

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DAS
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS**

ALESSANDRA MARIA SUDAN

**PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS
DE AVALIAÇÕES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO**

SÃO CARLOS – SP

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DAS
ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS PÚBLICOS**

ALESSANDRA MARIA SUDAN

**PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS
DE AVALIAÇÕES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão das Organizações e Sistemas Públicos.

**Orientação: Prof. Dr. Mauro Rocha Côrtes.
Co-Orientação: Prof. Dr. José Carlos Rothen.**

SÃO CARLOS – SP

2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S943p Sudan, Alessandra Maria
Proposta metodológica para análise dos resultados
de avaliações dos cursos de graduação / Alessandra
Maria Sudan. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
191 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Avaliação institucional. 2. Avaliação de curso
de graduação. 3. Indicadores de qualidade. 4.
Análises de resultados de avaliações. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas
Públicos

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Alessandra Maria Sudan, realizada em 10/12/2015:

Prof. Dr. Mauro Rocha Cortes
UFSCar

Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan
UFSCar

Profa. Dra. Stela Maria Meneghel
INEP

RESUMO

SUDAN, Alessandra Maria. **Proposta Metodológica para Análise dos Resultados de Avaliações dos Cursos de Graduação**. 195 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão das Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2015.

Esta pesquisa insere-se no campo da avaliação institucional, em específico, a avaliação dos cursos de graduação, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma proposta metodológica para análise dos resultados de processos de avaliação, como forma de subsidiar em uma perspectiva ampla a tomada de decisão e, mais especificamente, os processos de reformulação curricular.

A metodologia proposta procura integrar informações de diferentes processos avaliativos relacionados aos cursos de graduação, com ênfase naqueles estabelecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para analisá-las criticamente. No presente caso, foram utilizados o relatório da autoavaliação institucional, o relatório das Comissões de Avaliação *in loco* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), oriundos dos processos regulatórios de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, e o Relatório de Curso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Além desses, serão exemplificados outros indicadores internos e/ou externos que poderão ser incluídos sempre que pertinentes ao curso.

Objetiva-se estimular a análise dos resultados de processos avaliativos aos quais foi submetido determinado curso de graduação, organizando as informações e tornando-as acessíveis aos envolvidos com o curso, especialmente às instâncias acadêmicas responsáveis pela formulação de um diagnóstico crítico e sistêmico sobre a execução do Projeto Pedagógico de Curso e, quando for o caso, pela proposição de modificações. O referencial teórico proposto para esta análise fundamenta-se no conceito de avaliação emancipatória, cujo princípio básico é a busca de transformação de uma dada realidade a partir de um processo de avaliação participativo.

A elaboração da proposta metodológica foi precedida de pesquisa bibliográfica e documental que a fundamentou teoricamente e, em seguida, foi desenvolvida em caráter experimental em um curso de graduação da UFSCar. Como metodologia para o desenvolvimento da proposta foi utilizada a pesquisa-ação, e como forma de validá-la foi realizada a sessão do grupo focal com os docentes do curso.

A ideia central da proposta consiste em coletar, organizar e analisar os indicadores resultantes de processos avaliativos internos e externos de cursos de graduação, organizando as informações em grandes dimensões para um confronto crítico dos resultados oriundos de diversas fontes. Neste trabalho, foi desenvolvida uma planilha piloto que organiza em doze *Dimensões* os resultados extraídos de diferentes *Fontes de Informação*, contribuindo assim com uma análise comparativa e crítica sobre cada dimensão avaliada.

Os resultados demonstraram que esta proposta metodológica mostrou-se apropriada para subsidiar a análise realizada pelos docentes sobre os resultados das avaliações às quais o curso foi submetido. Ficou evidenciada a importância da multiplicidade de processos avaliativos para a elaboração de um diagnóstico amplo da situação do curso; mais do que isso, verificou-se que o processo de análise das informações organizadas da forma proposta favorece o debate coletivo em torno do Projeto Pedagógico de Curso e incentiva a cultura da avaliação educativa no seu sentido formativo e emancipatório; evidenciou-se, também, a importância da participação de especialista em educação que tenha conhecimento sobre a proposta metodológica e sobre os processos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Avaliação de Curso de Graduação. Indicadores de Qualidade. Análises de Resultados de Avaliações.

ABSTRACT

SUDAN, Alessandra Maria. **Methodological Proposal for Analysis of the Undergraduate Courses Evaluation Results.** 195 p. Dissertation submitted to the Graduate Program in Management of Organizations and Public Systems of the Federal University of São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2015.

This research is part of the institutional evaluation field, in particular, the evaluation of undergraduate courses, aiming the development of a methodology for analyzing the results of the evaluation process as a way to subsidize on a broad perspective the decision-making, and more specifically, the reformulation processes.

The proposed methodology seeks to integrate information from different evaluation processes related to undergraduate programs, with emphasis on those established by the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (National Higher Education Evaluation System, SINAES) to analyze them critically. In this case, the report of the institutional self-assessment, the report of the Commissions assessment in loco of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (National Institute of Educational Studies and Research “Anísio Teixeira”, INEP), coming from the regulatory processes of recognition and renewal of recognition of undergraduate courses and the course report of the Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (National Examination of Student Performance Report, ENADE). In addition to these, it will be exemplified other internal and /or external indicators that may be included when they're relevant to the course.

The objective is to stimulate analysis of the results of evaluation processes which underwent certain undergraduate courses, organizing information and making it accessible to those involved with the course, especially the academic bodies responsible for formulating a critical and systemic diagnosis on the implementation of the Educational Project Course and, when appropriate, for proposing modifications. The theoretical framework proposed for this analysis is based on the concept of emancipatory evaluation, whose basic principle is the pursuit of transformation of a given reality from a participatory assessment process.

The preparation of the methodological proposal was preceded by bibliographical and documentary research that theoretically grounded it and then was developed experimentally in an undergraduate degree at UFSCar. The methodology we used for the development of the proposal was the action-research, and in order to validate it, it was held the meeting of the focus group with the teachers of the course.

The central idea of the proposal is to collect, organize and analyze the indicators resulting from internal and external evaluation processes of undergraduate courses, organizing the information into large dimensions for a critical comparison of results from different sources. In this paper, a pilot spreadsheet was developed in twelve dimensions that organizes the extracted results from different sources of information, thus contributing with a comparative analysis and critique of each dimension evaluated.

The results showed that this methodological approach proved to be appropriate to support the analysis performed by teachers on the results of evaluations to which the course has been submitted. The authors emphasize the importance of the multiple evaluation processes for the construction of a broad diagnosis of the current situation; More than that, it was found that the process of analyzing the information organized as proposed favors collective discussion on the Pedagogical Project of the Course and encourages educational evaluation culture in its formative and emancipatory sense; It showed up, too, the importance of an education expert who has knowledge of the methodological approach and on the evaluation processes.

Keywords: Institutional Assessment. Graduate Course evaluation. Quality indicators. Analyzes of Evaluation Results.

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACIEPE	Atividades Curriculares de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão
ANDES	Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CA	Centro Acadêmico dos Estudantes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CDP	Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CER	Centro de Estudos do Risco
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNRES	Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CoG	Conselho de Graduação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
ConsUni	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DeEG-Ar	Departamento de Ensino de Graduação de Araras
DeEG-LS	Departamento de Ensino de Graduação de Lagoa do Sino
DeEG-So	Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba
DEs	Departamento de Estatística
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DiDPed	Divisão de Desenvolvimento Pedagógico
DEPEM	Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GERES	Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação ao Desenvolvimento

	Tecnológico e Inovação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
ProEx	Pró-Reitoria de Extensão
ProGrad	Pró-Reitoria de Graduação
ProPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
ProGP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
ProPq	Pró-Reitoria de Pesquisa
PLANASULCAR	Programa Nacional de Melhoramento da Cana-de-Açúcar
PUICT	Programa Unificado de Iniciação Científica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEaD	Secretaria Geral de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
STE	Seção Técnica de Ensino
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPDI	Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais
SRInter	Secretaria Geral de Relações Internacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UE	União Europeia
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

Lista de Tabela

Tabela 1 – Número e percentual de docentes presentes no NDE	103
---	-----

Lista de Figura

Figura 1 – Etapas da Proposta Metodológica para Análise dos Resultados de Avaliações....112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	14
2.1 OS MODELOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PAÍSES DA AMÉRICA E DA EUROPA	18
2.2 AS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: OS ANTECEDENTES DO SINAES	25
3 OS PROCESSOS AVALIATIVOS INSTITUCIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR ..	36
4 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES – VERSÃO PRELIMINAR.....	54
4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROJETO PEDAGÓGICO E APROPRIAÇÃO DE RESULTADOS DE AVALIAÇÃO PELOS ATORES INSTITUCIONAIS	54
4.2 OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	59
4.2.1 Os indicadores internos.....	61
4.2.2 Os indicadores externos.....	65
4.3 O PLANEJAMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EM SUA VERSÃO PRELIMINAR	69
4.3.1 1ª Etapa: Metodologia de coleta e organização de indicadores	70
4.3.2 2ª Etapa: O Processo de Análises dos Indicadores	82
4.3.3 3ª Etapa: O Processo de Tomada de Decisão	83
5 A INTERVENÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	84
5.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA VINCULADO AO CCA DO CAMPUS ARARAS DA UFSCAR	85
5.2 OS ENCONTROS COM O NDE.....	86
5.3 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO NDE ACERCA DA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES.....	100
6 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES – VERSÃO VALIDADA.....	112
7 CONCLUSÃO.....	122
LIMITES E DESDOBRAMENTOS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICES.....	140
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
Apêndice B – Metodologia de Coleta e Organização dos Indicadores – Versão Preliminar	142
Apêndice C – Metodologia de Coleta e Organização dos Indicadores – Versão Validada	157
Apêndice D – Proposta de <i>Manual de Orientações</i> para Análise dos Resultados de Avaliações dos Cursos de Graduação e Tomada de Decisão.	175

1 INTRODUÇÃO

Os processos avaliativos são uma prática comum em quase todas as organizações modernas. Aplicam-se diferentes metodologias e indicadores buscando, em geral, um diagnóstico crítico da atuação da organização, ou de determinado setor, como informação estratégica para subsidiar a tomada de decisões¹ por parte dos seus gestores.

Dias Sobrinho (2003b) ressalta que existem práticas avaliativas com função regulatória que remetem à medida, ao sentido de pronto e acabado, à classificação, à seleção, à regulação, dentre outros, assim como práticas avaliativas com função emancipatória que se referem à promoção de possibilidades de melhorias e de aperfeiçoamento, dentre outros. Essas duas funções resultam de concepções de mundo distintas que concorrem entre si, porém, não se excluem, e sim podem até se complementar. O mesmo autor concluiu que "o grande desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora. Isso só pode ser construído por meio do diálogo e do sentido público da responsabilidade social" (DIAS SOBRINHO, 2010, p.223). No mesmo sentido, Saul (1990; 1997) destaca a importância da avaliação de uma Instituição de Educação Superior (IES) como um processo para a busca do aprimoramento de sua qualidade, esta entendida como relevância política e social de uma IES.

Entende-se assim que, para caracterizar a avaliação como um processo formativo e/ou emancipatório, é necessário que seus resultados sejam apropriados e explorados pelos envolvidos com os processos avaliativos, a fim de aprimorar a qualidade da IES e de seus cursos. A IES, ao analisar seus resultados de avaliação para seu autoconhecimento e para a redefinição de suas prioridades, contribui para a definição de políticas institucionais e para o processo de tomada de decisões. De outra forma, a avaliação pode ficar reduzida a um processo que apenas estabelece ranques, e limitar-se ao aspecto regulatório dos atos de credenciamento ou recredenciamento da instituição ou de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, encerrando o processo com a divulgação de resultados. Destaca-se que a não análise de resultados é um risco iminente de fracasso para a avaliação, que pode perder sua credibilidade e legitimidade pela impossibilidade da instituição transformar em ações os resultados dos seus processos avaliativos.

¹ Neste texto, ao se referir ao termo "tomada de decisão", se entenderá como o processo que engloba todos os níveis da gestão acadêmica e suas instâncias deliberativas.

Os resultados dos processos avaliativos interno e externo precisam, portanto, ser discutidos e consolidados, dispostos em formato de relatório avaliativo para que, em um processo contínuo, sejam socializados e analisados, processo este que deve ser realizado pelos atores da IES envolvidos com avaliação. Uma possibilidade de abordar a avaliação em sua concepção formativa e emancipatória é a ampliação da análise dos resultados oriundos dos processos de avaliação interna e externa, confrontando diferentes fontes de coleta sistematizada de dados (CASTILHO; SANTOS; LÚCIO, 2009).

É nesse contexto que se desenvolve o presente trabalho, que busca proporcionar uma contribuição à análise crítica dos resultados de processos avaliativos e que possa constituir-se em referencial importante para subsidiar a tomada de decisão da gestão acadêmica, estimulando, assim, a cultura da avaliação formativa e emancipatória.

A avaliação da educação superior no Brasil segue atualmente a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004a). Esse Sistema estabelece três modalidades de avaliação, a saber: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE). Tal processo é operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES (BRASIL, 2004b, 2006a). O SINAES subsidia os atos regulatórios de credenciamento e reconhecimento institucional, e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação; nos dois casos está prevista a realização tanto da avaliação interna (autoavaliação conduzida pela própria IES) quanto da avaliação externa (conduzida pelo Ministério da Educação – MEC – por meio do INEP), que inclui análise documental e visita de avaliação *in loco*, além do exame do desempenho dos estudantes no ENADE.

Com relação à autoavaliação, a Lei estabelece que cada IES deverá instituir sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) para coordenar os processos de avaliação internos (autoavaliação), dentre eles os dos cursos de graduação. Na composição da CPA está prevista a participação de representantes das diferentes categorias funcionais da instituição, além de representantes da comunidade externa a ela.

Na organização administrativa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos cursos de graduação, trabalho este realizado junto aos coordenadores de cursos de graduação, assessorando-os

pedagogicamente, são atribuições, dentre outras, da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed), no caso do *campus* sede, e dos Departamentos de Ensino de Graduação (DeEG), no caso dos outros *campus* da IES, e assim, a responsabilidade da DiDPed e dos DeEG somam-se à da CPA no tocante à avaliação dos cursos de graduação. A opção tem sido a de um trabalho conjunto, inclusive ao lado de outros órgãos da Instituição, como a Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI), a Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) e o Centro de Estudos do Risco (CER) do Departamento de Estatística (DEs).

A motivação para o presente trabalho de mestrado teve origem durante a atuação profissional desta mestranda ocupando o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais junto à DiDPed da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFSCar e participando da CPA, no período de 2010 a 2012, como representante da categoria dos servidores técnico-administrativos do *campus* São Carlos. No desempenho dessas funções, em diversas oportunidades surgiram questionamentos e inquietações acerca dos processos avaliativos, particularmente no que diz respeito aos seus resultados, em especial os relativos aos cursos de graduação, foco desta dissertação. As reuniões realizadas entre a CPA e as Comissões de Avaliação *in loco* do INEP, em virtude de processos regulatórios dos cursos (reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso de graduação), constituíram-se nessas ocasiões e reforçaram as preocupações já presentes nas inúmeras discussões no âmbito da DiDPed.

Nessas discussões emergiram perguntas, a saber: O que é feito com os resultados das avaliações dos cursos de graduação, tanto da externa quanto da interna? Há momentos de discussão com a comunidade acadêmica do curso, docentes, discentes e técnico-administrativos? Esses resultados são considerados no momento de propor reformulações nos cursos de graduação? Estariam os resultados das avaliações servindo como informação estratégica para subsidiar a tomada de decisões por parte dos seus gestores ou para embasar revisões dos Projetos Pedagógicos dos Cursos?

Ao planejar a qualificação profissional no nível de Mestrado, a opção foi por buscar respostas para alguns desses questionamentos dentre a complexa temática da avaliação da educação superior, com foco no aspecto da análise dos resultados das avaliações dos cursos de graduação.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho foi desenvolver uma proposta metodológica para análise dos resultados de processos de avaliação, como forma de subsidiar, em uma perspectiva ampla, a tomada de decisão e, mais especificamente, os processos de reformulação curricular. Em resposta a esse objetivo foi necessário elaborar uma proposta

metodológica preliminar, desenvolvendo-a em formato de um projeto piloto em um curso de graduação da UFSCar, para finalmente avaliá-la analisando todo seu processo com vistas ao possível desenvolvimento em outros cursos de graduação.

Vislumbrou-se a metodologia proposta como uma possibilidade de trabalhar de forma coletiva os resultados das avaliações dos cursos de graduação, oferecendo, desta forma, uma contribuição a uma demanda da DiDPed, unidade à qual está vinculada esta mestranda, a saber: a questão da análise dos resultados das avaliações dos cursos de graduação junto aos Conselhos de Coordenação de Curso e seus respectivos Núcleos Docentes Estruturantes², que é colocada explicitamente no documento intitulado “Organização das Atribuições da DiDPed por Tarefas – Serviço de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação dos Cursos de Graduação” (UFSCAR, 2015a).

Ao estreitar o contato com a literatura da área da avaliação institucional, foi tornando-se clara a necessidade de ampliar as análises da avaliação interna dos cursos de graduação, incorporando à discussão os resultados do ENADE, das Visitas de Avaliação *in loco* e de outros indicadores internos e externos, visando dar a maior abrangência possível ao processo. Para a elaboração da proposta metodológica desenvolvida neste trabalho, foram utilizados os relatórios das avaliações estabelecidas pelo SINAES: relatório de resultados da autoavaliação institucional, relatório de resultados da Visita de Avaliação *in loco* e o relatório de resultados de curso no ENADE, muito embora outras possíveis fontes de informação tenham sido apontadas e discutidas, sempre no sentido de valorizar a multiplicidade dos métodos avaliativos, aliados à participação e ao envolvimento dos diversos atores institucionais.

A proposta metodológica para análise dos resultados tem como objetivo coletar, organizar e analisar os indicadores desses relatórios oriundos dos processos avaliativos relativos aos cursos de graduação, de forma a contribuir com a análise crítica e a elaboração de diagnóstico que possam subsidiar os processos de tomada de decisão ou a proposição de reformulações curriculares. A organização destes indicadores foi feita de forma a integrá-los em grandes dimensões para que, assim, possam ser vistos de forma comparativa e contribuir para o processo de análise.

² Resolução CoG nº 035, de 08 de novembro de 2010, que dispõe sobre a instituição e normatização dos Núcleos Docentes Estruturantes no âmbito da estrutura dos Cursos de Graduação – Bacharelado, Licenciatura e Cursos Superiores de Tecnologia da UFSCar. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) se constitui em um segmento da estrutura de cada curso de graduação, com atribuições consultivas e propositivas sobre matéria acadêmica, subsidiando as deliberações do Conselho de Coordenação de Curso no processo de concepção, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico de Curso (UFSCAR, 2010a).

Esta investigação fez uso da pesquisa qualitativa e conjugou-se a utilização de diferentes métodos e instrumentos de pesquisa, sendo eles: pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar teoricamente a proposta; pesquisa-ação entendendo-a como uma possibilidade, dentre outras, de intervenção em contexto real; e realização do grupo focal por constituir-se a partir de uma técnica de discussão de grupo que avalia a proposta metodológica, visando validá-la.

A pesquisa bibliográfica e documental abordou os principais fundamentos teóricos da avaliação institucional e procurou propiciar uma visão geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), bem como dos processos avaliativos institucionalmente coordenados da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A pesquisa bibliográfica constituiu-se na análise de material já elaborado e disponibilizado, especialmente, em livros, artigos, dissertações e teses, dentre outros gêneros de publicações acadêmicas, nos quais se apresentam contribuições de diferentes autores sobre um determinado tema. Já a pesquisa documental constituiu-se de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que, até o presente momento, podem ser analisados sob outra perspectiva em decorrência dos objetivos de tais análises, e são encontrados em documentos institucionais de organizações, documentos pessoais, documentos jurídicos, dentre outros (GIL, 2010, 2014).

A pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa que engloba vários métodos de pesquisa social, estabelecendo uma estrutura coletiva, participativa e ativa, com objetivo de buscar informação (THIOLLENT, 2011). Das concepções trazidas pelos autores que fundamentaram teoricamente a pesquisa-ação, destacam-se as seguintes como orientadoras da presente pesquisa: a pesquisa-ação participativa implicante, na qual deve ocorrer trocas de experiências, informações e formação (EL ANDALOUSI, 2004); a pesquisa-ação emancipatória, na qual o esforço da participação e da colaboração almeja a mudança da situação atual (TRIPP, 2005); e a pesquisa-ação crítica, na qual o objetivo é buscar a transformação juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa, e não a simples compreensão e descrição da prática em certo contexto real (FRANCO, 2005). Dessa forma, a pesquisa-ação torna-se uma possibilidade de intervenção em contexto real (THIOLLENT, 2011) com objetivo de diagnosticar uma realidade, propor uma ação, acompanhar e observar seu desenvolvimento e avaliar essa ação. Essas fases foram realizadas da seguinte forma: o diagnóstico da situação foi feito com base em uma dissertação de mestrado em educação; a proposição da ação, o acompanhamento e a observação de seu desenvolvimento constituíram-

se na pesquisa-ação; e a avaliação da ação proposta ocorreu por meio da técnica do grupo focal.

A técnica do Grupo Focal, conforme define Gatti (2012, p.12), constitui-se em uma entrevista e/ou discussão de grupo, podendo ser usada em pesquisa social ou de avaliação, em especial, em avaliações de impacto, como também pode ser utilizada para experienciar ideais, planos, propostas ou, ainda, após processos de intervenção, “para o estudo do impacto destes, ou para gerar novas perspectivas de futuros estudos”.

Na presente pesquisa justificou-se o uso dessa técnica após o desenvolvimento da pesquisa-ação com o objetivo de verificar a percepção dos docentes acerca da proposta metodológica em questão, avaliando o impacto de seu desenvolvimento no cotidiano desses atores sociais convidados para a presente pesquisa, que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e se encontravam no processo de discussão sobre o curso.

O curso escolhido para desenvolver a metodologia em caráter experimental foi o de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* de Araras. Dentre as razões que levaram a essa escolha pode-se destacar: o fato deste curso ter-se submetido às avaliações previstas no SINAES no ano de 2014; a exigência estabelecida em normativa institucional na qual as propostas de reformulação sejam fundamentadas em resultados de avaliações pelas quais o curso tenha passado; a participação simultânea da Coordenadora do Curso em questão e desta mestrandia como membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFSCar; a participação dessa mesma Coordenadora na banca de qualificação do presente trabalho; e o momento de discussões pelo qual passava o curso, visando o desencadeamento de um processo de reformulação curricular.

Dessa forma e após a autorização formal³ do Núcleo Docente Estruturante e da Coordenadora do Curso, foi considerado pertinente e oportuno desenvolver a proposta metodológica no Curso de Licenciatura em Química vinculado ao CCA.

A estrutura desta dissertação foi organizada em cinco seções, além da introdução.

A *segunda seção* apresentará o contexto da avaliação institucional, abordando os modelos de avaliação da educação superior de países da América e da Europa, com o objetivo de identificar as principais similaridades e situar o atual modelo brasileiro no contexto internacional. Para uma melhor compreensão sobre a avaliação da educação superior, serão abordadas as principais iniciativas de avaliação desenvolvidas no Brasil para

³ Ver Apêndice A.

este nível de ensino que antecederam à política atual, com recorte histórico de 1980 a 2004, ano de implantação do SINAES.

A *terceira seção* apresentará os processos avaliativos dos cursos de graduação na UFSCar por esta instituição constituir-se o lócus da presente investigação, destacando os processos de avaliação institucionalmente coordenados, com recorte histórico de 1990 a 2011 com a institucionalização da realização de autoavaliação de seus cursos de graduação vinculada aos Ciclos Avaliativos do SINAES.

A *quarta seção* exibirá a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações em sua versão preliminar. Entendendo a avaliação como um importante processo para a busca de aprimoramento da qualidade acadêmica, esta análise de resultados de avaliações deverá subsidiar o aprimoramento do projeto pedagógico. Para tal, se discutirá qualidade, projeto pedagógico, apropriações de resultados de avaliações e indicadores educacionais; além de indicar as fontes de informações e alguns indicadores da Instituição que possam ser considerados em análises de resultados de avaliações, delineando assim, a proposta metodológica.

A *quinta seção* apresentará e discutirá os resultados obtidos pela intervenção durante o desenvolvimento da proposta metodológica no Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* de Araras, relatando os encontros realizados no âmbito do NDE por meio da pesquisa-ação e do grupo focal.

A *sexta seção* validará a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações após as percepções e as contribuições dos docentes que compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* de Araras, detalhando os procedimentos necessários para que esta proposta metodológica possa ser desenvolvida em outro curso de graduação.

Compõem, ainda, esta dissertação a Conclusão, Limites e Desdobramentos, momentos em que se retomará o objetivo da pesquisa e em que serão apresentadas as implicações e as contribuições do trabalho, respectivamente.

2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção apresentam-se os modelos de avaliação da educação superior de países da América e da Europa com o objetivo de contextualizar o Brasil no âmbito internacional, bem como de conhecer outros modelos de avaliação e verificar se existem similaridades com o atual modelo brasileiro. Na sequência, serão abordadas as principais iniciativas de avaliação desenvolvidas no Brasil para a educação superior, no período de 1980 a 2004, que antecederam à atual política de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A avaliação faz parte do cotidiano do ser humano, seja de modo informal ou formal. O ser humano pratica a avaliação ao escolher que roupa vestir, ao analisar como transcorreu o dia, ao julgar uma atitude ou comportamento que tenha presenciado e/ou vivenciado, ao traçar o melhor caminho para chegar ao destino pretendido (SAUL, 1988; DIAS SOBRINHO, 1998). Essas situações praticadas cotidianamente, ainda que de forma inconsciente, têm como pano de fundo a tomada de decisão sobre o que é melhor ou pior em certa perspectiva, embora seja uma atividade informal, visto que não faz uso sistemático de procedimentos de coleta de dados, baseando-se em percepções.

O campo da avaliação, por constituir-se historicamente, transforma-se conforme os movimentos e as mudanças sociais. Desse modo, ao longo do tempo a avaliação tem passado por transformações que vão desde um simples ato do cotidiano até a sistematização de exames e implantação de sistemas nacionais de avaliação. Conceitos como docimologia, psicometria, edumetria, bibliometria, econometria e *accountability* perpassaram a definição de avaliação⁴ (DIAS SOBRINHO, 2002b, 2003b).

Para Dias Sobrinho (2002b), a psicometria, a edumetria, a bibliometria e a econometria são distintas formas que concebem a avaliação com a mesma definição, como uma medida. Atualmente a avaliação tem servido, em muitos casos, de instrumento objetivo às políticas de financiamento, o que acaba priorizando, portanto, os indicadores quantificáveis. Dessa maneira, a avaliação das instituições de ensino passa a ter um sentido de *accountability*, entendida como a responsabilidade e a capacidade da instituição e de seus agentes de demonstrarem eficiência, prestando contas à sociedade e ao governo, contudo muito mais ao governo (DIAS SOBRINHO, 2003b).

⁴ Para aprofundamento sobre os conceitos e histórico da evolução da avaliação consultar este autor.

Em âmbito educacional, a avaliação do rendimento escolar é a prática mais antiga da avaliação, embora não haja uma data precisa que delimite o surgimento dos processos avaliativos do rendimento escolar. No entanto, Dias Sobrinho (2002a) indica o início da escolarização, com o surgimento da escola moderna. A avaliação passou a ser praticada de forma mais estruturada e contínua a partir do século XVIII, em especial na França, com a criação das escolas modernas ao ampliar o acesso ao ensino básico, criando o sistema de classes e organizando os estudantes de acordo com idades e capacidades individuais. Nesse período, a avaliação adquiriu significado político e produziu grandes efeitos sociais, “se consolidando como medida para efeito de seleção e de legitimação” (DIAS SOBRINHO, 2002a, p.18). Com as transformações advindas do século XIX, no qual a Revolução Industrial trouxe em seu âmago a organização de atividades e de postos de trabalho, de forma hierarquizada, determinando salários e o seu significado social, ocorreu uma intensificação da função social da avaliação, que passou a ter a finalidade de distribuir socialmente os indivíduos e selecioná-los para os cargos públicos, baseada na ideia de mérito. Assim, a avaliação desponta como necessidade da sociedade moderna e tem como objetivo o medir, o selecionar e o classificar em detrimento do diagnosticar para mudar (DIAS SOBRINHO, 2002a; 2002b).

A partir da expansão industrial e do uso da educação como meio para capacitar os sujeitos para o trabalho, foi preciso investir em educação e elaborar programas educacionais que pudessem verificar se os objetivos postos pela indústria, em nome de uma melhoria na economia, eram alcançados. Assim, os objetivos educacionais eram determinados em função do desenvolvimento industrial, que tinha como meta principal a recuperação da economia norte-americana. Dessa forma, a avaliação ganha um sentido mais amplo, constituindo-se em um campo de estudos e de pesquisas com forte desenvolvimento (DIAS SOBRINHO, 2002a, 2002b), ampliando sua função para além da mensuração das capacidades individuais.

A avaliação, nesta fase, ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo, no eixo ensino-aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas. Sua importância também cresceu como mecanismo de controle e seleção, segundo a lógica utilitarista que então predominava, bem como a aceitação de sua fidelidade e cientificidade, graças ao aperfeiçoamento dos instrumentos de testes e medidas (DIAS SOBRINHO, 2002a, p. 21-22).

Nesse contexto, mais precisamente entre as décadas de 1930 e 1940, surge a preocupação em avaliar os programas educacionais com a inquietação do estadunidense Ralph Tyler, segundo a qual para avaliar currículos não era pertinente restringir-se aos exames de desempenho dos estudantes (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). Tyler foi considerado pelos estudiosos da avaliação como o “pai da avaliação educativa” ao usar, pela primeira vez, a expressão “avaliação educacional”, em 1934. Ele buscou entender melhor o objeto avaliação em decorrência da necessidade de realizar uma substancial revisão do currículo que esbarrava em avaliações que só proporcionavam informações sobre os estudantes. O papel do avaliador concentrou-se na descrição dos padrões e critérios, configurando uma atuação bem técnica.

Nesse período, os objetivos educacionais tornam-se o centro da avaliação. Assim, a avaliação tem como papel central averiguar se tais objetivos educacionais planejados tinham sido alcançados pelos currículos e práticas pedagógicas. A avaliação e a pedagogia por objetivos foram sustentadas pelo paradigma da racionalização científica (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003b).

Dessa forma, para Dias Sobrinho (2002a; 2002b), a avaliação deixou de ter como centro o estudante passando para os programas, currículos e para a formulação e cumprimento de objetivos, surgindo, então, indícios da avaliação institucional (LIMA, 2008). Asseveram Dias Sobrinho (2002a; 2002b) e Saul (1988) que essa mudança do sujeito para os programas e currículos não alterou a concepção da medição como um procedimento experimental baseada no paradigma positivista. Segundo Dias Sobrinho (2002a) no período de 1946 a 1957, não foram apresentadas contribuições significativas para a avaliação.

Tal paradigma positivista passa, então, a ser questionado e outros enfoques de caráter qualitativo, que enfatizavam a questão do valor, emergem como forma de atribuir outra função à avaliação, isto por meio da contribuição de alguns teóricos que propuseram a superação do modelo de avaliação de Ralph Tyler. Estes teóricos, contrapondo a ideia de Tyler, passam a acreditar que as melhores orientações para o processo de avaliação são a clareza do tipo de decisão que se pretende tomar e a emissão de juízo de valor, e dentre eles, em decorrência do objetivo desta dissertação, destacam-se as contribuições de Lee J. Cronbach⁵ (1963) e de Michael Scriven⁶ (1967) citados por Dias Sobrinho (2003b).

⁵ CRONBACH, L.J. Course improvement through evaluation. Teachers College Record, n.64, p. 672-683, 1963.

⁶ SCRIVEN, Michael S. The methodology of evaluation. In: AERA. Perspectives of curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA – Monograph Series on Curriculum Evaluation, n°1).

As contribuições de Lee Cronbach (1963) foram no apontamento de que as decisões a serem tomadas deveriam constituir-se no centro da avaliação, assim, estas decisões poderiam ser tomadas durante o processo e não exclusivamente após o término do programa ou curso avaliado. Com essa contribuição o papel do avaliador passa a ser o de subsidiar o planejamento institucional e a tomada de decisões (DIAS SOBRINHO, 2003b).

Michael Scriven (1967) apresenta suas contribuições ao reforçar a questão da tomada de decisão para melhorar um curso e a regulação administrativa, bem como ao fazer a clássica distinção entre avaliação formativa e avaliação somativa. A avaliação formativa constitui-se na realização da avaliação processual tendo a possibilidade de intervenção para fazer modificações durante seu desenvolvimento; já a avaliação somativa é aquela realizada ao final de um processo para verificar os seus resultados alcançados (DIAS SOBRINHO, 2003b).

Em continuidade ao desenvolvimento do campo da avaliação, a partir da década de 1970 ocorreu uma vasta produção teórica. A avaliação passa a ter importância e visibilidade para além da educação, surgindo a metavaliação, ou seja, a avaliação da avaliação. Destaca-se que foi nesse período que a avaliação deixou de ter como centro os objetivos passando para a tomada de decisões, ocorrendo um incremento nos enfoques qualitativos (DIAS SOBRINHO, 2003b). Ainda na década de 1970, após a crise do petróleo, vem à tona um movimento de redefinição do papel do Estado, que se realizou em âmbito mundial. O chamado Estado de Bem-Estar (*Welfare State*) foi questionado pelas principais economias ocidentais, surgindo com muita força a corrente neoliberal, que defende o Estado-mínimo na forma da não intervenção do Estado na economia (AFONSO, 2000).

Afonso (2000) aponta o interesse dos governos neoliberais e neoconservadores pela avaliação a partir da década de 1980, o que foi traduzido pela expressão de “Estado avaliador”. Define esta expressão de Estado avaliador como aquele que vem “adoptando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (AFONSO, 2000, p.49). As mudanças oriundas dessas orientações neoliberais e neoconservadoras mudam o papel do Estado, que deveria diminuir gastos no setor público, criar mecanismos de controle e responsabilização mais eficazes. Dessa forma, a avaliação torna-se um requisito importante para a viabilidade da implementação desses mecanismos (AFONSO, 2000).

Nesse contexto desponta, na década de 1990, em nível mundial e nacional, a grande ênfase em processos avaliativos e suas perspectivas para realizar avaliações de políticas e programas educacionais, enfatizando a necessidade de fiscalizar os investimentos empreendidos na área educacional com objetivo de averiguar seus resultados e justificá-los perante a sociedade. Assim, “buscou-se definir mecanismos de responsabilização (*accountability*) para os problemas de ineficiência dos sistemas educativos” (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p.84). Foi a partir dessa década que o Brasil passou a adotar políticas de avaliação de desempenho de estudantes, associando-as à responsabilização dos atores que fazem a escola a partir dos resultados dos desempenhos dos estudantes; assim, a avaliação dos sistemas educativos destaca-se como uma importante estratégia para definir e controlar as políticas educativas (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

Diante do exposto, destaca-se que no Brasil, assim como em outros países do continente americano, a centralidade do papel da avaliação ocorreu entre fins da década de 1980 e início da década de 1990, momento este em que o contexto internacional, em virtude da conjuntura social e econômica globalizada e da influência de organismos multilaterais, atribui grande relevância à avaliação em larga escala (BAUER, 2010). Esta, entendida como um instrumento relevante para a verificação do desempenho de estudantes, das instituições e dos sistemas educativos, tornando-se uma fonte que fornece informações que subsidiarão diferentes tomadas de decisões nas políticas educacionais (FERNANDES et al., 2005).

Nos parágrafos anteriores procurou-se contextualizar a avaliação e a evolução dos principais conceitos a ela relacionados a partir da década de 1930 até a década de 1990. A próxima subseção abordará os modelos de avaliação da educação superior de países da América e da Europa, os quais também passam, entre fins de 1980 e início de 1990, a dar centralidade à avaliação nas políticas educacionais.

2.1 Os modelos de avaliação da educação superior de países da América e da Europa

Nesta subseção, como forma de situar o Brasil e sua atual política de avaliação da educação superior no contexto internacional, bem como para vislumbrar os possíveis rumos desta política, foi realizado um breve estudo sobre os modelos de avaliação da educação superior de países da América e da Europa. Será apresentada uma descrição concisa de alguns modelos de avaliação da educação superior em outros países para, na sequência, apresentar as iniciativas brasileiras de avaliação da educação superior.

As reformas e os modelos de avaliação brasileiros não são propriamente “puros”, uma vez que recebem influências e orientações externas que combinam apoios da economia, da política e da intelectualidade. Assim, é possível identificar iniciativas no sentido de trazer para os âmbitos nacionais e locais, com ou sem adaptação, experiências já vividas em outros países, com maior ou menor sucesso (DIAS SOBRINHO, 2003b).

Em uma análise de modelos de avaliação da educação superior, Leite (2005) apresenta que os modelos de avaliação norte-americano e inglês seguem orientações neoliberais que enfatizavam a eficiência, a eficácia e a prestação de contas e, em alguns casos, apresentavam a avaliação com estreita relação com os recursos financeiros. Por outro lado, a antiga Europa Continental, a França e a Holanda apresentavam processos nacionais de avaliação contrários aos modelos de avaliações reguladoras de orientação neoliberal praticados pelos norte-americanos e ingleses. Nos países latino-americanos, as instituições de educação superior (IES) procederam com reformas seguindo modelos neoliberais em nome da modernização das universidades que tinham como objetivo preparar profissionais para atender ao processo de globalização (LEITE, 2005).

O modelo de avaliação da educação superior norte-americano no final do século XIX, com o objetivo de garantir padrões mínimos de qualidade na oferta da educação superior de seus sistemas de ensino descentralizados, criou agências de acreditação regional existentes até hoje. O processo de acreditação dos EUA tem uma tradição de mais de 100 anos e constitui-se em uma forma de garantir e aprimorar a qualidade de seus cursos superiores (NETTO et al., 2013). O processo avaliativo desenvolvido por essas associações de acreditação é composto por autoavaliação realizada por cada IES; avaliação externa realizada pelos pares acadêmicos; e resposta da IES ao relatório da avaliação externa. Com base nesses documentos, a agência concede, renova ou nega a acreditação (VERHINE; FREITAS, A., 2012). Nesse modelo, o governo não se responsabiliza pela avaliação institucional e busca respeitar a autonomia das IES. Segundo Boclin (2005), as universidades associam-se e contratam a realização das avaliações institucionais pelas agências de acreditação. Estas avaliam os cursos e sugerem aprimoramentos, adotam princípios de avaliação formativa e somativa, possibilitam ajustes e correções, indicam mudanças e chegam a sugerir a criação ou extinção de cursos.

O modelo de avaliação da educação superior da União Europeia (UE) remonta ao início de 1990, quando elaborou um modelo-base de avaliação da educação superior que permanece até hoje, orientado por cinco princípios: uma entidade nacional, independente do governo, coordena o processo de avaliação; a autoavaliação institucional é enfatizada e há

envio de relatórios para a entidade nacional em intervalos regulares; os pares realizam a avaliação externa tendo como subsídios as informações da autoavaliação; há publicação de relatório contendo os resultados da avaliação externa; e não há vínculo entre financiamento e alocação de recursos públicos com os resultados das avaliações (FREITAS, A., 2010). Segundo Antônio Freitas (2010, p. 58) a questão da mobilidade dos estudantes nos países membros da UE, bem como em decorrência do Processo de Bolonha⁷, fez com que se determinasse “uma convergência entre as estruturas organizacionais dos sistemas e uma compatibilização de currículos”, o que acaba dificultando a prática de avaliações de caráter formativo.

O modelo português de avaliação da educação superior adotado merece destaque, uma vez que parte de um modelo centrado na autoavaliação para um modelo centrado na acreditação. Segundo Antônio Freitas (2010), o modelo de avaliação da educação superior português é marcado por três fases, quais sejam: a primeira fase, com início em 1994 e que teve sua concepção e implementação baseada em três modalidades de avaliação – a autoavaliação, a avaliação externa e os relatórios da avaliação externa –, foi uma primeira experiência que teve origem em bases acadêmicas e restringiu-se em avaliar as universidades públicas; a segunda fase, que iniciou em 2000 e seguiu até 2006, caracterizou-se pelo avanço ao envolver todo o sistema universitário, avaliando todos os cursos públicos e privados, contudo, nesta fase “começou haver a percepção pública de que não havia consequências dessa modalidade de avaliação de caráter educativo para melhoria da educação superior no país” (FREITAS, A., 2010, p.239); por fim, a terceira fase, iniciada em 2007 e presente até dias atuais, na qual foi criada uma agência de avaliação e acreditação da educação superior com o objetivo de “se ter uma dinâmica mais completa da realidade da Educação Superior em Portugal, incluindo processos de avaliação e acreditação de cursos e tudo isso com vistas a se tomarem decisões concretas pelos órgãos de regulação em relação à qualidade dos cursos ofertados” (FREITAS, A., 2010, p.239-240), dessa forma, passando de um processo de avaliação centrado na autoavaliação – esta realizada pela IES – para um processo de acreditação realizada por uma agência nacional.

⁷ Processo definido como a necessidade de harmonização, de coordenação de políticas, da promoção dos currículos, da cooperação internacional com vistas à mobilidade e ao intercâmbio dos estudantes, bem como da cooperação na avaliação da qualidade, desenvolvendo critérios e metodologias para comparar os cursos de diferentes países da União Europeia e outros aderentes a este Processo. Teve o objetivo de criar um espaço europeu de educação superior integrado e competitivo. No entanto, autores apontam para a questão de uma simples homogeneização ou padronização frente a uma grande diversidade da educação superior dos países que compõem esta União Europeia (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O modelo de avaliação da educação superior holandês foi inspirador de outros modelos de avaliação da educação superior na Europa, em especial, inspirou o modelo de Portugal (FREITAS, A., 2010). Neste modelo há ênfase na avaliação formativa, que ocorre por meio da autoavaliação e uma tendência em adotar-se a avaliação externa, esta realizada pelos pares acadêmicos como forma de orientar a “avaliação da qualidade e a confiança nas ferramentas de avaliação coerentes com esses objetivos” (BOCLIN, 2005, p.81). Para Boclin (2005), o governo português tem incentivado a prática da avaliação formativa por intermédio da realização da autoavaliação, porém “há uma percepção pública de que esse sistema não produz resultados concretos” (FREITAS, A., 2010, p.61), além da questão da UE ter adotado critérios padronizados para a avaliação na Europa, dificultando ainda mais a prática da avaliação formativa por este país.

O modelo de avaliação da educação superior britânico, após a mudança de uma educação superior elitista para uma de massa, também passou a exigir mais informações para aferir os resultados. No Reino Unido, o atual modelo de avaliação da educação superior, operacionalizado pelo Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), fornece ao público os padrões de qualidade de cursos e de instituições pelas avaliações de desempenho e que têm importância nas decisões governamentais de financiamento. Estas avaliações têm a finalidade de garantir bom resultado de investimento público, incentivar aperfeiçoamentos na qualidade educacional que é financiada, bem como informar ao público os resultados por meio de relatórios. O processo avaliativo desenvolve-se por áreas e por instituições, centrado em informações oriundas da autoavaliação. “A autoavaliação é o principal documento a ser utilizado no processo de avaliação institucional, sendo produzida a cada seis anos como preparatório para a avaliação do ciclo” (BOCLIN, 2005, p. 67-68).

O Canadá tem um modelo de avaliação da educação superior que, em decorrência de aumento de matrícula de estudantes e das pressões econômicas, da mesma forma como ocorreu com outros países desenvolvidos, passa de um modelo que primeiramente enfatizava as medidas de insumos para outro, que passou a focar os resultados e monitorar a prestação de contas do rendimento do sistema. O Governo deste país tem um projeto denominado de Statistics Canada que faz a coleta principal dos dados de estudantes (dados demográficos e graus obtidos), do corpo acadêmico e dados financeiros. “Os registros das faculdades incluem dados sobre demografia, graus obtidos, assim como títulos e principais disciplinas lecionadas. Os dados financeiros incluem perfis padrões de despesa total por fundo e tipo de despesa e por função” (BOCLIN, 2005, p. 70).

Segundo Meneghel, Robl e Silva (2006, p.98-99), a França apresenta um modelo de avaliação da educação superior com ênfase na avaliação formativa. O Comitê Nacional de Avaliação, com sua criação em 1984, tem a finalidade de avaliar os estabelecimentos que estão sob a responsabilidade do Ministério da Cultura e Educação. O processo avaliativo é iniciado pela avaliação interna (AI) que subsidiará a avaliação externa (AE). Esta ocorrerá priorizando os pontos frágeis elencados por aquela. Tal processo apresenta as seguintes fases: 1- avaliação interna pela IES; 2- leitura do relatório da AI pela comissão da AE destacando os problemas a serem abordados; 3- visita da Comissão da AE; 4- elaboração de relatório pela Comissão de AE, com comentários de representantes do Conselho Nacional de Avaliação; 5- debate do Relatório da Comissão em plenário do Conselho Nacional de Avaliação; 6- envio do Relatório para a IES, onde é objeto de apreciação e recebe parecer do Reitor; 7- redação de Relatório final; 8- publicação do Relatório final, com o parecer do Reitor em anexo. Afirmam Meneghel, Robl e Silva (2006) que os resultados desse processo avaliativo não geram ranques e nem políticas, e sim recomendações com objetivo de solucionar os problemas evidenciados na AE.

De maneira bem semelhante ao modelo francês, o modelo de avaliação da educação superior da Espanha apresenta um processo de avaliação externa conduzido por uma fundação estatal, a Agência Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (ANECA), criada em 2002. A avaliação externa, que se constitui em um processo voluntário, é iniciada pela autoavaliação das IES. Estas solicitam a realização do processo avaliativo que tem o objetivo de fazer um diagnóstico da instituição e de seus cursos, apontando suas fortalezas e fragilidades e servindo, também, de subsídios para o processo de acreditação dessas IES. As fases que compõem esse processo são: 1- constituição da Comissão de AE; 2- estudo da autoavaliação pela comissão externa, momento em que se farão apreciações; 3- envio de informe, da Comissão de AE à IES, sobre o relatório de AI; 4- correções e complementações da IES ao relatório de AI; 5- preparação da visita à IES; 6- realização de visita; 7- apresentação oral, à IES, do informe preliminar da Comissão de AE; 8- discussão da Comissão de AE com a comissão de avaliação interna; 9- redação do relatório de AE; 10- redação do relatório final que inclui a AI, a AE, recomendações da Comissão de AE, e o plano de melhorias elaborado pela IES; 11- divulgação do relatório final na página *web* de cada IES. “Na Espanha também não se estabelece *ranking* entre IES e cursos, mas são feitas recomendações fundamentadas nos aspectos que devem ser aperfeiçoados” (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006, p.99-100).

Em âmbito latino-americano, Meneghel, Robl e Silva (2006) descrevem o modelo de avaliação da educação superior da Argentina, que é realizado pela Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação das Universidades (CONEAU) vinculada ao Ministério da Cultura e Educação. Esta Comissão foi criada em 1995, com o objetivo de avaliar as universidades nacionais, provinciais e privadas, além de acreditar as universidades privadas. Este país apresenta uma concepção de avaliação institucional que se define como histórica, contextualizada, independente, participativa, rigorosa, ética, com bases qualitativa e quantitativa, que considera os projetos das IES, inicia-se com a autoavaliação e preza pela autonomia universitária. Esse processo avaliativo apresenta as seguintes fases: 1- assinatura do Acordo de AE entre a IES e a CONEAU; 2- estudo do relatório da Avaliação Institucional pela Comissão Externa e preparação da visita; 3- visita da Comissão Externa, com realização de entrevistas e preenchimento de instrumentos; 4- preparação do relatório da Comissão Externa para entrega à CONEAU; 5- apresentação ao reitor, para considerações, do relatório da Comissão Externa após exame pela CONEAU; 6- plenária na CONEAU para debate sobre as considerações do reitor da IES e definição sobre Relatório Final; 7- solicitação de reconhecimento (no caso de IES privadas). “Os resultados da avaliação, tal como nos casos anteriores, geram um relatório de recomendações a serem seguidas pela IES. Apesar de não promover *rankings* ou punições” constitui-se em “um dos elementos utilizados no processo de acreditação das IES privadas” (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006, p. 101-102).

Em decorrência do aumento expressivo de matrículas e de instituições de ensino superior, concentradas no setor privado, e da questão da mobilidade e intercâmbios internacionais, a América Latina foi conduzida a preocupar-se com a qualidade apresentando como modelo de avaliação para a educação superior a acreditação (FREITAS, A., 2010).

Segundo Dias Sobrinho (2008a), a ênfase em processos de acreditação tem ocorrido, desde a década de 1990, em virtude da mobilidade, das cooperações bilaterais, da constituição de blocos econômicos regionais e da transnacionalização da educação superior. Considerando esse contexto da globalização, da internacionalização e da transnacionalização da educação superior, há indícios de uma propensão mundial, em especial da América Latina, em priorizar as avaliações externas e a acreditação, em detrimento das avaliações internas e qualitativas, como forma de atender aos critérios de qualidade baseados nos parâmetros internacionais estabelecidos como instrumentos facilitadores da mobilidade estudantil e intercâmbios de pesquisadores. Para Dias Sobrinho (2008a), esse modelo de avaliação dificultará que as IES possam refletir e dialogar sobre sua pertinência e relevância social.

