as faculdades privadas como aquelas que mais têm ofertado os cursos nessa modalidade. No entanto, segundo o Censo de 2008, os cursos de licenciatura a distância na Bahia não representam mais que 3,8% em relação à oferta no Brasil. (Tabela 11).

Tabela 11  
Evolução dos cursos a distancia no Brasil e na Bahia  
Período: 2000-2008

Ano	Total		Licenciatura		Outras Áreas	
	Brasil	Bahia	Brasil	Bahia	Brasil	Bahia
2000	10	-	9	-	-	-
2001	16	-	16	-	-	-
2002	46	4	39	4	7	-
2003	52	1	48	1	4	-
2004	107	1	67	1	40	-
2005	198	40	149	38	44	2
2006	349	9	189	4	160	5
2007	408	17	205	10	203	7
2008	647	23	312	12	335	11

Fonte: MEC/INEP/DEED, 2008

O movimento em prol da Universidade Aberta-UAB também teve adesão das universidades públicas estaduais na Bahia, visando à oferta da educação superior nos municípios onde não existe um campus universitário. Tanto as instituições estaduais quanto as federais estão ofertando cursos nos municípios baianos na modalidade a distância. Na UAB, pode estudar qualquer cidadão que tenha concluído o Ensino Médio e tenha sido aprovado no processo seletivo, de acordo com as orientações legais do Sistema. Em relação à oferta dos cursos de licenciaturas<sup>51</sup>

[...] 50% das vagas devem atender a demanda social, 50% das vagas são destinadas aos professores em exercício da rede pública de cada Pólo/município, ou, eventualmente, municípios vizinhos. No caso de não preenchimento de uma parte dos 50% das vagas destinadas para os professores das escolas públicas (estaduais ou municipais), as vagas remanescentes serão disponibilizadas para demanda social geral. (UFBA, 2010).

O governo do estado da Bahia previa o funcionamento de 56 pólos para o ano de 2010. O Instituto Anísio Teixeira - IAT é o responsável pelo funcionamento dos pólos no que diz

<sup>51</sup> Sob a gestão da Universidade Federal da Bahia - UFBA os Pólos da Universidade Aberta do Brasil estão nos municípios de Simões Filho, Mundo Novo, Itapicuru, Paratinga, Bom Jesus da Lapa, Lauro de Freitas, Jacaraci, Itamaraju, Camaçari, com a oferta do Curso de Licenciatura em Matemática. A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, oferece os cursos de Especialização em Educação à Distância, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química nos Pólos dos municípios de Alagoinhas, Amargosa, Brumado, Camaçari, Carrihanha, Conceição do Coité, Dias D'Ávila, Esplanada, Feira de Santana, Ibicuí, Ibotirama, Ipupiara, Irecê, Itaberaba, Itamaraju, Itapicuru, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Mundo Novo, Paulo Afonso, Piritiba, Salvador, Santo Estevão, Seabra, Senhor do Bonfim, Simões Filho, Sítio do Quinto, Teixeira de Freitas, Valença, Vitória da Conquista.

respeito à estrutura e à organização. A parceria com os municípios favorece às universidades a infraestrutura para as atividades de apoio presenciais. Dos 26 pólos existentes, 10 foram construídos através de consórcio com as prefeituras, que oferecem desde o mobiliário até o pessoal de apoio, atendendo à população residente num raio de 100 km de sua localização, “constituindo-se numa estrutura territorializada e não um espaço de atendimento apenas dos moradores do município sede”. (SEC/IAT, 2009, p.1).

A Secretaria da Educação da Bahia-SEC, através do Instituto Anísio Teixeira-IAT, está apoiando o Programa Universidade Aberta do Brasil-UAB, que visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas da educação superior no Estado. Esse é um programa criado pelo Governo Federal para democratizar o acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade, como um caminho para o atendimento de demandas educacionais urgentes, dentre as quais a necessidade de formação inicial de professores. (SEC/IAT, 2009, p.1).

Se o esforço conjunto vai permitir melhorar os indicadores educacionais no estado, que como no resto do País prevê o incremento de 30% do acesso de jovens à educação superior, não sabemos. No entanto, é mister reconhecer a valorização que tem sido dada pelos jovens e profissionais de educação ao programa, uma vez que os municípios atingidos, em sua maioria, pertencem à região do semi-árido baiano, espaços valorizados pelas instituições privadas, principalmente aquelas oriundas do sul do Brasil, que acabam impondo sua cultura sem a valorização da identidade local e regional.

Em relação aos cursos de formação de professores, é válido questionar, em conjunto com outros estudos já realizados, a exemplo de Zuin (2006, p.945): “Pode um processo educacional/formativo ser desenvolvido a distância”, principalmente em uma formação cuja essência é relação professor/aluno? Como a prática educativa é valorizada nos espaços de formação do conhecimento? Sabemos das dificuldades da União em dispor do aparato necessário para o acompanhamento e supervisão dos inúmeros cursos a distância que se proliferaram nesse país para a garantia da qualidade, principalmente, em se tratando dos cursos de licenciatura, que dispõem da responsabilidade específica de formar professores. Isso pressupõe tanto a formulação da proposta pedagógica quanto a estrutura curricular dos cursos, além do funcionamento e dos níveis de aproveitamento dos alunos.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar as grandes possibilidades de acesso que têm sido proporcionadas pelo EAD, principalmente, quando se trata de cursos com padrões

de qualidade reconhecidos no Brasil, mesmo que estejamos longe de acreditar que as Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC's possam substituir as relações humanas na formação da ética, dos valores e da cidadania e, especificamente, no exercício da docência em sala de aula.

Independente de nossas crenças ou não na qualidade no sistema, seria ingênuo e até preconceituoso de nossa parte responsabilizar o EAD pelas mazelas da formação docente no Brasil. São inúmeros os estudos e pesquisas que nos chamam a atenção para às condições da formação de professores, que ainda estão longe de serem satisfatórias, a começar pelo perfil profissional do professor, passando pelos currículos defasados, a falta de clareza nos procedimentos e fundamentos metodológicos, os currículos fragmentados, que não levam em consideração as dificuldades e realidades dos alunos, um distanciamento entre a teoria e a prática, abrangendo também a formação continuada, que é oferecida sem o conhecimento dos contextos escolares. São constatações que não estão distantes da realidade do estado da Bahia e que precisam ser superadas, independentemente dos programas de governo ou modalidades de cursos (presenciais ou a distância) a serem ofertados. Essas questões não foram alvos de análise no nosso estudo, mas nos ajudaram a compreender o contexto da pesquisa e que poderão servir de subsídios para futuros estudos no campo da avaliação da qualidade do processo ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura.

## 6 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

No percurso da investigação, tomamos como pressupostos os próprios objetivos da tese, já apresentados na introdução deste trabalho e retomados neste capítulo, visando a um melhor entendimento das etapas da pesquisa. A metodologia e os procedimentos técnicos (métodos) utilizados foram escolhidos de acordo com a natureza do objeto, seja na relação com os procedimentos formais e legais que envolvem a Avaliação das Condições de Ensino - ACE, seja através da relação com os sujeitos pesquisados – no caso do presente estudo, os coordenadores dos cursos de licenciatura das instituições pesquisadas, cujo período de coleta de dados se estendeu até junho/2010.

Optamos pela pesquisa qualitativa em função da própria característica da investigação, embora, ao longo do processo, tivéssemos que buscar ferramentas de uma metodologia quantitativa para o agrupamento e sistematização dos resultados da avaliação dos cursos pesquisados. Isso nos permitiu quantificar, mensurar e comparar os diversos indicadores e seus respectivos pesos na avaliação, bem como no diagnóstico que estamos apresentando no capítulo 5 – sobre a educação superior no Brasil e na Bahia –, através do levantamento dos dados sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP.

Portanto, mesmo prevalecendo a abordagem qualitativa, valorizar os métodos e técnicas que caracterizam a capacidade sistematizadora foi a grande contribuição da pesquisa quantitativa na organização dos indicadores de avaliação analisados. A qualitativa, por sua vez, possibilitou qualificar as diferentes concepções que se apresentam em torno da avaliação. Além disso, a própria experiência vivida pelas Instituições de Ensino Superior - IES, relacionadas ao ato de serem avaliadas, sinaliza para o campo da subjetividade e do simbolismo, caracterizando, assim, uma abordagem qualitativa, num determinado espaço de tempo e de acordo com um conjunto de significados os quais, historicamente, foram construídos pelos atores sociais presentes em cada organização.

Esse casamento nos faz recordar o que Santos Filho e Gamboa (2002) recomendam sobre o dogma da distinção entre quantidade e qualidade. É possível que, em uma mesma investigação, os dados quantitativos e qualitativos superem um ao outro. No entanto, estes não



são incompatíveis um com o outro, mas estão intimamente imbricados e podem ser utilizados pelos pesquisadores sem que haja o risco de entrarem em contradição epistemológica.

A valorização da pesquisa qualitativa permitiu desvelar processos e representações sociais acerca da avaliação dos cursos de graduação, bem como possibilitar a construção de novas abordagens, conceitos e categorias de investigação, inclusive na relação com os sujeitos pesquisados. A pesquisa qualitativa, além de caracterizar-se pela empiria e pela sistematização progressiva, é um tipo de método flexível que viabiliza a elaboração de hipóteses, construção de indicadores, de variáveis e de tipologias (MINAYO, 2006) e que, na presente investigação permitiu valorizar o campo da subjetividade, expresso, inclusive na relação do avaliador com as instituições de ensino por ocasião da avaliação dos cursos de graduação, principalmente após a constituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com a elaboração de nossos procedimentos e critérios de julgamento.

## 6.1 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS – MÉTODOS UTILIZADOS

No percurso metodológico, utilizamos os seguintes procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o estudo de caso e entrevista semi-estruturada. Para um melhor entendimento das etapas da pesquisa, retomamos aqui os objetivos específicos, já apresentados na introdução deste trabalho, relacionando-os a cada fase da investigação.

Com os objetivos de **analisar a avaliação da educação superior e sua relação com a qualidade da educação superior e investigar a trajetória da avaliação da educação superior no Brasil**, realizamos uma pesquisa bibliográfica, pela qual buscamos encontrar essencialmente saberes e pesquisas relacionadas às temáticas elencadas, bem como afinar nossas perspectivas teóricas, precisando e objetivando os elementos que constituem o campo de investigação pretendido (LAVILLE; DIONE, 1999), no nosso caso, a avaliação da educação superior e, mais especificamente, a avaliação dos cursos de graduação. Estabelecemos o seguinte delineamento teórico-conceitual e analítico, que subsidiaram os capítulos anteriores:

- a) Uma breve análise das concepções de avaliação e sua relação com a gestão da qualidade da educação superior, enfocando os aspectos da regulação, Estado e mercado, diversificação e oferta dos cursos de graduação;

- b) A trajetória da avaliação da educação superior no Brasil, enfocando o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior - Sinaes;
- c) A Avaliação das Condições de Ensino - ACE e sua constituição, bem como os procedimentos de avaliação atual dos cursos de graduação (formulação das políticas, expectativas, procedimentos e operacionalização do processo; estrutura e organização dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação);

Na pesquisa documental, contemplamos o objetivo **sistematizar o desempenho dos cursos de licenciatura na Avaliação das Condições de Ensino - ACE**, analisando, inicialmente os condicionantes estruturais que favoreceram a sua expansão, bem como a diversificação da oferta na década de 1990 e no período de 2000-2008.

A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. (NEVES, 1996, p. 3).

Essa etapa, aliada à pesquisa bibliográfica, consistiu em ter acesso às fontes de informações já existentes (LAVILLE; DIONE, 1996), a exemplo dos dados do Censo da Educação Superior no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, Relatórios de Avaliação de Cursos; Atos Legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/96), a Lei nº 10.861/2004, o Decreto nº 5.773/2006, dentre outras; os Instrumentos de Avaliação Externa, Avaliação dos Cursos de Graduação para fins de Reconhecimento e Avaliação dos Cursos de Graduação para fins de Renovação de Reconhecimento publicados no de 2002 a 2009.

Nesse caso, foi possível não apenas agrupar dados referentes à Avaliação das Condições de Ensino - ACE, mas também diagnosticar o desempenho das IES estudadas nos demais procedimentos de avaliação, a exemplo do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE, do Conceito Preliminar de Cursos - CPC e do Índice Geral de Cursos - IGC de cada instituição universitária, mesmo que não tenham sido alvos de análise.

Também, no âmbito das instituições que fizeram parte do objeto de estudo, a pesquisa documental contemplou, para análise, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o

Projeto Pedagógico de Cursos, com o intuito de buscar subsídios para relacionar (ou não) a política institucional aos mecanismos de avaliação institucional e dos cursos ofertados.

Para o agrupamento dos indicadores da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para fins de Reconhecimento, cujos resultados estão sendo apresentados no capítulo 7, a pesquisa documental contemplou os Relatórios de Avaliação emitidos pelas comissões de especialistas designadas pelo INEP/MEC. Nesse quesito, foram adotados os seguintes procedimentos para investigação e análise do Relatório (Instrumento) de Avaliação das Condições de Ensino de cada curso pesquisado:

- Seleção dos indicadores qualitativos e quantitativos e agrupamento por dimensão de avaliação (organização didático-pedagógica, corpo docente, discente e técnico-administrativo e infraestrutura);
- Agrupamento das categorias/indicadores de avaliação por conceito recebido, a partir dos critérios qualitativos (Muito Fraco=MF; Fraco=F; Regular=R; Bom=B; Muito Bom=MB) e quantitativos (1 a 5) na avaliação geral das dimensões organização pedagógica, corpo docente e infraestrutura. Para tanto, foram sistematizadas as informações presentes nos formulários (2002 e 2006), por dimensão, categorias e indicadores de avaliação;
- Seleção dos indicadores que obtiveram como resultados os conceitos R (Regular), (Regular), F (Fraco) e MF (Muito Fraco) e exclusão dos indicadores cujos resultados indicaram os conceitos MB (Muito Bom) e B (Bom) e os demais apontados, qualitativamente, como aqueles que requeiram melhorias pela gestão e pela instituição.

Concomitante a esta fase, a pesquisa também teve como objetivo **descrever as ações realizadas pelas IES decorrentes dos resultados da Avaliação das Condições de Ensino (Reconhecimento) para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura em Salvador.**

Para esse objetivo, a pesquisa empírica adotou o Estudo de Caso, devido ao caráter da flexibilidade que este pode nos conferir, além de ser um dos instrumentos que permitem definir os critérios em linhas gerais e readequá-los, em função da natureza da pesquisa, ao

longo do seu desenvolvimento, na definição dos métodos, recursos, sujeitos, dependendo, inclusive, da interação dos participantes. (ANDRÉ, 2005).

Dessa forma, optamos pelo estudo de caso, pois foi o método que mais se adequou à natureza do nosso objeto, uma vez que se trata de uma estratégia de pesquisa capaz de reunir o maior número de informações, em função de questões e proposições de estudo e das diferentes técnicas que poderão ser utilizadas para o levantamento de dados e evidências empíricas: observação, entrevista, análise de conteúdo, questionário, registro de atitudes, pesquisa documental, registros em arquivos, pesquisa ação, análise de discurso, dentre outros. (MARTINS, 2006). Nesse aspecto, mesmo requerendo um planejamento detalhado antes da operacionalização, tivemos a flexibilidade de readaptá-lo de acordo com a conveniência ou contexto das IES, sem, no entanto, perdermos de vista o objetivo central dessa etapa, qual seja analisar o processo de avaliação, a percepção que a IES tem sobre este e quais as suas contribuições para a garantia da qualidade da educação superior no âmbito dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino investigadas.

Para o estudo, selecionamos os cursos de licenciatura, com direcionamento para os três tipos de organização acadêmica (1 universidade, 1 centro universitário e 1 faculdade isolada). Essa proposta de proceder à investigação por categoria acadêmica foi defendida, inicialmente, no nosso projeto de ingresso no doutorado, aperfeiçoada ao longo das atividades de projeto de tese e modificada no processo de qualificação, tempo em que recebemos da banca a sugestão de investigar todos os cursos de Pedagogia, contemplando todas as instituições de Salvador que já possuíam esse curso reconhecido pelo Ministério da Educação. Como recorte, visando contemplar as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação - SINAES, selecionamos todos os cursos de Pedagogia que foram submetidos à Avaliação das Condições de Ensino - ACE para fins de Reconhecimento no período de 2005-2008 – visto que o SINAES foi instituído em 14 de abril de 2004, através da Lei nº 10.861.

Considerando que o nosso estudo teve como pressuposto básico identificar quais as ações decorrentes do processo avaliativo para a melhoria da qualidade, buscamos valorizar não apenas a melhoria dos processos administrativos, acadêmicos e pedagógicos, mas também – e, especialmente – os elementos os quais caracterizaram o uso da avaliação como uma ferramenta da gestão do curso e de que forma tem sido utilizada para um autoconhecimento e para traçar políticas de tomada de decisão, com vistas à qualidade. Entendemos, portanto, que

um ano seria o tempo mínimo para que as instituições pudessem implementar as suas ações, considerando os resultados do relatório da Avaliação das Condições de Ensino - ACE, presentes em cada indicador, de modo que não pudemos incluir os cursos reconhecidos em 2009.

As informações do MEC/INEP até dezembro/2008 apontaram que das oito instituições que oferecem o curso de Pedagogia já reconhecidos em Salvador<sup>52</sup> (Universidade Federal da Bahia – UFBA, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Católica do Salvador – UCSAL, Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE, Centro Universitário da Bahia – FIB, Faculdade Social da Bahia - FSBA, Faculdade Evangélica de Salvador – FACESA e Faculdades Integradas Olga Mettig - FAMETTIG), apenas duas faculdades e os dois centros universitários atendiam a essa variável determinante. A UFBA, por exemplo, estava em processo de preenchimento do formulário e ainda não tinha recebido a comissão para uma nova avaliação (Renovação de Reconhecimento) do seu curso de Pedagogia e sua Portaria de Reconhecimento é de 21/11/1944. Na Universidade Católica do Salvador, a Portaria de Reconhecimento é de 17/09/1956. Uma das faculdades que estava com Portaria publicada com a data dos anos de 1970, ainda aguardava uma nova avaliação, mas não havia previsão da vinda da comissão do INEP. Dessa forma, todos os cursos dessas instituições sequer tiveram o seu Projeto Pedagógico legitimados pelos mecanismos de regulação, principalmente em face das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia. Não optamos pela Universidade do Estado da Bahia, pois esta não é regida pelo sistema federal de ensino.

Das quatro instituições que atendiam à condição de terem seu curso avaliado no período de 2005-2008, somente uma faculdade e um centro universitário permitiram o acesso às informações. Em uma das faculdades, não nos foi permitido sequer o acesso à gestão e recebemos apenas o nosso ofício de volta, na recepção da mesma, após três meses de insistência, com a declaração “indeferido”. Causou-nos estranheza o fato de que, mesmo havendo tantas fontes de informações públicas sobre o desempenho das instituições nas avaliações, com dados disponíveis nas páginas do Ministério da Educação/INEP, ainda há

---

<sup>52</sup> Atualmente os dados do MEC/INEP identificam as seguintes instituições que oferecem os Cursos de Pedagogia já reconhecidos pelo Ministério da Educação em Salvador: Faculdade Regional da Bahia - FARB, Instituto de Educação e Tecnologias - INET, Centro Universitário da Bahia - FIB, Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE, Faculdade Social da Bahia – FSBA, Faculdade Evangélica de Salvador - FACESA, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Universidade Católica do Salvador - UCSAL.

uma resistência das instituições para a concessão de informações, o que fere, principalmente, os princípios do SINAES, sobretudo em relação ao caráter público da avaliação, como citamos abaixo:

O SINAES, estabelecido na Lei 1086/04 de 14 de Abril de 2004, fiel a esta concepção, em seu artigo 2º, estabelece que, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá ser assegurado o **caráter público de todos os processos avaliativos**, o respeito à identidade e à diversidade, e a garantia de participação de todos os segmentos envolvidos: corpo docente, discente e técnico-administrativo e também representantes da sociedade civil. (SINAES apud BRITO, 2008, p. 1, grifos nossos).

Já que nos restaram apenas duas instituições de ensino e teríamos, conseqüentemente, apenas dois cursos para proceder à investigação, resolvemos ampliar o objeto para além da Pedagogia, envolvendo, assim, todos os cursos de licenciatura. Dessa forma, na faculdade pesquisada trabalhamos com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Teatro.

No centro universitário, por sua vez, iniciamos a primeira fase da pesquisa (análise documental) com os cursos de Licenciatura em Pedagogia (avaliado como Curso de Normal Superior Educação Infantil e Normal Superior Séries Iniciais do Ensino Fundamental), Licenciatura em História, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Letras. A segunda fase (entrevista semi-estruturada), no entanto, não pôde ser concretizada em três cursos: Licenciatura em Educação Física, devido ao desligamento do coordenador; Licenciatura em Letras, devido à falta de disponibilidade do coordenador e Licenciatura em Matemática, devido à recusa do coordenador em nos prestar os depoimentos, mesmo com a autorização da gestão da IES.

No primeiro momento, conforme já relatado na pesquisa documental, analisamos todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Relatório de Avaliação das Condições de Ensino para fins de Reconhecimento. No segundo momento, após análise e sistematização dos resultados de cada dimensão, agrupamos todos os indicadores por conceito (Muito Fraco=MF; Fraco=F; Regular=R; Bom=B; Muito Bom=MB). Todos os indicadores com os aspectos avaliados que obtiveram conceito MB (Muito Bom) e B (Bom) foram excluídos da análise da pesquisa. Mantivemos para a análise os indicadores com os aspectos que obtiveram conceito R (Regular), F (Fraco) e MF (Muito

Fraco) e os classificamos como aqueles que necessitam de um maior esforço da IES para a implementação de ações estratégicas visando à melhoria da qualidade dos aspectos avaliados.

A maioria dos cursos pesquisados (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Letras – ambos do centro universitário – e Licenciatura em Educação Física, da faculdade, foram avaliados pelo Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino de 2002-2006, sendo que para os critérios submetidos a julgamento, além das atribuições dos conceitos em cada indicador (MF, F, R, B, MB), havia a atribuição dos conceitos gerais/finais em cada dimensão (Conceito Insuficiente=CI; Conceito Regular=CR; Conceito Bom = CB; Conceito Muito Bom = CMB), além dos comentários/pareceres por categoria de análise. Na dimensão Organização didático-pedagógica, as categorias de análise analisadas foram: a) administração acadêmica; b) projeto de curso; c) atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação. Na dimensão Corpo docente, as categorias de análise analisadas foram: a) formação acadêmica e profissional; b) condições de trabalho; c) atuação e desempenho acadêmico e profissional. Na dimensão Instalações, as categorias de análise foram: a) instalações gerais; b) biblioteca; e c) instalações e laboratórios específicos.

Com base no novo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, aprovado sob a égide do SINAES (Portaria 563, de 21/02/2006), cujo detalhamento apresentamos no capítulo 3, foram avaliados os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro da faculdade. O critério de atribuição de conceitos dos indicadores se manteve igual ao Instrumento de 2002-2006 (MF, F, R, B, MB), mas com a atribuição de conceitos finais de 1 a 5, além dos comentários sobre as “forças”, “fragilidades” e “recomendações do avaliador” por dimensão (organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; instalações físicas).

Em ambos os instrumentos, a sistematização dos conceitos das dimensões, das categorias e dos indicadores assumiu uma perspectiva objetivista, admitindo-se a centralidade dos dados, da forma como se apresentam, assumindo uma perspectiva positivista de análise. Para Laville e Dione (1999, p. 27)), “o conhecimento positivo deve respeitar integralmente o objeto do qual trata o estudo: cada um deve reconhecê-lo tal como é. O sujeito conhecedor (o pesquisador) não deve influenciar esse objeto de modo algum”. Nessa perspectiva, não tivemos como interferir ou modificar as especificações do instrumento para fins de

reconhecimento dos cursos de bacharelado e licenciatura, mas apenas descrevê-lo. No entanto, dado a natureza do estudo de caso, buscamos encontrar novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do trabalho. É o que Macedo (2004) considera como valorizar a interpretação dos contextos, retratando a realidade e, ao mesmo tempo, estabelecendo relações com o objeto pesquisado.

Na segunda etapa, a pesquisa teve o objetivo de **identificar a percepção dos gestores acerca das contribuições e limitações que envolvem a Avaliação das Condições de Ensino - ACE** a partir da experiência institucional. Nessa fase, optamos pela entrevista semiestruturada, devido à possibilidade de flexibilidade que esta oferece de readaptação e/ou reformulação. Tal possibilidade se enquadra na perspectiva de Minayo (1994, p. 101), quando diz:

A investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais a [...], a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos. Seus instrumentos costumam ser facilmente corrigidos e readaptados durante o processo de trabalho de campo, visando às finalidades da investigação. Mas não se pode ir para a atividade de campo sem se prever as formas de realizá-lo. Improvisá-lo significaria correr o risco de romper os vínculos com o esforço teórico de fundamentação, necessário e presente em cada etapa do processo de conhecimento.

No campo das ciências sociais, a entrevista é considerada um instrumento privilegiado de coleta de dados, porque permite identificar sistemas, valores e símbolos, ao mesmo tempo em que, através da palavra, é possível se transmitirem representações de determinados grupos, suas crenças, suas condições socioeconômicas, culturais, econômicas etc. (MINAYO, 1994). A partir dessa expectativa, ao se construir o roteiro da entrevista, procuramos elementos que pudessem contribuir para emergirem a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores – nesse caso, os coordenadores dos cursos – sobre o processo de Avaliação das Condições de Ensino - ACE.

Portanto, a condução da entrevista transcorreu em dois momentos, a saber: no primeiro, buscamos colher informações dos coordenadores de curso sobre as ações que foram realizadas em função dos resultados obtidos na avaliação de cada dimensão e seus respectivos indicadores, priorizando os aspectos avaliados que obtiveram conceito abaixo de MB (Muito Bom) e B (Bom). No segundo, procuramos identificar a percepção desses coordenadores sobre a avaliação, na tentativa de colher não apenas o juízo de valor sobre os procedimentos,



critérios e o momento da avaliação por ocasião da visita in loco, mas também, dentre outros sentimentos e valores, a credibilidade e a confiança na avaliação como instrumento de gestão, capaz de contribuir para a tomada de decisão, incluindo, nesse caso, a valorização (ou não) da participação dos atores institucionais como agentes de mudança. Assim sendo, para que se firmasse o diálogo com os coordenadores dos cursos investigados, estabelecemos os seguintes critérios:

<b>Critério</b>	<b>Percepção da IES</b>
<p><b>Credibilidade</b></p> <p>Refere-se ao sentimento de crença na avaliação, como procedimento necessário à organização e à gestão da IES e de seus cursos.</p>	<p>O coordenador acredita na importância da avaliação como instrumento de gestão universitária ou considera apenas um procedimento formal para atender às exigências da regulação?</p>
<p><b>Confiabilidade</b></p> <p>Refere-se ao sentimento de confiança que a coordenação deposita na eficácia da avaliação como suporte à melhoria dos seus serviços.</p>	<p>O coordenador confia na eficácia da avaliação (o que ela pode trazer para alcançar os efeitos desejados, as metas e os objetivos a serem alcançados, sobretudo os relacionados aos aspectos pedagógicos e às expectativas da sociedade e da formação dos alunos no âmbito de cada curso)?</p> <p>Como a coordenação trabalha o nível de envolvimento e a confiança dos docentes e discentes no processo avaliativo dos cursos?</p>
<p><b>Interpretação</b></p> <p>Refere-se à percepção sobre os resultados obtidos no Relatório de Avaliação</p>	<p>Como os resultados foram recebidos e interpretados pela IES? Aceitaram ou recorreram ao Ministério de Educação?</p>
<p><b>Socialização Interna dos Resultados</b></p> <p>Refere-se ao destino dado aos resultados da avaliação do curso pela IES perante a comunidade acadêmica.</p>	<p>Os resultados foram socializados com a comunidade acadêmica? Como?</p> <p>Houve discussão dos resultados com a Comissão Própria de Avaliação - CPA?</p>
<p><b>Transparência Pública</b></p> <p>Refere-se à forma como é divulgado o resultado da avaliação.</p>	<p>Houve divulgação pública dos resultados obtidos na avaliação? Se houve, através de quais instrumentos e com qual finalidade?</p>
<p><b>Utilidade</b></p> <p>Refere-se à forma como a coordenação percebe e utiliza os resultados da avaliação.</p>	<p>Como a instituição tem utilizado os resultados da avaliação no âmbito da gestão?</p> <p>Como a avaliação foi utilizada para melhorar a performance acadêmica dos cursos?</p>

Quadro 6: Roteiro da entrevista com os coordenadores de curso.

Fonte: Sistematizado pela autora.

No processo de coleta das informações, portanto, procuramos dar conta daquilo que consideramos essencial na avaliação: a sua natureza formativa, participativa e dinâmica. Dias Sobrinho (2000, p. 116) nos chama a atenção de que quando os dados da realidade adquirem o estatuto do objeto, os “indivíduos implicados na avaliação se qualificam como sujeitos, atores ou agentes sociais. Enquanto agentes de avaliação, são sujeitos”. Sujeitos, no caso dos coordenadores, ativos e implicados em todas as etapas – muitos por permanecerem na gestão do curso desde a sua avaliação; outros por terem sido incluídos no processo, em função da dinamicidade e fluxo de contratação no ensino superior privado.

Certamente, a avaliação é um processo dinâmico, e mesmo no âmbito dos cursos de graduação envolve outros elementos e procedimentos os quais, a partir de 2004, têm seguido as diretrizes do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior - SINAES, seja no âmbito da Avaliação Institucional e na condução das suas atividades pela Comissão Própria de Avaliação - CPA, seja em relação ao desempenho dos cursos de graduação, através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Levando em consideração tais aspectos é que procuramos, ao longo da entrevista, conduzi-la de tal forma que essa relação fosse observada.

## **7 AS CONTRIBUIÇÕES DA ACE PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM SALVADOR: ESTUDO DE CASOS NO ENSINO SUPERIOR**

Conforme já relatado no capítulo 6, a pesquisa empírica contemplou duas categorias universitárias – uma faculdade e um centro universitário, ambas as instituições do segmento de ensino superior privado de Salvador – e tem como eixo central a Avaliação das Condições de Ensino-ACE realizada pelo INEP dos cursos de licenciatura em funcionamento, cujos reconhecimentos ocorreram a partir do ano de 2005. Ambas as instituições estão localizadas em Salvador (BA) e que, juntas, ofertam 10 (dez) cursos de licenciatura.

Pretendemos, nesse estudo, identificar as contribuições da Avaliação das Condições de Ensino para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, que se constitui o objetivo central da tese.

Para possibilitar a compreensão do contexto da pesquisa, além dos referenciais metodológicos apresentados anteriormente, faremos uma descrição do perfil acadêmico das instituições e dos cursos analisados e, em seguida, uma síntese dos resultados obtidos na avaliação oficial, tendo por base as dimensões didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas, com foco nos aspectos que alcançaram os conceitos R (Regular), F (Fracó) e MF (Muito Fraco) e que, portanto, requerem esforços para a qualificação, visando ações emergentes das IES para melhoria das condições dos seus serviços educacionais. Por fim, indicamos as medidas para a qualificação dos cursos analisados, decorrentes da Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

A opção pelos conceitos R (Regular), F (Fracó) e MF (Muito Fraco), deve-se ao significado que eles têm para a instituição avaliada e sua comunidade acadêmica, na medida em que traduzem a existência de limitações ou deficiências nas condições de oferta e suscitam maior investimento da IES, para a implementação ou o aperfeiçoamento de infraestrutura, procedimentos e processos com vista à qualidade da educação e, por conseguinte, ao melhor desempenho da organização em nova avaliação oficial, a ser promovida pelo Ministério da Educação. A exclusão dos conceitos MB (Muito Bom) e B (Bom) teve como eixo orientador as próprias bases conceituais estabelecidas no Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação – Bacharelado e Licenciatura, em que fica evidente

condições satisfatórias de oferta para IES que obtêm MB e B. Pelo documento, o conceito MB corresponde a excelente, a um “fenômeno ou uma situação de merecedora de notoriedade, distinção e excelência [...] equivale ao patamar de qualidade máximo, ou seja, 100%”; o conceito B qualifica “um fenômeno ou uma situação acima da média, merecedora de destaque, reconhecimento e importância [...]”. (MEC/SINAES/INEP, 2009, p.26-27).

A pesquisa toma por base os procedimentos da Avaliação das Condições de Ensino para fins de reconhecimento para os cursos de Licenciatura e Bacharelado vigentes de 2002 a 2005, haja vista que a maioria dos cursos de graduação constituintes do *corpus* foi avaliada de acordo com tais indicações. Contudo, como no atual Instrumento de Avaliação para fins de Reconhecimento dos cursos de Licenciatura e Bacharelado a atribuição de conceitos é feita a partir de uma escala de 1 a 5, relacionamos as escalas aos conceitos atribuídos MF (Muito Fraco), F (Fraco), R (Regular), B (Bom) e MB (Muito Bom), do Instrumento vigente do ano 2002 a 2005. Dessa forma, a relação ficou assim constituída: 1=MF; 2=F; 3=R; 4=B; 5=MB.

Visando a preservação da identidade dos coordenadores de cursos e gestores das IES analisadas, adotamos as iniciais C.P<sub>1</sub> (Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia 1), C.P<sub>2</sub> (Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia 2), C.T (Coordenador de Licenciatura em Teatro), C.Ed (Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física), C.B (Coordenador do Curso de Licenciatura em Biologia), C.H (Coordenador do Curso de Licenciatura em História), G.I (Gestor da IES), em substituição aos seus nomes. Também optamos em manter o anonimato das duas instituições investigadas, as quais nomeamos apenas de Faculdade e de Centro Universitário.

Sendo assim, iniciamos esse capítulo com a descrição do perfil das instituições, a começar pela faculdade. Em seguida, apresentamos os cursos estudados e, ao final de cada descrição do perfil, a apresentação dos resultados da ACE e as ações impetradas pela IES para a melhoria da qualidade dos indicadores e seus aspectos avaliados. Os mesmos procedimentos são adotados para o Centro Universitário em estudo

## 7.1 ESTUDO DE CASO 1: A FACULDADE

A Faculdade, *locus* da pesquisa, iniciou as suas atividades no ano 2001. Mantida por uma organização sem fins lucrativos, a qual administra no Estado outras instituições educacionais, desenvolve suas atividades em sete edificações, incluindo o edifício-sede onde está alocada a maioria dos departamentos administrativos. No início do segundo semestre do ano de 2010 a IES tinha 2.477 estudantes matriculados, 137 funcionários e 191 docentes, de titulações diversas, especializados nas mais diversas áreas do conhecimento.

Concomitantemente ao ato de credenciamento, foi autorizada a abertura do curso de bacharelado em Administração, então com habilitações em Recursos Humanos e Gestão de Negócios. No ano de 2001, obtiveram autorizações para funcionamento os cursos de Educação Física (nas modalidades bacharelado e licenciatura), de Comunicação Social (habilitação em Jornalismo), Artes Cênicas (Licenciatura em Teatro e Bacharelado em Interpretação Teatral) e Normal Superior (Licenciatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Educação Infantil).

No ano de 2003, foram autorizados os cursos de Pedagogia (habilitação em Gestão do Trabalho Pedagógico), Comunicação Social (habilitação em Publicidade e Propaganda) e em Ciências da Religião (bacharelado). Em 2005, o curso de Fisioterapia (bacharelado) teve o funcionamento autorizado, assim como ocorreu, em 2006, com o curso de Direito e o bacharelado em Psicologia.

Dentre os objetivos apresentados em seu Projeto Pedagógico Institucional (2007, p. 9), a Faculdade em estudo destaca a avaliação institucional como oportunidade de aprimoramento de suas atividades e que “subsidiar a gestão acadêmica e seu planejamento, potencialize o desenvolvimento humano e profissional do conjunto da comunidade externa, numa visão articuladora do trabalho pedagógico”.

A estrutura organizacional da Faculdade, desde a sua criação, conforme o documento do PDI, para a vigência 2002-2007, já previa a existência de uma Comissão Permanente de Avaliação Institucional e a construção de indicadores de desempenho da função docente, que incluísse a avaliação discente, da direção e das coordenações, e a análise de fatores como o estabelecimento de ações junto aos seus pares, a participação na coordenação de eventos, o desenvolvimento de material didático e a elaboração de projetos de extensão e pesquisa.

A Comissão Permanente de Avaliação Institucional deverá contribuir para: definir a identidade institucional da IES; assegurar padrão de qualidade e inovação permanente; obter o inter-relacionamento e a coerência entre as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Com a intenção de cumprir os objetivos expressos, a Comissão, em seu plano de trabalho, previu contemplar, entre outros, o desempenho dos candidatos nos exames vestibulares e o desempenho acadêmico dos estudantes, inclusive aprovação, retenção e evasão; o sistema de incentivo à participação em eventos; as disciplinas (planejamento, conteúdo, carga horária, integração, situação dos alunos); e a infraestrutura e os recursos técnicos (acervo bibliográfico, laboratórios e equipamentos)..

O PDI 2002-2007 indica que os resultados da avaliação sejam utilizados para analisar e avaliar a implantação dos cursos; a gestão da instituição; o aperfeiçoamento dos serviços prestados e do atendimento ao público interno e externo; o grau de satisfação dos professores, funcionários e alunos; o desempenho pedagógico dos professores; a organização e o desempenho da secretaria acadêmica; o surgimento de grupos de pesquisa e extensão e sua relevância. Ou seja, prevê a utilização dos resultados das análises e avaliações como instrumentos de aprimoramento institucional.

Na Avaliação das Condições de Ensino - ACE, os cursos da Faculdade apresentam os seguintes resultados, conforme a tabela 12:

Tabela 12  
Avaliação de Desempenho dos Cursos na ACE por Área de Conhecimento  
Faculdade Pesquisada  
Período: 2005-2009

Área	Curso	Modalidade do Curso	Avaliação / Conceito do Reconhecimento		
			ODP <sup>1</sup>	CD <sup>2</sup>	IF <sup>3</sup>
<b>Ciências Humanas</b>	Teologia	Licenciatura	Inativo		
	Pedagogia	Licenciatura	4,0	4,0	4,0
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	Artes Cênicas – Teatro	Licenciatura	5,0	5,0	4,0
	Artes Cênicas - Interpretação Teatral	Bacharelado	5,0	5,0	4,0
<b>Ciências da Saúde</b>	Ed. Física	Licenciatura	CMB	CB	CMB
	Ed. Física	Bacharelado	CMB	CB	CMB
	Fisioterapia	Bacharelado	Em processo de reconhecimento		
	Psicologia	Bacharelado	Em processo de reconhecimento		
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	Administração	Bacharelado	CMB	CB	CMB
	Com. Social com Jornalismo	Bacharelado	CMB	CB	CMB
	Com. Social Publicidade e Propaganda	Bacharelado	4,0	4,0	5,0
	Direito	Bacharelado	Em processo de reconhecimento		

Fonte: Faculdade Pesquisada, 2009. <sup>1</sup>Organização Didático Pedagógico/ <sup>2</sup>Corpo Docente/ <sup>3</sup>Instalações Físicas.

Esse desempenho dos cursos não apenas tem legitimado o perfil de qualidade acadêmica da IES perante os órgãos reguladores, como também tem motivado a sua comunidade acadêmica a envidar esforços permanentes para a superação dos desafios pedagógicos impostos pelas especificidades de cada área de formação, conforme observado no trabalho de campo para a elaboração dessa tese.

### 7.1.1. Os cursos investigados

#### 7.1.1.1. O Curso de Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, com as habilitações em Educação Básica e Gestão Educacional, foi autorizado pelo Ministério da Educação em 2001, com base nas orientações legais para que a formação de professores na área da educação básica fosse realizada através dos Cursos Normais Superiores. Atenta a essas exigências, a Faculdade criou o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior, para o atendimento da formação nas habilitações Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2003, foi autorizada a abertura do curso de Pedagogia com habilitação em Gestão do Trabalho Pedagógico. Três anos depois, em 2006, em razão da publicação da Resolução CNE/CP 01/2006, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, o Projeto Pedagógico do Curso foi reestruturado, resultando na extinção do bacharelado em Pedagogia, corroborando, dessa forma, para o “exercício integrado e indissociável da docência, da gestão e da produção e difusão do conhecimento no campo educacional”. (PPC, 2006, p. 7).

A concepção do curso de Pedagogia advém da trajetória histórica de sua mantenedora, com atuação na área de educação desde 1953 e responsável pela implantação de um Curso Normal de nível médio para formação de professores visando a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em Salvador (BA), no ano de 1985, que fora extinto cinco anos depois, em decorrência da exigência de formação em curso de nível superior para a atuação na educação básica através do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

A proposta pedagógica do curso foi articulada com os “diferentes modelos que norteiam a educação no nosso país”, contemplando uma análise crítica sobre a identidade do pedagogo, as ambiguidades dos cursos existentes e as especificidades da pedagogia enquanto ciência, prevendo a formação de professores e gestores em educação, a partir do movimento histórico que tem conceituado e dinamizado o fazer docente nos diferentes contextos sociais. (PPC, 2006, p.8).

A partir dos objetivos que orientam a formação do pedagogo, com base nas DCNs, o Curso de Pedagogia visa preparar o profissional para atuar na:

Docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como na Educação Profissional.

Gestão educacional: planejamento, administração, coordenação, acompanhamento, avaliação de planos e projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação de Sistemas e Projetos Educacionais;

Formação de Recursos Humanos, em instituições escolares e não-escolares; Participação na elaboração e implementação de projetos em movimentos sociais e instituições comunitárias que atuam em atividades de ensino. (PPC, 2006, p. 18).



A matriz curricular, composta de componentes teórico-práticos, apresenta carga horária total de 3.200 horas, sendo 2800 horas dedicadas às disciplinas teórico-práticas, 300 horas ao estágio supervisionado e 100 horas às atividades complementares. O tempo de integralização mínimo é de oito semestres e o máximo de 12 semestres. O curso oferece 200 vagas anuais e está autorizado para funcionar nos turnos diurno e noturno, mas, atualmente, a oferta é concentrada no turno noturno, devido à falta de demanda para o turno diurno.

Nessa nova proposta pedagógica, encaminhada, em 2006, ao Ministério da Educação, para a avaliação para fins de reconhecimento, a Faculdade apresenta os três eixos/áreas de aprofundamento da formação que vem ofertando – as questões étnico-raciais, a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos – como diferenciais do curso no contexto histórico da cidade do Salvador e Estado da Bahia e, portanto, assegura considerá-los como prioridades sociais da sua prática educacional. Segundo o Relatório da ACE (2006), essa proposta foi discutida e aprovada com ampla participação da comunidade acadêmica.

#### *7.1.1.1.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Pedagogia*

A Avaliação das Condições de Ensino do Curso de Pedagogia ocorreu em 2006, com visita *in loco* da comissão de especialistas realizada nos dias 14, 15 e 16 de setembro de 2006<sup>53</sup>. Os resultados finais, obtidos em cada dimensão avaliada, como já descrito no item institucional, foram: a) Dimensão Organização Didático-Pedagógica: Conceito 4 (B); b) Dimensão Corpo Docente: Conceito 4 (B); c) Dimensão Instalações: Conceito 4 (B).

Para a sistematização dos indicadores e identificação das ações de melhoria, contamos com a ajuda da coordenadora do curso, da pesquisadora institucional e do diretor acadêmico, conforme previsto na metodologia de pesquisa. O trabalho foi facilitado pelo conhecimento e total envolvimento da coordenadora com as atividades do curso, tanto dos avanços quanto das dificuldades, em função do acúmulo da função de docente desde o período do reconhecimento.

---

<sup>53</sup> A avaliação se inicia logo após o período de preenchimento do formulário eletrônico pela IES, quando as informações são disponibilizadas aos avaliadores.

Esclarecemos que, de acordo com as definições conceituais apresentadas no capítulo 4, o instrumento de avaliação para fins de reconhecimento dos cursos de licenciatura e bacharelado até fevereiro/2006 apresentava a seguinte estrutura: a) dimensão; b) categoria de análise (desdobramento da dimensão); c) indicador (desdobramento da categoria de análise) e, d) aspectos a serem avaliados (desdobramento de cada indicador). Mesmo que o curso em evidência tenha sido avaliado no ano de 2006, já com um novo instrumento regulamentado sob às diretrizes do Sinaes, foi submetido às diretrizes do instrumento de 2002-2005 para avaliação das suas condições de ensino.

Na dimensão Didático-Pedagógica, apenas a categoria de análise “Projeto Pedagógico do Curso – PPC”, com o indicador “currículo”, obteve conceito R (Regular) em alguns aspectos avaliados. As demais obtiveram os conceitos B (Bom) e MB (Muito Bom).

Com relação aos aspectos avaliados no indicador currículo, o que requer melhorias é “coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular”. (Quadro 7):

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Coerência do currículo com os objetivos do curso	MB
Coerência do currículo com o perfil do egresso	MB
Coerência do currículo com às Diretrizes Curriculares Nacionais	MB
Adequação da metodologia do ensino à concepção	MB
Inter relação das unidades de estudo na concepção e execução do currículo	B
Dimensionamento da carga horária das unidades de estudo	B
Adequação e atualização das ementas e programas das unidades de ensino	B
Adequação e atualização da bibliografia	B
Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular	B
Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular	R
Estratégia de flexibilização curricular	B

Quadro 7: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didática Pedagógica - Categoria de Análise: Projeto Pedagógico do Curso - PPC -Indicador: Currículo

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino - Manual de Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Faculdade, 2006..

A avaliação do curso permitiu explicitar as lacunas entre o bacharelado e a licenciatura, em um processo norteado pelas orientações previstas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, no qual se buscou firmar a identidade do curso através da coerência entre o discurso que se fazia em torno da proposta pedagógica e a prática. Porém, não houve avanços em relação aos materiais e uso de laboratórios específicos para a prática profissional. O

predomínio da visão da formação de professores para a gestão e docência em um curso Normal Superior, na comunidade acadêmica, teria determinado uma incoerência entre a prática e o discurso. Apesar da existência de equipamentos para uso em sala de aula (retroprojeter, projetor etc.), os laboratórios específicos de aprendizagem, bem como a brinquedoteca, não atendem plenamente à demanda do curso, segundo a Comissão de Especialistas .

Na síntese qualitativa, quando são apontadas as forças, as fragilidades e a recomendação do avaliador, observamos total coerência entre a análise conclusiva e os resultados obtidos na dimensão organização didático-pedagógica, com destaque para o Projeto Pedagógico Institucional.

**Forças:**

O PPI da IES apresenta em profundidade os princípios filosóficos, políticos, sociais, humanísticos que fundamentam o projeto educacional da instituição e de seus cursos. O Curso de Pedagogia seguindo tais princípios define claramente seus objetivos e perfil do aluno, buscando por meio dos diversos componentes curriculares, da integração teoria/ prática/pesquisa, construir com os alunos a formação do docente comprometido com a realidade social, com a formação humanística do aluno. Outro aspecto positivo se refere à coordenação do curso, cujo coordenador desenvolve com competência, compromisso e interesse os princípios, práticas e funções explicitadas no PPI, integrando professores e alunos com a proposta educativa da IES.

**Fragilidades**

Melhor instrumentalização do aluno no que se refere aos conteúdos e metodologias dos campos de conhecimento desenvolvidos no ensino fundamental e educação infantil por meio da oferta de espaços educativos voltados para a observação e pesquisa dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

**Recomendação do Avaliador**

Criação de ambientes específicos para o desenvolvimento das metodologias das áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental e educação infantil, tais como salas ambientes, laboratórios de ensino, sala de jogos, dentre outros.

Embora os laboratórios ainda não supram as necessidades, a prática profissional foi ampliada através das atividades de estágio em espaços não-escolares e de Trabalho de Conclusão de Curso, ambas, com acompanhamento realizado por docente remunerado pela IES para tal finalidade. Participam todos os docentes do curso, profissionais que estão qualificados para isso, conforme demonstra a avaliação (obtiveram o conceito B) (Quadros 9 e 10). A avaliação

contribuiu para que todos os estudantes pudessem contar com o acompanhamento de um orientador remunerado para a função (cada um pode ter, no máximo, quatro orientandos), seja no estágio ou no desenvolvimento do TCC), uma prática incomum em instituições privadas de Salvador, em face à falta de prioridade para atividades dessa natureza.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento das atividades	B
Formas de apresentação dos resultados parciais e finais	B
Relação aluno/orientador	B
Participação em atividades internas	B
Participação em atividades externas	B
Participação em atividades simuladas	B
Abrangência das atividades e áreas de formação	B
Adequação a carga horária	MB

Quadro 9: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas à Formação - Indicador: Prática Profissional e/ou Estágio.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino - Manual de Avaliação do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Faculdade, 2006.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso	B
Meios de divulgação de trabalhos de conclusão de curso	B
Relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso	B

Quadro 10: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas à Formação - Indicador: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino - Manual de Avaliação de Licenciatura em Pedagogia – Faculdade, 2006.

As metodologias de ensino são planejadas e desenvolvidas com a participação efetiva do Colegiado de Curso, cujas atividades sofreram um redimensionamento após a avaliação de reconhecimento e a adequação da proposta curricular do curso de licenciatura às novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, quando o bacharelado e o Curso Normal Superior foram extintos pela instituição. Conseqüentemente, isso tem permitido a melhor reflexão e auto-avaliação do curso de licenciatura, tanto no âmbito da avaliação da aprendizagem quanto na auto-avaliação do curso e na avaliação institucional, conforme a coordenadora. (C.P<sub>1</sub>, 2009)

Um dos recursos empregados para rever os mecanismos de avaliação da aprendizagem é o próprio Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), considerado, nesse caso, um indicador de qualidade. Mesmo com todas as críticas ao Exame, a direção da IES e a gestão

do curso valorizam os resultados efetivos que ele possa trazer para o processo ensino-aprendizagem e, também, a possibilidade do curso atestar sua eficácia a partir do desempenho obtido pelo alunado na prova:

Discuti cada questão do Enade de Pedagogia e sentei com os professores para ver se dávamos conta de todas as questões, e vimos que não demos conta de vários itens. Mesmo com todos os problemas que o Enade pode ter como uma avaliação de massa acredito que, mesmo sendo uma avaliação em massa, ele dá um indicador. Pode se fazer a crítica que quiserem ao Enem ou ao Enade, mas eles apontam indicadores. Percebemos, na prova do Enade, coisas que as nossas avaliações de aprendizagem não estavam contemplando; que se o nosso aluno fizer um concurso público com questões bem elaborados, e enunciados bem trabalhados não se sairão bem no concurso, não por não terem domínio de conteúdo e sim por não terem domínio de como se responder uma prova bem elaborada objetivamente; essa foi uma das questões que apontamos a partir da avaliação do Enade. Isso fez com que repensássemos a nossa avaliação de aprendizagem, porque havia uma cultura de que aluno do ensino superior não precisa fazer prova, faz apenas seminário e trabalho, mas a prova é essencial. O grupo aceitou bem que todas as disciplinas tenham uma prova individual, escrita e bem elaborada, mostrando aos alunos que ele também será um avaliador e terá que saber elaborar provas. (C.P<sub>1</sub>, 2009).

É recorrente a utilização do desempenho dos estudantes, aferido pelo Enade, como indicador de qualidade no contexto educacional do Brasil. O Exame ganha esta dimensão porque os resultados da prova constituem-se em um dos critérios de regulação do Estado e, acima de tudo, atendem às expectativas da sociedade, ávida por parâmetros quanto à qualidade dos cursos e das IES. Na educação superior, esse tipo de avaliação ocorre, com regularidade, desde o meado os anos 1990, embora tenha sido alvo de alterações significativas nos procedimentos de organização, nos critérios de seleção dos alunos a serem avaliados e até na estrutura da prova. Segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 160), esse modelo

está relacionado ao contexto do novo modelo social que se consolida no cenário da globalização de mercados, caracterizando-se como uma estratégia importante para definir o lugar das Instituições de Educação Superior em *ranking* de resultados que se revelam em instrumentos eficazes para a definição de um mercado educacional.

Mesmo que o Projeto Pedagógico Institucional da Faculdade e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia aparentemente superem as perspectivas do estrito cumprimento da regulação do setor educacional, e da conquista de visibilidade junto à sociedade entre os cursos e as instituições com serviços de qualidade, quando vislumbram uma educação voltada para os

ideais e valores humanísticos e o domínio de competências, pode-se inferir que, como uma instituição privada, a Faculdade almeja garantir a sustentabilidade financeira de seu projeto nesse cenário de grande competitividade e, portanto, busca resultados positivos nas avaliações oficiais para atestar o cumprimento de sua função social como prestadora de serviço e de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, legitimar-se e destacar-se no contexto competitivo. Nesse sentido, ela, também, respalda e valoriza a concepção de avaliação como mecanismo para a prestação de contas à sociedade.

Em se tratando da autoavaliação, na pesquisa de campo não percebemos otimismo da coordenadora do curso que pudesse colaborar para a realização de avanços nos processos internos de avaliação institucional, apesar deste tipo de avaliação estar contemplado no Projeto Pedagógico Institucional da IES e devesse ser valorizado em todas as suas instâncias administrativas e acadêmicas, para efetivo funcionamento e contribuição com a qualificação do trabalho. Pelo contrário, o discurso da coordenadora evidencia a existência de limitações que precisam ser superadas:

Nós ainda não conseguimos acertar na avaliação institucional, temos uma CPA na faculdade que faz a avaliação dos alunos e dos professores. Mas essa CPA esse ano ficou desleixada. Não era uma avaliação que tinha muito retorno ao professor, e nem para o aluno. Tínhamos uma equipe, nos anos anteriores, que tinha interesse e envolvimento, mas não tinha competência técnica para avaliação. Então, quando se socializava essas discussões, numa equipe com boa vontade e sem competência técnica, mostrou-se certa fragilidade nos resultados. Tivemos uma avaliação que eu questionei, porque deram um conceito dez na avaliação, porque não existe um grupo perfeito. Essa CPA ficava meio sem credibilidade com os professores e não havia muito preparo para os alunos e nem sempre eles eram criteriosos na avaliação. (C.P<sub>1</sub>, 2009).

O problema das CPAs no país está relacionado ao próprio contexto interno das IES. Muitas vezes, preocupadas em atender à determinação legal de implantação da Comissão, as instituições constituem esse grupo de trabalho e suas diretrizes sem a participação da comunidade acadêmica. A própria escolha de seus membros, por vezes, é feita pelos gestores, sem que haja legitimação junto aos corpos docente, discente e de funcionários. Nem sempre se observa a responsabilidade da CPA, cujos relatórios servem de referência para a avaliação externa e subsidiam o julgamento e a atribuição de mérito da instituição.

Mesmo que o depoimento da coordenação do curso de Pedagogia traduza a falta de expectativas em relação às contribuições da avaliação institucional no momento atual, na IES a participação das instâncias acadêmicas nos órgãos superiores e colegiados da IES tem se constituído em uma fonte de superação dessa fragilidade, comum entre as organizações brasileiras de ensino.

O pior desempenho da Faculdade na avaliação do curso de Pedagogia refere-se à dimensão corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo, que constituem o corpo social e são responsáveis pela viabilização das atividades administrativas e acadêmicas. Nesse ponto, a IES recebeu apenas três conceitos MB, num conjunto de 12 aspectos avaliados.

A categoria de análise “corpo docente”, o indicador “perfil docente”, com o aspecto relativo à produção acadêmica foi avaliado com o conceito R (Regular). (Quadro 12 abaixo).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Formação	MB
Experiência (acadêmica e profissional)	B
Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso	B
Publicações e produções	R

Quadro 12: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino- ACE -Dimensão: Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Técnico Administrativo - Categoria de Análise: Corpo Docente - Indicador: Perfil Docente  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino - ACE - Manual de Avaliação do Curso de Pedagogia – Licenciatura - Faculdade, 2006.

A formação acadêmica, a experiência profissional e o comprometimento do quadro de professores eram “forças do curso” de acordo com o Relatório da ACE do Curso de Pedagogia (2006), ou seja, eram elementos que poderiam contribuir para a eficácia do projeto e o bom êxito da organização. Diz o Relatório da ACE (2006, p.5): “O corpo docente tem boa qualificação, experiência profissional, compromisso com o curso e com a aprendizagem dos alunos. Demonstra interesse pela melhoria de sua qualificação acadêmica e valoriza as condições oferecidas pela IES para esta finalidade”.

A configuração das relações de trabalho, contudo, não era compatível com a qualificação do corpo docente. O regime de trabalho foi apresentado pelos avaliadores como indicativo de maior fragilidade, de acordo com o Relatório da ACE (2006, p.5): “Regime de trabalho do professor, na maioria horista, com pouca disponibilidade para atender às necessidades do

desenvolvimento do projeto pedagógico do curso e se dedicar mais à pesquisa e produção acadêmica”.

Em relação ao tempo de dedicação ao curso, Pedagogia recebeu o conceito R (Regular). (Quadro 13)

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Dedicação ao curso	R
Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso	MB

Quadro 13: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente, Corpo Discente e Corpo Técnico Administrativo - Categoria de Análise: Corpo Docente - Indicador: Atuação em Atividades Acadêmicas.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino - Manual de Avaliação do Curso de Pedagogia – Licenciatura - Faculdade, 2006.

Naquele momento, dos 23 docentes alocados no curso, 12 eram contratados como horistas, assumindo apenas o compromisso de planejar e ministrar aulas e avaliar o desempenho dos estudantes na disciplina sob sua responsabilidade. Nessa condição, ficavam dispensados do envolvimento em atividades de pesquisa e extensão, por exemplo. Ao todo, 48% dos docentes tinham regime de contratação em tempo integral e parcial e contavam com horas dedicadas à sala de aula e a atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão. (Tabela 13)

Tabela 13  
Distribuição dos docentes do Curso de Pedagogia  
Faculdade Pesquisada, 2006

Número de Docentes por Titulação				Regime de Trabalho		
Doutor	Mestre	Especialista	Graduado	Integral	Parcial	Horista
4	13	6	0	3	8	12
<b>Total Geral: 23 docentes</b>						

Fonte: Relatório da ACE do Curso de Pedagogia, 2006.

A situação tornou-se objeto de críticas dos avaliadores, apesar de a IES manter 48% do quadro com atuação em regime parcial ou integral e de cultivar como procedimento a remuneração dos professores envolvidos em projetos de pesquisa por trabalho produzido, com liberação do recurso realizada a partir de parecer da comissão interna de pesquisa.



Como medida para correção do problema, os avaliadores apresentaram duas recomendações, ainda não atendidas até o final de 2009. São elas: ampliar o número de professores contratados dentro dos regimes de horário parcial e horário integral, de maneira que, além das atividades de ensino, possam atuar em outras frentes, como a pesquisa e produção científica e a melhoria do projeto pedagógico; e implementar o plano de carreira dos professores.

Nos anos subsequentes à avaliação, não houve avanços significativos com relação ao tempo de dedicação de docentes ao curso, apesar do Plano de Carreira Docente ter sido implementado pela IES em 2010. Pelo contrário, a situação se agravou. Atualmente, a Faculdade tem 2.477 alunos, 137 funcionários e 191 docentes. O curso de Pedagogia tem 201 estudantes matriculados e 16 docentes (12,6 aluno/docente), sendo apenas quatro professores contratados em regime parcial e os demais (12) em regime horista. Há, portanto, uma regressão nesse indicador de qualidade, já que se reduziu o número de professores de regime parcial e o curso não conta mais com professores de regime integral.

No que se refere à qualificação, o cenário é diferente. Desde a época da avaliação do curso, a IES investe em atividades para a qualificação docente, mas os professores têm dificuldade para aderir à proposta, devido à escassez de tempo disponível para esse fim, em decorrência da necessidade de cumprir jornada em organizações diversas para atender suas demandas orçamentárias.

Apesar de os avaliadores atribuírem juízo negativo ao item regime de trabalho, possivelmente por acreditarem que esse aspecto interfere no tempo destinado ao curso e por perceberem as limitações de atuação do horista, os documentos de regulação do setor no Brasil não estabelecem percentuais mínimos para composição do quadro docente quanto ao tipo de vínculo empregatício. O Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001, o qual dispunha sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, na época da avaliação do curso, orientava em seu art. 9º, no que compete às universidades, que a “prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, [é] nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”. O atual Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, o qual trata sobre esse mérito, em seu art. 16, apenas prevê que as instituições através do seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI devam apresentar as seguintes informações em relação a esse item:

Art. 16 [...]

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro.

Os centros universitários, por sua vez, devem atender às orientações do Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006, que dispõe para a composição do corpo docente:

Art. 1º [...]

Parágrafo único: Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos:

- I – um quinto do corpo docente em regime de dedicação integral; e
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (BRASIL, 2006).

As universidades, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), por se constituírem em instituições pluridisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, devem contemplar seu quadro docente:

Art.52

I - [...]

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Os critérios de avaliação presentes nos instrumentos de avaliação, inclusive nos de 2002-2005 e 2006, os quais serviram de referencial para avaliação de reconhecimento dos cursos pesquisados, não vinculam tempo de dedicação ao curso ao regime de trabalho dos docentes. No instrumento de 2002-2005, indicava-se a carga horária semanal do professor no ensino e em atividades que lhe são complementares, a exemplo de tempo para preparação das aulas, orientação dos alunos, elaboração e correção de avaliações, sendo que, pelo menos 33% dos docentes do curso deveriam permanecer na IES no tempo equivalente a 10% e 20% da carga horária para essas atividades. O instrumento de 2006 desvincula com clareza o regime do tempo destinado ao curso: “o avaliador deverá estar atento ao fato de que a dedicação do corpo docente ao curso não está vinculada à carga horária contratada e, sim à disponibilidade da carga horária para o cumprimento efetivo das atividades previstas no projeto pedagógico do curso”. (MEC/SINAES/INEP, 2006, p. 62-63).

Já o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação para fins de Reconhecimento – Bacharelado e Licenciatura de 2008 não manteve o indicador “tempo de dedicação ao curso”, mas instituiu a obrigatoriedade da criação de um Núcleo Docente Estruturante – NDE composto por, pelo menos, 30% do total de docentes do curso e com percentuais mínimos para obtenção de conceitos positivos. Nesse caso, adota-se como critério de qualidade (correspondente ao conceito 5) a existência de 100% dos docentes contratados em regime de dedicação parcial ou dedicação integral, com no mínimo 40% em tempo integral e indicativo de permanência dos profissionais na IES até a renovação do reconhecimento do curso. Para o referencial mínimo de qualidade (equivalente ao conceito 3), a contratação em regime integral prevê, no mínimo, 20% do corpo docente em regime integral. O atual instrumento de avaliação para fins de reconhecimento dos cursos de bacharelado e licenciatura, publicado em 2009, amplia a cota mínima de contratação de profissionais em regime de tempo integral e parcial para 50% e 25%, para a atribuição dos conceitos 5 e 3 respectivamente.

Por outro lado, além da inexistência de dispositivos legais para fixação de juízo quanto ao regime à época da avaliação do curso, vale ressaltar que nem mesmo a adoção do modelo de dedicação integral asseguraria à IES a dedicação dos contratados a atividades desenvolvidas fora de sala de aula, porque, do ponto de vista legal, o profissional contratado nesse sistema por uma organização pode manter compromisso de trabalho com outras instituições de ensino.

Os resultados qualitativos atribuídos pelos avaliadores às condições físicas da Faculdade sinalizam para a necessidade de reflexão e adoção de medidas para atenuar os problemas levantados. Quanto à dimensão instalações físicas, diz o Relatório da ACE do Curso de Pedagogia (2006, p.6):

**Forças**

Ambientes modernos, com instalações elétricas, hidráulica e de ar condicionado que permitem o bem estar na comunidade interna. São ambientes limpos e organizados.

**Fragilidades**

Um dos prédios necessita de um elevador, para portadores de necessidades especiais. Necessidades de mais laboratórios exclusivos de curso.

**Recomendações do Avaliador:**

Instalar um elevador para portadores de necessidades especiais no prédio que não possui rampa. Instalar laboratórios para o curso de Pedagogia, pertencentes à faculdade. Atualmente, são utilizados os laboratórios do Colégio, pertencente à mesma mantenedora.

O curso obteve conceito R (Regular) para os aspectos avaliados que dizem respeito à coerência dos ambientes/laboratórios com a proposta do curso; à qualidade das atividades de ensino e dos serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino etc.); e à orientação dos estudantes. (Quadro 17).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso	R
Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso	B
Espaço físico (adequação as especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação,.)	B
Equipamentos (tipos, quantidade e condições de uso)	B
Condição de conservação das instalações	B
Materiais	B
Normas e procedimentos de segurança	B
Equipamentos de segurança	B
Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade. )	R
Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade.)	R
Orientação de alunos	R
Protocolos de experimentos	
Comitê de Ética em Pesquisa	
Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso	B

Quadro 17: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações Físicas - Categoria de Análise: Instalações Especiais e Laboratórios Específicos - Indicador: Cenários / Ambientes / Laboratórios para à Formação Geral/Básica

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual de Avaliação do Curso de Pedagogia – Licenciatura - Faculdade, 2006.

Observamos que há coerência desta análise com aquela apresentada para a dimensão didático-pedagógica, em relação ao indicador currículo cujo aspecto avaliado “coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e

materiais) com a proposta curricular”, obteve conceito regular e ainda se confirma no indicador “cenários/ambientes/laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade (quadro 18). A coordenadora do curso entretanto, garante que não há ausência de equipamentos, exceto dos laboratórios específicos e dos laboratórios de informática, cuja carência é atenuada com o deslocamento dos professores e das turmas para outros prédios da IES, a exemplo do Instituto Superior de Educação – ISE.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso	R
Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso	R
Espaço físico (adequação as especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc.)	B
Equipamentos (tipos, quantidade e condição de uso)	B
Condição de conservação das instalações	MB
Materiais	B
Normas e procedimentos de segurança	MB
Equipamentos de segurança	MB
Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc.)	B
Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc.)	B
Orientação de aluno	B
Protocolo de experimentos	
Comitê de Ética em Pesquisa	
Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso	B

Quadro 18: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações Físicas - Categoria de Análise: Instalações Especiais e Laboratórios Específicos - Indicador: Cenários / Ambientes / Laboratórios para a Prática Profissional e Prestação de Serviço a Comunidade  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino - Manual de Avaliação do Curso de Pedagogia – Licenciatura – Faculdade, 2006.

Nessa categoria de avaliação, os indicadores se confundem, devido ao detalhamento dos aspectos avaliados tanto na categoria de análise dos ambientes para a formação geral (quadro 17) quanto na categoria de análise instalações e ambientes para a formação específica, com exceção dos relativos aos espaços destinados ao exercício da prática profissional para a prestação de serviços à comunidade (quadro 18), localizados em ambientes externos. No caso da IES, esses espaços têm passado por ampliações e abrigam atividades realizadas pelos discentes mediante orientação docente.

Pudemos observar que nem sempre a informação explicitada no Relatório oficial da Avaliação das Condições de Ensino é compatível com a realidade. Um exemplo, na dimensão instalações físicas é o registro de ausência de elevadores para o uso de pessoas com

deficiência física no local de aula, com recomendação de instalação do equipamento pela direção da Faculdade, apesar de todos os prédios apresentarem esse indicador de qualidade.

#### 7.1.1.2 O Curso de Licenciatura em Educação Física

O Curso de Licenciatura em Educação Física foi autorizado em 2001. A gestão do curso está sob a responsabilidade de um coordenador que se mantém no cargo desde a fase de concessão de autorização para funcionamento, fato pouco comum nas instituições privadas em decorrência da grande rotatividade de docentes e funcionários registrada nas IES de Salvador. Essa continuidade, conforme observamos durante o trabalho de campo, tem favorecido a gestão devido ao grande conhecimento da proposta pedagógica, bem como da organização acadêmico-administrativo da IES.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (na época da avaliação, a Resolução CNE 03/87) e as diretrizes para a formação do professor, prevê a formação de um profissional para atuação no campo da educação física escolar, na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio. Além de realizar e avaliar projetos educativos, considerando as especificidades do educador físico. A partir dessa concepção generalista, o egresso deve estar pronto para intervir nos processos educativos formais e não-formais que exigem a participação de um profissional da área. A carga horária total é de 2.936 horas, com tempo de integralização mínimo de seis e máximo de nove semestres. São oferecidas 60 vagas semestrais, sendo 30 para o turno matutino e 30 para o noturno.

O corpo docente, na época da avaliação, era formado por cinco doutores, 12 mestres, 13 especialistas e 2 graduados, distribuídos em diferentes regimes de trabalho (eram 16 contratados como horistas, 7 com regime de tempo integral e 9 com regime de tempo parcial). Segundo o Relatório de Avaliação das Condições de Ensino para fins de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Física (2005), esses profissionais eram envolvidos com a proposta pedagógica do curso, especificamente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Não foi possível identificar em documentos o número de alunos no curso na época do reconhecimento, mas no início do segundo semestre de 2010 havia 430 alunos matriculados e

30 docentes atuantes tanto na licenciatura quanto no bacharelado, sendo oito enquadrados no regime parcial e 22 como horistas.

*7.1.1.2 1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em Educação Física.*

A Avaliação das Condições de Ensino - ACE do Curso de Licenciatura em Educação Física ocorreu no período de 10 a 30 de abril de 2005, sendo que a visita *in loco* da comissão de especialistas foi realizada no período de 14 a 16 de abril de 2005. Nas dimensões avaliadas à época, o curso obteve os seguintes resultados finais: Dimensão Didático-Pedagógica: conceito MB (Muito Bom); Dimensão Corpo Docente: conceito B (Bom); e Dimensão Instalações: conceito MB (Muito Bom)..

Na Dimensão Organização Didático-Pedagógica, os resultados apresentam poucos indicadores que requeiram intervenção para a qualificação do curso. Na avaliação qualitativa, recebeu as seguintes considerações finais, segundo o Relatório da ACE do Curso de Educação Física (2005, p.6):

Constatou-se que a organização didático-pedagógica (Coordenação do Curso, Organização Acadêmico-administrativa e Atenção aos discentes) do curso apresenta favorável estrutura de funcionalidade e envolvimento satisfatório de seu coordenador, cujas ações administrativas são reconhecidas pelos dirigentes da IES, docentes e discentes do curso. O curso desenvolve-se nos períodos matutino e noturno, caracterizando a formação do licenciado em Educação Física, atendendo a Resolução n.º 03/87 CNE. No curso, são desenvolvidas várias atividades de extensão articuladas à formação acadêmica e científica dos alunos. Destaca-se que os alunos participam de grupos de pesquisas e recebem bolsas de estudos para desenvolverem os projetos de pesquisa e extensão, bem como para auxiliarem nas atividades administrativas. Durante as entrevistas, os alunos declararam que recebem auxílio financeiro para participarem de eventos, congressos etc.

Destaca-se que o curso, mesmo estando baseado em uma estrutura curricular avançada em relação a Res. 03/87, não deixa de atendê-la em sua plenitude e ditames legais.

Quanto à administração acadêmica, no indicador “atenção discente”, apenas dois aspectos foram avaliados com conceito R (Regular): acompanhamento de egressos e existência de meios de divulgação de trabalhos e produção dos alunos (Quadro 20).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Atenção à participação em eventos	MB
Apoio pedagógico aos docentes	MB
Acompanhamento psicopedagógico	MB
Mecanismos de nivelamento	MB
Acompanhamento de egressos	R
Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos	R
Bolsas de estudos	MB
Bolsas de trabalho ou de administração	MB

Quadro 20: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino -Dimensão: Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Administração Acadêmica - Indicador: Atenção aos Discentes

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005 .

Dentre as medidas para atenuar as duas limitações indicadas na entrevista com a coordenação, identificamos poucas ações para melhoria do acompanhamento de egresso e que pudessem amenizar a deficiência, apesar do esforço conjunto em reunir os ex-alunos em atividades acadêmicas e motivá-los para a formação continuada em cursos de especialização na área de Educação Física, os quais já estão sendo desenvolvidos pela IES. Também identificamos a ineficácia do mecanismo criado para divulgar os trabalhos e as produções dos alunos. A IES até dispõe de uma revista que possa absorver o material elaborado pelos estudantes, mas “é muito difícil um aluno ter sua produção publicada na revista”, segundo a coordenação.

Temos orientado aos docentes que eles incentivem os alunos a publicarem através de outros meios. Alguns publicam em revistas online, outros com um trabalho melhor apresentando, publicam em revista impressa. Mas são ainda ações pontuais; não são ações organizadas de tal forma que a gente preveja uma ação mais sistematizada de encaminhamento desses trabalhos para publicação. O próprio orientador quando percebe um bom trabalho, tenta encaminhar para alguns periódicos. (C.Ed., 2009)

Já o indicador “currículo”, da categoria de análise “projeto do curso”, reúne aspectos deficientes, que demandam melhorias por terem obtido o conceito R (Regular) na avaliação. São eles: “coerência do currículo em face das novas diretrizes curriculares nacionais” e “adequação, atualização e relevância da bibliografia” (Quadro 21).



ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Coerência do currículo com os objetivos dos cursos	MB
Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso	MB
Coerência do currículo em face das diretrizes curriculares nacionais	R
Adequação a metodologia de ensino à concepção do curso	MB
Inter-relação das disciplinas na concepção e execução do currículo	MB
Dimensionamento da carga horária das disciplinas	MB
Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas	MB
Adequação, atualização e relevância da bibliografia	R

Quadro 21: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Projeto do Curso - Indicador: Currículo

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

A comissão apresentou as seguintes considerações qualitativas em relação ao currículo, segundo o Relatório da ACE (2005, p.5):

O currículo apresenta a concepção generalista da formação do licenciado, sendo observada tanto na estrutura documental do currículo como nos depoimentos dos alunos e docentes. Prioriza-se a formação de licenciados pautada na Resolução 03/87 CNE. O currículo em vigor apresenta marco teórico conceitual, contudo, ressalta-se que o mesmo deve ser atualizado e realinhado às novas propostas de formação do profissional de Educação Física. Pôde-se observar que as sugestões apontadas, quando do processo de autorização, em relação à adequação e atualização da bibliografia, interação teoria e prática, envolvimento de acadêmicos em projetos de ensino, extensão e pesquisa e organização de estágios foram parcialmente atendidas. Contudo, tais aspectos devem continuar sendo monitorados pela coordenação para o pleno atendimento, pois se detectou que ainda há possibilidade de melhorias consideráveis. Os acadêmicos salientaram que a possibilidade com o envolvimento em projetos de extensão, pesquisa, estágios extracurriculares e profissionalizantes é o que os diferenciam na formação. Os processos avaliativos adotados são coerentes e atendem plenamente às exigências formativas deste profissional.

Dentre as ações desenvolvidas pelo curso para combate aos problemas relativos a esse item, está a implementação de uma nova matriz curricular. Contudo, enfrenta-se dificuldades para adequar a proposta curricular às normas em vigor, devido à ausência do diálogo entre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física e a Resolução CNE/CP 01/2002, que orienta a formação de professores no país. Parte-se, então, do entendimento de que antes

o licenciado poderia atuar em qualquer lugar e o bacharel podia atuar em qualquer lugar menos na escola. Com a 01/2002, está o entendimento que a academia, clube, hotel não é educação básica. Portanto, está configurado um espaço de duas formações distintas: uma de licenciado para atuar na escola e outra de bacharel para atuar fora da escola. (C.Ed., 2009).

O processo é dificultado porque, além dos conflitos insuperáveis entre os dois documentos de regulação (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física e a Resolução para a formação de professores), o avaliador, por ocasião da visita in loco, fez a análise à luz de suas pré-noções curriculares e não há necessariamente sintonia entre os princípios da IES e as recomendações oficiais:

Hoje, são dois cursos: licenciatura e bacharelado. Queríamos um só de licenciatura que contemplasse o aluno atuar em qualquer área, seja na escola ou fora dela, tendo em conta pesquisa, ampliando a articulação com o ensino e com a extensão. Considero isso importante para qualquer profissional, seja ele bacharel ou licenciado. (C.Ed., 2009).