A concisa descrição dos modelos de avaliação da educação superior existentes na Europa e na América aponta duas situações contraditórias: de um lado tem-se a avaliação que busca respeitar a autonomia das IES por meio da autoavaliação, que proporciona o autoconhecimento considerando as particularidades destas instituições e proporcionando a participação dos atores institucionais nesse processo; de outro lado, emergem as tendências de ações de subordinação em virtude “de que é muito difícil promover amplas e profundas modificações nas universidades a partir somente de processos internos” (FREITAS, A., 2010, p.63). Essa situação, adicionada às pressões da economia globalizada, pode influenciar fortemente na ênfase dada aos processos de acreditação, conforme apontado por Dias Sobrinho (2008a). Nessa mesma direção, Boclin (2005, p. 99) afirma que, em se tratando de Brasil, “será muito provável a implantação de instituições de acreditação em curto prazo, devendo as universidades começarem a construir os seus modelos de auto-avaliação”.

No tocante às similaridades entre os modelos de avaliação da educação superior de países da América e da Europa com o modelo brasileiro vigente, de modo geral, todos os modelos reforçam a prática, de uma forma ou de outra e em níveis e graus distintos, da autoavaliação, da avaliação externa e da elaboração de relatórios contendo os resultados do processo avaliativo, e passam a evidenciar a avaliação da educação superior como forma de garantir a qualidade do ensino ofertado em decorrência do expressivo aumento de matrículas nesse nível de ensino e da diversificação das IES. Referente às diferenças entre os modelos de avaliação da educação superior foram identificadas a questão da elaboração de relatório por parte do reitor da IES, da vinculação de resultados de avaliações aos recursos financeiros e da prática da acreditação, que se constituem em práticas, ainda, não vivenciadas no Brasil.

Destacam-se os modelos de avaliação da educação superior que guardam semelhanças bem próximas ao atual modelo de avaliação da educação superior brasileiro: o holandês, as primeiras etapas vivenciadas no modelo português, o francês, o espanhol e o argentino. Estes países centraram seus modelos de avaliação da educação superior na autoavaliação; não produzem ranques⁸; não vinculam o processo avaliativo aos recursos financeiros; e a elaboração de relatórios e/ou pareceres tem a finalidade de propor recomendações de aperfeiçoamentos às IES como um todo. A terceira fase do modelo português de avaliação, datada de 2007, é coincidente com a ruptura que ocorreu no Brasil ao desarticular o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB/1993), instituindo o Exame Nacional de Cursos (ENC/1995), dessa forma, passou-se

⁸ No caso do atual modelo de avaliação da educação superior brasileiro, a forma como os resultados são divulgados acaba por permitir um ranqueamento.

de um modelo de avaliação centrado em uma avaliação processual e abrangente para uma avaliação centrada no produto e nos resultados, como será descrito na próxima subseção.

Segundo Antônio Freitas (2010, p.63), “a avaliação centrada na autonomia das instituições de Ensino Superior, no autoconhecimento e na consideração dos problemas relativos a cada realidade particular parece ser um caminho seguido por diversos países”. Complementa, afirmando que a avaliação interna e a avaliação externa, ambas praticadas pela maioria dos países como modelo de avaliação, constituem-se em duas tendências internacionais de avaliação: a homogeneização e a diversificação (FREITAS, A., 2010).

Antônio Freitas (2010) reitera o asseverado por Meneghel, Robl e Silva (2006) que, embora exista diversidade, nesses países o ato de avaliar a educação superior ocorre por meio da avaliação institucional, e que esta ocorre de forma a integrar a avaliação interna e a avaliação externa, sendo que na avaliação interna a IES “faz uma auto-análise dos processos e atividades que desenvolve, tendo em vista sua missão” (MENEGHEL, ROBL; SILVA, 2006, p.97-98).

Diante do exposto, evidencia-se o quão recente é a avaliação institucional tanto no contexto nacional quanto no internacional, por mais que se considere a década de 1980 como indícios de experiências mais remotas desta avaliação, ainda assim, localiza-se no século XX. Também percebe-se que sua origem vem da avaliação de desempenho de estudantes que, ao longo dos tempos, foi influenciada por várias contribuições e outras funções lhes foram acrescidas, como: avaliar disciplinas, currículos, programas, organizações, instituições; basear processos de tomada de decisão com julgamento de valor; constituir-se em um processo contínuo; proporcionar a compreensão do todo; avaliar em contexto real; e qualificar discussões acerca de uma dada realidade (PENNA FIRME, 1994; DIAS SOBRINHO, 2003b; SAUL, 1988; ROSALES, 1992) ⁹.

2.2 As Experiências de Avaliação da Educação Superior no Brasil: os Antecedentes do SINAES

Esta subseção tem o objetivo de apresentar as iniciativas nacionais de avaliação que se constituíram em elaboração de relatórios sobre a situação da educação superior e suas reformas, bem como aquelas que foram além da elaboração de relatórios, com destaques ao PARU, PAIUB, ENC e SINAES.

⁹ Para aprofundamento sobre a sistematização da evolução conceitual de avaliação educacional recomenda-se consultar estes autores, dentre outros.

A literatura científica aponta que foi a partir da década de 1980 que a questão da avaliação da educação superior passou a ser tratada com mais evidência (BALZAN; DIAS SOBRINHO, 2011; RISTOFF, 2011; ZANDAVALLI, 2009; BARREYRO; ROTHEN, 2008a; GATTI, 2002). A primeira experiência formal a ser considerada como uma avaliação voltada para a educação superior, na década de 1980, foi o Programa da Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Destaca-se que o período em que este Programa foi elaborado é coincidente com o fim do regime militar no país.

Em junho de 1983, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança o Programa da Avaliação da Reforma Universitária (PARU), por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE) (ALMEIDA JÚNIOR, 2002c; CUNHA, L., 1997), com o objetivo de abordar duas grandes temáticas sobre a educação superior, quais sejam: a gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) e a produção e disseminação do conhecimento (CUNHA, L., 1997). O PARU pretendia investigar a implantação das propostas da Reforma Universitária de 1968 e considerou a participação da comunidade acadêmica como um fator importante para atingir seus objetivos. Para Luiz Cunha (1997) o PARU, mesmo tendo surgido no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não usufruiu da ênfase tecnicista que predominava no MEC à época.

Para Barreyro e Rothen (2008a) o PARU, com o objetivo de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, fundamenta sua proposta na avaliação institucional e privilegia a avaliação interna, portanto, propõe a participação da comunidade acadêmica na realização da autoavaliação. Assim, “o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA), inaugurando a concepção de avaliação *formativa e emancipatória*” (BARREYRO; ROTHEN, 2008a, p.135). O PARU foi considerado, também, como uma experiência sistematizada de avaliação das IES (ZANDAVALLI, 2009; ROTHEN; SCHULZ, 2007), no entanto, foi desativado um ano depois em decorrência de disputas internas no âmbito do Ministério da Educação, não chegando a apresentar resultados.

Com a desativação do PARU e com o entendimento da avaliação como um elemento primordial para o controle da educação superior, a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (CNRES), também conhecida como a “Comissão de Notáveis”, foi criada pelo Presidente José Sarney e instituída pelo Decreto nº 91.117, de 29 de março de 1985, com objetivo de proporcionar “subsídios para formulação de uma nova política para a educação superior” (MACIEL, 1985, p.01). O relatório desta Comissão trouxe as seguintes propostas para uma nova universidade: reformular o Conselho Federal de Educação; consolidar a autonomia e a democracia interna das universidades; alterar os

mecanismos de financiamento; democratizar o acesso ao ensino superior; fortalecer a pesquisa científica e a pós-graduação; e ajustar o ensino de graduação às necessidades presentes e futuras do País (BRASIL, 1985). O Relatório da CNRES indicou falta de parâmetros para alocação de recursos por parte do governo, bem como elencou quais dimensões deveriam ser avaliadas: avaliação dos docentes, avaliação dos discentes, dos cursos, avaliação didático-pedagógica do ensino, avaliação dos servidores técnico-administrativos e das carreiras (ZAINKO, 2008a).

Em virtude do relatório da CNRES não referendar as expectativas do Estado no tocante ao controle da educação superior, dessa forma não ratificando um caráter empresarial e gerencial, ele foi reformulado pelo Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES) que foi criado pela Portaria n° 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria n° 170, de 3 de março de 1986, com o objetivo de elaborar uma proposta de Reforma da Educação Superior tomando como ponto de partida o Relatório Final da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008a; ZANDAVALLI, 2009).

O GERES, por enfatizar as dimensões individuais, traz uma proposta de avaliação baseada em uma concepção regulatória, avaliando alunos, cursos e instituições (ZAINKO, 2008a; 2008b), com a pretensão de fazer ranqueamento entre as instituições de educação superior e diferenciando-as no tocante às funções desenvolvidas (LEITE, 1997). Acrescenta Zandavalli (2009) que o GERES propôs que o sistema de avaliação da educação superior, contando com a colaboração da comunidade acadêmica, deveria ser conduzido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), abrangendo avaliação do desempenho e da qualidade dos cursos ofertados. Assim, a avaliação proposta por este Grupo teria a função essencial de controlar a qualidade das IES (BARREYRO; ROTHEN, 2008a).

Em decorrência dessas características, o GERES foi muito contestado pelo movimento docente e suas propostas acabaram não sendo implementadas. Tal Relatório, segundo Zandavalli (2009), continha características mais restritivas e menos democráticas, e antecipava aspectos que foram efetivados na prática com a implantação do Exame Nacional de Cursos, em 1995.

No período de 1986 a 1992 ocorreram algumas experiências isoladas de avaliação da educação superior no país (ALMEIDA JÚNIOR, 2002c). Essas iniciativas, contando com a participação da comunidade acadêmica, foram vivenciadas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pela Universidade de Brasília (UnB), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade Federal de Minas Gerais

(UFMG), e serviram como experiências para o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileira (PAIUB) (LIMA, 2008).

Segundo Ristoff (2011), o movimento docente, à época representado pela Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES), discutia a avaliação institucional das IES desde 1982, no entanto, somente em 1993-1994 por intermédio das iniciativas da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento é que o MEC os ouviu. Para Leite (2005), no Brasil, os movimentos docentes buscavam, nesse momento, propor modelos de avaliação para a educação superior similares aos modelos francês e holandês, momento este em que surge o primeiro Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, o PAIUB em 1993.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi implantado em 1993. Como forma de implantar este programa, a Comissão Nacional de Avaliação¹⁰ foi criada pela Portaria n° 130, de 14 de julho de 1993, “com objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras” (ZAINKO, 2008b, p.18). O PAIUB foi considerado o primeiro programa de avaliação institucional da universidade brasileira a ser efetivamente posto em prática (LORDÊLO; PONTES, 2009), bem como o primeiro a (re)introduzir¹¹ o caráter formativo e emancipatório de avaliação para esse nível de ensino (ZAINKO, 2008b; DIAS SOBRINHO, 1996, 2002b, 2003b; ZANDAVALLI, 2009; BARREYRO, ROTHEN, 2008a, 2008b; POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006; BELLONI, 1996; TRINDADE, 1996; RISTOFF; GIOLO, 2006).

Para Leite (1997), a essência do PAIUB constituiu-se em um programa que estabeleceu três fases para desenvolver o processo avaliativo nas IES, quais sejam: a avaliação interna realizada pelos segmentos das IES; a avaliação externa realizada por especialistas das áreas de conhecimento; e a reavaliação que deveria discutir os resultados das avaliações e propor melhorias. Para a autora, o PAIUB, com o objetivo de evitar

¹⁰ Da Comissão que elaborou o PAIUB participaram membros de entidades, tais como: Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Associação Brasileira das Escolas Católicas, Associação Nacional das Universidades Particulares e Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais e os seguintes Fóruns de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Planejamento, Administração e Extensão (BARREYRO; ROTHEN; 2008a).

¹¹ Conforme Barreyro e Rothen (2008a) afirmaram, o PAIUB (re)introduziu o caráter formativo e emancipatório, pois o PARU já tinha este caráter e pôde ser considerado como o precursor.

ranqueamento entre as IES, buscou empreender linguagem, diagnósticos e metodologias comuns, prevendo uso de indicadores que servissem à avaliação interna e externa, bem como respeitando a identidade institucional e sua globalidade para que a IES pudesse “repensar objetivos, compromissos e orientar as mudanças necessárias” (LEITE, 1997, p. 11).

De acordo com Zainko (2008a), o PAIUB trouxe a compreensão de uma avaliação processual com vistas ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pela IES para verificar o cumprimento de suas funções e prioridades delineadas pela comunidade acadêmica. Para isso, a IES precisa da titularidade da avaliação, uma vez que a educação deve ser entendida como um bem público, dessa forma, este Programa apostou na elaboração de práticas avaliativas que fossem “participativas, contínuas e sistemáticas, afinadas com o debate público e com a função social da educação superior no momento histórico” (ZAINKO, 2008a, p.829). Por outro lado, o PAIUB mostrou-se inadequado como forma de subsidiar as funções de coordenação e controle que o MEC exerceria sobre o sistema de educação superior por não apresentar “afinidade com os pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior” (ZAINKO, 2008a, p.830). Dessa forma, em 1995, o PAIUB foi relegado com a implantação do Exame Nacional de Curso (ENC) pela Lei nº 9.131¹², de 1995, que ficou conhecido como “Provão”. Este exame foi aplicado a todos os estudantes concluintes de cursos de graduação pré-definidos pelo MEC. Após inúmeras críticas destinadas ao ENC por constituir-se em um único instrumento de avaliação, o Ministério da Educação amplia o processo de avaliação das IES pelo Decreto nº 2.026¹³ de 1996, passando a abranger a avaliação de cursos de graduação e pós-graduação, bem como a avaliação da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão. Embora o processo de avaliação tenha sido ampliado, manteve-se como avaliação central o ENC, o que acabou por enfatizar o ranqueamento entre as IES (ZANDAVALLI, 2009).

O ENC foi considerado, por uma grande parte dos estudiosos sobre avaliação, contrário aos princípios do PAIUB. Esse Exame caracterizou-se como um modelo de avaliação de produto e não de processo, introduzindo/retomando o caráter somativo e regulatório de avaliação (ZAINKO, 2008b; DIAS SOBRINHO, 1996, 2002b, 2003b; ZANDAVALLI, 2009; BARREYRO; ROTHEN, 2008b; ROTHEN, 2006; ROTHEN;

¹² Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências (BRASIL, 1995).

¹³ Decreto nº 2.026, 10 de outubro de 1996, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior (BRASIL, 1996a).

SCHULZ, 2007; LORDÊLO; PONTES, 2009). Por consequência dessa característica de avaliação de produto, foram feitas diversas críticas ao ENC tanto por parte dos estudantes como por parte das instituições universitárias. No entanto, essas críticas não levaram ao seu fim, mas levaram à promulgação do Decreto n° 2.026/96, conforme referido. Uma dessas críticas pode ser visualizada na apreciação de Belloni (1996, p.11).

Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema, pois não identifica as causas das dificuldades; não beneficia o estudante, pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao objetivo fundamental da avaliação qual seja o de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. Além disso, pode vir a estimular o aparecimento de um comércio de cursinhos preparatórios, pois o desempenho da prova poderá se transformar em critério de diferenciação entre portadores de um mesmo diploma.

Zandavalli (2009, p.432) explicita que focar o Provão, preferencialmente, como única forma de avaliar uma IES, provocou um enfraquecimento de práticas de autoavaliação realizadas pelas IES após a adesão ao PAIUB. No mesmo sentido, para Zainko (2008a), a política adotada à época demandava uma avaliação que contribuísse com a redução do papel do Estado no tocante ao provimento para a educação superior, ao mesmo tempo em que lhe permitisse controlar este sistema de educação. Para tal, esse sistema de avaliação teve como ponto principal a verificação dos produtos educacionais, entendidos como os conhecimentos que os estudantes adquiriram ao longo do ensino superior, permitindo a comparabilidade e o ranqueamento entre as diferentes instituições de ensino superior.

Dessa forma, o Estado brasileiro passa de uma “perspectiva de avaliação institucional, abrangente e processual”, representada pelo PAIUB, para uma perspectiva de avaliação que enfatiza os “resultados obtidos individualmente pelos alunos, em provas realizadas ao final de um curso”, esta representada pelo ENC (SOUSA, 2003, p.184).

O ENC foi aplicado de 1995 até 2003, ano em que, já no período do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi instalada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA¹⁴) com objetivo de elaborar uma proposta de avaliação para esse nível de

¹⁴Comissão presidida por José Dias Sobrinho (UNICAMP), com os seguintes membros: professores Dilvo I. Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Héliogio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UNB), José E. Q. Telles (UFPR), José G. de Sousa Júnior (SESU), José M. de R. Pinto (INEP), Júlio C. G. Bertolin (UPF), Maria A. S. Zainko (UFPR), Maria B. M. Luce (UFRGS), Maria I. da Cunha (UNISINOS), Maria J. J. Costa (UFPA), Mario P. Pederneras (SESU), Nelson C. Amaral (UFG), Raimundo L. S. Araújo (INEP), Ricardo Martins (UNB), Silke Weber (UFPE), Stela M. Meneghel (FURB); e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de S. Costa e Rodrigo da S. Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESU, e Teófilo Bacha Filho, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (BRASIL, 2003).

ensino (ZAINKO, 2008a). Esta Comissão entendia que a função primordial da avaliação é a formativa, que deveria ser um processo contínuo, tendo como ponto central a autoavaliação das IES (ROTHEN; SCHULZ, 2007). Assim, em 14 de abril de 2004, foi promulgada a Lei nº 10.861¹⁵, ainda em vigor, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – como resultado do trabalho da CEA, porém com alterações na proposta original.

Este Sistema tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004a). O SINAES traz a concepção de uma avaliação como um sistema, numa perspectiva pedagógica e emancipatória; entende a educação como um bem público e social; traz a condição de legitimidade, na qual a avaliação engloba as dimensões técnicas, políticas e éticas; e concebe a avaliação como propulsora da qualidade (CUNHA, M., 2005).

O documento base do SINAES (BRASIL, 2003) estabeleceu os seguintes princípios e critérios: educação é um direito social e dever do Estado; valores sociais historicamente determinados; regulação e controle; prática social com objetivos educativos; respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; globalidade; legitimidade; e continuidade. No entanto, na Lei que o instituiu os princípios são: responsabilidade social com a qualidade da educação superior; reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, à missão e à história das instituições; globalidade institucional pelo uso de um conjunto significativo de indicadores vistos em sua relação orgânica; e continuidade do processo avaliativo (BRASIL, 2004c).

Este Sistema de avaliação (SINAES) prevê a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE), processos esses operacionalizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (BRASIL, 2004b, 2006a). Enquanto

¹⁵ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências (BRASIL, 2004a).

sistema, o SINAES buscou articular a avaliação com a regulação estatal da educação superior, sendo que a primeira subsidiaria a segunda. Objetivou-se a criação de um sistema que combinasse a visão emancipatória com a regulação de sistema, isto em virtude de influências de experiências anteriores de avaliação da educação superior brasileira (BARREYRO; ROTHEN, 2008b).

Em decorrência dessa articulação entre a ação reguladora e a avaliação em uma perspectiva emancipatória, pode-se afirmar que coexistem na Lei nº 10.861/04 a visão formativa e/ou emancipatória do PAIUB, recuperada pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) na proposta de autoavaliação, e a de controle, com a aferição de produto como ocorria com o Exame Nacional de Cursos (ENC) (BARREYRO; ROTHEN, 2006¹⁶). Para estes autores, existem três pilares que constituem o SINAES que são oriundos de experiências anteriores: “a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.971).

A avaliação como controle e/ou regulação é aquela que ocorre para subsidiar os atos autorizativos do Ministério da Educação (MEC), quais sejam: o processo de credenciamento e credenciamento de instituições, e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. A avaliação como formativa e/ou emancipatória é aquela que visa à transformação social e aperfeiçoamento da qualidade da educação, busca formar sujeitos críticos e transformadores da sociedade (SAUL, 1988) e possa servir, também, como fonte de informação para subsidiar os processos regulatórios.

Nesse sentido, assim, como o asseverado por Afonso (2000), Cunha (M, 2005) afirma que a avaliação traz consigo elementos da regulação e da emancipação e aponta que há necessidade de ocorrer um equilíbrio entre essas duas funções.

Meneghel, Robl e Silva (2006) afirmam que a proposta de avaliação do SINAES caracteriza-se por considerar diferentes procedimentos de avaliação, entendendo-a como uma política educacional que prima pela qualidade, pela participação e pela ética na educação superior. Complementam afirmando que o SINAES não se constitui em uma reedição ou ruptura do passado.

A despeito de diversas experiências de avaliação institucional, o SINAES não é uma reedição do passado, tampouco uma ruptura. É uma evolução, no sentido da

¹⁶ Barreyro e Rothen (2006, p. 957) apresentam duas vertentes da avaliação: “as que permitem identificar a avaliação como *controle*, respondendo a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional, e as com função *formativa/emancipatória*, sob uma lógica acadêmica, com o intuito de subsidiar a melhoria das instituições”.

integração e da implementação de um sistema nacional de avaliação, visto que, dentre outros aspectos, integra em um único sistema a avaliação interna, a avaliação externa, a avaliação de discentes e de cursos de graduação (MENEGHEL, ROBL; SILVA, 2006, p.97).

A questão da articulação entre a avaliação e a regulação, presente no SINAES, aparece como uma das dificuldades operacionais deste Sistema que, a partir de 2008, também como forma de atender às pressões por encerrar o primeiro Ciclo do SINAES¹⁷, o MEC, representado pelo INEP, instituiu alguns indicadores como o Conceito Preliminar de Curso – CPC (BRASIL, 2008a), o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC (BRASIL, 2008b) e o Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) (WEBER, 2010). Estes são considerados indicadores de qualidade, calculados pelo INEP com base nos resultados do ENADE e outros insumos por meio de metodologia própria. Para Weber (2010), estes indicadores foram instituídos para darem visibilidade à avaliação e suporte para a regulação. Assim, o ENADE passa a ser a principal fonte de informação para a formulação de índices de qualidade, (DIAS SOBRINHO, 2008b; WEBER, 2010), o que acaba dificultando o equilíbrio entre a avaliação emancipatória e regulatória.

Essa centralidade no ENADE, como a principal fonte de informação, foi enfatizada após a instituição desses índices, bem como após a republicação da Portaria Normativa nº 40/2007, em dezembro de 2010, na qual em seu §1º do Art. 35- B passou a “dispensar” as visitas de avaliação *in loco*, para os casos de renovação de reconhecimento de curso, desde que obtenham CPC maior ou igual a três (3) (BRASIL, 2010).

Para Verhine (2008), a grande questão que se coloca à restrição do uso do ENADE como única fonte de informação para averiguar a qualidade de um curso de graduação é que tanto este quanto o ENC constituem-se em testes limitados que não conseguem capturar todo o processo formativo dos estudantes. O autor aponta, ainda, que esse tipo de exame não deveria ser considerado como a única forma de medida de qualidade, e que a ele devem ser combinados outros indicadores, incluindo aqueles que tratam de insumos, bem como a avaliação por pares; assim, conseguir-se-á avaliar a qualidade de um curso de graduação.

¹⁷ Art. 1º O calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009 fica estabelecido nos termos desta Portaria.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação obedecerá o seguinte calendário:

I - serão avaliados em 2007 os cursos das áreas participantes do ENADE 2004; II - serão avaliados em 2008 os cursos das áreas participantes do ENADE 2005; III - serão avaliados em 2009 os cursos das áreas participantes do ENADE 2006 (BRASIL, 2007c).

A grande problemática dos indicadores instituídos a partir de 2008 é a propensão em restringir a avaliação de cursos de graduação e de instituições de educação superior em apenas uma única modalidade de avaliação ou uma única fonte de informação. Um exame de larga escala, a exemplo do ENC, não avalia a qualidade de um curso de graduação e muito menos de uma instituição de educação superior, quando realizado e tomado como referência isoladamente (DIAS SOBRINHO, 2010).

Na mesma direção, Rothen e Barreyro (2011) afirmam que, na concepção, o ENADE seria uma das modalidades para avaliar a qualidade de um curso, no entanto, a grande contradição foi a incorporação dos indicadores de qualidade já mencionados, bem como utilizá-los separadamente. Ressaltam ainda que se trata de uma concepção equivocada entender que uma IES resume-se à soma de seus cursos.

Diante do exposto, evidencia-se que a grande preocupação dos autores supracitados refere-se à temeridade do ENADE transformar-se no mesmo estilo do ENC, que aferia um produto ao final de um curso, bem como foi tomado como única fonte de informação para avaliar a qualidade de um curso de graduação e de uma IES.

O SINAES traz um avanço no modelo de avaliação da educação superior ao propor uma avaliação formativa incluindo a autoavaliação, ao apontar para a articulação com a regulação do sistema, e ao buscar instituir um sistema de avaliação, e não apenas instrumentos isolados de avaliação estabelecidos por normativas (DIAS SOBRINHO, 2010). Este Sistema terá seu papel cumprido dependendo do quanto “as instituições se apropriem da proposta e dos seus resultados para que realmente se configure como um instrumento de gestão qualificado e não se converta apenas em um instrumento burocrático” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p.435).

Zainko (2008a), ao final do primeiro Ciclo Avaliativo do SINAES, aponta alguns problemas relacionados a ele, quais sejam: a frágil cultura de avaliação; a falta de pessoal especializado para abordar a avaliação em nova concepção; as dificuldades para composição da CONAES; e a falta de pessoal técnico para analisar os relatórios de autoavaliação das CPA das IES no âmbito do MEC.

Com o exposto nesta seção, foi evidenciada a dinâmica dos processos de avaliação e a influência de movimentos e mudanças sociais a que estão sujeitos tais processos ao longo do tempo. Há que se registrar que as políticas destinadas à avaliação da educação superior não são neutras; ao contrário, são influenciadas pelo contexto político vigente, e mesmo na literatura específica do assunto, eventualmente verifica-se a influência das convicções políticas dos autores.

Destacou-se, ainda, que o modelo de avaliação adotado pelo SINAES tem similaridades com modelos adotados em outros países, que também reforçam a prática da autoavaliação e da avaliação externa, e verificou-se que há grande convergência na literatura consultada quanto à importância de que a avaliação institucional seja abrangente, ampla e formativa e, especialmente, que não se restrinja a uma só fonte de informação. Sobre este último aspecto concentram-se as críticas mais veementes ao ENC (Provão), um dos antecedentes do SINAES aqui comentados. Na mesma direção, a adoção, a partir de 2008, de indicadores que podem dispensar as visitas de avaliação *in loco* é criticada por basear-se exclusivamente nos resultados no ENADE.

Na próxima seção serão abordadas as avaliações dos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), lócus de pesquisa desta dissertação.

3 OS PROCESSOS AVALIATIVOS INSTITUCIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR

Esta seção apresentará os processos de avaliação institucional no âmbito dos cursos de graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com base na pesquisa documental realizada nesta dissertação. Esta pesquisa documental teve o recorte histórico de 1970 até os dias atuais e foi dada ênfase especial nas avaliações institucionalmente coordenadas.

Criada em 1968, a UFSCar foi a primeira Universidade Federal do interior do Estado de São Paulo. Em março de 1970, ela recebia seus primeiros 96 alunos para os cursos de Licenciatura em Ciências, hoje já extinto, e de Engenharia de Materiais, este pioneiro na América Latina (ROTHEN et al., 2013).

Em 1991, foi criado seu segundo *campus* localizado na cidade de Araras - SP. O seu terceiro *campus* foi implantado na cidade de Sorocaba - SP, o qual iniciou suas atividades em 2006. Ainda no ano de 2006, foi aprovada a participação da UFSCar no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a criação de cinco cursos de graduação na modalidade a distância. A partir de 2009, com a adesão da UFSCar no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI/MEC), 19 novos cursos foram criados (ROTHEN et al., 2013). Seu quarto *campus*, Lagoa do Sino, foi implantado no município de Buri - SP, o qual teve suas atividades iniciadas em 2014 (UFSCAR, 2014a).

Na UFSCar, em 2015, existem 70 cursos de graduação, sendo 63 cursos na modalidade presencial, dois (2) na modalidade alternância e cinco (5) na modalidade a distância. Dos 63 cursos presenciais, 40¹⁸ são ofertados no *campus* sede, em São Carlos, seis (6) no *campus* de Araras, 14 no *campus* de Sorocaba e três (3) no mais recente *campus* Lagoa do Sino¹⁹, localizado em Buri - São Paulo.

A UFSCar destaca-se pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente; 96,1% são doutores ou mestres, e em sua maioria, os professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva (UFSCAR, 2014c, 2015c).

¹⁸ Embora alguns cursos tenham entrada única no processo seletivo com opções posteriores ao ingresso (Licenciatura ou Bacharelado), para a contagem foi considerado o curso com Projeto Pedagógico de Curso definido.

¹⁹ Em 2014, o Conselho Universitário (ConsUni) da UFSCar aprovou a criação de mais dois cursos para este *campus* que terão início de funcionamento em 2016, em um total de 72 cursos de graduação ofertados por esta IES.

No decorrer de sua história a UFSCar primou, e o faz até os dias atuais, pela busca da qualidade, investindo continuamente na qualificação e aperfeiçoamento de seu corpo docente e de servidores técnico-administrativos, bem como apresentando como preocupação constante o aprimoramento de suas ações. A busca desse aprimoramento acarretou na valorização de processos avaliativos, como forma de indicar as fragilidades a serem superadas e as potencialidades a serem fortalecidas (ROTHEN et al., 2013; UFSCAR, 2015b). Tais processos, no início, constituíram-se em iniciativas isoladas com levantamentos de dados disponíveis na Instituição, com especial destaque aos aspectos administrativos e didático-pedagógicos. Entretanto, com o transcorrer do tempo, esses processos foram se aperfeiçoando, ampliando e obtendo maior relevância (UFSCAR, 2015b).

Desses processos avaliativos, serão evidenciados aqueles destinados ao ensino de graduação, foco desta dissertação. Assim, foram consultados documentos institucionais que se referem ao histórico dos processos avaliativos do ensino de graduação na UFSCar. Esses documentos pertencem ao acervo histórico dos cursos de graduação²⁰ localizado fisicamente na Divisão de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação (DiDPed/ProGrad). Com base nestes documentos serão descritas, a seguir, as avaliações dos cursos de graduação já realizadas na Instituição.

Na década de 1970, existia na UFSCar uma Seção Técnica de Ensino (STE) que realizava levantamentos das atividades desenvolvidas e dos meios auxiliares utilizados pelos docentes nas disciplinas dos cursos. Esse material era encaminhado aos respectivos Chefes de Departamentos, dos sete (7) departamentos existentes à época, como forma de contribuir com as discussões acerca do ensino ministrado (UFSCAR, 1974).

Na década de 1980, ainda no tocante às questões relativas às disciplinas, houve reestruturação das disciplinas da área de ciências humanas ofertadas para os cursos de ciências exatas, biológicas, saúde e tecnologia. A Câmara de Graduação (CaG) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 1981, solicitou a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos via Ofício Circular nº044/81- CaG/CEPE, de 15 de maio de 1981, no qual indicou a necessidade de definição de um anteprojeto de currículo dos cursos contendo os seguintes itens: filosofia do curso; objetivos do curso; elenco de disciplinas e atividades; objetivo de cada disciplina e/ou grupo de disciplinas; ementa de cada disciplina; relação entre várias disciplinas e formas de relacionamento; metodologia de trabalho; e formas de trabalho.

²⁰ Acervo este que, até a presente data, é de uso restrito da DiDPed e encontra-se em processo de digitalização, o qual ficará disponível eletronicamente para consulta.

Todos esses itens deveriam ser estabelecidos para atender à filosofia e objetivos do curso (UFSCAR, 1981).

Como forma de dar continuidade às discussões sobre os currículos de então dos cursos de graduação, no início de 1980, a Comissão Curricular foi instalada pela CaG com o objetivo de estudar e propor diretrizes para mudança curricular. Esta Comissão Curricular – formada por um representante de cada Centro Acadêmico existente à época – fez considerações acerca de algumas problemáticas que perpassavam tais currículos, quais sejam: excesso de créditos, excesso de disciplinas obrigatórias e de pré-requisitos; necessidade de um delineamento de perfil de profissional a ser formado para direcionar o processo formativo, buscando evitar mudanças em disciplinas desvinculadas do perfil do profissional a ser formado, atendendo a interesses de cunho individual, de pequenos grupos de docentes ou de políticas de departamentos; e, ao iniciar uma proposta curricular, devia-se aguardar até a primeira turma vinculada a este currículo se formar para avaliar e somente depois propor alterações (UFSCAR, [198-]). Outros levantamentos foram acrescentados a essa análise da Comissão Curricular que tiveram o objetivo de orientar a atuação das Coordenações de Curso, uma vez que a estas foi determinada a atribuição de elaborar os projetos pedagógicos dos cursos. No entanto, destaca-se que a concretização desse objetivo ocorreu anos depois (ROTHEN et al., 2013).

Ainda na década de 1980, trabalhos e/ou dissertações de mestrado de docentes ou grupos de docentes, que avaliaram cursos²¹ e/ou disciplinas, tornaram-se as primeiras experiências parciais e pontuais de avaliação para esse nível de ensino. Baseada na experiência de alguns desses trabalhos e/ou dissertações, em 1988, a Câmara de Graduação elaborou uma proposta para avaliação institucional dos cursos, que não chegou a ser posta em prática, em virtude de mudanças organizacionais na Instituição, incluindo a criação da Pró-Reitoria de Graduação (UFSCAR, 2006; ROTHEN et al., 2013; UFSCAR, 2015b).

Com a implantação da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) no ano de 1989, tornou-se possível ampliar as ações institucionalmente coordenadas com objetivo de fortalecer e dinamizar o ensino de graduação e aprimorar as condições de infraestrutura (UFSCAR, 2006; ROTHEN et al., 2013). A primeira gestão da ProGrad compreendeu o período de 1989-1992. Neste período foram detectados problemas e medidas foram elencadas para serem implementadas a curto e médio prazos. Dos problemas levantados destacam-se:

²¹ Os cursos de Enfermagem, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção e Química foram os que mais se envolveram nessas experiências de avaliação (UFSCAR, 2006, p.36).

currículos que não estavam fundamentados no perfil do profissional a ser formado; excesso de créditos, de disciplinas, sobrecarga de requisitos; currículos sem flexibilidade desejável; proposição, alteração e substituição de disciplinas sem análise global do currículo; sobreposição de conteúdos em várias disciplinas, dentre outros. As medidas a serem implementadas a curto prazo foram: implantação das Coordenações de Cursos com novo regulamento, caracterização dos profissional a ser formado, identificação dos problemas iminentes em cada curso, início da revisão curricular, implementação de novo modelo de plano de ensino, alocação de docentes com maiores preocupações pedagógicas em disciplinas críticas, oferecimento de apoio pedagógico aos docentes ou departamentos interessados, e maior integração entre ensino, pesquisa e extensão. As de médio prazo foram: fortalecimento das Coordenações de Curso, avaliação continuada dos cursos, estabelecimento de estrutura curricular flexível e intensificação do apoio pedagógico aos docentes. No entanto, dessas mediadas imediatas foi enfatizada a reformulação dos planos de ensino, incentivando a reflexão sobre as questões didático-pedagógicas acerca de cada disciplina e o seu papel na formação do profissional a que o curso se propunha (UFSCAR, 1992).

Em 1991, ainda na primeira gestão da ProGrad, foi criada a Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CDP) como possibilidade de elaborar propostas de ações destinadas a enfrentar os problemas relacionados ao ensino de graduação, sendo elas de curto e médio prazos (ROTHEN et al., 2013; UFSCAR, 2015b), conforme descrito anteriormente. A primeira medida foi a reelaboração dos planos de ensino dando início ao delineamento do perfil do profissional a ser formado em cada curso, sendo uma medida inicial para a revisão dos currículos (ROTHEN et al., 2013). Assim, a CPD contribuiu com tal reelaboração (REALI; TANCREDI, 1992) considerando o “perfil do profissional e ser formado, a compatibilização dos diferentes elementos que compõe os planos, a supressão de sobreposição de conteúdos em diferentes disciplinas, e o respeito à sistemática de avaliação em vigor” (UFSCAR, 2015b, p.6).

De forma complementar a essas ações, as responsáveis²² pela CDP, no início da primeira gestão da ProGrad, avaliaram sete (7) cursos de graduação²³ a partir dos dados disponíveis na Instituição, o que deveria se estender para todos os demais cursos, mas não veio a acontecer à época (ROTHEN et al., 2013). Reali e Tancredi (1994) apresentaram de

²² Nessa época as coordenadoras pedagógicas eram as Profas Dras. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi.

²³ Os cursos de graduação avaliados foram: Enfermagem e Obstetrícia; Fisioterapia; Engenharia Civil; Engenharia Química; Estatística; Ciências Biológicas e Pedagogia (REALI; TANCREDI, 1994).

forma detalhada, em artigo, o resultado do estudo realizado sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, embora a avaliação tenha ocorrido em outros seis cursos de graduação. As autoras propuseram uma análise qualitativa de dados quantitativos existentes na Instituição à época sobre os cursos avaliados: elencaram disciplinas com maior número de aprovação, reprovação, número mínimo e máximo de alunos cursando disciplina, identificaram o percurso formativo dos estudantes, dentre outros, e agruparam os dados obtidos em três dimensões: organização curricular, aproveitamento dos alunos e aspectos do trabalho docente, como forma de obter uma análise mais abrangente dos cursos (REALI; TANCREDI, 1994). A metodologia proposta por Reali e Tancredi (1994) apresenta similaridades com a proposta metodológica desta dissertação ao propor análise qualitativa sobre dados quantitativos, ao trabalhar com dados disponíveis, ao agrupar dados em dimensões, bem como ao indicar a pertinência de analisar o desempenho de estudantes.

Não obstante a UFSCar tenha realizado avaliações dos cursos de graduação, conforme referenciado nos parágrafos anteriores, essa avaliação institucionalmente coordenada, com ênfase nos cursos como unidades organizacionais, abrangendo todos eles, somente veio a ocorrer a partir de 1994, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (ROTHEN et al., 2013). As avaliações anteriores classificam-se em “experiências parciais de avaliação acumuladas, ao longo dos anos, por esta instituição”, oferecendo “elementos conceituais e práticos a serem agregados” (UFSCar, 1994b, p.2).

A UFSCar aderiu ao PAIUB em razão de que os resultados e os esforços dos atores envolvidos com o processo seriam apreciados e valorizados; o processo e suas condições de trabalho seriam analisados e aperfeiçoados; suas decisões e ações em busca de melhoria seriam fundamentadas em dados; de prestar contas à sociedade de suas ações e produções; e porque as questões, os problemas, as necessidades e as prioridades deveriam constituir-se em subsídios para o delineamento de políticas para a área da educação. Adicionadas a essas razões, as características do PAIUB tornaram-se interessantes à própria UFSCar. Características essas que vão desde ser resultado da participação de fóruns, associações e entidades diretamente vinculadas à educação, além de ser uma proposta aberta e flexível à incorporação de sugestões e mudanças, assim, considerando a diversidade das IES, até a previsão de recursos para o desenvolvimento do projeto de autoavaliação. Em decorrência disso, a proposta de avaliação do Ministério da Educação (MEC) coadunava com os princípios da UFSCar, como se pode verificar:

O encaminhamento do presente Projeto de Avaliação é motivado, ainda, pelo fato de que tal proposta desvincula os resultados dos processos avaliativos, das decisões governamentais sobre os recursos a serem destinados às diferentes instituições de ensino superior e privilegia, como eixo fundamental, a busca da qualidade do ensino (UFSCar, 1994b, p.1).

A UFSCar enfatizou a avaliação dos cursos de graduação devido a sua complexidade – relevância social em formar profissionais e ausência de avaliação sistematizada e contínua – e sua amplitude – pela quantidade de pessoas envolvidas com esse nível de ensino. Para tal, foi criada uma Comissão Coordenadora, denominada de Comissão Coordenadora de Avaliação de Graduação da UFSCar²⁴, para elaborar uma proposta de avaliação para os cursos de graduação. Em busca de uma avaliação participativa, esta Comissão Coordenadora sugeriu a criação de outra Comissão Ampliada com o objetivo de que se analisasse, apreciasse e sugerisse alterações ou ajustes no Projeto Preliminar de Avaliação do Ensino de Graduação. A Comissão Ampliada teve a seguinte composição: representantes de Chefes de Departamentos, representantes de Coordenadores de Curso, representantes de servidores técnico-administrativos, por Centro Acadêmico, bem como representantes discentes da Câmara de Graduação. Assim sendo, após a elaboração da proposta preliminar do Projeto de Avaliação, esta foi submetida à análise e discussão pela Comissão Ampliada, na qual foram sistematizadas todas as contribuições e sugestões indicadas (SOUZA; ALMEIDA, 1998).

Dessa forma, evidencia-se que o Projeto de Avaliação foi elaborado coletivamente, ao considerar as experiências anteriores da IES e ao incorporar as sugestões e/ou contribuições da comunidade acadêmica, bem como foi abrangente ao contemplar as abordagens quantitativa e qualitativa de avaliação, de forma complementar, e ao tomar o curso como uma unidade organizacional. Houve o entendimento na UFSCar de que os cursos de graduação “se constituem em unidades responsáveis por um ensino vinculado à pesquisa e extensão e que necessariamente a sua avaliação contempla aspectos das várias atividades da Universidade”, dessa maneira, justificando-se como uma avaliação institucional (SOUZA; ALMEIDA, 1998, p.30). Como instrumentos de avaliação foram elaborados 39 roteiros específicos para os diferentes setores envolvidos com o ensino de graduação (SOUZA; ALMEIDA, 1998).

²⁴ Portaria GR n° 448/94, de 10 de março de 1994, que constituiu a Comissão Coordenadora de Avaliação da Graduação da UFSCar, composta por: Profa. Dra. Regina Bochniak Pereira – Presidente, Profa. Dra. Nancy Vinagre Fonseca de Almeida, Profa. Dra. Maria Helena Antunes de Oliveira e Souza, e como Assessora a Profa. Dra. Nobuko Kawashita (UFSCar, 1994a).

No âmbito do PAIUB, o processo avaliativo diagnosticou diversos problemas, em grande número, recorrentes e de natureza didático-pedagógica. A partir dos resultados desse processo avaliativo, foram encaminhadas ações no sentido de superar os problemas constatados. Exemplos dessas ações foram: o estabelecimento das “Diretrizes gerais para a criação/reformulação dos cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos” (UFSCar, 1998) e a definição do “Perfil do profissional a ser formado na UFSCar²⁵” (UFSCar, 2001), documentos estes que, o primeiro passando a integrar outros documentos e o segundo permanecendo atualizado até a presente data, são orientadores para a elaboração dos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação (ROTHEN et al., 2013).

Desse processo avaliativo surgiram outros produtos além dos já referenciados, tais como: realização de eventos relacionados ao tema avaliação institucional; sistematização dos dados da avaliação em forma de diferentes relatórios destinados a diferentes setores com resultados, propostas para melhoria e, em alguns casos, sugestões para implementação dessas propostas; relatórios de avaliação externa, com os pareceres sobre aspectos levantados nos relatórios de avaliação interna, bem como sugestões para melhoria do ensino de graduação na Universidade; documentos explicitando a concepção de avaliação adotada e os valores buscados pela UFSCar, naquele momento, para seu ensino de graduação; documento contendo sínteses das palestras e de mesas-redondas proferidas durante a fase de implantação do Projeto de Avaliação; documento contendo melhor definição das atribuições dos diferentes setores e/ou colegiados no que se refere ao ensino de graduação; documento contendo a relação de indicadores quantitativos utilizados no processo de avaliação do ensino de graduação; proposta de sistemática de avaliação permanente do ensino de graduação na Universidade; trabalhos acadêmicos com relato do processo; projetos de inovação dos currículos dos cursos, incorporando resultados do processo avaliativo; artigos e/ou publicações evidenciando as experiências de cursos de graduação que passaram pelo processo de avaliação e culminou em reformulação curricular; trabalhos de pesquisa de docentes e grupos de docentes; reconhecimento da necessidade de melhoria constante por parte de alguns cursos, mesmo bem avaliados; envolvimento de alguns cursos no processo de inovação dos currículos dos cursos como o planejado; incorporação dos resultados da avaliação interna e da avaliação externa no processo de inovação curricular; realização de seminário, oficinas e reuniões, dentre outros (SOUZA; ALMEIDA, 1998).

²⁵ Parecer CEPE/UFSCar nº 776/2001, de 30 de Março de 2001, Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar.

De acordo com o Relatório de Avaliação Institucional da UFSCar (UFSCAR, 2006), após os desdobramentos de ações decorrentes da avaliação do PAIUB e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação é que foi possível o encaminhamento institucionalmente coordenado das reformulações curriculares. Pode-se inferir que as reformulações curriculares tenham ocorrido somente após a promulgação das DCN por tratar-se de uma exigência do Ministério da Educação.

De forma complementar ao processo de avaliação de cursos de graduação no âmbito do PAIUB, a partir de 2001, foi instituída a avaliação de disciplinas e/ou atividades curriculares dos cursos de graduação pelo Sistema de Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem da UFSCar (NEXOS) (ROTHEN et al., 2013; UFSCAR, 2015b). Este Sistema tem passado, desde sua implantação, por melhorias com vistas a ampliar sua utilização e aprimorar sua funcionalidade. O processo de avaliação de disciplinas e/ou atividades curriculares tem o objetivo de realizar o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem no transcorrer do curso (UFSCar, 2006).

Na sequência do término do desenvolvimento do projeto do PAIUB na UFSCar, nos anos de 2002 a 2004, a comunidade acadêmica desta Instituição elaborou o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – (UFSCar, 2004a) com duração prevista de 10 a 15 anos para o desenvolvimento de suas ações. A necessidade de construção do PDI surge com o término do Plano Diretor elaborado em 1985, após constatação de que suas metas estabelecidas tinham sido atingidas. No início das discussões sobre o novo plano de desenvolvimento físico foi identificado que o Plano Diretor restringia-se a uma parte do planejamento que se desejava empreender. Dessa forma, ao buscar consensos possíveis considerando a diversidade acadêmica, somados o crescimento e o amadurecimento da UFSCar, bem como a complexidade das instituições públicas, “configuravam um momento propício e necessário à reflexão aprofundada, realizada de forma integrada e por meio de um amplo processo de discussão participativa, sobre entraves, perspectivas e diretrizes para o desenvolvimento da Instituição” (UFSCAR, 2004a, p.15). Esse processo desencadeou na avaliação de todas as ações da IES e no planejamento de seu futuro. Ainda no ano de 2004, após a promulgação da Lei nº10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES –, a UFSCar, em atendimento ao Artigo 11 desta Lei, constituiu a sua primeira Comissão Própria de Avaliação (CPA) (ROTHEN et al., 2013).

Esta primeira CPA, com mandato de 2004 a 2006, em decorrência de ter sido criada com o processo de elaboração do PDI em andamento, optou por não desencadear um novo processo avaliativo e, assim, decidiu por realizar um diagnóstico das condições em que

se encontravam as diversas áreas da Instituição (UFSCAR, 2015b). Como forma de desenvolver o trabalho desta primeira CPA, no caso do ensino de graduação, foi elaborado um “Texto-base para a autoavaliação institucional do ensino de graduação” (UFSCar, 2006), que passou por análises e críticas por parte da comunidade acadêmica. Após essas análises e críticas, algumas sugestões para as ações internas foram elaboradas podendo ser resumidas da seguinte forma: “valorização do ensino de graduação e das Coordenações de Curso, melhoria da comunicação entre diferentes instâncias envolvidas com o ensino de graduação e acompanhamento constante, institucionalmente coordenado, dos cursos de graduação” (ROTHEN et al., 2013, p.4).

No ano de 2007, a UFSCar concorreu ao edital do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)²⁶ da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com o Ministério da Educação (MEC), com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e com o Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM). Nesse projeto da UFSCar, intitulado “Gestão e Implantação de Projetos Pedagógicos: a Ênfase em Processos Avaliativos Compartilhados entre Professores e Estudantes”, desenvolvido entre os anos de 2007 e 2008, foi realizada a autoavaliação de nove (9) cursos²⁷ de licenciaturas, todos os existentes à época, dos *campi* de São Carlos e de Sorocaba, de forma institucionalmente coordenada e tendo a colaboração da CPA/UFSCar.

Este processo avaliativo consistiu na avaliação de percepção dos envolvidos com os cursos de licenciaturas: os discentes, os docentes de áreas majoritárias e os docentes de áreas minoritárias. Os atores institucionais envolvidos responderam a um formulário que continha questões sobre o curso e que englobavam grandes dimensões, a saber: identificação e histórico do curso; perfil do profissional a ser formado; desenvolvimento de competências no

²⁶O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) visa a ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&Itemid=86>. Acesso em: abr.2015.

²⁷ Os nove (9) cursos de licenciatura foram: Ciências Biológicas de São Carlos e de Sorocaba, os demais são do *campus* de São Carlos, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Música-habilitação em Educação Musical, Pedagogia e Química (UFSCAR, 2009b).

decorrer do curso; currículos, programas e desempenho; condições de funcionamento; e, por fim, síntese das propostas para melhoria do curso (UFSCAR, 2009a).

Os resultados desse processo avaliativo tiveram tratamento estatístico e analítico para a elaboração de relatórios com o objetivo de serem analisados e discutidos no âmbito dos Conselhos de Coordenação dos Cursos das Licenciaturas compreendidas. Essas discussões e análises de dados resultantes da autoavaliação ocorreram nestes Colegiados contando com a participação da equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CDP). Tal discussão e análise de dados resultantes da autoavaliação tornaram-se no momento em que o curso identificou suas fragilidades e potencialidades, e buscou eleger suas ações de superação e fortalecimento, respectivamente, com objetivo de aprimorar seu projeto pedagógico e de fomentar a avaliação participativa como parte de seu processo formativo (UFSCAR, 2009a).

Os problemas identificados neste processo avaliativo resultaram em ações a serem empreendidas no âmbito do segundo Edital do Prodocência/UFSCar. Assim, em 2008, a UFSCar concorreu a este segundo Edital com o objetivo de dar consequência aos resultados da avaliação por esta Instituição realizada no projeto de 2007. Este Projeto, intitulado “Gestão e implantação de projetos pedagógicos: a ênfase na superação dos problemas detectados nos processos avaliativos desenvolvidos como parte do Prodocência 2007”, resultou em diversas ações, dentre elas, a participação dos licenciandos em diferentes espaços formativos em contato com professores da rede pública da educação básica, que ocorreu pela oferta de maior número da Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) e pela revitalização do Fórum das Licenciaturas – sendo que o primeiro encontro ocorreu no ano 2000 (UFSCAR, 2009a).

A UFSCar concorreu, ainda, a outros editais no âmbito do Prodocência nos anos de 2010 e 2013. No ano de 2010, com o projeto intitulado “Gestão e implantação de projetos pedagógicos: valorização, articulação e diversificação de espaços formativos das licenciaturas da UFSCar”, foi dada continuidade aos dois pontos centrais das atividades desenvolvidas no projeto de 2008, a saber: realização dos encontros do Fórum de Licenciaturas e oferta das Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) (UFSCAR, 2012a). No ano de 2013, o projeto intitulado “Percurso na Formação para a Docência: Itinerários, Recursos e Práticas em debate” enfatizou a realização de atividades de forma descentralizada com intuito de atingir os atores das licenciaturas. Tal objetivo propôs a realização de reuniões nos diferentes *campi* da IES, de encontros do Fórum de Licenciaturas, bem como deu continuidade à oferta da ACIEPE (UFSCAR, 2014c).

Nos anos de 2007 e 2008, a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) e a Coordenação Geral da Universidade Aberta do Brasil da UFSCar (UAB-UFSCar) realizaram uma avaliação na perspectiva dos estudantes que englobava diferentes etapas, aspectos e atores envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem, na qual foram considerados: os planos de ensino, as estratégias metodológicas e as avaliações, o desempenho de docentes e de tutores virtuais, de designer virtuais e de seus materiais didáticos. Tais avaliações foram elaboradas com a contribuição da CPA/UFSCar. A SEaD/UFSCar tem realizado, desde então, avaliação contínua dos processos de ensino e de aprendizagem de seus cursos (UFSCAR, 2011a).

No ano de 2009, a UFSCar passou pela Avaliação Externa ou Visita de Avaliação *in loco* com o objetivo de obter o ato autorizativo do credenciamento da IES junto ao MEC. Esta Visita de Avaliação *in loco* foi realizada por uma Comissão de Docentes externos à IES. Foram três dias de trabalhos que incluíram a realização de várias reuniões, visitas a instalações físicas e análises documentais por parte desta Comissão. Dessa avaliação resultou um Relatório de Avaliação elaborado pelos docentes da Comissão Externa. No Relatório de Avaliação foram apontadas fortalezas e fragilidades da UFSCar segundo as quais, no âmbito destas últimas, destaca-se a composição da CPA ser em sua maioria composta de docentes, uma vez que os estudantes já haviam se formado e os servidores técnico-administrativos tinham se desligado da Comissão.

De posse dessas informações, a Reitoria da UFSCar tomou as providências cabíveis sobre os apontamentos de suas fragilidades e, dentre elas, nomeou uma nova CPA contendo representantes de docentes, de estudantes, de servidores técnico-administrativos dos seus três *campi*, bem como representantes da comunidade externa. Esta Comissão, instituída em 2009, elaborou um Projeto de Autoavaliação da UFSCar, elaborou o Regimento Interno da CPA cuja aprovação pelo Conselho Universitário (ConsUni) da UFSCar foi realizada em agosto do mesmo ano (UFSCAR, 2011a).

Durante o ano de 2009, tendo como subsídios os roteiros do PAIUB/UFSCar (1994) e do Prodocência/UFSCar (2007), a CPA, em parceria com a equipe da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CDP) e com a Secretaria de Educação a Distância (SEaD), elaborou os roteiros de coleta de dados para os processos de avaliação de egressos e de disciplinas e/ou atividades curriculares que seriam aplicados no ano de 2010 (UFSCAR, 2010b).

Assim, no ano de 2010, a CPA/UFSCar, em seu Projeto de Autoavaliação, realizou a autoavaliação dos cursos de graduação na perspectiva da percepção dos egressos e

apoiou os processos de avaliação da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) e da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD), nos quais ambas avaliaram disciplinas e/ou atividades curriculares na perspectiva da percepção dos estudantes e dos docentes. Nesse mesmo ano, a CPA e o Centro de Estudos do Risco (CER) do Departamento de Estatística (DEs) elegeram alguns indicadores qualitativos como mais significativos para uma representação da qualidade do ensino ofertado, apontando o que precisa de aprimoramento e o que está funcionando bem, sendo eles: Satisfação com o curso; Valorização da formação; Condições pedagógicas dos docentes; Participação em pesquisa e extensão; e Condições de funcionamento da Universidade (UFSCar, 2011a). Ainda em 2010, a CPA, em parceria com a CDP e com a SEaD, elaborou o roteiro de coleta de dados a ser aplicado no processo de autoavaliação dos cursos de graduação no ano seguinte (UFSCAR, 2011b).

De posse do roteiro de coleta de dados a partir de 2011, a CPA, em parceria com a CDP, institucionalizou as autoavaliações dos cursos de graduação vinculando-as aos Ciclos Avaliativos do SINAES, assim, os cursos de graduação passariam por avaliação interna e/ou autoavaliação a cada três anos e no mesmo ano em que realizariam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Entretanto, juntamente com os cursos que participam do ENADE, há o cuidado de avaliar, também, aqueles que não se enquadram nas áreas de conhecimento estabelecidas na Portaria MEC Normativa nº40/2007²⁸ nos três Ciclos definidos.

É de responsabilidade da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CDP), conjuntamente com a CPA, a seleção anual dos cursos de graduação, a participação em reunião realizada com as Coordenações dos cursos a serem avaliados, como forma de sensibilização, e o encaminhamento dos resultados da autoavaliação às respectivas coordenações de curso (UFSCAR, 2015a). Nesse processo, a CPA, em parceria com o Centro de Estudos do Risco (CER) do Departamento de Estatística (DEs), realiza a coleta de dados, por meio de um formulário *on-line*, sobre os cursos de graduação com o objetivo de aferir a percepção dos docentes e dos discentes acerca de sete dimensões, a saber: Participação em atividades além das disciplinas obrigatórias; Trabalho da Coordenação de Curso; Condições

²⁸Art. 33-E O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia. § 1º O calendário para as áreas observará as seguintes referências: a) **Ano I:** áreas da Saúde, Ciências Agrárias e afins; eixos de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança; b) **Ano II:** áreas de Ciências Exatas, Licenciaturas e afins; eixos de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial; c) **Ano III:** áreas de ciências sociais aplicadas, ciências humanas e afins; eixos de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design. (BRASIL, 2010).

de funcionamento do Curso/Universidade; Condições didático-pedagógicas do professor; Satisfação com o curso; Satisfação com a Universidade; e Valorização da formação.

Os resultados com significância estatística são encaminhados às Coordenações de Cursos de Graduação para que possam ser analisados e discutidos com a comunidade acadêmica (UFSCAR, 2015b). No ano de sua primeira aplicação, foram avaliados 28 cursos de graduação, sendo sua maioria cursos novos oriundos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007a) –, e destes, três (3) não atingiram a amostragem estatística para uma análise significativa dos resultados. Nesse processo de autoavaliação houve o aperfeiçoamento dos instrumentos, em relação aos processos avaliativos anteriores (UFSCar, 2011a).

Ainda em 2011, iniciaram-se as discussões visando a atualização do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) na UFSCar (UFSCAR, 2014b). Nos anos de 2011 e 2012, a CPA, à época, envolveu-se nestas discussões, tendo como principal foco de seus trabalhos as avaliações realizadas naquele momento. No ano de 2012, a CPA não procedeu às autoavaliações dos cursos de graduação por encontrar-se envolvida com o processo de atualização do PDI/UFSCar (UFSCAR, 2015b).

Registra-se que no ano de 2012 a então Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (CDP), em decorrência de acréscimos de tantas outras atribuições e do processo de reestruturação no âmbito da ProGrad, passou a denominar-se Divisão de Desenvolvimento Pedagógico²⁹ (DiDPed).

Em fevereiro de 2013, com nova composição, a CPA decidiu dar continuidade aos procedimentos da CPA anterior, iniciando seus trabalhos com a realização da autoavaliação dos cursos de graduação, contudo realizou uma autoavaliação mais abrangente em um curso de graduação, caracterizando-se em um projeto-piloto.

Nesse mesmo ano, 13 cursos foram avaliados, sendo seis (6) deles pertencentes ao Ciclo Avaliativo do Ano I, no qual fazem o exame os estudantes vinculados aos cursos de graduação das áreas da saúde, ciências agrárias e áreas afins; três (3) cursos que não participam do ENADE e, por consequência, não tinham o conceito preliminar de curso (CPC); dois (2) que receberiam Visita de Avaliação *in loco*; e dois (2) que, embora participassem do ENADE, pertencendo ao Ciclo do Ano II ao qual pertencem os cursos das áreas das ciências exatas, licenciaturas e áreas afins, solicitaram à CPA a realização da autoavaliação no ano em

²⁹ Resolução CoAd nº 027, de 28 de setembro de 2012, que dispõe sobre a criação da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico da ProGrad em substituição à Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico; Portaria GR nº 1490, de 16 de outubro de 2012, que altera a nomenclatura da Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico para Divisão de Desenvolvimento Pedagógico da ProGrad, com a sigla DiDPed.

questão. Em especial, o curso de Licenciatura em Pedagogia do *campus* sede foi o curso que aceitou passar pela “experiência-piloto” para realizar uma avaliação com um formulário mais extenso, com usos de outros indicadores, que era uma das metas estabelecidas pela CPA na gestão 2013-2014 (UFSCar, 2013a).

No ano de 2014, passaram por autoavaliação 42 cursos de graduação pertencentes ao Ciclo Avaliativo do Ano II do SINAES, ao qual se vinculam cursos de graduação pertencentes às áreas das ciências exatas, licenciaturas e áreas afins. No início do mês de dezembro de 2014, a CPA, em parceria com a DiDPed e com o CER, realizou uma reunião para apresentar e entregar aos envolvidos diretamente com os cursos de graduação os resultados da autoavaliação. Esta reunião teve como objetivo que os atores institucionais envolvidos tivessem conhecimento e domínio dos resultados dessas avaliações para buscarem desencadear, em um trabalho coletivo e colaborativo, as análises pertinentes (UFSCar, 2014a). Durante esse ano, a DiDPed e a CPA realizaram diversas reuniões para discutir a questão da continuidade do processo avaliativo, buscando instituir a análise e a divulgação aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos resultados da autoavaliação dos cursos de graduação (UFSCAR, 2014d).

Nos documentos relacionados é recorrente a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino de graduação ofertado pela UFSCar. Já nas primeiras experiências e iniciativas foi constatada, em diversos relatos, a questão sobre o que fazer com os resultados das avaliações, indicando para a necessidade do apoio da Administração da IES, em especial aos Coordenadores de Cursos de Graduação para implementarem efetivamente as alterações necessárias evidenciadas pelos resultados das avaliações pelas quais os cursos tinham passado.

O apoio institucional anteriormente mencionado, com a formação da equipe de profissionais a partir de agosto de 2006, pode ser localizado, até o momento de conclusão da presente pesquisa, na unidade que é a responsável pelo desenvolvimento pedagógico dos cursos de graduação. Esta unidade do *campus* São Carlos-SP, *campus* sede, localiza-se na Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), denominada de Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed), e é composta, atualmente, por sete (7) servidoras com formação na área de educação, especificamente licenciadas em Pedagogia. Nesta Divisão existem dois Serviços, quais sejam: o Serviço de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação dos Cursos de Graduação e o Serviço de Formação Continuada de Docentes.

Ressalta-se que em cada um dos outros *campi* da UFSCar há um Departamento de Ensino de Graduação (DeEG) cujas atribuições são correlatas com as da DiDPed, sendo

eles: o Departamento de Ensino de Graduação, no *campus* de Sorocaba-SP (DeEG-So), o Departamento de Ensino de Graduação, no *campus* de Araras-SP (DeEG-Ar) e o Departamento de Ensino de Graduação, no *campus* Lagoa do Sino, em Buri - SP (DeEG-LS). No DeEG-So encontram-se três servidores, no DeEG-Ar uma servidora e no DeEG-LS uma servidora. A formação destes servidores, também, é na área de educação, especificamente licenciatura em Pedagogia.

Esse apoio institucional é realizado por estas(es) pedagogas(os), vinculadas(os) à DiDPed ou a um dos DeEG, junto aos Coordenadores de Curso de Graduação, no desempenho de atribuições que, dentre outras, destacam-se aquelas relativas a esta dissertação: instruir e acompanhar os processos de reformulações curriculares dos cursos de graduação; propor e participar da autoavaliação institucional dos cursos de graduação e da avaliação das disciplinas e/ou atividades curriculares; e analisar, globalmente, os resultados de todas as avaliações disponíveis dos cursos (UFSCAR, 2015a). Estas atribuições são realizadas sempre que os Coordenadores de Cursos de Graduação e/ou o presidente do NDE assim solicitam.

No tocante ao processo de reformulação curricular, a primeira normativa institucional afeta às alterações e reformulações curriculares foi a Resolução CEPE n° 032/86, de 12 de novembro de 1986 (UFSCAR, 1986), que estabeleceu normas e procedimentos das atribuições, alterações, criações e adequações curriculares dos cursos de graduação da UFSCar. A segunda normativa sobre a criação e reformulação dos cursos de graduação foi instituída em 1998 pelo Parecer n° 171/98³⁰, ainda sob influência do PAIUB. As diretrizes constantes deste Parecer foram incorporadas no Capítulo III da Portaria GR n° 771/04³¹, que foi revista e atualizada transformando-se na Portaria GR n° 1272/12³², vigente até a presente data. A normativa vigente alterou, em comparação à anterior, principalmente os seguintes aspectos: estabelecimento de tempo mínimo de vigência do Projeto Pedagógico de Curso para ser submetido à reformulação; definição do percentual de ampliação de até 15% da carga horária total do curso em relação ao estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais; e

³⁰ Parecer n° 171/98 da Câmara de Graduação, em sua 334ª Reunião Ordinária - 2ª sessão, realizada no dia 24 de março de 1998, aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa em 23 de junho de 1998 (UFSCAR, 1998).

³¹ GR n° 771/04, de 18 de junho de 2004, que dispõe sobre normas e procedimentos referentes às atribuições de currículo, criações, reformulações e adequações curriculares de cursos de graduação da UFSCar (UFSCAR, 2004b).

³² Portaria GR n° 1272, de 06 de fevereiro de 2012, que estabelece normas e procedimentos referentes à criação de cursos, alteração curricular, reformulação curricular, atribuição de currículo, e adequação curricular, para todos os cursos de graduação da UFSCar e dá outras providências (UFSCAR, 2012b).

especificação das alterações admitidas na matriz curricular do curso dentro do limite de 10% dessa matriz, dentre outras, que não é o caso desta dissertação detalhar.

A Portaria GR n°1272/12 estabeleceu em seu Art.5° as condições em que o processo de reformulação dos cursos de graduação da UFSCar deverá ocorrer:

Somente será admitida reformulação curricular que contemple todas as seguintes condições:

- I. após a formação de no mínimo uma turma no currículo vigente;
 - II. com base em resultados de avaliação interna e/ou externa, pela(s) qual(is) o curso tenha passado durante o período a que se refere o Inciso I;
 - III. contendo todos os tópicos estabelecidos no Parágrafo único³³ do Artigo 2° desta Portaria, assim como a explicitação das alterações efetuadas.
- Parágrafo único. A avaliação de que trata o inciso II deste Artigo deverá envolver a análise e discussão de aspectos globais do curso, com a participação de docentes, estudantes, ex-estudantes e, quando possível, de representantes da comunidade externa, conforme orientação da Pró-Reitoria de Graduação (UFSCar, 2012b, p.3).

A exigência expressa na normativa, de apresentar a reformulação curricular com base em resultados de avaliação interna e/ou externa, é necessária como uma forma de, por um lado, fortalecer a cultura de avaliação a partir do entendimento de que os processos avaliativos devem subsidiar o aprimoramento institucional e dos cursos, e, por outro lado, para evitar alterações curriculares pontuais que normalmente ocorrem por entendimentos distintos e individuais, logo, não representando interesses do coletivo do curso.

Os processos de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação são frequentemente apresentados à DiDPed/ProGrad para análise pedagógica institucional sem conter um relatório ou uma descrição em um dos itens do Projeto Pedagógico de Curso³⁴, mesmo que de forma sucinta, informando como a proposta de reformulação ocorreu, se foi baseada em avaliações e se foram considerados os resultados de todo o processo avaliativo pelo qual o curso tenha passado no interregno determinado pela Portaria supracitada. Isso evidencia como é difícil a incorporação da cultura da avaliação e a implementação efetiva da regulamentação.

Como diagnóstico da situação atual, se há discussão no âmbito dos Cursos de Graduação sobre os resultados de avaliações, foi utilizada a dissertação de mestrado em educação de Santos (2014), intitulada em “Avaliação institucional: o caso da UFSCar”. Santos (2014) pesquisou a atuação da CPA/UFSCar em articulação com os processos de

³³ Este Parágrafo único lista os tópicos/documentos que deverão compor um Projeto Pedagógico de Curso de Graduação (UFSCAR, 2012b).

³⁴ Portaria GR n° 1272, de 06 de fevereiro de 2012, em seu Parágrafo Único do Art 2°, estabelece os itens que devem conter um Projeto Pedagógico de Cursos de graduação (UFSCAR, 2012b).

autoavaliação institucional em quatro cursos de graduação na modalidade presencial. Conforme constatado na pesquisa de Santos (2014, p. 87), a participação dos docentes da UFSCar em processos avaliativos é bem pequena e, provavelmente, isso se deve ao fato desses atores institucionais terem muitas atribuições para além do ensino de graduação; por não serem obrigados a participar e, aparentemente, pelo fato de que os “processos avaliativos não trazem nenhum benefício pessoal”.

Ainda na pesquisa de Santos (2014) constataram-se, também, outras questões acerca dos processos avaliativos, quais sejam: a percepção dos estudantes quanto a não contribuição das avaliações para o curso e em sua organização curricular; a afirmação dos estudantes quanto ao desconhecimento do relatório de resultado da autoavaliação da CPA; o não uso dos resultados das avaliações de forma integrada considerando os três relatórios de avaliações estabelecidas pelo SINAES (autoavaliação, avaliação externa e o ENADE) e demais instrumentos que possam ser utilizados no âmbito dos cursos de graduação. Essas constatações refletem a dificuldade, mais uma vez, em fortalecer a cultura de avaliação e efetivar a apropriação e a exploração dos resultados das avaliações pela IES.

Diante do exposto, verifica-se que a Instituição, desde o início de seu funcionamento, tem realizado avaliações destinadas aos cursos de graduação, seja de forma isolada e pontual ou institucionalmente coordenada. Considerando as experiências anteriores realizadas na IES, os processos avaliativos foram sendo aperfeiçoados e obtendo maior importância ao longo do tempo. Pode-se inferir que há uma cultura avaliativa institucionalizada, embora não totalmente difundida e incorporada pela comunidade acadêmica, e que a concepção de avaliação adotada pela Instituição é aquela processual, formativa, considerada como de fundamental pertinência para o seu autoconhecimento, para o seu aprimoramento acadêmico, bem como para pautar as suas discussões.

A vigência do SINAES por um período de 11 anos, constituindo-se no sistema de maior duração em avaliação da educação superior no Brasil, tem garantido a institucionalização, a continuidade e o aperfeiçoamento do processo avaliativo da Universidade como um todo.

No caso dos cursos de graduação, a parceria entre a CPA/UFSCar, o CER/DEs e a DiDPed/ProGrad tem possibilitado a realização dos processos de avaliação dos cursos de graduação de forma mais sistemática e melhor coordenada.

A apropriação dos resultados no âmbito dos cursos, dando consequência a essas avaliações, tem sido facilitada pelo envolvimento da equipe da DiDPed. Esta equipe,

desde 2006, teve o número de seus membros ampliado e tem procurado seu aperfeiçoamento profissional.

Este trabalho pretende contribuir nessa última direção, integrando as três modalidades de avaliação do SINAES como forma de proporcionar a apropriação e a exploração dos resultados dessas avaliações para pautar os processos de tomada de decisão e subsidiar as reformulações curriculares.

Na próxima seção será apresentada a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações que tem como objetivo coletar, organizar e analisar os indicadores de diferentes relatórios dos processos avaliativos relativos aos cursos de graduação.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES – VERSÃO PRELIMINAR

Considerando a educação como um direito e um bem público, entende-se que “a missão pública da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do País” (BRASIL, 2004c, p.10). Para tanto, uma instituição de educação superior (IES) e um curso de graduação não devem eximir-se de aferir sua qualidade, o cumprimento de sua missão, de seus princípios e prioridades. Esta aferição pode ser realizada por meio de um processo de avaliação utilizando indicadores que possam averiguar se a IES e/ou curso têm a qualidade pretendida.

Existe uma relação bem próxima entre indicadores, avaliação e qualidade, uma vez que tais indicadores são estabelecidos com a intenção de facilitar o processo de avaliação e, em decorrência, buscar o aprimoramento da qualidade da educação. Assim, a qualidade em educação pode ser medida e/ou aferida por indicadores elaborados para essa finalidade. Os indicadores de qualidade decorrentes dos processos avaliativos podem influenciar no aprimoramento dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e da IES, no entanto, para que este aprimoramento se concretize, é necessário que os atores institucionais (docentes, discentes e gestores) apropriem-se desses resultados como forma de conhecer a situação atual do curso e de subsidiar o seu aprimoramento. Dessa forma, nesta seção, serão apresentados conceitos de qualidade, de projeto pedagógico e de indicadores, bem como será apresentada a versão preliminar da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações como forma de subsidiar a análise por parte dos docentes que são membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação.

4.1 Qualidade da Educação Superior: projeto pedagógico e apropriação de resultados de avaliação pelos atores institucionais

Segundo Saul (1990, 1997), ao defender que a avaliação deverá buscar a melhoria da qualidade da educação, é preciso qualificar a expressão “qualidade”. Qual qualidade? O que se entende por qualidade em educação? A autora indica que esta qualidade deve ser explicitada no sentido da relevância política e social, portanto, torna-se primordial que cada instituição acadêmica explicita a qualidade que almeja (SAUL, 1990, 1997).

Para Ferreira e Tenório (2010), a qualidade é um termo com diversos significados e, portanto, um conceito polissêmico, fluido, abstrato; por consequência, suas

definições acabam sendo complexas e não consensuais, apresentando uma diversidade de definições como juízo valorativo, como sinônimo de eficiência, eficácia, efetividade ou relevância. O conceito de qualidade dependerá do contexto social e histórico em que é analisado (DIAS SOBRINHO, 2008b), constituindo-se, dessa forma, em uma construção social e variável dependendo dos interesses dos grupos endógenos e exógenos à universidade (DIAS SOBRINHO, 2000b).

Com o predomínio da economia em uma perspectiva global, há indicação, por parte dos países centrais, que a qualidade seja concebida e avaliada em termos objetivos. Assim, segundo Dias Sobrinho (2008b, p.818), “a qualidade passa a ser algo livre de contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria”.

Como forma de resistência a essa qualidade objetiva, que não considera os diferentes contextos e interesses, Luiz Freitas (2005) apresenta o conceito de qualidade negociada como uma proposta para a contrarregulação³⁵ e como uma forma de indução dos processos de mudanças nas instituições educativas. Nessa concepção, a qualidade será definida no processo de avaliação elaborado de forma coletiva, destarte, apresentando um caráter negociável, participativo, contextual e/ou plural, processual e transformador. A elaboração coletiva de indicadores pela comunidade acadêmica é uma forma de inviabilizar a legitimação da imposição de padrões de qualidade exógenos ao grupo avaliado, devendo considerar as especificidades institucionais que explicarão as dificuldades ou facilidades para a realização. Nesse sentido, os indicadores constituem-se em um aspecto essencial na aferição da qualidade (FREITAS, L., 2005). Esta qualidade deverá ser aferida tendo como base os resultados de processos avaliativos que visem ao aprimoramento do projeto pedagógico, seja de uma IES ou de um curso de graduação.

A elaboração dos projetos pedagógicos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)³⁶ consta como plano curricular, devendo respeitar o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação.

³⁵Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível..., tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. Contra-regulação não é a mera obstrução ou um movimento de “fechar as fronteiras da escola” com relação às políticas centrais, penalizando o usuário do sistema público (FREITAS, L., 2005, p.912).

³⁶ LDBEN/96 Art. 53, II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (BRASIL, 1996b).

Segundo Veiga (2000), o projeto pedagógico deverá nortear, dar rumo e direção ao processo formativo, propiciando o desenvolvimento do estudante, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, o projeto pedagógico delineará um curso de forma orgânica e com identidade; sua elaboração exigirá níveis de articulação entre a situação real e a desejada, entre os atos operacionais e administrativos, bem como entre o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico de Curso (VEIGA, 2000).

No processo de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é preciso definir as intencionalidades; delinear perfil de egresso; decidir sobre os itens constituintes do currículo, como os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos didáticos e processo de avaliação; analisar as condições de implantação, considerando a infraestrutura existente e a necessária ao desenvolvimento do curso; “estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros” (VEIGA, 2000, p.183). Assim, o PPC enfatiza uma organização curricular, conferindo-lhe organicidade. Sua existência está relacionada à apropriação e ao forte protagonismo dos docentes e estudantes, não se restringindo a um agrupamento de planos de ensino e de atividades curriculares (VEIGA, 2002).

O Projeto Pedagógico de Curso precisa ser avaliado de forma crítica para ter o conhecimento de sua realidade, identificando e explicitando suas potencialidades e fragilidades e propondo ações que busquem aprimoramentos sempre que necessário. Para a realização da avaliação do projeto pedagógico devem ser considerados os aspectos políticos e sociais presentes que contribuirão para a avaliação dos resultados da organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, a avaliação e o projeto pedagógico têm uma estreita relação, pois aquela permeará todo processo de elaboração e execução deste, qualificando e proporcionando subsídios ao projeto pedagógico, além de indicar a direção às ações dos atores envolvidos no processo educativo, sendo eles docentes e discentes (VEIGA, 2002; 2000).

A realização da avaliação do projeto pedagógico requer que se verifique sua plausibilidade, comparando a meta proposta inicialmente e os resultados efetivamente alcançados. O projeto pedagógico deve ser avaliado posteriormente, verificando se os resultados planejados foram alcançados, se foram obtidos resultados diferentes dos planejados, questionando as condições que favoreceram ou não a operacionalização do projeto e refletindo sobre a razoabilidade, a plausibilidade, a significação dos objetivos

esperados. Portanto, avaliar um projeto pedagógico requer disposição, comprometimento e participação dos sujeitos envolvidos em sua realização (BONDIOLI, 2013).

Tendo em vista o foco desta dissertação, a análise de resultados de avaliação de curso de graduação que deverá subsidiar o processo de tomada de decisão e, em decorrência disso, o aprimoramento do Projeto Pedagógico de Curso, entendido como um documento institucional que orientará todo o processo formativo do curso, organizando suas atividades curriculares. O projeto pedagógico não se apresenta como algo pronto e acabado, necessitando de revisão e reformulação sempre que necessário. A revisão e/ou reformulação de um PCC deverá ser vinculada a processos avaliativos que subsidiarão seu acompanhamento e sua adequação de forma contínua. Há o entendimento, também, de que todo projeto pedagógico é político, uma vez que, conforme assevera Saviani (2009), em toda prática educativa há a dimensão política e em toda prática política há a dimensão educativa, assim, a dimensão política é realizada na medida em que a dimensão pedagógica se realiza. Assim sendo, o processo avaliativo deverá ser a base para o aprimoramento deste projeto, no entanto, evidencia-se como imprescindível, a apropriação dos resultados de avaliação pelos atores institucionais para que este aprimoramento ocorra.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica foi notado que, embora a temática da avaliação de sistemas seja cada vez mais estudada, a discussão sobre a apropriação dos resultados tem pouca expressão no meio acadêmico. Essa questão já foi apontada no ano de 2001 por Sousa (2002, p.114), ocasião em que a autora participou de um seminário na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) indicando que:

Outra perspectiva de investigação que me parece oportuna é a análise da utilização dos resultados das avaliações pelos diferentes segmentos dos sistemas educacionais nelas envolvidos. [...], quais as consequências que tem gerado o sistema como o SAEB, quais as consequências que tem gerado o ENEM? Ou seja, quem usa os resultados, como e para quê?

Transcorridos nove anos do apontamento sobre a importância de se investigar a apropriação dos resultados de avaliações, Sousa e Oliveira (2010) afirmam que existem algumas iniciativas de usos dos resultados, contudo esta questão, em termos de Brasil, ainda é frágil e incipiente. Pesquisando os usos dos resultados, as implicações e as tendências dos sistemas estaduais de avaliação da educação básica no período de 2005-2007 em cinco estados brasileiros, observa-se que ainda são “escassas as investigações que se propõem a explorar o uso dos resultados nos processos decisórios pelas diversas instâncias do sistema educacional” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.795). Alguns usos de resultados de avaliação,

apontados por Sousa e Oliveira (2010), vão desde subsidiarem a tomada de decisões com objetivo de promover a qualidade da educação até a vinculação a incentivos financeiros (premiação, gratificação, bônus, destinação de mais recursos). Os autores concluem, porém, que a articulação entre “avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.817).

A pesquisa realizada por Bauer (2006) sobre o uso dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) como subsídios para a política de formação de professores deste nível de ensino aponta para um maior uso no sentido de adequação dos currículos escolares da educação básica aos exigidos na avaliação, e um menor uso no tocante a pautar a elaboração de políticas de formação, pois, não há uma “sistemática que viabilize a relação entre os resultados de avaliação e os conteúdos trabalhados nas ações de formação” (BAUER, 2006, p 160-161).

Da mesma forma, Lima (2008, p. 142-143), ao investigar os processos avaliativos desenvolvidos por uma IES pública pertencente ao sistema estadual de educação, aponta que “os principais pontos negativos mencionados estão relacionados com a pouca divulgação, discussão e o uso dos resultados para as tomadas de decisão”, assim, observou que “poucas mudanças ocorrem a partir dos resultados” das avaliações. Isso se apresentou como um paradoxo, pois, por um lado, a comunidade acadêmica entende os resultados da avaliação como uma possibilidade de implementar os processos de tomada de decisão, por outro lado, a não divulgação e discussão dos resultados junto a esta comunidade, bem como a não implementação de ações, aparentemente, contribuem para a não credibilidade e legitimidade dos processos avaliativos. Afirma Lima (2008), ainda, que “os resultados derivados dos processos de avaliação institucional só podem desencadear mudanças que estão no plano das atitudes, das práticas e de um novo pensar, se colocados à disposição da comunidade acadêmica para conhecimento, discussão e debate” (LIMA, 2008, p.213).

Castro (2009), também, em sua pesquisa sobre os usos de resultados de avaliações da educação básica, chama atenção para a questão do grande desafio de usar adequadamente os resultados obtidos para melhorar a qualidade da educação. “O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento” (CASTRO, 2009, p. 277).

Nessa mesma direção, Guimarães (2013), em sua pesquisa realizada sobre uma IES pública do sistema federal de educação superior, não encontrou vestígios diferentes dos citados anteriormente. Dentre outros fatores, afirma Guimarães (2013) que, até o ano de 2011,

em que realizou a pesquisa, o uso dos resultados das avaliações estabelecidas no SINAES pela instituição pesquisada ainda não se constituía em uma realidade, embora tenha verificado, também, a necessidade por parte de docentes e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) dessa utilização ocorrer (GUIMARÃES, 2013).

Frente ao exposto, evidencia-se que, pelo fato da avaliação ser um processo importante para o aprimoramento de instituições e de cursos, a não apropriação dos resultados dos processos avaliativos é um risco iminente/intrínseco para o seu fracasso (GASPARETTO, 1999). Assim, a apropriação dos resultados avaliativos deverá contribuir com o processo de tomada de decisão, em busca do atendimento das necessidades de melhoria da qualidade das instituições e de seus cursos de graduação (LEMOS; FERREIRA; TENÓRIO, 2011).

Considerando que a qualidade de um curso de graduação deverá ser aferida por meio de processo avaliativo, os indicadores, elaborados para auxiliarem este processo, constituem-se em um aspecto essencial na aferição desta qualidade. Na próxima subseção serão discutidos os indicadores de qualidade da educação superior e apresentados os indicadores internos e externos que podem ser considerados em uma análise de resultados de avaliações de cursos de graduação.

4.2 Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior

No dicionário, a palavra “indicador” aparece, em uma de suas acepções, como aquilo que indica algo, que é indicativo (HOUAISS, 2004). Segundo Fonseca (2010), quando um conceito não admite mensuração direta, deverá ser elaborada uma variável que, indiretamente, possa medi-la; esta variável denomina-se indicador. Nessa direção, Bottani (1998) afirma que os indicadores sinalizam, indicam caminhos, mostrando determinada realidade e sugerindo possíveis ações. Assim, os indicadores podem auxiliar a examinar aspectos pouco conhecidos de algo novo ou de uma reforma e realizar escolhas pertinentes. No entanto, os indicadores, quando utilizados isoladamente, não permitem a formulação de juízo de valor sobre a qualidade de um todo (BOTTANI, 1998). Alguns indicadores são mais conhecidos, como: indicadores econômicos, sociais, indicadores de saúde, indicadores educacionais, dentre outros.

Para Fonseca (2010), em âmbito educacional, o indicador é a medida de uma realidade ou da mudança dessa realidade em comparação as suas metas previamente estabelecidas. Para a educação superior, Schwartzman (1994) apontou, no ano de 1994, para a

necessidade da disponibilização de um conjunto de indicadores confiável para as Universidades, seja por demanda das próprias universidades, da sociedade ou do Estado, além do fato de que a questão da avaliação estava tornando-se premente para as instituições e para o Estado.

Tais indicadores podem ser classificados em três tipos, quais sejam: *indicadores simples*, normalmente expressos em números absolutos, conhecido como estatística gerencial, exemplos: número de estudantes, de professores, área construída, número de vagas, dentre outros; *indicadores de desempenho* que buscam um padrão, um objetivo, uma avaliação ou comparação, além de serem relativos, ao contrário do indicador simples; e o *indicador geral*, exógeno à instituição e baseado em opiniões ou estatísticas gerais (SCHWARTZMAN, 1994). Atualmente, o Estado conta como principais fontes para elaboração de indicadores, para a educação brasileira, os censos escolares e os exames em larga escala, dentre outros.

Em grande medida, o Estado tem se apropriado de resultados de avaliação por meio de indicadores obtidos em exames de larga escala que avaliam o desempenho dos estudantes para definir a qualidade da educação, bem como para monitorar suas políticas e programas educacionais (CASTRO, 2009). Nesse sentido, Depresbiteris (2001) indica que os resultados alcançados em termos do rendimento dos alunos constituem-se em um ponto de partida importante para a análise dos desempenhos de uma instituição, contudo é necessário, também, que a esses resultados sejam somados outros indicadores descritivos de qualidade. Além disso, a autora aponta que considerar a análise do contexto em que o processo educacional se desenvolve, configurando o momento e sua temporalidade, é de fundamental importância para a definição de critérios e indicadores de avaliação, devendo englobar critérios e indicadores quantitativos e qualitativos (DEPRESBITERIS, 2001).

Segundo Brito (2008), os indicadores podem ser quantitativos e qualitativos, uma vez que possibilitarão obter evidências concretas que caracterizam e retratam a realidade dos diversos aspectos institucionais. “A elaboração de indicadores é um excelente meio de visualizar a realidade das IES; o problema é o uso desses indicadores” (BRITO, 2008, p. 848). Destaca, ainda, que os indicadores terão validade desde que sejam considerados em um conjunto deles, “que pode, ainda que de forma incompleta, mostrar uma IES e como ela contribui para com a sociedade” (BRITO, 2008, p.850).

Dessa forma, em um processo de avaliação há que se considerar o quantitativo e o qualitativo de uma instituição sem que ocorra predomínio de apenas um deles (MENEGHEL; LAMAR, 2002c). Assim, as duas tendências qualitativas e quantitativas

usadas de forma complementar explicarão a qualidade em educação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010). Do exposto, entende-se que os indicadores de qualidade, internos e externos, quantitativos e qualitativos que são obtidos em resultados de processos avaliativos e/ou acrescentados de modo complementar, poderão influenciar no aprimoramento de um curso de graduação e de uma IES. No caso da presente pesquisa, por tratar-se de um curso de graduação, na sequência serão apresentados indicadores internos e externos, qualitativos e quantitativos considerados pertinentes de serem utilizados em análise de resultados de avaliações dos cursos de graduação, visando o aprimoramento de seu projeto pedagógico.

4.2.1 Os indicadores internos

No âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), alguns de seus setores e/ou unidades produzem indicadores quantitativos e/ou qualitativos que podem ser considerados para comporem um panorama amplo da realidade do curso de graduação. Alguns indicadores são destacados e podem ser utilizados na avaliação geral do curso, porém ficará a critério dos membros do Conselho de Coordenação de Curso e do NDE escolherem outros ou excluïrem alguns dos elencados. Considerando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFSCAR, 2014b), apresentam-se, a seguir, algumas unidades e/ou setores da UFSCar que produzem indicadores que podem ser considerados, de forma complementar, nas análises dos resultados das avaliações dos cursos de graduação:

- *Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad)*: indicadores disponibilizados nos relatórios do Sistema de Controle Acadêmico da UFSCar *ProGradWeb*³⁷, detalhado posteriormente; bem como indicadores quantitativos de programas como: Programa de Tutoria Matemática; Programa de Tutoria Ações Afirmativas; Programa de Mobilidade Estudantil – ANDIFES – Bolsa Treinamento; Programa Ciência sem Fronteiras; Programa de Educação Tutorial (PET); estágio e mobilidade estudantil; indicadores qualitativos sobre planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos de graduação;
- *Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFSCar)*: os indicadores qualitativos da autoavaliação dos cursos, detalhado posteriormente;

³⁷ *ProGradWeb* é o sistema de controle acadêmico do ensino de graduação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Disponível em: <<https://progradweb.ufscar.br/progradweb>>. Este sistema, nos anos de 2013 e 2014, encontrava-se em fase de ajustes para melhor funcionamento e posteriormente terá outra denominação.

- *Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais (SPDI)*: indicadores quantitativos referentes à UFSCar como um todo, em suas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão.
- *Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq)*: indicadores sobre quantitativo de estudantes envolvidos e/ou participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ações Afirmativas (PIBIC/AF); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/CNPq); Programa Unificado de Iniciação Científica da UFSCar (PUICT/UFSCar); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC); Bolsa de Balcão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Bolsa de Balcão da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP);
- *Pró-Reitoria de Extensão (ProEx)*: indicadores sobre quantitativo de estudantes envolvidos e/ou participantes de projeto e/ou programas de extensão, cursos de extensão, cursos de especialização, eventos, projetos, consultoria e/ou assessoria; Atividades Curriculares de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE); Programa de Extensão Universitária (ProExt); Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX); publicações e produtos;
- *Secretaria Geral de Relações Internacionais (SRInter)*: indicadores sobre quantitativo de estudantes que participam de programas de intercâmbio científico e acadêmico em âmbito internacional;
- *Coordenação de Curso de Graduação*: outras avaliações desenvolvidas no âmbito do curso;
- *Centro Acadêmico dos Estudantes (CA)*: outras avaliações desenvolvidas nesse âmbito.

A literatura indica a utilização de indicadores quantitativos e qualitativos para uma avaliação abrangente (FERREIRA; TENÓRIO, 2010; BRITO, 2008; DEPRESBITERIS, 2001; MENEGHEL; LAMAR, 2002c). Existem, internamente, várias fontes de informação que produzem indicadores referentes a um curso de graduação que podem ser incluídos nas análises de resultados de avaliação. No entanto, esta pesquisa focou em alguns indicadores referentes ao ensino de graduação: relatórios produzidos no sistema de controle acadêmico e

os indicadores da autoavaliação. Registra-se a pertinência de buscar outros tipos de avaliações a que o curso possa ter sido submetido como: avaliação realizada por grupo do Programa de Educação Tutorial (PET)³⁸; por programas ou projetos institucionais, a exemplo do Prodocência/CAPES/UFSCar de 2007, que avaliou os cursos de licenciatura existentes à época; dentre outras possibilidades.

Alguns indicadores produzidos no âmbito da ProGrad estão disponibilizados no sistema de controle acadêmico da UFSCar, o *ProGradWeb*, em formato de relatórios. Apresentam-se alguns indicadores que, segundo a classificação de Schwartzman (1994), são denominados de *indicadores simples*, que podem ser utilizados na avaliação geral do curso, como já afirmado, ficando a critério do Conselho de Coordenação de Curso e NDE escolherem outros ou os excluïrem. A presente pesquisa elencou as seguintes possibilidades de indicadores que, muito embora não foram utilizados no desenvolvimento da proposta metodológica, são pertinentes de serem incluídos em análises futuras de resultados de avaliações:

- ✓ Número de estudantes ingressantes no curso;
- ✓ Número de candidatos por vaga nos últimos cinco (5) anos (este indicador é obtido no *link* da Coordenadoria de Ingresso-ProGrad³⁹);
- ✓ Número de estudantes evadidos⁴⁰ e/ou que perderam vaga⁴¹ em relação ao total de alunos matriculados;
- ✓ Relação de alunos trancados e/ou afastados em um determinado período;
- ✓ Listagem dos alunos por curso com necessidades especiais;
- ✓ Taxa de aprovação;

³⁸O Programa de Educação Tutorial (PET) foi criado para apoiar atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Formado por grupos tutoriais de aprendizagem, o PET propicia aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, a realização de atividades extracurriculares que complementem a formação acadêmica do estudante e atendam às necessidades do próprio curso de graduação. O estudante e o professor tutor recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica. Disponível em: <<http://www2.ufscar.br/graduacao/pet.php>>. Acesso em: jul.2015.

³⁹ Coordenadoria de Ingresso da ProGrad mantém em seu *link* relatórios de candidatos/vagas por curso desde o ano 2000, clicar na aba Anos Anteriores e escolher Cursos Presenciais ou Cursos a Distância. Disponível em <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.ingresso.ufscar.br>. Acesso em: set.2014.

⁴⁰ Evasão: definida em termos de o aluno deixar a universidade antes de terminar o curso que estava frequentando, não se matriculando em outro curso na instituição.

⁴¹ Motivos de perda de vaga: por falta de desempenho mínimo em 4 créditos ou 8 créditos, por falta de efetuar a matrícula, cancelou, abandonou, transferiu-se externamente ou internamente, jubilou.

- ✓ Taxa de reprovação; e
- ✓ Estatística de estudantes concluintes/formados.

Como as instituições de ensino superior caracterizam-se como complexas e com especificidades, é necessário que elas próprias promovam sua autoavaliação. A realização da autoavaliação pelas IES é apontada como desejável pela literatura consultada (DIAS SOBRINHO, 2000a, 2002a, 2002c, 2003a, 2010; CUNHA, M., 2005; MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006; ROTHEN; BARREYRO 2011; BARREYRO; ROTHEN 2008b, 2006; ROTHEN 2006; SAUL 1990; BELLONI, 1996) e pela normativa (BRASIL, 2004a) que regula a matéria.

Diante disso, devem ser considerados os relatórios de resultados da autoavaliação, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em parceria com a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) e com o Centro de Estudos do Risco (CER) do Departamento de Estatística (DEs). Esses relatórios, com o transcorrer do tempo, têm passado por melhorias e têm saído mais sintéticos. Os indicadores qualitativos, definidos pela CPA-CER/UFSCar na autoavaliação da percepção de discentes e de docentes, são:

- ✓ Índice de Avaliação Geral;
- ✓ Participação em outras Atividades;
- ✓ Valorização da Formação;
- ✓ Condições Didático-Pedagógicas do Docente;
- ✓ Trabalho da Coordenação de Curso;
- ✓ Condições funcionamento Curso/Universidade;
- ✓ Trabalho de Conclusão de Curso;
- ✓ Estágio Curricular Supervisionado;
- ✓ Satisfação com o Curso; e
- ✓ Satisfação com a Universidade (UFSCAR, 2014a).

Ressalta-se que tais indicadores orientaram a elaboração da proposta metodológica para análise dos resultados, contudo alguns destes indicadores foram organizados de maneira distinta do apresentado nos relatórios de resultados das autoavaliações da CPA/UFSCar, que serão descritas na subseção 4.3.

4.2.2 Os indicadores externos

Os indicadores produzidos externamente também devem compor esse panorama amplo da realidade do curso. Dentre outras possibilidades, destacam-se os seguintes:

- *Relatório de resultados do desempenho dos estudantes oriundo do ENADE*, quando houver, detalhado posteriormente;
- *Relatório da Visita de Avaliação in loco* ou da avaliação externa, quando houver, detalhado posteriormente.

As fontes de informação referentes a um curso de graduação que produzem indicadores externos, também como as produzidas internamente, podem ser bem diversificadas em decorrência de cada área de conhecimento a qual o curso é vinculado; esta pesquisa, porém, focou nos indicadores referentes ao processo de avaliação oficial: Relatório de Curso do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Relatório da Visita de Avaliação *in loco*.

O ENADE é um componente curricular obrigatório a todos os cursos de graduação do Brasil e tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, suas habilidades e competências. A prova do ENADE é constituída por duas partes: 10 questões sobre a Formação Geral, das quais oito (8) são de múltipla escolha e duas (2) são discursivas; e 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e três (3) discursivas sobre os Componentes Específicos. Além dessas questões, o ENADE é composto pelos Questionários de Percepção da Prova, do Estudante, do Coordenador de Curso e, quando se tratar de cursos de licenciaturas, do Questionário do Estudante ENADE: Itens para estudantes das Licenciaturas.

Conforme consta no relatório do ENADE, as informações pretendem contribuir com a IES em conhecer o perfil de seus estudantes, podendo ser integrado aos resultados das avaliações internas para que a comunidade possa refletir sobre seus compromissos e suas práticas visando a melhoria da qualidade da educação superior. Esta pesquisa optou em trabalhar com os indicadores oriundos do Relatório de Curso do ENADE⁴². Deste Relatório

⁴² Os relatórios disponibilizados pelo INEP são: Relatórios de Curso, de IES e Síntese de Área que compreendem uma série de informações estatísticas agrupadas por curso, por IES e por área de avaliação participante do ENADE no ano em questão. Essas informações envolvem o Conceito ENADE, o desempenho

podem-se considerar as estatísticas gerais, as estatísticas básicas do componente de formação geral⁴³, as estatísticas básicas do componente de conhecimento específico⁴⁴ e as questões sobre a instituição (questões objetivas que exploram a oferta de infraestrutura e a organização acadêmica do curso, bem como certos aspectos importantes da formação profissional).

O Questionário do Estudante do ENADE, de preenchimento obrigatório⁴⁵, é respondido pelos participantes via virtual e antes da realização da prova. Tem como objetivo compor o perfil dos estudantes e investigar sua trajetória no curso e na IES, e é composto por 68 questões divididas em dois grandes blocos, quais sejam: *caracterização do perfil socioeconômico e aspectos acadêmicos relacionados aos concluintes* – questões de um (1) a 26; e *percepção do estudante acerca de vários aspectos relacionados ao seu processo formativo ao longo do curso* – questões de 27 a 68. Estas últimas questões são divididas em três dimensões:

- ✓ organização didático-pedagógica composta pelas questões 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57 e 58.
- ✓ infraestrutura e condições físicas composta pelas questões 40, 41, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 e 68.
- ✓ oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional composta pelas questões 43, 44, 45, 46, 52 e 53 (BRASIL, 2014).

(mínimo, máximo, média, mediana, desvio-padrão etc.) dos estudantes na prova, a percepção dos estudantes sobre a prova (% de respostas do questionário de percepção sobre a prova por item), os resultados da Análise do Questionário do Estudante (incluindo % de respostas deste questionário por item) e as estatísticas das questões da prova (% de acertos das questões objetivas e média das notas nas questões discursivas) Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/relatorios>>. Acesso: jul. 2014.

⁴³ Componente de Formação Geral: questões sobre temas que transcendam ao ambiente próprio de formação profissional específico e que sejam importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas e avalia aspectos como clareza, coerência, coesão, estratégias argumentativas, utilização de vocabulário adequado e correção gramatical do texto (BRASIL, 2014a, p.5).

⁴⁴ Componente de Conhecimento Específico: contempla a particularidade de cada área e de suas eventuais modalidades, tanto no domínio dos conhecimentos, quanto nas habilidades esperadas para o perfil profissional, e investiga conteúdos do curso por meio da exploração de níveis diversificados de complexidade (BRASIL, 2014a, p.5).

⁴⁵Em função de sua importância, o Questionário do Estudante é de preenchimento obrigatório. Caso o estudante não preencha o referido instrumento, será considerado irregular perante o Enade 2014 e, portanto, não poderá colar grau (BRASIL, 2014a, p 12).

As questões de número 27 a 68 são questões sobre a percepção dos estudantes acerca de seu processo formativo no curso e na IES, e todas elas foram consideradas na elaboração da presente proposta metodológica. Embora para o desenvolvimento desta proposta metodológica não se tenha elencado como possibilidade de indicadores as questões de número um (1) a 26, em sua validação serão listadas algumas dessas questões como pertinentes de serem analisadas. Lembrando, mais uma vez, que caberá ao Conselho de Coordenação de Curso e NDE escolherem outros indicadores ou excluírem os indicados.

Os indicadores do ENADE, retirados do Questionário dos Estudantes, delineiam o perfil dos estudantes, que segundo a classificação de Schwartzman (1994), são denominados de *indicadores de desempenho*: Características demográficas e socioeconômicas; Características relacionadas ao hábito de estudo, frequência à biblioteca e à participação em atividades acadêmicas extraclasse.