Na categoria de análise atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação, os indicadores estágio supervisionado e atividades de prática profissional também foram apontados como pontos frágeis do curso por receberem os conceitos MF (Muito Fraco) e R (Regular), respectivamente, ambos no que se refere à relação aluno/professor na orientação. Na época da avaliação, havia de 30 a 40 alunos por professor, apesar da média de referência considerada fosse em torno de 15 estudantes por docente. (Quadros 22 e 23).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado	MB
Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento de estágio	MB
Relação aluno/professor na orientação de estágio	MF

Quadro 22: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação - Indicador: Estágio Supervisionado.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento das atividades	MB
Relação aluno/professor na orientação de atividades da prática profissional	R
Oferta regular de atividades pela própria IES	MB
Incentivo a realização de atividade fora da IES	MB

Quadro 23: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação - Indicador: Atividades de Prática Profissional.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Educação Física - Licenciatura, Faculdade, 2005.

O resultado obtido pela faculdade deve-se, principalmente, à falta de disponibilidade dos docentes para dedicação a atividades desta natureza dentro do curso, considerando que a maior parte do quadro era contratada como horista e não tinha, portanto, obrigação de desempenhar funções afora o planejamento e a realização das aulas e das avaliações. Entretanto, diante da avaliação externa, o curso tem envidado esforços para atenuar o problema, oferecendo acompanhamento docente semanal aos discentes em estágio supervisionado e atividades de prática profissional com remuneração dos profissionais envolvidos nesse trabalho. A razão caiu de 30 a 40 alunos por professor para de 20 a 25, mas ainda está aquém do número de referência, em média 15 alunos por professor, segundo os procedimentos da época<sup>54</sup>.

Na Dimensão Corpo Docente, a exemplo do curso de Pedagogia, vários indicadores foram avaliados com aspectos que requerem melhorias, tanto no perfil docente quanto nas condições de trabalho. A experiência em docência para formação de educadores físicos é um dos itens que gera maior preocupação, de acordo com o Relatório da ACE (2005), por ter recebido conceito MF (Muito fraco) dos avaliadores.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Tempo de magistério superior	MF
Tempo de magistério no ensino	MB
Tempo de exercício profissional fora do magistério	MB

Quadro 24: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente-Categoria de Análise: Formação Acadêmica Profissional - Indicador: Experiência Profissional  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

Conforme o depoimento do coordenador do curso de Educação Física, o tempo de magistério superior, aquém do esperado, decorre da opção da IES pela contratação de profissionais mais jovens, recém qualificados, com experiências mais voltadas às inovações e tendências da área de Educação Física, apesar do mercado não ter, em quantidade suficiente, professores disponíveis com esse perfil e também com experiência em docência superior acumulada. A intenção seria a oferta de um curso em consonância com as discussões e práticas profissionais

<sup>54</sup> Os procedimentos atuais para a avaliação dos cursos de graduação para fins de reconhecimento, bacharelado e licenciatura, no Instrumento de 2009, não estabelece número de alunos por docente, mas a relação entre o número de vagas anuais autorizadas e o número de docente equivalente a tempo integral, sendo no máximo 20/1.

mais atuais, sem tanta exigência para a contratação de profissionais com experiência na docência superior.

Essa foi uma escolha nossa. A gente sabia que teria problema na avaliação, mas para o perfil de curso que queríamos constituir e a visão da Educação Física que queríamos que nosso docente tivesse – com a visão de curso superior e de organizar o projeto pedagógico do curso superior que privilegiasse essa relação de ensino, pesquisa e extensão e não fosse só aquela relação de ensino, onde o professor dá a aula e vai embora; que os professores estivessem mais sintonizados com o que há de mais atual em cada uma das áreas –, nós preferimos ter docentes mais novos, com esse perfil, do que docentes mais antigos que não se adequassem a essa possibilidade. (C.Ed., 2009).

Conseqüentemente, essa é uma situação que merece uma profunda reflexão da IES, pois as licenciaturas preparam profissionais para a atuação na escola e na sala de aula. Qual a experiência a ser compartilhada com os alunos pelos professores com atuação fora do magistério?

No entanto, apesar da opção da IES em não valorizar tanto a experiência no magistério, os mecanismos de regulação têm impulsionado a valorização da qualificação acadêmica por parte dos professores em programas de pós-graduação *stricto sensu*, causando o afastamento de muitos docentes para se dedicarem ao mestrado e doutorado e, por conseguinte, uma grande rotatividade do corpo docente, haja vista que a instituição ainda não dispunha de políticas claras de incentivo à titulação. Ressalte-se que nem mesmo o Plano de Carreira, recém-implantado pela IES, não prevê medidas desta natureza, ficando atribuída exclusivamente ao docente a responsabilidade pela aquisição de titulação, apesar disso exercer influência direta na qualidade do curso e na avaliação realizada pelos órgãos de regulação.

Na categoria de análise “condições de trabalho”, o indicador plano de carreira obteve dois conceitos R (Regular), nos aspectos “ações de capacitação” e “critérios de admissão e de progressão de carreira”, embora, na época da avaliação ainda não existisse um plano de cargos e salários estabelecido e a ausência dele tivesse sido considerada pelos avaliadores um condicionante da falta de dedicação e envolvimento docente em atividades do curso afora o ensino disciplinar. (Quadro 26).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Ações de capacitação	R
Critérios de admissão e de progressão na carreira	R
Existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes	MB

Quadro 26: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Plano de Carreira  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

O conceito teria sido elevado pelos avaliadores para o conceito R – e não MF (Muito Fraco) como poderia se esperar – em decorrência da existência de iniciativas individuais de docentes nas áreas da pesquisa e da extensão, cujos projetos proporcionam a iniciação científica de estudantes e a articulação do curso com a comunidade e têm sido reconhecidos pela IES quando valoriza as competências que ajudam a enriquecer a proposta pedagógica do curso. Na visão do coordenador, o Plano de Carreira tornou-se um obstáculo para o envolvimento de docentes nas atividades do curso, embora haja casos de profissionais que se dedicam a ações fora de sala de aula sem perspectiva de remuneração ou reconhecimento da instituição, por satisfação pessoal:

Percebemos que alguns professores não querem se comprometer com determinadas ações, porque sentem que não tem um documento dizendo o que vão ter em contrapartida.

[Ao mesmo tempo] conseguimos formar um corpo docente que não vê nessa instituição uma forma de emprego. A visão da grande maioria é que o curso de Educação Física e a instituição não são apenas um locais de trabalho; são um projeto do curso e é um projeto de gente que entende de Educação Física de determinada maneira. Muitas vezes, eles relevam um pouco a falha institucional e colaboram bastante com varias ações. [...]. Mas, obviamente, é sempre melhor quando temos isso de forma organizada e sistematizada, que aí o professor tem clareza de como ele pode caminhar com a instituição. (C.Ed., 2009).

Não obstante o “apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural” tenha recebido conceito MB (Muito Bom) na categoria de análise “condições de trabalho” do indicador “estímulos/incentivos profissionais” (Quadro 27), os demais aspectos avaliados (“apoio à participação de eventos” e “apoio à discussão dos temas relativos ao ensino do curso”) obtiveram conceito R (Regular).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural	MB
Apoio à participação em eventos	R
Apoio à discussão dos temas relativos ao ensino do curso	R

Quadro 27: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Estímulos/Incentivos Profissionais  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

Segundo a coordenação do curso, depois da avaliação, a IES tem apoiado a participação de eventos, bem como incentivado a criação de um grupo de estudos na área de Educação Física e promovido ações para a discussão de temas relacionados ao ensino entre docentes de todos os cursos. A atualização pedagógica, através de fóruns de discussões sobre mecanismos de avaliação, metodologia de ensino e integração interdisciplinar, além de outras temáticas escolhidas pelos próprios professores, tem sido organizada e realizada por uma comissão formada pela direção da IES, conforme o depoimento do coordenador do Curso de Educação Física, por ocasião da entrevista.

Ainda nesta categoria, o indicador “dedicação ao curso”, possivelmente relacionado à opção da IES por professores mais ligados ao mercado de trabalho do que à docência e ainda em formação e à inexistência de um plano de carreira à época da avaliação, foi apontado como um dos pontos mais frágeis do curso. O tempo dedicado pelo professor ao ensino e às atividades que lhes são complementares e o tempo de exercício e docência no curso, foi avaliado com conceitos MF (Muito Fraco) e F (Fraco), respectivamente (Quadro 28).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades que lhes são complementares	MF
Tempo de exercício e docência no curso	F

Quadro 28: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Dedicção ao Curso  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005

A situação agravou-se desde a avaliação externa, apesar destes serem indicadores de extrema relevância para a qualificação do curso. Conforme pôde ser constatado, na época da avaliação, para fins de reconhecimento, o curso contava com 50% do corpo docente contratado em regime horista, 28% em regime parcial e apenas 22% em regime integral, porém, no início do

segundo semestre de 2010, passou a ter um quadro formado por 73% de professores horistas e somente 27% contratados em regime parcial. Considerando que nos atuais procedimentos de avaliação para fins de reconhecimento dos cursos de bacharelado e licenciatura o regime de trabalho do corpo docente é um indicador de destaque e deve contemplar, como referencial máximo de qualidade, 60% dos docentes com contratos de dedicação parcial e integral, torna-se imprescindível que as políticas institucionais internas passem a valorizar esse indicador de qualidade.

A baixa média de tempo de vínculo com o curso decorre do afastamento voluntário para titulação – caso comum se considerado o perfil docente determinado pela IES, com profissionais mais voltados ao mercado de trabalho e com menos experiência no universo acadêmico – e do próprio tempo de existência da licenciatura e do bacharelado da IES, ainda muito novo no momento da avaliação externa. Como era esperado, os professores foram contratados gradativamente, à medida que as disciplinas concernentes ao seu perfil passaram a ser ofertadas, o que determinou que muitos deles fossem incorporados ao quadro apenas nos últimos dois anos. O modo de aferição do tempo de vínculo ao curso era uma distorção dos critérios de avaliação vigentes até 2005, mas já foi superada desde 2006, a partir das contribuições do novo instrumento de avaliação dos cursos de graduação, já sob a égide do Sinaes. No atual Instrumento de Avaliação para fins de Reconhecimento dos Cursos de Graduação (bacharelados e licenciaturas), há recomendação de permanência para o Núcleo Docente Estruturante desde o ato de autorização de funcionamento até, pelo menos, a renovação de reconhecimento.

De acordo com o coordenador do curso de Educação Física, a rotatividade independe de decisões da gestão do curso e da Faculdade, apesar do atual quadro docente representar apenas 50% do número de docentes que estiveram participando do curso na época de sua avaliação para fins de reconhecimento. No âmbito das políticas institucionais, o docente somente é desligado se apresentar problemas de adaptação ao perfil que se pretende formar ou por algum outro motivo pessoal. Um diferencial de qualidade em relação a esse aspecto é que, mesmo não havendo, nessa época, o NDE como indicador oficial de avaliação, o curso já mantinha um núcleo docente estruturante, constituído por um grupo de professores que assumia atividades, independente do seu regime de trabalho. Contudo, sabe-se que esta não é a condição ideal, por deixar a IES vulnerável às decisões pessoais de adesão ou não a este núcleo.

As fragilidades nas “condições de trabalho”, também, foram evidenciadas pelo indicador “relação alunos/docentes”. O “número médio de alunos por docente em disciplinas do curso” e o “número médio de alunos por turma em disciplinas” obtiveram os conceitos MF (Muito Fraco) e R (Regular), embora a IES assegurasse a oferta de turmas com até 50 alunos nas disciplinas de cunho teórico e com até 25 estudantes nas atividades práticas, conforme consta no Relatório de Avaliação das Condições de Ensino do Curso (2005). Essa média, aliás, vem sendo mantida pela IES. (Quadro 29).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Número médio de alunos por docentes em disciplinas do curso	MF
Número médio de alunos por turma em disciplinas	R

Quadro 29: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Relação Alunos/Docentes  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física - Faculdade, 2005.

A debilidade das condições de trabalho ofertadas pela IES, possivelmente, influenciou no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, mesmo havendo iniciativas individuais de docentes para assegurar qualidade a esse aspecto da formação discente. Os indicadores quanto às “atividades relacionadas ao ensino de graduação” e à “atuação em atividades acadêmicas”, integrantes da categoria “atuação e desempenho acadêmico profissional”, obtiveram os conceitos F (Fraco) e MF (Muito Fraco) em todos os itens da avaliação, exceto na atuação em sala de aula (Quadros 30 e 31).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Docentes com orientação didática de alunos	MF
Docentes com orientação de estágio supervisionado ou de trabalho de conclusão de curso	F
Docentes com orientação de bolsistas de iniciação científica, de monitoria, de atividades de extensão ou de outros tipos de bolsas ou atividades discentes	MF

Quadro 30: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente-Categoria de Análise: Atuação e Desempenho Acadêmico Profissional - Indicador: Atividades Relacionadas com o Ensino de Graduação.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.



ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Atuação dos docentes em sala de aula	MB
Docentes com atuação na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento	MF
Docentes com atuação em atividades de extensão	MF

Quadro 31: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Atuação e Desempenho Acadêmico Profissional - Indicador: Atuação em Atividades Acadêmicas.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

Na extensão, apesar do conceito evidenciar qualidade insuficiente do desempenho docente, os avaliadores emitiram na síntese qualitativa da dimensão didático-pedagógica o seguinte parecer, conforme consta no Relatório de Avaliação (2005, p.5): “A Comissão Avaliadora pôde constatar efetivo envolvimento dos alunos e professores com eventos de extensão articulados com o ensino e a produção do conhecimento”. A coordenação do curso de Educação Física assegura que há um esforço permanente para que o docente entenda que essas atividades são tão importantes quanto às atividades de ensino, desenvolvidas em sala de aula, que tiveram seus referenciais de qualidade legitimados pelos avaliadores.

A coordenação do curso registra, ainda, que houve grandes avanços em relação às atividades de orientação no âmbito do curso. No segundo semestre de 2009, 15 disciplinas contavam com a orientação de sistema de monitoria, cujos monitores são estudantes matriculados em estágio mais avançado, selecionados através de edital, recebendo como contrapartida pelo trabalho uma bolsa pelo período de um ano. O coordenador admitiu, entretanto, que a área de pesquisa ainda precisa receber investimentos para ser melhorada, mesmo já havendo um grupo de pesquisa em funcionamento, que conta, inclusive, com a participação de docentes e discentes de cursos da área de saúde.

Na Dimensão Instalações, apesar do resultado geral apresentar conceito MB (Muito Bom), o Curso de Licenciatura em Educação Física recebeu conceito R (Regular) e Fraco (F) na categoria de análise biblioteca e nos laboratórios específicos. A síntese da avaliação, nessa dimensão, apresenta as seguintes considerações, de acordo com Relatório da ACE (2005, p.8):

A IES conta com boas dependências. As salas de aula têm dimensões adequadas e boa ventilação (todas providas de climatização). As instalações para coordenadores de curso e administração geral são também adequadas. Há pequena deficiência na sala de professores com relação ao espaço disponível e não há gabinetes de trabalho ou de atendimento / orientação de estudantes. A IES oferece, de maneira apropriada, mas com algumas exceções, as instalações específicas para cada curso. A biblioteca atende de forma razoável à população atual de estudantes, mas a IES já está executando expansão e setorização do acervo em outros prédios. Os serviços técnicos e de manutenção são executados de forma regular.

No que se referem à biblioteca, indicador “espaço físico”, as instalações para o acervo foram consideradas regulares pelos avaliadores (quadro 32), assim como a composição dos acervos de livros e periódicos da área de Educação Física (Quadro 33).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Instalações para o acervo	R
Instalações para estudos individuais	MB
Instalações para estudos em grupos	MB

Quadro 32: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Biblioteca - Indicador: Espaço Físico.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física - Faculdade, 2005.

es

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Livros	R
Periódicos	R
Informatização	MB
Base de dados	MB
Multimídia	MB
Jornais e revistas	MB
Política de aquisição, expansão e atualização	MB

Quadro 33: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Biblioteca - Indicador: Acervo

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

A ampliação do espaço da biblioteca da Faculdade, atualmente instalada no prédio-sede, é uma demanda também de todos os cursos da IES, conforme já relatado na avaliação do curso de Pedagogia. De acordo com a informação do coordenador do curso de Educação Física, durante a entrevista que nos foi concedida, a comunidade acadêmica do curso passou a contar, depois da avaliação externa, com uma sala de estudos e novos títulos de livros e periódicos. A ampliação do acervo visou, contudo, suprir as lacunas evidenciadas pelos resultados da

avaliação e atender às necessidades de atualização das diferentes vertentes da formação de Educação Física.

Ainda na categoria de análise “biblioteca”, indicador “serviços”, o item “apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos”, também, obteve o conceito R (Regular) (Quadro 34), porém não houve menção da coordenação sobre as ações de melhoria no decorrer do trabalho de campo para o desenvolvimento desta tese. O silêncio, talvez, seja decorrente da natureza da questão, que depende de medidas institucionais, que transcendem o âmbito do curso.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Horário de funcionamento	MB
Serviço de acesso ao acervo	MB
Pessoal técnico e administrativo	MB
Apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos	R

Quadro 34: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Biblioteca – Indicador: Serviços.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

As deficiências repetem-se na categoria de análise “instalações e laboratórios específicos”. O indicador “laboratório de fisiologia humana” obteve conceito R (Regular) em todos os aspectos avaliados (quadro 35), porque ainda não havia sido implantado na instituição até o momento da avaliação externa e, por conseguinte, até a fase de conclusão do curso pelas primeiras turmas. Já as condições de funcionamento da “pista de atletismo” (quadro 36) e da “sala de musculação” (quadro 37), receberam o conceito F (Fraco) quanto à prestação de “serviços”, avaliação compreensível, considerando-se a inexistência da primeira e o funcionamento deficitário da segunda.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Espaço físico	R
Equipamentos	R
Serviços	R

Quadro 35: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos - Indicador: Laboratório de Fisiologia Humana.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física - Faculdade, 2005.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Espaço físico	B
Equipamentos	B
Serviços	F

Quadro 36: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos - Indicador: Pista de Atletismo.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física - Faculdade, 2005.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITOS
Espaço físico	B
Equipamentos	B
Serviços	F

Quadro 37: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos. Indicador: Sala de Musculação.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Educação Física – Faculdade, 2005.

Este segmento, após os resultados da avaliação, teria sido objeto de uma política de melhoria pela Faculdade. De acordo com o depoimento do coordenador do curso, durante a nossa entrevista, houve melhoria significativa em relação aos laboratórios específicos da área de Educação Física, assim como em relação aos equipamentos e maquinários. Deve-se registrar a criação do laboratório de fisiologia do exercício, uma deficiência evidente desde o início de funcionamento do curso e, o consequente investimento na sala de musculação, ambas as instalações imprescindíveis para a prática profissional e para a experimentação.

Também, houve o incremento da disponibilização de materiais e equipamentos em laboratórios utilizados na formação básica dos estudantes, como os de bioquímica e biologia. O investimento nessas unidades, entretanto, deve-se tanto às demandas do curso de Educação Física quanto às necessidades do curso de Fisioterapia, pois tais instalações são de uso comum das comunidades acadêmicas das duas áreas.

A solução dos problemas inerentes à pista de atletismo, por sua vez, é mais complexa porque o equipamento utilizado nas aulas e em atividades complementares pertence à Universidade Federal da Bahia – e não a IES –, estando disponível aos estudantes da Faculdade graças a um convênio firmado entre as duas instituições educacionais. Portanto, ações de reparação e requalificação dependem de ambas. Porém, como o atletismo e o futebol não são componentes curriculares obrigatórios do curso de Educação Física e, portanto, dentro do

projeto pedagógico têm menor relevância do que outros aspectos, a formação geral dos discentes não seria tão prejudicada pelas más-condições de uso da pista.

#### 7.1.1.3.O Curso de Licenciatura em Teatro

O curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade em estudo teve o seu funcionamento autorizado pelos órgãos competentes no ano de 2001, com a concepção de que “o ensino da arte teatral deve privilegiar o desenvolvimento de habilidades, talentos e aptidões dos estudantes, através de um processo coerente e progressivo, que possibilite a efetiva formação de profissionais, atores e professores de teatro [...]”. (PPC, 2000, p [?]<sup>55</sup>). Contudo, o projeto pedagógico foi reestruturado em 2002, para adequação à Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 e à Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, relativas à formação de professores, e à Resolução CNE/CES nº 4, de 08 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Teatro. No primeiro semestre de 2010, o curso encontrava-se em fase de extinção, devido à baixa demanda de estudantes.

Norteados pela busca da dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir, na interação entre o saber conceitual e a prática, o curso tem carga horária mínima de 2.520 horas, além das 570 horas ministradas como complementação da formação para a obtenção do título de licenciatura e do direito de atuar como professor em turmas de educação básica. A relação teoria-prática está fundamentada na proposta pedagógica, que apresenta carga horária distribuída entre disciplinas de formação básica, profissionalizante e atividades complementares.

Dentre os objetivos e as finalidades apresentados na Proposta Pedagógica do Curso de Teatro (Bacharelado e Licenciatura), está: a “formação do professor de teatro, desenvolvendo competências e habilidades para atuação no âmbito pedagógico e que seja empreendedor na investigação de novas técnicas, metodologias e propostas artísticas educativas na área teatral”. (PPC, 2000, p.[?]<sup>56</sup>). O perfil desejado para o profissional formado pelo curso prevê que o egresso seja capaz de promover

---

<sup>55</sup> Sem indicativo de página.

<sup>56</sup> Idem.

o desenvolvimento de programas educacionais através de atividades criativas ligadas aos conteúdos da linguagem cênica nas escolas de ensino fundamental e médio e em organizações extraescolares. Deve possuir uma vivência com os processos criativos, adequando-os às perspectivas da educação formal e não-formal, e ser capaz de proporcionar o desenvolvimento do potencial criativo do educando. (PPC, 2000, p. [?]).

A gestão do curso, na época da avaliação, contava com a participação de uma coordenadora – que não se encontra mais entre os docentes na instituição – e o envolvimento do Colegiado, composto por discentes e docentes eleitos por seus pares. Na época da avaliação para o reconhecimento do curso, havia 16 professores em atuação, sendo 2 doutores, 13 mestres e 1 especialista. Desse grupo, entretanto, no primeiro semestre de 2010, permaneciam apenas 4 docentes, incluindo o coordenador, de um total de 7 professores efetivos. Nesse período, havia somente 16 alunos matriculados, todos em fase de integralização da carga horária mínima.

Ao longo de sua existência, o curso de Teatro contribuiu, significativamente, para a que a IES alcançasse os referenciais de qualidade em avaliações institucionais do desempenho de cursos de graduação, haja vista que em todos os indicadores obteve os melhores índices de qualidade (conceitos Bom e Muito Bom) e, no Enade, atingiu o conceito 4, em uma escala, cujo índice máximo é 5. Não obstante o desempenho acadêmico legitime o curso como o melhor do Estado da Bahia, a baixa demanda por vagas levou a gestão da IES a optar por sua extinção e, a partir do ano de 2010, suspender a oferta para novos alunos. Sobre isso, expressa o coordenador o sentimento da comunidade acadêmica:

Para todos nós é uma tristeza muito grande. Lamentamos, porque essa instituição foi muito corajosa ao abrir um curso de Teatro. E quando eu fiz parte da construção do projeto do curso junto com o professor Sergio Farias, dissemos na primeira reunião “você tem certeza?”. Isso não é rentável. Eles quiseram apostar e ficamos muito sensibilizados. Achemos que, também, deveríamos investir e investimos. Nós nos empenhamos, porque queríamos fazer desse curso um curso de qualidade e projetá-lo e à instituição pela coragem de ter aberto um curso de Teatro. Na avaliação do MEC, o curso é Muito Bom (MB). No conceito do Enade, ficamos com 4, o desempenho melhor que o da UFBA [o curso pioneiro no Estado e o único ainda em funcionamento]. Decidiram, então, que o curso não iria mais abrir. Uma pena! Foi uma tristeza para todos nós. (C.T, 2009)<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Entrevista concedida no 03 de dezembro de 2009.

Para o coordenador do curso de Teatro, a baixa procura deve-se à falta de divulgação do mérito e do desempenho alcançado junto à sociedade. Contudo, outros fatores podem ter influenciado para esse desfecho, como o receio da população em não conseguir ingressar no mercado de trabalho após a conclusão de um curso de artes cênicas e até a dificuldade em considerar a produção artística como profissão.

#### *7.1.1.3.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em Teatro*

A Avaliação das Condições de Ensino para fins de reconhecimento do Curso de Licenciatura em Teatro foi realizada no período de 20 de agosto de 2006 a 24 de setembro de 2006, com visita *in loco* feita pela comissão de especialistas de 14 a 16 de setembro de 2006. O Relatório da ACE (2006) apresenta os seguintes resultados finais: a) Organização didático-pedagógica: Conceito 5 (BM); b) Corpo Docente: Conceito 5 (BM); c) Instalações: 4 (B).

Na organização didático-pedagógica, os avaliadores fizeram, sobretudo, considerações positivas quanto ao funcionamento do curso:

#### **Forças:**

A Coordenadora de Curso tem experiência na área, é extremamente organizada e possui capacidade de atrair docentes motivados para trabalhar com ela. Sua atuação tem possibilitado que reuniões bimestrais aconteçam quando se discute o desenvolvimento do curso, necessidades, problemas e conquistas. Contratada por 36 horas, a dedicação aos alunos e a participação no dia a dia é intensa. Provou ser interlocutora competente entre o curso e os gestores da IES. O curso possui Colegiado formado por membros eleitos que demonstra realmente cumprir suas funções. O Projeto Pedagógico tem equilibradas as disciplinas da área pedagógica com as da área do Teatro. Objetiva formar educadores atores, capazes de bem atuar no magistério. A estrutura curricular se organiza em unidades temáticas e a carga horária é bem dimensionada, contemplando os conteúdos básicos, profissionalizantes, teórico-práticos e atividades complementares. Por ser Licenciatura, tem Estágio Supervisionado de 400 horas, 1.760 horas de disciplinas gerais, 540 horas de práticas e 200 horas de Atividades Complementares.

#### **Fragilidades**

Docentes da área pedagógica pouco disponíveis para o curso.

### **Recomendações do Avaliador**

Maior permanência dos docentes no curso, inclusive os da área pedagógica para atendimento de alunos.

Apesar das fragilidades apontadas no documento, nenhum indicador obteve conceito R (Regular), Fraco (Fraco) ou MF (Muito Fraco) e requer análise específica, de acordo com os critérios adotados nesta tese. Quanto à ressalva à disponibilidade do corpo docente da área pedagógica ao curso de Teatro, apresenta os mesmos problemas observados nas áreas de Pedagogia e Educação Física, o que caracteriza uma fragilidade institucional e exige medidas administrativas por parte da direção da Faculdade. Entre as iniciativas já tomadas, está a implementação recente do Plano de Carreira Docente, com regulamentação perante os órgãos competentes, que segundo a gestão da IES, deve solucionar parte dos problemas apontados na avaliação da dimensão docente em todos os cursos da IES.

Há de se destacar, nessa dimensão de avaliação, o empenho da coordenação do curso em manter os patamares de qualidade em todos os indicadores de avaliação, tanto em relação às atividades de ensino quanto às atividades complementares, através de uma diversidade de ações internas e externas na área cultural. Fora do âmbito acadêmico, a frequente participação dos alunos em espetáculos, na organização de oficinas e na realização de estágios extracurriculares sempre teve apoio da gestão do curso, inclusive com aproveitamento do tempo despendido para a integralização da carga horária das atividades complementares.

Na dimensão corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo, o curso, também, conquistou o reconhecimento dos avaliadores pelos princípios e procedimentos. Diz o documento redigido pela Comissão de Especialistas em Teatro, Relatório da ACE (2005, p. 4):

#### **Forças**

O corpo docente é de nível elevado, podendo se dedicar a um pequeno grupo de alunos fará com que estes últimos superem quaisquer dificuldades e finalizem o curso muito bem preparados. A experiência da IES no campo da licenciatura facilitará a descoberta de novos caminhos para a licenciatura em Teatro.

#### **Fragilidades**

Maior disponibilidade dos docentes.



### **Recomendações do Avaliador**

Alteração do regime de trabalho de horista para mensalista; implantação do Plano de Carreira Docente e incentivo à pesquisa nas áreas do Teatro-Educação.

A exemplo da dimensão didático-pedagógica, apesar das fragilidades apontadas, esta dimensão não obteve conceitos R (Regular), Fraco (F) e Muito Fraco (MF) em seus indicadores de avaliação, nem mesmo nos aspectos que impactavam negativamente na qualidade das atividades pedagógicas, a exemplo da disponibilidade do corpo docente para ações que extrapolassem os limites da sala de aula.

Conforme, também, indicado pelos avaliadores dos cursos de Pedagogia e Educação Física, os especialistas em teatro sinalizaram para a necessidade de maior investimento na adequação do regime de trabalho do corpo docente e, por conseguinte, a implementação de um Plano de Carreira pela IES, que possa valorizar tanto o ensino quanto o trabalho complementar a ele, de similar relevância para a formação do estudante. No período da avaliação para reconhecimento, o curso de Teatro da IES contava com apenas 1 docente em regime integral, além de 8 docentes enquadrados como regime parcial e 7 como horista.

A respeito das indicações dos avaliadores, o cenário piorou. Transcorridos três anos após o reconhecimento do curso, o regime trabalho do corpo docente da área de Teatro é 100% de horista para os sete professores contratados. Há, ainda, dois prestadores de serviço exercendo funções. Um plano de cargos e salários, no primeiro semestre de 2010, estava em fase de implantação na instituição, mas não obtivemos dados quanto à repercussão dele para este curso, devido à sua extinção coincidentemente nesse período.

Na dimensão instalações físicas, foram mantidos os mesmos patamares de qualidade em relação aos indicadores avaliados (biblioteca, laboratórios/ambientes específicos, equipamentos e prestação de serviços), porém o curso obteve o conceito global B (Bom), diferentemente das duas primeiras dimensões, que foram avaliadas com conceito MB (Muito Bom). O Relatório da ACE (2005) não identifica forças, fragilidades e recomendações dos avaliadores nesse quesito, o que dificultou a compreensão dos elementos que levaram à definição desse conceito.

A coordenação do curso de Teatro, também, evidenciou, durante a entrevista que nos foi concedida, satisfação quanto à infraestrutura disponível: duas salas preparadas para atividades de voz e interpretação; duas salas comuns para aulas teóricas; um setor de figurino; uma sala de cena, como uma espécie de mini-teatro; uma sala para exercícios que envolvem o corpo, usada para as atividades de interpretação por dispor dos equipamentos necessários para esse fim; e um teatro com estrutura de luzes, som e camarim, além de conforto, também, alugado para uso de companhias profissionais em horários livres. Portanto, as condições de infraestrutura ofertadas pela IES favorecem o trabalho pedagógico integrado (teoria e prática) dos componentes curriculares, ao longo de toda a formação, contribuindo para os referenciais de qualidade do curso.

## 7.2 ESTUDO DE CASO 2: O CENTRO UNIVERSITÁRIO

O Centro Universitário em estudo, é mantido por uma entidade com fins lucrativos, cuja missão consiste na formação de “profissionais éticos e aptos a assumirem os desafios de uma sociedade em mudança, mediante o oferecimento de serviços educacionais de excelência, por meio de produção, sistematização e difusão do conhecimento, com políticas e programas de extensão e pesquisa [...]”, de acordo com o Relatório da ACE (2005, p.2). Iniciou as suas atividades como faculdade no ano de 1999, com os cursos de Administração e Ciências Contábeis, após ter tido aprovado o seu credenciamento pelo Ministério da Educação em 1998. Em 2008, teve aprovada a sua condição de Centro Universitário.

Compreendidos como uma nova categoria de instituição, os centros universitários foram criados durante o processo de reforma da educação superior e da diversificação do ensino, por meio da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos anos 1990 e, através do Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, cuja regulamentação de funcionamento efetivou-se por meio do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997<sup>58</sup>.

Esse novo tipo de organização – e sua posterior autonomia para criação de cursos de graduação e para aumento de vagas – responde a uma demanda do setor privado, além da quebra do modelo único de instituição que fora estabelecido pela Constituição de 1988, o qual

---

<sup>58</sup> Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que, posteriormente, foi revogado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

preconizava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sem a obrigatoriedade do exercício da pesquisa, e no gozo da autonomia que lhes foi concedida, os centros universitários tornaram-se verdadeiras empresas de ensino, de modo que a maior concentração, segundo o Censo da Educação Superior do ano de 2008, estava no setor privado (95,96%), conforme pode ser observado na tabela 14.

Tabela 14  
Número de Centros Universitários por Categoria Administrativa  
Brasil - Período: 1997-2008

Ano	Total	Público	Privado
1997*	91	1	90
1998*	93	-	93
1999	39	-	39
2000	50	1	49
2001	66	2	64
2002	77	3	74
2003	81	3	78
2004	107	3	104
2005	114	3	111
2006	119	4	115
2007	120	4	116
2008	124	5	119

Fonte: MEC/INEP/DAES. Censo da Educação Superior, 1997 a 2008.

\*Em 1997 e 1998 estão contabilizadas as faculdades e centros universitários, pois os dados do Censo da Educação Superior não apresentavam separação para organização acadêmica.

Atualmente, o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006, que dispõe sobre a organização e funcionamento dos centros universitários, em seu Art. 1º estabelece:

Art. 1º Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

Parágrafo único. Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos:

- I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. (BRASIL, 2006).

A criação dos centros universitários contribuiu, no gozo da autonomia legal, para o aumento do número de cursos, ampliando a diversificação da oferta, além de responder a uma demanda da sociedade pela formação e qualificação de profissionais para novos postos de trabalho. A dinâmica da economia e das novas tendências do mercado de trabalho baiano incentivou a criação de cursos que preparam profissionais liberais e do setor de serviços, principalmente aqueles com formação específica na área de administração, economia e comércio. No Centro Universitário em estudo, essa diversificação pode ser constatada pelos 51 cursos oferecidos nas mais distintas áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias). À época da pesquisa, a IES tinha 13.800 alunos e 467 professores.

Especificamente, os cursos em estudo (licenciaturas) estão distribuídos nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, conforme a tabela 15 abaixo, em que estão descritos os resultados das avaliações de desempenho no Enade, CPC (Conceito Preliminar de Cursos), CC (Conceito de Curso) e na ACE (Avaliação das Condições de Ensino) para fins de reconhecimento.

Tabela 15  
Desempenho dos Cursos de Licenciatura nas Avaliações  
Centro Universitário Pesquisado, Salvador-BA  
Período: 2005-2009

ÁREA DO CONHECIMENTO	CURSO	ENADE	CPC	CC	Conceito da ACE Reconhecimento		
					ODP*	CD*	INST*
<b>Ciências Biológicas</b>	Ciências Biológicas	2 (2008)	2 (2008)	4 (2010)	CB	CB	CMB
<b>Ciências da Saúde</b>	Educação Física	2 (2007)	2 (2007)	3 (2009)	CMB	CMB	CMB
<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	Matemática	2 (2008)	2 (2008)	4 (2010)	CB	CB	CMB
<b>Ciências Humanas</b>	Geografia	3 (2008)	-	-	CB	CB	CMB
	História	2 (2008)	2 (2008)	3 (2010)	CB	CB	CMB
	Normal Superior	3 (2006)	-	-	-	-	-
	N. Superior - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3 (2006)	-	-	-	-	-
	Pedagogia	2 (2008)	2 (2008)	4 (2010)	CMB	CB	CMB
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	Letras	3 (2008)	3 (2008)	-	-	-	-
	Letras – Espanhol	3 (2008)	3 (2008)	-	CMB	CB	CMB
	Letras – Português	3 (2008)	3 (2008)	-	CMB	CB	CMB
	Letras – Inglês	3 (2008)	3 (2008)	-	CMB	CB	CMB

Fonte: MEC. Sistema e-MEC, 2010.

\* ODP: Organização Didático-Pedagógica; CD: Corpo Docente; INST: Instalações.

Os cursos de licenciatura foram submetidos à Avaliação das Condições de Ensino – ACE para fins de reconhecimento no período de 2005 a 2008, cujos indicadores apresentaram, conforme a tabela 15, desempenho (conceitos) B (Bom) e MB (Muito Bom) nas dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas. Durante a pesquisa foram analisados os documentos de todos os cursos de licenciatura em funcionamento no período (Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática, História, Pedagogia e Letras), mas, por critério de acessibilidade, visando à continuidade da pesquisa qualitativa, permanecemos com os cursos de Ciências Biológicas, História e Pedagogia, constituindo, portanto, o mesmo número de cursos analisados na Faculdade em estudo.

### **7.2.1 Os Cursos Investigados**

#### **7.2.1.1 O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas teve o seu funcionamento autorizado em 26 de dezembro de 2002. Iniciou as suas atividades em 2003, ofertando 100 vagas anuais nos turnos vespertino e noturno, com carga horária de 2.982 horas, com tempo de integralização de, no mínimo, seis semestres e, no máximo, nove semestres.

O curso foi constituído com o intuito de formar e capacitar professores para atuarem no ensino fundamental e médio, valorizando a área de ciências e o ensino da biologia. À época da avaliação para fins de reconhecimento, o curso contava com 449 alunos, a saber: 181 no turno vespertino e 268 no turno noturno.

##### *7.2.1.1.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino-ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Ciências Biológicas*

A Avaliação das Condições de Ensino – ACE para fins do reconhecimento do curso de licenciatura em Ciências Biológicas aconteceu no período de 16 de outubro de 2005 a 20 de dezembro de 2005, e a visita in loco ocorreu nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2005. Os avaliadores recomendaram com restrições o reconhecimento, apresentando o seguinte conceito final em cada dimensão de avaliação: a) Organização Didático-Pedagógica: Conceito

Bom (CB); b) Corpo Docente: Conceito Bom (CB); c) Instalações: Conceito Muito Bom (CMB).