As questões que compõem as dimensões *organização didático-pedagógica, infraestrutura e condições físicas e oportunidades de ampliação da formação acadêmica* possibilitam o confronto com outros instrumentos usados pela IES com o objetivo de ter um panorama do curso. Estas questões buscam verificar, por meio da percepção dos estudantes, quais foram as contribuições de cada uma dessas dimensões para a formação integral de um cidadão e profissional que englobe aspectos éticos para sua atuação na sociedade e para o exercício da profissão escolhida.

No tocante ao “Questionário do Estudante ENADE: Itens para estudantes das Licenciaturas”, podem ser utilizadas as 13 questões que o compõem. Estas questões se referem ao levantamento do perfil dos estudantes que estão cursando as licenciaturas, englobando questões desde a motivação que os levaram a escolher o curso, se pretendem exercer a profissão, se já têm experiência profissional com o magistério e em qual modalidade da educação básica (educação infantil; ensino fundamental de anos iniciais; ensino fundamental anos finais; ensino médio; educação profissional técnica de nível médio ou médio integrado; educação de jovens e adultos; e outra modalidade: indígena, quilombola, do campo, especial, entre outras) até questões sobre orientação, supervisão e acompanhamento do estágio supervisionado obrigatório. Assim como o Relatório de Curso do ENADE não estava disponível no momento do desenvolvimento da presente proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações, não foi possível a utilização deste questionário, igualmente indisponível. Todavia, recomenda-se que, após a publicação dos resultados do ENADE 2014, ambos os resultados sejam incorporados nas análises.

Em acréscimo à análise das questões acerca da percepção dos estudantes sobre seu processo formativo no curso e na IES, foram elencadas as questões sobre o desempenho deles no ENADE comparando-o com o desempenho nas disciplinas e/ou atividades do curso, bem como foi trabalhado a análise dos conteúdos exigidos neste exame em comparação aos conteúdos estabelecidos no currículo do curso, sendo isto realizado por meio da análise comparativa das questões da prova realizada pelos estudantes no ano de 2014 com os planos de ensino do curso.

Do Relatório da Comissão de Visita de Avaliação *in loco* de curso de graduação foram considerados todos os indicadores que, segundo a classificação de Schwartzman (1994), são denominados de *indicadores gerais*, estabelecidos nas três dimensões do instrumento de avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância, quais sejam:

- ✓ Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica;
- ✓ Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial; e
- ✓ Dimensão 3 – Infraestrutura.

A Visita de Avaliação *in loco* é realizada por comissões de especialistas, com a finalidade de verificar os indicadores de qualidade nos processos de atos regulatórios de IES e de cursos de graduação (credenciamento e credenciamento de IES, e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso de graduação). Essas comissões de especialistas passam por cursos de aperfeiçoamento e seguem orientações definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), como forma de garantir uma avaliação de qualidade junto às instituições de ensino superior.

Os avaliadores externos designados pelo INEP inicialmente fazem a verificação das informações *in loco*, comparando-as com o Formulário Eletrônico⁴⁶ postado no sistema e-MEC⁴⁷, com documentação comprobatória, com o estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no PPC, nos relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES, nas reuniões realizadas com docentes, discentes, servidores técnico-

⁴⁶Composto pelas três dimensões do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância, é de responsabilidade da IES preenchê-lo antes da realização da Visita de Avaliação *in loco*.

⁴⁷ e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação (BRASIL, 2010).

administrativos, com a CPA, e com dirigentes da IES. Destaca-se que esses avaliadores designados pelo INEP são docentes que compõem o Banco de Avaliadores do SINAES (BASIS⁴⁸) e que passam por cursos de formação e aperfeiçoamento sobre a temática da avaliação e sobre os instrumentos de avaliação.

Uma das últimas ações dos avaliadores é elaborar o relatório de avaliação indicando os conceitos para cada indicador estabelecido no instrumento de avaliação. Conforme estabelecido no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e a Distância, estes conceitos vão de um (1) a cinco (5). A atribuição dos conceitos aos indicadores ocorre da seguinte forma: um (1) – Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito NÃO EXISTENTE; dois (2) – Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE; três (3) – Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE; quatro (4) – Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM; e cinco (5) – Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE (BRASIL, 2015).

A próxima subseção exibirá a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações em sua versão preliminar.

4.3 O planejamento da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações em sua versão preliminar

A proposta metodológica constitui-se em analisar os indicadores resultantes de processos avaliativos internos e externos de cursos de graduação, além de considerar a pertinência da utilização de indicadores quantitativos e qualitativos produzidos, também, interna e externamente. Acredita-se que esta proposta pode ser adequada tanto para pautar discussões sobre a situação atual de um curso de graduação como, também, para subsidiar os processos de reformulação curricular.

Os princípios que orientam a elaboração da proposta metodológica são: *integração*, que busca reunir informações iguais ou similares de diferentes relatórios para subsidiar a análise dos resultados; *amplitude*, que busca um panorama amplo e geral do curso

⁴⁸ O Banco de Avaliadores – BASIS do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, regulamentado pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para constituição de Comissão de Avaliação *in loco* (BRASIL, 2006b). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-basis>>. Acesso: jul. 2014.

avaliado; *legitimidade*, que busca confrontar informações iguais ou similares de diferentes fontes de informação para diagnosticar e constatar a realidade; e *continuidade*, que busca incentivar a cultura da avaliação educativa no seu sentido formativo e emancipatório (BRASIL, 2003).

Cabe ressaltar que a proposta metodológica ora concebida, por si só não resolverá questões pertinentes ao curso, mas sim, poderá indicar quais são as categorias avaliadas que necessitam de atenção, subsidiar todo o processo de discussão e de tomada de decisões nos colegiados deliberativos, bem como incentivar os princípios anteriormente citados. Esta proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações é composta por três Etapas, sendo a primeira a metodologia de coleta e organização de indicadores; a segunda, o processo de análises dos indicadores; e a terceira, o processo de tomada de decisão, Etapas estas que serão detalhadas a seguir.

4.3.1 1ª Etapa: Metodologia de coleta e organização de indicadores⁴⁹

Nesta Etapa foram identificadas as seguintes avaliações pelas quais o Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* de Araras tinha sido submetido, a saber: autoavaliação, visita de avaliação *in loco* e participação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), todas realizadas no ano de 2014, e, assim, foram obtidos os relatórios que estavam disponíveis à época. Dessas avaliações foram utilizados os relatórios da autoavaliação e da visita de avaliação *in loco* e listaram-se alguns indicadores produzidos pela Instituição. Em virtude de o INEP divulgar os Relatórios de Curso um ano após sua realização, para a presente pesquisa não foi possível analisar seus resultados. Esta metodologia de coleta e organização de indicadores do curso em questão foi elaborada em versão preliminar, uma vez que sua validação ocorreu durante o desenvolvimento da proposta metodológica.

O objetivo desta metodologia de coleta e organização de indicadores consiste em confrontar indicadores oriundos de diferentes fontes de informação, que serão agrupados em Categorias. Reunir essas informações oriundas de diferentes relatórios de avaliações vai ao encontro do afirmado por Vianna (2005), que tais informações “devem ser levantadas por intermédio de múltiplas coletas, com o uso de diferentes tipos de instrumentos, e não podem ficar limitadas à aplicação de um único teste, questionário ou a um simples julgamento de

⁴⁹ Ver Apêndice B.

professores, como ocorre em frequentes avaliações” (VIANNA, 2005, p.49). Dessa maneira, o intento é subsidiar uma análise crítica dos resultados provenientes de diferentes formulários de coleta de dados, proporcionando discussões no âmbito do Curso que poderão incidir em ações concretas de aperfeiçoamento. Todavia, ressalta-se que tanto a autoavaliação quanto a avaliação pelo ENADE e a avaliação pela Visita *in loco* referem-se à avaliação de percepção, além da avaliação oriunda da Visita *in loco* não ser realizada frequentemente, como são a autoavaliação e a realização do ENADE.

A metodologia de coleta e organização de indicadores completa, na versão preliminar, está apresentada, em formato de planilha Excel, no Apêndice B. As informações nela contidas serão descritas a seguir:

- ✓ Categoria Avaliada⁵⁰;
- ✓ Fonte de Informação;
- ✓ Aspectos Avaliados/Indicadores;
- ✓ Conceito Atribuído.

Como *Categoria Avaliada*, foram elencadas como relevantes, por comporem itens do Projeto Pedagógico de Curso e por já estarem estabelecidas em alguns instrumentos de avaliação, as seguintes:

- ✓ Perfil do Profissional;
- ✓ Estrutura Curricular e Conteúdos;
- ✓ Desempenho no ENADE *versus* Disciplinas da Matriz Curricular;
- ✓ Metodologia utilizada no Curso;
- ✓ Estágio Supervisionado;
- ✓ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- ✓ Atividades Complementares;
- ✓ Avaliação da Aprendizagem;
- ✓ Avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- ✓ Condições Didático-Pedagógicas dos Docentes e Tutores;
- ✓ Coordenação de Curso, e por fim,
- ✓ Infraestrutura.

⁵⁰ Na versão validada (Seção 6) o termo “Categoria” foi substituído por “Dimensão”.

As principais *Fontes de Informação* consideradas, para esta pesquisa, são:

- ✓ Relatório de Autoavaliação da CPA;
- ✓ Relatório de Curso do ENADE (quando houver);
- ✓ Relatório da Comissão de Visita de Avaliação *in loco* (quando for o caso);
- ✓ Outras (outros indicadores, internos e externos, qualitativos e quantitativos, resultados de outros processos avaliativos quando pertinentes a cada categoria).

Cada *Categoria avaliada* foi delineada pelo agrupamento de um conjunto de questões ou itens de questões a ela pertinentes. Questões estas ou itens de questões que foram retiradas dos instrumentos de coleta de dados usados como *Fonte de Informação*, definindo dessa maneira os *Aspectos Avaliados/Indicadores* e *Conceitos Atribuídos* em cada categoria. Ressalta-se que o agrupamento de questões ou itens de questões proporcionou uma organização de diversos indicadores em grandes categorias com vistas a contribuir com a análise dos atores institucionais. Destaca-se, também, que a seleção das fontes de informação e das categorias avaliadas é parte do processo e deve envolver as instâncias acadêmicas responsáveis pelo processo avaliativo em questão.

Na sequência serão descritas as Categorias Avaliadas e as questões e/ou itens de questões que as delinearão. Foi utilizada a seguinte simbologia: letra Q = Questão, seguida de seu respectivo número; E = estudantes; D = docentes.

Perfil do Profissional:

- ✓ *da autoavaliação:* Item A da Q 1 E e D⁵¹ - Desenvolvimento pessoal do estudante; Item B da Q 1 E e D - Aquisição de valores ético-morais e respeito às diferenças culturais, políticas e religiosas; Item C da Q 1 E e D - Capacidade de adquirir conhecimento de forma autônoma, a partir da consulta e crítica a diferentes fontes de informação; Item D da Q 1 E e D - Aquisição de conhecimento científico e das formas e instrumentos de sua aplicação profissional; Item E da Q 1 E e D - Atuação em equipes de trabalho para resolução de problemas em diferentes situações; Item F da Q 1 E e D - Segurança para atuar profissionalmente e tomar decisões considerando os

⁵¹ Q = Questão, E=Estudantes, D=Docentes do Relatório de autoavaliação da CPA. Disponível em Resultados de Avaliações 2014: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.cpa.ufscar.br>.

diferentes fatores envolvidos; Item G da Q 1 E e D - Domínio de habilidades básicas de comunicação; Item H da Q 1 E e D - Domínio de habilidades básicas de negociação, cooperação e coordenação; Item I da Q 1 E e D - Compreensão das relações homem, ambiente, tecnologia e sociedade; Item J da Q 1 E e D - Comprometimento com a conservação ambiental e melhoria da qualidade de vida; Item K da Q 1 E e D - Identificação de possibilidades de atuação profissional considerando as suas potencialidades e as necessidades sociais; Item J da Q 4 E e Item I da Q 4 D - Percepção das diferentes possibilidades de atuação profissional; Item A da Q 4 D - Espírito crítico; Item B da Q 4 D - Desenvolvimento da curiosidade, da inquietação e do questionamento; Item B da Q 4 E - As oportunidades de desenvolver minha capacidade de questionar foram diversificadas; Item A da Q 6 D - Prioridade formação de docente para educação básica; Item B da Q 6 D - Prioridade formação de pesquisador na área da educação; Item C da Q 6 D - Prioridade formação pesquisador na área de conhecimento predominante do curso; Item D Q 6 D - Prioridade formação de profissional com formação especializada para desempenhar trabalho técnico exigido pelo mercado atual; Item E da Q 6 D - Prioridade formação Profissional com formação que possibilite o exercício de várias atividades profissionais; Item A Q 11 E - O meu envolvimento com o curso é intenso; Item B da Q 11 E - O curso escolhido possibilitará minha realização profissional; Item C da Q 11 E - O curso escolhido não está de acordo com as minhas aptidões e capacidades; Item D da Q 11 E - A mudança de Universidade/Curso está fora de minhas cogitações.

- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco*⁵²: indicador 1.3 - Objetivos do Curso; 1.4. Perfil profissional do egresso; 1.21. Ensino na área de saúde (Cursos Medicina).
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE*⁵³: Q 30 - O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional; Q 31 - No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe; Q 32 - O

⁵² Com base no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, versão maio de 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>.

⁵³ Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>>; e Questionário do Estudante do ano de 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>>.

curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação; Q 33 - O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade; Q 34 - O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita; Q 35 - O curso contribuiu para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente; Q 41 - O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.

Estrutura Curricular e Conteúdos:

- ✓ *da autoavaliação:* Item A da Q 3 E e D - Realização de atividades sob responsabilidade de docentes de diversas áreas; Item B da Q 3 E e D - Interação de conteúdos entre disciplinas diversas; Item C da Q 3 E e D - Proposição de problemas cuja solução exige contribuição de várias disciplinas; Item D da Q 4 E e D - A pluralidade de pontos de vista foi contemplada na abordagem de algumas temáticas; Item J da Q 3 E e D - Tratamento de temas transversais (direitos humanos, sustentabilidade, entre outros) por mais de uma disciplina/atividade; Item A da Q 4 E - O tempo necessário para o desenvolvimento das atividades propostas foi compatível com o tempo disponível para a sua execução; Item C da Q 4 E e D - Exigência de rigor acadêmico; Item F da Q 4 E e D - Desenvolvimento de padrões éticos; Item G da Q 4 E e D - Tratamento de questões sociais, políticas e culturais no desenvolvimento dos conteúdos; Item H da Q 4 E e D - Tratamento de temáticas ambientais no desenvolvimento das atividades curriculares; Item I da Q 4 E - Tratamento da temática dos direitos humanos no desenvolvimento das atividades curriculares; Item A da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com pós-graduação; Item B da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com pesquisa; Item C da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com extensão; Q 9 D - Relação da disciplina/atividade curricular com respectivo PPC; Q 10 D - Existência de áreas mais privilegiadas nas disciplinas/atividades curriculares; Q 11 D - Existência de áreas menos privilegiadas nas disciplinas/atividades curriculares.
- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco:* indicador 1.5 - Estrutura curricular; 1.6. Conteúdos curriculares.

- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE:* a questão 26 - As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional; Q 27 - Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.

Metodologia utilizada no Curso:

- ✓ *da autoavaliação:* Item D da Q 3 E e D - Utilização de estratégias didáticas diversificadas e comuns a várias disciplinas; Item E da Q 3 E e D - Articulação entre teoria e prática; Item F da Q 3 E e D - Desenvolvimento de projetos, oficinas, estudos envolvendo mais de uma disciplina; Item G da Q 3 E e D - Promoção de eventos (seminários, simpósios, congressos) envolvendo mais de uma disciplina do curso; Item H da Q 3 E e D - Integração entre várias disciplinas por meio de trabalho de campo; Item E da Q 4 E e D - Proposição de soluções para problemas de pesquisa e/ou extensão relacionados à futura atuação profissional/cidadã; Q 12 D - Diversificação de procedimentos didáticos; Item A da Q 12 D - Aula dialogada; Item B da Q 12 D - Aula expositiva; Item C da Q 12 D - Aula prática com laboratório; Item D da Q 12 D - Construção de mapa conceitual; Item E da Q 12 D - Debate; Item F da Q 12 D - Discussão de tema por via eletrônica; Item G da Q 12 D - Ensino com pesquisa; Item H da Q 12 D - Estudo de caso; Item I da Q 12 D - Estudo de texto; Item J da Q 12 D - Estudo dirigido; Item K da Q 12 D - Estudo do meio; Item L da Q 12 D - Seminário; Item M da Q 12 D - Visita; Item N da Q 12 D - Outros.
- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco:* indicador 1.7. Metodologia; 1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem.
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE:* a questão 28 - As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas; Q 29 - O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.

Estágio Supervisionado:

- ✓ *da autoavaliação:* composta pelas questões 6.1 do Estudante e 7.2 do Docente: Item A - Aprendizagens proporcionadas pelo estágio supervisionado; Item B -

Condições de realização do estágio supervisionado; Item C da Q E e D - Integração com o ambiente de trabalho propiciada pelo estágio supervisionado; Item D da Q E e D - Realização de atividades diversificadas (observação, reflexão, resolução de situações-problema) no ambiente de realização do estágio; Item E da Q E - Realização de “pesquisas envolvendo ação” no ambiente de realização do estágio; Item F da Q E e item E da Q D - Articulação da teoria com a prática do estágio; Item G da Q E e item F da Q D - Mobilização de conhecimentos de várias áreas no desenvolvimento das atividades de estágio; Item H da Q E - Interação com órgãos relacionados à profissão, diferentes daquele de realização do estágio curricular; Item I da Q E - Tempo curricular disponibilizado para a atividade de estágio supervisionado; Item J da Q E - Orientação recebida para o desenvolvimento das atividades de estágio; Item G da Q D - Orientação oferecida para o desenvolvimento das atividades de estágio; Item H da Q D - Orientação sobre questões éticas e relacionamento interpessoal no local do estágio.

- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco*: indicador 1.8 - Estágio Curricular Supervisionado; 1.19 - Integração com as redes públicas de ensino; 1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS (Cursos Medicina); 1.22. Atividades práticas de ensino (Cursos Medicina); 2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica (Cursos Medicina).
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE*: a questão Q 49 - O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação; Q 51 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país; Q 52 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.

Trabalho de Conclusão de Curso:

- ✓ *da autoavaliação*: Item A da Q 7.2 do E – Adequação do tempo curricular destinado ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso; Item B da Q 7.2 do E – Orientação recebida para o desenvolvimento das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso; Item C da Q 7.2 do E – Existência dos recursos necessários à execução do Trabalho de Conclusão de Curso (bibliografia equipamentos, material de consumo, etc.); Item A da Q 8 do D –

Número de créditos destinados à abordagem de métodos e técnicas de pesquisa; Item B da Q 8 do D – Número de créditos destinados à elaboração do TCC; Item C da Q 8 do D – Tempo destinado à orientação; e Item D da Q 8 do D – Número de orientandos por docente.

- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco*: indicador 1.10 - Trabalho de conclusão de curso.
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE*: a questão 50 - As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional.

Participação em outras Atividades - Atividades Complementares:

- ✓ *da autoavaliação*: Item A da Q 5 E - Estágio não obrigatório; Item B da Q 5 E - Projetos de iniciação científica, de iniciação tecnológica ou de iniciação à docência; Item C da Q 5 E - Monitoria em disciplinas; Item D da Q 5 E - Atividades Curriculares de Integração Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE) e atividades de extensão; Item E da Q 5 E - Congressos, simpósios, seminários, palestras, debates, mesas redondas e correlatos; Item F da Q 5 E - Visitas, excursões, estudos do meio e correlatos; Item G da Q 5 E - Atividades culturais; Item H da Q 5 E - Atividades esportivas; Item I da Q 5 E - Disciplinas eletivas.
- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco*: indicador 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.9. Atividades complementares.
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE*: a questão Q 42 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária; Q 43 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica; Q 44 - O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição; Q 45 - A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados; Tabela 6.11 - Distribuição de oferta de atividades complementares; Tabela 6.12 - Distribuição da participação em programas de iniciação científica e a percepção da contribuição dos programas para a formação; Tabela 6.13 - Distribuição da participação em programas de monitoria e a percepção da contribuição dos

programas para formação; Tabela 6.14 - Distribuição da participação em programas de extensão e a percepção da contribuição dos programas para formação.

Avaliação da Aprendizagem:

- ✓ *da autoavaliação:* Item I da Q 3 E e D - Realização de avaliação integrada das disciplinas/atividades do mesmo semestre ou ano; Q 13 D - Diversificação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem; Item A da Q 13 D - Prova escrita individual; Item B da Q 13 D - Prova escrita em grupo; Item C da Q 13 D - Resolução de exercícios em sala de aula individual; Item D da Q 13 D - Resolução de exercícios em sala de aula em grupo; Item E da Q 13 D - Resolução de exercícios extraclasse individual; Item F da Q 13 D - Resolução de exercícios extraclasse em grupo; Item G da Q 13 D - Relatórios individuais de atividades práticas; Item H da Q 13 D - Relatórios em grupo de atividades práticas; Item I da Q 13 D – Seminários; Item J da Q 13 D - Portfólio; Item K da Q 13 D - Webfólio; Item L da Q 13 D - Mapa conceitual; Item M da Q 13 D - Resenhas/Fichamentos.
- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco:* indicador 1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE:* a questão Q 54 - As avaliações de aprendizagem aplicadas pelos professores foram coerentes com o conteúdo ministrado.

Avaliação do PPC:

- ✓ *da autoavaliação:* Q 2 E e D - Conhecimento do PPC.
- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco:* indicador 1.1. Contexto educacional; 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso; 2.1- Atuação do NDE considerando os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE:* não há questão específica.

Condições Didático-Pedagógicas dos Docentes e Tutores:

- ✓ *da autoavaliação:* Item A da Q 8 E - Domínio do conteúdo; Item B da Q 8 E - Relacionamento com Estudantes; Item C da Q 8 E - Procedimentos

metodológicos Empregados; Item D da Q 8 E - Assiduidade e pontualidade; Item E da Q 8 E - Sistema de avaliação.

- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco*: indicador 1.13. Atividades de Tutoria; 2.7. Titulação do corpo docente do curso; 2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores; 2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso; 2.10. Experiência profissional do corpo docente; 2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica; 2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente; 2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes; 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica; 2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Cursos EaD); 2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Cursos EaD); 2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante (Cursos EaD); 2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente (Cursos Medicina).
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE*: a questão Q 36 - As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender; Q 37 - Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para seus estudos; Q 38 - As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens; Q 53 - O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores; Q 46 - O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas; Q 47 - As atividades práticas foram suficientes para a formação profissional; Q 48- O curso propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos em sua área de formação; Q 55 - Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes; Q 56 - Os professores demonstraram domínio do conteúdo das disciplinas que ministraram; Q 57- Os professores utilizaram tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem.

Coordenação de Curso:

- ✓ *da autoavaliação*: Item A da Q 9 E e da Q 14 D - Organização didático-pedagógica; Item B da Q 9 E e da Q 14 D - Funcionamento do curso; Item C da Q 9 E e da Q 14 D -Orientações aos alunos; Item D da Q 9 E e da Q 14 D - Funcionamento do Conselho de Curso; Item E da Q 9 E e da Q 14 D - Fluxo de

informações entre o Conselho de Curso e os docentes do curso; Item F da Q 14 D - Fluxo de informações entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e os docentes do curso.

- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco*: indicador 2.2. Atuação do(a) coordenador(a): considerar os aspectos; 2.3. Experiência do(a) coordenador(a) do curso em cursos a distância; 2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador(a); 2.5. Regime de trabalho do(a) coordenador(a) do curso; 2.6. Carga horária de coordenação de curso (EaD); 2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE*: a questão Q 40 - A coordenação do curso promoveu ações de mediação em situações eventuais de conflito ocorridas na relação professor-aluno.

Infraestrutura:

- ✓ *da autoavaliação*: Item A da Q 10 E e da Q 15 D - Adequação das salas às aulas teóricas; Item B da Q 10 E e da Q 15 D - Adequação dos laboratórios às aulas práticas; Item C da Q 15 D - Adequação dos laboratórios às normas de segurança; Item C da Q 10 E e item D da Q 15 D - Adequação do apoio de pessoal técnico nas aulas práticas; Item D da Q 10 E e item E da Q 15 D - Disponibilidade de equipamentos para as aulas teóricas e práticas; Item E da Q 10 E e item F da Q 15 D - Quantidade de livros no acervo das bibliotecas da UFSCar; Item F da Q 10 E e item G da Q 15 D - Qualidade do atendimento aos usuários nas bibliotecas; Item G da Q 10 E e item H da Q 15 D - Horário em que é possível a utilização do acervo das bibliotecas; Item H da Q 10 E e item I da Q 15 D - Recursos computacionais oferecidos aos alunos pela Universidade; Item I da Q 10 E - Qualidade do atendimento/suporte oferecido aos alunos na utilização dos recursos computacionais; Item J da Q 10 E - Horário em que é possível a utilização dos recursos computacionais; Item K da Q 10 E - Qualidade do atendimento da Divisão de Gestão e Registro Acadêmico (DiGRA); Item L da Q 10 E - Horário de funcionamento da DiGRA; Item E da Q 11 E - Os serviços oferecidos pela Universidade são do conhecimento de todos; Item F da Q 11 E - A Universidade tem boa infraestrutura; Item J da Q 15 D - Condições para trabalho de campo.

- ✓ *do Relatório da Visita de avaliação in loco*: indicador 1.11. Apoio ao discente; 1.15. Material didático institucional; 1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes (Cursos EaD); 1.18. Número de vagas; 3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral; 3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos; 3.3. Sala de professores; 3.4. Salas de aula; 3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática; 3.6. Bibliografia básica; 3.7. Bibliografia complementar; 3.8. Periódicos especializados; 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade; 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade; 3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços; 3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística); 3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas; 3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação; 3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial; 3.16. Sistema de referência e contrarreferência; 3.17. Biotérios; 3.18. Laboratórios de ensino; 3.19. Laboratórios de habilidades; 3.20. Protocolos de experimentos; 3.21. Comitê de ética em pesquisa.
- ✓ *do Relatório de Curso do ENADE*: Q 39 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação; Q 40 - A coordenação do curso promoveu ações de mediação em situações eventuais de conflito ocorridas na relação professor-aluno; Q 55 - Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes; Q 58 - A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico; Q 59 - O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes; Q 60 - As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas; Q 61 - Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes; Q 62- Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso; Q 63 - A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram; Q 64 - A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais; Q 65 - O ambiente acadêmico favoreceu a reflexão e convivência social de forma a promover um clima de respeito à diversidade; Q 66 - A instituição contou com espaços de cultura, de lazer, de convívio e interação social; Q 67 - A instituição dispôs de

refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.

Ao agrupar todos esses indicadores em um único local, delinear-se as Categorias Avaliadas. O agrupamento visa à integração destes indicadores e a não análise em separado dos resultados de avaliação postos em diferentes fontes de informação. Dessa forma, para o desenvolvimento no Curso de Licenciatura em Química vinculado ao CCA, a 1ª Etapa foi sistematizada em uma planilha de Excel contendo todos os indicadores dos dois relatórios de resultados de avaliações disponibilizados, à época, conforme já referido anteriormente, quais sejam: da autoavaliação e da Visita de Avaliação *in loco*.

Do ENADE, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação estabelecem os conteúdos necessários para a formação de um cidadão e profissional, e que tanto o ENADE quanto os currículos dos cursos de graduação deverão contemplá-los, identificou-se como pertinente relacionar os conhecimentos exigidos no Exame com os conhecimentos abordados na matriz curricular do curso por meio de análise da prova realizada pelos estudantes no ano de 2014, que estava disponibilizada, em comparação aos planos de ensino dos docentes do Curso em questão.

4.3.2 2ª Etapa: O Processo de Análises dos Indicadores

Para esta Etapa optou-se em trabalhar com a pesquisa-ação como forma de desenvolver a proposta metodológica, bem como com a realização do grupo focal para avaliá-la e validá-la nesta versão preliminar. A opção por esse tipo de pesquisa justifica-se quando se deseja vivenciar junto aos sujeitos da pesquisa a proposta delineada, além de indicar a pertinência em ter o acompanhamento de um profissional da Instituição, especialista em educação.

O desenvolvimento da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações foi planejado para ocorrer no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, com a participação desta pesquisadora, durante o primeiro semestre de 2015, assim, seria possível acompanhar todo o processo de análise pelos atores institucionais dos resultados das avaliações disponíveis.

4.3.3 3ª Etapa: O Processo de Tomada de Decisão

Esta Etapa constitui-se no momento em que os atores institucionais, pautados em indicadores resultantes de processos avaliativos e/ou acrescidos de outras fontes de informação, tomarão decisões que poderão incidir em possíveis ações que visem ao aprimoramento do curso e de seu projeto pedagógico. Dessa forma, conforme estabelecido em normativa interna, caberá aos atores que compõem o Conselho de Coordenação de Curso, baseados nas análises realizadas e nas proposições dos membros do Núcleo Docente Estruturante, apreciar, referendar e tomar decisão pertinente e relevante para o curso.

Frente ao exposto, nesta seção foi evidenciada a necessidade de um curso de graduação aferir sua qualidade em virtude de formar um cidadão e profissional que atuará na sociedade. Esta aferição ocorrerá por meio de processos avaliativos da análise de resultados destes processos pelos quais o curso tenha sido submetido, bem como da incorporação de outros indicadores quando pertinentes, assim, delineando a importância da multiplicidade de fontes de informação como forma de averiguar essa qualidade.

Ressaltou-se ainda que a divulgação e a análise dos resultados de processos avaliativos são de fundamental importância por tratar-se de um momento de discussão dos indicadores coletados e para a definição conjunta de propostas de ações que possam fortalecer os pontos positivos e superar os pontos frágeis diagnosticados. Dessa forma, a avaliação deixa de finalizar sua atividade com a divulgação dos resultados, assumindo um caráter formativo e/ou emancipatório, além de não perder sua credibilidade perante a comunidade acadêmica. Destacou-se, também, que a apropriação dos resultados de processos avaliativos pelos atores institucionais deve orientar o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso, subsidiando o processo de tomada de decisão com vistas ao seu aprimoramento. Assim, caberá ao Coordenador de Curso e seu Núcleo Docente Estruturante, com o acompanhamento de um profissional da instituição especialista em educação, a proposição de ações que visem ao aprimoramento deste projeto pedagógico, uma vez que a avaliação aponta, diagnostica os problemas, mas, no entanto, não os soluciona.

5 A INTERVENÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Esta seção tem o objetivo de apresentar o processo e os resultados encontrados na intervenção proposta, por meio do desenvolvimento da pesquisa-ação, ocorrida no Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* de Araras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para tal, a seção foi dividida da seguinte forma: em uma primeira subseção se caracterizará o Curso de Licenciatura em Química vinculado ao CCA com o objetivo de contextualizá-lo; na segunda subseção será apresentado o relato dos encontros com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) por meio do desenvolvimento da pesquisa-ação que se constitui na Etapa de análises dos indicadores dos resultados de avaliações e da tomada de decisão; e, por fim, na terceira subseção se abordará a percepção dos docentes do NDE acerca da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações, por meio da realização do grupo focal.

Há que se destacar que os indicadores quantitativos denominados, na classificação de Schwartzman (1994) de *indicadores simples*, como os sugeridos na seção 4, não foram analisados durante o desenvolvimento desta investigação. Esse fato, provavelmente, se deve à questão do tempo limitado dos envolvidos, bem como pela questão das inúmeras informações oriundas dos Relatórios da Autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), da UFSCar, e da Visita de Avaliação *in loco*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), oriundos dos processos regulatórios de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos graduação, que estavam postas e precisavam ser analisadas.

Para além das questões de tempo limitado e do grande número de indicadores a serem analisados, o Curso apresentou interesse em elaborar um instrumento complementar de coleta de dados, o que também pode ter influenciado em não se buscar outros indicadores internos sobre ele. Pelo fato da avaliação constituir-se em um processo contínuo, acredita-se que, para uma primeira aproximação e análise dos resultados das avaliações, a questão de não se buscar e, conseqüentemente, de não analisar outros indicadores quantitativos não seja um desqualificador do processo de avaliação desencadeado no Curso. Para tanto, há que se dar continuidade nesse processo para então buscar outras fontes de informações que possam complementar as análises já realizadas pelo Curso.

5.1 O Curso de Licenciatura em Química vinculado ao CCA do campus Araras da UFSCar

No ano de 2008 foi criado o Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* de Araras no bojo do Plano de Adesão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007a). Sua autorização para funcionamento ocorreu por meio da Resolução ConsUni nº597, de 19 de agosto de 2008, e seu ato de reconhecimento foi pela Portaria nº 469, de 22 de novembro de 2011, publicada no Diário Oficial da União, no dia 24 de novembro de 2011. O início de funcionamento do curso ocorreu em 09 de março de 2009⁵⁴, ofertando 40 vagas anuais no período noturno, com carga horária total de 3.210 horas, divididas entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, estágio supervisionado, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. A integralização curricular ocorre em 10 semestres.

O Curso tem enfoque ambiental e desenvolve atividades interdisciplinares com os Cursos de Licenciaturas em Física e em Ciências Biológicas, também criados no ano de 2008 no Plano de Adesão da UFSCar ao REUNI e com oferta de 40 vagas anuais no período noturno.

A UFSCar ao decidir pela implantação de cursos de licenciaturas considerou o cenário educacional nacional e das regiões de seus *campi*, observando, dentre outros documentos, o relatório intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”⁵⁵, elaborado em maio de 2007 por uma Comissão Especial instituída com a assessoria da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A proposta de criação desses três cursos de licenciatura teve o objetivo de suprir a carência local de professores, no caso o município de Araras, como destacado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química

Dessa forma, o *campus* Araras, por integrar uma Universidade pública, atuando, a partir de 2009, na formação de professores de Ciências Biológicas, Física e Química contribuirá para que a cidade de Araras possa ter professores, em número suficiente, para atuar no Ensino Médio, contribuindo, ainda, para minimizar a escassez de docentes apresentada no relatório mencionado acima (UFSCAR, 2013b, p.12).

⁵⁴ Informação disponível em: <<http://www2.ufscar.br/graduacao/calendarioAcademico2009.pdf>>. Acesso em: jun.2015.

⁵⁵Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília, maio de 2007 (BRASIL, 2007b).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química apresenta como objetivo geral a formação do professor reflexivo com uma proposta de interligar teoria-prática, dessa forma, proporcionando sólida e abrangente formação “em conteúdos de Química, Física e Biologia, com enfoque ambiental; bem como uma consistente formação pedagógica” (UFSCAR, 2013b, p.37).

5.2 Os Encontros com o NDE

Esta subseção apresenta a dinâmica dos encontros que foram realizados nesta pesquisa com os docentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Química vinculado ao CCA para o desenvolvimento da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações, realizado por meio da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação pode englobar vários métodos de pesquisa social; valoriza a interação entre o pesquisador e os atores; apresenta como contexto favorável para sua realização aquele no qual se deseja ouvir o que os sujeitos têm a dizer, proporcionando momentos para que eles possam agir, além de que eles precisam estar dispostos a participarem ativamente do processo de intervenção (THIOLLENT, 2011; TRIPP, 2005); e tem a finalidade de diagnosticar uma situação, propor uma ação, acompanhar e observar seu desenvolvimento e, por fim, avaliá-la, possibilitando novas ações, assim, o pesquisador necessita vivenciar juntamente com os sujeitos da pesquisa todo o desenvolvimento da intervenção (EL ANDALOUSI, 2004). Esse tipo de pesquisa não se restringe a compreensão e descrição da prática do contexto real, mas busca modificá-la. Para tal, a pesquisa e a ação deverão caminhar juntas visando uma transformação na prática (FRANCO, 2005).

Como já referido, a sistematização da Etapa da metodologia de coleta e organização de indicadores foi elaborada previamente pela pesquisadora em decorrência do tempo destinado à pesquisa, constituindo-se em uma versão preliminar. Os indicadores oriundos dos diferentes relatórios de avaliações que compõem esta metodologia de coleta e organização de indicadores, também foram preenchidos antecipadamente pela pesquisadora para iniciar prontamente as análises e discussões. Entretanto, havia o objetivo que ela tomasse a versão definitiva em formato e apresentação após o desenvolvimento.

A dinâmica, utilizada para as Etapas dos processos de análises dos resultados de avaliações e de tomada de decisão, foi definida para que ocorresse em sete (7) encontros intercalados por um período de uma semana, totalizando três (3) meses, com duração de duas

(2) horas para cada encontro. Essa dinâmica dos encontros segue o modelo de auditório de Thiollent (2011). Modelo este em que em um primeiro momento é feita uma explanação daquilo que foi solicitado no encontro anterior; em seguida, as duplas – formato decidido pelo grupo de docentes para a realização das tarefas – apresentam suas atividades concluídas, e no transcorrer da apresentação das duplas ocorre a discussão sobre as categorias avaliadas. A parte final destina-se às orientações para o próximo encontro. Durante o intervalo entre os encontros, as duplas encontraram-se para discutir os resultados das avaliações e para preparar o próximo encontro. Eventualmente, foi necessária a intervenção da pesquisadora para dirimir as dúvidas então surgidas.

Destaca-se que o Curso de Licenciatura em Química havia iniciado as discussões sobre a reformulação curricular da mesma forma que os outros dois cursos de licenciatura do *campus* de Araras, sem estarem pautados em resultados de avaliações. Entretanto, após a consulta da Coordenadora e da Vice-coordenadora do Curso à Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) sobre como fazer um processo de reformulação curricular, foi identificada a necessidade de embasamento em resultados de avaliações internas e externas, conforme exigência de normativa da IES (UFSCAR, 2012b). Juntamente a este conhecimento de embasar uma reformulação em resultados de avaliações, ocorreu o convite ao NDE para participar desta pesquisa, que tinha como foco desenvolver uma proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações como forma de subsidiar o processo de tomada de decisão, em especial, a reformulação curricular.

De posse destas informações o NDE do Curso de Licenciatura em Química decidiu reiniciar seu processo de análise sobre o Curso, buscando analisar, em um primeiro momento, os resultados das avaliações pelas quais o curso tinha sido submetido. Tal decisão vai ao encontro do afirmado por Castro (2009) em que a análise dos resultados de avaliações deve aprimorar a sala de aula, a formação docente e, em decorrência, o curso, buscando atingir padrões de qualidade compatíveis com as exigências da sociedade. Também, com o reiterado por Lemos, Ferreira e Tenório (2011) e Gasparetto (1999) que a avaliação deve oportunizar que o processo de tomada de decisão ocorra de forma consciente, no momento mais apropriado e permitindo o conhecimento real da situação, constituindo-se em um importante momento de contribuição para melhorias. Há entendimento de que este foi um momento específico e apropriado para o Curso de Licenciatura em Química reiniciar seu processo de reformulação curricular.

No primeiro encontro, realizado no dia 18 de março de 2015, dos membros do NDE com a pesquisadora, esta se apresentou especificando a trajetória profissional, a

pesquisa e seus objetivos. A pesquisadora deixou claro que se tratava de uma pesquisa específica, a pesquisa-ação, que é qualitativa, que haveria troca de experiências, que os docentes seriam sujeitos como a pesquisadora, bem como que as contribuições deles seriam importantes para validar a proposta metodológica.

O NDE do Curso de Licenciatura em Química é composto por 11 docentes, sendo nove (9) docentes da área majoritária do curso e dois (2) docentes da área minoritária. Os docentes mostraram-se dispostos e “abertos” a desenvolverem a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações pelas quais o Curso tinha sido submetido e que estavam disponibilizados. A Coordenadora do Curso, também presidente do NDE, enfatizou que o curso passaria pela reformulação curricular e, conseqüentemente, se analisaria os resultados das avaliações buscando quais dados e informações poderiam subsidiar a proposta de reformulação curricular. Esta questão de considerar os resultados de avaliações para pautar, subsidiar e qualificar o processo de tomada de decisão vai ao encontro dos apontamentos de vários autores consultados para este trabalho (SAUL, 1988, 1990; GASPARETTO, 1999; LEITE, 1997; DIAS SOBRINHO 2003a; POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006; BAUER, 2010; LEMOS; FERREIRA; TENÓRIO, 2011), bem como ao que está postulado em normativa da UFSCar (UFSCAR, 2012b).

Os docentes do NDE optaram pela divisão em duplas e que cada dupla analisaria uma ou mais categorias da proposta metodológica. Posteriormente a esse encontro, a divisão foi feita e enviada por e-mail aos membros do NDE e à pesquisadora.

No transcorrer dessa reunião foi enfatizada a importância de analisar os resultados das avaliações visando melhorias para o curso, pautando o processo de tomada de decisão, bem como a importância de não se restringir esta análise a apenas uma modalidade de avaliação.

Pelo fato dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) serem divulgados um ano após sua realização, foi destacado que o Curso de Licenciatura em Química, que o realizou no ano de 2014, não os teria para a presente análise. Dessa maneira, foram utilizados como indicadores os resultados da autoavaliação e os da Visita de Avaliação *in loco*, sendo que ambas as avaliações igualmente ocorreram no ano de 2014. Todavia, foi destacado que seria interessante a análise da prova do ENADE realizada pelos estudantes, com vistas a identificar os conteúdos exigidos com os estabelecidos na matriz curricular do curso.

Na divisão de tarefas, as categorias avaliadas ficaram da seguinte forma: uma dupla encarregou-se de analisar o perfil do profissional e a estrutura curricular e conteúdos;

outra dupla responsabilizou-se pela análise do estágio supervisionado, do trabalho de conclusão de curso (TCC) e das atividades complementares; outra dupla comprometeu-se com a análise dos conteúdos do ENADE com relação aos conteúdos da Matriz e da metodologia utilizada no Curso; outra dupla assumiu a análise da avaliação da aprendizagem e do PPC; e, por fim, a última dupla incumbiu-se com a análise das condições didático-pedagógicas, da coordenação de curso e da infraestrutura.

Antes de finalizar esse encontro, a Coordenadora entregou um questionário de avaliação complementar às avaliações já estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), a saber: autoavaliação, avaliação de desempenho dos estudantes e a avaliação pela visita *in loco*. A Coordenadora também mostrou sua preocupação em discutir este questionário de avaliação complementar que, em princípio, foi elaborado para ser aplicado aos discentes do Curso de Licenciatura em Química. Complementou que possivelmente os outros dois Cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Física também o aplicariam. Explicitou que já existe um software para coletar e tratar estatisticamente os dados e que já fizeram um teste com dois estudantes de cada Licenciatura, avaliando o tempo gasto para preenchimento e a facilidade na interpretação das questões. Ressalta-se que se trata de uma avaliação complementar às oficiais, bem como que se refere à avaliação de percepção dos estudantes, tendo como objetivo captar informações que não foram identificadas com as avaliações oficiais, em decorrência de estas tratarem de aspectos de caráter mais geral.

No segundo encontro, realizado no dia primeiro de abril de 2015, a Coordenadora do Curso conversou com a pesquisadora sobre a dinâmica da reunião, apresentando sua preocupação com as leituras das peças normativas que embasam o processo de reformulação curricular. A Coordenadora do Curso propôs ao grupo a socialização da tarefa da reunião anterior. As duplas dariam um feedback sobre a(s) categoria(s) avaliada(s) e sobre quais sugestões tinham proposto com vistas ao aprimoramento do Curso. Uma única dupla de docentes não tinha feito a análise das categorias sob sua responsabilidade. Como forma de retomar as discussões anteriores, a Coordenadora projetou a metodologia de coleta e organização dos indicadores explicitando como foi idealizada.

A dupla de docentes que iniciou a apresentação foi àquela que analisou o perfil do profissional e a estrutura curricular e conteúdos. A dupla fez análises de cada item das questões que compunham as duas categorias, não se restringindo aos indicadores mais frágeis e projetaram algumas possíveis ações visando melhorias para o curso. Na categoria do perfil do profissional foi destacado que faltam outras informações para a análise de alguns itens. Na categoria estrutura curricular e conteúdos foi destacado a necessidade de adequar as ementas

das disciplinas às normativas legais que exigem a abordagem das temáticas sobre os direitos humanos e as relações étnico-raciais.

Em ambas as categorias foram identificadas as seguintes necessidades visando melhorias para o curso: reestruturação das ementas das disciplinas que versam sobre a temática ambiental e a manutenção do enfoque ambiental no curso; a necessidade de dispor de tempo para o desenvolvimento da prática como componente curricular; a formulação de questões que possam captar as especificidades do curso ao elaborar o instrumento complementar de avaliação; a destinação e garantia de tempo livre para realizar atividades como pesquisas na biblioteca e outras; o trabalho integrado com diferentes professores em disciplinas para resolução de problemas; a antecipação de disciplina que trate de métodos e técnicas de pesquisas; e a inserção de conteúdo que aborde a história da ciência. Esta última foi identificada como necessária pelo fato dos docentes a perceberem como muito importante para a formação dos estudantes e por ser não ser abordada no curso.

No transcorrer da reunião os docentes enveredaram para a grande discussão sobre o diferencial dos três cursos de Licenciaturas que é a interdisciplinaridade e/ou integração entre as três áreas de conhecimento, o que acabou por não conseguir que a próxima dupla apresentasse suas análises e contribuições. Nesse momento foi evidenciado que a proposta de integração entre os três Cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, em Física e em Química, estabelecida nos projetos pedagógicos destes cursos não se concretizou. Essa questão vai ao encontro do asseverado por Bondioli (2013) ao justificar que a avaliação do projeto pedagógico é necessária para verificar o que foi planejado com o que realmente foi alcançado, identificando as condições que favoreceram ou não a operacionalização do projeto. Os docentes mostraram-se dispostos a analisarem a questão da integração entre os três Cursos discutindo minuciosamente sua manutenção ou não.

Durante a fala da primeira dupla ficou claro que se restringiram à análise dos resultados da autoavaliação, desconsiderando os resultados da avaliação externa ou, pelo menos, não evidenciaram que os tinham explorado em suas análises. Ao perceber essa desconsideração, ou não evidenciamento, a pesquisadora prontificou-se em sintetizar os comentários, sugestões e/ou recomendações feitas pela Comissão de Avaliação *in loco* postos no relatório dessa avaliação, com o objetivo de que os docentes pudessem analisá-las também. Por outro lado, para finalizar esse encontro, a Coordenadora do Curso de Química propôs como tarefa para o próximo encontro que as duplas encaminhassem, via e-mail e anteriormente à realização do encontro seguinte, suas análises e contribuições ao grupo com o objetivo de agilizar as discussões sobre os resultados das avaliações.

No terceiro encontro, que ocorreu no dia 15 de abril de 2015, a Coordenadora do Curso retomou as discussões da reunião passada e explicou que reuniu as análises feitas pelas duplas de docentes em um arquivo único. Retomou a importância de identificar quais informações seriam necessárias para o processo de reformulação curricular que não estão disponíveis na metodologia de coleta e organização de indicadores.

A Coordenadora apontou também sua preocupação em discutir o instrumento de avaliação complementar do Curso de Licenciatura em Química, quais questões seriam mantidas, excluídas e/ou incluídas, se a aplicação seria apenas aos discentes ou se incluiria também os docentes. Além dessas questões, a Coordenadora apresentou, novamente, a preocupação em analisar as normativas internas e externas que devem ser consideradas ao se propor uma reformulação curricular. Nesse momento, a pesquisadora indicou que as análises dos resultados das avaliações dependem, conjuntamente, das análises frente às normativas internas e externas como forma de ter um embasamento para as alterações e mudanças necessárias para a melhoria do curso.

A dupla que iniciou a apresentação das análises foi a que se responsabilizou pelas categorias de Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares. A dupla apontou como pontos frágeis do Estágio Supervisionado: uma aparente dissociação entre teoria e prática; necessidade de identificação de outros locais para a realização do estágio para além das escolas; e premência de redistribuir ao longo do curso a carga horária que hoje é concentrada no último ano.

Para as atividades complementares foram apontadas as seguintes fragilidades: a necessidade de ampliar as atividades que as comportam incluindo atividades culturais como idas a museus, teatros, cinemas, shows etc.; a necessidade de elaborar um caderno de orientações para os estudantes entenderem o que são as atividades complementares e como realizá-las durante o curso; a premência de incluir questões no instrumento avaliação complementar que captem o interesse dos estudantes em realizarem excursões, atividades esportivas e culturais; verificar quais disciplinas que os estudantes possuem mais dificuldades; alternar, entre os docentes, a oferta das Atividades Culturais de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE); e necessidade de refazer o regulamento das atividades complementares. Já o Trabalho de Conclusão de Curso, segundo a percepção dos estudantes e dos docentes, identificada pela autoavaliação, bem como a avaliação posta pela Visita de avaliação *in loco*, não há nenhuma fragilidade nessa categoria, contudo, os docentes presentes também no NDE apontaram para a questão divergente de realizá-lo na área específica do curso ou na área do ensino de Química.

A segunda dupla apresentou as análises das avaliações do processo ensino-aprendizagem e do PPC. A avaliação do PPC não chegou a ser tão discutida, principalmente pelo fato de ser uma categoria composta apenas por uma questão do instrumento de coleta de dados da autoavaliação, na qual docentes e estudantes dizem se conhecem o PPC, se o conhecem parcialmente ou se não o conhecem, isso acaba por limitar a análise, além disso, os itens que compõem o PPC foram avaliados, de maneira geral, pela autoavaliação de cursos de graduação nas demais questões que a compõem. Nessa questão, o que poderia ter sido discutido é qual seria outra possibilidade para avaliar o PPC. No tocante as observações apontadas pela Comissão de avaliação externa, discutiram a pontuação média atribuída por esta Comissão que foram: a atuação do NDE e as ações decorrentes dos processos de avaliações. Os docentes que compõem o atual NDE apontaram, que desde o ano de 2014, eles têm tido uma atuação que atende às atribuições do Núcleo estabelecidas em normativas, bem como que o atual processo de reformulação curricular constitui-se em uma das ações decorrentes dos processos avaliativos.

No tocante à avaliação do processo ensino-aprendizagem as fragilidades apontadas foram as seguintes: necessidade de diversificar os instrumentos de avaliações e de garantir a realização de atividades em salas de aula como exercícios individuais e em grupo; em decorrência da área de formação, alguns docentes indicaram, ainda, desconhecimento de alguns instrumentos como portfólio, mapa conceitual. Os docentes alegaram que essa diversificação de instrumentos de avaliação nem sempre é possível em decorrência da área de atuação e/ou formação do docente, da quantidade de estudantes por disciplina que às vezes chegam a 120 alunos por aula, bem como da experiência docente, em razão de acreditarem que quanto mais experiente mais conseguirá diversificar.

Dessa forma, os docentes sugeriram a possibilidade das disciplinas serem de seis (6) créditos, sendo quatro (4) teóricos e dois (2) práticos. Nestes dois (2) créditos práticos, seria trabalhada a resolução de exercícios individuais e/ou em grupo e em sala de aula, que se torna uma forma de avaliação para além de provas, e em virtude, também, da limitação de tempo por parte de alguns estudantes que trabalham durante o dia.

No que se refere à metodologia mais utilizada pelos docentes no curso foi indicada a necessidade, bem como para a avaliação da aprendizagem, de diversificá-la, no entanto, já indicaram que o excesso de conteúdos acaba limitando-os ao uso da aula expositiva, faltando tempo para a utilização de outros procedimentos metodológicos.

A Coordenadora do Curso encerrou a reunião retomando sua preocupação com a análise e discussão sobre o instrumento complementar de avaliação, agendando reunião para

a semana seguinte, sendo que o Núcleo estava reunindo-se a cada 15 dias. Ela solicitou que o NDE e a pesquisadora analisassem e fizessem propostas de questões para este instrumento complementar, bem como disse que enviaria em um arquivo único todas as análises e sugestões de melhorias das duplas sobre os resultados das avaliações. Transcorridos dois dias dessa reunião, a Coordenadora enviou e-mail ao NDE e à pesquisadora contendo o arquivo único e informando que a reunião para a semana seguinte havia sido desmarcada, voltando ao intervalo de 15 dias.

No quarto encontro, que ocorreu no dia 29 de abril de 2015, a Coordenadora do Curso retomou as discussões da reunião passada e propôs uma dinâmica para este encontro, qual seja: a apresentação da última dupla que analisou os conteúdos exigidos no ENADE em relação aos conteúdos da matriz curricular do curso e a metodologia utilizada no curso e, a discussão do instrumento de avaliação complementar para os Cursos de Licenciaturas em Química, em Física e em Ciências Biológicas. A Coordenadora explicitou que os demais cursos já estavam discutindo este instrumento no âmbito de seus NDE.

A última dupla de docentes iniciou a apresentação das análises sobre os conteúdos exigidos no ENADE em comparação aos conteúdos da matriz curricular do curso. Estes docentes afirmaram que nas questões de formação geral, compostas por oito questões de múltipla escolha e duas dissertativas, tiveram certa dificuldade em identificar na matriz curricular do curso questões que abordassem tais conhecimentos de cultura geral, pois estas questões eram de cunho interpretativo. Os docentes levantaram a questão de como garantir que essa formação seja adquirida pelos estudantes, uma vez que ela é desejável por tratar-se de um curso que formará cidadãos e profissionais que atuarão na sociedade, em especial, na formação de outros cidadãos, além de que essa formação geral é recomendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química⁵⁶.

Alguns docentes apontaram que não é desejável que se faça ajustes ou adequações curriculares para atender a um exame, e sim pelo entendimento de sua necessidade na formação. Esse posicionamento de não adequação dos currículos aos exames em larga escala, sem ser verificado como pertinente à formação, foi recomendado fortemente pela pesquisadora e pode ser ratificado por diversos autores como: Afonso (2000); Dias Sobrinho; Ristoff (2002c); Dias Sobrinho (2002b, 2003b), dentre outros. Essa colocação dos docentes, também, vai ao encontro do afirmado por Bonamino e Sousa (2012, p.386) sobre o ajuste ou não do currículo aos exames de desempenho, ou seja, o “estreitamento do currículo

⁵⁶ Resolução CNE/CES n° 8, de 11 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química (BRASIL, 2002).

escolar” ou o seu não estreitamento, que está vinculado ao tipo de uso que se faz dos dados e informações produzidas pelas avaliações. Outros docentes apontaram que não seria preciso criar disciplinas para abranger esta formação geral e sim que ela deveria perpassar toda formação do estudante. No entanto, os docentes assumiram a responsabilidade de analisar uma forma de garantir que os estudantes tenham essa formação geral, uma vez que ela é exigida, como referenciado anteriormente, pelas DCN do Curso.

No que diz respeito às 30 questões sobre os Componentes Específicos, sendo 27 de múltipla escolha e três (3) discursivas, foram identificadas fragilidades nas disciplinas da matriz curricular do Curso em questão. Foi identificada pela dupla de docentes responsáveis a existência no ENADE de muitas questões sobre síntese orgânica, química analítica e química geral e, por outro lado, poucas questões sobre química inorgânica. Para essa análise a dupla valeu-se dos planos de ensino disponibilizados no sistema da Instituição e fizeram a correlação do explicitado nas ementas e nos tópicos programáticos com os conteúdos exigidos no ENADE, analisando a prova do ENADE em confronto com o estabelecido nos planos de ensino.

As fragilidades encontradas foram em algumas áreas da Química que não são tão bem trabalhadas e/ou exploradas como deveriam no currículo do Curso, embora constem da matriz curricular e nas ementas, e que foram exigidas no ENADE como a química orgânica e a bioquímica. Os docentes apontaram que, independentemente da exigência no ENADE, são áreas bastante importantes para a formação do Químico e que são estabelecidas, assim como a formação geral, pelas DCN do Curso. Da mesma forma, como os docentes assumiram a responsabilidade de analisar uma forma de garantir que os estudantes tenham a formação geral, assumiram a questão de garantir que os conteúdos de formação específica, identificados como pontos frágeis no curso, sejam explorados a contento.

No transcorrer dessa discussão emergiu a questão de que os estudantes têm chegado à universidade com certa defasagem de conhecimentos como nas disciplinas de matemática e de português. Alguns dos docentes presentes relataram experiências vivenciadas por eles quando atuavam em outras IES. Estas IES trabalhavam esta defasagem no formato de monitorias e tutorias, caracterizando-as como atividades de nivelamento.

As sugestões para as fragilidades apontadas na matriz curricular foram: deslocar a disciplina denominada Seminários do 8º semestre para o início do curso; inserir de alguma forma a questão da formação geral nas ementas das disciplinas em atendimento às DCN do curso; inserir questões sobre a abordagem da química orgânica no instrumento de

avaliação complementar com vistas a verificar qual será a percepção dos estudantes sobre a identificação dessa fragilidade frente à percepção dos docentes que analisaram os conteúdos do ENADE em comparação aos estabelecidos na matriz curricular; ofertar algumas ACIEPE que possam trabalhar a questão das dificuldades em português e matemática.

Ao apresentarem a análise sobre a categoria Metodologia utilizada no curso, apontaram que não é tão simples diversificar os procedimentos didáticos em decorrência da limitação de tempo e excesso de conteúdos; bem como que um curso noturno tem a limitação de tempo disponível, pois a maioria dos estudantes é de fora da cidade na qual se localiza a Universidade e alguns trabalham. Entretanto, os docentes apresentaram o desejo de receber orientações de como diversificar a aula, de como diversificar os procedimentos didáticos e de como garantir espaços na matriz curricular para trabalhos diversificados com metodologias diferentes da aula expositiva. Para tal, considerando a área de formação deles, apontaram para a necessidade de receberem essa orientação quanto à diversificação dos procedimentos didáticos, indicando a possibilidade desta orientação ocorrer via coordenação de curso e pedagoga do *campus* de Araras, respeitando a autonomia e a decisão do professor quanto à sua forma de lecionar.

Ainda na categoria Metodologia utilizada no curso, os docentes sugeriram a oferta de disciplinas optativas com horário livre, que possam ser multidisciplinares, envolvendo os três cursos de licenciatura, bem como que envolvam metodologias de ensino diferentes daquelas da exposição de conteúdo pelo professor. Essa possibilidade tem o objetivo de orientar os estudantes a buscarem informações, refletirem sobre o conteúdo pesquisado, exigindo que o estudante resolva questões por meio da orientação do professor (estudo do meio, estudo dirigido etc.), com apresentação dos resultados, ou de discussão por meio de fórum virtual (moodle).

Nessa discussão surgiu a questão do uso das tecnologias de informação como, tablets, celulares e computadores durante as aulas. Questões sobre como utilizar da melhor forma essas tecnologias em sala de aula e se influenciam na aprendizagem dos estudantes afloraram na discussão. Ainda há questionamentos sobre a eficácia desses equipamentos, se não ocorre dispersão por parte dos estudantes ao utilizarem essas ferramentas, e em que medida elas contribuem com o aprendizado dos estudantes. Os docentes apontaram que, aparentemente, uma aula bem direcionada e com atividades programadas pode evitar o uso inadequado dessas ferramentas e da própria internet.

Após a finalização da apresentação da última dupla, algumas questões surgiram para serem pensadas se poderiam ser incluídas no instrumento de avaliação complementar

como: disponibilidade do professor para atender os estudantes além do horário da sala de aula; diversificação de procedimentos didáticos e de instrumentos de avaliação da aprendizagem; e questões, apresentadas anteriormente, acerca da abordagem de conhecimentos de formação geral e da área da química orgânica e bioquímica.

Ao encerrar a reunião a Coordenadora e a Vice-coordenadora comprometeram-se em sistematizar os indicadores apresentados na metodologia de coleta e organização de indicadores, bem como as análises das duplas em formato de texto, para disponibilizarem ao NDE, e este deveria contribuir com as possíveis ações visando ao aprimoramento do Curso. A Coordenadora explicitou que o instrumento de avaliação complementar teria muitas questões gerais e que estavam faltantes questões específicas sobre o Curso, uma vez que as questões gerais já foram abordadas pelos instrumentos da autoavaliação e da visita *in loco*. A pesquisadora afirmou que elaborou uma síntese da análise dos resultados das avaliações e que disponibilizaria para que a Coordenadora e Vice a examinassem e fizessem suas contribuições para então ser encaminhada ao NDE para análise e apontamento de possíveis ações, sempre visando o aprimoramento do curso.

Para a reunião seguinte seriam discutidas quais questões comporiam o instrumento de avaliação complementar do Curso, quais seriam excluídas e quais seriam incluídas.

No quinto encontro, realizado no dia 20 de maio de 2015, a Coordenadora do Curso retomou as discussões da reunião passada e explicou que, aparentemente, as análises sobre os resultados das avaliações tinham sido finalizadas no quarto encontro, bem como a indicação de quais informações ou indicadores subsidiariam a tomada de decisão no processo de reformulação curricular. Apresentou como proposta de dinâmica para este encontro a análise sobre as questões que comporiam o instrumento de avaliação complementar do Curso. Para esta análise e discussão foram utilizados os seguintes documentos: o instrumento de avaliação complementar elaborado pela Coordenadora e outro docente; a metodologia de coleta e organização de indicadores; e o material enviado pela pesquisadora, anteriormente a esse encontro, que foram os instrumentos de coleta de dados usados na avaliação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB/UFSCar) e na avaliação das licenciaturas vinculado ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência/UFSCar).

Após apresentação da dinâmica do encontro, a Coordenadora socializou os assuntos sobre o processo de reformulação curricular que haviam sido discutidos entre as três

Coordenações das Licenciaturas em Química, em Física e em Ciências Biológicas e as pedagogas da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed), na semana anterior.

A Coordenadora entregou uma cópia impressa da metodologia de coleta e organização de indicadores para cada dupla. A impressão desta metodologia, que se encontrava em planilha de *Excel*, ficou muito extensa e com a letra muito reduzida, dificultando a leitura e análise dos indicadores constantes.

A discussão foi iniciada percorrendo-se item por item da metodologia de coleta e organização de indicadores para identificar quais questões deveriam ser contempladas no instrumento de avaliação complementar do Curso. A pesquisadora afirmou a necessidade de elaborar questões mais específicas sobre o Curso, pois as de cunho mais genérico já tinham sido contempladas pelos instrumentos da autoavaliação da CPA e da visita *in loco*, como mencionado pela Coordenadora no último encontro, evitando-se, dessa maneira, a repetição de questões, bem como a assertiva sobre o conteúdo perguntado em um formulário sempre ser o que se deseja (a)firmar como valores, como asseverado por Ristoff

quando, por exemplo, organizamos um instrumento de avaliação do desempenho docente, e este instrumento põe perguntas, há sempre um valor desejado e indesejado subjacente a cada uma destas perguntas. Quando perguntamos, por exemplo, se o professor apresentou plano de ensino, estamos na verdade afirmando que apresentar plano de ensino é desejável. Quando perguntamos se o professor cumpriu o plano de ensino, estamos de fato afirmando que cumprir o plano é desejável. Quando perguntamos se o professor foi assíduo ou pontual, estamos, sem dúvida, afirmando que assiduidade e pontualidade são os valores que prezamos (RISTOFF, 2011, p.46).

Os docentes entenderam que é muito pertinente em um primeiro momento elencar o que se deseja (a)firmar como valores para depois elaborar as questões que comporiam um formulário de coleta de dados.

A discussão sobre quais questões deveriam ser elaboradas, excluídas e/ou mantidas no instrumento de avaliação complementar do Curso não foi finalizada. A Coordenadora encerrou a reunião consultando se os membros poderiam, no período dos 15 dias que intercalam os encontros, propor questões para este instrumento complementar analisando todo o material disponibilizado nesse encontro.

No *sexto encontro*, que ocorreu no dia três (3) de junho de 2015, a Coordenadora do Curso retomou as discussões da reunião passada e socializou os assuntos que haviam sido discutidos entre as três Coordenações das Licenciaturas em Química, em Física e em Ciências Biológicas e as pedagogas da DiDPed e do DeEG-Ar na semana que antecedeu a este sexto encontro. Apresentou, então, como proposta de dinâmica ouvir as

contribuições dos membros presentes sobre as questões que comporiam o instrumento de avaliação complementar do Curso e informou que os três cursos de licenciaturas, embora estivessem trabalhando no processo de reformulação curricular, possuíam dinâmicas e ritmos distintos.

Com relação à contribuição dos docentes do NDE da Licenciatura em Química para o instrumento de avaliação complementar, apenas dois apresentaram sugestões de aprimoramento de questões e os demais comprometeram-se em enviar por via eletrônica as contribuições. Para encerrar a reunião, a Coordenadora expôs sua preocupação na continuidade dos trabalhos do NDE para não se “perder” toda discussão desenvolvida durante aquele semestre. Ressalta-se que, ao término da presente investigação, no final do mês de junho, este instrumento de avaliação complementar ainda não se encontrava finalizado para poder ser aplicado aos estudantes e que isso ocorreria no início do segundo semestre de 2015.

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa-ação, algumas contribuições para a proposta metodológica preliminar para análise de resultados de avaliações foram feitas pelos docentes, as quais serão pontuadas na sequência.

Em um primeiro momento, os docentes, após o contato com a metodologia de coleta e organização de indicadores, deixaram explícito que não a estavam compreendendo bem, que faltavam outras informações para entenderem os indicadores postos nela e que alguns itens que tinham sido indicados pelos estudantes como pontos frágeis, não condiziam com a realidade, como por exemplo a participação em outras atividades além das obrigatórias que, pela questão posta no formulário da autoavaliação, não foi possível identificar se faltaram oportunidades para os estudantes participarem ou se a Instituição não ofereceu oportunidades de participação em tais atividades. Essa percepção contrária entre docentes e discentes pode ser averiguada buscando-se outros indicadores que apontarão para a falta de oportunidades ou para a falta de oferta de tais atividades. Indicadores estes que a proposta metodológica já em sua versão preliminar sugere que possam ser aqueles relacionados às atividades de extensão e pesquisa, por exemplo.

No tocante ao instrumento de coleta de dados da autoavaliação da CPA/UFSCar, os docentes apontaram que apenas os docentes respondem as questões sobre a diversificação de procedimentos didáticos e de instrumentos de avaliação da aprendizagem, mas que seria desejável que os estudantes também as respondessem para poder, assim, confrontar essas percepções. Essa sugestão é voltada em especial à CPA da IES e será encaminhada para conhecimento e discussão sobre a inclusão ou não dos discentes em responderem a estas questões. Os docentes indicaram, também, que as questões do

instrumento de autoavaliação eram muito genéricas dificultando uma análise mais precisa e específica sobre o Curso. A pesquisadora explicou que o instrumento de autoavaliação é genérico para poder ser aplicado a todos os cursos de graduação da IES. Complementou, ainda, que é desejável que os cursos complementem a autoavaliação, sempre que for necessário, utilizando um instrumento que capte suas especificidades, todavia, buscando evitar repetição de questões.

Em decorrência das dificuldades de entendimento apresentadas pelos docentes do NDE sobre a proposta metodológica, fica explícito que é necessário contextualizar a avaliação da educação superior para depois apresentar a proposta metodológica em si. Esta contextualização deverá ser iniciada pela implantação do SINAES, apresentando as modalidades de avaliação nele previstas, como ocorrem as avaliações, quais são seus ciclos avaliativos, quais são os diferentes instrumentos de coleta de dados como o da autoavaliação, o da avaliação externa e do ENADE. Em acréscimo, apresentar, também, o formulário de coleta de dados e o relatório de autoavaliação da CPA, respondido pelos estudantes e docentes; o instrumento e o relatório de avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância do INEP; e a prova do ENADE, seu Relatório de Curso e seus questionários.

Em outra reunião, na qual estavam presentes representantes dos NDE dos três Cursos de Licenciaturas, embora este não tenha sido o momento específico do encontro do NDE do Curso de Licenciatura em Química, aparentemente notou-se, em algumas intervenções dos docentes do Curso de Licenciatura em Química, que estes estavam se sentindo atrasados em relação aos outros dois cursos no processo de reformulação curricular. O suposto sentimento de estar em atraso pode ter se dado em decorrência dos outros dois cursos já terem uma matriz curricular quase definida, diferentemente da Licenciatura em Química.

Essa sensação de atraso não foi confirmada, pois os docentes que compõem o NDE foram contrários a ela e acreditaram estar no caminho mais adequado para fazer uma reformulação curricular. Todavia, como é recomendado pela Portaria GR nº 1272/12 (UFSCAR, 2012b), um projeto pedagógico deve ser iniciado pela definição do perfil profissional a ser formado, dado que os demais itens, que devem compor um Projeto Pedagógico de Curso, são conseqüências da formação pretendida. Por outro lado, os docentes dos outros dois cursos (Licenciaturas em Ciências Biológicas e em Física) demonstraram interesse e/ou desejo em analisar os resultados de suas avaliações antes de proporem uma reformulação curricular, bem como desejaram ter o acompanhamento de uma pedagoga para o desenvolvimento deste processo de análise.

O desenvolvimento da pesquisa-ação nesse NDE proporcionou vivenciar o que a literatura traz de muito importante que é a participação e o comprometimento dos atores envolvidos no processo avaliativo. Conforme apontam Ferreira e Tenório (2010), Luiz Freitas (2005), e Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005), a negociação e o compromisso dos atores envolvidos no processo avaliativo podem contribuir para a melhoria efetiva dos serviços públicos prestados à população. Nesse mesmo sentido, Lima (2008, p.39) afirma que a metodologia adotada em uma avaliação institucional deverá “possibilitar a participação da comunidade acadêmica em todos os momentos do processo, na sensibilização e divulgação da proposta, na coleta de dados e na discussão dos resultados para tomadas de decisão”.

No Curso pesquisado foi constatada a importância da participação dos atores institucionais na sensibilização, na divulgação e na coleta dos dados, que foram concretizados pela CPA, pela DiDPed, pelo Centro de Estudos do Risco (CER) e pelos Coordenadores dos Cursos avaliados. Durante a discussão e análise dos resultados para pautarem o processo de tomada de decisão, momentos que ocorreram durante a realização desta pesquisa, ratificou-se a importância desse envolvimento institucional.

Embora a avaliação e seus resultados devam ser apropriados e explorados por todos os envolvidos com os cursos de graduação como indica Afonso (2000); Dias Sobrinho; Ristoff (2002c); Dias Sobrinho (2002b, 2003b), dentre outros, e a normativa da IES (UFSCAR, 2012b), destaca-se que, no caso da presente investigação, os estudantes não participaram do processo de discussão e análise dos resultados, dessa forma, indica-se como possibilidade que os Coordenadores de Cursos convidem os representantes discentes, membros do Conselho de Coordenação de Curso, para participarem do processo de discussões destes resultados acerca do curso de graduação.

5.3 A Percepção dos Docentes do NDE acerca da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações

Esta subseção apresentará a avaliação e as contribuições dos docentes que compõem o NDE do Curso de Licenciatura em Química acerca da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações, por meio da realização do grupo focal. Dessa forma, responde-se à questão de avaliar a proposta metodológica desenvolvida, analisando todo seu processo com vistas ao possível desenvolvimento em outros cursos de graduação.

Além das primeiras percepções e contribuições dos docentes acerca da proposta metodológica, explicitadas na subseção anterior, algumas foram ratificadas e outras

acrescentadas quando da realização do grupo focal, uma vez que este tem o objetivo de discutir o assunto de forma específica seguindo um “guia de tópicos (roteiro) para uma discussão” (BARBOUR, 2009, p.113) ou um roteiro sobre os tópicos a serem discutidos (GOMES; BARBOSA, 1999). As pessoas são convidadas a participarem da discussão sobre determinado assunto e geralmente esses participantes possuem alguma característica em comum, algum traço comum que deverá existir tornando-se a base do trabalho com o grupo focal (GATTI, 2012; GOMES; BARBOSA, 1999). No mesmo sentido Gatti (2012, p.07) coloca que os envolvidos na pesquisa precisam ter alguma vivência com o assunto a ser discutido, possibilitando “trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

Em dia e horário pré-agendado com os docentes do NDE do Curso foi realizada a sessão do grupo focal. Foi necessária apenas a realização de uma sessão, no dia 17 de junho de 2015, com duração de duas horas aproximadamente, pelo fato dos docentes participantes serem em número recomendado pela literatura – de oito a dez (GATTI, 2012; GOMES; BARBOSA, 1999; VEIGA; GONDIM, 2001; GONDIM, 2003) – o que facilita os registros, a participação e a interação de todos, bem como por terem uma pré-familiaridade (BARBOUR, 2009) com o tema em questão, a saber: as contribuições proporcionadas pela proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações. Na sequência da realização da sessão do grupo focal foi feita a transcrição das falas que teve duração aproximada de quatro (4) dias entre o ouvir e o transcrever, resultando em um texto com 10 páginas.

A seguir serão transcritas as questões e as contribuições dos docentes do NDE acerca da sua percepção quanto ao desenvolvimento da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações. No entanto, antes disso, cabe um destaque acerca da denominação que a proposta metodológica teve ao realizar a pesquisa de campo. Nesse momento da realização da pesquisa, esta proposta metodológica foi apresentada como um instrumento para análise de resultados de avaliações, com o objetivo de identificá-la com a planilha do Excel. Assim sendo, tanto nas questões quanto nas falas dos docentes aparecerá a palavra “instrumento” em substituição a “proposta metodológica”.

- 1- Em sua opinião, o quanto este instrumento o auxiliou na análise dos resultados das avaliações?
- 2- Em que medida ele conseguiu agilizar e facilitar os trabalhos de análises necessários para se propor uma reformulação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC)?
- 3- As categorias avaliadas representam o todo de um curso de graduação e de seu PPC?

- 4- Apresentá-lo em formato de planilha de Excel contribui ou você propõe outra ferramenta para esta apresentação?
- 5- Receber este instrumento já preenchido com todos os dados de avaliações do Curso contribuiu em agilizar as discussões no NDE?
- 6- Ter o acompanhamento de alguém que conheça o instrumento para análise dos resultados e os dados postos nele contribui com as discussões do NDE?
- 7- Você propõe alguma alteração para o instrumento preliminar para análise dos resultados?

As questões de número 1, 2, 4 e 7 referem-se, mais especificamente, à 1ª Etapa: Metodologia de coleta e organização dos indicadores; já as questões de números 3, 5 e 6 referem-se à 2ª Etapa: Processo de Análise dos Indicadores.

Dos 11 docentes que compõem o NDE, sete (7) estavam presentes para a realização do grupo focal, o que perfaz um percentual de 63,6. Contudo, como o objetivo era identificar a contribuição da proposta metodológica, abriu-se a possibilidade de respostas por escrito aos docentes ausentes naquele dia. Para tal, foi encaminhada eletronicamente toda a documentação e orientação necessárias para que eles pudessem contribuir. Dos quatro (4) docentes ausentes, dois (2) docentes retornaram respondendo às questões postas no roteiro-guia do grupo focal. Com isso, foi obtido um percentual de 82% de docentes que avaliaram o desenvolvimento e a contribuição da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações.

Com o intuito de não identificar as pessoas que participaram do grupo focal, utilizou-se a seguinte denominação: D1 a D7, numerados sucessivamente, para se referir aos sete docentes presentes na reunião do grupo focal; D8 e D9 para se referir aos docentes que encaminharam suas contribuições por escrito via e-mail. Como forma de comparar e constatar a participação dos docentes do NDE do Curso durante todo o desenvolvimento da proposta metodológica, apresenta-se na Tabela 1 o número de docentes presentes por encontro e o correspondente percentual de presença em relação ao número total de participantes.

Tabela 1 – Número e percentual de docentes presentes por encontro do NDE

Data do Encontro	Docentes Presentes	Número de docentes presentes por encontro	Percentual de docentes presentes por encontro
18/03/2015	D1; D2; D3; D7; D8; D9; D10; D11	08	72,7%
01/04/2015	D1; D4; D5; D6; D7; D9; D10	07	63,6%
15/04/2015	D1; D3; D4; D5; D7; D9	06	54,5%
29/04/2015	D1; D3; D4; D5; D6 D7; D9; D10	08	72.7%
20/05/2015	D2; D3; D4; D7; D8; D11	06	54,5%
03/06/2015	D1; D2; D3; D4; D5; D7; D8; D9; D10;	09	81,8%
17/06/2015	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7	07	63,6%

Fonte: Pesquisa de campo março a junho 2015.

A Tabela 1 apresenta o total de sete (7) encontros com o NDE, contudo, o desenvolvimento da proposta metodológica ocorreu em seis (6) deles, uma vez que o último encontro foi destinado à realização da sessão do grupo focal. Nota-se que os docentes D1, D3, D4, D5, D7 e D9 tiveram a maior participação no desenvolvimento da proposta metodológica. O D7 esteve presente em seis (6) encontros, perfazendo um percentual de 100%; D1, D3, D4 e D9 estiveram presentes em cinco (5) encontros, o que perfaz um percentual de 83,3%; D5 e D10 estiveram presentes em quatro (4) encontros, perfazendo um percentual de 66,6%; D8 esteve presente em três (3) encontros, o que perfaz um percentual de 50%; e por fim, D2, D6 e D11 estiveram presentes em dois (2) encontros, perfazendo um percentual de 33,3%. Dos seis (6) docentes que tiveram a maior participação no desenvolvimento da proposta metodológica (D1, D3, D4, D5, D7 e D9), cinco (5) estavam presentes na realização do grupo focal (D1, D3, D4, D5 e D7), sendo que o D9 enviou suas contribuições por escrito, via endereço eletrônico. Dessa forma, a proposta metodológica foi avaliada e validada por um número pertinente de docentes que a vivenciaram ao longo de seu desenvolvimento, posto que, dos seis (6) docentes que tiveram maior presença, cinco (5) participaram da sessão do grupo focal e o sexto enviou as contribuições por escrito. Assim, infere-se que 100% dos docentes que tinham mais familiaridade com a proposta a avaliaram.

No que diz respeito à técnica do grupo focal, Dias (2000) aponta que, normalmente, em pesquisas acadêmicas o próprio pesquisador assume o papel de moderador, assim, na presente investigação a função de moderadora foi desenvolvida pela própria pesquisadora. No início da sessão, a pesquisadora retomou a pesquisa e explicou em que constituía a técnica do grupo focal e buscou incentivar a participação dos docentes presentes.

Durante a realização do grupo focal os docentes mostraram-se bem dispostos, interessados em discutir o assunto e participaram ativamente emitindo suas opiniões. Foi um encontro bem produtivo, participativo e todos puderam contribuir com informações acerca da proposta a partir da experiência que tiveram ao desenvolvê-la como uma possibilidade de análise dos resultados das avaliações a que o Curso tinha sido submetido. Os docentes apresentaram tranquilidade ao discutir as questões e suas falas se complementavam.

De modo geral, os docentes do NDE avaliaram muito bem o desenvolvimento dessa proposta metodológica, demonstrando suas principais contribuições, que foram: a orientação no processo de reformulação curricular; o auxílio às discussões sobre o Curso; a possibilidade de entendimento sobre a questão da avaliação e sua importância; o incentivo à cultura da avaliação educativa e/ou emancipatória; esse movimento também desencadeou a questão de iniciar a análise da situação do Curso pelas avaliações e seus resultados; direcionou as análises para os resultados que interessavam nas discussões para o NDE; proporcionou que os docentes tivessem um conhecimento bem detalhado sobre o processo avaliativo como um todo, de suas avaliações, instrumentos de coleta de dados, a relatórios de resultados; reuniu todas as informações em um único lugar, não havendo a necessidade de buscá-las; proporcionou ganho de tempo ao integrar todos os resultados de avaliações e recebendo a planilha do Excel já preenchida com os indicadores; identificou as fragilidades do curso; organizou os indicadores das avaliações em grandes categorias (perfil profissional, estrutura curricular, metodologia, avaliação, estágio, tcc etc.); foi suficiente para elucidar as lacunas presentes no Curso, contribuindo com a elaboração de um formulário de avaliação complementar para captar as especificidades, e em muito auxiliou ter tido o acompanhamento de especialista em educação cujo conhecimento da proposta metodológica, dos formulários que captam os dados e seus relatórios, e do processo de reformulação curricular mostrou-se satisfatório à presente pesquisa.

Os docentes sugeriram como possíveis melhorias para a 1ª Etapa as seguintes contribuições: disponibilizar juntamente com esta metodologia suas fontes de informação (formulários que coletam os dados e seus relatórios); não deixar evidente a distribuição dos *scores*, pois estes exibem muitas informações; melhorar sua visualização; explicitar Docente e Estudante nas colunas de suas respostas e/ou medianas.

Com relação às duas primeiras questões, os docentes afirmaram que a metodologia de coleta e organização de indicadores *auxiliou na análise dos resultados das avaliações*, conseguindo *agilizar e facilitar os trabalhos de análises* necessários para se

propor uma reformulação de Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como pode ser verificado nas seguintes transcrições:

Ajudou bastante porque deu um norte para nossa pesquisa, né. Até porque assim, estou falando um pouco da minha parte fiz um curso de bacharelado e licenciatura, mas sou e sempre fui mais focada na parte de bacharelado, então de repente sou uma das responsáveis pela reformulação de um curso de licenciatura, mas eu não me sentia preparada né, com os instrumentos específicos pra discutir isso. Eu acho que foi um pouco o caso aqui, [...], a gente não tem tanta experiência assim desse foco, [...], então achei que a planilha foi, pra mim foi muito importante porque foi a primeira abertura, foi a primeira clareza que eu tive, assim, de como devo proceder para conseguir reformular o projeto, ter maior conhecimento. Pra mim foi, ajudou muito, foi muito esclarecedor. (D1)

Eu acho que a primeira vantagem foi reunir tudo num lugar só. Nós não tivemos o trabalho de ficar correndo atrás das avaliações separadas. É..., outra coisa que eu achei interessante também foi que colocando as avaliações uma do lado da outra a gente consegue ver o que está faltando em uma ou se ela tem um direcionamento que a outra não tem. Quando a gente olha uma avaliação separada a gente não faz comparações, então a gente não consegue perceber muito o que falta, eu acho. Então essas, acho que foram as principais vantagens. (D2)

[...] para mim também ficou bem claro quais eram as deficiências do curso. Eu acho que deu para gente, através dessa avaliação e de todos esses tópicos, ter uma ideia bem geral, assim, do que o curso está deficiente e propor mudanças que serão utilizadas depois na mudança do projeto. Eu achei que foi bem legal, assim, as nossas discussões baseadas nessas avaliações. (D5)

Bom eu acho que na parte prática ela contribuiu, o foco na avaliação contribuiu. Na parte de avaliação da proposta do projeto, com a proposta pedagógica que tem esse projeto, eu acho que ele (instrumento) não toca. (D6)

é função da Coordenação fazer análise de todas as avaliações, então em algum momento isso ia ter que ser feito, principalmente para a reestruturação. Não só, as avaliações não são feitas só para reestruturar um curso, elas têm que subsidiar as discussões de como o curso está. É que como o nosso caso coincidiu a gente está ao mesmo tempo olhando como o curso está e já querendo mudar.... do ponto de vista da Coordenação eu vou dizer que se para vocês ajudou, vocês nem imaginam para mim o quanto porque eu ia ter que ter essa função. Em algum momento ia ter que juntar esse monte de informação e talvez é, traduzir isso ou facilitar as discussões, esse seria um papel da condução de quem preside o NDE e os Conselhos, do Coordenador e do presidente do NDE. (D7)

Foi muito útil, pois mapeou certas condições do curso que não estavam tão adequadas e nos ajudou no aperfeiçoamento delas. Na minha opinião, foi muito útil, pois nos economizou tempo na análise. (D8)

Auxiliou bastante, pois possibilitou um direcionamento do olhar para os resultados de interesse das discussões do NDE. A categorização das questões por item de análise correspondente a elementos importantes para análise do PPC auxiliou bastante uma vez que agilizou o processo. Realizar esse processo de categorização no NDE demandaria muitas discussões e tempo. (D9)

Uma docente apresenta que para além da contribuição no sentido de organizar os indicadores e otimizar o tempo dos docentes, facilitando dessa forma o trabalho de análise

dos resultados de avaliações, a metodologia de coleta e organização de indicadores “de fato contribuiu para gente ter atingido esse objetivo que era entender a avaliação” (D7).

Outro docente, que atua no Curso analisado desde sua criação, sendo um de seus idealizadores, afirmou que para as questões mais práticas, este instrumento com os resultados das avaliações ajudou e contribuiu. Contudo, para avaliar se a proposta pedagógica estabelecida no projeto pedagógico do Curso foi desenvolvida, ele não atingiu, como pode ser observado a seguir:

Bom eu acho que na parte prática ela contribuiu, o foco na avaliação contribuiu. Na parte de avaliação da proposta do projeto, com a proposta pedagógica que tem esse projeto, eu acho que ele não toca. [...] quando você monta uma proposta no início e vê ela sendo, ah, desenvolvida aí a gente vai percebendo aonde a coisa está falhando. E acho que a falha já veio logo de início, porque a gente em princípio nós pensamos: "Seria possível criar um curso de licenciatura que tivesse uma pedagogia que fosse libertadora, ou pelo menos fosse liberal, e de que forma nós faríamos isso?" Isso a gente não percebe essa avaliação agora. (D6)

Este docente aponta para uma questão que tanto as avaliações instituídas quanto a proposta metodológica não conseguem captar, em um primeiro momento, que é a da proposta pedagógica que permeia todo o Projeto Pedagógico do Curso e que, segundo ele, não chegou a ser posta em “prática” por questões de entendimento e formação de docentes, “o projeto em si, ele não foi..., a ideia inicial ela não foi cumprida, não foi colocada nem em prática por dificuldade do próprio entendimento do projeto pedagógico e por deficiência teórica nossa, dificuldade teórica nossa de deixar isso claro também no próprio projeto” (D6). Nesse sentido, destaca-se o quão é pertinente que, para além de propor uma metodologia que subsidie as análises dos resultados de avaliações, os docentes devem participar e envolverem-se com todo esse processo para de fato ter um autoconhecimento do curso e seu projeto pedagógico para, na sequência, aprimorá-los.

Quanto à questão se as *categorias avaliadas representam o todo de um curso de graduação e de seu PPC*, parte dos docentes afirmaram que sim, embora alguns não se sentiram à vontade, ou não tiveram certeza se realmente representam o todo de um curso de graduação, como pode ser verificado nas considerações dos docentes: “Talvez faltou algum item específico, mas eu acho que ele permeia e de alguma forma está embutido ali o grosso, digamos assim, está” (D7); “Não sei se posso dizer que representam o todo. No momento em que foram utilizadas pelo NDE da Química, as categorias atenderam às necessidades” (D9).

Sobre a questão da *apresentação da metodologia de coleta e organização de indicadores em formato de planilha de Excel* e se eles proporiam outra ferramenta para a

sistematização desta 1ª Etapa, os docentes afirmaram e validaram esta sistematização em formato de planilha de Excel, uma vez que é mais prática e de fácil manuseio, permitindo alterações, comparações, rápidas visualizações, em virtude de ter vários recursos disponíveis.

No que se refere se *receber esta planilha já preenchida com todos os dados de avaliações* do Curso contribuiu em agilizar as discussões no NDE, docentes afirmaram que sim, em especial, por não terem que despende de tempo para essa sistematização.

A questão sobre se *ter o acompanhamento de profissional que tenha conhecimento da proposta metodológica para análise dos resultados e dos dados* contribuiu com as discussões do NDE, os docentes afirmaram que sim, apontando para a importância de se ter presente nestas discussões alguém que conheça a proposta metodológica, as fontes que originam os dados das avaliações e os procedimentos do processo de reformulação curricular de um curso de graduação. Em especial, nas seguintes afirmações dos docentes:

Então eu penso assim, que na verdade nós fomos muito privilegiados em ter essa oportunidade da gente fazer desta forma e a partir disso a gente se dar conta de o quanto isso contribuiu.

Uma coisa é você disponibilizar o instrumento, outra coisa é ajudar a gente a olhar, analisar, conversar, é um desenvolvimento não foi só uma aplicação do instrumento, eu sinto isso, que mudou o processo, que a gente foi se familiarizando, foi entendendo, a gente tinha dúvidas mesmo, acho que isso é um ponto interessante, mesmo o instrumento ter ajudado muito, a gente teve muitas dúvidas. A gente teve dúvidas de como olhar, então assim, esse também acho que é um diferencial. Você ter um acompanhamento e ter só o instrumento e não ter nada. São três pontos distintos, na minha opinião. (D7)

Sim. De fato, normalmente o professor contribui no NDE com o conhecimento de sua área, mas existem questões técnicas que fogem de sua alçada. Isto de fato ocorreu e foi de muita ajuda a presença da Alessandra. (D8)

Sim, contribuiu nas reuniões em que participei, principalmente, para o esclarecimento de dúvidas. (D9).

O comentário do D7 aponta para três situações distintas, quais sejam: a primeira é ter a metodologia de coleta e organização de indicadores disponibilizada, outra é ter esta metodologia de coleta e organização de indicadores e o acompanhamento de alguém que tenha conhecimento dela e de seus indicadores postos, e a terceira é não ter a metodologia de coleta e organização de indicadores, tampouco o acompanhamento, constituindo o “não ter nada” afirmado pela docente.

Nesta fala fica explícita a pertinência da 1ª Etapa no processo de análise de resultados, bem como a do acompanhamento, apontando para a importância da atuação da pedagoga do Departamento de Ensino de Graduação do *campus* de Araras (DeEG-Ar), no caso do Curso em questão. Da mesma forma que aponta para a atuação dos(as) pedagogos(as)

dos outros *campi* da UFSCar vinculados(as) à DiDPed e aos Departamentos de Ensino de Graduação (DeEG). Retomando que uma das atribuições destas(es) pedagogas(os) é este acompanhamento⁵⁷ no âmbito dos Conselhos de Coordenação de Curso e NDE, e que o mesmo sempre é realizado quando os docentes à frente das presidências do Conselho e do Núcleo assim o solicitam. As percepções dos docentes D8 e D9 também endossam a pertinência de ter o acompanhamento mais de perto de pedagogos(as) que tenham o conhecimento desta proposta metodológica para análise dos resultados.

Os docentes encerram essa questão concordando que ter esse acompanhamento contribui muito e que a “planilha” por si só não contribuiria tanto, como pode ser verificado em algumas falas:

Eu acho que seria muito diferente. No processo, a gente foi percebendo o quanto dialogar com você foi importante. Eu percebi isso. (D7)

A gente tinha dúvida também, né, o que cada item estava realmente querendo avaliar... (D2)

E por fim, a questão acerca de *proposição de melhorias ou alterações* para a metodologia de coleta e organização de indicadores, os docentes apontaram que a distribuição das respostas dos Docentes e Estudantes apresenta muitas informações e sugeriram o uso do recurso do Excel para “esconder colunas”, e assim deixar um visual mais “limpo”, além de indicarem a necessidade de enviar, juntamente com a metodologia de coleta e organização de indicadores, os formulários que coletam os dados e seus respectivos relatórios de resultados, bem como as instruções para o seu uso.

Porque às vezes a gente olha para aquele monte de informação, às vezes é difícil a gente digerir tudo. Porque, assim, talvez esses detalhes a própria fonte já traz, eu não sei se precisaria estar repetido neste instrumento, isso eu fiquei pensando um pouco, não sei também se é mais trabalhoso a gente ir buscar, mas de todo modo a gente teve que ir buscar porque ele não é completo, a gente também teve que ir buscar. Bom, eu não sei, eu penso assim, se for possível ele ter uma coisa mais objetiva de apresentação e aí você, por exemplo, clica ali e ali abre, eu não sei se tem esses recursos no Excel, sabe, mas, assim, disso não estar tudo visualmente, estou pensando no visual, assim. (D7)

Talvez ter duas versões: a planilha Excel e uma versão em pdf explorando melhor a visibilidade dos dados. Algumas vezes a grande quantidade de informações da planilha poluía um pouco a visão. (D8)

⁵⁷ Acompanhamento este que inclui, dentre outras, as seguintes atribuições pertinentes a esta dissertação: instruir e acompanhar os processos de reformulações curriculares dos cursos de graduação; propor e participar da autoavaliação institucional dos cursos de graduação e da avaliação das disciplinas e/ou atividades curriculares; e analisar, globalmente, os resultados de todas as avaliações disponíveis dos cursos (UFSCAR, 2015a).

Na planilha tinham as questões e aí às vezes é bom para gente ter também quais que são as perguntas, que estavam separadas lá, mas quais que foram as perguntas que foram realizadas, então vir um PDF da avaliação que foi feita. Acho que disponibilizando os dois juntos você tem uma questão ou uma pergunta que estava meio complicada de entender até para gente trazer, olha isso aqui ele respondeu, mas isso está meio sei lá... eu entendi assim, dá margem para entender isso outro, então tendo as questões, também, do que foi respondido acho que ajuda. (D3)

Fica evidente que a distribuição das respostas dos estudantes e docentes foi algo que incomodou um pouco no sentido de que não é necessário tê-la visível. Ela deve compor a metodologia de coleta e organização de indicadores, mas como um recurso de apoio, pois além de “poluir” a visão, ela não foi tão usada ou explorada durante as análises que as duplas realizaram.

Há que deixar claro que o agrupamento e organização de questões e itens de questões para delinear as Categorias Avaliadas, por limitação de tempo, não foram analisados e validados pelos docentes, bem como se realmente representam as categorias como foi indicado ou se indicariam outras possibilidades de agrupamentos e organização de questões e/ou itens de questões.

Para finalizar esta seção, retomam-se os princípios que orientaram a elaboração da proposta metodológica para análise dos resultados, verificando, portanto, se foram alcançados, percebidos e/ou difundidos entre os docentes do NDE do Curso de Licenciatura em Química, a saber:

- ✓ o princípio da *integração*, que se referia a reunir informações iguais ou similares de diferentes relatórios para subsidiar a análise dos resultados, foi o mais difundido e compreendido, como se verifica na fala de docente: “a primeira vantagem foi ah, reunir tudo num lugar só né, que gente não, nós não tivemos o trabalho de ficar correndo atrás das avaliações separadas” (D2);
- ✓ o princípio da *amplitude*, que teve o objetivo de apresentar um panorama amplo e geral do curso avaliado, também foi entendido, como pode ser identificado em algumas falas dos docentes: “Eu acho que deu para gente, através dessa avaliação e de todos esses tópicos, ter uma ideia bem geral, assim, do que o curso está deficiente e propor mudanças” (D5); e “É um todo, mas que também você consegue focar uma parte um pouco mais específica, você consegue ver o menor também aqui dentro”(D3);
- ✓ o princípio da *legitimidade*, que teve o intuito de confrontar informações iguais ou similares de diferentes fontes de informação, diagnosticando e constatando

a realidade, igualmente foi percebido, como pode ser verificado nas seguintes falas de docentes “[...] colocando as avaliações uma do lado da outra, a gente consegue ver o que está faltando em uma ou se ela tem um direcionamento que a outra não tem. Quando a gente olha uma avaliação separada a gente não faz comparações, então a gente não consegue perceber muito o que falta, eu acho” (D2); “[...] Até a gente conseguir juntar todas as informações e pensar sobre elas e entender, então isso otimizou muito o nosso tempo. [...]” (D7); e por fim, ✓ o princípio da *continuidade*, que visava estimular a cultura da avaliação educativa no seu sentido formativo e/ou emancipatório, foi atingido de uma forma inesperada, como se verifica nas falas dos docentes:

[...] as avaliações não são feitas só para reestruturar um curso, elas têm que subsidiar as discussões de como o curso está. É que como o nosso caso coincidiu, a gente está ao mesmo tempo olhando como o curso está e já querendo mudar.

[...] eu pelo menos não tinha clareza o suficiente de ver o quanto a avaliação é importante para reestruturação. Eu sabia que era importante, sabia que era um ponto a ser considerado, mas agora eu entendo porque que é o primeiro parágrafo da Portaria. [...] esse instrumento nos ajuda a evidenciar de fato o papel da avaliação, o quanto ela é importante para tudo. E na reestruturação é, sem dúvida. (D7)

Mas a história da avaliação como base, isso daí era algo que realmente ninguém tinha feito né. Inclusive na época que a gente estava decidindo se ia ou não mudar para o próximo ano, na Biologia, a gente fez a reunião e quando foi colocado isso na hora todo mundo falou, então “Já era”, não vamos mais fazer, porque era um ponto importante e eles sabem que era um ponto importante, então está decidido que não vai e vamos fazer avaliação. No entanto que vai começar a avaliação (a análise de resultados). (D5)

Mas isso está sendo bom para os outros (cursos) também, porque quem está aqui e participa dos outros (NDE), leva coisas. Isso aí até mudou os planos da Física. Porque a Física tinha planos de mudar o enfoque, tirar o enfoque ambiental. Aí quando no NDE eu falei sobre isso, sobre as avaliações, que eu também não tinha nem pensado nisso. Olha, a primeira pergunta que eu faria se eu estivesse avaliando essa reformulação seria: “Por que o enfoque ambiental foi bem avaliado e vocês querem tirar?”. Então isso já fez a gente mudar, já voltamos com o enfoque ambiental de outro jeito, e a gente não tinha pensado em avaliação. Foi a primeira vez que... a gente mudou completamente o rumo da reformulação. Mas olha a importância da gente pensar na avaliação. (D2)

Este último princípio, não menos importante ou talvez o mais importante, surpreendeu a pesquisadora, pois é evidente a complexidade do tema em questão que é a avaliação da educação superior. Verbos como estimular, incentivar, fomentar, promover, investigar, dentre outros, são muito usados quando se pensa em avaliação, em cultura de avaliação. Ao buscar abordá-lo e ao escrevê-lo, não se teve a ideia de que seria tão bem compreendido e difundido como evidenciado nas falas de docentes. Esse princípio que, em

um primeiro momento, seria o mais complexo em se atingir, aparentemente, foi muito bem abordado.

O fato, talvez, dos três cursos de Licenciaturas encontrarem-se em processos de reformulação curricular, bem como dos docentes que estavam no NDE da Licenciatura em Química serem das outras duas licenciaturas, contribuiu bastante com a difusão da cultura da avaliação educativa. Esses docentes deixaram claro em suas falas que comentavam em seus cursos (Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Física) como a Licenciatura em Química estava trabalhando com os resultados das avaliações para pautar suas decisões, e isso contribuiu também para que as outras duas licenciaturas discutissem os resultados de suas avaliações.

Com o exposto nesta seção, foi evidenciada a possibilidade de trabalhar a avaliação educativa em uma perspectiva formativa e/ou emancipatória, analisando seus resultados, como forma de autoconhecimento do curso de graduação, bem como para pautar e subsidiar o processo de tomada de decisão com vistas ao aprimoramento do curso de graduação e do seu projeto pedagógico.

Dessa forma, a proposta metodológica subsidiou a análise realizada pelos docentes, impulsionando o debate e as discussões sobre uma dada realidade, além de ser uma possibilidade de não finalizar as atividades do processo avaliativo com a divulgação de seus resultados. Destacou-se, ainda, a pertinência em ter o acompanhamento institucional da(o) pedagoga(o) que atua no *campus*, juntamente aos Coordenadores de Curso de Graduação, para que esse processo possa se desenvolver, disponibilizando a metodologia de coleta e organização de indicadores ao NDE já sistematizada, assim como se verificou a viabilidade desta proposta metodológica ser desenvolvida em outros cursos de graduação.

Ressalta-se, ainda, que o acompanhamento da(o) pedagoga(o) que atua no planejamento, desenvolvimento de avaliação dos cursos de graduação, juntamente aos Coordenadores de Curso de Graduação, será determinante nas duas primeiras Etapas desta proposta metodológica, como será verificado na seção seguinte.