Na dimensão organização didático-pedagógica, a síntese da avaliação apresentou como pontos positivos, segundo o Relatório da ACE (2005, p. 7), os seguintes aspectos:

- coordenador do curso bastante presente e participativo, com bom relacionamento junto ao corpo docente e discente;
- a organização acadêmico-administrativa é excelente, de forma a facilitar e otimizar o trabalho do professor, ao mesmo tempo permitindo acesso fácil e rápido por parte do aluno [...];
- as atividades de estágio supervisionado são excelentes e acompanhadas de maneira exemplar. A parte do curso voltada para a formação do professor é bem estruturada e bem acompanhada.

Sobre os pontos negativos, a comissão de avaliação, de acordo com o Relatório da ACE (2005, p. 7), apresentou as seguintes conclusões em relação à dimensão didático-pedagógica:

O projeto do curso foi construído visando à formação de professores (atitude louvável). Entretanto, não basta preparar o aluno pedagogicamente, deixando de lado o conteúdo principal: temas da área de biologia. A carga horária das disciplinas específicas é insuficiente, sendo impossível abordar conceitos essenciais e básicos em tão pouco tempo. Apesar dos nomes das disciplinas indicarem conteúdos de biologia, verificamos pela análise das ementas e planos de ensino que a carga horária destinada a conteúdos específicos da biologia está abaixo do estabelecido pelas diretrizes curriculares. Existem poucas saídas de campo [...], oportunidade única de adquirir novos conhecimentos e reforçar conceitos apreendidos nas aulas teóricas. Não existem atividades rotineiras da profissão de biólogo inseridas no curso. Todas as atividades estão voltadas para a prática de ensino [...]

Ainda com relação à dimensão didático-pedagógica, o Relatório da ACE (2005, p.7) enfatiza os seguintes pontos para reflexão:

- a avaliação institucional recém-inserida no contexto acadêmico, assim como a autoavaliação do curso precisam ser utilizadas como subsídios para a melhoria da qualidade de ensino e tomadas de decisão;
- a sistematização e a organização clara das atividades de iniciação científica e de extensão são importantes para que se possa verificar o crescimento da produção científica e as contribuições reais que a instituição e o curso prestam no desenvolvimento do seu compromisso social;
- seria interessante estabelecer critérios claros para o apoio e participação dos discentes em eventos científicos, assim como os critérios para a concessão de bolsas [...].

Seguindo o critério adotado na metodologia da pesquisa, selecionamos para análise os indicadores cujos aspectos avaliados obtiveram como resultados conceitos R (Regular), F (Fraco) e MF (Muito Fraco), agrupados de acordo à categoria de análise de cada dimensão.

Na dimensão didático-pedagógica, a categoria de análise “administração acadêmica”, com o indicador “coordenação do curso,” o aspecto relacionado à experiência profissional do

coordenador do curso obteve conceito F (Fraco), dentre todos os demais aspectos considerados na avaliação para fins de reconhecimento, conforme demonstra o quadro 38 (abaixo).

Aspectos Avaliados	Conceito
Atuação do coordenador do curso	MB
Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES	MB
Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente	MB
Existência de apoio didático pedagógico ou equivalente aos docentes	MB
Titulação do coordenador de curso	MB
Regime de trabalho do coordenador do curso	MB
Experiência profissional e acadêmica do coordenador de curso	F
Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso	MB
Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso	MB

Quadro 38: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – ACE -Dimensão: Organização Didático-Pedagógica – Categoria de Análise: Administração Acadêmica – Indicador: Coordenação do Curso.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Os procedimentos que orientavam os critérios de avaliação nessa época apontavam que o conceito MB (Muito Bom) deveria ser atribuído ao coordenador, com 10 anos ou mais de experiência profissional acadêmica e, B (Bom) para igual ou superior a 7 anos, o que acabou contradizendo os diferenciais de qualidade apontados sobre a dedicação e envolvimento da coordenação na gestão e atividades do curso, conhecimento da proposta pedagógica, facilitados pela sua permanência desde a autorização do curso, cujas ações foram respaldadas e valorizadas pelos professores e alunos à época da avaliação, enfatizadas no relatório da ACE como ponto positivo da avaliação.

A partir de 2006, com a implementação das novas políticas de avaliação de reconhecimento de cursos, já sob a égide do Sinaes, o instrumento de avaliação enfatiza que a experiência acadêmica e profissional do coordenador, no indicador “formação do coordenador”, deve ser considerada a partir dos seguintes referenciais de qualidade, para a obtenção do conceito 5:

Quando a experiência acadêmica e profissional do coordenador o habilita para o pleno desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de acordo com os objetivos e compromissos da IES. Os critérios da IES para a designação de coordenador de curso quanto à sua experiência resultam de uma ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e possibilitam o



cumprimento da maioria dos objetivos enunciados no projeto pedagógico do curso. (MEC/SINAES/INEP, 2006, p. 30).

No atual instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos de bacharelado e licenciatura, a experiência do coordenador é incluída na dimensão docente e no indicador “titulação e formação do coordenador de curso”, cujos critérios de atribuição para o conceito 5 são “quando o coordenador possui graduação na área do curso, doutorado nessa área e experiência de magistério superior de, no mínimo, cinco (5) anos”. (MEC/SINAES/INEP, 2009, p. 12), o que garantia os referenciais de qualidade para atribuição do conceito máximo ao curso nesse aspecto avaliado. Ressalta-se que o coordenador do Curso de Licenciatura em Biologia permanece na sua função até os dias de hoje, transcorridos cinco anos após a avaliação para fins de reconhecimento.

Durante esse período de dedicação ao curso de licenciatura em Biologia, o coordenador não só construiu a sua trajetória acadêmica no curso, como também ingressou em programa de doutorado, visando a uma melhor qualificação profissional.

Ainda na categoria de análise “administração acadêmica”, o indicador “atenção aos discentes” obteve conceito R (Regular) nos aspectos avaliados atenção à participação de eventos e bolsas de estudos e conceito MF (Muito Fraco) nos aspectos avaliados mecanismos de nivelamento e acompanhamento de egressos (quadro 39).

Aspectos Avaliados	Conceito
Atenção à participação em eventos	R
Apoio pedagógico aos docentes	MB
Acompanhamento psicopedagógico	MB
Mecanismos de nivelamento	MF
Acompanhamento de egressos	MF
Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos	MB
Bolsas de estudos	R
Bolsas de trabalho ou de administração	MB

Quadro 39: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Organização Didático-Pedagógica – Categoria de Análise: Administração Acadêmica – Indicador: Atenção aos Discentes  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

As políticas adotadas pela IES para a melhoria do processo em relação ao indicador atenção aos discentes tomam como referencia, inicialmente, a própria concepção da coordenação em relação à avaliação por ocasião da visita in loco, conforme podemos constatar na entrevista.

Várias questões estão envolvidas nessa avaliação e uma delas é que quem fez a avaliação do curso foi a vice-presidente do Conselho Federal de Biologia, onde ela chegou na avaliação vindo de uma reunião que teve com o MEC para definição dos parâmetros que foram mudados naquele ano.

Nem tudo que foi avaliado estava de acordo com o formulário, tinha muito que ela imaginava como deveria ser o curso e nós seguimos o documento de avaliação. (C.B., 2009).

Sobre as políticas de nivelamento, o coordenador sinaliza para as contradições elencadas no relatório e para o discurso apresentado pelos avaliadores durante a visita, ao mesmo tempo enfatiza as ações as quais são desenvolvidas pela IES com vistas à superação das dificuldades apresentadas na avaliação de reconhecimento para a melhoria da qualidade acadêmica dos níveis de aprendizagem tidos como deficientes.

Para o nivelamento foi dito em que o curso tem excelência na formação de professores. Ela disse que já fez diversas avaliações pelo Brasil e em nenhuma viu relatórios de estágios tão bem organizados, conhecimento das questões de dimensão prática, prática pedagógica. E isso torna o curso referência para o Brasil em relação a ensino, mas ela fez algumas perguntas específicas para os alunos onde ela queria provar que o curso não era capaz de formar os alunos na área específica da Biologia. Ela dizia que estávamos num nivelamento do ensino na licenciatura e não tínhamos um nivelamento para questões específicas da Biologia.

Nós não temos núcleos de nivelamentos externos. Todo trabalho que percebemos a necessidade de nivelamento, fazemos dentro da própria disciplina, sendo nivelado pelo NPPD.

Nós discutimos e acreditamos que incluir novas disciplinas ou cursos de extensão não melhora a qualidade de aprendizagem dos alunos. Essas deficiências precisam ser trabalhadas dentro das próprias disciplinas. Inclui um trabalho com os alunos e com os professores. (C.B., 2009).

O NPPD é o Núcleo de Apoio à Prática Pedagógica Docente, criado pela IES com o objetivo de apoiar a prática pedagógica resultante do desempenho do corpo docente, possibilitando um debate acadêmico e a produção acadêmica como resultado. Segundo a coordenação do NPPD, a proposta primordial consiste na qualificação, planejamento e avaliação institucional. A sua constituição também é consequente dos resultados da avaliação, vez que atua no contexto multidisciplinar e tem apoio de vários professores com diversas formações. A avaliação semestral do corpo docente está sob a sua responsabilidade, bem como o planejamento docente, visando superar a prática isolada, comum entre as instituições que vivenciam muito pouco a prática colegiada da gestão.

Na categoria de análise “Projeto do Curso” – com relação ao indicador “concepção do curso” – os aspectos avaliados objetivos do curso e perfil do egresso receberam conceito R (Regular). Dentre os aspectos que justificam essa avaliação está a relação da licenciatura com a formação do biólogo, identificada pela carência de componentes curriculares específicos. (Quadro 40).

Aspectos Avaliados	Conceito
Objetivos do curso	R
Perfil do egresso	R

Quadro 40: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Organização Didática Pedagógica – Categoria de Análise: Projeto do Curso – Indicador: Concepção do Curso.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

As ações implementadas pelo curso para superar as deficiências apontadas na avaliação no indicador “concepção do curso” são apresentadas pelo coordenador do curso de licenciatura em Biologia:

Seguimos de fato a orientação dos avaliadores. Naquele momento, tínhamos dificuldade de saber qual era a medida exata de carga horária para as disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas. Estava se criando outra forma de lidar com a licenciatura. E que nesse novo modelo deveríamos lidar com as questões didáticas. Estávamos nos enquadrando nas orientações que eles colocaram. Tínhamos que aumentar de 2.982 horas para 3.200 horas a carga horária do curso para contemplar o aumento das disciplinas específicas, e o fizemos. Outra mudança foi em relação à dimensão prática que poderia estar diluída entre as disciplinas do semestre ou ter um núcleo de articulação da dimensão prática. No primeiro momento, optamos por esse núcleo onde tinha um caráter interdisciplinar, porém por ter uma maior maturidade em relação ao trabalho na dimensão prática optamos por desmontar os núcleos e diluir a dimensão prática entre as disciplinas. Com o aumento da carga horária do curso e a diluição da dimensão prática entre as disciplinas, conseguimos aumentar a carga horária das disciplinas específicas. Algumas disciplinas do curso ficaram responsáveis pelo desenvolvimento das atividades da dimensão prática, não como atividades complementares, e sim como atividades articuladas com a prática pedagógica. Conseguimos disponibilizar um pouco dessa carga horária que era preenchida pela prática de ensino para aumentar a carga horária da disciplina específica. Conseguimos um grande aumento na carga horária dessas disciplinas. (C.B., 2009).

Na análise dos resultados obtidos (conceito MB) nos aspectos avaliados coerência do currículo com os objetivos do curso e coerência do currículo com o perfil desejado do egresso do indicador “currículo” (quadro 41 abaixo), observamos incoerência com os resultados obtidos nos aspectos objetivos do curso e perfil do egresso (indicador “concepção do curso”),

que obtiveram conceito MF (Muito Fraco), haja vista que ambos se referem à estrutura curricular, cuja síntese da avaliação apresenta como pontos negativos e evidencia que o currículo não atende às Diretrizes Curriculares Nacionais que, nessa categoria de análise, obteve conceito MB (Muito Bom).

Aspectos Avaliados	Conceito
Coerência do currículo com os objetivos dos cursos	MB
Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso	MB
Coerência do currículo em face das diretrizes curriculares nacionais	MB
Adequação a metodologia de ensino à concepção do curso	MB
Interrelação das disciplinas na concepção e execução do currículo	MB
Dimensionamento da carga horária das disciplinas	MF
Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas	MF
Adequação, atualização e relevância da bibliografia	R

Quadro 41: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Organização Didático-Pedagógica – Categoria de Análise: Projeto do Curso – Indicador: Currículo.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia - Centro Universitário, 2005.

As incoerências identificadas nos relatórios emitidos pelas comissões de avaliação e impugnados pela SESu e pelas IES, são analisadas e julgadas pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, instituída pela Portaria 1.027, de 15 de maio de 2006, cujo regimento foi aprovado pela Portaria nº. 658, de 28 de maio de 2008. À CTAA compete, no exercício de sua competência, segundo o Art. 3º do seu Regimento:

Art. 3º. [...]:

- a) Manutenção do parecer da Comissão de Avaliação;
- b) Reforma do parecer da Comissão de Avaliação, com alteração do conceito, para mais ou para menos, conforme se acolham os argumentos da IES ou do órgão regulador;
- c) Anulação do relatório e parecer, com base em falhas na avaliação, determinando a realização de nova visita, na forma do artigo 15 da Portaria Normativa/ MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007. (BRASIL, 2008);

Ainda na dimensão didático-pedagógica, a categoria de análise “Projeto do Curso”, com o indicador “sistema de avaliação”, obteve conceito R (Regular) e MF (Muito Fraco) em todos os seus aspectos avaliados. (Quadro 42).

Aspectos Avaliados	Conceito
Coerência do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso	R
Procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem	MF
Existência de um sistema de autoavaliação do curso	R

Quadro 42: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Organização Didático-Pedagógica – Categoria de Análise: Projeto do Curso – Indicador: Sistema de Avaliação

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Para as ações de melhoria da qualidade do sistema de avaliação, além das atividades específicas de avaliação do curso, a IES tem desenvolvido atividades de avaliação que contemplam todos os seus cursos através do Núcleo de Apoio à Prática Pedagógica Docente, conforme relata o coordenador do Curso de Biologia:

Temos uma Avaliação Periódica de Ensino Docente [APED]. No final do semestre, fazemos a aplicação da APED que tem os mesmos critérios do Enade e é passado pelo NPPD para fazer uma avaliação e verificar se a questão está bem contextualizada. E, de acordo com as orientações da avaliação para a instituição, os alunos respondem questões de temas relacionadas ao próprio semestre para verificar de que forma o aluno está construindo conhecimento e se desenvolvendo dentro dos termos de Biologia em relação ao curso e com isso avaliando se o professor está disseminando esse conhecimento para a turma. Usamos os princípios básicos do Enade, que servem para melhorar o desenvolvimento dos projetos disciplinares.

A nossa avaliação institucional é baseada no modelo do MEC, para que os alunos comecem a perceber a importância disso, porque os professores corrigem as questões em sala de aula e normalmente tem uma questão que é geral e não faz parte do conteúdo do semestre. Tem o objetivo de verificar como os alunos conseguem transitar na área das ciências biológicas, a partir dos conhecimentos obtidos. No universo de todos os alunos da turma dá para verificar como eles estão se comportando. (C.B, 2009).

Na categoria de análise “atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação”, com o indicador “participação dos discentes nas atividades acadêmicas”, todos os aspectos avaliados obtiveram conceito R (Regular) e MF (Muito Fraco). (Quadro 43)

Aspectos Avaliados	Conceito
Participação dos alunos em programas / projetos / atividades de iniciação científica ou em praticas de investigação	R
Participação dos alunos em atividades de extensão	R
Participação dos alunos em atividades de campo	R
Participação dos alunos em atividades de rotina	MF
Existência de bolsas acadêmicas	R

Quadro 43: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Organização Didático-Pedagógica – Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação – Indicador: Participação dos Discentes nas Atividades Acadêmicas

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Em relação às ações que foram implementadas pela IES para a melhoria da performance acadêmica dos aspectos avaliados com conceito R (Regular) e MF (Muito Fraco) nesse indicador, identificamos, através da entrevista com a coordenação do curso de licenciatura em Biologia, que houve os seguintes avanços:

Hoje, temos conseguido produzir TCCs muito bons, com aprovação dos alunos em mestrados; incentivamos apresentações tanto no ambiente interno quanto nos eventos de congressos ocorridos. E agora temos para 2010 os primeiros artigos produzidos pelos alunos daqui para revistas periódicas.

A iniciação científica, a qual passou a ser prioridade para a instituição, foi muito a base para investimento para parcerias com outras instituições. Principalmente quando precisamos de laboratórios específicos que não temos aqui. O alto índice de ingressantes nos mestrados a partir do nosso curso é um avanço que tem repercutido pelo desenvolvimento do projeto do curso. (C.B., 2009).

Ainda na dimensão didático-pedagógica, a categoria de análise “atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação”, o indicador “estágio supervisionado” obteve conceito MF (Muito Fraco) nos aspectos avaliados participação em atividades próprias da área de biologia e relação aluno/professor na orientação de estágio, segundo o quadro 44.

Aspectos Avaliados	Conceito
Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento de estágio	MB
Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado	MB
Relação aluno/professor na orientação de estágio	MF
Participação em atividades próprias da área de biologia	MF
Participação em atividades de prática de ensino em instituições conveniadas	MB

Quadro 44: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Organização Didático-Pedagógica – Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação – Indicador: Estágio Supervisionado.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

De acordo com a entrevista com a coordenação, as atividades práticas na área de biologia tiveram um avanço significativo no curso. Primeiro, em função das parcerias firmadas pela IES com os setores externos para o desenvolvimento de tais atividades; segundo, essas atividades estavam inicialmente relacionadas ao próprio perfil da turma na época da avaliação das condições de ensino para fins de reconhecimento.

Essa primeira turma foi formada basicamente por professores que davam aulas de biologia e não tinham a formação de biólogo. Quase todos os TCC desenvolvidos por esses alunos e as atividades complementares eram da área de ensino, o que evidenciou a questão de formarmos bons professores, mas não formarmos bons biólogos.

Na primeira turma, os alunos chegavam de demandas diferentes e com histórias diferentes. Hoje, do total dos TCC apenas 30% são da área de educação; todos os outros são da área de biologia. A mesma coisa acontece com a procura pelas atividades complementares. (C.B., 2009).

O aspecto relação aluno/professor na prática de estágio supervisionado não recebeu indicativo de ações de melhorias pela coordenação, exceto que a carga horária para a prática profissional de biólogo foi estendida no curso e o acompanhamento dos discentes passou a ser realizado pelo Centro de Carreiras, núcleo criado na instituição para contribuir com o ingresso dos alunos no mercado de trabalho, inclusive os egressos. Na época da avaliação, a média nos manuais de avaliação que orientava os critérios de atribuição de conceitos era de 15 a 25 alunos/docente na orientação de estágio supervisionado para garantia do conceito B (Bom) ou R (Regular), a depender do curso.

Na avaliação da dimensão corpo docente, os especialistas atribuíram a seguinte análise qualitativa, segundo o Relatório da ACE (2005, p. 17):

O corpo docente é qualificado, dedicado e bastante integrado, especialmente quando se analisa a relação prática de ensino x disciplinas da área do conhecimento específico. Por outro lado, apesar das manifestações por parte de alguns discentes, de satisfação com relação ao desempenho docente em sala de aula, tanto em termos metodológicos e de conteúdo específico, fica bastante claro ao se examinar tanto a grade curricular quanto os Planos de Ensino, provas e eventuais práticas de laboratórios e campo, que o desempenho deve ser bastante deficitário por conta do Projeto Pedagógico [...]. Os docentes, de uma maneira geral, poderiam por sua formação e dedicação ter um desempenho em relação às respectivas disciplinas se pudessem dispor de uma carga horária compatível com o conteúdo a ser ministrado, propiciando um maior e mais adequado número de atividades teóricas e práticas.

Cabe destacar que, apesar da avaliação quanto à compatibilidade entre formação do docente e disciplina ter atingido a nota máxima, observam-se algumas discrepâncias em disciplinas da área do conhecimento do curso [...] que devem ser sanadas, pois comprometem a formação do futuro profissional. Cabe, ainda, destacar que a produção científica, apesar de ter mostrado uma nota máxima quanto a publicações, ocorreu por conta de trabalhos publicados por docentes, porém resultantes, em sua grande maioria, de atividades vinculadas a outras IES ou instituições com as quais mantêm vínculo empregatício. Portanto, há necessidade de implementar ações que resultem em produção da própria IES.

Na avaliação das categorias de análise que compõem a dimensão docente, segundo o agrupamento dos resultados obtidos de acordo com os critérios adotados na metodologia deste trabalho, a categoria “formação acadêmica e profissional” com o indicador “titulação” obteve o conceito R (Regular). Na época da avaliação para fins de reconhecimento, dos 37 professores do curso de licenciatura em Biologia, 24 (65%) tinham o título de mestre, 05 eram doutores (13%) e 8 eram especialistas (22%). Do quadro de mestres, 10 docentes estavam cursando o doutorado e, do quadro de especialistas, 03 docentes estavam em programas de mestrado, totalizando, portanto, 78% de mestres e doutores, uma média considerada alta para uma instituição privada, o que nos leva a questionar se os critérios adotados para o cálculo dessa média docente não estariam tão radicais em relação às realidades das IES, em função do conceito R (Regular) obtido.

Atualmente o quadro é de 16 docentes, sendo 3 doutores (19%), 10 mestres (62%) e 3 especialistas (19%). Em termos percentuais, houve um avanço quantitativo na média de mestres e doutores (81%), garantindo os padrões de qualidade do curso da época da avaliação.



Ainda na avaliação da categoria de análise “formação acadêmica e profissional”, o indicador “experiência profissional” com o aspecto avaliado tempo de magistério superior obteve conceito MF (Muito Fraco), conforme o quadro 45 abaixo.

Aspectos Avaliados	Conceito
Tempo de magistério superior	MF
Tempo de magistério no ensino fundamental e médio	MB
Tempo de exercício profissional fora do magistério	B

Quadro 45: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Formação Acadêmica Profissional – Indicador: Experiência Profissional.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Não obstante a experiência profissional tenha obtido conceito MF (Muito Fraco), o tempo de magistério no ensino fundamental obteve conceito MB (Muito Bom), requisito importante para a qualificação dos profissionais de licenciatura. Sobre as ações de melhoria para esse item, a coordenação destacou na entrevista o recém-qualificado corpo de mestres e doutores, com pouco tempo de inserção no magistério superior, fato comum nas instituições de ensino de Salvador, credenciadas há menos de 10 anos, tempo este necessário para contemplar o critério de excelência adotado nas avaliações dos cursos de graduação.

Na análise das "condições de trabalho do corpo docente", o indicador “plano de carreira” obteve conceito MF (Muito Fraco) no aspecto critérios de admissão e progressão na carreira, conforme descrito no quadro 46.

Aspectos Avaliados	Conceito
Ações de capacitação	MB
Critérios de admissão e de progressão na carreira	MF
Existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes	MB

Quadro 46: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Condições de Trabalho – Indicador: Plano de Carreira

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Na identificação das ações que foram realizadas para a melhoria dos critérios de admissão e carreira do corpo docente, fomos informados pelo coordenador do curso que o plano de carreira está sendo elaborado pela IES.

[...] existe uma planilha que seguimos e na verdade tem uma efetividade de plano de carreira, mas o documento em si não está lançado. [...]. Os professores têm carga horária para sala de aula e outra carga horária para pesquisa. (C.B., 2009).

Além da ausência de um plano de carreira, o apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural obteve conceito R (Regular) no indicador “estímulos e/ou incentivos profissionais”, mesmo que a comissão de avaliação tenha reconhecido o apoio da IES à participação de eventos, bem como tenha incentivado a formação e atualização pedagógica do corpo docente, conforme a indicação dos conceitos do quadro 47.

Aspectos Avaliados	Conceito
Apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural	R
Apoio à participação em eventos	MB
Incentivo à formação/atualização pedagógica dos docentes	MB

Quadro 47: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Condições de Trabalho – Indicador: Estímulos/Incentivos Profissionais.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Conforme já informado anteriormente, o NPPD (Núcleo de Apoio à Prática Pedagógica Docente), além de zelar pela avaliação do desempenho docente, é responsável pelo desenvolvimento de programas de formação pedagógica e goza de significativa credibilidade e valorização pela gestão de todos os cursos investigados. Consequentemente, esse tem sido o grande indicativo de ações de melhoria da qualidade dos aspectos apontados como deficitários na avaliação.

Destacamos aqui que o grande mérito da autoavaliação é permitir a autoreflexão, estendida a uma dimensão coletiva para a superação das deficiências do processo ensino-aprendizagem. Os programas de qualificação desenvolvidos pelos núcleos de apoio sócio-pedagógicos estão sendo cada vez mais valorizados nas instâncias acadêmicas das instituições de educação superior, não apenas para dar conta de um sistema de regulação, mas, sobretudo, para superar as crises constantes da relação professor-aluno e demais setores da IES.

Ainda na dimensão corpo docente, na categoria de análise “condições de trabalho”, o indicador “dedicação ao curso” obteve conceito R (Regular) e F (Frac) nos seus aspectos avaliados: carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades que lhes são complementares, além do tempo de docência no curso, respectivamente (Quadro 48).

Aspectos Avaliados	Conceito
Carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades que lhes são complementares	R
Tempo de exercício de docência no curso	F

Quadro 48: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Condições de Trabalho – Indicador: Dedicção ao Curso.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Salientamos que o indicador “regime de trabalho” no curso obteve conceito B (Bom), em função do quadro que se apresentava no momento da avaliação: 19 professores de dedicação parcial, 9 de dedicação integral e 9 horistas. Mesmo com o quadro que se apresentava de, em média, 75% de docentes com tempo parcial e integral, ainda faltava o tempo docente para as atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão. Quanto aos docentes que são contratados fora do sistema horista, vale ressaltar que estes tendem a dividir a sua carga horária com vários cursos na mesma instituição, garantindo esse indicador de qualidade nos cursos em processo de avaliação.

O tempo de dedicação do docente reflete também no indicador “atividades relacionados ao ensino de graduação”, com o aspecto docentes com orientação didática de alunos, que obteve conceito MF (Muito Fraco), de acordo com o quadro 49.

Aspectos avaliados	Conceito
Docentes com orientação didática de alunos	MF
Docentes com orientação de bolsistas de iniciação científica, de monitoria, de atividades de extensão ou de outros tipos de bolsas ou atividades discentes	B

Quadro 49: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Atenção e Desempenho Acadêmico Profissional – Indicador: Atividades Relacionadas com o Ensino de Graduação.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

A mesma dificuldade com a disponibilidade da carga horária docente pode ser constatada no momento atual da coleta de dados, o que nos leva a crer que não houve avanços nesse indicador de qualidade, segundo o depoimento do coordenador do curso:

Quando compatibilizamos os professores com horas parciais e integrais, a gente consegue dar conta, no limite. Temos uma sobrecarga muito grande de trabalho para os professores. Principalmente no final de semestre, quando temos a defesa do TCC. Aí a questão do tempo dos professores fica complicado. (C.B., 2009).

Em relação ao aspecto dedicação ao curso, está relacionado ao próprio tempo de existência do curso, entre a sua autorização e o ato do seu reconhecimento. Também, há o grande exercício das IES, na época de suas avaliações para fins de reconhecimento, a contratação de profissionais mais titulados, como objetivo de garantir os padrões de qualidade junto ao Ministério da Educação e à sociedade como marketing institucional de ranqueamento. Do quadro de 37 docentes apresentados para a avaliação, 11 permanecem no curso, o que representa a inclusão de mais 5 anos de tempo de dedicação desses docentes ao curso de licenciatura em Biologia, de modo a garantir a melhoria da qualidade do aspecto avaliado e, conseqüentemente, do indicador.

O indicador “relação alunos/docentes” também obteve conceito F (Fraco) em seus aspectos avaliados, conforme o descritivo do quadro 50.

Aspectos Avaliados	Conceito
Número médio de alunos por docentes em disciplinas do curso	F
Número médio de alunos por turma em disciplinas	F

Quadro 50: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Condições de Trabalho – Indicador: Relações Alunos/Docentes.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

O resultado da avaliação nesse indicador não traduz o indicativo de qualidade dos manuais que orientavam as avaliações para reconhecimento dos cursos de licenciaturas e bacharelados da época, em média 25 alunos/docente em disciplinas e nem a realidade do curso na época. O curso de Licenciatura em Biologia contava, no período de sua avaliação, com 38 professores e 449 alunos, o que garantia uma média de 12 alunos/docente. Hoje o curso conta com 285 alunos e 16 docentes no curso de licenciatura, o que garante uma média 18 alunos/docente. Se for considerado apenas o número de docentes com dedicação integral e parcial, a relação é de 22 alunos/docente. O instrumento atual para fins de reconhecimento dos cursos de licenciatura e bacharelado orienta que a média de alunos/docente com dedicação integral é de, no máximo, 20/1 e a de alunos/docente com dedicação parcial é de, no máximo, 25/1.

O último aspecto a ser analisado da dimensão docente diz respeito à categoria de análise “atuação e desempenho acadêmico e profissional” e o indicador “produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artistas e culturais” que obteve conceito MF (Muito Fraco). Salientamos que o indicador publicações obteve conceito MB (Muito Bom), o que evidencia uma competência acadêmica do corpo docente, valorizada nas instâncias acadêmico-científicas e instituições de fomento à pesquisa, mesmo que os comentários qualitativos dos avaliadores tenham-nas identificadas como produções não exclusivas da IES, compartilhadas com outras instituições, com as quais os professores tinham, também, vínculos empregatícios. Como garantia do referencial de qualidade está a distribuição da carga horária docente entre a sala de aula e as atividades de pesquisa.

Na avaliação da dimensão “instalações”, o curso de licenciatura em Biologia obteve o conceito MB (Muito Bom). Apenas as categorias de análise “biblioteca” e os “laboratórios específicos” apresentaram poucos aspectos avaliados com conceito R (Regular), F (Fraco) e MF (Muito Fraco) e que requerem a nossa análise, segundo o critério metodológico que adotamos na pesquisa.

Na Biblioteca, o indicador “espaço físico” obteve conceito R (Regular) nas instalações para estudo em grupo, conforme o quadro 51.

Aspectos a serem avaliados	Conceito
Instalações para o acervo	MB
Instalações para estudos individuais	MB
Instalações para estudos em grupos	R

Quadro 51: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Instalações – Categoria de Análise: Biblioteca – Indicador: Espaço Físico

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia - Centro Universitário, 2005.

No indicador “acervo”, os aspectos avaliados periódicos e bases de dado obtiveram o conceito MF (Muito Fraco) e multimídia, jornais e revistas, políticas de aquisição, expansão e atualização do acervo, de acordo com o quadro 52.

Aspectos Avaliados	Conceito
Livros	MB
Periódicos	MF
Informatização	MB
Base de dados	MF
Multimídia	R
Jornais e revistas	R
Política de aquisição, expansão e atualização	R

Quadro 52: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Instalações – Categoria de Análise: Biblioteca – Indicador: Acervo.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Segundo a coordenação do curso, dentre as ações que foram implementadas para melhoria da qualidade dos aspectos identificados como deficitários na biblioteca está o incremento no número de periódicos.

Na época da comissão tínhamos poucos exemplares de periódicos específicos e eles não contabilizaram porque acharam que era só para mostrar que tínhamos, o que se explica pelo fato de ser um curso novo e não termos uma grande quantidade de periódicos específicos. Hoje, é renovado frequentemente.

Em relação ao indicador “laboratórios específicos”, a avaliação identificou fragilidades no aspecto equipamentos no laboratório de Biologia da Célula, que obteve conceito F (Fraco), e nos laboratórios de Biologia dos Organismos e Geologia/Paleontologia, que obtiveram conceito MF (Muito Fraco). (Vide quadros 53, 54 e 55).

Aspectos Avaliados	Conceito
Espaço físico	MB
Equipamentos	F
Serviços	MB

Quadro 53: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Instalações – Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos – Indicador: Laboratórios Específicos - Biologia da Célula

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Aspectos Avaliados	Conceito
Espaço físico	MB
Equipamentos	MF
Serviços	MB

Quadro 54: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Instalações – Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos – Indicador: Laboratórios Específicos - Biologia dos Organismos

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

Aspectos Avaliados	Conceito
Espaço físico	MB
Equipamentos	MF
Serviços	MB

Quadro 55: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Instalações – Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos – Indicador: Laboratórios Específicos – Geologia e Paleontologia. Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em Biologia – Centro Universitário, 2005.

De acordo com a coordenação, o curso não tem problema de equipamentos. “Temos todos os equipamentos”, afirma. Além dos equipamentos, espaço para guardar ferramentas, material de coleta, montagem de experimentos. E outro com sala de reunião com computador, armário, arquivo. Além disso, os professores de iniciação científica têm uma sala institucional de apoio, equipada com mesa de reunião e computadores para professores e alunos bolsistas, dez no total, na época da coleta dos dados da pesquisa. Além das informações do coordenador, durante o período da pesquisa, podemos constatar a excelente infraestrutura física da IES, o que legitima os demais indicadores, cujos aspectos, em sua maioria, foram avaliados com conceito MB (Muito Bom), o que garantiu os referenciais de qualidade das instalações disponíveis para o funcionamento do curso de Licenciatura em Biologia.

### 7.2.1.2 O Curso de Licenciatura em História

O Curso de Licenciatura em História teve o seu funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação no ano de 2002 em regime seriado e com duração de três anos, com o objetivo de

desenvolver a formação de um professor para lecionar no ensino fundamental e médio, na rede pública ou privada, que esteja atento às mudanças e aos desafios que a sociedade apresenta e que seja compromissado em intervir para a construção de um novo quadro no ensino da História. (PPC, 2005, p.4).

Em consonância com o projeto pedagógico do Instituto Superior de Educação- ISE que abriga todos os cursos de licenciatura do Centro Universitário investigado, o curso de licenciatura em História tem como princípio, de acordo com o seu PPC (2005, p.2) “a ação-reflexão-ação, entendendo como necessários os saberes relacionados com a compreensão social da escola, o

domínio dos conteúdos específicos e do conhecimento pedagógico, a prática investigativa e a capacidade de autogestão no desenvolvimento profissional”.

#### *7.2.1.2.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Licenciatura em História*

A Avaliação das Condições de Ensino – ACE para fins de reconhecimento do curso de licenciatura em História ocorreu no período 12 de outubro de 2005 a 26 de dezembro de 2005 e a visita in loco no período de 27 a 29 de outubro de 2005. Os especialistas do ensino da história atribuíram o seguinte resultado às dimensões avaliadas: a) Organização Didático-Pedagógica: conceito MB (Muito Bom); b) Corpo Docente: conceito B (Bom) e; c) Instalações: conceito MB (Muito Bom).

Na análise da dimensão didático-pedagógica, a comissão apresentou a seguinte síntese da avaliação, segundo o Relatório da ACE (2005, p. 5):

A organização didático-pedagógica nos pareceu muito bem organizada no sentido de articular metodologias de ensino com os conteúdos das disciplinas históricas. Também nos foi reconfortante perceber que o estágio supervisionado não permite que o aluno fuja de suas responsabilidades enquanto observador e regente, de modo que preenche as necessidades de formação do professor de História. Finalmente, também nos pareceu muito importante a existência de uma iniciativa relativa a levar o aluno a iniciar-se no campo da pesquisa, mesmo que a instituição não proporcione muitas bolsas (descontos) para um número elevado de alunos. Muitos se iniciam na pesquisa com a orientação dos professores e o fazem por conta própria, sem nenhum tipo de estímulo financeiro.

A avaliação dos indicadores da dimensão didático-pedagógica, cujos aspectos foram avaliados com conceito R (Regular), F (Frac) e MF (Muito Fraco), apontam inicialmente para a categoria de análise “administração acadêmica” e o indicador “coordenação do curso”, cujo aspecto avaliado experiência profissional acadêmica do coordenador do curso obteve conceito F (Frac), de acordo com o quadro 56.



ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Atuação do coordenador do curso	MB
Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES	MB
Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente	MB
Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes	MB
Titulação do coordenador de curso	MB
Regime de trabalho do coordenador do curso	MB
Experiência profissional e acadêmica do coordenador de curso	F
Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso	MB
Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso	MB

Quadro 56: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didática Pedagógica - Categoria de Análise: Administração Acadêmica-- Indicador: Coordenação do Curso.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

O conceito MF (Muito Fraco) nesse item evidencia a própria realidade já constatada nos cursos anteriores, onde a experiência dos coordenadores está relacionada ao seu tempo de ingresso no curso, uma vez que para muitos essa se constitui a primeira experiência de gestão em um curso de graduação.

Ainda na categoria “administração acadêmica”, o indicador “atenção ao discente” obteve o conceito MF (Muito Fraco) nos aspectos bolsas de estudo e bolsas de trabalho ou administração, descritos no quadro 57.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Atenção à participação em eventos	MB
Apoio pedagógico aos docentes	MB
Mecanismos de nivelamento	MB
Acompanhamento de egressos	MB
Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos	MB
Bolsas de estudos	MF
Bolsas de trabalho ou de administração	MF

Quadro 57: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Administração Acadêmica - Indicador: Atenção aos Discentes.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

Na entrevista com a coordenação identificamos que não houve avanços na IES para a superação da fragilidade identificada na avaliação relativa ao aspecto bolsas de estudo, concedidas pela IES como forma de desconto nas mensalidades.

Sempre tivemos uma dificuldade em relação a conseguir a bolsa. Esse critério continuou durante bastante tempo no desconto de quinze por cento em cima da mensalidade. Depois por decisão institucional esse desconto passou a ser um abono e pagava-se ao estudante cerca de quinze até trinta e cinco por cento, mas essa redução se dava através do trabalho desenvolvido aqui. Para a iniciação à pesquisa era quinze por cento, a não ser que estivesse como monitor de EAD ou do núcleo de apoio aos estudantes com necessidades especiais.