6 PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES – VERSÃO VALIDADA

Nesta seção será apresentada a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações que foi validada após as modificações realizadas segundo as indicações de melhorias apontadas pelos docentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* Araras, bem como as suas Etapas e fases para a elaboração.

Retoma-se que esta proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações é composta por três Etapas: i) metodologia de coleta e organização de indicadores; ii) processo de análises dos indicadores e iii) processo de tomada de decisão. Como forma de detalhar procedimentos, a 1ª Etapa foi dividida em três (3) Fases: 1ª Fase – Identificar as Avaliações do Curso de Graduação, 2ª Fase – Coletar e Organizar os Relatórios de Resultados das Avaliações do Curso de Graduação e 3ª Fase – Sistematizar o quadro com os indicadores obtidos nos Relatórios de Resultados das Avaliações. A segunda e terceira Etapas não foram divididas em fases, constituindo-se da seguinte forma: 2ª Etapa: Processo de Análises dos Indicadores – Analisar os indicadores constantes no quadro, e 3ª Etapa: Processo de Tomada de Decisão – Tomar decisões com base nas análises realizadas na 2ª Etapa. Conforme Figura a seguir.

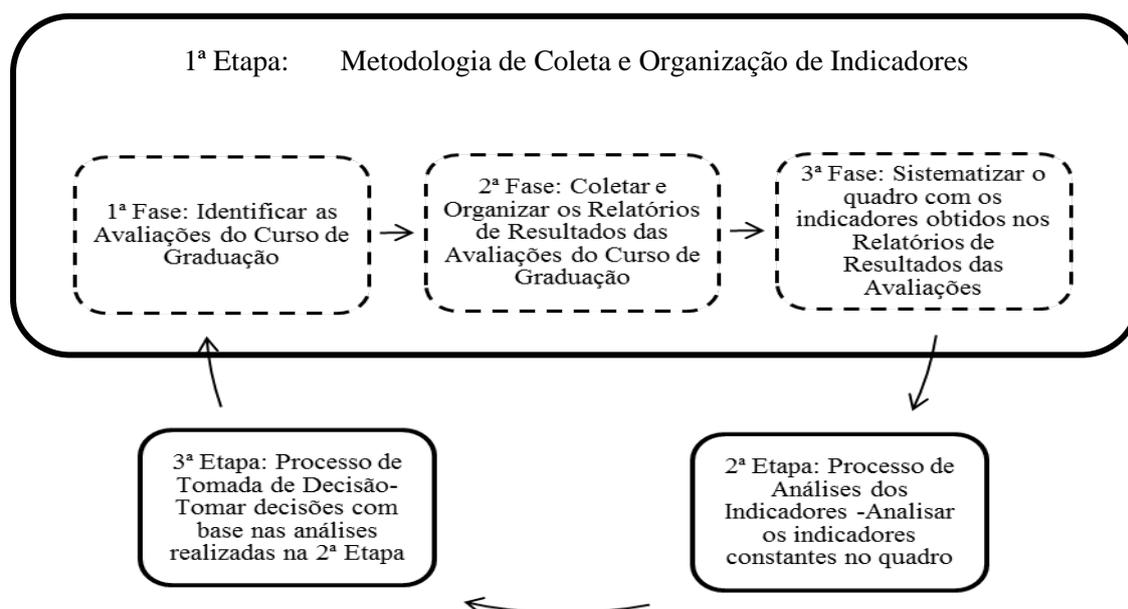


FIGURA 1 - Etapas da Proposta Metodológica para Análise dos Resultados de Avaliações. Fonte: Pesquisadora.

1ª Etapa: Metodologia de Coleta e Organização de Indicadores⁵⁸

1ª Fase: Identificar as Avaliações do Curso de Graduação.

No caso da IES pesquisada, há no âmbito da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) um acervo contendo as informações sobre os cursos de graduação. Nesta Divisão, existe uma divisão dos cursos de graduação por área de conhecimento entre as pedagogas que atuam na unidade. Cada uma dessas pedagogas é responsável por manter atualizado este acervo dos cursos sob sua responsabilidade. Da mesma forma, os Departamentos de Ensino de Graduação (DeEG) dos outros *campi* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que têm as mesmas atribuições no tocante aos cursos de graduação, devem ter e manter atualizado este acervo de informações sobre os cursos. Portanto, no caso da UFSCar, serão nestas unidades que se buscarão as informações sobre as avaliações as quais os cursos de graduação foram submetidos, bem como sobre outras informações que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, instância que analisará os resultados de avaliações, julgar pertinente ao processo. Para os casos de outras instituições de educação superior (IES), nesta fase, as informações deverão ser buscadas junto a setores e/ou unidades da IES que são responsáveis pelos cursos de graduação, pelos processos regulatórios (credenciamento e credenciamento institucional, e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação) e/ou pela avaliação institucional.

Esta primeira fase constitui-se em identificar a quais avaliações o curso foi submetido, se em todas as avaliações estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) ou parte delas. Portanto, nesta fase serão identificadas as seguintes avaliações: Autoavaliação do curso ou avaliação interna; avaliação externa englobando a realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); e a Visita de Avaliação *in loco*, quando for o caso; além de outras avaliações realizadas, sejam elas internas e/ou externas. Conforme já referenciado, das possibilidades de avaliações realizadas internamente destacam-se algumas delas: avaliações de egressos; avaliações realizadas por grupos do Programa de Educação Tutorial (PET); avaliações realizadas por Centro Acadêmico Estudantil; avaliações realizadas por projetos ou programas institucionais com apoio governamental e/ou agências de fomento, dentre outras. Para as avaliações realizadas externamente é preciso identificar as possibilidades de utilização conforme a especificidade da área de conhecimento à qual o curso é vinculado.

⁵⁸Ver Apêndice C.

Ainda nessa fase, é pertinente a identificação de outros indicadores produzidos pela própria IES para complementarem os dados sobre o curso, quais sejam: indicadores sobre participação em pesquisa, em extensão, em intercâmbio e mobilidade acadêmica e outros indicadores sobre o ensino. Para tal, caberá ao(a) pedagogo(a), vinculado (a) à DiDPed ou a um dos DeEG da UFSCar, que é responsável pelo curso, identificar todas as avaliações pelas quais o curso foi submetido, bem como outros indicadores quantitativos e qualitativos, internos e externos, julgados pertinentes. No caso de outras IES, caberá a cada uma localizar quais são esses indicadores e quais são os setores e/ou unidades da IES que os produz.

Dessa forma, essa 1ª fase – *Identificar as Avaliações do Curso de Graduação* – evidencia o quanto é pertinente criar e manter um arquivo e/ou acervo que contenha todas essas informações sobre um curso de graduação e demais informações que possam ser importantes, agilizando, assim, todo o processo.

2ª Fase: Coletar e Organizar os Relatórios de Resultados das Avaliações do Curso de Graduação.

Após a identificação das avaliações às quais o curso foi submetido, bem como os setores e/ou unidades da IES que poderão fornecer as informações, é preciso obter todos os seus relatórios de resultados. Para tal, caberá ao(a) pedagogo (a), vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG da UFSCar, que é responsável pelo curso, obter todos os relatórios dos resultados de avaliações e demais indicadores referentes a este curso. Assim, será necessário realizar buscas em sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), da IES e outros quando for o caso. No site do INEP⁵⁹ será obtido o Relatório de Curso do ENADE, a prova a que os estudantes foram submetidos e o seu gabarito, além do Questionário do Estudante.

No tocante à autoavaliação e à Visita de Avaliação *in loco*, será preciso obter os seus relatórios de resultados no site da Comissão Própria de Avaliação (CPA)⁶⁰ quando for disponibilizado, na DiDPed ou em um dos DeEG da UFSCar, ou ainda na Coordenação de Curso. No caso de outras avaliações internas e/ou externas, será preciso identificar quem

⁵⁹ No site do INEP acessar o link: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>>; <<http://portal.inep.gov.br/enade/provas-e-gabaritos-2014>>.

⁶⁰ Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.cpa.ufscar.br>.

poderá encaminhar seus resultados para comporem as Dimensões Avaliadas⁶¹ que serão definidas na próxima fase.

3ª Fase: Sistematizar o quadro com os indicadores obtidos nos Relatórios de Resultados das Avaliações

Esta fase constitui-se no processo de sistematização dos indicadores constantes em um quadro. Assim, de posse da metodologia de coleta e organização de indicadores, dos relatórios de resultados e, quando for o caso, dos demais indicadores internos e/ou externos considerados pertinentes, inicia-se o processo de sistematização destes indicadores. Há que se destacar que nessa investigação foi utilizada a planilha de Excel como ferramenta para sistematizar os resultados, contudo, é possível a utilização de outra ferramenta ou mesmo de um software específico. A ferramenta ou o quadro a serem sistematizados não se constituem em elementos imprescindíveis, mas sim a integração, em um único local, de todos os resultados de avaliações que se encontram dispersos, para dar início aos processos de análises e de tomada de decisão.

Nesta fase caberá ao(a) pedagogo(a), vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG da UFSCar, que é responsável pelo curso, agrupar e organizar os itens e/ou perguntas constantes em cada um dos formulários de coleta de dados em grandes dimensões a serem analisadas. Acreditando-se que este é um conjunto básico de dimensões julgado pertinente para analisar um curso de graduação, bem como por constituírem-se em dimensões já bem estabelecidas e frequentemente utilizadas em processos avaliativos internos ou externos, nesta investigação foram elencadas 12 dimensões, a saber: Perfil do Profissional; Estrutura Curricular e Conteúdos; Desempenho no ENADE *versus* Disciplinas da Matriz Curricular; Metodologia utilizada no Curso; Estágio Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Atividades Complementares; Avaliação da Aprendizagem; Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Condições Didático-Pedagógicas dos Docentes e Tutores; Coordenação de Curso, e por fim, Infraestrutura. No entanto, caberá aos interessados nesse processo de análise de resultados, incluir outras dimensões, bem como reorganizá-las e/ou reagrupá-las etc., caso julguem pertinente. Destaca-se que, independentemente das dimensões elencadas, a questão de identificar que tal e tal questão delineiam o perfil do profissional, tais

⁶¹ A partir da versão validada (Seção 6) passou-se a adotar o termo “dimensões” em lugar do termo “categorias” que foi usado na versão preliminar (Seção 4).

e tais itens de questões formam a estrutura curricular, e assim sucessivamente, contribuirá muito com as análises dos resultados.

Realizado o agrupamento e a organização das questões e/ou itens de questões em dimensões, inicia-se a sistematização dos indicadores. Nesse momento se buscará as médias, as medianas ou outro valor de cada questão e/ou item de questão, conforme o estabelecido nos formulários de coleta de dados. Como forma de detalhamento, recomenda-se completar o quadro com a distribuição das respostas dos participantes (docentes, estudantes, técnico-administrativos), não de forma a deixá-las explícitas, e sim de uma maneira implícita para que os responsáveis pelas análises possam consultar caso haja interesse e/ou necessidade. No caso do Relatório de Visita de Avaliação *in loco*, são conceitos atribuídos por uma Comissão, portanto não há como fazer a distribuição das respostas. Ainda nesse momento, podem-se buscar outros indicadores internos, relacionados à extensão e à pesquisa, e externos sobre o curso.

Nessa fase de sistematização dos indicadores no quadro, consegue-se, já de início, ter um panorama geral e breve do curso. No caso da UFSCar, além do agrupamento e da organização em grandes dimensões, esta sistematização deverá ser realizada pelo(a) pedagogo(a) vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG dos outros *campi*, que é responsável pelo curso de graduação que desenvolverá as análises dos resultados das avaliações.

Da mesma forma que a autoavaliação, o desenvolvimento da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações será vinculado aos Ciclos Avaliativos do SINAES, com o objetivo de que os envolvidos tenham um tempo hábil para analisar os resultados, visando o autoconhecimento e o aprimoramento do curso e do seu projeto pedagógico. Ressalta-se que será pertinente, como já indicado na quarta seção, a definição da análise dos resultados da autoavaliação e do ENADE como elementos básicos para comporem a proposta metodológica, em virtude da Visita de Avaliação *in loco* não ocorrer de forma tão sistemática como as outras duas modalidades de avaliação.

No caso de outras IES, ficará a critério de cada uma atribuir a dinâmica a essa tarefa de sistematização, que poderá ser realizada por docentes ou servidores técnico-administrativos vinculados ao curso, ou vir sistematizado do setor e/ou unidade responsável pelo desenvolvimento pedagógico dos cursos de graduação, ou pelo setor responsável pela avaliação institucional, ou ainda, resultar de um trabalho colaborativo entre os envolvidos diretamente com o curso.

Conforme descrito na Seção 4, a metodologia de coleta e organização de indicadores manteve sua estrutura básica, alterando apenas a sua exibição. Assim, as informações que deverão constar são:

- ✓ Dimensão Avaliada;
- ✓ Fonte de Informação;
- ✓ Aspectos Avaliados/Indicadores; e
- ✓ Conceito Atribuído.

Como *Dimensão Avaliada*, permaneceram as elencadas na Seção 4, a saber:

- ✓ Perfil do Profissional;
- ✓ Estrutura Curricular e Conteúdos;
- ✓ Desempenho no ENADE *versus* Disciplinas da Matriz Curricular;
- ✓ Metodologia utilizada no Curso;
- ✓ Estágio Supervisionado;
- ✓ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- ✓ Atividades Complementares;
- ✓ Avaliação da Aprendizagem;
- ✓ Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC);
- ✓ Condições Didático-Pedagógicas dos Docentes e Tutores;
- ✓ Coordenação de Curso; e por fim,
- ✓ Infraestrutura.

As principais *Fontes de Informação* também foram mantidas, apenas atualizando o instrumento de Avaliação *in loco* e o questionário do estudante ENADE, para as versões de 2015 e 2014, respectivamente, conforme pode ser verificado no Apêndice C:

- ✓ Relatório de Autoavaliação da CPA;
- ✓ Relatório de Curso do ENADE (quando houver);
- ✓ Relatório da Comissão de Visita de Avaliação *in loco* (quando for o caso);
- ✓ Outras (outros indicadores, internos e externos, qualitativos e quantitativos, resultados de outros processos avaliativos quando pertinentes a cada dimensão).

Do ENADE, ratificou-se a pertinência em relacionar os conhecimentos exigidos no exame com os conhecimentos abordados na matriz curricular do curso por meio de análise da prova realizada pelos estudantes em comparação aos planos de ensino dos docentes do curso. Do Relatório de Curso do ENADE⁶²: analisar o desempenho dos estudantes neste Exame em comparação ao desempenho nas disciplinas e/ou atividades curriculares do curso que está contemplado na dimensão “Desempenho no ENADE *versus* Disciplinas da Matriz Curricular”.

2ª Etapa: Processo de Análises dos Indicadores – *Analisar os indicadores constantes no quadro.*

Nesta Etapa iniciará o trabalho de análise do Coordenador de Curso e do NDE para discutirem os indicadores evidenciados pelas avaliações sobre o curso. Esta etapa deverá contar com a participação do(a) pedagogo(a) vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG dos outros *campi* da UFSCar, que é o responsável pelo curso de graduação. Caberá a este pedagogo(a) contextualizar e apresentar aos docentes que compõem o grupo de análise de resultados de avaliações a atual política de avaliação, o SINAES, suas modalidades de avaliação, os formulários de coleta de dados e os relatórios de resultados destas avaliações que foram obtidos na fase anterior. Caberá também ao (a) pedagogo(a) contribuir com o processo de análises dos resultados dos indicadores, no sentido de evitar leituras e interpretações enviesadas dos atores, esclarecer a concepção de avaliação adotada pela Instituição, dentre outras possibilidades de contribuições que possam emergir de âmbito pedagógico durante esse processo.

Para o desenvolvimento do processo de análise de resultados, será necessária a realização de algumas reuniões, talvez, por um período de três a quatro meses, a cada quinze dias para analisar a contento todos os indicadores. Embora esta proposta metodológica não tenha sido elaborada exclusivamente para o processo de reformulação curricular, é relevante considerá-la nestes casos como forma de autoconhecimento e também para buscar quais indicadores e informações poderão subsidiar esta reformulação.

No caso da IES, é de extrema relevância poder contar com a atuação de profissionais, como ocorre na presente Instituição, que são responsáveis pelo planejamento,

⁶² Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado>>.

desenvolvimento e avaliação dos cursos de graduação, assim, esses profissionais deverão compor o grupo que realizará as análises dos resultados de avaliações.

Na Instituição em que se realizou a presente pesquisa, o trabalho de análise de resultados de avaliações é de atribuição, conforme estabelecido em normativa interna, do Conselho de Coordenação do Curso e/ou do NDE. Em decorrência das atribuições docentes, que limitam sua dedicação ao processo de análise, no transcorrer das reuniões e/ou encontros o(a) pedagogo(a) poderá contribuir ao elaborar sínteses de informações sobre as avaliações, sobre normativas internas e externas, bem como buscar outras informações que o grupo julgar pertinente para o momento. Em especial, nos casos que o NDE considerar apropriado obter indicadores simples, como taxa de aprovação; taxa de reprovação; número de ingressantes; número de alunos evadidos e/ou que perderam vaga; número de trancamentos e/ou afastamentos; número de concluintes e/ou formados; dentre outros, é importante a participação de um profissional que tenha acesso e familiaridade com o sistema de controle acadêmico da Instituição. É igualmente recomendado e pertinente convidar e procurar envolver os representantes discentes do Conselho de Coordenação de Curso, bem como o técnico-administrativo que atua no âmbito do curso de graduação, para que possam participar e contribuir com as análises dos resultados de avaliações.

O NDE, em parceria com o(a) pedagogo(a) vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG dos outros *campi* da UFSCar, decidirá se há necessidade de elaborar um formulário de avaliação complementar com o objetivo de captar informações que apontem as especificidades do curso, bem como de realizar reformulações curriculares. A dinâmica para a realização das análises dos resultados das avaliações será decidida pelos envolvidos.

Nesta investigação foi utilizada a pesquisa-ação como uma metodologia pertinente aos objetivos propostos, em especial, ao possibilitar que os docentes e a pesquisadora desempenhassem papel de pesquisadores, bem como ao oportunizar a estes docentes abertura para uma participação atuante. Contudo, recomenda-se que, em decorrência de atribuições acadêmicas dos envolvidos, a forma de trabalho seja constituída por duplas ou trios. Dessa forma, ficará mais simples para as duplas ou trios definirem agendas e se reunirem para analisar em detalhes os indicadores, para posterior socialização no grupo todo do processo que desenvolveram, com vistas a analisar os resultados e expor quais foram suas percepções. Isso, claro, não impede que o grupo opte por analisar em detalhes os indicadores sem formar duplas ou trios, ainda que as chances de se aumentar a morosidade do processo se tornem maiores. Outra questão interessante é a divisão das dimensões a serem analisadas. É significativo que os docentes façam as escolhas conforme se sentirem mais à vontade ou que

tenham mais familiaridade com a dimensão a ser analisada. Por constituir-se em um processo, as duplas ou trios não socializarão suas análises todos no mesmo encontro, mas deverão partir de um planejamento para que o façam aos poucos, em ocasiões determinadas.

Nessa Etapa será muito importante observar se alguma dupla ou trio restringiu-se à análise de apenas uma modalidade de avaliação. Se for o caso, caberá ao coordenador do grupo e/ou ao(a) pedagogo(a) evidenciar o quão importante é analisar todas as modalidades de avaliação, abrangendo, desse modo, todos os indicadores disponíveis acerca do curso. Nesse processo de análise é preciso considerar que, por se estar discutindo a realidade de um curso, outras questões e assuntos, por vezes imprevistos, emergirão e que, mais uma vez, caberá ao coordenador do grupo e/ou ao(a) pedagogo(a) compreender e resolver tal situação.

Nessa Etapa, recomenda-se a elaboração de relatório síntese indicando as análises realizadas e quais ações serão decorrentes para que possam subsidiar o aprimoramento da qualidade do curso de graduação.

3ª Etapa: Processo de Tomada de Decisão – *Tomar decisões com base nas análises realizadas na 2ª Etapa.*

Esta Etapa se constituirá naquela em que, após uma análise bem detalhada dos indicadores postos no quadro, se deverão tomar decisões acerca dos resultados apresentados pelas avaliações, sejam elas para pautarem as discussões sobre a situação atual do curso ou para proceder a reformulações curriculares.

Conforme estabelecido em normativa interna, caberá aos atores que compõem o Conselho de Coordenação de Curso, baseados nas análises realizadas e nas proposições dos membros do Núcleo Docente Estruturante, apreciar, referendar e tomar decisão pertinente e relevante para o curso. Esta Etapa não ocorre separadamente da 2ª Etapa, visto que será ao longo das discussões realizadas na 2ª Etapa que irão se encaminhando algumas decisões a serem tomadas no âmbito do Conselho de Coordenação de Curso. Ainda nesta 3ª Etapa será necessário elaborar um plano de ações de aprimoramentos, quando for o caso, elencando quais as ações, as atividades, os responsáveis por cada uma delas e o prazo para a implementação.

Diante do exposto, evidencia-se a pertinência da integração, em um único lugar, dos indicadores resultantes de diversas fontes de informações, organizando-os em grandes dimensões, com vistas a proporcionar uma análise comparativa acerca do curso. Ressalta-se que a participação e o envolvimento dos atores institucionais são fundamentais

para a realização de análises dos resultados de avaliações, apropriando-se deles e os explorando de forma que viabilize a identificação de pontos frágeis e fortes de um curso de graduação, para pautar o processo de tomada de decisão, fundamentando o aprimoramento da qualidade do curso analisado.

Destacou-se, ainda, a importância da participação do(a) pedagogo(a), que atua junto aos Coordenadores de Curso de Graduação, nas duas primeiras etapas desta proposta metodológica. Uma vez que caberá a este profissional as seguintes atividades: identificar as avaliações pelas quais o curso de graduação foi submetido; coletar e organizar os relatórios de resultados destas avaliações; sistematizar o quadro com os indicadores obtidos nestes relatórios; participar e contribuir, junto ao NDE do curso, com as análises dos indicadores constantes no quadro. Com isso, evidencia-se que este profissional atuará de forma decisiva na 1ª e 2ª Etapas da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações; além do fato desta proposta ser uma possibilidade de contribuir com as atribuições destes(as) pedagogos(as), relativas a esta dissertação, a saber: instruir e acompanhar os processos de reformulações curriculares dos cursos de graduação, e analisar, globalmente, os resultados de todas as avaliações disponíveis dos cursos.

7 CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento da proposta metodológica apresentada, várias situações descritas na pesquisa bibliográfica e documental puderam ser vivenciadas pelo grupo envolvido na pesquisa. Cabem, portanto, algumas observações de ordem geral, antecedendo às conclusões específicas, para apontar as principais constatações decorrentes do trabalho em relação a temas que foram objeto da revisão bibliográfica.

No que diz respeito à evolução histórica dos processos avaliativos, ficou evidente como o campo da avaliação é dinâmico e está sujeito a transformações influenciadas por movimentos e mudanças sociais. Assim, ao longo do tempo, a avaliação passou por transformações que foram desde um simples ato do cotidiano até a sistematização de exames e implantação de sistemas nacionais de avaliação. Na área da educação, a avaliação institucional é um tema relativamente recente tanto no contexto nacional quanto internacional. Sua origem deriva da avaliação de desempenho de estudantes que, ao longo dos tempos, foi influenciada por várias contribuições e outras funções lhes foram acrescidas, como: avaliar um currículo, um programa, uma instituição; basear processos de tomada de decisão com julgamento de valor; constituir-se em um processo contínuo; permitir a compreensão do todo; avaliar em contexto real; qualificar discussões acerca de uma dada realidade. Dessa forma, amplia-se o campo da avaliação não se limitando à sala de aula e ao desempenho dos estudantes, mas englobando o currículo, os programas, as instituições e os cenários nacionais e internacionais.

Com relação ao modelo de avaliação da educação superior atualmente adotado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), verifica-se que, resguardadas suas finalidades distintas, há similaridades com os modelos adotados em alguns países da América e da Europa. Diversos países instituem em suas políticas de avaliação da educação superior duas modalidades de avaliações que também são encontradas no Brasil: a avaliação interna e a avaliação externa, com a elaboração de relatórios de resultados destas avaliações. A ênfase na avaliação interna centra-se no respeito à autonomia das instituições de educação superior (IES) e suas especificidades, e a ênfase na avaliação externa centra-se na questão de corroborar os relatórios de autoavaliação, servindo também como forma de prestação de contas das instituições de educação superior à sociedade ou aos sistemas oficiais de regulação.

Em âmbito nacional, as principais experiências de avaliação da educação superior que influenciaram e antecederam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior (SINAES) foram iniciativas que se constituíram na elaboração de relatórios sobre a situação da educação superior e suas reformas, bem como outras que foram mais além, destacando-se o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU/1983), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB/1994) e o Exame Nacional de Cursos (ENC/1995). Estas iniciativas foram influenciadas por experiências de avaliação da educação superior em âmbito nacional e internacional, embora tenham sido geradas por acadêmicos brasileiros.

Do ponto de vista conceitual dos processos de avaliação institucional, destacou-se a importância de que os resultados sejam colocados em discussão para que a comunidade acadêmica aproprie-se deles e os explore, buscando produzir consensos possíveis sobre as fragilidades e as potencialidades detectadas e elencando ações de superação que devem ser empreendidas nos âmbitos do ensino, pesquisa, extensão, gestão. Existe uma diversidade de itens avaliados, de instrumentos e de metodologias no processo de avaliação, e isso pode dificultar a apropriação e a exploração dos resultados por parte dos atores institucionais, dificultando assim, que essas informações orientem ações e constituam-se em subsídios para o aperfeiçoamento acadêmico.

Em se tratando mais especificamente dos cursos de graduação, e entendendo a avaliação como um importante processo para a busca de melhoria da qualidade acadêmica, a análise dos resultados de processos avaliativos deverá subsidiar o aprimoramento do seu projeto pedagógico. Dessa forma, a análise dos resultados de avaliações dos cursos de graduação apresenta como objetivos essenciais o autoconhecimento do curso e o aprimoramento de seu projeto pedagógico, este entendido como um documento institucional que orientará todo o processo formativo, organizando suas atividades curriculares.

No tocante aos processos avaliativos ocorridos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é possível evidenciar que, ao longo de sua existência, a Instituição tem realizado diversos processos de avaliação. Tais processos, entendidos em uma forma mais ampla, incluem: projetos de pesquisa de docentes; estudos de Departamentos Acadêmicos para aprimorar a formação ofertada aos estudantes; avaliações de cursos de graduação a partir de dados disponíveis na Instituição; avaliações isoladas no âmbito dos cursos de graduação; e a avaliação de disciplinas e/ou atividades curriculares dos cursos de graduação com a criação de um Sistema de Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem (NEXOS).

Dentre os processos de avaliação institucionalmente coordenados e envolvendo os cursos de graduação foram destacados: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB/UFSCar, 1994); a elaboração e a atualização do Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), que resultaram em uma avaliação de suas ações, dentre elas o ensino de graduação; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA/UFSCar, 2007/2008); e a atual realização da autoavaliação dos cursos de graduação pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) em parceria com a Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) e com o Centro de Estudos do Risco (CER) do Departamento de Estatística (DEs). Nota-se que é recorrente a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino de graduação ofertado por esta IES, bem como sua preocupação com os processos avaliativos, entendidos como uma forma de autoconhecimento e de aprimoramento dela (IES) e de seus cursos de graduação.

Conforme foi detalhado ao longo do texto, este trabalho procurou desenvolver uma proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações por que passam os cursos de graduação que contribuísse com a análise integrada de informações oriundas de diversas fontes. Tal proposta metodológica teve o intuito de subsidiar o trabalho da Coordenação de Curso de Graduação e do seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), bem como ampliar a análise crítica dessas informações com vistas à elaboração de um diagnóstico fundamentado que possa servir como referência para pautar a tomada de decisão ou a proposição de reformulações curriculares, quando for o caso. Por isso, a organização dos indicadores foi feita de forma a integrá-los em grandes dimensões, procurando incentivar a análise comparativa e a discussão no âmbito do curso, e fomentando o caráter educativo e emancipatório do processo.

Conforme foi apresentado na seção 6, esta proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações é composta por três Etapas: a primeira delas constitui-se na metodologia de coleta e organização de indicadores, a segunda, no processo de análises dos indicadores, e a terceira Etapa, no processo de tomada de decisão. No caso específico em que foi desenvolvida a pesquisa-ação no Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* Araras, o trabalho foi direcionado para as Etapas primeira e segunda, de forma a delinear os limites para este trabalho acadêmico. No desenvolvimento dessas Etapas ficou evidente a importância da participação e do comprometimento dos envolvidos com o Curso para se analisar, discutir e propor aprimoramentos.

De modo geral, os docentes membros do NDE do Curso de Licenciatura em Química vinculado ao CCA avaliaram muito bem o desenvolvimento da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações, apontando contribuições para as duas primeiras Etapas anteriormente mencionadas. Destaca-se que esta proposta metodológica para

análise dos resultados de avaliações não abarca a questão da proposta pedagógica assumida no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação. Essa evidência aponta, mais uma vez, para a importância da participação e comprometimento dos atores institucionais diretamente envolvidos com o curso.

As considerações postas anteriormente procuraram sintetizar as principais constatações de caráter geral feitas durante o desenvolvimento do trabalho e relacioná-las com algumas das abordagens apresentadas nos itens referentes à pesquisa bibliográfica e documental. Do ponto de vista específico do desenvolvimento da proposta metodológica junto ao Curso de Licenciatura em Química vinculado ao CCA, por meio da pesquisa-ação e do grupo focal, destacaram-se as seguintes conclusões:

- ✓ a proposta metodológica subsidiou a análise realizada pelos docentes sobre os resultados das avaliações às quais o curso foi submetido e que estavam disponibilizadas, destacando a importância da multiplicidade de processos avaliativos para a elaboração de um diagnóstico amplo da situação do curso;
- ✓ é necessário fazer uma contextualização prévia ao grupo envolvido sobre a avaliação da educação superior, o SINAES, apresentando suas modalidades de avaliação, como elas ocorrem, seus ciclos avaliativos, os instrumentos de coleta de dados e seus relatórios;
- ✓ o processo de coleta e organização dos indicadores exige um considerável trabalho prévio à análise do grupo de discussão (no caso, o NDE); assim, há a necessidade de disponibilizar a metodologia ao grupo já contendo os indicadores sistematizados sobre os resultados de avaliações às quais o curso passou;
- ✓ é relevante ter o acompanhamento de um profissional que tenha conhecimento sobre a proposta metodológica, os processos avaliativos, e os processos de reformulação curricular, no caso da presente IES, será a(o) pedagoga(a) vinculada(o) à Divisão de Desenvolvimento Pedagógico ou a um dos Departamentos de Ensino de Graduação da Universidade Federal de São Carlos;
- ✓ os resultados das avaliações não são os mais importantes no processo, que por si só podem não traduzir uma realidade, mas podem constituir-se em uma das possibilidades que impulsionam o debate e as discussões sobre uma realidade.

As mudanças poderão emergir a partir das discussões que se fazem em torno dos resultados;

- ✓ a proposta metodológica para análise dos resultados de processos de avaliação é viável de ser desenvolvida em outros cursos de graduação;
- ✓ o processo de análise das informações organizadas da forma proposta favorece o debate coletivo em torno do Projeto Pedagógico do Curso e incentiva a cultura da avaliação educativa no seu sentido formativo e emancipatório;
- ✓ a busca pelo equilíbrio entre avaliação regulatória e emancipatória ocorrerá, dentre outras possibilidades, quando a proposta de avaliação não finalizar suas atividades com a divulgação dos resultados dos processos avaliativos.

Cabe ressaltar, ainda, duas questões que emergiram como muito relevantes durante o desenvolvimento da pesquisa: por um lado, a aprendizagem, a troca de experiências e as discussões entre os docentes do NDE do Curso e a pesquisadora, que foram fundamentais para o resultado desta pesquisa; de outro, que mais importante que fazer uma proposta metodológica para análise de resultados, foi estabelecer o debate e proporcionar o reconhecimento da importância da avaliação como um processo primordial para conhecer a situação atual do curso, sendo usada como uma forma de investigação para detectar os pontos a serem aprimorados ou mantidos, possibilitando, dessa forma, um incentivo à cultura de avaliação educativa.

A intervenção direta realizada no Curso de Licenciatura em Química foi uma forma possível, dentre outras possibilidades, de evidenciar aos envolvidos com o Curso os indicadores postos nos relatórios de avaliações, para que estes atores pudessem debruçar-se sobre eles analisando-os, questionando-os e, dessa forma, iniciando um processo de análise logo após a divulgação dos resultados. Ao propor essa intervenção foi possível, além de apresentar aos docentes todo o processo avaliativo, analisar os diferentes relatórios que continham resultados de avaliações e trabalhar juntamente com eles para identificar os pontos frágeis, os pontos fortes e elencar possíveis ações de superação e de fortalecimento. Foi também uma forma de não encerrar o processo de avaliação com a divulgação dos resultados, desse modo, envidando para uma avaliação de cunho formativo e emancipatório. Considerando o histórico da Instituição que sempre primou pela qualidade do ensino por ela ofertada, bem como procurou aprimorar os seus processos avaliativos como forma de autoconhecimento, foi constatado como pertinente que a UFSCar institucionalize as análises dos resultados de avaliações de maneira mais sistemática.

Posteriormente ao percurso teórico e à realização da pesquisa de campo, foi possível identificar e evidenciar que a avaliação e a análise de seus resultados somente terão sentido e utilidades se forem analisados de forma minuciosa pelos atores institucionais do curso de graduação, e para isso é importante o apoio institucional do(a) pedagogo(a) que atua no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos de graduação.

Ressalta-se que não são os resultados das avaliações e nem a proposta metodológica para análise desses resultados que engendrarão mudanças ou fortalecerão os processos de tomada de decisão, mas a abertura e a possibilidade de discuti-los de forma coletiva, colaborativa e visando ao aprimoramento do Projeto Pedagógico do Curso de graduação; para tanto, reiteram-se neste trabalho os princípios afirmados no documento base do SINAES: a *integração* ao reunir informações iguais ou similares de diferentes relatórios para subsidiar a análise dos resultados; a *amplitude* ao apresentar um panorama amplo e geral do curso avaliado; a *legitimidade* ao confrontar informações de diferentes fontes de informação diagnosticando e constatando a realidade; e a *continuidade* ao estimular a cultura da avaliação educativa no seu sentido formativo e emancipatório. O que se defende, também, nesta investigação é a não centralidade em uma única modalidade de avaliação de um curso de graduação e seus respectivos resultados, mas sim a importância de uma análise holística sobre todos os resultados de avaliação.

Por fim, consolidou-se e difundiu-se no grupo envolvido o entendimento de que a avaliação institucional é um processo amplo, complexo, contínuo e formativo que poderá identificar potencialidades e fragilidades de uma realidade, que deverá englobar o quantitativo e o qualitativo para pautar os processos de discussões e de tomada de decisão, embasando o aprimoramento da qualidade da IES. Dessa forma, não há como restringir-se a uma única fonte de informação como forma de verificação da qualidade dessa realidade, mas sim ressaltar a importância da multiplicidade de fontes de informação, bem como entender que a participação e o envolvimento dos atores institucionais são essenciais para a realização de análises dos resultados de avaliações.

LIMITES E DESDOBRAMENTOS

O conjunto de avaliações que foi considerado para a elaboração e validação da proposta metodológica para análise dos resultados aqui apresentada, foi restrito àquelas que estavam disponíveis para um determinado curso de graduação, como uma forma de delinear os limites do trabalho acadêmico da dissertação de mestrado. Entretanto, como foi destacado ao longo do texto, a seleção das *fontes de informação* a serem consideradas em cada caso é parte do próprio processo, mais especificamente, a Fase 1 da 1ª Etapa, que corresponde à identificação das avaliações pelas quais o curso tenha passado, cujos resultados serão analisados. Da mesma forma, o desenvolvimento da proposta em outros cursos de graduação poderá ampliar a questão da correspondência entre o conjunto de *dimensões avaliadas* e os itens que compõem os resultados das avaliações que estão sendo tomadas como *fontes de informação*, podendo resultar em acréscimos e/ou exclusões de questões ou itens em relação aos considerados aqui. Infere-se, então, que a proposta apresentada não se encerra em si mesma, mas evolui continuamente a partir da sua utilização. Destaca-se, ainda, a importância do aprofundamento da concepção dos indicadores de qualidade da educação superior para trabalhos futuros.

Uma possível decorrência deste trabalho será a elaboração de um conjunto de orientações que viabilize o desenvolvimento desta metodologia para análise dos resultados de avaliações em outros cursos de graduação da UFSCar ou de outras instituições, sintetizando os principais fundamentos e procedimentos que compõem a metodologia, em linguagem e forma apropriadas a um *manual de orientações*, direcionado ao grupo que conduzirá o processo. Uma proposta inicial para a elaboração de um documento com essas características se encontra no Apêndice D, mas, naturalmente, até que tome um formato final, com potencial para ser desenvolvido em outros cursos e adotado institucionalmente, deverá receber as contribuições dos setores diretamente envolvidos, em particular, no caso da UFSCar, a equipe da Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed) e os Departamentos de Ensino de Graduação (DeEG) de cada *campus*. Outra decorrência desta dissertação será o retorno aos docentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Química vinculado ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) do *campus* Araras, convidando outros atores institucionais da proposta sistematizada para uma nova apreciação e possíveis aprimoramentos segundo sua percepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação Democrática**. Para uma Universidade Cidadã (Org.). Florianópolis: Insular, 2002c.

BALZAN, Newton Cesar; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. (Org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216p. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.

_____; _____. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. In: **Avaliação: Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008a.

_____; _____. Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira. *Cultura Escolar Migrações e Cidadania Actas do VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação*, Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), p.1-13, 2008b.

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da Avaliação nas políticas de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. 173 p.

_____. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**. Campinas, v.1, n. 2, p.5-14, 1996.

_____; et al. Avaliação institucional da Universidade de Brasília. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 87-113.

BOCLIN, Roberto. **Avaliação institucional. Quem acredita?** Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber, apoio Folha Dirigida. ISBN, 2005.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2013.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOTTANI, Norberto. Ilusão ou ingenuidade?: Indicadores de ensino e políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v.19, p.23-64, dez., 1998. Tradução: Maria de Lourdes Tambaschia Menon.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Relatório final**: uma nova política para a educação superior brasileira. Brasília, nov. 1985. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>. Acesso em: 04 mar. de 2014.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1995.

_____. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União. Brasília, 1996a.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002**, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília, DF, agosto de 2003.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 2004b.

_____. INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à Regulamentação**. 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.155 p. Brasília, DF, 2004c.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006**, que regulamentou o Banco de Avaliadores – BASis do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-basis.2006b>>.

BRASIL. **Decreto nº 6.096/2007, de 24 de abril de 2007**, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº4, de 5 de agosto de 2008**, que regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores - CPC, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008**, que institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC) Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº40, de 12 de dezembro de 2007** republicada em 2010, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília, DF, dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Manual do Estudante ENADE**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/estudante/manual_do_estudante_2014.pdf>.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 70/2014/DAES/INEP/MEC, de 15 de outubro de 2014**, traz a utilização dos Insumos do Questionário do Estudante Aplicado em 2013, Brasília, DF, 2014b.

_____. INEP. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF, março de 2015.

BRITO, Márcia Regina F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CASTILHO, Maria Lúcia; SANTOS, Maria Cristina Loyola dos; LÚCIO, Magda de Lima. Análise inter-relacional dos instrumentos do Sinaes: uma proposta emancipatória. **Univ. Hum.**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova Reforma do Ensino Superior: a Lógica Reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**. n. 101, p.20-49, jul.1997.

CUNHA, Maria Isabel. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A Auto-avaliação como condição emancipatória. In: _____ (Org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 201-214, 2005.

DEPRESBITERIS, Léa. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 137-146, jul./dez.2001.

_____; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

DIAS, Cláudia Augusto. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. 2000. Disponível em:<<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/330/252>>. Acesso em: mar. 2015

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. In: **Avaliação: Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP: v.1. n.1, p.15-24, 1996.

_____. Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 03, n. 02, p.65-76, jun. 1998.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____; RISTOFF, Dilvo Ivo. (Org.) **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000b.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, p.13-62, 2002a.

_____. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002b.

_____; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação Democrática**. Para uma Universidade Cidadã (Org.). Florianópolis: Insular, 2002c.

_____. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**: Campinas; Sorocaba, SP: v. 8, n.2, p.31-47, jun. 2003a.

_____. **Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Acreditação na Educação Superior**. In: Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior – 2008a - Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4332&Itemid=>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. In: **Avaliação: Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformação da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. In: **Avaliação: Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações**. Ciência, Desenvolvimento, Democracia. Trad. M. Thiollent. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, 15, 71-97, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; et al. Formatos Avaliativos: trajetória histórica, contradições e impactos em estudantes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, p.143-162, 2005.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas. **Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil**. 82f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. **Avaliação da educação superior: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal**. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.911-933, Especial - Out. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo: UNINOVE, v.4, n.1, p.17-41, jun. 2002.

_____. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 80p. (Série Pesquisa).

GASPARETTO, Agenor. Avaliação Institucional: processo doloroso de mudança; a experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. **XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste**, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, 16 a 18 de junho de 1999.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

_____. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

GUIMARÃES, Maria Nazaré do Nascimento. **Contribuições de uma política pública de avaliação institucional para a Universidade Federal do Amapá**. 2013. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOMES, Maria Elásir S.; BARBOSA, Eduardo F. A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. **Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais**, 1999. Disponível em: <http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2 ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LEITE, Denise. Avaliação e tensões de estado, universidade e sociedade na América Latina. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 2, n. 1, mar. 1997.

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

LEMOS, Iracema dos Santos; FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson. Usos dos Resultados da Avaliação Institucional para a Gestão Universitária: o caso de uma IES privada. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, de 07 a 10 agosto de 2011.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade. 2008. 250f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; PONTES, Márcia. Poder, representação, participação, conhecimento e decisão: a CPA da UFBA. In: _____; DAZZANI, Maria Virginia (Orgs.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, p.85-102, 2009.

MACIEL, Marco. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. **Relatório final: uma nova política para a educação superior brasileira**. Brasília, nov. 1985.

MENEGHEL, Stela. M.; ROBL, Fabiane; SILVA, Tattiana T. Freitas da. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

_____; LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social – reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação Democrática**. Para uma Universidade Cidadã (Org.). Florianópolis: Insular, 2002c.

NETTO, Carla; et al. Acreditação da educação superior presencial e a distância nos estados unidos: experiências e potenciais contribuições para discussão no contexto brasileiro. Comunidade Virtual de Aprendizagem. Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior. 2013. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/190/140>>. Acesso em: out.2015.

PENNA FIRME, Tereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.5-12, 1994.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SIANES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. In: **Ensaio: avaliação, política pública**. Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Pulcinelli. **Plano de Ensino**: o desafio de colocar a prática docente em perspectiva buscando melhorar a qualidade do ensino na graduação. São Carlos: SP, UFSCar, julho de 1992.

_____; _____. **Conhecendo a realidade de cursos de graduação através de dados institucionais**: uma proposta metodológica de avaliação. São Carlos: SP, UFSCar, 1994.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

RISTOFF, Dilvo Ivo; GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.3, n.6, p. 193-213, dez. 2006.

_____. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional**: teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 37-52, 2011.

ROSALES, Carlos. **Avaliar é reflectir sobre o ensino**. Coleção Práticas Pedagógicas. Edição Asa: Portugal, 1992.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 15, n.27, p. 119-137, jul./dez- 2006.

_____; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. In: **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.163-180, maio./ago. 2007.

_____; BARREYRO, Gladys B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar. 2011.

_____; et al. Contribuições da atuação da Comissão Própria de Avaliação para a melhoria dos cursos de graduação da UFSCar, no período 2004-2012. SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E COMISSÕES PRÓPRIAS DE

AVALIAÇÃO (CPA) – 2013. *Anais...* São Paulo: PUC-São Paulo, 2013. p. 1-20. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/seminarios-regionais/trabalhos-por-regiao>>. Acesso em: jan.2014.

SANTOS, Joelma dos. **Avaliação institucional**: o caso da UFSCar. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. Avaliação da Universidade: buscando uma alternativa democrática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.1, p.17-19, jan./jun., 1990.

_____. Concepções de Avaliação. In: UFSCAR. **Avaliando o ensino de graduação**: que valores buscamos? São Carlos, p.5-12, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, SP. v. 14, n. 2, p.313-336, jul. 2009.

SCHWARTZMAN, Jacques. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. São Paulo: **Nupes/USP**, 1994. (Documento de trabalho 5/94).

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Construindo o Campo e a Crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, p.112-115, 2002.

_____. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

_____; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Maria Helena Antunes de Oliveira; ALMEIDA, Nancy Vinagre Fonseca. Avaliação do Ensino de Graduação na Universidade Federal de São Carlos. In: **Relatório do IX Fórum de Pró-Reitores de Graduação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro, RJ, 08, 09,10 e 11 de novembro de 1998.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Hélió. A Avaliação Institucional das Universidades Federais: resistência e construção. **Avaliação: Revista Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, p. 9-14, 1996. Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=issue&op=view&path%5B%5D=59>>. Acesso: jun.2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCAR. Centro de Educação e Ciências Humanas. **Seção Técnica de Ensino. Atividades desenvolvidas**. São Carlos, SP: UFSCar, 1974. (mimeo).

_____. Câmara de Graduação. **Ofício Circular nº044/81–CaG/CEPE**, de 15 de maio de 1981. Solicita elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação. São Carlos, SP: UFSCar, 1981.

_____. Câmara de Graduação. **Síntese dos Trabalhos Comissão Curricular**. São Carlos, SP: UFSCar, [198-].

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPE nº 032/86, de 12 de novembro de 1986**, que estabeleceu normas e procedimentos das atribuições, alterações e criações e adequações curriculares dos cursos de graduação da UFSCar. São Carlos, SP: UFSCar, 1986.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de Atividades. Gestão 1988-1992**. São Carlos, SP: UFSCar, 1992.

_____. Gabinete da Reitoria. **Portaria GR nº 448/94, de 10 de março de 1994**, que constituiu a Comissão Coordenadora de Avaliação da Graduação da UFSCar. São Carlos, SP: UFSCar, 1994a.

_____. **Projeto de Avaliação do Ensino de Graduação da UFSCar**. São Carlos, SP: UFSCar, 1994b. 40p.

_____. Câmara de Graduação. **Parecer nº 171/98 da Câmara de Graduação**, que instituiu as diretrizes curriculares internas para criação e reformulação dos cursos de graduação, em sua 334ª Reunião Ordinária - 2ª sessão, realizada no dia 24 de março de 1998, aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, em 23 de junho de 1998. São Carlos, SP: UFSCar, 1998.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Parecer CEPE nº 776/2001, de 30/03/2001**. 1ed. 2001, 2 ed. 2008 (Perfil do Profissional a ser formado na UFSCar) São Carlos, SP: UFSCar, 2001.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Carlos, SP: UFSCar, 2004a.

_____. Gabinete da Reitoria. **Portaria GR nº 771/04, de 18 de junho de 2004**, que dispõe sobre normas e procedimentos referentes às atribuições de currículo, criações, reformulações e adequações curriculares de cursos de graduação da UFSCar. São Carlos, SP: UFSCar, 2004b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCAR. **Comissão Própria de Avaliação**. Relatório de Avaliação Institucional. São Carlos, SP: UFSCar, 2006. 114p.

_____. **Comissão Própria de Avaliação**. Relatório de Avaliação Institucional. São Carlos, SP: UFSCar, 2009a. 330p.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico. **Relatório Anual de Atividades**. São Carlos, SP: UFSCar, 2009b.

_____. Sistema de controle acadêmico – **ProGradWeb**. Disponível em: <<https://progradweb.ufscar.br/progradweb>>.

_____. Conselho de Graduação. **Resolução CoG nº 035, de 08 de novembro de 2010**, que dispõe sobre a instituição e normatização dos Núcleos Docentes Estruturantes no âmbito da estrutura dos Cursos de Graduação – Bacharelado, Licenciatura e Cursos Superiores de Tecnologia da UFSCar. São Carlos, SP: UFSCar, 2010a.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Ata da 4ª. Reunião ordinária** realizada em 22/09/2010. São Carlos, SP: UFSCar, 2010b. 6f.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Institucional: ano-base 2010**. São Carlos, SP: UFSCar, 2011a. 294p.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Ata da 8ª. Reunião ordinária** realizada em 09/02/2011. São Carlos, SP: UFSCar, 2011b.6f.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Institucional: ano-base 2011**. São Carlos, SP: UFSCar, 2012a. 286p.

_____. Gabinete da Reitoria. **Portaria GR nº 1272, de 06 de fevereiro de 2012**, que estabelece normas e procedimentos referentes à criação de cursos, alteração curricular, reformulação curricular, atribuição de currículo, e adequação curricular, para todos os cursos de graduação da UFSCar e dá outras providências. São Carlos, SP: UFSCar, 2012b.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Institucional: ano-base 2012**, São Carlos, SP: UFSCar, 2013a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de São Carlos**. Araras, SP: UFSCar, 2013b.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de Avaliação Institucional: ano-base 2013**, São Carlos, SP: UFSCar, 2014a. 201f.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Carlos, SP: UFSCar, março de 2014b.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Desenvolvimento Pedagógico. **Relatório Anual de Atividades**. São Carlos, SP: UFSCar, 2014c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCAR. Comissão Própria de Avaliação. **Ata da 27ª. Reunião ordinária** realizada em 01/04/2014. São Carlos, SP: UFSCar, 2014d. 2f.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Desenvolvimento Pedagógico. **Organização das Atribuições da DiDPed por Tarefas** – Serviço de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação dos Cursos de Graduação. São Carlos, SP: UFSCar, abril/maio de 2015a.