Hoje não temos bolsistas. Temos um grupo de pesquisa que está concluindo e estamos avaliando a iniciação de outro grupo. Mas os que temos hoje para iniciação são voluntários e não tem nenhum incentivo financeiro.

Os estudantes, até mesmo de outros cursos, que trabalhavam no núcleo de apoio aos estudantes com necessidades especiais tinham descontos na mensalidade por conta do trabalho feito junto a esse núcleo.

É mister destacar que o fator bolsas é um aspecto primordial para que as instituições de educação superior possam incentivar o trabalho de pesquisa. Os centros universitários, bem como as faculdades, são organizações acadêmicas que não têm obrigatoriedade legal para a pesquisa, mesmo que os mecanismos de regulação não permitam. A LDBEN (Lei 9.394/96) preconiza em seu Art. 52 que apenas as universidades gozam de tal prerrogativa:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Consequentemente, no espaço privado, poucas são as políticas adotadas para que haja um desenvolvimento das atividades de pesquisa, mesmo havendo um esforço dos setores acadêmicos que, de forma isolada ou setORIZADA, implementam e desenvolvem seus projetos de pesquisa, inclusive firmando parcerias com empresas e demais segmentos do terceiro setor e sociedade civil organizada.

Na categoria de análise “projeto do curso”, o indicador “currículo” obteve conceito R (Regular) nos seguintes aspectos avaliados: coerência do currículo com os objetivos dos cursos; interrelação das disciplinas na concepção e execução do currículo; dimensionamento da carga horária das disciplinas adequação, atualização e relevância da bibliografia. E obteve

conceito MF (Muito Fraco) no aspecto adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas. (Quadro 58).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Coerência do currículo com os objetivos dos cursos	R
Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso	MB
Coerência do currículo em face das diretrizes curriculares nacionais	MB
Adequação a metodologia de ensino à concepção do curso	MB
Interrelação das disciplinas na concepção e execução do currículo	R
Dimensionamento da carga horária das disciplinas	R
Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas	F
Adequação, atualização e relevância da bibliografia	R

Quadro 58: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático-Pedagógica – Categoria de Análise: Projeto do Curso - Indicador: Currículo  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

Sobre as ações que foram implementadas para a melhoria da qualidade dos aspectos avaliados no indicador currículo, enfatiza a coordenação do curso de licenciatura em História, dentre outros aspectos:

Essa avaliação foi feita em 2005 e eu cheguei aqui no final de 2006. Eu estive com a direção algumas vezes de posse deste documento, concordei com alguns pontos da avaliação, outros foram equivocados, no meu ponto de vista. Eles mostraram que o currículo estava muito fragmentado, onde eu concordo plenamente. Era um currículo que tinha num semestre dez disciplinas. E havia uma crítica muito incisiva dos estudantes em relação a essa fragmentação pelo excesso de disciplinas, com muitas disciplinas de trinta e seis e até setenta e duas horas. Houve uma mudança nesse sentido, onde nós avaliamos e realmente vimos que não havia sentido permanecer com essa fragmentação. Então condensamos algumas carga horária. As disciplinas que eram de trinta e seis horas na sequência, convertemos em uma de oitenta e outra de quarenta e assim por diante. Hoje, no currículo temos cinco ou no máximo sete disciplinas por semestre, quando a média no currículo anterior era nove. (C.H., 2009).

Ainda como parte da dimensão organização didático-pedagógica, a categoria de análise “projeto de curso”, com o indicador “sistema de avaliação”, apresenta o aspecto avaliado procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem com conceito R (Regular), conforme descrito no quadro 59.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Coerência do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso	MB
Procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem	R
Existência de um sistema de autoavaliação do curso	MB

Quadro 59: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático- Pedagógica – Categoria de Análise: Projeto do Curso - Indicador: Sistema de Avaliação

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

O resultado desse aspecto está relacionado, também, à falta de procedimentos e critérios padronizados de avaliação, já que os docentes têm a liberdade para adotar os mecanismos e formas de avaliação que julgarem necessários. A grande preocupação da coordenação está na adequação do sistema acadêmico da IES às demandas dos professores, fato pouco comum entre as instituições de ensino, visto que é o docente quem se ajusta aos procedimentos institucionais, e não a IES a cada modelo implementado pelos docentes. Sobre esse aspecto confirma o coordenador:

Temos liberdade. Inclusive na própria mudança do sistema [acadêmico]. Fiz uma crítica em relação ao Liceu [sistema] que não é tão flexível para se adequar à demanda dos professores. O professor terá que se adequar e não terá liberdade para pensar em varias áreas da avaliação, terá um número padronizado. O que a [IES] sempre recomendou é que tivesse um certo cuidado com o número de avaliação escrita, para não ficar apenas nos seminários e nos trabalhos acadêmicos. Mas que tivesse uma preocupação em deixar pelo menos uma ou duas avaliações escritas. (C.H., 2009).

Na categoria de análise “atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação”, o indicador “participação dos docentes nas atividades acadêmicas” obteve conceito MF (Muito Fraco) nos aspectos avaliados participação dos alunos em atividades de monitoria e existência de bolsas acadêmicas. (Quadro 60).

SPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Participação dos alunos em programas / projetos / atividades de iniciação científica ou em práticas de investigação	MB
Participação dos alunos em atividades de extensão	MB
Participação efetiva dos alunos em atividades articuladas com a comunidade	MB
Participação efetiva dos alunos em atividades de monitoria	MF
Existência de bolsas acadêmicas	MF

Quadro 60: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Organização Didático- Pedagógica – Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação - Indicador: Participação dos Discentes nas Atividades Acadêmicas

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

O aspecto da monitoria também está relacionado ao aspecto existência de bolsas acadêmicas e bolsas de estudo, analisados no indicador “atenção ao discente”, cujas ações e políticas desenvolvidas para superação dessa fragilidade não foram implementadas pela IES. Com relação à monitoria, a coordenação informou que esse programa está sendo retomado pelo curso, mesmo que seja com a inserção de alguns alunos por disciplina.

A dimensão corpo docente apresentou a seguinte síntese da avaliação, de acordo com o Relatório da ACE (2005, p. 6):

Consideramos relevante a existência de 20 professores com titulação no nível de mestrado na área de História. Também não percebemos da parte dos professores nenhuma queixa em relação à instituição. Parecem satisfeitos com os seus horários de trabalho, remuneração para dedicarem-se a grupos de pesquisa com os alunos, TCC e estágios supervisionados. As relações entre o corpo docente, coordenação e dirigentes acadêmicos, bem como outras instâncias administrativas não nos parecem conflituosas. Ao contrário, parece haver uma relação amistosa e de atendimento a todos os docentes.

A categoria de análise “formação acadêmica e profissional” com o indicador “titulação” obteve conceito R (Regular), mesmo o curso tendo apresentado um quadro docente formado por 6 doutores (21%), 19 mestres (65%) e 4 especialistas (14%). Os conceitos referentes a esses aspectos são gerados pelo próprio sistema eletrônico do INEP, não sofrendo interferência dos avaliadores. Na época da coleta de dados para pesquisa, o corpo docente do curso de licenciatura em História era formado por dois doutores (12,5%), treze mestres (81%) e um especialista (6,5%), o que garantia, em termos percentuais, os padrões de qualidade da época, com o aumento expressivo na titulação de mestre. Orgulha-se o coordenador:

Tenho pelo menos 9 professores com formação específica em 11 docentes. São 8 mestres, 2 doutores e 1 especialista. Todos os mestres e especialistas são de História. Mais 5 mestres de disciplinas institucionais: estudos culturais, metodologia da pesquisa, oficina de leitura e escrita, sociedade e tecnologia e psicologia do aprendizado. (C.H., 2009).

A redução no número de docentes está relacionada à redução do número de alunos no curso, cada vez mais evidente a cada ano. À época da pesquisa eram 120 alunos matriculados no curso de licenciatura em História, divididos em quatro turmas de licenciatura e uma de bacharelado. Com relação a essa involução no curso, destaca o coordenador:

Temos dificuldades em abrir turmas com um número pequeno de estudantes e agora temos que recorrer a ingressos pelo segundo semestre para compor uma turma que se chama de uma turma sustentável no ponto de vista financeiro. Não é um fenômeno isolado [...]. O MEC já viu esse problema e já tem alguns projetos em vista para enfrentar essa falta de demanda pelos cursos de licenciatura. E fala-se que vai faltar professor a médio ou a longo prazo. Vejo que é um fenômeno geral da licenciatura. Aqui [...] temos que considerar o valor da mensalidade; se considerar o valor das outras instituições, nós temos o maior valor. Hoje o curso custa quinhentos e quinze reais e com desconto vai para cerca de quatrocentos e oitenta reais. Não posso deixar de levar em consideração que, com a diminuição da demanda, essa taxa elevada se agrava. Agora com a oportunidade de abertura do curso no Comércio [Bairro] é que estamos abrindo com a mensalidade de trezentos reais, mas não temos ainda como avaliar o efeito disso na prática. (C.H., 2009).

Essa redução no número de alunos também está relacionada a um processo de massificação dos cursos de licenciatura, proporcionado pelas redes públicas de ensino visando à qualificação de professores para a educação básica, com incentivos dos governos federal e estadual. Também o excedente de vagas nos Institutos Superiores de Educação – ISE, diante à oferta motivada pela chamada Década da Educação, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96) proporcionou uma expressiva concorrência entre os cursos de licenciaturas ofertados pelas instituições de educação superior privadas na Bahia, conforme análise já apresentada neste trabalho.

Frente à redução do número de turmas, a IES também adotou o critério de aumentar o tempo de dedicação do docente em sala de aula, o que, conseqüentemente, levou ao enxugamento do número de professores. De acordo com o coordenador:

Houve uma orientação de que o professor tivesse pelo menos doze horas de carga horária mínima, e antes você tinha um número maior de professores, mas em compensação tínhamos professores com quatro, seis e oito horas e agora temos que fazer um esforço para manter esse professor com a carga horária maior. (C.H., 2009).

Na mesma categoria de análise, o indicador “experiência profissional”, no aspecto avaliado tempo de magistério superior, obteve conceito MF (Muito Fraco), de acordo com a apresentação no quadro 61 abaixo.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Tempo de magistério superior	MF
Tempo de magistério no ensino fundamental e médio	MB
Tempo de exercício profissional fora do magistério	MB

Quadro 61: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Formação Acadêmica e Profissional - Indicador: Experiência Profissional  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

Admite o coordenador que existiam poucos professores com tempo de magistério superior que pudessem atender a esse aspecto avaliado dentro dos padrões instituídos pelos critérios de avaliação dos cursos de licenciatura e bacharelado (média de 5 a 10 anos de experiência), mesmo porque muitos docentes iniciaram a sua carreira no magistério superior no curso. No entanto, a experiência no ensino da educação básica assume importância devido à formação da área de licenciatura, mantida e valorizada até os dias de hoje, sobretudo com a contratação de profissionais com formação específica em História.

Os itens de análise a seguir dizem respeito à categoria de análise “condições de trabalho” do corpo docente, com os indicadores “regime de trabalho” que obteve na ACE conceito R (Regular), “plano de carreira” e dedicação ao curso”, cujos aspectos avaliados obtiveram na ACE conceitos R (Regular) e MF (Muito Fraco), respectivamente, como pode ser observado nos quadros 62 e 63.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Ações de capacitação	MF
Critérios de admissão e de progressão na carreira	R
Existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes	MB

Quadro 62: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Plano de Carreira  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades que lhes são complementares	R
Tempo de exercício e docência no curso	R

Quadro 63: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Dedicção ao Curso  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

O plano de carreira, conforme já relatado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, ainda não foi institucionalizado pela IES. Os professores das áreas básicas, contratados em regime de trabalho parcial e integral, são tidos como professores institucionais, e suas atividades não são definidas pelo curso, mas pelo núcleo da instituição que organiza as atividades complementares de ensino, geralmente o NPPD (Núcleo de Apoio à Prática Pedagógica Docente), que também é responsável pelas ações de capacitação docente. O quadro docente específico do curso de História, na época da pesquisa, era formado por 4 professores horistas, 2 de regime integral e 5 de regime parcial, não sendo suficiente para atender às demandas do curso, mesmo porque um mesmo professor não atende às diferentes áreas específicas ao mesmo tempo. Segundo a coordenação, a exigência do MEC para que a instituição invista na contratação de professores de regime integral nem sempre é a solução aos problemas da falta de profissionais para o atendimento das atividades do curso para além da sala de aula.

Particularmente não [é a solução]. Inclusive, fez-se isso no ponto de vista institucional para ter, por orientação do MEC, um maior número de professores universitários em regime integral. Isso acaba trazendo problemas porque temos áreas bastante específicas. Se o professor trabalhar com mais de uma área específica fica complicado, pois ele terá que fazer um esforço intelectual muito grande. (C.H., 2009).

Na categoria de análise “atuação e desempenho acadêmico e profissional”, o indicador “atividades relacionadas com o ensino de graduação” obteve conceito F (Fraco) e MF (Muito Fraco) em todos os seus aspectos avaliados (quadro 64). Na mesma categoria, o indicador “atuação em atividades acadêmicas” obteve conceito MF (Muito Fraco) nos aspectos avaliados docentes com atuação na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento e docentes com atuação em atividades de extensão (quadro 65).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Docentes com orientação didática de alunos	F
Docentes com orientação de estágio supervisionado ou de trabalho de conclusão de curso	F
Docentes com orientação de bolsistas de iniciação científica, de monitoria, de atividades de extensão ou de outros tipos de bolsas ou atividades discentes	MF

Quadro 64: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Atuação e Desempenho Acadêmico e Profissional - Indicador: Atividades Relacionadas com o Ensino de Graduação

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História – Centro Universitário, 2005.



ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Atuação dos docentes em sala de aula	MB
Docentes com atuação na pós-graduação <sup>59</sup>	
Docentes com atuação na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento	MF
Docentes com atuação em atividades de extensão	MF

Quadro 65: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Atenção e Desempenho Acadêmico Profissional - Indicador: Atuação em Atividades Acadêmicas  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História - Centro Universitário, 2005.

As atividades complementares ao ensino de graduação estão geralmente relacionadas à carga horária e ao tempo de dedicação do corpo docente, definidas pelo regime de trabalho. No curso de licenciatura em História, o redimensionamento da carga horária do corpo docente foi realizado para dar conta da grande fragmentação identificada como um dos principais condicionantes para a falta de disponibilidade do corpo docente para as atividades de orientação aos alunos. No entanto, a concentração da carga horária não foi suficiente para dar conta das demandas do curso, conforme relata o coordenador:

O que melhorou é que eles apontaram no relatório [da ACE] que havia uma fragmentação com muitos professores, com duas horas para cada um. E eles pediram para que se concentrasse essa carga horária em alguns professores para que tivéssemos um resultado melhor. Houve de fato essa concentração. Em compensação, caiu drasticamente o número de professores. Hoje, temos apenas um professor dando apoio ao núcleo de pesquisa. Temos envolvimento em relação ao TCC, há uma variação muito grande, um revezamento. Não existem professores padronizados, fazemos esse revezamento a cada semestre. Tínhamos uma atividade de extensão ligada ao teatro, mas não existe mais. O que existe são as atividades ligadas aos estudantes, como simpósio, seminário, projetos como os Diálogos Históricos; fazemos todos os semestres e convidamos doutores, mestres e doutorandos para fazer divulgação científica. (C.H., 2009).

Logo, apesar do esforço da coordenação em realinhar as atividades do curso a uma nova realidade, podemos constatar que não houve avanços significativos para a melhoria da qualidade dos aspectos avaliados dos indicadores “atividades relacionadas com o ensino de graduação” e a “atuação nas atividades acadêmicas” do corpo docente.

Na dimensão instalações, a exemplo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a categoria de análise “Biblioteca” com o indicador “espaço físico” recebeu conceito R

<sup>59</sup> Aspecto da avaliação específico para Centro Universitário. Na época da ACE, a IES ainda não atendia a essa organização acadêmica.

(Regular) nas instalações para estudos em grupo (quadro 66), sem menção de melhorias pelo coordenador do curso.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Instalações para o acervo	MB
Instalações para estudos individuais	MB
Instalações para estudos em grupos	R

Quadro 66: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - de Análise: Biblioteca - Indicador: Espaço Físico

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História – Centro Universitário, 2005.

Também não houve menção do coordenador com relação às melhorias do indicador “acervo”, que obteve no aspecto periódicos conceito R (Regular), seguido dos aspectos base de dados com conceito MF (Muito Fraco) e multimídia com conceito R (Regular), de acordo com o quadro 67.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Livros	MB
Periódicos	R
Informatização	MB
Base de dados	MF
Multimídia	R
Jornais e revistas	MB
Política de aquisição, expansão e atualização	MB

Quadro 67: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Biblioteca - Indicador: Acervo

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História – Centro Universitário, 2005.

No indicador “serviços”, conforme a descrição do quadro 68, a biblioteca recebeu conceito R (Regular) nos aspectos serviço de acesso ao acervo e pessoal técnico e administrativo; e conceito MF (Muito Fraco) no aspecto apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Horário de funcionamento	MB
Serviço de acesso ao acervo	R
Pessoal técnico e administrativo	R
Apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos	MF

Quadro 68: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Biblioteca - Indicador: Serviços

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História – Centro Universitário, 2005.

A única menção da coordenação com relação aos aspectos avaliados na categoria de análise “biblioteca” diz respeito ao apoio na criação de um banco de dados dos Trabalhos de Conclusão de Curso:

O que temos feito num trabalho mais recente é montar um banco de dados com esses Trabalhos de Conclusão de Curso. Os estudantes aprovaram a idéia do TCC na modalidade de projeto de pesquisa. Então eles passam dois ou três semestres fazendo esse projeto. Tudo bem que seja um curso de licenciatura, mas nada impede que eles façam esses projetos. Os alunos aprimoram esses projetos e depois ingressam no mestrado. E o TCC passa a fazer parte do banco de dados da biblioteca.

Na categoria de análise “instalações e laboratórios específicos”, o indicador “núcleos, laboratórios e/ou centros de estudos e/ou documentação” obteve conceito R (Regular) nos aspectos equipamentos e serviços (quadro 69).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Espaço físico	MF
Equipamentos	R
Serviços	R

Quadro 69: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos - Indicador: Núcleos, laboratórios e/ou centros de estudos e/ou documentação.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso de Licenciatura em História – Centro Universitário, 2005.

Não foram identificadas, no âmbito do curso, ações referentes a esses aspectos, mesmo porque esse resultado não teve aprovação da coordenação, pois se considera desnecessária a exigência de um laboratório específico.

Não há uma necessidade tão grande de ter um laboratório. A melhoria, talvez, seja num espaço ou no acervo da biblioteca. Houve uma orientação de que os grupos de pesquisa tivessem pelo menos um laboratório de ensino de História. Até achei uma idéia interessante de apoio à pesquisa, sobretudo porque há uma discriminação em relação à docência. É uma coisa absurda que é da própria licenciatura e quando se propôs essa idéia de laboratório de ensino de História eu achei interessante, mas não foi adiante.

### 7.2.1.3 O Curso de Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Licenciatura em Pedagogia iniciou suas atividades no segundo semestre de 2002, após ter obtido autorização pelo Ministério da Educação como Curso Normal Superior nas Habilitações Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo o mesmo projeto integrante do Instituto Superior de Educação ISE para a formação de professores para a educação básica.

Transcorridos 4 anos de existência do Curso Normal Superior, sob a influência da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, e também sob a forte pressão dos grupos de alunos que se sentiam insatisfeito “com a falta de políticas educacionais de valorização do Curso” (PPC, 2009, p.3), a IES resolveu apresentar uma nova proposta pedagógica junto ao Ministério da Educação para transformá-lo em Curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir do primeiro semestre do ano de 2007. Dentre outras razões que justificam a importância do pedido de transformação está:

[...] uma rejeição da sociedade à nomenclatura e, conseqüentemente, a atribuição de um baixo valor simbólico no mercado de trabalho, pois muitas vezes é confundido com um Curso Médio de Magistério. Esse problema torna-se ainda mais grave quando, ainda hoje, os egressos do Curso de Pedagogia sem habilitação para exercer a docência, ou seja, os bacharéis, atuam como professores de creches, pré-escolas e de estabelecimentos escolares que oferecem o Ensino Fundamental – anos iniciais. (PPC, 2009, p. 3).

Após uma série de reflexões frente aos problemas identificados ao longo da experiência do Curso Normal Superior, o Projeto Pedagógico do Curso vem sendo aperfeiçoado com a participação de um grupo de docentes atuantes e de uma nova coordenação conhecedora dos problemas e expectativas, pois participa do curso desde antes de sua avaliação para fins de reconhecimento. O sentimento de responsabilidade permeia o curso no sentido que a sua transformação em curso de Pedagogia não corresponde apenas a uma mudança de nomenclatura. “Engloba a preparação para a docência nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, relaciona a docência à compreensão dos processos de

gestão escolar e prepara para a atuação pedagógica em espaços não-escolares”. (PPC, 2009, p.4).

O universo de alunos já formados pelo curso de Pedagogia corresponde a 800 e mais 200 em processo de conclusão, segundo dados de 2010. Foi constituído para ofertar 400 vagas anuais em regime de seriado semestral nos turnos diurno e noturno. Sua carga horária é de 3.200 horas, com o tempo de integralização de, no mínimo, seis e, no máximo, dez semestres letivos.

#### *7.2.1.3.1 Os resultados e contribuições da Avaliação das Condições de Ensino – ACE para a melhoria da qualidade do Curso de Pedagogia*

A Avaliação das Condições de Ensino para fins de reconhecimento do curso de Normal Superior – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ocorreu no período de 28/08/2005 a 17/09/2005, e a visita in loco ocorreu no período de 29/08/2005 a 31/08/2005. Os dois cursos tiveram avaliação independente, porém pela mesma comissão de especialista e no mesmo período da visita in loco destinada a esse processo.

Os dois relatórios elaborados pela comissão de especialistas apresentaram os mesmos resultados nas três dimensões avaliadas: a) Organização Didático-Pedagógica CMB (Conceito Muito Bom); b) Corpo Docente CB (Conceito Bom) e; c) Instalações CMB (Conceito Muito Bom).

Conseqüentemente, as categorias de análise com seus respectivos indicadores e aspectos avaliados apresentaram os mesmos conceitos nas duas habilitações, exceto em quatro indicadores, a saber: um da dimensão didático-pedagógica e três da dimensão docente, os quais estarão sendo elencados na sequência deste trabalho.

Na dimensão didático-pedagógica, a categoria de análise e indicador “projeto institucional e formação de professores” obteve conceito R (Regular) nos aspectos avaliados critério para o desenvolvimento da prática profissional; formas de articulação com os sistemas de ensino e na prática profissional e concepções, critérios e formas para avaliação institucional e acadêmica. (Quadro 70).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Concepção de formação profissional (inicial/continuada); perfil do professor	MB
Princípios metodológicos de formação de professores (concepção de relação teórica/prática)	MB
Conhecimento, saberes e habilidades profissionais para o exercício profissional	MB
Diretrizes para o desenvolvimento da prática profissional; educação básica; sistemática de supervisão	MB
Critério para o desenvolvimento da prática profissional; formas de articulação com os sistemas de ensino e na prática profissional	R
Concepções, critérios e formas para avaliação institucional e acadêmica	R

Quadro 70: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Projeto Institucional de Formação de Professores - Indicador: Projeto Institucional de Formação de Professores.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

Na entrevista realizada com a coordenadora do curso de Pedagogia, docente na época do reconhecimento do curso Normal Superior, identificamos um total envolvimento da gestão com o projeto do curso, que conta com a colaboração de um corpo docente engajado com a proposta pedagógica. A grande contribuição da avaliação não foi apenas garantir a experiência dos profissionais na educação básica para contribuir com a prática profissional dos alunos, mas também consolidar a vivência no campo profissional. No que tange ao aspecto referente à avaliação, destaca a coordenação:

Na ocasião quando se tinha o curso de formação normal superior, nós não tínhamos o processo avaliativo, não tínhamos uma proposta de avaliação e agora temos um sistema que é disponibilizado semestralmente para o aluno, onde ele responde uma avaliação do professor, do coordenador e do curso e ainda sugere melhoria ou denúncias. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

Na categoria de análise “administração acadêmica do curso”, o indicador “coordenação do curso” com o aspecto avaliado experiência profissional e acadêmica do coordenador de curso obteve conceito F (Fraco), conforme se pode ver no quadro 71.

<b>ASPECTOS AVALIADOS</b>	<b>CONCEITO</b>
Atuação do coordenador do curso	MB
Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES	MB
Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente aos docentes	MB
Existência de apoio didático pedagógico ou equivalente aos docentes	MF
Titulação do coordenador de curso	MB
Regime de trabalho do coordenador do curso	MB
Experiência profissional e acadêmica do coordenador de curso	F
Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso	MB
Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso	MB

Quadro 71: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Administração Acadêmica do Curso - Indicador: Coordenação do Curso.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

Destacamos que o Curso Normal superior nas duas modalidades de formação (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) contava com a gestão de uma mesma coordenadora, especialista e com experiência em gestão da educação básica, a qual, após o reconhecimento do curso, pediu desligamento de suas atividades de coordenação. Em seguida, foram contratadas duas novas coordenadoras: a primeira com titulação de mestre, e a atual com doutorado, detentora de uma expressiva carreira na área acadêmica e gestão da educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Constatamos, portanto, que houve avanços significativos na IES para a melhoria da qualidade desse indicador de avaliação.

O indicador “atenção ao discente”, nas duas modalidades do curso, obteve conceito R (Regular) nos aspectos apoio à participação de evento, acompanhamento de egressos e existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos. O aspecto avaliado bolsas de estudo obteve conceito MF (Muito Fraco), de acordo com o quadro 72.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Apoio à participação em eventos	R
Apoio pedagógico ao discente	MB
Mecanismos de nivelamento	MB
Acompanhamento de egressos	R
Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos	R
Bolsas de estudo	MF
Bolsas de trabalho ou de administração	MB

Quadro 72: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Administração Acadêmica - Indicador: Atenção aos Discentes  
 Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

Segundo a coordenação do curso, o quantitativo de alunos para apenas uma coordenadora pedagógica impedia o acompanhamento mais sistemático das atividades de apoio ao discente.

Todo o curso de normal superior tinha quase 3.000 alunos. Era apenas uma coordenação pedagógica e essa coordenação tinha núcleos e cada núcleo tinha o seu coordenador (cerca de 5 ou 6). A coordenação não tinha tempo para atender. Hoje, é muito diferente. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

No aspecto relacionado à política de bolsas, participação de eventos e acompanhamento de egressos houve um incremento da IES para a melhoria da qualidade desses serviços no âmbito do curso de Pedagogia.

Melhoramos muito porque não tínhamos bolsas, não tínhamos monitoria e iniciação científica. Lembro-me que era uma dificuldade muito grande trabalhar no laboratório de informática pela quantidade imensa de alunos. Agora temos três eventos da instituição: o INTERCULTE, que congrega uma média de 3.000 a 5.000 inscrições; temos duas mostras, uma no primeiro semestre para divulgar as produções dos alunos, e a outra no segundo semestre. O curso de Pedagogia tem uma mostra de seminário própria. No curso de Pedagogia oferecemos 4 eventos. Para os egressos temos o Carreiras [Núcleo], onde temos um banco de dados com quase mil ex-alunos que conseguimos acompanhar, como estão profissionalmente. O Carreiras mostra uma infinidade de eventos durante o semestre. Agora temos uma estrutura e orçamento específico para eventos. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

O Núcleo de Carreiras acompanha os egressos da instituição e sua inserção no mercado de trabalho. Também apóia o Programa de Estágio Supervisionado de todos os cursos da IES na



alocação dos alunos no campo de estágio e através de programas de formação profissional, viabilizados, também, por meio de eventos e ciclos de palestras.

No curso de Pedagogia, o programa de bolsas contempla bolsista de iniciação científica e de monitoria. À época da pesquisa existiam 10 alunos bolsistas (2 monitores e 8 de iniciação científica), os quais recebiam um subsídio de R\$ 133,00 como incentivo ao exercício de tais atividades.

Quanto à existência dos meios de divulgação dos trabalhos acadêmicos dos alunos, a coordenação nos informou, durante a entrevista, os avanços alcançados para a melhoria da qualidade do curso em relação a esse aspecto:

Para divulgação do trabalho temos o centro de publicação e temos várias séries: a série de prática pedagógica, a série inícios, que é só para divulgação de trabalho de alunos; tem o INTERCULTE [Encontro de Educação, Cultura e Tecnologia], oficinas e cursos que são apresentados por alunos e também por professores. Temos uma revista, onde professores e alunos podem publicar [...]. O aluno só não divulga se não quiser, e os arquivos ficam na biblioteca por meio eletrônico. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

Na categoria de análise “projeto do curso”, o indicador “currículo” obteve conceito R (Regular) no aspecto avaliado adequação, atualização e relevância da bibliografia. (Quadro 73).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Coerência do currículo com os objetivos dos cursos	MB
Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso	MB
Coerência do currículo em face das diretrizes curriculares nacionais	MB
Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso	MB
Interrelação das disciplinas na concepção e execução do currículo	MB
Dimensionamento da carga horária das disciplinas	MB
Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas	MB
Adequação, atualização e relevância da bibliografia	R

Quadro 73: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Projeto do Curso - Indicador: Currículo

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

Os avanços que foram identificados e informados pela coordenação do curso de Pedagogia, e que têm superado as lacunas da avaliação do reconhecimento do antigo curso Normal Superior dizem respeito não apenas à atualização da bibliografia básica do curso, mas também

a sua utilização pelos alunos, uma fragilidade que precisa ser superada não somente no curso de Pedagogia, mas em todos os outros cursos da IES.

Temos o cuidado que todas as disciplinas que constam na grade tenham livros na biblioteca. Eu estava verificando que o que temos dificuldade é em relação à educação inclusiva e libras. Temos pouca publicação nacional e pouca divulgação nacional. Conseguimos cartilhas da UNESCO, cartilha de associações e artigos, mas não temos obras que tragam as diferentes deficiências. Então, acabamos trazendo trabalhos de fora.

O curso de Pedagogia tem um dos maiores acervos da biblioteca da instituição. Temos muitas bibliografias que já compraram defasadas, manuais defasados e ruins. Há três anos comecei a comprar obras clássicas, Série Pensadores. Temos um bom acervo bibliográfico para a quantidade de alunos que nós temos. O que achamos muito difícil é fazer o aluno pegar o livro. Todos os professores são obrigados a indicar cinco obras por semestre, mas não são utilizados pelos alunos. Mesmo com o acervo bibliográfico exemplar, a [IES] não consegue trazer o aluno para a leitura. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

Na categoria de análise “atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação”, o indicador “participação dos discentes nas atividades acadêmicas” obteve conceito R (Regular) em dois aspectos avaliados e conceito MF (Muito Fraco) em um aspecto avaliado, conforme o quadro 74.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Participação dos alunos em programas / projetos / atividades de iniciação científica ou em práticas de investigação	R
Participação dos alunos em atividades de extensão	R
Participação efetiva dos alunos em atividades articuladas com a comunidade	MB
Existência de bolsas acadêmicas	MF

Quadro 74: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação - Indicador: Participação dos Discentes nas Atividades Acadêmicas.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

Sobre esses aspectos, a coordenação do curso de Pedagogia nos informou que o nível de participação dos alunos nas atividades acadêmica tem crescido no curso, em função do conjunto de atividades realizadas, a exemplo das atividades complementares e de extensão, ora como prerrogativa obrigatória de integralização curricular, ora pela motivação acadêmica.

Os alunos têm participado, principalmente, das mostras e do INTERCULTE. Já perguntamos aos alunos se eles fazem isso por que vale como atividade complementar ou se estavam indo por que gostavam, e os alunos quando fazem como atividade complementar acabam fazendo mais do que o

necessário. É exigido 100 horas e esse aluno faz 400/500 horas. Então, esse aluno faz porque gosta e tem o desejo de continuar. Temos alunos que vão porque gostam e outros só para completar carga horária. Já no projeto de iniciação científica que tem bolsa, eles têm uma cota maior para imprimir, têm um espaço maior no laboratório, têm uma proximidade maior com os professores; por isso tínhamos 8 vagas para iniciação científica e 40 candidatos. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

Ainda na categoria de análise “atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação”, o indicador “estágio supervisionado (ou atividades equivalentes)”, obteve conceito R (Regular) no aspecto avaliado existência de plano de atividades das práticas educativas e do estágio supervisionado. O aspecto avaliado relação aluno/professor na orientação de estágio obteve conceito diferenciado nas modalidades do curso avaliado, sendo que o conceito MF (Muito Fraco) foi atribuído ao curso de Normal Superior Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (Quadros 75 e 76).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Existência de plano de atividades das práticas educativas e do estágio supervisionado	R
Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado	MB
Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento de estágio	MB
Relação aluno/professor na orientação de estágio	MB

Quadro 75: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação - Indicador: Estágio Supervisionado (ou Atividades Equivalentes).

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil) – Licenciatura em Pedagogia - Centro Universitário, 2005.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Existência de plano de atividades das práticas educativas e do estágio supervisionado	R
Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado	MB
Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento de estágio	MB
Relação aluno/professor na orientação de estágio	MF

Quadro 76: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação - Indicador: Estágio Supervisionado (ou Atividades Equivalentes).

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Licenciatura em Pedagogia– Centro Universitário, 2005.

Sobre as atividades de estágio, as ações de melhoria foram atribuídas à prática profissional, porém com fragilidades na relação aluno/professor/orientação.

Na grade antiga do Normal Superior o estágio era distribuído em todos os semestres. Agora só acontece metade do semestre do curso [...]. Trabalhamos com a perspectiva de trabalhar o aluno desde o primeiro semestre para ele ter esse conhecimento. Têm outras disciplinas que já fazem o reconhecimento da escola sem, na verdade, já estagiar. Temos esse cuidado. Os professores têm mais experiência nisso. Temos boas parcerias [...] A dificuldade que temos é de acompanhar todos os alunos. Não temos uma carta muito grande de professores. Se têm acima de trinta alunos, a gente consegue dividir turma, mas se é abaixo de trinta alunos, dificilmente conseguimos dividir a turma. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

Na mesma categoria de análise, o indicador “atividades complementares” obteve conceito R (Regular) nos seguintes aspectos avaliados: previsão de atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão compatíveis com o perfil do profissional e incentivo à realização de atividades fora da IES (Quadro 77).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento das atividades	MB
Previsão de atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão compatíveis com o perfil do profissional	R
Oferta regular de atividades pela própria IES	MB
Incentivo à realização de atividades fora da IES	R

Quadro 77 Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Projeto Institucional e Organização Didático-Pedagógica - Categoria de Análise: Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação - Indicador: Atividades Complementares.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

Para a coordenação do curso de Pedagogia, as atividades complementares têm sido ofertadas em forma de projetos, oficinas e seminários. O grande mérito da qualidade dessas atividades são as ofertas regulares ao longo do ano.

Nós temos um seminário específico para o curso de Pedagogia e fazemos um levantamento por turma, quais são as brechas da formação até então e fazemos a programação das oficinas no decorrer do ano. Então marcamos oficinas, cerca de três a cinco oficinas no semestre. Por três anos consecutivos fazemos RH, Gestão em educação escolar, porque as disciplinas não dão conta, pedagogia empresarial e artes. Ano passado trabalhamos com oficinas de RH, de meio ambiente e reciclagem, educação de jovens e adultos e educação escolar. Os encontros são feitos aos sábados e damos certificados aos alunos. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

No entanto, as atividades de extensão não são trabalhadas especificamente no curso de Pedagogia, mas ocorrem simultaneamente a outros cursos, coordenadas pela direção. Segundo

a coordenação, esse distanciamento gera dificuldades para a participação dos alunos, o que, conseqüentemente, não pode ser considerado como indicador de melhoria de qualidade acadêmica.

Quando oferecemos um curso de extensão, ele não funciona aqui, ele funciona no prédio da pós. Nós nunca sabemos dos cursos que estão sendo feitos, dos valores, se é gratuito ou não. Temos a dificuldade de passar essas informações para os alunos.

Quando a extensão funcionava aqui, nós desenvolvemos vários projetos que envolviam professores, outros profissionais, gestores, diretores. Particpei da elaboração de vários projetos. Tínhamos dimensão das pessoas que vinham porque vivenciávamos isso. Mas, depois que saiu daqui, realmente, não temos conhecimentos de como está acontecendo lá. É como se tivesse separado da nossa alçada. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

Na dimensão docente, a comissão de especialistas atribuiu a seguinte síntese qualitativa, segundo o Relatório da ACE (2005, p.7).

O corpo docente é comprometido com o bom desenvolvimento do curso, apesar de boa parte dos professores ter pouco tempo na faculdade, uma vez que o curso teve início no segundo semestre de 2002. Os professores do curso Normal Superior - Anos Iniciais do Ensino Fundamental [e Educação Infantil] - trabalham no sentido de contribuir para uma formação na qual o docente seja responsável pela aprendizagem de seus alunos e pelo trabalho coletivo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola, reconhecendo que a sua atuação vai além da sala de aula, incluindo a articulação entre a escola e a sociedade na qual se insere. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

A categoria de análise “formação acadêmica e profissional” obteve conceito R (Regular) no indicador “titulação”, tanto no curso Normal Superior - Educação Infantil quanto no curso Normal Superior - Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No período da avaliação, os dois cursos tinham um corpo docente formado por 30 professores, sendo 6 especialistas, 18 mestres e 6 doutores. No período da coleta de dados da pesquisa (primeiro semestre de 2010), o curso (Pedagogia) contava com a colaboração de 18 professores, sendo 1 especialista, 12 mestres e 5 doutores. Apenas 9 docentes que participaram da avaliação para fins de reconhecimento do curso Normal Superior permanecem no curso de Pedagogia, incluindo a atual coordenadora.

Na mesma categoria de análise, o aspecto tempo de magistério superior obteve conceito MF (Muito Fraco), conforme demonstrado no quadro 78.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Tempo de magistério superior	MF
Tempo de magistério no ensino	MB
Tempo de exercício profissional fora do magistério	MB

Quadro 78: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Formação Acadêmica Profissional - Indicador: Experiência Profissional.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

A comissão apresentou a seguinte síntese da avaliação referente aos dois cursos:

O corpo docente do curso em tela tem mais experiência nos ensinos fundamental e médio e pouca no magistério de ensino superior. Essa pouca experiência justifica-se pelo grupo ser composto por pessoas jovens, na sua maioria. [...], sendo a primeira experiência de educação superior, pois o curso é recente e as primeiras turmas concluíram no primeiro semestre deste ano. (C.P<sub>2</sub>, 2010).

Os docentes das IES investigadas apresentam um perfil jovem e, para muitos, a atuação no curso representa uma primeira experiência no magistério superior. Jovens mestres e doutores incorporam esse quadro de docentes, geralmente nas instituições privadas.

Na categoria de análise “condições de trabalho”, com o indicador “plano de carreira”, o corpo docente do curso Normal Superior – tanto o relacionado à Educação Infantil quanto os relacionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – obteve conceito MF (Muito Fraco) nos aspectos relacionados às ações de capacitação e nos critérios de admissão e progressão na carreira. (Quadro 79).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Ações de capacitação	MF
Crítérios de admissão e de progressão na carreira	MF
Existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes	MB

Quadro 79: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Plano de Carreira.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

As ações de capacitação ainda não estavam regulamentadas e implementadas à época da avaliação para fins de reconhecimento, o que vem sendo superado com as atividades desenvolvidas pelo NPPD (Núcleo de Apoio à Prática Pedagógica Docente). Em relação aos critérios de admissão e de progressão na carreira, a IES tem definido não apenas o regime de contratação do corpo docente, mas também os níveis de dedicação ao curso. Em relação a esse

aspecto foi possível constatar, na entrevista com a coordenação, que isso não tem caracterizado um empecilho para o desenvolvimento das atividades, as quais demandam o nível de participação dos docentes.

No quadro 80, fica demonstrado que todos os tipos de apoio à produção científica, eventos e demais atividades que requeiram discussão e envolvimento com as temáticas do curso foram avaliados com conceito MF (Muito Fraco) no indicador “estímulos e/ou incentivos profissionais”.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural	MF
Apoio à participação em eventos	MF
Apoio à discussão dos temas relativos ao ensino do curso	MF

Quadro 80: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Estímulos e/ou Incentivos Profissionais

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Licenciatura em Pedagogia– Centro Universitário, 2005.

De acordo com a coordenação, atualmente na IES não existe apenas o incentivo, mas também a flexibilidade para a produção acadêmica, inclusive no âmbito da gestão do curso. Isso depende da produção e organização de cada professor entre o exercício das atividades de sala.

O professor não consegue [produzir] só se for desorganizado. A coordenação apóia independente da IES, a produção dos docentes. Há uma relação de solidariedade na relação professor/coordenação/professor. Crescer é aprender no coletivo. A direção, também, resolve os problemas internos para a coordenação produzir. Não existe o apoio financeiro, mas existe a co-responsabilidade da gestão na ausência da coordenação. Existe um apoio renomado, um reconhecimento interno da direção para com as licenciaturas.

Na mesma categoria de análise (“condições de trabalho”), o indicador “dedicação ao curso”, no curso de Educação Infantil obteve F (Fraco) em seus aspectos avaliados, de acordo com o quadro 81.

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades que lhes são complementares	F
Tempo de exercício e docência no curso	F

Quadro 81: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Condições de Trabalho – Indicador: Dedicção ao Curso

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil) - Licenciatura em Pedagogia– Centro Universitário, 2005.

No curso Normal Superior - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação referente ao mesmo indicador atribuiu conceito R (Regular) e F (Fraco) nos seus aspectos avaliados. (Quadro 82).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades que lhes são complementares	R
Tempo de exercício e docência no curso	F

Quadro 82: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino – Dimensão: Corpo Docente – Categoria de Análise: Condições de Trabalho – Indicador: Dedicção ao Curso

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia– Centro Universitário, 2005.

De acordo com a coordenação, o regime de trabalho do corpo docente permite que os profissionais contratados em regime de dedicação parcial e integral dediquem 25% e 50% da sua carga horária, respectivamente, às atividades complementares de ensino, o que possibilita dar conta das demandas específicas. O item relacionado ao tempo de exercício no curso é uma tendência que vem se repetindo em todos os cursos investigados, considerando não apenas o tempo de acesso ao curso, mas a experiência anteriormente adquirida na educação superior, geralmente recente e até mesmo reconhecida como a primeira experiência em cursos de graduação. “Há pouca rotatividade. Os professores gostam da IES e têm compromisso com o curso. Eles cresceram e aprenderam com o curso”, garante a coordenação.

O indicador “relação alunos/disciplina” na mesma categoria de análise obteve conceito F (Fraco) no aspecto número médio alunos por turma em disciplinas (ou em atividades práticas) (Quadro 83).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Número médio de alunos por docentes em disciplinas do curso	MB
Número médio de alunos por turma em disciplinas (ou em atividades práticas)	F

Quadro 83: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Condições de Trabalho - Indicador: Relação Alunos/Disciplinas

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

Em relação às políticas adotadas para superar essa fragilidade, o depoimento da coordenação enfatiza que a única dificuldade do curso em relação a esse aspecto diz respeito à média de alunos nas atividades de estágio supervisionado (média de 20 a 30 alunos), de modo a comprometer a qualidade da orientação e acompanhamento docente nessa atividade. O número de docentes foi reduzido no curso, mas existe uma preocupação da coordenação em



valorizar as atividades que exigem orientação entre os professores contratados em regime de dedicação parcial, integral e até mesmo horista, inclusive para superar as fragilidades indicadas na avaliação da categoria de análise “atuação e desempenho acadêmico profissional”, com o indicador “atividades relacionadas ao ensino de graduação”, cujos aspectos avaliados obtiveram conceito MF (Muito Fraco), segundo o quadro 84 (abaixo).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Docentes com orientação didática de alunos	MF
Docentes com orientação de estágio supervisionado ou de trabalho de conclusão de curso	MF
Docentes com orientação de bolsistas de iniciação científica, de monitoria, de atividades de extensão ou de outros tipos de bolsas ou atividades discentes	MF

Quadro 84: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Atuação e Desempenho Acadêmico Profissional - Indicador: Atividades Relacionadas com o Ensino de Graduação

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Licenciatura em Pedagogia – Centro Universitário, 2005.

A mesma reflexão se aplica ao indicador “atuação em atividades acadêmicas”, que obteve conceito MF (Muito Fraco) nos aspectos relacionados à atuação em pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento, bem como nas atividades de extensão. (Quadro 85).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Atuação dos docentes em sala de aula	MB
Docentes com atuação na pós-graduação	
Docentes com atuação na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento	MF
Docentes com atuação em atividades de extensão	MF

Quadro 85: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Corpo Docente - Categoria de Análise: Atuação e Desempenho Acadêmico Profissional - Indicador: Atuação em Atividades Acadêmicas

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Licenciatura – Centro Universitário, 2005

Frente a uma nova realidade, o curso de Pedagogia busca novas estratégias de compatibilizar a atuação do docente em sala de aula às demais atividades de orientação e produção de conhecimento. Destarte, expressa a coordenação:

Como reduziu o número de docentes no curso, tomamos o cuidado de não sobrecarregar o professor. Os professores dedicam em média 12 horas às atividades, mesmo os de dedicação integral. A orientação é que 3 ou 4 professores orientem cada projeto, para não ficarem sobrecarregados. Mesmo os professores horistas têm desenvolvido projetos, inclusive os interdisciplinares.

Diante das ações estratégicas que têm sido desenvolvidas pelo curso, entendemos que existe um esforço permanente da IES e da coordenação em buscar a melhoria da qualidade dos indicadores da dimensão docente, elencados na avaliação como aqueles que requerem melhorias.

A avaliação da dimensão instalações identificou apenas a categoria de análise “biblioteca”, com o indicador “acervo”, cujos aspectos, a seguir especificados no quadro 86, foram avaliados com conceito R (Regular).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Livros	R
Periódicos	R
Informatização	MB
Base de dados	MB
Multimídia	R
Jornais e revistas	R
Política de aquisição, expansão e atualização	MB

Quadro 86: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Biblioteca - Indicador: Acervo.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia– Centro Universitário, 2005.

Em relação aos aspectos avaliados, segundo a coordenação do curso, a IES investiu e continua investindo na melhoria da qualidade do acervo, pois existe uma atualização semestral, sobretudo em relação aos livros, os quais são comprados rigorosamente. Os periódicos, no entanto, continuam necessitando de novos investimentos “Existem revistas, mas precisa ser melhorado”. (C.P<sub>2</sub>, 2010). Não houve menção sobre o aspecto multimídia.

A categoria de análise “instalações e laboratórios específicos” obteve conceito MF (Muito Fraco) no indicador “laboratório de ensino”, com os aspectos espaço físico, equipamentos e serviços. (Quadro 87).

ASPECTOS AVALIADOS	CONCEITO
Espaço físico	MF
Equipamentos	MF
Serviços	MF

Quadro 87: Resultado da Avaliação das Condições de Ensino - Dimensão: Instalações - Categoria de Análise: Instalações e Laboratórios Específicos - Indicador: Laboratório de Ensino.

Fonte: MEC/INEP/DEAES – Avaliação das Condições de Ensino – Manual/Relatório de Avaliação do Curso Normal Superior e Programas de Formação de Professores (Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Licenciatura em Pedagogia- Centro Universitário, 2005.

No que se refere às ações de melhoria, a IES implementou a brinquedoteca, o laboratório de ensino da matemática; incrementou o laboratório de ensino de informática, existente desde o reconhecimento enquanto curso Normal Superior, além da utilização do laboratório de fisioterapia para as atividades de ensino da disciplina de educação física. Essas ações não apenas indicam o investimento na qualidade do curso, decorrente do processo avaliativo, mas também enriquecem e diversificam as atividades de natureza prática, valorizando a prática de ensino como primordial à formação do Pedagogo.

Conforme pode ser observado, tanto na Faculdade quanto no Centro Universitário, a maioria dos indicadores avaliados teve atenção do curso e da IES para a implementação de políticas que visavam à superação das fragilidades indicadas na ACE e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do desempenho acadêmico do curso e da instituição. Por outro lado, as ações implementadas estavam também relacionadas ao nível de satisfação e aceitação dos resultados obtidos em cada indicador avaliado. Isso significa que, para a avaliação produzir resultados eficazes, depende da percepção que os atores têm da mesma e dos seus objetivos, como também da aceitação dos critérios e procedimentos adotados no processo avaliativo. Visando identificar a percepção dos coordenadores sobre essas questões, avançamos na entrevista com critérios pré-estabelecidos, cujos resultados apresentamos no próximo capítulo.

## **8 A PERCEPÇÃO DA GESTÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA SOBRE A AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO PARA FINS DE RECONHECIMENTO**

Neste capítulo, procuramos enfatizar a percepção da gestão dos cursos de licenciatura investigados sobre os procedimentos da avaliação. Aqui o objetivo não é apenas identificar os conceitos, valores e significados que sumarizam a dinâmica da avaliação, mas também compreender de que modo a gestão percebe a eficácia do processo avaliativo na relação resultado da avaliação/contribuições /tomada de decisão/melhoria da qualidade dos cursos.

Na concepção de Sander (1995), a eficácia se refere à capacidade de produzir o efeito desejado, as metas e os objetivos a serem alcançados, sobretudo os relacionados aos aspectos pedagógicos e às expectativas da sociedade e da formação dos alunos no âmbito de cada curso. Isso é traduzido, também, a partir do desempenho e dos resultados alcançados pelo corpo discente, na implementação de políticas para a melhoria desses resultados.

É importante destacarmos a expectativa que se concebeu em torno do olhar sobre a avaliação que tem sido desenvolvido no âmbito da educação superior, tomando como referência os próprios sujeitos da pesquisa, na valorização de uma avaliação formativa, que se inicia com o autoconhecimento e se fortalece na prática cotidiana da instituição e dos cursos. Essa dinâmica visa ao aperfeiçoamento das dimensões intra-escolares, a saber: organização e gestão, práticas pedagógicas, participação interna dos docentes e discentes nas atividades curriculares e extracurriculares e, de forma geral, as condições da oferta com qualidade.

Retomamos aqui os critérios que adotamos para a análise da percepção da gestão sobre a Avaliação das Condições de Ensino-ACE para fins de Reconhecimento, a seguir: Credibilidade, Confiabilidade, Interpretação dos Resultados, Socialização Interna dos Resultados, Transparência Pública e Utilidade da Avaliação

## 8.1 A CREDIBILIDADE NO PROCESSO AVALIATIVO

A credibilidade refere-se ao sentimento de crença na avaliação, como procedimento necessário à organização e à gestão da IES e de seus cursos. Expressa a importância na avaliação como instrumento de gestão universitária, para além de um procedimento formal que vise simplesmente atender às exigências da regulação.

Eu acredito na importância da avaliação para além da formalidade do MEC. A avaliação faz com que as instituições privadas, em especial, tenham mais cuidados com a seleção do corpo docente, com as questões pedagógicas, com a preparação formativa dos alunos, com a formação final dos egressos do curso e sua inserção profissional, com aquisição de bibliografias, equipamentos, infraestrutura, plano de cargos e salários e comprometimento com o fazer educação. (C.P., 2010)

O nível de credibilidade da gestão dos cursos, conforme podemos observar na pesquisa, também está relacionado à experiência vivenciada pela IES durante o período da avaliação, na relação com os atores envolvidos e através do comportamento apresentado pelos avaliadores na condução da análise dos indicadores.

Quando foi para o reconhecimento, foi um momento muito tenso, mas tínhamos uma confiança. Nós estávamos no auge do curso, com todas as turmas, com todos os professores (o corpo docente era realmente exemplar, tanto na formação quanto no comprometimento).

[...]

As reuniões que nós tivemos com a comissão, onde a conversa foi muito legal e não se escondeu nada, aquilo que nós precisávamos para as atividades estava ali: a nossa biblioteca tinha os recursos necessários para aquele momento e com possibilidades de se ampliar e também saímos com uma nota quatro [no Enade]. (C.T., 2009).

De forma geral, todos os coordenadores demonstraram credibilidade na avaliação e na importância desta para a gestão, quando evidenciaram diretrizes para a tomada de decisão, através dos critérios impetrados para medir a qualidade. No âmbito da avaliação interna, os processos conduzidos pela Comissão Própria de Avaliação - CPA são vistos como oportunidade contínua, processual, na relação com o cotidiano acadêmico, mesmo que essa relação também seja construída para preparar a IES e os cursos frente aos questionamentos apresentados pela Comissão, segundo o depoimento abaixo:

A CPA como é muito próxima, circulamos junto com os méritos deles, embora num momento mais formal nos reunimos para discutir algumas questões relativas ao que é avaliado. [...] eles se sentaram junto [com os

alunos] para explicar as intenções, o formulário e as perguntas. Lembro que nós tivemos uma noite para conversar com os alunos, o que foi muito positivo, porque esses questionamentos vêm de forma orientada, para você não ficar falando coisas que não interessam na hora de avaliar. Embora os questionários deem margem a você, porque eles contêm questões abertas e apontam um dado real na vida real que é hoje a instituição. (C.T., 2009).

A avaliação externa, por sua vez, é vista como pontual, um movimento de fora para dentro, mas importante porque mobiliza todos os segmentos da IES.

[...] nesse reunir, muita informação é gerada, é socializada e você pode, a partir disso, encontrar pontos frágeis e pontos positivos da instituição, dos cursos e de toda a dinâmica da vida docente, discente e administrativa. Daí encontrar caminhos para corrigir aquilo que está impedindo o crescimento e o desenvolvimento de algumas áreas e setores. (C.T., 2009)

O campo simbólico da avaliação – traduzida como um instrumento capaz de produzir os efeitos desejados, a partir da identificação dos pontos frágeis e fortes valorizados pela coordenação – sinaliza para o campo da objetividade, a partir do levantamento das informações que possam subsidiar a tomada de decisão tanto no âmbito do sistema educacional, sob uma perspectiva política, quanto na articulação da avaliação com a qualidade acadêmica, no âmbito interno, socialmente construída pelos atores da instituição. Do ponto de vista pedagógico, a grande importância da avaliação, segundo C.B (2009), é o que esse mecanismo pode desencadear no processo investigativo quanto à atuação das IES.

Estimula um repensar constante do curso, mesmo nas questões em que discordamos. Isso faz com que consigamos renovar o projeto do curso a cada semestre. A cada semestre o curso se mostra diferente; finalizamos o semestre, discutimos e vemos quais as melhorias podem ser implementadas. Ao final do semestre discutimos algumas questões, e no início do semestre planejamos.

Em relação às contribuições da Avaliação das Condições de Ensino para a tomada de decisão, C.Ed (2009) sinaliza:

Ela tem conseguido contribuir com todas as limitações. Primeiro, o olhar de fora vem e força um pouco a resolver determinados problemas que vínhamos tentando resolver e não conseguíamos. Por exemplo, a biblioteca melhorou bastante depois que a comissão veio para avaliar. Não que só façamos com a vinda da comissão, mas que é uma força a mais, uma pressão a mais. Esta avaliação externa ajuda nesse sentido.

Mostrar para os professores e alunos que essa organização da formação vai ser baseada nesse critério de ensino, pesquisa e extensão que é enaltecida pela avaliação quando ela chega. Isso é importante, quando eles dão o retorno para os alunos de que esse tipo de formação é a mais adequada atualmente. Isso

motiva os alunos a começarem a participar mais dos eventos que promovemos para qualificar a formação deles. É uma contribuição da avaliação também. Considero importante e imprescindível a avaliação. Agora, continuo achando que ela tem que se aprimorar muito em vários aspectos.

Apesar de a credibilidade no processo avaliativo possibilitar a melhoria da qualidade das ações acadêmicas, valorizada em todas as coordenações de cursos investigados, a avaliação dos cursos de graduação realizada pelo Ministério da Educação apresenta limitações em relação a esse critério, quando se refere aos procedimentos adotados na visita in loco, bem como em relação à falta de política de continuidade, que envolve o acompanhamento do desempenho acadêmico, consequentes dos resultados obtidos na avaliação.

Na nossa visão, mesmo sem avaliação, faríamos todas as melhorias. Mesmo assim, acho que foi importante por ser uma avaliação de fora, e alguém de fora consegue ver determinadas coisas que a gente não consegue ver porque estava muito inserido no contexto de instituição, da formação, de processo de curso. É imprescindível.

Acho também que tem muitas limitações no tipo de avaliação que o MEC faz, essa avaliação é muito deturpada em alguns aspectos. Por exemplo, você tem duas diretrizes e um curso que tem características muito interessantes nos dois cursos<sup>60</sup> e eles são avaliados separadamente; para mim, isso é uma forma ruim de avaliar, e não faz sentido. O corpo docente é praticamente o mesmo, as instalações são as mesmas, o que muda é o projeto pedagógico. (C.Ed., 2009)

Uma questão um tanto complexa, pois entra aí um aspecto político. Ainda que tenha discordância em relação aos aspectos da avaliação, eu considero que essa avaliação é feita muito de instante; acho que o problema seria de processo; você faz a avaliação, mas deveria ter um acompanhamento processual das mudanças que foram feitas. Depois de muito tempo é que se vem retomar outra avaliação. [...] A própria instituição não é estimulada a levar em consideração pela falta de acompanhamento do MEC. (C.H., 2009).

Os procedimentos formais sempre foram alvos de críticas pelos envolvidos na Avaliação das Condições de Ensino-ACE dos cursos de graduação, inclusive pelos avaliadores que realizam a visita in loco, conforme análises já apresentadas no capítulo 4. Especialistas e estudiosos em avaliação que têm contribuído no âmbito do Ministério da Educação para a implementação de políticas têm sinalizado para os problemas conceituais e operacionais dos diferentes instrumentos e modalidades, que justificam um conjunto de mudanças implementadas, sobretudo após a constituição do Sinaes. No estudo em questão, ficaram evidenciados tais problemas, os quais colocam em risco a credibilidade no sistema.

---

<sup>60</sup> Refere-se ao Bacharelado e à Licenciatura, que são avaliados separadamente, mesmo se tratando do mesmo curso, corpo docente e mesmas instalações.

Em relação às políticas de continuidade, não é de se estranhar que a falta de acompanhamento do desempenho institucional e dos cursos, conseqüente dos processos formais de avaliação, tem permitido que muitos relatórios fiquem engavetados por muitos anos, sem ao menos servirem de referência para futuras avaliações, mesmo com a implementação dos formulários eletrônicos e com a criação da base de dados documentais do Sistema Sapiens e mais recentemente do Sistema EMEC. O tempo da visita in loco sequer tem sido suficiente para que o avaliador dê conta das informações em relação à avaliação específica.

Dias Sobrinho (2003), em suas contribuições para a uma avaliação da educação superior, destaca que a continuidade da avaliação deve instaurar-se como cultura.

A avaliação contínua pode vir a ser uma fonte permanente de conhecimentos, informações e juízos qualificados sobre o funcionamento, os resultados, os impactos sociais das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, serviços em geral, aspirações da comunidade e assim por diante. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 46).

O Sinaes, por sua vez, tentando superar essa lacuna da avaliação, institui a continuidade como um dos seus princípios, visando assegurar processos contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados (MEC/SINAES, 2009). Segundo as suas orientações:

Procedimentos pontuais, quando não articulados a um programa e a um processo coerentes, produzem uma falsa idéia de avaliação: o processo complexo e multidimensional da avaliação acaba se reduzindo a um instrumento e este é tomado como se fosse a única forma possível de avaliar ou até mesmo como a própria avaliação. Os fenômenos complexos são reduzidos a um ou a poucos de seus aspectos. A conseqüência disso é que a avaliação acaba se rotinizando em procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo o seu potencial de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas.(MEC/SINAES, 2009, p. 101).

Concomitantemente à Avaliação dos Cursos de Graduação, o Sinaes instituiu a Avaliação Institucional e o Exame de Desempenho dos Estudantes-Enade, como garantia de uma avaliação integrada aos princípios formativos e articulada com a regulação. Para o aproveitamento das experiências anteriores, conforme já tratado no capítulo 4, a Portaria 2.051, de 09/07/2004, orienta que os resultados do Enade sejam observados como referenciais de qualidade para a avaliação de reconhecimento de curso e para a renovação de reconhecimento. O CPC (Conceito Preliminar de Curso) serve como referencial de qualidade



a ser observado, segundo a Portaria nº 4, de 05/08/2008. Também o NDE (Núcleo Docente Estruturante) se constitui em um critério a ser observado como referencial de qualidade contínua, com a manutenção de pelo menos a metade do corpo docente, entre o tempo que separa a autorização do reconhecimento do curso. Com isso, visa assegurar, também, o princípio da globalidade enquanto sistema que contempla as diversas modalidades avaliativas, como também orientar os processos de avaliação desenvolvidos em cada instituição. A globalidade “traz consigo a idéia da integração das partes em um todo coerente”, sendo “central para a construção de um sistema de avaliação”. (MEC/SINAES, 2009, p. 99-100).

## 8.2 A CONFIABILIDADE NA AVALIAÇÃO

A confiabilidade visa identificar o nível de confiança do coordenador na eficácia da avaliação. Consiste em saber como, na visão da gestão dos cursos, a avaliação pode contribuir para alcançar os efeitos desejados, as metas e os objetivos a serem alcançados, sobretudo os relacionados aos aspectos pedagógicos e às expectativas da sociedade e da formação dos alunos no âmbito de cada curso. Esse processo envolve, inclusive, o trabalho que é realizado pela gestão para que essa confiança seja estendida aos docentes e discentes em relação a sua função. Alguns desses aspectos identificamos na pesquisa:

Não sei se seria eficácia, mas talvez no processo da avaliação como forma de conceber, analisar e acompanhar o andamento das funções institucionais de ensino. Acredito que quando se trata de eficácia se resume muito a idéia de avaliação. Tenho acompanhado na [IES] as avaliações de curso e o credenciamento da instituição e isto faz com que os responsáveis se debrucem nas questões pedagógicas, administrativas, de pessoal, de corpo docente e de valorização da permanência, de formação e crescimento destes docentes dentro da instituição. Acho que a palavra processo é mais forte e mais premente aos cuidados que uma instituição deve ter no que se refere à avaliação. (C.P<sub>2</sub>, 2010)

Isso significa dizer que, independentemente das diferentes modalidades ou mecanismos de avaliação, seus resultados implicam mudanças significativas, seja em relação à cultura acadêmica, seja em relação ao trabalho do corpo docente, às estruturas curriculares, ao desempenho dos alunos que contribuem para melhorar a qualidade dos cursos. Nessa perspectiva Oliveira, Fonseca e Amaral (2006, p. 7) defendem que

as instituições educativas e seus sujeitos não podem permanecer alheios aos processos avaliativos. Portanto, devem tomar conhecimento dos propósitos e dos conceitos teóricos que permeiam os programas de avaliação, assim como

dos seus resultados, procurando alterar a cultura institucional, de modo que os resultados da avaliação possam promover melhorias constantes nos processos e nos padrões estabelecidos nas instituições.

Podemos constatar na pesquisa que a maioria dos coordenadores e gestores, apesar de valorizar a avaliação como instrumento que contribui para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, confia com restrições na eficácia da avaliação, tendo em vista os problemas relacionados aos procedimentos, critérios, atuação do avaliador, dentre outros aspectos que foram identificados nos discursos dos entrevistados (abaixo).

Nós trabalhamos convencidos da eficácia desse processo e experimentando a eficácia do mesmo. Se não houvesse a cobrança das avaliações que o MEC exige sobre os muitos elementos do critério educacional, didático, projetos de cursos e corpo docente e discente, seria mais difícil alcançar as metas de qualidades que queremos alcançar. Essas exigências das avaliações são modalidades para cobrar da própria mantenedora um suporte, até financeiro, para alcançar o que é importante.

Algumas coisas são cobranças excessivas para as faculdades isoladas ou uma instituição particular relativamente pequena. Mas apesar desses exageros, que às vezes têm nessas exigências das avaliações, no conjunto e no que mais interessa são de grande ajuda para poder sempre termos um suporte e estímulo da mantenedora para o alcance das metas e os objetivos que acreditamos importantes para a qualidade do nosso trabalho. (G.I, 2009)

Dentre os procedimentos que fragilizam o nível de confiabilidade estão o tempo da visita in loco e as incoerências do instrumento da avaliação:

[...] o tempo é curto, eles ficam dois ou três dias aqui. Acho que avaliação é um processo; entendo que o MEC não tem condições de manter alguém aqui 15 dias acompanhando in loco. Mas é difícil alguém de fora captar a essência da instituição e seus pormenores em três dias. Sendo que eles vão avaliar espaço físico, projeto pedagógico, reunir com funcionários, direção, corpo docente, avaliar documentos, ver biblioteca. É muita coisa, e acho que o tempo é muito curto. Acho também que o instrumento, muitas vezes, é incoerente, que não consegue captar o dado que era preciso captar para avaliar.

Uma avaliação de dois dias, que é em geral a média que eles ficam, se você não tiver um grupo comprometido com a formação, com a qualificação da formação, e que eles vêm apenas para fazer a avaliação e ir embora, eu não consigo perceber que há uma eficácia tão evidente na avaliação na melhoria ou não do curso. (C.Ed.,2009).

Os problemas apontados também estão relacionados à falta de políticas de continuidade que têm implicado na falta de credibilidade na ACE, conforme já analisado no item anterior, e que tem como uma das conseqüências as mudanças de políticas no interior das IES após a visita

das comissões de avaliação, cujos resultados interferem nos padrões de qualidade dos cursos de graduação. A exemplo disso, destacamos os seguintes depoimentos:

Uma relação essencial que não há qualidade sem acompanhamento do tipo de trabalho que faz. Tanto a auto-avaliação quanto a avaliação externa, são fundamentais para qualidade em todos os campos e, no nosso caso, o campo da educação. Não pode existir qualidade sem um constante processo de acompanhamento avaliativo, e um processo que tenha um olhar e cobranças externas que vão lhe ajudar a alcançar os objetivos e as metas que são importantes para qualidade. (G.I, 2009).

Temos muitas limitações. Em termo de eficácia, como espaço de fazer com que as coisas aconteçam, tenho minhas duvidas se realmente funciona. Tem vários cursos por ai onde eles passam, fazem a avaliação, o curso diz que é ótimo, é avaliado muito bem e depois vemos que o curso demite um monte de gente, para com os projetos que tinham antes da avaliação. Aqui não temos isso. (C. Ed., 2009)

Os critérios da avaliação estabelecidos pelo MEC também foram identificados como aspectos que fragilizam a confiança na avaliação. Há quem sinalize que os aspectos apontados na avaliação não são levados em consideração para se pensar nos resultados eficazes, decorrentes dos elementos identificados como aqueles que requerem melhorias e ações mais estratégicas da instituição para o aperfeiçoamento das atividades dos cursos. Há um entendimento de que, na avaliação, o momento e os resultados ficam restritos a um cumprimento da legalidade imposta pelo Ministério da Educação.

A gente não tem levado tão a sério esses critérios avaliativos do MEC. Acho que na instituição de certa forma há uma preocupação de se estar dentro da legalidade perante o MEC, ou seja, os critérios são muito mais legalistas, os critérios acadêmicos e pedagógicos apontados pelo MEC não são levados em consideração como deveria.

[...]

Essa avaliação hoje está defasada, devido a tantas mudanças ocorridas, do ponto de vista historiográfico, pedagógico, político e do contexto histórico do país. Aspectos mais técnicos e estruturais eu até concordo, mas no ponto de vista curricular eu considero problemática algumas questões. (C.H., 2009).

Outro aspecto apontado na pesquisa e que fragiliza o nível de confiança da gestão em relação à eficácia da avaliação diz respeito à subjetividade do formulário e do próprio olhar do avaliador no momento da avaliação.

Tenho críticas em relação à porção subjetiva do formulário, o que influenciava a avaliação. Mesmo o que era quantitativo, eles tomaram num

caráter subjetivo, como a questão das revistas, dos livros e das amostras no laboratório. Tinha a subjetividade do olhar do avaliador. Eu andava com o documento na mão para mostrar que estávamos cumprindo o que era dito nele, mas a comissão não era orientada com esse documento.

A trajetória histórica da avaliação tem comprometido o sentido ético e político da avaliação, através de experiências não bem-sucedidas, que têm sinalizado mais para o campo da verificação do que para a avaliação propriamente dita. A preocupação com a checagem das informações do formulário foi mais bem-sucedida do que a capacidade de dialogar com os atores envolvidos na avaliação, o que nos leva a crer que não apenas a subjetividade está em julgamento, mas também a própria valorização dos critérios objetivos, vistos como simples checagem de informações.

Dentre as críticas já citadas está, também, o comportamento do avaliador e, muitas vezes, a falta de sua qualificação, que sempre foram fontes de preocupação identificadas nas experiências da ACE e têm se tornado alvo de críticas, mesmo após a implementação do Sinaes, o que tem exigido novos investimentos do MEC com a qualificação dos mesmos nos últimos anos.

Superar a concepção de avaliação como um mero controle tem sido um dos grandes desafios do Sinaes. Novamente, nos reportamos às contribuições de Dias Sobrinho (2003), quando este nos chama a atenção de que “a avaliação educativa não pode se confundir com a prestação de contas, com a mensuração e muito menos como mero controle”.

Essas práticas fundadas na suposta objetividade e apoiadas em instrumentos de grande apresentação técnica e pretensamente imunes a valores, com tais intencionalidades, estruturas e procedimentos metodológicos poderiam ser chamadas de “duras” [...]. É uma avaliação externa fundada sobre a pesquisa de dados ou de indicadores mensuráveis. Busca-se aí uma certa sistematização na coleta de dados e uma radicalização dos procedimentos que aumentam a sua transmissibilidade. O avaliador se coloca em uma estreita neutralidade. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 39).

Para o Sinaes, o que supera a avaliação da mera eficiência técnica é o princípio da legitimidade, que a classifica como um forte instrumento de poder.

As questões técnicas podem ser tecnicamente respondidas, porém, não os sentidos éticos e políticos que envolvem as concepções da Educação Superior, de sociedade e conseqüentemente de avaliação”. A avaliação precisa ter uma legitimidade técnica, assegurada pela teoria, pelos procedimentos

metodológicos adequados, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo que é recomendado numa atividade científica.

Os processos de avaliação movem-se dentro de um marco ético, em que devem ser garantidos alguns critérios: liberdade no debate argumentativo, negociação, solidariedade (cooperação), equidade (tratamento justo e adequado), compromisso com o conhecimento, com os valores socialmente distinguidos e com a responsabilidade pública. (MEC/SINAES, 2009, p. 100-101).[...]

### 8.3 A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Refere-se à percepção sobre os resultados emitidos pelos especialistas em avaliação, os quais foram obtidos através do Relatório da Avaliação das Condições de Ensino - ACE.

De forma geral, nos cursos pesquisados, a expectativa em receber os resultados gera tensão por parte da gestão, devido ao nível de responsabilidade dos atores envolvidos, sobretudo a do coordenador do curso, que se encontra no comando das atividades. Também perpassa o sentimento de obrigação em prestar contas à comunidade interna, além de que os resultados, quando positivos, servem de referencial para o marketing da imagem externa da instituição no ranqueamento.

De todos os cursos pesquisados, apenas 1 (um) teve a experiência de recorrer aos resultados apresentados pela avaliação, em função de indicadores que não expressavam a realidade do curso observado, cujo recurso foi acatado pelo Ministério da Educação, mas sem que fosse alterado o resultado geral do primeiro relatório:

Não aceitei [o resultado]. Enviamos um recurso. Não mudou o resultado geral, porque o resultado do projeto pedagógico foi baixo, em relação á questão da carga horária das disciplinas. Tivemos que remover todas as práticas de ensino, eventos de ensino para práticas específicas. (C.B, 2009)

Não é comum esse tipo de procedimento ser realizado pelas IES perante o Ministério da Educação, em razão do sentimento de temeridade que ainda persiste no interior das instituições de educação superior de uma avaliação punitiva, o que dificulta a dialogicidade do processo, mesmo com toda base conceitual da avaliação formativa difundida pelo Sinaes.

O princípio da avaliação punitiva ainda caracteriza a relação de poder do Estado sobre as IES, mediante a redefinição das políticas internas, seja no âmbito didático-científico, seja no âmbito da gestão e da produção do trabalho acadêmico. Nesse caso, a avaliação gera maior autonomia ou maior subordinação, caracterizando um novo relacionamento com o Estado. (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006).

Muitos dos resultados também não foram levados em conta pela instituição, que apresentaram sentimento de descaso em relação aos conceitos obtidos nos indicadores e seus aspectos avaliados que não expressavam a realidade dos cursos e da instituição. Questionados sobre o fato de não recorrerem ao Ministério da Educação, em função dos resultados obtidos, um dos coordenadores assim justificou: “A recorrência é mínima, não que eu concorde, mas acho que levamos pouco em consideração”. (C.H., 2002).

Também há os que elogiam a coerência dos resultados com a realidade dos cursos e os aspectos observados na avaliação.

Acho que eles foram muito atentos, ouviram da parte dos professores o que era real, não foi escondido absolutamente nada. (C.T, 2009).

Tivemos sorte nas comissões que vieram porque foram pessoas de muito bom senso, de muita competência e com muita capacidade de captar a realidade institucional. Portanto, sempre deixaram contribuições muito importantes para nós. Essas observações sempre contribuíram a fazer com que tentássemos ajeitar e melhor do que queríamos constituir.

Na última avaliação eles destacaram a fragilidade da CPA e essa avaliação nos provocou a repensar de forma mais consistente e planejar para a nova gestão de uma forma diferente, mais correspondente ao que de fato deve ser a CPA. (G.I, 2009).

A comissão externa de avaliação sentou com a diretoria e explanou algumas (poucas) necessidades de redefinição para que o curso de pedagogia ficasse melhor. Em seguida, sentei com os diretores e já definimos metas que podem ajudar nas melhorias para o curso de pedagogia. Já foram implementadas ações com este fim, como, por exemplo, a implantação do CAP (Centro de Apoio Pedagógico) e os grupos de pesquisa. (C.P<sub>2</sub>, 2010)

Os depoimentos comprovam que o sentimento de aceitação ou não dos resultados está relacionado, também, a experiência vivenciada durante a avaliação in loco, a partir da capacidade de diálogo entre os interlocutores do processo.

#### 8.4 A SOCIALIZAÇÃO INTERNA DOS RESULTADOS

Refere-se ao destino dado aos resultados da avaliação dos cursos de licenciatura perante a comunidade acadêmica. Isso pressupõe também a socialização e discussão dos resultados com a Comissão Própria de Avaliação – CPA, acreditando na sua capacidade de interlocutora institucional, através dos mecanismos internos de autoavaliação.

Socializar com a comunidade acadêmica os resultados da avaliação significa responder às expectativas e aos anseios dos atores internos que estiveram envolvidos no processo da ACE, inclusive no período da avaliação *in loco*. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 47),

A comunidade universitária deve participar institucionalmente desse processo, tanto nas discussões sobre a concepção, as finalidades e o desenho da avaliação, quanto no levantamento e organização das informações e dados quantitativos, nas pesquisas, interpretações e valorações de caráter qualitativo. Dessas ações deverá resultar um conjunto estruturado de informações que possam permitir uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da IES e, sobretudo, identifique as causalidades dos problemas e as potencialidades para tornar melhor a instituição.

No *corpus* da pesquisa, constatamos que a maioria dos coordenadores dos cursos socializou e discutiu os resultados com a comunidade acadêmica. Além disso, legitimaram o papel da CPA como interlocutora dos processos de avaliação interna e como mediadora das ações resultantes da avaliação dos cursos. Alguns discursos (abaixo) serviram de base para que pudéssemos ter essa compreensão:

Quando chegou o resultado dessa avaliação que foi feita, foi discutido em reunião com coordenação e professores. Onde temos tentado no dia a dia dar conta. Digamos que em 70% conseguimos dar conta. Geralmente os itens mais problemáticos eram as relações aluno-professor, algumas queixas na metodologia, ou na forma de o professor se dirigir ao aluno. E isso discutimos e fomos ver o que era real e o que era fantasia [...] . (C.T, 2009).