_____. Comissão Própria de Avaliação. **Projeto de Autoavaliação da Universidade Federal de São Carlos 2015-2017**. São Carlos, SP: UFSCar, 2015b.

_____. **Relatório Anual de Atividades**. 2014. São Carlos, SP: UFSCar, 2015c.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, p.183-219, 2000.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, p. 11-35, 2002.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opinião Pública** Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VERHINE, Robert Evan. **Os limites do Enade**. [2008]. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=836&lang=pt-br>>. Acesso em: set.2014

_____; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 3, p. 16-39, 2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação de programas educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 32, p.43-56, jul./dez. 2005.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, SP. v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008a.

_____. Políticas públicas de avaliação da educação superior: Conceitos e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**. n° 4, p. 15–23, jul/dez 2008b.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. In: **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, Sorocaba, SP. v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1 – Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado **Avaliação Institucional do Curso de Licenciatura em Química da UFSCar: uma proposta metodológica para análise dos resultados**.

2 – A relevância deste trabalho origina-se na proposta de construir um instrumento para análise de resultados das avaliações de um curso de graduação da Universidade Federal de São Carlos. Instrumento este que tem o princípio de aglutinar e confrontar indicadores oriundos de diferentes fontes de informação, que serão agrupados em categorias. O objetivo é subsidiar uma análise crítica dos resultados das avaliações, permitindo apontar ações concretas para melhoria do Curso.

a. Você foi selecionado por ser docente do Curso de Licenciatura em Química e por ser membro do Núcleo Docente Estruturante deste curso e sua participação não é obrigatória.

b. Visando contribuir para um processo de análise crítica dos resultados das avaliações de forma a buscar aprimoramento e melhorias para o curso, o objetivo geral deste estudo é desenvolver um instrumento metodológico para análise dos resultados de processos de avaliação, como forma de subsidiar a tomada de decisões estratégicas por parte de seus gestores, bem como as propostas de reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de graduação.

c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em analisar os dados dos resultados das avaliações do curso em que atua e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade do instrumento proposto, bem como poderá, a seu critério, sugerir alterações neste instrumento.

d. A pesquisadora participará das reuniões com o Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Química.

e. Para a coleta dos dados serão necessárias três (3) sessões com duração de 2 horas em média para cada uma.

3 – Prevê-se que os desconfortos e riscos que poderão surgir sejam os seguintes: constrangimento ao participar da reunião do NDE, uma vez que o participante poderá não se sentir à vontade para expor seu ponto de vista sobre a funcionalidade e aplicabilidade do instrumento proposto e ao analisar em que medida este instrumento proposto contribuiu com os trabalhos do Núcleo. Os benefícios são: a contribuição para o processo de tomada de decisão de parte dos gestores e para o aprimoramento do Projeto Pedagógico do Curso.

a. Os procedimentos para minimizar a ocorrência dos riscos são: possibilidade de desistir da participação da pesquisa a qualquer momento, garantia de esclarecimento sobre objetivos e benefícios

do trabalho a ser desenvolvido a quaisquer interessados, sigilo sobre as respostas individuais dadas pelo participante.

4– Em qualquer momento do trabalho você poderá pedir esclarecimentos, procurando pela pesquisadora responsável. Garantimos que haverá explicitação de esclarecimentos antes e durante o trabalho sobre os procedimentos empregados. Você também poderá solicitar esclarecimentos necessários durante o tratamento das informações coletadas e após a conclusão da pesquisa.

5 – Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador e à Universidade Federal de São Carlos.

6 – Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

7 – Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes e, deste modo, não está previsto ressarcimento.

8 – Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o email do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Alessandra Maria Sudan
Rua Cândido de Arruda Botelho, 1240, Santa Felícia, São Carlos/SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data _____

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE B – Metodologia de Coleta e Organização dos Indicadores – versão preliminar

A versão preliminar da metodologia de coleta e organização dos indicadores, sistematizada em planilha de Excel, contém as categorias avaliadas, as fontes de informações e os aspectos avaliados ou indicadores conforme descritos na Seção 4, além dos conceitos atribuídos e sua distribuição e legendas de cada questão. Nas colunas que indicam o conceito atribuído pelos respondentes a letra E refere-se aos Estudantes, com a indicação do total de respondentes (Total de Resp. E) e a letra D aos docentes com a indicação do total de respondentes (Total de Resp. D). A escala de 1 a 5 é a utilizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a escala de 1 a 6 é aquela utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP). As fontes de informação foram: o relatório de resultados da autoavaliação da CPA/UFSCar-2014⁶³, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância – versão maio de 2012⁶⁴, e o questionário do Estudante do ENADE – 2013⁶⁵.

Foi utilizada a seguinte simbologia: E para estudantes; D para Docentes; Q refere-se à questão do formulário de coleta de dados da autoavaliação e do ENADE. No que diz respeito ao Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (Visita de Avaliação in loco), utilizou-se a numeração correspondente a cada indicador estabelecida neste instrumento.

Exemplo: Q 4 D e E: refere-se à Questão 4 do formulário da autoavaliação do Docente e do Estudante; Q 3 D e item C Q 5 E: refere-se à Questão 3 do formulário da autoavaliação do Docente e ao item C da Questão 5 do formulário da autoavaliação do Estudante. Com relação ao ENADE, a letra Q refere-se à questão e seu correspondente número, exemplo: Q 30, Q 27, etc., referem-se às Questões do Questionário do Estudante do ENADE.

Quanto ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, utilizou-se a numeração correspondente dos indicadores postos neste instrumento. Exemplo: 1.1 – Contexto Educacional; 1.2 – Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.3 – Objetivos do curso, e assim sucessivamente.

⁶³ Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.cpa.ufscar.br>.

⁶⁴ Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>.

⁶⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>>.

Categoria Avaliada - Perfil Profissional																
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)														
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5	Total Resp. E.	
CPA - Q 1 E e itens A, B, C e D da Q 11 E	Item A Q 1 E e D - Desenvolvimento pessoal do estudante.															LEGENDA da Questão 1 do formulário dos Estudantes e do formulário dos Docentes: 1- Muito significativa; 2 - Medianamente significativa; 4 - Pouco significativa; 5 - Nada significativa.
	Item B Q 1 E e D - Aquisição de valores ético-morais e respeito às diferenças culturais, políticas e religiosas.															
	Item C Q 1 E e D - Capacidade de adquirir conhecimento de forma autônoma, a partir da consulta e crítica a diferentes fontes de informação.															
	Item D Q 1 E e D - Aquisição de conhecimento científico e das formas e instrumentos de sua aplicação profissional.															
	Item E Q 1 E e D - Atuação em equipes de trabalho para resolução de problemas em diferentes situações.															
	Item F Q 1 E e D - Segurança para atuar profissionalmente e tomar decisões considerando os diferentes fatores envolvidos.															LEGENDA Questão 4 formulário dos Estudantes: 1- Concordo totalmente; 2 - Concordo; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Discordo; 5 - Discordo totalmente LEGENDA da Questão 4 do formulário dos Docentes: 1 - Muito satisfatório; 2 - Satisfatório; 3 - Medianamente satisfatório; 4 - Insatisfatório; 5 - Muito insatisfatório
	Item G Q 1 E e D - Domínio de habilidades básicas de comunicação.															
	Item H Q 1 E e D - Domínio de habilidades básicas de negociação, cooperação e coordenação.															
	Item I Q 1 E e D - Compreensão das relações homem, ambiente, tecnologia e sociedade.															
	Item J Q 1 E e D - Comprometimento com a conservação ambiental e melhoria da qualidade de vida.															
	Item K Q 1 E e D - Identificação de possibilidades de atuação profissional considerando as suas potencialidades e as necessidades sociais.															
	Item J da Q 4 E e Item I da Q 4 D - Percepção das diferentes possibilidades de atuação profissional.															
	Item A da Q 4 D - Espírito crítico.															
	Item B da Q 4 D - Desenvolvimento da curiosidade, da inquietação e do questionamento.															
Item B da Q 4 E - As oportunidades de desenvolver minha capacidade de questionar foram diversificadas.																

I: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Perfil Profissional																
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)														
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5	Total Resp. E.	
CPA - Q 1 E e Itens A, B, C e D da Q 11 E	Item A Q 6 D - Prioridade formação de docente para educação básica.														LEGENDA da Questão 6 do formulário dos Docentes: 1 - Muito satisfatório; 2 - Satisfatório; 3 - Mediamente satisfatório; 4 - Insatisfatório; 5 - Muito insatisfatório.	
	Item B Q 6 D - Prioridade formação de pesquisador na área da educação.															
	Item C Q 6 D - Prioridade formação pesquisador na área de conhecimento predominante do curso.															
	Item D Q 6 D - Prioridade formação de profissional com formação especializada para desempenhar trabalho técnico exigido pelo mercado atual.															
	Item E Q 6 D - Prioridade formação Profissional com formação que possibilite o exercício de várias atividades profissionais.															
	Item A Q 11 E - O meu envolvimento como curso é intenso.															LEGENDA Questão 11 formulário dos Estudantes: 1- Concordo totalmente; 2 - Concordo; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Discordo; 5 - Discordo
	Item B Q 11 E - O curso escolhido possibilitará minha realização profissional.															
	Item C Q 11 E - O curso escolhido não está de acordo com as minhas aptidões e capacidades.															
Item D Q 11 E - A mudança de Universidade/Curso está fora de minhas cogitações.																
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.						
ENADE	Q 30 - O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.														LEGENDA das Questões de 30 a 35 e 41 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 - Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.	
	Q 31 - No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.															
	Q 32 - O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.															
	Q 33 - O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.															
	Q 34 - O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.															
	Q 35 - O curso contribuiu para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.															
	Q 41 - O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.															
Comissão de Visita <i>in loco</i>	1.3 - Objetivos do Curso														LEGENDA do Instrumento da Avaliação <i>in loco</i> : 1 - Conceito não Existente; 2 - Conceito Insuficiente; 3 - Conceito Suficiente; 4 - Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 - Conceito excelente.	
	1.4. Perfil profissional do egresso.															
	1.21. Ensino na área de saúde (Cursos Medicina)															
Outros Indicadores																

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Estrutura Curricular e Conteúdos																	
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)															
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5	Total Resp. E		
CPA	Item A da Q 3 E e D - Realização de atividades sob responsabilidade de docentes de diversas áreas.																LEGENDA da Questão 3 dos formulários dos Estudantes e Docentes: 1 - Sim; 2 - Não
	Item B da Q 3 E e D - Interação de conteúdos entre disciplinas diversas.																
	Item C da Q 3 E e D - Proposição de problemas cuja solução exige contribuição de várias disciplinas.																
	Item D da Q 4 E e D - A pluralidade de pontos de vista foi contemplada na abordagem de algumas temáticas.																LEGENDA da Questão 4 do formulário dos Docentes: 1 - Muito satisfatória; 2 - Satisfatória; 3 - Medianamente satisfatória; 4 - Insatisfatória; 5 - Muito insatisfatória. LEGENDA da Questão 4 do formulário dos Estudantes: 1 - Concordo totalmente; 2 - Concordo; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Discordo; 5 - Discordo totalmente.
	Item J da Q 3 E e D - Tratamento de temas transversais (direitos humanos, sustentabilidade, entre outros) por mais de uma disciplina/atividade.																
	Item A da Q 4 E - O tempo necessário para o desenvolvimento das atividades propostas foi compatível com o tempo disponível para a sua execução.																
	Item C da Q 4 E e D - Exigência de rigor acadêmico.																
	Item F da Q 4 E e D - Desenvolvimento de padrões éticos.																
	Item G da Q 4 E e D - Tratamento de questões sociais, políticas e culturais no desenvolvimento dos conteúdos.																
	Item H da Q 4 E e D - Tratamento de temáticas ambientais no desenvolvimento das atividades curriculares.																
	Item I da Q 4 E - Tratamento da temática dos direitos humanos no desenvolvimento das atividades curriculares.																
	Item A da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com pós-graduação.																LEGENDA da Questão 5 do formulário dos Docentes: 1. Muito articuladas; 2. Articuladas; 3. Medianamente articuladas; 4. Desarticuladas; 5. Muito Desarticuladas 6. Sem informação/condição para responder.
	Item B da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com pesquisa.																
Item C da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com extensão.																	
Q 9 D - Relação da disciplina/atividade curricular com respectivo PPC.																	
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.							
CPA	Q 10 D - Existência de áreas mais privilegiadas nas disciplinas/atividades curriculares															Legenda das questões 10 e 11 do formulário dos do Docente : Sim; Não	
	Q 11 D - Existência de áreas menos privilegiadas nas disciplinas/atividades curriculares.																
ENADE	Q 26 - As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.															LEGENDA das Questões 26 e 27 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica	
	Q 27 - Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.																
Comissão de Vista in loco	1.5 - Estrutura curricular															LEGENDA do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente.	
	1.6. Conteúdos curriculares																
Outros Indicadores																	

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação

Categoria Avaliada	Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído		disciplinas relacionados				
			% Acerto	% Erro	D1	D2	D3		
Formação Geral – Questões Objetivas	ENADE	Questão 1							
		Questão 2							
		Questão 3							
		Questão 4							
		Questão 5							
		Questão 6							
		Questão 7							
		Questão 8							
Categoria Avaliada	Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído						
			% Aprov.	% Reprov.					
Conteúdos da Matriz Curricular Similares aos da Formação Geral	Sistema de Controle Acadêmico - Taxas de Aprovação e Reprovação	Conteúdo Similar a Questão 1							
		Conteúdo Similar a Questão 2							
		Conteúdo Similar a Questão 3							
		Conteúdo Similar a Questão 4							
		Conteúdo Similar a Questão 5							
		Conteúdo Similar a Questão 6							
		Conteúdo Similar a Questão 7							
		Conteúdo Similar a Questão 8							
Categoria Avaliada	Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído						
			% Acerto	% Erro					
Componentes Específicos - Questões Objetivas	ENADE	Questão 9							
		Questão 10							
		Questão 11							
		Questão 12							
		Questão 13							
		Questão 14							
		Questão 15							
		Questão 16							
		Questão 17							
		Questão 18							
		Questão 19							
		Questão 20							
		Questão 21							
		Questão 22							
		Questão 23							
		Questão 24							
		Questão 25							
		Questão 26							
		Questão 27							
		Questão 28							
		Questão 29							
		Questão 30							
		Questão 31							
		Questão 32							
		Questão 33							
		Questão 34							
		Questão 35							
		Categoria Avaliada	Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído				
					% Aprov.	% Reprov.			
		Conteúdos da Matriz Curricular similares aos da Formação Específica	Sistema de Controle Acadêmico - Taxas de Aprovação e Reprovação	Conteúdo Similar a Questão 9					
				Conteúdo Similar a Questão 10					
				Conteúdo Similar a Questão 11					
				Conteúdo Similar a Questão 12					
				Conteúdo Similar a Questão 13					
				Conteúdo Similar a Questão 14					
Conteúdo Similar a Questão 15									
Conteúdo Similar a Questão 16									
Conteúdo Similar a Questão 17									
Conteúdo Similar a Questão 18									
Conteúdo Similar a Questão 19									
Conteúdo Similar a Questão 20									
Conteúdo Similar a Questão 21									
Conteúdo Similar a Questão 22									
Conteúdo Similar a Questão 23									
Conteúdo Similar a Questão 24									
Conteúdo Similar a Questão 25									
Conteúdo Similar a Questão 26									
Conteúdo Similar a Questão 27									
Conteúdo Similar a Questão 28									
Conteúdo Similar a Questão 29									
Conteúdo Similar a Questão 30									
Conteúdo Similar a Questão 31									
Conteúdo Similar a Questão 32									
Conteúdo Similar a Questão 33									
Conteúdo Similar a Questão 34									
Conteúdo Similar a Questão 35									

Categoria Avaliada - Metodologia utilizada no Curso																
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)													Total Resp. E.	
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5		
CPA	Item D da Q 3 E e D - Utilização de estratégias didáticas diversificadas e comuns a várias disciplinas.															LEGENDA da Questão 3 do formulário dos Estudantes: Sim; Não LEGENDA da Questão 3 do formulário dos Docentes: 1 - Sim; 2 - Parcialmente; 3 - Não.
	Item E da Q 3 E e D - Articulação entre teoria e prática.															
	Item F da Q 3 E e D - Desenvolvimento de projetos, oficinas, estudos envolvendo mais de uma disciplina.															
	Item G da Q 3 E e D - Promoção de eventos (seminários, simpósios, congressos) envolvendo mais de uma disciplina do curso.															LEGENDA da Questão 4 do formulário dos Docentes: 1. Muito satisfatória; 2. Satisfatória; 3. Mediamente satisfatória; 4. Insatisfatória; 5. Muito insatisfatória; 6. Não se aplica.
	Item H da Q 3 E e D - Integração entre várias disciplinas por meio de trabalho de campo.															
	Item E da Q 4 E e D - Proposição de soluções para problemas de pesquisa e/ou extensão relacionados à futura atuação profissional/cidadã.															LEGENDA da Questão 4 do formulário dos Estudantes: 1. Concordo totalmente; 2. Concordo parcialmente; 4. Discordo; 5. Discordo totalmente; 6. Sem informação/condição para responder.
	Q 12 D - Diversificação de procedimentos didáticos.															
	Item A Q 12 D - Aula dialogada.															
	Item B Q 12 D - Aula expositiva.															
	Item C Q 12 D - Aula prática com laboratório.															
	Item D Q 12 D - Construção de mapa conceitual.															
	Item E Q 12 D - Debate.															
	Item F Q 12 D - Discussão de tema por via eletrônica.															LEGENDA da Questão 12 do formulário dos Docentes: 1 - Muito frequente; 2 - Frequente; 3 - Medianamente frequente; 4 - Raro; 5 - Muito raro; 6 - Sem informação/condição para responder
	Item G Q 12 D - Ensino com pesquisa.															
	Item H Q 12 D - Estudo de caso.															
	Item I Q 12 D - Estudo de texto.															
	Item J Q 12 D - Estudo dirigido.															
Item K Q 12 D - Estudo do meio																
Item L Q 12 D - Seminário.																
Item M Q 12 D - Visita.																
Item N Q 12 D - Outros.																
ENADE	Q 28 - As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.			1	2	3	4	5	6	Total Resp.						LEGENDA das Questões 28 e 29 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica
	Q 29 - O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.															
Comissão de Visita in loco	1.7. Metodologia															LEGENDA do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 - Conceito Insuficiente; 3 - Conceito Suficiente; 4 - Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 - Conceito Excelente.
	1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem															
Outros Indicadores																

1: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Estágio Supervisionado																
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)														
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp.D.	1	2	3	4	5	Total Resp.	
CPA - Q.6.1.E e Q.7.1.D	Item A Q E e D - Aprendizagens proporcionadas pelo estágio supervisionado.															
	Item B Q E e D - Condições de realização do estágio supervisionado.															
	Item C Q E e D - Integração com o ambiente de trabalho propiciada pelo estágio supervisionado.															
	Item D Q E e D - Realização de atividades diversificadas (observação, reflexão, resolução de situações-problema) no ambiente de realização do estágio.															
	Item E Q E - Realização de "pesquisas envolvendo ação" no ambiente de realização do estágio.															
	Item F Q E e item E Q D - Articulação da teoria com a prática do estágio.															
	Item G Q E e item F Q D - Mobilização de conhecimentos de várias áreas no desenvolvimento das atividades de estágio.															
	Item H Q E - Interação com órgãos relacionados à profissão, diferentes daquele de realização do estágio curricular.															
	Item I Q E - Tempo curricular disponibilizado para a atividade de estágio supervisionado.															
	Item J Q E - Orientação recebida para o desenvolvimento das atividades de estágio.															
	Item G Q D - Orientação oferecida para o desenvolvimento das atividades de estágio.															
	Item H Q D - Orientação sobre questões éticas e relacionamento interpessoal no local do estágio.															
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.						
ENADE	Q 49 - O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.															
	Q 51 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.															
	Q 52 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.															
Comissão de Visita in loco	1.8- Estágio Curricular Supervisionado.															
	1.19- Integração com as redes públicas de ensino.															
	1.20. Integração com o sistema local e regional de saúde e o SUS (Cursos Medicina).															
	1.22. Atividades práticas de ensino (Cursos Medicina).															
	2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica (Cursos Medicina).															
Outros Indicadores	Número de Acordos de Cooperação.	sugestão														
	Número de Convênios Firmados.	sugestão														
	Número de egressos que continuaram no local de realização do estágio após formados.	sugestão														
	Ocorre feedback para o local em que foi realizado o estágio	sugestão														
	Como ocorre o feedback ao local de realização do estágio	sugestão														

1: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - TCC																
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)														
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5	Total Resp. E.	
CPA	Item A Q 7.2 E - Adequação do tempo curricular destinado ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.															LEGENDA da Questão 7.2 do formulário dos Estudantes e da Questão 8 do formulário dos Docentes 1. Muito satisfatório (a); 2.Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Não se aplica
	Item B Q 7.2 E - Orientação recebida para o desenvolvimento das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso.															
	Item C Q 7.2 E - Existência dos recursos necessários à execução do Trabalho de Conclusão de Curso (bibliografia, equipamentos, material de consumo etc.).															
	Item A Q 8 D - Número de créditos destinados à abordagem de métodos e técnicas de pesquisa.															
	Item B Q 8 D - Número de créditos destinados à elaboração do TCC.															
	Item C Q 8 D - Tempo destinado à orientação.															
	Item D Q 8 D - Número de orientandos por docente.															
			1	2	3	4	5	6	Total Resp.							
ENADE	Q 50 - As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional															LEGENDA da Questão 50 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica
Comissão de Visita in loco	1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC)															LEGENDA do Instrumento de Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente
Outros Indicadores	Ocorre divulgação do TCC															
	Como ocorre a divulgação do TCC															

1: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Participação em Outras Atividades - Atividades Complementares																
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)														
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5	Total Resp. E.	
CPA	Item A Q 5 E - Estágio não obrigatório.															LEGENDA da Questão 5 do formulário dos Estudantes: assinalar com X as atividades que teve contato. 1 - teve contato; 2 - não teve contato
	Item B Q 5 E - Projetos de iniciação científica, de iniciação tecnológica ou de iniciação à docência.															
	Item C Q 5 E - Monitoria em disciplinas.															
	Item D Q 5 E - Atividades Curriculares de Integração Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE) e atividades de extensão.															
	Item E Q 5 E - Congressos, simpósios, seminários, palestras, debates, mesas redondas e correlatos.															
	Item F Q 5 E - Visitas, excursões, estudos de meio e correlatos.															
	Item G Q 5 E - Atividades culturais.															
	Item H Q 5 E - Atividades esportivas.															
	Item I Q 5 E - Disciplinas eletivas.															
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.						
ENADE	Q 42 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.										LEGENDA das Questões 42, 43, 44 e 45 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.					
	Q 43 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.															
	Q 44 - O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.															
	Q 45 - A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.											LEGENDA da Tabela 6.11: Sim, regularmente, com programação diversificada; Sim, regularmente, com programação pouco diversificada; Sim, eventualmente, com programação diversificada; Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada; Não oferece atividades complementares. LEGENDA da Tabela 6.12: Sim, participei e teve grande contribuição; Sim, participei e teve pouca contribuição; Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição; Não participei, mas a instituição oferece; A instituição não oferece esse tipo de programa. LEGENDA da Tabela 6.13: Sim, participei e teve grande contribuição; Sim, participei e teve pouca contribuição; Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição; Não participei, mas a instituição oferece; A instituição não oferece esse tipo de programa. LEGENDA da Tabela 6.14: Sim, participei e teve grande contribuição; Sim, participei e teve pouca contribuição; Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição; Não participei, mas a instituição oferece; A instituição não oferece esse tipo de programa.				
	Tabela 6.11 - Distribuição de oferta de atividades complementares.															
	Tabela 6.12 - Distribuição da participação em programas de iniciação científica e a percepção da contribuição dos programas para a formação.															
Tabela 6.13 - Distribuição da participação em programas de monitoria e a percepção da contribuição dos programas para formação.																
	Tabela 6.14 - Distribuição da participação em programas de extensão e a percepção da contribuição dos programas para formação.															
Co m is sã o	I.2. Políticas institucionais no âmbito do curso										LEGENDA do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente					
	I.9. Atividades complementares															
I: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.																
Indicadores ProGrad	Tutoria Matemática															
	Tutoria Ações Afirmativas															
	Treinamento															
	Programa de Mobilidade Estudantil - ANDIFES															
	Ciência sem Fronteiras															
	Monitoria															
	PET/CAPES/MEC															
ProEx	Cursos de extensão															
	Cursos de Especialização															
	Eventos															
	Projetos															
	Consultoria/Assessoria															
	ACIEPE															
ProPq	Publicações e Produtos															
	PIBIC/CNPq															
	PIBIC/AF															
	PIBITI/CNPq/UFSCar															
	PUICT/UFSCar															
	PIBID/CAPES/MEC															
SRInter	FAPESP/Balcão									sugestão						
	CNPq/Balcão									sugestão						
SRInter	ESCALA AUGM									sugestão						
	IAESTE									sugestão						
	PLI-CAPES									sugestão						
	Outros															

Categoria Avaliada - Avaliação da Aprendizagem																	
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)															
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5	Total Resp. E.		
CPA	Item I Q 3 E e D - Realização de avaliação integrada das disciplinas/atividades do mesmo semestre ou ano.																LEGENDA da Questão 3 do formulário dos Estudantes: Sim; Não LEGENDA da Questão 3 do formulário dos Docentes: 1 - Sim; 2 - Parcialmente; 3 - Não. LEGENDA da Questão 13 do formulário dos Docentes: 1 - Muito frequente; 2 - Frequente; 3 - Medianamente frequente; 4 - Raro; 5 - Muito raro; 6 - Sem informação/condição para responder.
	Q 13 D - Diversificação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.																
	Item A Q 13 D - Prova escrita individual.																
	Item B Q 13 D - Prova escrita em grupo.																
	Item C Q 13 D - Resolução de exercícios em sala de aula individual.																
	Item D Q 13 D - Resolução de exercícios em sala de aula em grupo.																
	Item E Q 13 D - Resolução de exercícios extraclasse individual.																
	Item F Q 13 D - Resolução de exercícios extraclasse em grupo.																
	Item G Q 13 D - Relatórios individuais de atividades práticas.																
	Item H Q 13 D - Relatórios em grupo de atividades práticas.																
	Item I Q 13 D - Seminários.																
	Item J Q 13 D - Portfólio.																
	Item K Q 13 D - Webfólio																
Item L Q 13 D - Mapa conceitual.																	
Item M Q 13 D - Resenhas/Fichamentos																	
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.							
ENADE	Q 54 - As avaliações de aprendizagem aplicadas pelos professores foram coerentes com o conteúdo ministrado.																LEGENDA da Questão 54 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
Comissão de Visita <i>in loco</i>	1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem																Legenda do Instrumento de Avaliação <i>in loco</i> : 1 - Conceito não Existente; 2 - Conceito Insuficiente; 3 - Conceito Suficiente; 4 - Conceito Muito bom/Muito Bem; 5 - Conceito Excelente
Outros Indicadores	Discussão dos critérios de avaliação.	sugestão															
	Análise e comentários das avaliações.	sugestão															
	Análise dos Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos estabelecidos nos Planos de Ensino do Curso.	sugestão															

1: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Avaliação do PPC															
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)										LEGENDA da Questão 2 dos formulários dos Estudantes e Docentes: Assinalar com X Conheço; Conheço parcialmente; Desconheço			
		E	D	1	2	3	Total Resp. D.	1	2	3	Total Resp. E.				
CPA	Q 2 E e D - Conhecimento do PPC.														
ENADE															
Comissão de Visita <i>in loco</i>	1.1. Contexto educacional.														
	1.1.2. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.														
	2.1-Atuação do NDE considerando os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.														
Outros Indicadores	Número de Cursos de Graduação que passaram por reformulação curricular.		sugestão												
	Número de Cursos de Graduação que passarem por reformulação curricular com análise de pareceristas.		sugestão												
	Número de cursos de Graduação que ao propor reformulação curricular e apresentou relatório síntese dos resultados de avaliações.		sugestão												
	Participação dos estudantes do curso em discussões sobre resultados de avaliações anteriores.		sugestão												
	Participação dos docentes do curso em discussões sobre resultados de avaliações anteriores.		sugestão												
	Participação dos servidores técnico-administrativos do curso em discussões sobre resultados de avaliações anteriores.		sugestão												
	Ações realizadas no âmbito do curso em decorrência de avaliações anteriores e após discussões.		sugestão												
	Elaboração de relatório sobre as discussões de resultados de avaliações do curso.		sugestão												
I: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.															

Categoria Avaliada - Condições Didático-Pedagógicas dos Docentes e Tutores																	
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)															
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5	Total Resp.		
CPA	Item A Q 8 E- Domínio do conteúdo.																LEGENDA da Questão 8 do formulário dos Estudantes: 1. Muito bom; 2. Bom; 3. Regular; 4. Insuficiente; 5. Muito insuficiente.
	Item B Q 8 E- Relacionamento com Estudantes.																
	Item C Q 8 E- Procedimentos metodológicos Empregados.																
	Item D Q 8 E- Assiduidade e pontualidade.																
	Item E Q 8 E- Sistema de avaliação.																
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.							
ENADE	Q 36 - As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.																LEGENDA das Questões 36, 37, 38, 53, 46, 47, 48, 55, 56 e 57 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
	Q 37 - Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para seus estudos.																
	Q 38 - As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.																
	Q 53 - O curso realizou avaliações periódicas da qualidade das disciplinas e da atuação dos professores.																
	Q 46 - O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.																
	Q 47 - As atividades práticas foram suficientes para a formação profissional.																
	Q 48 - O curso propiciou conhecimentos atualizados/contemporâneos em sua área de formação.																
	Q 55 - Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes.																
Q 56 - Os professores demonstraram domínio do conteúdo das disciplinas que ministraram.																	
Q 57 - Os professores utilizaram tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem.																	
Comissão de Vizinhança loco	1.13 - Atividades de Tutoria																LEGENDA do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente.
	2.7. Titulação do corpo docente do curso.																
	2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores.																
	2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso.																
	2.10. Experiência profissional do corpo docente.																
	2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica.																
	2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente.																
	2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes.																
	2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica .																
	2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Cursos EaD).																
2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Cursos EaD).																	
2.18. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante (Cursos EaD)																	
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente (Cursos Medicina).																	
Outros Indicadores																	

1: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Coordenação de Curso																	
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)														Total Resp. E.	
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp.	1	2	3	4	5	Total Resp. E.		
CPA - Q 9 E e Q 14 D	Item A Q 9 E e Q 14 D - Organização didático-pedagógica.																<p>LEGENDA da Questão 9 dos formulário dos Estudantes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Não se aplica; 7. Sem informação/condição para responder.</p> <p>LEGENDA da Questão 14 dos formulário dos Docentes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Sem informação/condição para responder</p>
	Item B Q 9 E e Q 14 D -Funcionamento do curso.																
	Item C Q 9 E e Q 14 D -Orientações aos alunos.																
	Item D Q 9 E e Q 14 D -Funcionamento do Conselho de Curso.																
	Item E Q 9 E e Q 14 D -Fluxo de informações entre o Conselho de Curso e os docentes do curso.																
	Item F Q 14 D - Fluxo de informações entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e os docentes do curso.																
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.							
ENADE	Q 40 - A coordenação do curso promoveu ações de mediação em situações eventuais de conflito ocorridas na relação professor-aluno.																LEGENDA da Questão 40 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
Comissão de Visita <i>In loco</i>	2.1 - Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)																<p>LEGENDA do Instrumento da Avaliação <i>in loco</i>: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente</p>
	2.2. Atuação do (a) coordenador (a): considerar os aspectos.																
	2.3. Experiência do (a) coordenador (a) do curso em cursos a distância.																
	2.4. Experiência profissional de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a).																
	2.5. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso.																
	2.6. Carga horária de coordenação de curso (EAD)																
	2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.																
Outros Indicadores	Frequência da participação do (a) Coordenador (a) de Curso nas reuniões do Conselho de Graduação.	sugestão															
	Frequência da participação do (a) Coordenador (a) de Curso em reuniões de outros Colegiados internos	sugestão															

1: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Infraestrutura																	
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)														Total Resp. E	
		E	D	1	2	3	4	5	Total Resp. D.	1	2	3	4	5			
CPA - Q 10 E, itens E e F da Q 11 E e Q 15 D	Item A Q 10 E e Q 15 D - Adequação das salas às aulas teóricas.																<p>LEGENDA da Questão 10 do formulário dos Estudantes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Não se aplica.</p> <p>LEGENDA da Questão 11 do formulário dos Estudantes: 1. Concordo totalmente; 2. Concordo; 3. Concordo parcialmente; 4. Discordo; 5. Discordo totalmente; 6. Sem informação/condição para responder.</p> <p>LEGENDA da Questão 15 do formulário dos Docentes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Sem informação/condição para responder.</p>
	Item B Q 10 E e Q 15 D - Adequação dos laboratórios às aulas práticas.																
	Item C Q 15 D - Adequação dos laboratórios às normas de segurança;																
	Item C Q 10 E e item D Q 15 D - Adequação do apoio de pessoal técnico nas aulas práticas.																
	Item D Q 10 E e item E Q 15 D - Disponibilidade de equipamentos para as aulas teóricas e práticas.																
	Item E Q 10 E e item F Q 15 D - Quantidade de livros no acervo das bibliotecas da UFSCar.																
	Item F Q 10 E e item G Q 15 D - Qualidade do atendimento aos usuários nas bibliotecas																
	Item G Q 10 E e item H Q 15 D - Horário em que é possível a utilização do acervo das bibliotecas																
	Item H Q 10 E e item I Q 15 D - Recursos computacionais oferecidos aos alunos pela Universidade.																
	Item I Q 10 E - Qualidade do atendimento/suporte oferecido aos alunos na utilização dos recursos computacionais.																
	Item J Q 10 E - Horário em que é possível a utilização dos recursos computacionais.																
	Item K Q 10 E - Qualidade do atendimento da Divisão de Gestão e Registro Acadêmico (DiGRA).																
	Item L Q 10 E - Horário de funcionamento da DiGRA.																
	Item E Q 11 E - Os serviços oferecidos pela Universidade são do conhecimento de todos.																
Item F Q 11 E - A Universidade tem boa infraestrutura.																	
Item J da Q 15 D - Condições para trabalho de campo.																	

I: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Categoria Avaliada - Infraestrutura										
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)								
				1	2	3	4	5	6	Total Resp.
ENADE	Q 39 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.									
	Q 40 - A coordenação do curso promoveu ações de mediação em situações eventuais de conflito ocorridas na relação professor-aluno.									
	Q 55 - Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes.									
	Q 58 - A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.									
	Q 59 - O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.									
	Q 60 - As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.									
	Q 61 - Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.									
	Q 62 - Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.									
	Q 63 - A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.									
	Q 64 - A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais									
	Q 65 - O ambiente acadêmico favoreceu a reflexão e convivência social de forma a promover um clima de respeito à diversidade.									
	Q 66 - A instituição contou com espaços de cultura, de lazer, de convívio e interação social.									
	Q 67 - A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.									
Comissão de Visitação loco	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral.									
	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.									
	3.3. Sala de professores.									
	3.4. Salas de aula.									
	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática.									
	3.6. Bibliografia básica.									
	3.7. Bibliografia complementar.									
	3.8. Periódicos especializados.									
	3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade.									
	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade.									
	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços.									
	3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística).									
	3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas.									
	3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação.									
	3.15. Unidades hospitalares de ensino e complexo assistencial									
	3.16. Sistema de referência e contrarreferência.									
	3.17. Biotérios.									
	3.18. Laboratórios de ensino.									
	3.19. Laboratórios de habilidades.									
	3.20. Protocolos de experimentos.									
3.21. Comitê de ética em pesquisa.										
Outros Indicadores	1.11. Apoio ao discente									
	1.15. Material didático institucional									
	1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes (Cursos EaD)									
	1.18. Número de vagas									

LEGENDA das Questões 39, 40, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66 e 67 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.

LEGENDA do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente

1: Mediana dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

APÊNDICE C – Metodologia de Coleta e Organização dos Indicadores – versão validada

A versão validada da metodologia de coleta e organização dos indicadores também é apresentada em planilha de Excel, contendo as dimensões avaliadas, as fontes de informações, os aspectos avaliados ou indicadores, os conceitos atribuídos e sua distribuição, bem como as escalas de cada questão, de forma similar à versão preliminar. Nesta versão passou-se a adotar o termo “dimensão” em lugar do termo “categoria” usado na versão anterior. Para a distribuição dos conceitos atribuídos foi utilizado o recurso ocultar colunas do Excel, deixando essa informação implícita para ser consultada a critério do leitor. Nas colunas que indicam os conceitos atribuídos pelos respondentes foi alterada a letra E, que se referia aos Estudantes, por Alunos, e a letra D, que se referia aos docentes, por Docentes. As colunas apresentam os valores das medianas dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação e os respectivos números de respondentes. A escala de 1 a 5 utilizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a escala de 1 a 6 utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), também, estão ocultas, ficando explícito apenas o conceito final.

As fontes de informação foram as mesmas utilizadas na versão preliminar apenas com a atualização do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, para a versão publicada em agosto de 2015⁶⁶, a atualização do Questionário Estudante do ENADE⁶⁷, ano 2014, e o acréscimo dos itens para estudantes de licenciaturas, que fazem parte do questionário do estudante – ENADE 2014⁶⁸, mantendo o relatório de resultados da autoavaliação⁶⁹.

Ressalta-se que na *Fonte de Informação* denominada de “Outros Indicadores” em algumas dimensões foram incluídos outros indicadores, a título de sugestão, que podem ser considerados no processo de análise sobre o curso.

Foi adotada uma simbologia para fazer referência às questões dos formulários de coleta de dados. No caso do formulário de coleta de dados da autoavaliação a letra Q foi

⁶⁶Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>.

⁶⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>>.

⁶⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>>.

⁶⁹ Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.cpa.ufscar.br>.

utilizada para indicar a questão, a letra D para Docente, letra E para estudante. Exemplo: Q 4 D e E: refere-se à Questão 4 do formulário do Docente e do Estudante; Q 3 D e item C Q 5 E: refere-se à Questão 3 do formulário do Docente e ao item C da Questão 5 do formulário do Estudante.

No que tange ao Questionário do ENADE, a letra Q foi utilizada para indicar a questão do questionário, exemplo: Q 1, Q 2, ...Q 68. Com relação ao Questionário do Estudante do ENADE: itens para estudantes de licenciaturas, a letra Q refere-se à questão e a letra L refere-se ao questionário específico para os estudantes de licenciatura, exemplo: Q L 1, Q L 2, Q L3...Q L 13, assim, diferenciando do Questionário do Estudante que é geral.

Quanto ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância, utilizou-se a numeração correspondente dos indicadores postos neste instrumento. Exemplo: 1.1 – Contexto Educacional; 1.2 – Políticas institucionais no âmbito do curso; 1.3 – Objetivos do curso, e assim sucessivamente.

Dimensão Avaliada - Perfil Profissional						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA - Q 1 E e itens A, B, C e D da Q 11 E	Item A Q 1 E e D - Desenvolvimento pessoal do estudante.					Escala da Questão 1 do formulário dos Estudantes e do formulário dos Docentes: 1- Muito significativa; 2 - Significativa; 3 - Medianamente significativa; 4 - Pouco significativa; 5 – Nada significativa.
	Item B Q 1 E e D - Aquisição de valores ético-morais e respeito às diferenças culturais, políticas e religiosas.					
	Item C Q 1 E e D - Capacidade de adquirir conhecimento de forma autônoma, a partir da consulta e crítica a diferentes fontes de informação.					
	Item D Q 1 E e D - Aquisição de conhecimento científico e das formas e instrumentos de sua aplicação profissional.					
	Item E Q 1 E e D - Atuação em equipes de trabalho para resolução de problemas em diferentes situações.					
	Item F Q 1 E e D - Segurança para atuar profissionalmente e tomar decisões considerando os diferentes fatores envolvidos.					
	Item G Q 1 E e D - Domínio de habilidades básicas de comunicação.					
	Item H Q 1 E e D - Domínio de habilidades básicas de negociação, cooperação e coordenação.					
	Item I Q 1 E e D - Compreensão das relações homem, ambiente, tecnologia e sociedade.					
	Item J Q 1 E e D - Comprometimento com a conservação ambiental e melhoria da qualidade de vida.					
	Item K Q 1 E e D - Identificação de possibilidades de atuação profissional considerando as suas potencialidades e as necessidades sociais.					
	Item J da Q 4 E e Item I da Q 4 D - Percepção das diferentes possibilidades de atuação profissional.					LEGENDA da Questão 4 do formulário dos Docentes: 1 - Muito satisfatória; 2 - Satisfatória; 3 - Medianamente satisfatória; 4 - Insatisfatória; 5 - Muito insatisfatória. LEGENDA da Questão 4 do formulário dos Estudantes: 1 – Concordo totalmente; 2 – Concordo; 3 – Concordo parcialmente; 4 – Discordo; 5 - Discordo totalmente.
	Item A da Q 4 D - Espírito crítico.					
	Item B da Q 4 D - Desenvolvimento da curiosidade, da inquietação e do questionamento.					
	Item B da Q 4 E - As oportunidades de desenvolver minha capacidade de questionar foram diversificadas.					Escala da Questão 6 do formulário dos Docentes: 1 - Muito satisfatório; 2 - Satisfatório; 3 - Medianamente satisfatório; 4 - Insatisfatório; 5 - Muito insatisfatório.
	Item A Q 6 D - Prioridade formação de docente para educação básica.					
	Item B Q 6 D - Prioridade formação de pesquisador na área da educação.					
Item C Q 6 D - Prioridade formação pesquisador na área de conhecimento predominante do curso.						
Item D Q 6 D - Prioridade formação de profissional com formação especializada para desempenhar trabalho técnico exigido pelo mercado atual.						
Item E Q 6 D - Prioridade formação Profissional com formação que possibilite o exercício de várias atividades profissionais.						

I: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Dimensão Avaliada - Perfil Profissional						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA	Item A Q 11 E- O meu envolvimento com o curso é intenso.					Escala da Questão 11 formulário dos Estudantes: 1- Concordo totalmente; 2 – Concordo; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Discordo; 5 – Discordo totalmente
	Item B Q 11 E- O curso escolhido possibilitará minha realização profissional.					
	Item C Q 11 E- O curso escolhido não está de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
	Item D Q 11 E- A mudança de Universidade/Curso está fora de minhas cogitações.					
ENADE	Q 31 - O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.					Escala das Questões de 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 42 Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
	Q 32 - No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.					
	Q 33 - O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.					
	Q 34 - O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da					
	Q 35 - O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.					
	Q 36 - O curso contribuiu para o desenvolvimento de sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.					
	Q 42 - O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.					
	Q L 1 - Você pretende exercer o magistério após o término do curso?					
Q L 2 - Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura?					Escala da Q L 2: a) Acredito ser minha vocação; b) Importância da profissão; c) Tive professores que me inspiraram; d) É uma boa carreira; e) É uma opção alternativa de atividade profissional; f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso; g) Facilidade de acesso ao local do curso; h) Não havia oferta de bacharelado na área; i) Influência da família; j) Outra razão	
Comissão de Visita <i>in loco</i>	1.3 - Objetivos do Curso					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito excelente.
	1.4. Perfil profissional do egresso.					
Outros Indicadores						

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Dimensão Avaliada - Estrutura Curricular e Conteúdos					
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)			
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.
CPA	Item A da Q 3 E e D - Realização de atividades sob responsabilidade de docentes de diversas áreas.				
	Item B da Q 3 E e D - Interação de conteúdos entre disciplinas diversas.				
	Item C da Q 3 E e D - Proposição de problemas cuja solução exige contribuição de várias disciplinas.				
	Item D da Q 4 E e D - A pluralidade de pontos de vista foi contemplada na abordagem de algumas temáticas.				
	Item J da Q 3 E e D - Tratamento de temas transversais (direitos humanos, sustentabilidade, entre outros) por mais de uma disciplina/atividade.				
	Item A da Q 4 E - O tempo necessário para o desenvolvimento das atividades propostas foi compatível com o tempo disponível para a sua execução.				
	Item C da Q 4 E e D - Exigência de rigor acadêmico.				
	Item F da Q 4 E e D - Desenvolvimento de padrões éticos.				
	Item G da Q 4 E e D - Tratamento de questões sociais, políticas e culturais no desenvolvimento dos conteúdos.				
	Item H da Q 4 E e D - Tratamento de temáticas ambientais no desenvolvimento das atividades curriculares.				
	Item I da Q 4 E - Tratamento da temática dos direitos humanos no desenvolvimento das atividades curriculares.				
	Item A da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com pós-graduação.				
	Item B da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com pesquisa.				
	Item C da Q 5 D - Articulação entre atividades da graduação com extensão.				
Q 9 D - Relação da disciplina/atividade curricular com respectivo PPC.					
Q 10 D - Existência de áreas mais privilegiadas nas disciplinas/atividades curriculares					
Q 11 D - Existência de áreas menos privilegiadas nas disciplinas/atividades curriculares.					
ENADE	Q 27 - As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.				
	Q 28 - Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.				
	Q L 10 - A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?				
Comissão de Visita in loco	1.5 - Estrutura curricular				
	1.6. Conteúdos curriculares				
	1.25. Atividades práticas de ensino (Cursos Medicina).				
	1.26. Atividades práticas de ensino para áreas da saúde.				
	1.27. Atividades práticas de ensino para Licenciaturas.				
Outros Indicadores					
Escala da Questão 3 dos formulários dos Estudantes e Docentes: 1 - Sim; 2 - Não					
Escala da Questão 4 do formulário dos Docentes: 1 - Muito satisfatória; 2 - Satisfatória; 3 - Medianamente satisfatória; 4 - Insatisfatória; 5 - Muito insatisfatória. Escala da Questão 4 do formulário dos Estudantes: 1 – Concordo totalmente; 2 – Concordo; 3 – Concordo parcialmente; 4 – Discordo; 5 - Discordo totalmente.					
Escala da Questão 5 do formulário dos Docentes: 1. Muito articuladas; 2. Articuladas; 3. Medianamente articuladas; 4. Desarticuladas; 5. Muito Desarticuladas 6. Sem informação/condição para responder.					
Escala da Questão 9 do formulário dos Docentes: Muito adequada; Adequada; Parcialmente adequada; Inadequada; Muito inadequada; Sem informação/condição para responder. Escala da Questão 10 do formulário dos Docentes: Sim; Não; Sem informação para responder. Escala da Questão 11 do formulário dos Docentes: Sim; Não; Sem informação para responder.					
Escala das Questões 27 e 28 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica					
Escala da Q L 10: a) Sim, completamente; b) Sim, em grande parte; c) Apenas em algumas disciplinas/situações; d) Não.					
Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente.					