Montei uma apresentação e apresentei primeiro para os professores. Fizemos uma reunião logo quando a avaliação foi embora, depois apresentamos turma a turma. Primeiro para que os alunos e professores tivessem acesso a uma forma dialogada da avaliação dos resultados. O relatório foi enviado para todos os professores. Foi uma forma de rediscutir um processo que foi penoso para os professores e para que os alunos também pudessem acompanhar os resultados e despertar para a construção do projeto. Esse retorno de apresentar todo o resultado da avaliação a todos foi bom para o amadurecimento de todo o curso.

[...].

Todas essas questões foram discutidas e refletiram no processo de avaliação semestral que a CPA faz, e depois retornam parte do relatório por semestre e por etapa. Tudo é socializado e discutido para que possamos semestre a semestre preenchendo as lacunas.

De maneira geral, a CPA vai nas reuniões com os coordenadores, e depois nas reuniões com o corpo docente inteiro e fala um pouco [dos resultados]. (C.B, 2009).

O papel da CPA no âmbito interno é articular as ações de avaliação, as quais servem de referencial para a avaliação externa. Deve zelar pelo diagnóstico institucional, permitindo que as informações proporcionem uma imagem global da IES com ênfase no ensino, pesquisa e extensão, que devem ser discutidas pela comunidade universitária em todas as suas instâncias acadêmicas. Sua atuação, portanto, tem caráter educativo e público. Isso pressupõe as orientações do Sinaes, quando esse sistema regulamenta as diretrizes para a autoavaliação em todas as instituições de educação superior do País. Os resultados da ACE servem de referencial para que as CPA possam articular um processo coletivo de reflexão no âmbito de todos os cursos, contribuindo para a correção das distorções identificadas.

## 8.5 A TRANSPARÊNCIA PÚBLICA

Diz respeito à forma como são divulgados os resultados da avaliação no âmbito externo, garantindo o caráter público e transparente. Consiste em identificar os instrumentos de divulgação dos resultados e quais as finalidades dessa comunicação.

Observamos, ao longo da pesquisa, que as IES no âmbito de seus gestores e mantenedores, lançam mão dos resultados gerais (conceitos finais) como marketing institucional, através de sites de divulgação institucional, material visual promocional (a exceção de um curso, segundo o depoimento da coordenadora), chamadas públicas para processos seletivos, apesar de resguardarem “a sete chaves” os relatórios da ACE, sem a divulgação dos resultados da avaliação de seus indicadores específicos. Isso nos permitiu inferir que os resultados dos aspectos avaliados não assumem um caráter público na sua plenitude. Tal afirmação se deve em função das dificuldades de acesso ao documento, um entrave que vivenciamos nesse percurso investigatório.

Conseqüentemente, deparamo-nos com o medo de coordenadores (excluídos da pesquisa), os quais se recusaram em nos fornecer informações, temerosos da reação dos gestores – estes, constantemente, recorriam às instâncias superiores, buscando as devidas autorizações para nos



disponibilizar as informações. Essa era uma atitude que não se justificava, em função de termos obtido autorização prévia da reitoria, por meio de um ofício encaminhado pelo Programa em Educação. Também estavam inclusos, dentre aqueles que se recusaram em nos prestar informações no Centro Universitário, alegando falta de disponibilidade, a diretoria de cursos de licenciatura, a diretoria acadêmica e até mesmo a presidência da CPA, instância representativa junto ao Ministério da Educação, responsável pela coordenação da autoavaliação institucional.

A transparência pública fundamenta a responsabilidade social das instituições educativas e consiste no fortalecimento do princípio da educação como um direito social e dever do Estado, princípio constitucional defendido pelo Sinaes.

Dado o seu caráter social, uma instituição educativa deve prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, do cumprimento de suas responsabilidades, especialmente no que se refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura. Portanto, a avaliação da educação superior, no nível geral e com indicadores comuns, deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado. (MEC/SINAES, 2009, p.94).

Essa falta de consciência do caráter público da avaliação deve-se, sobretudo, aos conceitos equivocados difundidos ao longo da trajetória histórica da avaliação como punitiva, arbitrária, distante da dimensão formativa. Por outro lado, causa-nos estranheza o fato de os representantes da instituição e dos cursos investigados desconhecerem que nas páginas *on line* do Ministério da Educação estão disponibilizados a uso público as informações resultantes dos procedimentos de regulação, bem como os conceitos do desempenho acadêmico e institucional de cada instituição de educação superior.

## 8.6 A UTILIDADE DA AVALIAÇÃO

O critério de utilidade refere-se à forma como a coordenação percebe e utiliza os resultados da avaliação para melhorar a performance acadêmica dos cursos. Para tanto, retomamos aqui as contribuições de Gatti ({2008?}), já apresentadas neste trabalho, quando destacam que a qualidade da educação depende da consciência de seu papel social, não apenas em função do seu papel instrumental para o trabalho, mas também a formação de valores socialmente construídos que transcendem a simples aquisição de conhecimento. Entendemos que o

aproveitamento dos resultados da avaliação para a melhoria da qualidade acadêmica dos cursos de graduação deve assumir essa dimensão.

Não obstante a valorização do caráter utilitário da avaliação nessa dimensão em função dos procedimentos formais da ACE, não podemos deixar de enfatizar as limitações da avaliação como a única prática capaz de resolver todos os problemas da instituição. Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57) enfatizam que “um dos maiores erros dos avaliadores é prometer resultados que não podem ser alcançados. Até mesmo fervorosos defensores da avaliação são obrigados a admitir que muitos estudos da avaliação não conseguem levar a melhorias significativas dos programas que julgam”. E por que isso acontece? Em parte, devido às inadequações conceituais e até mesmo a má compreensão das informações da avaliação.

Apesar dos problemas conceituais, operacionais e instrumentais da Avaliação das Condições de Ensino-ACE que foram identificadas durante o período da visita in loco, com exceção de apenas um coordenador, os demais fizeram uso dos resultados para desenvolverem ações de melhoria da qualidade de seus cursos, seja em relação aos aspectos pedagógicos, seja em relação ao corpo docente, corpo discente, bem como às instalações. Tais resultados sensibilizaram os gestores das IES e seus mantenedores para os investimentos nas áreas físicas e tecnológicas. Apresentamos alguns exemplos das ações que identificamos na pesquisa:

Quando a avaliação vem, ajuda-nos muito a rever nossa formação e a partir das observações feitas, a primeira coisa que fiz foi retomar a metodologia de ensino para tentar aproximar mais do processo, que é uma licenciatura. É impossível formar pedagogo que não seja alfabetizador; é um mínimo de compromisso social nosso. Estamos investindo em alfabetização e em pesquisa. Um professor que não seja um bom pesquisador em sua prática não vale muito. Por isso temos Pesquisa I, II, III e IV, além do TCC I e II, onde os alunos fazem e defendem sua monografia a partir dessa prática. Nesse ponto, essas avaliações pontuam essas questões. (C.P<sub>1</sub>, 2009).

Melhoramos vários aspectos, principalmente, em relação ao TCC que está acontecendo nesta semana. Melhoramos a relação de outras disciplinas com o TCC, a relação de outros alunos com relação à apresentação do TCC dos colegas. Pontos que entendemos serem essenciais, que precisávamos melhorar na apresentação. (C.Ed., 2001).

A instituição sempre valorizou a avaliação e até então todos os cursos estavam avaliados com nota máxima e esse foi o primeiro três na avaliação. Eram todos conceitos muito bom e nós fomos apenas bom. Isso foi um susto e a partir daí foi discutido, pelo fato de ser um curso novo na área. Reavaliamos a iniciação científica, incentivamos os professores a terminarem seus mestrados ou doutorados, tem um investimento em torno disso. Reavaliamos

o currículo logo depois da visita da avaliação. Tiveram questões importantes que foram usadas na melhoria do curso, tanto os indicadores internos quanto os indicadores externos. Usamos para avaliar o perfil, levando em questão o quantitativo e qualitativo dos egressos. (C.B, 2009).

Muitas das ações implementadas nos cursos de licenciatura só foram possíveis porque contaram com a participação dos atores da instituição, mobilizados em algum momento pela coordenação que fez uso dos resultados da avaliação, embora esta não tenha sido o único condicionante para a mudança organizacional e do projeto pedagógico do curso. Isso por que cada vez mais as instituições têm aperfeiçoado suas práticas pedagógicas em busca de uma melhor performance acadêmica de seus cursos, ora para responder à formalidade da regulação, ora para responder às expectativas da sociedade. Nesse mérito, Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 57) destacam que “a avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode, sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões da avaliação como instrumento de ajuda nesse processo”.

Muitas dessas ações devem-se, também, ao nível de qualificação dos coordenadores que estão atuando nas instituições privadas, mestres e doutores formados nas universidades públicas com experiência acadêmica e em gestão da educação superior. No Centro Universitário em estudo, a maior parte dos coordenadores eram professores da rede pública estadual de ensino. Em ambas as instituições, a valorização do tripé ensino, pesquisa e extensão ficou evidenciada pela prática acadêmica observada durante a pesquisa.

Ressaltamos ainda que a concepção de avaliação adotada pela gestão dos cursos nas duas instituições valoriza a relação entre os sujeitos institucionais. Significa dizer que as ações decorrentes do processo avaliativo só têm sentido quando contempla a coletividade. Há a consciência de que os resultados só são eficazes quando cada um assume o seu papel: coordenação, alunos, funcionários e demais integrantes da comunidade universitária. Nesse contexto, a avaliação assume o seu caráter dinâmico, diagnosticando a realidade institucional e viabilizando as ações para a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas, seja em função da dimensão didático-pedagógica, seja em função da qualificação do corpo docente ou das necessidades infraestruturais, as quais são contempladas no contexto da educação superior.

## 9 CONCLUSÃO

As definições conceituais apresentadas no presente trabalho serviram de subsídios para compreender, de forma geral, os objetivos e as finalidades da avaliação, bem como sua importância e seu aproveitamento para a melhoria dos programas nos diversos setores da sociedade, dentre os quais o sistema educacional. Os estudos de autores como Scriven (1991), Sander (1982; 1995), Brennan e Shah (2000), Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) evidenciaram que a avaliação é, certamente, uma importante ferramenta a qual conduz ao julgamento, por meio da utilização de critérios para mensuração de mérito e valor e também considerada como auditoria de qualidade, levando em consideração os aspectos formativo e somativo, tanto no âmbito interno quanto no externo. Exige, portanto, critérios sistemáticos em função de seus objetivos e finalidades, que devem ser claros, contribuindo dessa forma para a melhoria dos critérios de gestão e para a tomada de decisão.

Dentre os elementos que foram considerados na discussão teórica, pode-se inferir que a avaliação tem se aperfeiçoado ao longo da história como um princípio básico de regulação do Estado e como ferramenta de qualidade na sociedade moderna, seja nos setores públicos, seja nos organismos privados (DOURADO, 2002; AFONSO, 2005; AMARAL, 2009; CABRAL NETO; CASTRO, 2007). O compromisso público e político da avaliação garante a credibilidade do processo avaliativo nos âmbitos interno e externo das organizações. Logo, quando bem planejada, essa ferramenta tem contribuído para a melhoria dos programas, influenciando nas transformações e definições de políticas, práticas e decisões no decorrer da história. (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004)

A avaliação no ensino, cujo intuito é o de atingir a qualidade nos processos, fortalece o princípio utilitarista de educação, na qual a universidade é vista como uma prestadora de serviços à sociedade e não apenas como um espaço de disseminação de conhecimento e pesquisa. Essa lógica que atende, também, aos objetivos da sociedade capitalista, propõe o caráter mercadológico da educação, voltada para a construção do “cidadão produtivo”, para o atendimento das demandas do mercado, o que requer, portanto, o incremento de nova base curricular e novas posturas metodológicas, além de uma nova estrutura de organização e gestão.

O aspecto da qualidade possibilita, também, às instituições estabelecerem novos parâmetros de avaliação, para que a gestão da escola ou universidade e demais atores possam se autoconhecer e buscar, permanentemente, uma reflexão sobre o seu papel social. No entanto, é importante que esse autoconhecimento não seja restrito à prestação de serviços, mas, sobretudo, que caminhe para o campo de produção de saberes, para as políticas de acesso e permanência, com vistas ao fortalecimento da cidadania, à formação permanente do corpo docente, às condições estruturais de funcionamento, às políticas de pessoal, dentre outros elementos-chave para a construção de uma universidade que responda aos anseios da sociedade.

No Brasil, nas últimas décadas, o Ministério da Educação tem adotado vários processos de avaliação com o objetivo de aferir a qualidade da educação superior, os quais tem constituído a trajetória histórica da avaliação e visam dar conta de um conjunto de transformações sociais e políticas que têm exigido das instituições novos modelos de gestão, tanto das organizações públicas quanto das privadas. A maior visibilidade dessas transformações ocorreu, especialmente, na década de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso, inclusive para dar conta do expressivo crescimento do número de instituições e diversificação do ensino.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2008, o estado da Bahia acompanhando as tendências nacionais, apresentou um crescimento de 197,6% no número de IES e 204,6% no número de matrículas, comparados com o final da década de 1990. Os cursos de licenciatura, *locus* da nossa pesquisa, apresentaram um crescimento de 198% em relação ao início do século XXI, proporcionado pelos programas de formação de professores, sob a coordenação das universidades públicas, a exemplo da Universidade Aberta - UAB, na modalidade a distância.

No que concerne aos programas de avaliação, destacamos, inicialmente, como as experiências mais marcantes o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (1994), o Exame Nacional de Cursos - ENC (1996) e a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, regulamentada em 2001. Apesar das características democráticas, o PAIUB não se consolidou com um sistema nacional de avaliação, vindo a ser substituído por experiências isoladas de avaliação institucional nas universidades do País. O ENC e a ACE foram extintos

com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes em 2004.

O Sinaes nasce por força de um conjunto de reformas no sistema de educação superior brasileiro, sendo a mais marcante a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), consolidando um pilar essencial na busca pela melhoria na qualidade do ensino, cabendo a União assegurar processo nacional de avaliação de instituições em todo o País. Com essa medida visa encontrar novas alternativas para aferição da qualidade da educação, mesmo embasada em uma política de resultados. Neste cenário, foram valorizados o Exame Nacional de Cursos - ENC (Provão) e a Avaliação das Condições de Ensino - ACE, com competência para, através das visitas in loco das comissões de especialistas, reconhecer os cursos de graduação nas instituições de ensino..

Outra ação governamental foi a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que cria o Plano Nacional de Educação - PNE. Como diretriz para a educação superior, o PNE também estabeleceu que à União caberia implementar um Sistema Nacional de Avaliação, ao qual competiria estabelecer parâmetros de qualidade para o acompanhamento dos sistemas de ensino, inclusive o privado, além das metas do próprio PNE, dentre as quais o acesso de 30% de jovens brasileiros, na faixa etária de 18 a 24 anos, à educação superior (até o ano de 2010). As ações decorrentes do processo avaliativo foram iniciadas pela promulgação do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que estabelecia o sistema de organização da educação superior, além de imprimir diretrizes para a avaliação institucional em todo o País.

Para a consolidação do marco regulatório já previsto na LDBEN e no PNE, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes é implementado através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O novo texto traz novas diretrizes para a política de avaliação no País, as quais passam a subsidiar a Avaliação Institucional - AI, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade e a Avaliação de Cursos de Graduação - ACG, sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes.

Na Avaliação Institucional - AI, como grande marca do Sinaes, além dos critérios e dimensões que orientam o processo de avaliação interna e externa, está a implementação de um sistema de autoavaliação permanente em todas as IES do Brasil. Conduzida pela Comissão Própria de Avaliação - CPA, a autoavaliação deve ser desenvolvida e construída

com a participação de todos os atores institucionais, traduzindo-se em um processo democrático de autoconhecimento institucional, o qual servirá de referencial para a avaliação externa a ser conduzida pelo Ministério da Educação, inclusive nos processos de credenciamento e credenciamento das instituições de educação superior.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, por sua vez, nasceu para superar as fragilidades do antigo Provão, tornando-se uma ferramenta de avaliação, através do diagnóstico das habilidades e competências a serem adquiridas por um ciclo de formação, em cujo processo avaliativo são submetidos os alunos ingressantes e os alunos concluintes de uma instituição, contribuindo para o sistema integrado de avaliação e regulação de todo o País. A limitação do Enade – e que tem se tornado alvo de críticas da comunidade acadêmica – é que nem sempre o aluno iniciante será o aluno concluinte a ser submetido ao referido exame.

A Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG avalia o desempenho dos cursos de graduação desde a autorização até a renovação de reconhecimento, cuja operacionalização está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão o qual delega as comissões de especialistas para a realização da visita in loco e executa a avaliação das condições de ensino. A ACG substituiu a ACE no âmbito do Sinaes.

Apesar de todos os esforços do Ministério da Educação em consolidar um sistema integrado de avaliação, a sociedade sempre questionou a capacidade dos instrumentos de avaliação para aferição da qualidade, especialmente a dos cursos de graduação. Até a criação do Sinaes, os reconhecimentos de cursos eram realizados por meio da Avaliação das Condições de Ensino - ACE, contando com a orientação dos inúmeros manuais de avaliação. Problemas de ordem operacionais e conceituais mostravam que era necessária a sua reestruturação e que poderiam ter se tornado alvos de nossa pesquisa. No entanto, resolvemos investir no campo de suas contribuições para a melhoria da qualidade, optando pela delimitação em prol dos cursos de licenciatura, realizando estudo de casos em duas instituições universitárias: uma faculdade e um centro universitário.

O fato de a pesquisa ter contemplado duas instituições universitárias foi consequência de todo o percurso metodológico, pois o estudo visava, inicialmente, contemplar todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia de Salvador, reconhecidos após a implementação do Sinaes e com

pelo menos um ano de publicação do ato regulatório, uma vez que o objetivo maior era a identificação das ações de melhorias decorrentes dos resultados do processo avaliativo. Para tanto, na fase da pesquisa bibliográfica e documental utilizamos as fontes formais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e dados do sistema e-MEC e identificamos sete instituições que ofereciam o curso de Pedagogia já reconhecidos em Salvador (atualmente são nove instituições). Das sete instituições, quatro atenderam aos critérios da pesquisa; destas, duas se recusaram a nos dar informações, levando-nos a ampliar o número de cursos nas duas instituições.

O estudo contemplou então três cursos de licenciatura em cada instituição: Pedagogia (dois), Ciências Biológicas, Educação Física, História e Teatro, visando identificar as contribuições da Avaliação das Condições - ACE para a melhoria da qualidade desses cursos. Isso implica saber quais as ações e políticas impetradas pelos cursos e pelas IES para melhorar os indicadores e seus aspectos avaliados com conceito R (Regular), F (Fracó) e MF (Muito Fraco), em função dos critérios adotados.

Na primeira fase da pesquisa empírica, a análise documental e a relação com os interlocutores do processo avaliativo, com destaque para o coordenador do curso, evidenciaram um processo mecânico de sistematização dos conceitos obtidos na avaliação, considerando o número excessivo de indicadores e aspectos avaliados presentes nos Relatórios da Avaliação das Condições de Ensino - ACE para fins de reconhecimento. Como todos os cursos foram submetidos à ACE, cujo instrumento correspondia ao Manual de Avaliação do ano de 2002, sua estrutura estava pautada em 3 dimensões, 9 categorias de análise, 29 indicadores e 115 aspectos avaliados. No total foram 690 aspectos avaliados, necessários para a compreensão do contexto da avaliação dos seis cursos investigados. Nesse conjunto, observamos a clareza e a objetividade do trabalho de algumas comissões de avaliação, bem como identificamos as incoerências dos trabalhos de outras comissões nas análises dos indicadores e na atribuição de conceitos nos seus aspectos avaliados. Durante o processo, perguntamo-nos inúmeras vezes o porquê de um instrumento tão carregado de detalhes, complexo e com pouca objetividade.

Na segunda fase – a do diálogo com os coordenadores – identificamos que, apesar de a Avaliação das Condições de Ensino - ACE ter sido valorizada como instrumento de gestão universitária para além do cumprimento legal perante o Ministério da Educação pelas IES investigadas e, apesar dos avanços conquistados após a implementação do Sinaes, são visíveis



as suas fragilidades, as quais precisam ser superadas nesse processo. O curto período de tempo para a realização da visita in loco, a falta de qualificação dos avaliadores, o detalhamento excessivo do formulário, a redundância dos aspectos avaliados, bem como a falta de aproveitamento das experiências anteriores e o acompanhamento processual e sistemático da avaliação foram os pontos que mereceram destaque como aqueles que ainda precisam ser corrigidos e superados na avaliação dos cursos de graduação. Ressaltamos que muitos dos resultados da avaliação seriam melhor aproveitados como objetos de mudanças se houvesse o rigor do acompanhamento sistemático.

Ao tomar como referência os objetivos da pesquisa e os resultados apresentados no capítulo 7, constatamos que, de forma geral, em todos os cursos de licenciatura pesquisados houve avanços significativos de melhoria da qualidade dos aspectos avaliados com conceito R (Regular), F (Fraco) e MF (Muito Fraco). Na dimensão organização didático-pedagógica, os indicadores currículo, concepção do curso, coordenação do curso (experiência acadêmica e profissional), atenção aos discentes (prioritariamente os aspectos avaliados acompanhamento de egressos, bolsas de estudo, meios de divulgação de trabalhos acadêmicos), Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, sistema de avaliação, participação dos discentes nas atividades acadêmicas e atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação foram identificados como aqueles indicadores cujos aspectos avaliados requerem maiores investimentos das IES e de cursos para superação das fragilidades e a implementação das ações decorrentes dos resultados obtidos na avaliação. Não só houve o esforço da coordenação, mas também investimentos da IES e a participação da comunidade acadêmica para a melhoria do processo. Vale ressaltar que muitos dos resultados dos aspectos avaliados, os quais compõem os indicadores acima citados foram considerados pelos coordenadores como equivocados, vistos como falhas cometidas pelos avaliadores em função do aspecto da subjetividade e do juízo de valor que perpassam os procedimentos de avaliação, cujas considerações apresentamos na tese.

Na dimensão corpo docente, os indicadores perfil docente, atuação em atividades acadêmicas, experiência profissional, dedicação ao curso, plano de carreira, estímulos/incentivos profissionais, relação alunos/docente, atividades acadêmicas relacionadas ao ensino de graduação, atuação em atividades acadêmicas foram os que obtiveram indicação para que ações fossem implementadas, visando à melhoria da qualidade dos aspectos avaliados. Em todos os cursos de licenciatura investigados, a grande dificuldade de dedicação do corpo

docente sempre esteve relacionada à ausência de um plano de carreira em todas as instituições (muitos recém-implementados e outros em processo de implementação). Em todos os cursos de licenciatura, constatamos que isso tem provocado a falta de dedicação do corpo docente às atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão. Considerando que o nosso estudo, coincidentemente, concentrou-se no ensino superior privado, foi possível observar que o regime de trabalho e a ausência de uma política de contratação e carreira que proporcione a permanência do corpo docente por mais tempo na IES acabam contribuindo para que o docente divida o seu tempo de atividades em várias instituições de ensino ou acarrete na grande rotatividade de contratações. A prova mais sensata da grande rotatividade é que a grande maioria do corpo docente participante da Avaliação das Condições de Ensino - ACE para o reconhecimento já não mais se encontra na IES ou no curso. Isso significa que o aspecto tempo de docência no curso também vai precisar de investimentos para que sejam superadas as fragilidades da avaliação.

Não obstante o tempo de dedicação ao curso do corpo docente tenha sido identificado como uma fragilidade, na coordenação dos cursos de licenciatura, por sua vez, esse foi um indicador de destaque e visto como uma das grandes potencialidades do curso na avaliação. Observamos que os coordenadores são contratados em regime de dedicação integral, os quais mostraram envolvimento e muita responsabilidade com a gestão do curso, bem como no acompanhamento do projeto pedagógico. Muitos conduziram as suas ações a partir dos indicadores que foram considerados como frágeis na avaliação para fins de reconhecimento, valorizando os resultados do relatório da ACE como um instrumento de gestão universitária.

Na dimensão instalações físicas, biblioteca e laboratórios específicos foram os indicadores que mais apresentaram conceitos R (Regular), F (Fraco) e MF (Muito Fraco), havendo investimentos das IES para a superação dessas fragilidades, de acordo informações da coordenação. Em geral, a infraestrutura das instituições privadas apresentam resultados satisfatórios na avaliação: salas de aulas equipadas, laboratórios de informática, espaço de convivência, auditórios e salas de conferência, entre outros. Nos cursos de licenciatura constituintes do *corpus*, os indicadores que tratam desses aspectos foram avaliados com conceitos B (Bom) e MB (Muito Bom), mas deixaram a desejar na qualidade do acervo e demais materiais e equipamentos que estimulam a aprendizagem específica do aluno.

Tomando como premissa básica que, além dos procedimentos técnicos inerentes ao sistema, a avaliação dos cursos deveria se consolidar como uma prática, na qual estão expressos juízo de valor e mérito, a percepção dos coordenadores de curso sobre os procedimentos da Avaliação das Condições Ensino - ACE consolidou a pesquisa, no sentido de que tal mecanismo foi valorizado como instrumento de gestão universitária, não apenas como mero instrumento de regulação para dar conta das cobranças e exigências do Estado, mas, sobretudo, com a valorização de um conceito que tem se firmado ao longo da história e tem marcado a trajetória histórica da avaliação no Brasil, qual seja uma avaliação com vistas à qualidade. Para identificar a percepção dos gestores acerca das contribuições e limitações da avaliação dos cursos utilizamos os seguintes critérios: credibilidade, confiabilidade, interpretação dos resultados, socialização interna dos resultados, transparência pública e utilidade da avaliação.

Todos os coordenadores de curso mostraram credibilidade na avaliação, na sua importância para a gestão e como mecanismo para medir a qualidade. O grande fator que contribuiu ou não para esse sentimento foi a própria experiência vivenciada pela maioria dos coordenadores durante o processo avaliativo, na relação com os sujeitos, inclusive os avaliadores. As limitações apresentadas para a credibilidade, no entanto, resultaram em críticas aos procedimentos adotados na visita in loco, não só ao curto período, incapaz de dar conta da análise das atividades pedagógicas dos cursos, como também à falta de política de continuidade e de acompanhamento do desempenho acadêmico, conseqüente dos resultados obtidos na avaliação.

A confiabilidade teve como objetivo identificar o nível de confiança dos atores institucionais na eficácia da avaliação. Como a avaliação contribui para alcançar as metas e os objetivos a serem alcançados, visando atender aos aspectos pedagógicos e anseios da sociedade? Eis a questão que subsidiou essa análise. Podemos constatar, como resultado da análise desse critério, que os coordenadores confiam nessa eficácia, embora com restrições, já que foram apontados como principais problemas a operacionalização dos procedimentos, tempo da visita in loco, os critérios de julgamento, muitas vezes, desconectados da realidade institucional, além da atuação do avaliador, que se apropria da subjetividade do formulário, para impor suas pré-noções e seu juízo de valor.

Na interpretação dos resultados, em geral, foram aceitos pela instituição, e apenas um dos cursos investigados recorreu ao resultado da ACE. Muitos dos resultados, os quais não foram

aceitos, não foram levados em consideração para a implementação de ações que pudessem melhorar a qualidade do indicador avaliado. Ressaltamos o sentimento de expectativa que tomou conta dos coordenadores em relação aos resultados da avaliação, devido à responsabilidade com a prestação de contas à comunidade interna e à comunidade externa, já que foram utilizados como referenciais de ranqueamento e marketing institucional.

A socialização dos resultados foi realizada pela coordenação de todos os cursos investigados junto à comunidade acadêmica. Ampliaram a discussão no âmbito da Comissão Própria de Avaliação - CPA, esta que tem utilizado os resultados como diagnóstico e subsídios para a avaliação institucional, servindo de referencial para a avaliação externa. Concluímos, nesse mérito, que a constituição das CPA, apesar de, inicialmente, ter sido vista como uma imposição legal do Sinaes, atualmente, tem sido valorizada como uma instância de discussão e reflexão dos problemas acadêmicos. Trata-se de um debate, que tem contribuído significativamente para as correções das distorções identificadas no âmbito dos cursos de graduação e demais setores da instituição.

O critério da transparência pública consistiu em identificar quais os instrumentos que foram utilizados pela IES para divulgar os resultados perante a comunidade externa. As duas IES investigadas têm utilizado os resultados dos conceitos globais das três dimensões – organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas – como estratégias de marketing institucional. Entretanto, não tornam público o Relatório da ACE e nem divulgam os resultados obtidos em cada indicador de avaliação. Inferimos, portanto, que os resultados da avaliação não assumem um caráter público na sua plenitude, mesmo por que encontramos dificuldades em ter acesso às tais informações, acarretando prejuízos para a nossa pesquisa

A percepção sobre a utilidade da avaliação diz respeito à forma como foram utilizados os resultados para melhorar a performance acadêmica dos cursos. À exceção de apenas um coordenador, todos os demais têm feito uso dos resultados da avaliação para desenvolver ações de melhorias nas três dimensões avaliadas. Muitas dessas ações somente foram possíveis de serem realizadas devido ao sentimento de coletividade e participação de todos os atores da instituição. A avaliação serviu, de fato, para identificar os pontos fracos e fortes, corrigir as distorções e melhorar a qualidade acadêmica dos cursos de licenciatura. Grande parte desse sucesso deve-se, também, ao nível de qualificação e responsabilidade dos coordenadores de cursos, mestres e doutores formados nos espaços públicos do conhecimento.

O tripé ensino, pesquisa e extensão, mesmo sendo uma prerrogativa legal das universidades, foi identificado como uma prática acadêmica permanente, tanto na Faculdade quanto no Centro Universitário.

Ao término da pesquisa nas duas instituições investigadas, consideramos que poderíamos ter obtido novos dados e grandes avanços se tivéssemos a oportunidade de acesso à gestão do Centro Universitário, da mesma forma que tivemos acesso à gestão da Faculdade. Mesmo no âmbito das coordenações do curso, o acesso às informações dos cursos de licenciatura do Centro Universitário somente foi possível graças à colaboração da coordenação do curso de Pedagogia, a qual abriu caminhos para que pudéssemos chegar aos demais coordenadores e, apesar dessa abertura, não pudemos ter acesso às informações do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e de três cursos que havíamos selecionados para o estudo de caso: o primeiro, em função da recusa do coordenador; o segundo, devido à falta de disponibilidade do coordenador e o terceiro, em virtude do desligamento do coordenador no período da pesquisa.

Uma outra grande dificuldade da pesquisa diz respeito ao processo de reestruturação e publicação de novos instrumentos em um curto espaço de tempo, em função das novas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, visando ao aperfeiçoamento dos procedimentos de avaliação, especialmente, no âmbito dos cursos de graduação, nos quais várias discussões foram reelaboradas, mas que serviu para ampliar a nossa análise acerca do percurso histórico da avaliação nesta tese e que poderá servir de subsídios para uma meta-avaliação do sistema.

O maior aprendizado que obtivemos desse percurso árduo, porém gratificante, é que a avaliação somente tem sentido quando é capaz de inovar, transformar e aperfeiçoar. Por isso, é complexa e não pode ser exclusiva de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, mas de toda a coletividade. Daí a importância de um sistema de avaliação que seja capaz de contribuir insistentemente para o aperfeiçoamento dos procedimentos e instrumentos, respeitando a identidade de cada curso e instituição. Nesse sentido, ampliar os estudos e pesquisas sobre os modelos, métodos e instrumentos de avaliação significa valorizá-la como instância educativa que envolve diagnóstico, tomada de decisão e melhoria do processo. Esse foi o nosso maior achado empírico e teórico nesse percurso da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**. Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Paulo Henrique de. A expansão recente do ensino superior privado no Brasil e na Bahia. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 12, n. 3, p.143-157, dez. 2002.
- ALMEIDA, Marlisa Bernardi de. **A formação inicial de professores no curso de pedagogia**: constatações sobre a formação matemática para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.
- ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. **A inserção dos cientistas sociais no mercado de trabalho**. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais - Universidade Federal da Bahia, 2002.
- ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. **Qualificação e competência profissional**: impactos sobre a educação no Século XXI. Salvador: UFBA, 2008. Artigo apresentando na Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: Novas perspectivas da Sociologia da Educação. **Resumos**, João Pessoa, 19 a 22 de fevereiro de 2008.
- ANDRADE, Maria Antonia Brandão de. **Manual para elaboração de monografias, dissertações e teses**. Salvador: Editora da FIB, 2003.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.
- AMARAL, Alberto. Avaliação e qualidade do ensino superior: As muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, Denise (Org.). **Avaliação participativa e qualidade**: os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina, 2009. cap. 2, p.11-32.
- BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n.23, p. 267-283, 2004
- BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. Breve análise comparativa da nova lei com a legislação anterior e o projeto de lei da Câmara. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-143.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luisa Costa de. **Metodologia da avaliação em políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Lei 9.131**, de 24 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)>. Acesso em: 15 dezembro 2010.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. **Portaria 249/96**, de 18 março de 1996. Institui a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

BRASIL. **Decreto 2.096/96**. Institui os procedimentos para os processos de avaliação dos cursos e instituições do ensino superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

BRASIL. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. – PNE. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 dez. 2007.

BRASIL. **Portaria nº 990**, de 2 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://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 abril 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 abr. 2002. Seção 1, p.[...].

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 março. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Decreto nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliações de curso e instituições e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2004.

BRASIL. **Portaria nº11**, de 28 de abril de 2003. Constitui a Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria11.pdf>>. Acesso em: 13 dezembro 2010.

BRASIL. **Resolução nº 04**, de 08 março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 dezembro 2010.

BRASIL. **Lei 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES e dispõe sobre a avaliação da Educação Superior- SINAES. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 outubro 2004.

BRASIL. **Portaria nº 2.051**, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 abril 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

BRASIL. **Portaria nº 300**, de 30 de janeiro de 2006. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 20 nov. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 563**, de 21 de fevereiro de 2006. Aprova em extrato, o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02 abril 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliações de curso e instituições e dá outras providências. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 maio 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 13 dezembro 2006.

BRASIL. **Portaria nº 1.027**, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 13 dez. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.786**, de 24 maio de 2006. Dispõe sobre os Centros Universitários e dá outras providências. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 novembro 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 nov. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 fev. 2007. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40, de 12 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Portaria nº 474, de 14 de abril de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Autorização de Curso de Graduação em Medicina no âmbito do Sistema



Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abril. 2008. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Portaria nº 658, de 28 maio de 2008. Aprova o Regimento Interno da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 maio. 2008. Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Portaria nº 840, 4 julho de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Autorização de Graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 jul. 2008. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Portaria Normativa nº 4, de 5 agosto de 2008, Regulamenta a aplicação de 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 ago 2008. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Portaria nº 1081, de 29 de agosto de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 set. 2008. Seção 1, p. 56.

BRASIL. Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 set. 2008. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 out. 2008. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Portaria nº.1, de 5 de janeiro de 2009. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jan. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Portaria nº 2, de 5 de janeiro de 2009. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação - Bacharelados e Licenciaturas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jan. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Portaria nº.3, de 5 de janeiro de 2009. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação em Direito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jan. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Portaria nº 505, de 3 de junho de 2009. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Medicina do Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jan. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Portaria nº 821, de 24 de agosto de 2009. Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2009. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Resolução nº 01**, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: <[http: www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 dezembro 2010.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRENNAN, Jonh; SHAH, Tarla. **Manging Quality in Higher Education**: an Internacional Perspective on Institutional Assessment and Change. Published by: Open University Press, 2000.

BRITO, Márcia Regina. O SINAES e o ENADE : da concepção à implantação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v.13, n.3, nov.2008.

CABRAL NETO; Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamento e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães. Tradução de Ricardo Silveira. Estado e mercado na regulação da educação superior. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p.241-274.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZIE, Sérgio. Reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p.119-141.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, P. 5-15, set.-dez. 2003.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONAES. **Parecer Núcleo Docente Estruturante - NDE**. Brasília, DF, 2010

COOPER, W. W.; SEIFORD, L. M.; TONE, K. **Data envelopment analysis**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos de educação superior no Estado da Bahia**. 2002. 215 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2002.

CUNHA, Maria Couto. Da formação para as profissões liberais a preparação de profissionais para um mercado de trabalho diversificado: a evolução da educação superior na Bahia nos principais marcos da sua história. **Textos e Contextos**. Salvador, v. 1, nº 1. p. 57 – 76, dez., 2003.

DAVOK, Delsi Fries. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DAVOK, Delsi Fries. Avaliação em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n.3, p. 505-513, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.) **Avaliação e compromisso público**. A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In: LEITE, Denise (Org.). **Avaliação participativa e qualidade**: os atores locais em foco. Porto Alegre: Sulina, 2009. cap. 3, p.33-55.

DINIZ, Eli. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**: Brasil, 1985-1989. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 235-253, set., 2002.

DOURADO; Luiz Fernandes Oliveira; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental Textos para Discussão, Ministério da Educação, INEP**, Brasília, n. 24, p. 7-32, 2007.

DURHAM, Eunice R. Educação superior pública e privada. (1808-2000). In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p.198-239.

FERNANDES, Reynaldo et al. Avaliação dos cursos na educação superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso. **Série Documental Textos para Discussão, Ministério da Educação, INEP**, Brasília, n. 32, p. 5-18, 2009

FERREIRA, Muniz G. Recordação de um Futuro Possível: neoliberalismo, reforma do Estado e democracia na América Latina. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editoria Central da Universidade Gama Filho, v. 3, n. 2, p. 152-174, dez. 1997.

FERREIRA; Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. **Avaliação educacional e indicadores de qualidade**: um enfoque epistemológico e metodológico. Salvador: EDUFBA, 2010.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.169-194.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação e qualidade da educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, [2008?]. Mimeo.

GATTI, B. ; BARRETTO, E. S. de S. "**Professores no Brasil**: impasses e desafios". Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.228-250.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. Perspectiva do final do século. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 3, p. 76-93.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. et al, Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun.2005.

HADDAD, Fernando. In: **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação**. Brasília, Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ago., 2008. Apresentação.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Dados populacionais**, 2009. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 14 dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Dados populacionais**, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 14 dez. 2010

JACOB, Rita de Cássia Gomes. **Avaliação institucional e indicadores de qualidade nos cursos superiores**. 2003. 231 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

KLIASS, Paulo. **A Reforma do Estado no Brasil**. In: SEMINÁRIO A REFORMA DO ESTADO E O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE NA ECONOMIA GLOBALIZADA, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Denise. Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das Universidades. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis: Insular, 2003. p. 53-73

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

LOPES, Maria Fernanda Arraes. **Objetivos e perspectivas do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e do Exame Nacional de Cursos (ENC)- UNIMEP**, [200-?].

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multidiferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

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

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, Alex Bolonha Fiúza et al. **Reestruturação e expansão das universidades federais-diretrizes gerais**. Plano de Desenvolvimento da Educação, agosto de 2007.

MENEGHEL, Stela M.; BERTOLIN, Júlio C.G. Avaliação das Condições de Ensino/ACE do INEP – reflexões sobre procedimentos e contribuições das Comissões. **Avaliação** - Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v, 9, n. 1, p. 151-171, mar., 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. Revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**. Brasília, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Por uma nova política para a educação superior brasileira**. Brasília-DF, 1985.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE POLÍTICA EDUCACIONAL. **Uma nova política para o Ensino Superior Brasileiro** – Subsídios para discussão. Brasília, 10 de dezembro de 1996. Mimeo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Estatísticas de adesão das universidades ao PAIUB por Região**. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino-ACE** Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes** : da concepção à regulação. 2. ed. Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório de Avaliação das Condições de Ensino –ACE do Curso de Licenciatura Educação Física [Faculdade]**, Brasília, DF, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório de Avaliação das Condições de Ensino –ACE do Curso de Licenciatura Normal Superior- Educação Infantil [Centro Universitário]**, Brasília, DF, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório de Avaliação das Condições de Ensino –ACE do Curso de Licenciatura Normal Superior- Anos Iniciais do Ensino Fundamental [Centro Universitário]**, Brasília, DF, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório de Avaliação das Condições de Ensino – ACE do Curso de Licenciatura História [Centro Universitário]**, Brasília, DF, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório de Avaliação das Condições de Ensino – ACE do Curso de Licenciatura Biologia [Centro Universitário]**, Brasília, DF, 2005.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório de Avaliação das Condições de Ensino –ACE do Curso de Licenciatura Pedagogia [Faculdade]**, Brasília, DF, 2006.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIRETORIA DE ESTATÍSTICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório de Avaliação das Condições de Ensino –ACE do Curso de Licenciatura em Artes Cênica- Teatro [Faculdade]**, Brasília, DF, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

EDUCACIONAIS **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**. Brasília, jun., 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes**: da concepção à regulação. 3. ed. Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes**: da concepção à regulação. 4. ed. Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação**. Brasília, jun., 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes**: da concepção à regulação. 5. ed. rev.e ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação – Bacharelados e Licenciaturas**. Brasília, jun., 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema e-MEC**. Instituições e educação superior e cursos cadastrados. Disponível em: [www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br). Acesso em: 20 nov. 2010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior, 2006**. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 02 março 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior, 2008**. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 02 março 2008..

MOTA, Ronaldo; MARTINS, Rubens de Oliveira. Reflexões sobre os SINAES na perspectiva da SESU/MEC: avaliação, regulação e supervisão. **Revista de Educação**, São Paulo, v. XII, n.13, p. 91-98, out. 2009.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, p.1-5, 1996.

NUNES, Edson Enrico Martignoni; CARVALHO, Márcia Marques. Expansão do ensino superior: restrições, impossibilidades e desafios regionais. **Observatório Universitário**, Rio de Janeiro, n.25, outubro, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. A expansão do ensino superior e os desafios da expansão do ensino superior. **Revista Estudos**, [S.l.], n.18, Disponível em: [www.abmes.org.br](http://www.abmes.org.br) Acesso em: 16.fev.2010

OLIVEIRA, João Ferreira de. et al. **Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA João Ferreira de; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, nº 28, p. 71-87, 2006.

PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da qualidade**. Teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

PAIVA, Giovane Silva. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da qualidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 58, Jan/mar, 2008.

PLANO de Desenvolvimento Institucional 2002-2007, [Faculdade], Salvador, 2001.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado Brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, set./out., 1998.

PREEDY, Margareth; GLATTER, Ron; LEVACIC, Rosalind. **Gestão em educação**. Estratégia, qualidade e recursos. Tradução de Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PROJETO Pedagógico do Curso de Artes Cênicas - Teatro, [Faculdade], Salvador, 2000.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura História [Centro Universitário], Salvador, 2005.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura Biologia [Centro Universitário], Salvador, 2005.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia [Faculdade], Salvador, 2006.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura Educação Física [Faculdade], Salvador, 2007.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia [Centro Universitário], Salvador, 2009.

PORTO, Claudio Régnier Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil- condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Brasília, 2003.

POLIDORI, Marlis Morosini. Construindo políticas educativas com o suporte da avaliação da educação superior. In: VIII CONGRESSO LATINO AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. A QUESTÃO SOCIAL DO NOVO MILÊNIO. Coimbra, 16 a 18 de setembro, 2004.

RIBEIRO, Elizabeth Matos. **Políticas de Bienestar Social en Estados Autoritarios: los casos de Brasil y España**. Santiago de Compostela, 2000. 500 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración, Universidad de Santiago de Compostela.



- RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições em avaliação In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs.) **Avaliação e compromisso público**. A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. cap., p. 21-34.
- SANDER, Benno. Administração e educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27, 2º sem., 1982.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, Reginaldo Souza; RIBEIRO, Elizabeth Matos. A Administração Política Brasileira. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 27, n. 4, p. 102-135, out./dez. 1993.
- SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época).
- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA – IAT. **Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Salvador, 2009.
- SIEGEL, Sidney. Estatística. **Não-paramétrica para as ciências do comportamento**. Tradução de Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1975.
- SOARES, Francisco José. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. cap. , p. 91-111..
- SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. cap. , p.253-259.
- SCHWARTZMAN, Simon. **A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento e a educação tecnológica**. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI-Departamento Nacional, 2005.
- STAKEHOLDER. Wikipédia. Enciclopédia Livre, 2007. Disponível em: <[http.wikipédia.org](http://wikipédia.org)>. Acesso em: 24 março 2008.
- TAHA, Hamdy A. **Pesquisa operacional: uma visão geral**. 8. ed. São Paulo: Pearson Pretentice Hall, 2008.
- TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. cap. , p.109-134.
- TRAMONTIN, Raulino. **Ensino Superior: uma agenda para repensar seu desenvolvimento**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 1995.

UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. **Alcanzando las metas educativas: Informe Regional**. Santiago do Chile, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA- UFBA, **Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB**. Salvador, 2010. Disponível em: [www.ufba.br](http://www.ufba.br). Acesso em: 10 nov, 2010.

VERHINE, Robert E. . Introdução. In: VERHINE, Robert E (Orgs.). **Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras**. Salvador: UFBA/FACED/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2000. p. 7-12.

VERHINE, Robert.E.; DANTAS, Lys.Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006.

VERHINE, Robert E. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- Sinaes**. Salvador. Entrevista concedida a Maria Antonia Brandão de Andrade em 22 de dezembro de 2009.

VERHINE, Robert E. **O novo alfabeto do Sinaes: reflexões sobre IDD,CPC e IGC**. Salvador, 2010. Mimeo.

VIANA, Nádía Valverde. **A trajetória da avaliação dos cursos de graduação no Brasil**. Salvador. Entrevista concedida a Maria Antonia Brandão de Andrade em 16 de novembro de 2009.

WAITZ, Inês Regina; ARANTES, Magda P. Caldeira. Regulação e avaliação do ensino superior no Brasil. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, São Paulo, v.3, n.6, p.219-238, 2009.

WAGNER, H. M. **Pesquisa operacional**. São Paulo: Prentice Hall do Brasil, 1988.

WORTHEN, Baine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas – Concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, EDUSP, [2004-?].

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; COELHO, Rúbia Helena Napolini. Avaliação e reformas da educação superior. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da educação superior – desafios e perspectivas**. Ijuí: Editora Injuí, 2007. cap. 3, p. 89-127.

ZHU, J. **Quantitative Models for Performance Evaluation and Benchmarking: Data Envelopment Analysis with Spreadsheets and DEA Excel Solver**. Springer, 2002.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? o programa universidade aberta do Brasil,o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

## ANEXOS

## ANEXO A – Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados – Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino - ACE, 2002-2005

Tabela 16  
Dimensão Organização Didático-Pedagógica  
Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados – Distribuição dos Pesos

Categorias de Análise	Peso	Indicadores	Peso	Aspectos a serem avaliados	Peso	
Projeto do curso	40	Concepção do curso	20	Objetivos do curso	50	
				Perfil do egresso	50	
		Currículo	50		Coerência do currículo com os objetivos do curso	10
					Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso	15
					Coerência do currículo em face das diretrizes curriculares nacionais	10
					Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso	15
					Inter-relação das disciplinas na concepção e execução do currículo	10
					Dimensionamento da carga horária das disciplinas	10
					Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas	15
		Adequação, atualização e relevância da bibliografia.	15			
		Sistema de avaliação	30		Coerência do sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem com a concepção do curso	30
					Procedimentos de avaliação do processo de ensino aprendizagem	35
					Existência de um sistema de auto-avaliação do curso. (continua)	35
		Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação	30	Participação dos discentes nas atividades acadêmicas	30	Participação dos alunos em programas/projetos/ atividades de iniciação científica ou em práticas de investigação
Participação dos alunos em atividades de extensão	25					
Participação dos alunos em atividades articuladas com o setor produtivo ou de serviços ou em atividades voluntárias fora da IES	20					
Existência de bolsas acadêmicas.	30					
Estágio supervisionado	30				Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do estágio	30
					Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado	10
					Relação aluno/professor na orientação de estágio	25
					Participação em atividades reais de Administração	25
					Participação em atividades reais conveniadas	10
Trabalho de conclusão de curso	40				Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso	70
					Relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso. (conclusão)	30

Fonte: INEP; MEC, Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino – ACE, 2002-2005

ANEXO B – Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados – Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino - ACE, 2002-2005

Tabela 17  
Dimensão Organização Didático-Pedagógica  
Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados  
Distribuição dos pesos da avaliação  
Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino – ACE, 2002-2005

Categorias de Análise	Peso	Indicadores	Peso	Aspectos a serem avaliados	Peso		
Administração acadêmica	30	Coordenação do curso	45	Atuação do coordenador do curso	20		
				Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES	05		
				Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente	10		
				Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes	05		
				Titulação do coordenador do curso	15		
				Regime de trabalho do coordenador do curso	10		
				Experiência profissional acadêmica do coordenador do curso	10		
				Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso	05		
				Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso.	20		
		Organização acadêmico-administrativa	25	Organização do controle acadêmico	60		
				Pessoal técnico e administrativo.	40		
		Atenção aos discentes	30		30	Apoio à participação em eventos;	10
						Apoio pedagógico ao discente;	30
						Acompanhamento psicopedagógico;	05
						Mecanismos de nivelamento;	05
						Acompanhamento de egressos;	05
Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos;	30						
Bolsas de estudo;	10						
Bolsas de trabalho ou de administração	05						

Fonte: INEP/MEC, 2006

ANEXO C – Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados – Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino - ACE, 2002-2005

Tabela 18  
Dimensão Corpo Docente  
Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados  
Distribuição dos pesos da avaliação  
Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino – ACE, 2002-2005

Categoria de Análise	Peso	Indicadores	Peso	Aspectos a serem avaliados	Peso		
Formação acadêmica e profissional	40	Titulação	40	Docentes com especialização na área	15		
				Docentes com especialização em outras áreas	10		
				Docentes com mestrado na área	20		
				Docentes com mestrado em outras áreas	15		
				Docentes com doutorado na área	25		
				Docentes com doutorado em outras áreas	15		
		Experiência profissional	40		40	Tempo de magistério superior	60
						Tempo de magistério no ensino fundamental e médio	10
						Tempo de exercício profissional fora do magistério	30
		Adequação da formação	20		20	Docentes com formação adequada às disciplinas que ministram	70
						Docentes com formação/capacitação/experiência pedagógica	30

Fonte: INEP/MEC, 2006

ANEXO D – Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados – Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino - ACE, 2002-2005

Tabela 19  
Dimensão Corpo Docente  
Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados  
Distribuição dos pesos da avaliação  
Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino – ACE, 2002-2005

Categoria de Análise	Peso	Indicadores	Peso	Aspectos a serem avaliados	Peso	
Condições de Trabalho	35	Regime de trabalho	30	Docentes em tempo integral	50	
				Docentes em tempo parcial	40	
				Docentes horistas	10	
		Plano de carreira	15		Ações de capacitação	40
					Critérios de admissão e de progressão na carreira	30
					Existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes	30
		Estímulos (ou incentivos) profissionais	15		Apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural	50
					Apoio à participação em eventos	15
					Incentivo à formação/atualização pedagógica dos docentes	35
		Dedicação ao curso	20		Carga horária semanal do professor no ensino de graduação e em atividades complementares a este ensino	70
					Tempo de exercício de docência no curso	30
		Relação alunos/docente	10		Número médio de alunos por docente em disciplinas do curso	60
					Número médio de alunos por turma em disciplinas (ou atividades) práticas	40
		Relação disciplinas/docente	10		Número médio de disciplinas por docente	50
Proximidade temática das disciplinas lecionadas pelo docente	50					

Fonte: INEP/MEC, 2006

ANEXO E – Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados – Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino - ACE, 2002-2005

Tabela 20  
Dimensão Corpo Docente  
Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados  
Distribuição dos pesos da avaliação  
Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino – ACE, 2002-2005

Categoria de Análise	Peso	Indicadores	Peso	Aspectos a serem avaliados	Peso
Atuação e desempenho acadêmico e profissional	25	Publicações	35	Artigos publicados em periódicos científicos	25
				Livros ou capítulos de livros publicados	40
				Trabalhos publicados em anais (completos ou resumos)	20
				Traduções de livros, capítulos de livros ou artigos publicados	15
		Produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais;	15	Propriedade intelectual depositada ou registrada	30
				Projetos e/ou produções técnicas, artísticas e culturais	35
				Produção didático-pedagógica relevante, publicada ou não	35
		Atividades relacionadas com o ensino de graduação;	40	Docentes com orientação didática de alunos	15
				Docentes com orientação de estágio supervisionado e de trabalho de conclusão de curso	40
				Docentes com orientação de bolsistas de iniciação científica, de monitoria, de atividades de extensão ou de outros tipos de bolsas ou atividades discentes.	45
		Atuação nas atividades acadêmicas.	10	Atuação dos docentes em sala de aula	30
				Docentes com atuação na pós-graduação (para universidades e centros universitários)	35
				Docentes com atuação na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento	20
				Docentes com atuação em atividades de extensão	15

Fonte: INEP/MEC, 2006

ANEXO F – Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados – Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino - ACE, 2002-2005

Tabela 21  
Dimensão Instalações  
Categorias, Indicadores e Aspectos a serem Avaliados  
Distribuição dos pesos da avaliação  
Instrumento de Avaliação das Condições de Ensino – ACE, 2002-2005

Categoria de Análise	Peso	Indicadores	Peso	Aspectos a serem avaliados	Peso
Instalações Gerais	30	Espaço físico	45	Salas de aula	25
				Instalações administrativas	10
				Instalações para docentes – salas de professores, salas de reuniões e gabinetes de trabalho	15
				Instalações para coordenação do curso	15
				Auditório/sala de conferência	05
				Instalações sanitárias – adequação e limpeza	10
				Condições de acesso para portadores de necessidades especiais	05
				Infraestrutura de segurança	10
				Plano de expansão física, quando necessário	05
		Equipamentos	35	Acesso a equipamentos de informática pelos docentes	25
				Acesso a equipamentos de informática pelos alunos	30
				Recursos audiovisuais e multimídia	20
				Existência de rede de comunicação científica	25
Serviços	20	Manutenção e conservação das instalações físicas	50		
		Manutenção e conservação dos equipamentos	50		
Biblioteca	40	Espaço físico	20	Instalações para o acervo	40
				Instalações para estudos individuais	30
				Instalações para estudos em grupos	30
		Acervo	50	Livros	30
				Periódicos	20
				Informatização	20
				Base de Dados	05
				Multimídia	05
				Jornais e revistas	10
				Política de aquisição, expansão e atualização	10
		Serviços	30	Horário de funcionamento	45
				Serviço de acesso ao acervo	35
				Pessoal técnico e administrativo	15
Apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos	05				
Instalações e Laboratórios Específicos	30	Empresa júnior falar o o Equivalente Espaço físico;		Espaço físico	20
				Equipamentos	45
				Serviços	35

Fonte: INEP/MEC, 2006.



ANEXO G – Categorias de Avaliação- Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação  
- Aprovado pela Portaria MEC Nº 563, de 21 de fevereiro de 2006 ( DOU nº 38, de  
22/2/2006, seção 1, p. 6)

<b>Categoria de Avaliação</b>	<b>Pesos</b>
1. Organização didático-pedagógica	40
2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo	35
3. Instalações físicas	25
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

### **1. Organização Didático-pedagógica**

<b>Grupo de Indicadores</b>	<b>Pesos</b>
1.1. Administração acadêmica: coordenação do curso	4,44
1.2. Administração acadêmica: colegiado do curso	4,44
1.3. Projeto Pedagógico do Curso – PPC: concepção do curso	4,44
1.4. Projeto Pedagógico do Curso – PPC: currículo	4,44
1.5. Projeto Pedagógico do Curso – PPC: avaliação	4,44
1.6. Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio	4,44
1.7. Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso – TCC	4,44
1.8. Atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares	4,44
1.9. Enade	4,44

### **2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo**

<b>Grupo de Indicadores</b>	<b>Pesos</b>
2.1. Corpo docente: perfil docente	8,75
2.2. Corpo docente: atuação nas atividades docentes	8,75
2.3. Corpo docente: atenção aos discentes	8,75
2.4. Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso	8,75

ANEXO G – Categorias de Avaliação- Instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação  
 - Aprovado pela Portaria MEC N° 563, de 21 de fevereiro de 2006 ( DOU n° 38, de  
 22/2/2006, seção 1, p. 6)

### 3. Instalações físicas

<b>Grupo de Indicadores</b>	<b>Pesos</b>
3.1.Biblioteca: adequação do acervo à proposta do curso	50
3.2.Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários, ambientes e laboratórios para a formação geral e básica	10
3.3. Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários, ambientes e laboratórios para a formação profissionalizante e específica	20
3.4. Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários, ambientes e laboratórios para a prática profissional e prestação de serviço à comunidade.	20

Forças/Potencialidades

Fragilidades/Pontos que requerem melhoria

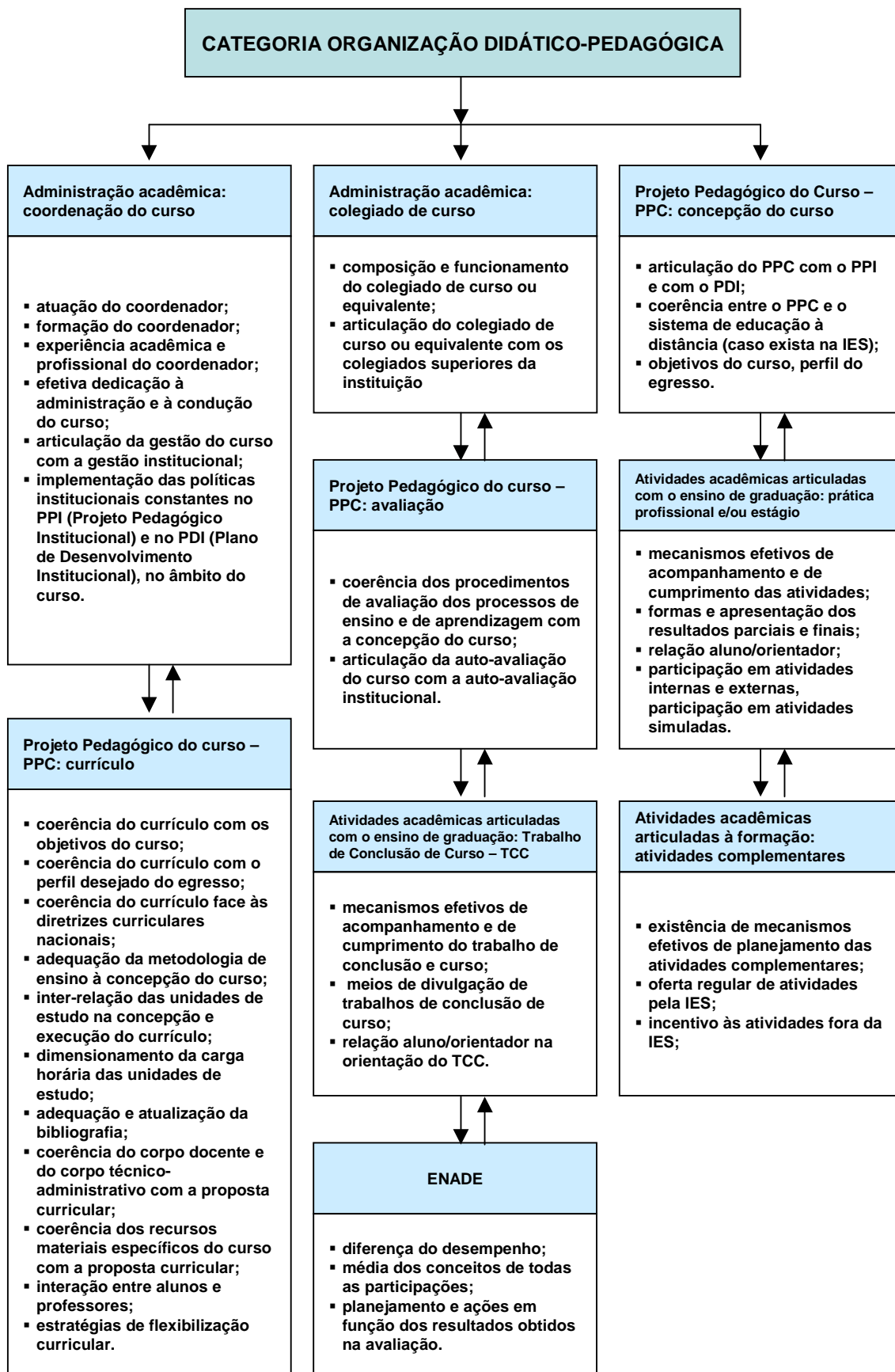
Recomendações

Paracer analítico Final da Comissão de Avaliação Externa da IES

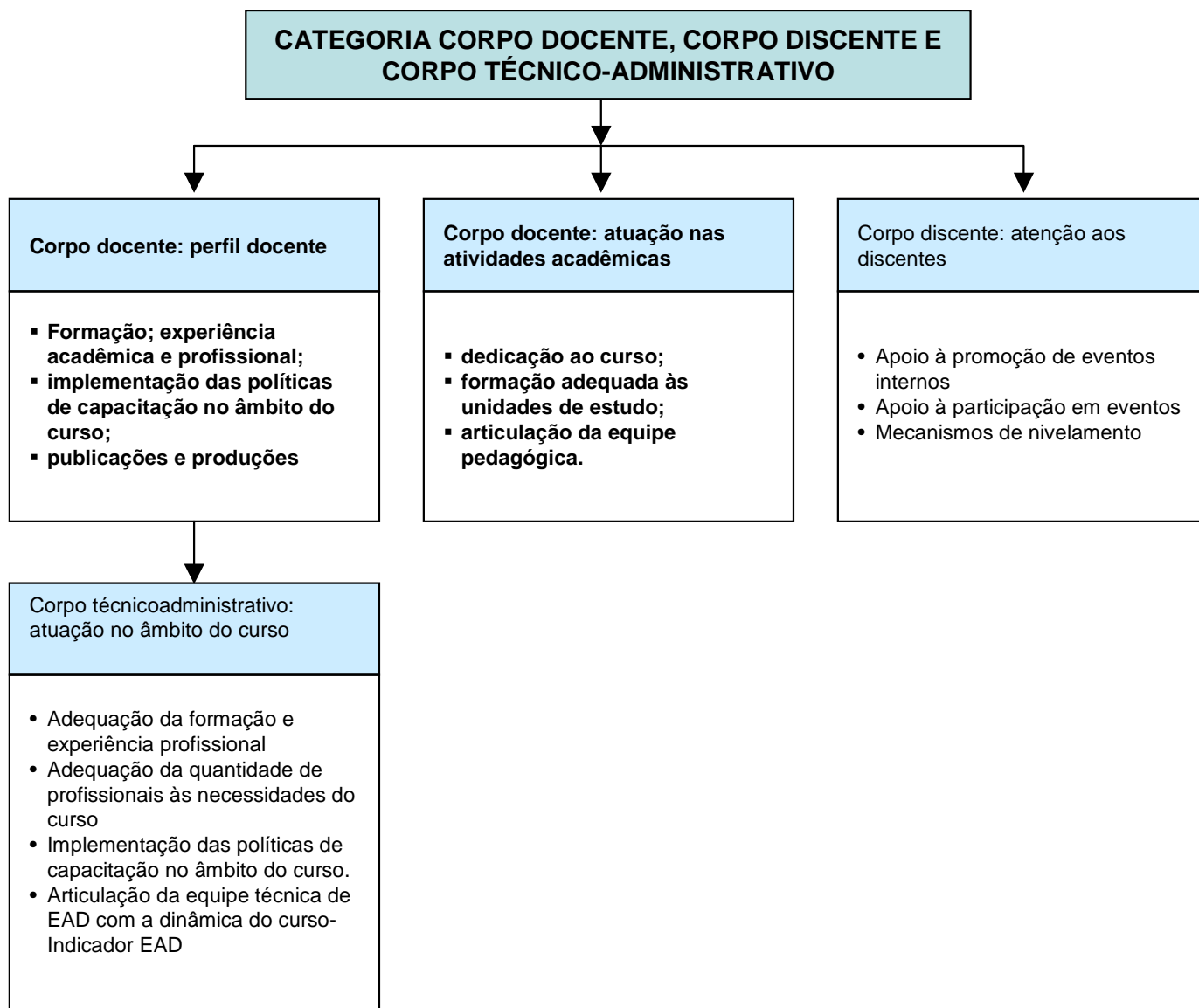
Avaliação do Instrumento pela Comissão

Avaliação do Instrumento e da Comissão de Avaliação pela IES

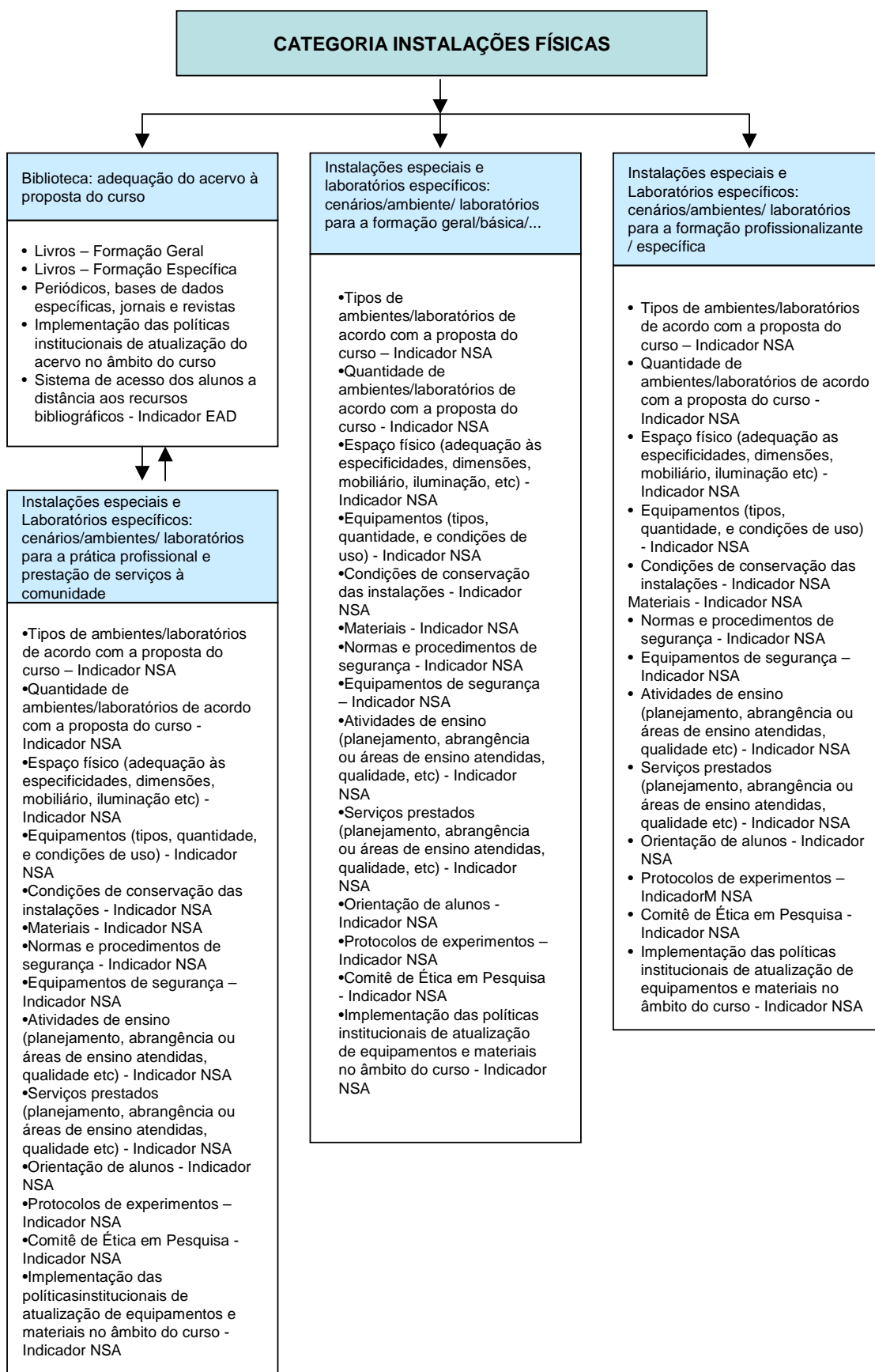
ANEXO H – Indicadores de Avaliação - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – 2006



ANEXO I – Indicadores de Avaliação - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação –  
2006



ANEXO J – Indicadores de Avaliação - Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação - 2006



**ANEXO L – Dimensões de Indicadores de Avaliação- Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação – Bacharelado e Licenciaturas- Aprovado pela Portaria MEC nº 2, de 05 de janeiro de 2009 (DOU nº 3, de 06/01/2009, seção 1, p. 8)**

DIMENSÃO	QUANTIDADE DE INDICADORES	PESOS
1. Organização Didático-pedagógica	12	40
2. Corpo docente	13	35
3. Instalações Físicas	10	25

Nº	Dimensão / Indicador
1	<b>Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica</b>
1.1	Implementação das políticas institucionais constantes do PDI, no âmbito do curso
1.2	Auto-avaliação do curso
1.3	Atuação do coordenador do curso
1.4	Objetivos do curso
1.5	Perfil do Egresso
1.6	Número de Vagas
1.7	Conteúdos Curriculares
1.8	Metodologia
1.9	Atendimento ao discente
1.10	Estímulo a atividades acadêmicas
1.11	Estágio supervisionado e prática profissional
1.12	Atividades Complementares

Nº	Dimensão / Indicador
2	<b>Dimensão 2: Corpo Docente</b>
2.1	Composição do NDE
2.2	Titulação e formação acadêmica do NDE
2.3	Regime de trabalho do NDE
2.4	Titulação e formação do coordenador de curso
2.5	Regime de trabalho do coordenador do curso
2.6	Composição e Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
2.7	Titulação do corpo docente
2.8	Regime de trabalho do corpo docente
2.9	Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente
2.10	Número de vagas anuais autorizadas por docente equivalente em tempo integral
2.11	Alunos por turma em disciplina teórica
2.12	Número médio de disciplinas por docente
2.13	Pesquisa e Produção científica

**ANEXO L –Dimensões de Indicadores de Avaliação- Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Graduação – Bacharelado e Licenciaturas- Aprovado pela Portaria MEC Nº 2, de 05 de janeiro de 2009 (DOU nº 3, de 06/01/2009, seção 1, p. 8)**

Nº	Dimensão /Indicador
3	<b>Dimensão 3: Instalações Físicas</b>
3.1	Sala de professores e sala de reuniões
3.2	Gabinete de trabalho para professores
3.3	Salas de aula
3.4	Acesso dos alunos a equipamentos de informática
3.5	Registros acadêmicos
3.6	Livros da bibliografia básica
3.7	Livros da Bibliografia complementar
3.8	Periódicos especializados, indexados e correntes
3.9	Laboratórios especializados
3.10	Infraestrutura e serviços dos laboratórios especializados

ANEXO M – Indicadores utilizados para a seleção dos candidatos que compõem o Banco de Avaliadores do Sinaes- BASis.

Tabela 22  
Indicadores de classificação dos candidatos a avaliador INEP  
e ponderação para avaliadores de Curso.  
Banco de Avaliadores dos Sinaes- BASis, 2006

Família	Indicador	Peso da Família	
<b>Competência Acadêmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações concluídas (doutorado)</li> <li>• Orientações concluídas (mestrado)</li> <li>• Outras orientações concluídas</li> <li>• Tempo docência educação superior</li> <li>• Participação em bancas julgadoras</li> <li>• Desenvolvimento de material didático-instrucional</li> <li>• Pós- doutorado</li> <li>• Tempo de doutorado</li> </ul>	3	30%
<b>Competência Científica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos em eventos nacionais</li> <li>• Trabalhos em eventos internacionais</li> <li>• Artigos em periódicos nacionais</li> <li>• Artigos em periódicos internacionais</li> <li>• Resumos</li> <li>• Livros publicados</li> <li>• Capítulos de livros</li> <li>• Livros organizados</li> <li>• Pesquisador CNPq</li> </ul>	2	20%
<b>Competência Tecnológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em projetos</li> <li>• Coordenação de projetos</li> <li>• Trabalhos técnicos</li> <li>• Software, produtos e processos (com registro)</li> <li>• Software, produtos e processos (sem registro)</li> </ul>	1	10%

Fonte: INEP/MEC, 2006



Tabela 22  
Indicadores de classificação dos candidatos a avaliador INEP  
e ponderação para avaliadores de Curso.  
Banco de Avaliadores dos Sinaes- BASis, 2006

<p><b>Experiência em Gestão Acadêmica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador de curso</li> <li>• Diretor de centro ou faculdade</li> <li>• Pró-reitor ou vice-reitor</li> <li>• Chefe de departamento</li> <li>• Reitor</li> <li>• Presidente de entidade educacional</li> <li>• Vice-presidente de entidade educacional</li> <li>• Presidente de entidade científica</li> <li>• Membro de conselho superior de IES</li> <li>• Vice-presidente de entidade científica</li> <li>• Coordenador de CPA</li> <li>• Membro de CPA</li> </ul>	3	30%
<p><b>Atuação em Rede</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicado pela própria IES</li> <li>• Indicado por outra IES</li> <li>• Redes de colaboradores</li> <li>• Participação em bancas de doutorado</li> <li>• Participação em bancas de mestrado</li> <li>• Participação em bancas de graduação</li> <li>• Integrante de Grupo de Pesquisa (CNPq)</li> </ul>	1	10%

Fonte: MEC/SINAES/INEP, 2006.

Tabela 23  
Indicadores de classificação dos candidatos a avaliador INEP  
e ponderação para avaliadores de IES.  
Banco de Avaliadores dos Sinaes- BASis, 2006

Família	Indicador	Peso da Família	
<b>Competência Acadêmica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações concluídas (doutorado)</li> <li>• Orientações concluídas (mestrado)</li> <li>• Outras orientações concluídas</li> <li>• Tempo docência educação superior</li> <li>• Participação em bancas julgadoras</li> <li>• Desenvolvimento de material didático-instrucional</li> <li>• Pós- doutorado</li> <li>• Tempo de doutorado</li> </ul>	3	21%
<b>Competência Científica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos em eventos nacionais</li> <li>• Trabalhos em eventos internacionais</li> <li>• Artigos em periódicos nacionais</li> <li>• Artigos em periódicos internacionais</li> <li>• Resumos</li> <li>• Livros publicados</li> <li>• Capítulos de livros</li> <li>• Livros organizados</li> <li>• Pesquisador CNPq</li> </ul>	2	14%
<b>Competência Tecnológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em projetos</li> <li>• Coordenação de projetos</li> <li>• Trabalhos técnicos</li> <li>• Software, produtos e processos (com registro)</li> <li>• Software, produtos e processos (sem registro)</li> </ul>	1	7%

Fonte: INEP/MEC, 2006

Tabela 23  
Indicadores de classificação dos candidatos a avaliador INEP  
e ponderação para avaliadores de IES.  
Banco de Avaliadores dos Sinaes- BASis, 2006

<p><b>Experiência em Gestão Acadêmica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenador de curso</li> <li>• Diretor de centro ou faculdade</li> <li>• Pró-reitor ou vice-reitor</li> <li>• Chefe de departamento</li> <li>• Reitor</li> <li>• Presidente de entidade educacional</li> <li>• Vice-presidente de entidade educacional</li> <li>• Presidente de entidade científica</li> <li>• Membro de conselho superior de IES</li> <li>• Vice-presidente de entidade científica</li> <li>• Coordenador de CPA</li> <li>• Membro de CPA</li> </ul>	7	50%
<p><b>Atuação em Rede</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicado pela própria IES</li> <li>• Indicado por outra IES</li> <li>• Redes de colaboradores</li> <li>• Participação em bancas de doutorado</li> <li>• Participação em bancas de mestrado</li> <li>• Participação em bancas de graduação</li> <li>• Integrante de Grupo de Pesquisa (CNPq)</li> </ul>	1	7%

Fonte: MEC/SINAES/INEP, 2006.