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Dimensão Avaliada - Componentes da Formação Geral e Específico relacionados com disciplinas da matriz curricular							
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído		Disciplinas (D) do curso diretamente relacionada ao conteúdo da questão			
		% Acerto	% Erro	D1	D2	D3	D4
ENADE	Questão 1						
	Questão 2						
	Questão 3						
	Questão 4						
	Questão 5						
	Questão 6						
	Questão 7						
	Questão 8						
	Questão 9						
	Questão 10						
	Questão 11						
	Questão 12						
	Questão 13						
	Questão 14						
	Questão 15						
	Questão 16						
	Questão 17						
	Questão 18						
	Questão 19						
	Questão 20						
	Questão 21						
	Questão 22						
	Questão 23						
	Questão 24						
	Questão 25						
	Questão 26						
	Questão 27						
	Questão 28						
	Questão 29						
	Questão 30						
	Questão 31						
	Questão 32						
	Questão 33						
	Questão 34						
	Questão 35						

Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Indicadores das disciplinas						
		Desemp. ENADE	Perfil	Plano Ensino	No. Alunos	No. Turmas	% desist.	% Aprov.
Matriz Curricular	Disciplina D1							
	Disciplina D2							
	Disciplina D3							
	Disciplina Dn							

Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Indicadores das disciplinas		
Relatórios Sistema de Controle Acadêmico/UFSCar	Número de estudantes ingressantes no curso			
	Número de candidatos por vaga nos últimos			
	Relação de estudantes por tipo de saída			Formado, cancelado, falecido, perda de vaga por falta de matrícula, transferência interna, transferência externa, jubulado, desligado, opção de currículo, integralizado, outros, opção por ênfase, perda de vaga por 4 créditos, perda de vaga por 8 créditos
	Número de estudantes que evadiram			Evasão: definida em termos de o aluno deixar a universidade antes de terminar o curso que estava frequentando, não se matriculando em outro curso na instituição
	Número de estudantes que perderam vaga			Motivos de perda de vaga: perda vaga por falta de desempenho mínimo em 4 créditos ou 8 créditos, por falta de efetuar a matrícula, cancelou, abandonou, transferiu-se externamente ou internamente, jubizou
	Relação de alunos trancados e/ou afastados			Especifica o motivo que o aluno trancou ou afastou. Há a possibilidade de pedir relatório por Afastamento e por Trancamento
	Listagem dos alunos por curso com necessidades especiais			Indica nome do estudante e sua necessidade especial: auditiva, cegueira, baixa visão ou visão subnormal, física, intelectual, condutas típicas, altas habilidades/superdotação, outras necessidades
	Taxa de aprovação			
Taxa de reprovação				
Estatística de estudantes concluintes/formados				

Dimensão Avaliada - Metodologia utilizada no Curso						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA	Item D da Q 3 E e D - Utilização de estratégias didáticas diversificadas e comuns a várias disciplinas.					Escala da Questão 3 do formulário dos Estudantes: Sim; Não Escala da Questão 3 do formulário dos Docentes: 1 - Sim; 2 - Parcialmente; 3 - Não.
	Item E da Q 3 E e D - Articulação entre teoria e prática.					
	Item F da Q 3 E e D - Desenvolvimento de projetos, oficinas, estudos envolvendo mais de uma disciplina.					
	Item G da Q 3 E e D - Promoção de eventos (seminários, simpósios, congressos) envolvendo mais de uma disciplina do curso.					Escala da Questão 4 do formulário dos Docentes: 1. Muito satisfatória; 2. Satisfatória; 3. Mediamente satisfatória; 4. Insatisfatória; 5. Muito insatisfatória; 6. Não se aplica. Escala da Questão 4 do formulário dos Estudantes: 1. Concordo totalmente; 2. Concordo; 3. Concordo parcialmente; 4. Discordo; 5. Discordo totalmente; 6. Sem informação/condição para responder.
	Item H da Q 3 E e D - Integração entre várias disciplinas por meio de trabalho de campo.					
	Item E da Q 4 E e D - Proposição de soluções para problemas de pesquisa e/ou extensão relacionados à futura atuação profissional/cidadã.					
	Q 12 D - Diversificação de procedimentos didáticos.					
	Item A Q 12 D - Aula dialogada.					
	Item B Q 12 D - Aula expositiva.					
	Item C Q 12 D - Aula prática com laboratório.					Escala da Questão 12 do formulário dos Docentes: 1 - Muito frequente; 2 - Frequente; 3 - Medianamente frequente; 4 - Raro; 5 - Muito raro; 6 - Sem informação/condição para responder
	Item D Q 12 D - Construção de mapa conceitual.					
	Item E Q 12 D - Debate.					
	Item F Q 12 D - Discussão de tema por via eletrônica.					
	Item G Q 12 D - Ensino com pesquisa.					
	Item H Q 12 D - Estudo de caso.					
	Item I Q 12 D - Estudo de texto.					
	Item J Q 12 D - Estudo dirigido.					
	Item K Q 12 D - Estudo do meio					
	Item L Q 12 D - Seminário.					
Item M Q 12 D - Visita.						
Item N Q 12 D - Outros.						
ENADE	Q 29 - As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.					Escala das Questões 29 e 30 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica
	Q 30 - O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.					
	Q L 11 - Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos?					Escala da Q L 11: a) Sim, durante todo o tempo; b) Sim, em grande parte do tempo; c) Apenas em algumas disciplinas/situações; d) Não.
Comissão de Visita in loco	1.7. Metodologia					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente.
	1.17. Tecnologias de informação e comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem					
Outros Indicadores						

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Dimensão Avaliada - Estágio Supervisionado						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA - Q 6.1 E e Q 7.1 D	Item A Q E e D - Aprendizagens proporcionadas pelo estágio supervisionado.					Escala da Questão 6.1 do formulário dos Estudantes: 1. Muito satisfatório (a); 2.Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Não se aplica Escala da Questão 7.1 do formulário dos Docentes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4.Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Sem informação
	Item B Q E e D -Condições de realização do estágio supervisionado.					
	Item C Q E e D - Integração com o ambiente de trabalho propiciada pelo estágio supervisionado.					
	Item D Q E e D -Realização de atividades diversificadas (observação, reflexão, resolução de situações-problema) no ambiente de realização do estágio.					
	Item E Q E - Realização de “pesquisas envolvendo ação” no ambiente de realização do estágio					
	Item F Q E e item E Q D - Articulação da teoria com a prática do estágio.					
	Item G Q E e item F Q D - Mobilização de conhecimentos de várias áreas no desenvolvimento das atividades de estágio.					
	Item H Q E - Interação com órgãos relacionados à profissão,diferentes daquele de realização do estágio curricular.					
	Item I Q E - Tempo curricular disponibilizado para a atividade de estágio supervisionado.					
	Item J Q E -Orientação recebida para o desenvolvimento das atividades de estágio.					
	Item G Q D - Orientação oferecida para o desenvolvimento das atividades de estágio.					
Item H Q D -Orientação sobre questões éticas e relacionamento interpessoal no local do estágio.						
				6		
ENADE	Q 50 - O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.					Escala das Questões 50, 52 e 53 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica
	Q 52 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.					
	Q 53 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.					
	Q L 3 - Você já tem experiência profissional no magistério, qual a forma de contrato? Assinale a alternativa mais relevante para você.					Escala da Q L 3: a) Sim, em escola pública, como concursado; b) Sim, em escola pública, com contrato temporário (não concursado) (inclusive); c) Sim, em escola privada comunitária como contratado; d) Sim, em escola privada confessional como contratado; e) Sim, em escola privada particular como contratado; f) Sim, em cursos livres (idiomas, informática, aulas particulares), como contratado; g) Sim, estágio remunerado; h) Sim, como voluntário; i) Não tenho experiência no magistério
	Q L 4 - Se você tem experiência no magistério, em qual etapa/modalidade atuou? Assinale a alternativa mais relevante para você					Escala da Q L 4: a) Educação Infantil; b) Ensino Fundamental anos iniciais; c) Ensino Fundamnetal anos finais; d) Ensino Médio; e) Educação Prof. Tecn.; f) EJA; g) Ensino Superior; h) Outra modalidade (índigena, quilombola, de campo, especial, outras; i) não tenho experiência.
	Q L 5 - Em que instituição você realizou seu estágio curricular obrigatório? Assinale a alternativa mais relevante para você.					Escala da Q L 5: a) Escola pública; b) Escola privada comunitária; c) Escola privada confessional; d) Escola privada particular; e) Em outro tipo de instituição não especificado; f) Não realizei o estágio curricular obrigatório.
Q L 6 - Em qual turno você realizou o estágio curricular obrigatório?					Escala da Q L 6: a) Matutino; b) Vespertino; c) Noturno; d) Integral; e) Não realizei estágio curricular obrigatório.	
1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.						

Dimensão Avaliada - Estágio Supervisionado					
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)			
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.
ENADE	QL 7 - Em qual etapa/modalidade de ensino você realizou seu estágio curricular obrigatório? Assinale a alternativa mais relevante para você.				Escala da Q L 7: a) Educação Infantil; b) Ensino Fundamental anos iniciais; c) Ensino Fundamental anos finais; d) Ensino Médio; e) Educação Prof. Tecn.; f) EJA; g) Ensino Superior; h) Outra modalidade (indígena, quilombola, de campo, especial, outras; i) não tenho experiência.
	QL 8 - Quantas horas de estágio curricular obrigatório você integralizou?				Escala da Q L 8: a) Até 100; b) De 101 a 200; c) De 201 a 300; d) De 301 a 400; e) Mais de 400; f) Não realizei estágio curricular obrigatório.
	QL 9 - Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?				Escala da Q L 9: a) Em escola pública, como professor; b) Em escola privada, como professor; c) Em escola/instituição pública, na gestão educacional; d) Em escola/instituição privada, na gestão educacional; e) Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação
	QL 12 - No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente orientação e supervisão de professores do seu curso?				Escala da Q L 12: a) Sim, o tempo todo; b) Sim, em grande parte do tempo; c) Apenas em algumas disciplinas/situações; d) Não.
	QL 13 - No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve adequado acompanhamento de um ou mais professores da instituição em que estagiou?				Escala da Q L 13: a) Sim, o tempo todo; b) Sim, em grande parte do tempo; c) Apenas em algumas disciplinas/situações; d) Não.
Comissão de Visita in loco	1.8- Estágio curricular supervisionado.				Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente.
	1.9- Estágio curricular supervisionado - relação com a rede de escolas da Educação Básica				
	1.10- Estágio curricular supervisionado - relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica.				
	1.11- Estágio curricular supervisionado - relação teoria e prática (Cursos Licenciatura).				
	1.22- Integração com as redes públicas de ensino.				
	1.23. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS - relação alunos/docente. (Cursos saúde).				
	1.24. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS - relação alunos/usuário. (Cursos saúde).				
	2.18. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica (Cursos Medicina).				
	2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência odontológica (Cursos Odontologia).				
Outros Indicadores	Número de Acordos de Cooperação.	sugestão			
	Número de Convênios Firmados.	sugestão			
	Número de egressos que continuaram no local de realização do estágio após formados.	sugestão			
	Ocorre feedback para o local em que foi realizado o estágio	sugestão			
	Como ocorre o feedback ao local de realização do estágio	sugestão			
1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.					

Dimensão Avaliada - TCC						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA	Item A Q 7.2 E - Adequação do tempo curricular destinado ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.					Escala da Questão 7.2 do formulário dos Estudantes e da Questão 8 do formulário dos Docentes 1. Muito satisfatório (a); 2.Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Não se aplica
	Item B Q 7.2 E - Orientação recebida para o desenvolvimento das atividades do Trabalho de Conclusão de Curso.					
	Item C Q 7.2 E - Existência dos recursos necessários à execução do Trabalho de Conclusão de Curso (bibliografia equipamentos, material de consumo etc.).					
	Item A Q 8 D - Número de créditos destinados à abordagem de métodos e técnicas de pesquisa.					
	Item B Q 8 D - Número de créditos destinados à elaboração do TCC.					
	Item C Q 8 D - Tempo destinado à orientação.					
	Item D Q 8 D - Número de orientandos por docente.					
				6		
ENADE	Q 51 - As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional					Escala da Questão 51 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica
Comissão de Visita in loco	1.13. Trabalho de conclusão de curso (TCC)					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente
Outros Indicadores	Ocorre divulgação do TCC		sugestão			
	Como ocorre a divulgação do TCC		sugestão			
1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.						

Dimensão Avaliada - Participação em Outras Atividades - Atividades Complementares					
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)			
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.
CPA	Item A Q 5 E - Estágio não obrigatório.				
	Item B Q 5 E - Projetos de iniciação científica, de iniciação tecnológica ou de iniciação à docência.				
	Item C Q 5 E - Monitoria em disciplinas.				
	Item D Q 5 E - Atividades Curriculares de Integração Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE) e atividades de extensão.				
	Item E Q 5 E - Congressos, simpósios, seminários, palestras, debates, mesas redondas e correlatos.				
	Item F Q 5 E - Visitas, excursões, estudos de meio e correlatos.				
	Item G Q 5 E - Atividades culturais.				
	Item H Q 5 E - Atividades esportivas.				
	Item I Q 5 E - Disciplinas eletivas.				
					<p>Escala da Questão 5 do formulário dos Estudantes: assinalar com X as atividades que teve contato. 1 - teve contato; 2 - não teve contato</p>
ENADE	Q 43 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.				<p>Escala das Questões 43, 44, 45 e 46 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.</p>
	Q 44 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.				
	Q 45 - O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.				
	Q 46 - A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.				<p>Escala da Tabela 6.11: Sim, regularmente, com programação diversificada; Sim, regularmente, com programação pouco diversificada; Sim, eventualmente, com programação diversificada; Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada; Não oferece atividades complementares.</p>
	Tabela 6.11 - Distribuição de oferta de atividades complementares.				
	Tabela 6.12 - Distribuição da participação em programas de iniciação científica e a percepção da contribuição dos programas para a formação.				<p>Escala da Tabela 6.12: Sim, participei e teve grande contribuição; Sim, participei e teve pouca contribuição; Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição; Não participei, mas a instituição oferece; A instituição não oferece esse tipo de programa.</p>
	Tabela 6.13 - Distribuição da participação em programas de monitoria e a percepção da contribuição dos programas para formação.				<p>Escala da Tabela 6.13: Sim, participei e teve grande contribuição; Sim, participei e teve pouca contribuição; Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição; Não participei, mas a instituição oferece; A instituição não oferece esse tipo de programa.</p>
Tabela 6.14 - Distribuição da participação em programas de extensão e a percepção da contribuição dos programas para formação.				<p>Escala da Tabela 6.14: Sim, participei e teve grande contribuição; Sim, participei e teve pouca contribuição; Sim, participei e não percebi nenhuma contribuição; Não participei, mas a instituição oferece; A instituição não oferece esse tipo de programa.</p>	

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Dimensão Avaliada - Participação em Outras Atividades - Atividades Complementares						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A	Docentes	Total Resp. D	
Comissão de Visita In loco	1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente
	1.12. Atividades complementares					
1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.						
Indicadores UFSCar: ProGrad	Tutoria Matemática					
	Tutoria Ações Afirmativas					
	Treinamento					
	Programa de Mobilidade Estudantil - ANDIFES					
	Ciência sem Fronteiras					
	Monitoria					
	PET/CAPES/MEC					
ProEx	Cursos de extensão					
	Cursos de Especialização					
	Eventos					
	Projetos					
	Consultoria/Assessoria					
	ACIEPE					
	Publicações e Produtos					
ProPq	PIBIC/CNPq					
	PIBIC/AF					
	PIBITI/CNPq/UFSCar					
	PUICT/UFSCar					
	PIBID/CAPES/MEC					
	FAPESP/Balcão	sugestão				
	CNPq/Balcão	sugestão				
SRInter	ESCALA AUGM	sugestão				
	IAESTE	sugestão				
	PLI-CAPES	sugestão				
	Outros					

Dimensão Avaliada - Avaliação da Aprendizagem						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA	Item I Q 3 E D - Realização de avaliação integrada das disciplinas/atividades do mesmo semestre ou ano.					Escala da Questão 3 do formulário dos Estudantes: Sim; Não Escala da Questão 3 do formulário dos Docentes: 1 - Sim; 2 - Parcialmente; 3 - Não.
	Q 13 D - Diversificação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem.					
	Item A Q 13 D - Prova escrita individual.					
	Item B Q 13 D - Prova escrita em grupo.					Escala da Questão 13 do formulário dos Docentes: 1 - Muito frequente; 2 - Frequente; 3 - Medianamente frequente; 4 - Raro; 5 - Muito raro; 6 - Sem informação/condição para responder.
	Item C Q 13 D - Resolução de exercícios em sala de aula individual.					
	Item D Q 13 D - Resolução de exercícios em sala de aula em grupo.					
	Item E Q 13 D - Resolução de exercícios extraclasse individual.					
	Item F Q 13 D - Resolução de exercícios extraclasse em grupo.					
	Item G Q 13 D - Relatórios individuais de atividades práticas.					
	Item H Q 13 D - Relatórios em grupo de atividades práticas.					
	Item I Q 13 D - Seminários.					
	Item J Q 13 D - Portfólio.					
	Item K Q 13 D - Webfólio					
	Item L Q 13 D - Mapa conceitual.					
Item M Q 13 D - Resenhas/Fichamentos						
ENADE	Q 55- As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.					Escala da Questão 55 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
Comissão de Visitatin loco	1.20. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente
Outros Indicadores	Discussão dos critérios de avaliação.		sugestão			
	Análise e comentários das avaliações.		sugestão			
	Análise dos Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos estabelecidos nos Planos de Ensino do Curso.		sugestão			

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Dimensão Avaliada - Avaliação do PPC						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				Escala da Questão 2 dos formulários dos Estudantes e Docentes: Assinalar com X Conheço; Conheço parcialmente; Desconheço
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA	Q 2 E e D - Conhecimento do PPC.					
ENADE	Q 54 - Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).					Escala da Questão 54 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
Comissão de Visita <i>in loco</i>	1.1. Contexto educacional. 1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso. 2.1-Atuação do Núcleo Docente Estruturante - NDE .					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente
Outros Indicadores	Número de Cursos de Graduação que passaram por reformulação curricular.	sugestão				
	Número de Cursos de Graduação que passarem por reformulação curricular com análise de pareceristas.	sugestão				
	Número de cursos de Graduação que ao propor reformulação curricular e apresentou relatório síntese dos resultados de avaliações.	sugestão				
	Participação dos estudantes do curso em discussões sobre resultados de avaliações anteriores.	sugestão				
	Participação dos docentes do curso em discussões sobre resultados de avaliações anteriores.	sugestão				
	Participação dos servidores técnico-administrativos do curso em discussões sobre resultados de avaliações anteriores.	sugestão				
	Ações realizadas no âmbito do curso em decorrência de avaliações anteriores e após discussões.	sugestão				
	Elaboração de relatório sobre as discussões de resultados de avaliações do curso.	sugestão				
1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.						

Dimensão Avaliada - Condições Didático-Pedagógicas dos Docentes e Tutores					
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)			
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.
CPA	Item A Q 8 E - Domínio do conteúdo.				
	Item B Q 8 E - Relacionamento com Estudantes.				
	Item C Q 8 E - Procedimentos metodológicos Empregados.				
	Item D Q 8 E - Assiduidade e pontualidade.				
	Item E Q 8 E - Sistema de avaliação.				
Escala da Questão 8 do formulário dos Estudantes: 1. Muito bom; 2. Bom; 3. Regular; 4. Insuficiente; 5. Muito insuficiente.					
ENADE	Q 37 - As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.				
	Q 38 - Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.				
	Q 39 - As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.				
	Q 47 - O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.				
	Q 48 - As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.				
	Q 49 - O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.				
	Q 56 - Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.				
	Q 57 - Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.				
Q 58 - Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).					
Escala das Questões 37, 38, 39, 47, 48, 49, 56, 57 e 58 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.					
Comissão de Visitação loco	1.16 - Atividades de Tutoria				
	2.6. Titulação do corpo docente do curso.				
	2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores.				
	2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso.				
	2.9. Experiência profissional do corpo docente.				
	2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica.				
	2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente.				
	2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas (EaD).				
	2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica .				
	2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso (Cursos EaD).				
	2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância (Cursos EaD).				
	2.17. Relação docentes e tutores - presenciais e a distância - por estudante (Cursos EaD)				
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente (Cursos da área da saúde).					
Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente.					
Outros Indicadores					

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

Dimensão Avaliada - Coordenação de Curso						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA - Q 9 E e Q 14 D	Item A Q 9 E e Q 14 D - Organização didático-pedagógica.					Escala da Questão 9 dos formulário dos Estudantes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Não se aplica; 7. Sem informação/condição para responder. Escala da Questão 14 dos formulário dos Docentes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Sem informação/condição para responder
	Item B Q 9 E e Q 14 D -Funcionamento do curso.					
	Item C Q 9 E e Q 14 D -Orientações aos alunos.					
	Item D Q 9 E e Q 14 D -Funcionamento do Conselho de Curso.					
	Item E Q 9 E e Q 14 D -Fluxo de informações entre o Conselho de Curso e os docentes do curso.					
	Item F Q 14 D - Fluxo de informações entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e os docentes do curso.					
ENADE	Q 41 - A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.					Escala da Questão 41 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
Comissão de <i>Visitation loco</i>	2.1 - Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente
	2.2. Atuação do (a) coordenador (a).					
	2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a).					
	2.4. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso.					
	2.5. Carga horária de coordenação de curso (EAD)					
	2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente.					
Outros Indicadores	Frequência da participação do (a) Coordenador (a) de Curso nas reuniões do Conselho de Graduação.	sugestão				
	Frequência da participação do (a) Coordenador (a) de Curso em reuniões de outros Colegiados internos	sugestão				
1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.						

Dimensão Avaliada - Infraestrutura						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D.	
CPA - Q 10 E, itens E e F da Q 11 E e Q 15 D	Item A Q 10 E e Q 15 D - Adequação das salas às aulas teóricas.					Escala da Questão 10 do formulário dos Estudantes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Não se aplica. Escala da Questão 11 do formulário dos Estudantes: 1. Concordo totalmente; 2. Concordo; 3. Concordo parcialmente; 4. Discordo; 5. Discordo totalmente; 6. Sem informação/condição para responder. Escala da Questão 15 do formulário dos Docentes: 1. Muito satisfatório (a); 2. Satisfatório (a); 3. Mediamente satisfatório (a); 4. Insatisfatório (a); 5. Muito insatisfatório (a); 6. Sem informação/condição para responder.
	Item B Q 10 E e Q 15 D - Adequação dos laboratórios às aulas práticas.					
	Item C Q 15 D - Adequação dos laboratórios às normas de segurança;					
	Item C Q 10 E e item D Q 15 D - Adequação do apoio de pessoal técnico nas aulas práticas.					
	Item D Q 10 E e item E Q 15 D - Disponibilidade de equipamentos para as aulas teóricas e práticas.					
	Item E Q 10 E e item F Q 15 D - Quantidade de livros no acervo das bibliotecas da UFSCar.					
	Item F Q 10 E e item G Q 15 D - Qualidade do atendimento aos usuários nas bibliotecas					
	Item G Q 10 E e item H Q 15 D - Horário em que é possível a utilização do acervo das bibliotecas					
	Item H Q 10 E e item I Q 15 D - Recursos computacionais oferecidos aos alunos pela Universidade.					
	Item I Q 10 E - Qualidade do atendimento/suporte oferecido aos alunos na utilização dos recursos computacionais.					
	Item J Q 10 E - Horário em que é possível a utilização dos recursos computacionais.					
	Item K Q 10 E - Qualidade do atendimento da Divisão de Gestão e Registro Acadêmico (DiGRA).					
	Item L Q 10 E - Horário de funcionamento da DiGRA.					
	Item E Q 11 E - Os serviços oferecidos pela Universidade são do conhecimento de todos.					
Item F Q 11 E - A Universidade tem boa infraestrutura.						
Item J da Q 15 D - Condições para trabalho de campo.						
ENADE	Q40 - Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem problemas e dificuldades relacionados ao processo de formação.					Escala das Questões 40, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 e 68 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
	Q 59 - A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.					
	Q 60 - O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.					
	Q 61 - As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.					
	Q 62 - Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.					
	Q 63- Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.					
1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.						

Dimensão Avaliada - Infraestrutura						
Fonte de Informação	Aspectos Avaliados/Indicadores	Conceito Atribuído (1)				
		Alunos	Total Resp. A.	Docentes	Total Resp. D	
ENADE	Q 64 - A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.					Escala das Questões 64, 65, 66, 67 e 68 do Questionário dos Estudantes do ENADE: 1 Discordo Totalmente; 2 ; 3; 4; 5; 6 Concordo Totalmente; Não sei responder; Não se aplica.
	Q 65 - A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.					
	Q 66 - As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.					
	Q 67 - A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.					
	Q 68 - A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.					
Comissão de Visitam loco	3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral - TI.					Escala do Instrumento da Avaliação in loco: 1 - Conceito não Existente; 2 Conceito Insuficiente; 3 Conceito Suficiente; 4 Conceito Muito Bom/Muito Bem; 5 Conceito Excelente
	3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos.					
	3.3. Sala de professores.					
	3.4. Salas de aula.					
	3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática.					
	3.6. Bibliografia básica.					
	3.7. Bibliografia complementar.					
	3.8. Periódicos especializados.					
	3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade.					
	3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade.					
	3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços.					
	3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística) (Cursos EaD).					
	3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas (Cursos Direito).					
	3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação (cursos Direito).					
	3.15. Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados (Cursos da área da saúde).					
	3.16. Sistema de referência e contrarreferência (Cursos da área da saúde).					
	3.17. Biotérios (Cursos da área da saúde).					
	3.18. Laboratórios de ensino para área da saúde.					
	3.19. Laboratórios de habilidades (Cursos da área da saúde).					
	3.20. Protocolos de experimentos (Cursos da área da saúde).					
	3.21. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).					
	3.22. Comitê de Ética em Pesquisa na Utilização de Animais (CEUA).					
1.14. Apoio ao discente						
1.18. Material didático institucional (Cursos EaD)						
1.19. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes (Cursos EaD)						
1.21. Número de vagas						
Outros Indicadores						

1: Mediana dos resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação.

APÊNDICE D – Proposta de *Manual de Orientações* para Análise dos Resultados de Avaliações dos Cursos de Graduação e Tomada de Decisão.

**PROPOSTA DE MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA ANÁLISE DOS
RESULTADOS DE AVALIAÇÕES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E
TOMADA DE DECISÃO**

Documento que integra a dissertação de mestrado de Alessandra Maria Sudan apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Gestão das Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos.

**São Carlos
2015**

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	177
2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	177
2.1 Análises dos Resultados de Avaliações dos Cursos de Graduação	179
2.2 Indicadores de Qualidade dos Cursos de Graduação.....	179
3 A PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES.....	180
3.1 Indicadores Internos.....	181
3.2 Indicadores Externos.....	181
3.3 Os Procedimentos	183
3.3.1 - 1ª Etapa: Metodologia de Coleta e Organização de Indicadores	183
3.3.2 2ª Etapa: Processo de Análises dos Indicadores – <i>Analisar os indicadores constantes no quadro.</i>	187
3.3.3 3ª Etapa: Processo de Tomada de Decisão – <i>Tomar decisões com base nas análises realizadas na 2ª Etapa.</i>	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190

1 APRESENTAÇÃO

Este Apêndice sintetiza a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações desenvolvida ao longo da dissertação de mestrado, com vistas à elaboração de um *Manual de Orientações* destinado aos atores envolvidos na condução do processo de análise dos resultados de processos avaliativos..

A proposta consiste em analisar os indicadores resultantes de processos avaliativos internos e externos de cursos de graduação, além de considerar a pertinência da utilização de outros indicadores quantitativos e qualitativos produzidos, também, interna e externamente. O objetivo é contribuir tanto para pautar discussões sobre a situação atual de um curso de graduação, como também para subsidiar os processos de reformulação curricular. Nesse sentido, o documento abordará primeiramente alguns conceitos fundamentais e definições sobre a avaliação institucional, a análise de resultados de avaliações e os indicadores de qualidade, bem como fará uma breve apresentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Na seção seguinte será descrita a proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações⁷⁰.

2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A avaliação faz parte do cotidiano do ser humano, seja de modo informal ou formal. O ser humano pratica a avaliação ao escolher que roupa vestir, ao analisar como transcorreu o dia, ao julgar uma atitude ou comportamento que tenha presenciado e/ou vivenciado, ao traçar o melhor caminho para se chegar ao destino pretendido (SAUL, 1988; DIAS SOBRINHO, 1998). Essas situações praticadas cotidianamente, ainda que de forma inconsciente, têm como pano de fundo a tomada de decisão sobre o que é melhor ou pior em certa perspectiva, embora seja uma atividade informal, pois não faz uso sistemático de procedimentos de coleta de dados, baseando-se em percepções. Os processos avaliativos são uma prática comum em quase todas as organizações modernas. Aplicam-se diferentes metodologias e indicadores buscando, em geral, um diagnóstico crítico da atuação da organização, ou de determinado setor, como informação estratégica para subsidiar a tomada de decisões de parte dos seus gestores.

⁷⁰ Neste apêndice a proposta é apresentada em síntese e diversos trechos são transcrições da dissertação intitulada Proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações dos cursos de graduação. SUDAN, A. M. (2015).

Em âmbito educacional, a avaliação institucional é entendida como um processo, e assim, será contínuo e sistemático, visando o aprimoramento da instituição de educação superior (IES), além de ser uma forma de prestação de contas à sociedade (BRASIL, 1993). Essa avaliação deve constituir-se em um processo democrático e participativo e subsidiar os processos de tomada de decisão, assim, requerendo a multiplicidade de processos avaliativos (BRASIL, 2004a).

A avaliação da educação superior no Brasil segue atualmente a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004b). Esse Sistema estabelece três modalidades de avaliação, a saber: a Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), a Avaliação de Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE). Tal processo é operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), sob a coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). O SINAES subsidia os atos regulatórios de credenciamento e credenciamento institucional, e de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação; nos dois casos está prevista a realização tanto da avaliação interna (autoavaliação conduzida pela própria instituição de educação superior – IES) quanto da avaliação externa (conduzida pelo Ministério da Educação – MEC – por meio do INEP), que inclui análise documental e visita de avaliação *in loco*, além do exame do desempenho dos estudantes no ENADE.

Os cursos de graduação participam do ENADE trienalmente, conforme estabelecido no Art. 33 da Portaria Normativa nº40/2007 (BRASIL, 2010):

Art. 33-E O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia. § 1º O calendário para as áreas observará as seguintes referências: a) Ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins; b) Ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins; c) Ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins.

De acordo com a normativa supra, a autoavaliação dos cursos de graduação deve ocorrer a cada três anos, obrigatoriamente; contudo, isso não é impeditivo de a IES avaliar seus cursos todos os anos.

2.1 Análises dos Resultados de Avaliações dos Cursos de Graduação

Uma IES ou um curso de graduação, não devem eximir-se de aferir sua qualidade, sua missão, seus princípios e prioridades. Essa aferição pode ser realizada por meio de um processo de avaliação valendo-se de indicadores que possam averiguar se essa IES e/ou curso têm a qualidade pretendida. Existe uma relação bem próxima entre indicadores, avaliação e qualidade, uma vez que tais indicadores são estabelecidos com a intenção de facilitar o processo de avaliação e, em decorrência, buscar o aprimoramento da qualidade da educação. Assim, a qualidade em educação pode ser medida e/ou aferida por indicadores elaborados para essa finalidade. Os indicadores de qualidade decorrentes dos processos avaliativos podem influenciar no aprimoramento dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e da IES, no entanto, para que este aprimoramento se concretize, é necessário que os atores institucionais (docentes e discentes e gestores) apropriem-se dos resultados como forma de conhecer a situação atual do curso e de subsidiar o seu aprimoramento.

Nesse processo de avaliação há que se considerar os indicadores quantitativos e qualitativos, internos e externos, destacando a importância da multiplicidade de processos avaliativos para a elaboração de um diagnóstico amplo da situação do curso.

2.2 Indicadores de Qualidade dos Cursos de Graduação

Indicador é uma variável elaborada para aferir, de forma indireta, um conceito que não admite mensuração direta. Os indicadores sinalizam, indicam caminhos, evidenciam determinada realidade, podendo ser utilizados para examinar aspectos pouco conhecidos de algo novo ou de uma reforma (BOTTANI, 1998). O indicador é a medida de uma realidade ou da mudança dessa realidade em comparação com as suas metas previamente estabelecidas (FONSECA, 2010). Em âmbito educacional, alguns exemplos de indicadores incluem aqueles que buscam um padrão, um objetivo, uma avaliação ou comparação e outros que são baseados em opiniões ou estatísticas gerais externas à IES, além de indicadores expressos em número absolutos, como número de estudantes, de professores, de área construída, número de vagas, etc. (SCHWARTZMAN, 1994).

3 A PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES

A proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações tem como objetivo coletar, organizar e analisar os indicadores de relatórios de resultados oriundos de processos avaliativos relativos aos cursos de graduação. A organização destes indicadores foi feita de forma a integrá-los em grandes dimensões para que, assim, possam ser vistos de forma comparativa e contribuir para o processo de análise. A metodologia consiste em agregar um grupo representativo de atores institucionais em torno da análise e discussão dos resultados dos processos avaliativos internos e externos por que passaram os cursos de graduação, utilizando-se de indicadores quantitativos e qualitativos produzidos interna e externamente.

Os princípios que orientam a elaboração da proposta metodológica são: *integração*, que busca reunir informações iguais ou similares de diferentes relatórios para subsidiar a análise dos resultados; *amplitude*, que busca um panorama amplo e geral do curso avaliado; *legitimidade*, que busca confrontar informações iguais ou similares de diferentes fontes de informação para diagnosticar e constatar a realidade; e *continuidade*, que busca incentivar a cultura da avaliação educativa no seu sentido formativo e emancipatório (BRASIL, 2003b).

Cabe ressaltar que a proposta metodológica ora apresentada, por si só não resolverá questões pertinentes ao curso, mas sim, poderá indicar quais são as dimensões avaliadas que necessitam de atenção e subsidiar os processos de discussão e de tomada de decisões nos colegiados deliberativos, bem como incentivar os princípios anteriormente citados. Esta proposta metodológica é composta por três (3) Etapas: i) a metodologia de coleta e organização de indicadores, ii) a análise dos indicadores e iii) a tomada de decisão, e que serão descritas mais adiante, no item relativo aos procedimentos.

Ao longo de todo o processo, é importante a participação de um profissional especialista em educação que deverá ter conhecimento da proposta metodológica, dos processos avaliativos, dos processos de reformulação curricular, bem como da matéria acadêmica que rege os cursos de graduação da IES.

Na sequência serão listados os indicadores internos e externos, quantitativos e qualitativos que podem ser considerados nas análises de resultados de avaliações.

3.1 Indicadores Internos

- ✓ Número de estudantes ingressantes no curso;
- ✓ Número de candidatos por vaga nos últimos cinco (5) anos;
- ✓ Número de estudantes evadidos⁷¹ e/ou que perderam vaga⁷² em relação ao total de alunos matriculados;
- ✓ Relação de alunos trancados e/ou afastados em um determinado período;
- ✓ Listagem dos alunos por curso com necessidades especiais;
- ✓ Taxa de aprovação;
- ✓ Taxa de reprovação; e
- ✓ Estatística de estudantes concluintes/formados.

Relatório de Autoavaliação: identificar nos relatórios de autoavaliação os indicadores referentes aos cursos de graduação.

Outros indicadores: identificar outras avaliações pelas quais o curso de graduação tenha sido submetido, como: avaliação do PET, avaliação vinculada a programas e/ou projetos institucionais, avaliação no âmbito dos Centros Acadêmicos Estudantil, avaliação de egressos, dentre outras.

3.2 Indicadores Externos

Relatório de Curso do ENADE⁷³: analisar o desempenho dos estudantes neste Exame em comparação ao desempenho nas disciplinas e/ou atividades curriculares do curso.

Questionário do Estudante do ENADE: são questões sobre a percepção do estudante acerca de vários aspectos relacionados ao seu processo formativo ao longo do curso, a saber:

- ✓ organização didático-pedagógica composta pelas questões 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57 e 58;

⁷¹ Evasão: definida em termos de o aluno deixar a universidade antes de terminar o curso que estava frequentando, não se matriculando em outro curso na instituição.

⁷² Motivos de perda de vaga: perda vaga por falta de desempenho mínimo em 4 créditos ou 8 créditos; por falta de efetuar a matrícula, cancelamento; abandono; transferência interna ou externa; ou por ter sido jubilado.

⁷³ Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado>>.

- ✓ infraestrutura e condições físicas composta pelas questões 40, 41, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 e 68; e
- ✓ oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional composta pelas questões 43, 44, 45, 46, 52 e 53 (BRASIL, 2014a).

Questionário do Estudante do ENADE: Itens para os Estudantes das Licenciaturas: quando se tratar de cursos de licenciatura acrescentar estas questões que se referem ao levantamento do perfil dos estudantes que estão cursando as licenciaturas (BRASIL, 2014b).

- ✓ 13 questões que compõem o questionário.

Da prova realizada pelos estudantes no ENADE⁷⁴, indica-se, ainda, a pertinência em relacionar os conhecimentos exigidos no exame com os conhecimentos abordados na matriz curricular do curso por meio de análise da prova realizada pelos estudantes em comparação aos planos de ensino dos docentes do curso.

Relatório da Visita de Avaliação *in loco*: visita que tem a finalidade de verificar os indicadores de qualidade existentes na IES e no curso de graduação para subsidiar os processos de atos regulatórios (credenciamento e renovação de credenciamento de IES, e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso de graduação), quando for o caso.

- ✓ indicadores da Dimensão 1– Organização Didático-Pedagógica;
- ✓ indicadores da Dimensão 2 – Corpo Docente e Tutorial; e
- ✓ indicadores da Dimensão 3 – Infraestrutura (BRASIL, 2015)

Outros indicadores: para as avaliações realizadas externamente, quando for o caso, é preciso identificar as possibilidades de uso conforme a especificidade da área de conhecimento à qual o curso é vinculado.

⁷⁴ Prova do ENADE.

3.3 Os Procedimentos

A três Etapas que compõem Proposta Metodológica para Análise dos Resultados de Avaliações estão representadas na Figura 1. A primeira Etapa, que consiste na Metodologia de Coleta e Organização de Indicadores engloba três (3) Fases: a 1ª Fase: Identificar as Avaliações do Curso de Graduação, a 2ª Fase: Coletar e Organizar os Relatórios de Resultados das Avaliações, e a 3ª Fase: Sistematizar o quadro com os dados obtidos nos Relatórios de Resultados das Avaliações. A 2ª Etapa é a análise dos indicadores gerados na 1ª Etapa, e a 3ª Etapa consiste em tomar decisões com base nesta análise. A seguir, cada uma das etapas será detalhada.

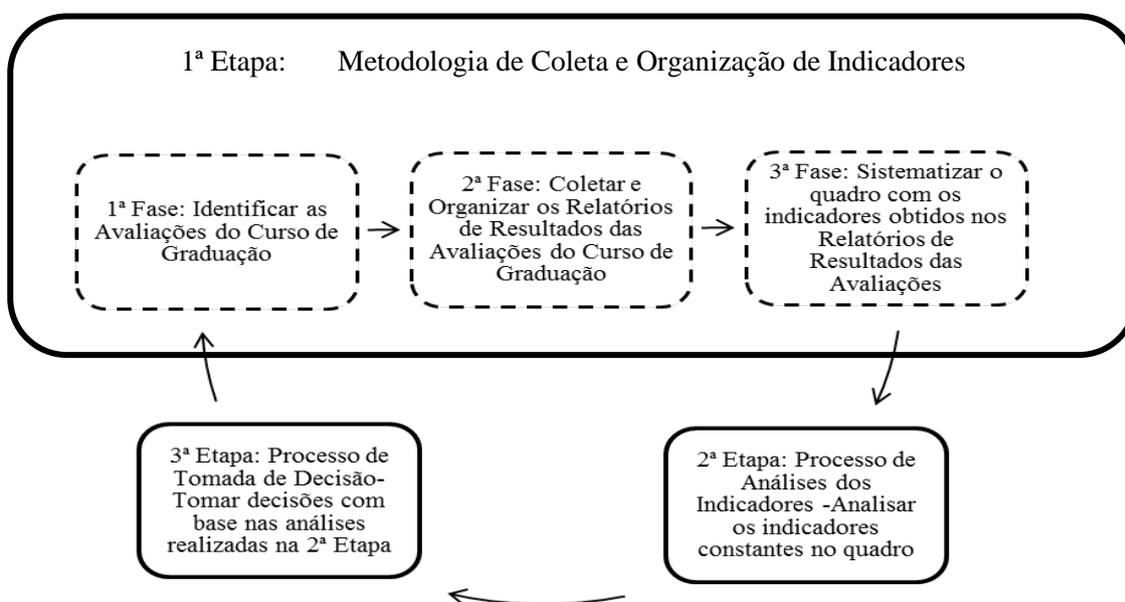


Figura 1 – Etapas da Proposta Metodológica para Análise dos Resultados de Avaliações. Fonte: Pesquisadora

3.3.1 - 1ª Etapa: Metodologia de Coleta e Organização de Indicadores

1ª Fase: Identificar as Avaliações do Curso de Graduação.

Esta primeira fase constitui-se em identificar as avaliações às quais o curso foi submetido, com ênfase naquelas estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Portanto, nesta fase serão identificadas as seguintes avaliações:

a autoavaliação do curso ou avaliação interna; a avaliação externa, englobando a realização do ENADE, e a Visita de Avaliação *in loco*; além de outras avaliações internas e/ou externas que sejam consideradas pertinentes. As principais possibilidades de indicadores e avaliações a serem considerados foram descritas nos itens 3.1 e 3.2, entretanto, ainda nesta fase é pertinente a identificação de outros indicadores produzidos pela própria IES para complementarem os dados sobre o curso, quais sejam: indicadores sobre participação em pesquisa, em extensão, em intercâmbio e mobilidade acadêmica e outros indicadores sobre o ensino. Caberá ao caberá ao(a) pedagogo(a), vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG da UFSCar, que é responsável pelo curso, identificar todas as avaliações pelas quais o curso foi submetido, bem como outros indicadores quantitativos e qualitativos, internos e externos, julgados pertinentes. No caso de outras IES, caberá a cada uma localizar quais são esses indicadores e quais são os setores e/ou unidades da IES que os produz.

Essa fase evidencia a importância de criar e manter arquivos e/ou acervos institucionais que contenham estas e outras informações relevantes sobre os seus cursos de graduação.

2ª Fase: Coletar e Organizar os Relatórios de Resultados das Avaliações do Curso de Graduação.

Após a identificação das avaliações às quais o curso foi submetido, bem como os setores e/ou unidades da IES que poderão fornecer as informações, é preciso coletar, selecionar e organizar as informações contidas nos relatórios desses resultados ou nos documentos institucionais. Será de responsabilidade do(a) pedagogo(a), vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG da UFSCar, que é responsável pelo curso, obter tais relatórios, documentos e demais indicadores referentes a este curso. No site INEP⁷⁵ poderão ser obtidos o Relatório de Curso do ENADE, a prova a que os estudantes foram submetidos e o seu gabarito, e o Questionário do Estudante.

No tocante à autoavaliação, será preciso obter o seu relatório de resultados em site da Comissão Própria de Avaliação (CPA), quando for disponibilizado, ou no órgão responsável pelo desenvolvimento pedagógico dos cursos de graduação da IES. Já o relatório de Visita de Avaliação *in loco* deverá ser solicitado à Coordenação de Curso, juntamente ao setor responsável pelo desenvolvimento pedagógico dos cursos de graduação ou em setor

⁷⁵ No site do INEP acessar o link: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>; <http://portal.inep.gov.br/enade/provas-e-gabaritos-2014>>.

responsável pela avaliação institucional, ou ainda, no setor responsável pelos processos de atos autorizativos. No caso de outras avaliações internas e/ou externas, será preciso identificar quem poderá encaminhar seus resultados para comporem as Dimensões Avaliadas que serão definidas na próxima fase.

3ª Fase: Sistematizar o quadro com os indicadores obtidos nos Relatórios de Resultados das Avaliações

Esta fase consiste em sistematizar e organizar os dados na forma de quadros comparativos que facilitem a visualização da informação selecionada. Assim, de posse do conjunto de informações definido na 2ª Fase, inicia-se o processo de sistematização dos indicadores que poderá ser em uma planilha de Excel, em outra ferramenta ou mesmo em um software específico. As ferramentas computacionais ou os quadros a serem sistematizados não se constituem em elementos imprescindíveis, mas o essencial é a integração, em um único local, de todos os resultados de avaliações e outras informações relevantes para os processos de análises e de tomada de decisão que se seguirão.

Nessa fase, no caso da UFSCar, caberá ao(a) pedagogo(a) vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG da UFSCar, que é responsável pelo curso, agrupar e organizar os itens e/ou perguntas constantes em cada um dos formulários de coleta de dados em grandes dimensões a serem analisadas. Um conjunto de 12 dimensões julgado pertinente de ser considerado ao analisar um curso de graduação por incluir dimensões já estabelecidas tanto internamente quanto externamente, será apresentado em seguida. Destaca-se, todavia, que independentemente das dimensões elencadas, a questão de identificar que tal e tal questão delineiam o perfil do profissional, tais e tais itens de questões formam a estrutura curricular, e assim sucessivamente, contribuirá muito com as análises dos resultados.

A versão definitiva do *manual de instruções* que aqui está sendo proposto deverá incluir uma planilha de referência, no formato daquela que foi apresentada no APÊNDICE C – Metodologia de Coleta e Organização dos Indicadores - versão validada –, desta dissertação, que é organizada da seguinte forma:

- ✓ Dimensão Avaliada;
- ✓ Fonte de Informação;
- ✓ Aspectos Avaliados/Indicadores; e
- ✓ Conceito Atribuído.

Como *Dimensão Avaliada*, elencam-se as seguintes:

- Perfil do Profissional;
- Estrutura Curricular e Conteúdos;
- Desempenho no ENADE *versus* Disciplinas da Matriz Curricular;
- Metodologia utilizada no Curso;
- Estágio Supervisionado;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);
- Atividades Complementares;
- Avaliação da Aprendizagem;
- Avaliação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC);
- Condições Didático-Pedagógicas dos Docentes e Tutores;
- Coordenação de Curso; e por fim,
- Infraestrutura.

As principais *Fontes de Informação* são:

- Relatório de Autoavaliação da CPA⁷⁶;
- Relatório de Curso do ENADE⁷⁷ (quando houver);
- Relatório da Comissão de Visita de Avaliação *in loco* (quando for o caso);
- Outras (outros indicadores, internos e externos, qualitativos e quantitativos, resultados de outros processos avaliativos quando pertinentes a cada dimensão).

Realizado o agrupamento e organização das questões e/ou itens de questões oriundos das diversas *fontes de informação* em dimensões, inicia-se a sistematização dos indicadores.

No caso das avaliações a que o curso foi submetido, se buscará as médias, medianas ou outro valor de cada questão e/ou item de questão, conforme o estabelecido nos formulários de coleta de dados. Nesse caso, pode-se usar os recursos de formatação da

⁷⁶ Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.cpa.ufscar.br>.

⁷⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>.

planilha digital para oferecer a opção ao usuário de deixar visíveis ou não determinadas colunas, como por exemplo, o quadro com a distribuição das respostas dos participantes (docentes, estudantes, técnico-administrativos), que pode ser mantido no modo oculto conforme o interesse em cada momento. No caso do Relatório de Visita de Avaliação *in loco* são conceitos atribuídos por uma comissão, portanto não envolve análises de distribuição de respostas.

Do ENADE, identifica-se como pertinente relacionar os conhecimentos exigidos na prova com os conhecimentos abordados na matriz curricular em comparação aos planos de ensino dos docentes do curso. Indica-se, ainda, como importante, analisar o desempenho dos estudantes neste exame em comparação ao desempenho nas disciplinas e/ou atividades curriculares, aspecto que está contemplado na dimensão “Desempenho no ENADE *versus* Disciplinas da Matriz Curricular”.

Ainda nesse momento, podem-se buscar outros indicadores internos, relacionados à extensão e à pesquisa, e externos sobre o curso.

Nessa fase de sistematização dos indicadores no quadro, consegue-se, já de início, ter um panorama geral e breve do curso. Para o caso de outra IES, esta sistematização poderá ser realizada por docentes ou servidores técnico-administrativos vinculados ao curso ou vir preenchido do setor e/ou unidade responsável pelo desenvolvimento pedagógico dos cursos de graduação ou pelo setor responsável pela avaliação institucional, ou ainda, em um trabalho coletivo e colaborativo entre todos os envolvidos diretamente com o curso.

A realização da autoavaliação e o desenvolvimento da proposta metodológica para análise dos resultados de avaliações poderão ser vinculados aos Ciclos Avaliativos do SINAES (BRASIL, 2010) com o objetivo de que os envolvidos com o curso tenham um tempo hábil para analisar os resultados como forma de um autoconhecimento e aprimoramento do curso e seu projeto pedagógico, quando assim for o caso.

3.3.2 2ª Etapa: Processo de Análises dos Indicadores – *Analisar os indicadores constantes no quadro.*

Nesta Etapa iniciará o trabalho de análise do Coordenador de Curso e do NDE para discutirem os indicadores evidenciados pelas avaliações sobre o curso. Esta etapa deverá contar com a participação do(a) pedagogo(a) vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG dos outros *campi* da UFSCar, que é responsável pelo curso de graduação, para o caso da UFSCar, já para o caso de outra IES poderá contar com a participação de um especialista em educação.

A estes pedagogos e especialistas em educação caberá contextualizar e apresentar aos docentes que compõem o grupo de análise de resultados de avaliações a atual política de avaliação, o SINAES, suas modalidades de avaliação, os formulários de coleta de dados e os relatórios de resultados destas avaliações que foram obtidos na fase anterior.

Para o desenvolvimento desse processo de análise de resultados, será necessária a realização de algumas reuniões, porventura, por um período de três a quatro meses, a cada quinze dias, para analisar a contento todos os indicadores. Embora esta proposta metodológica não tenha sido elaborada exclusivamente para o processo de reformulação curricular é relevante considerá-la nesses casos, como forma de autoconhecimento e também para buscar quais indicadores e informações poderão subsidiar esta reformulação curricular.

Esta análise dos resultados de avaliações é de atribuição do Colegiado do Curso ou equivalente e/ou do NDE. Em decorrência das atribuições docentes, limitando sua dedicação ao processo de análise, no transcorrer das reuniões e/ou encontros, o especialista em educação, ou o pedagogo no caso da UFSCar, poderá contribuir ao elaborar sínteses de informações sobre as avaliações, sobre normativas internas e externas, bem como buscar outras informações que o grupo julgar pertinente para o momento. Em especial, nos casos que o NDE julgar apropriado obter indicadores simples, como taxa de aprovação; taxa de reprovação; número de ingressantes; número de alunos evadidos e/ou que perderam vaga, número de trancamentos e/ou afastamentos; número de concluintes e/ou formados etc., é importante a participação de um profissional que tenha acesso e familiaridade com o sistema de controle acadêmico da instituição. É recomendado e pertinente convidar e procurar envolver os representantes discentes do colegiado do curso ou equivalente, bem como o técnico-administrativo que atua no âmbito do curso de graduação, para que possam participar e contribuir com as análises dos resultados de avaliações.

O colegiado do curso ou equivalente e/ou do NDE em parceria com o(a) pedagogo(a) vinculado(a) à DiDPed ou a um dos DeEG dos outros *campi* da UFSCar, ou em parceria com o especialista em educação, decidirá se há necessidade de elaborar um formulário de avaliação complementar com o objetivo de captar informações que apontem as especificidades do curso, bem como para realizar reformulações curriculares.

A dinâmica para a realização das análises dos resultados das avaliações será decidida pelos envolvidos. Contudo, considerando as demais atribuições acadêmicas dos envolvidos, recomenda-se que a forma de trabalho seja constituída por duplas ou trios. Dessa forma, ficará mais simples compatibilizar as agendas de reuniões para analisar os detalhes dos indicadores em grupos menores, para posteriormente, socializar suas percepções no grupo

todo. Outra questão interessante é a divisão das dimensões a serem analisadas. É significativo que os docentes façam as escolhas conforme se sentirem mais à vontade ou tenham mais familiaridade com a dimensão a ser analisada. Por constituir-se em um processo, as duplas ou trios não socializarão suas análises todos no mesmo encontro, mas deverão partir de um planejamento para que as apresentações aconteçam no transcorrer do processo.

Nessa Etapa será muito importante observar se alguma dupla ou trio restringiu-se à análise de apenas uma modalidade de avaliação. No caso de acontecer tal questão, caberá ao coordenador do curso e/ou pedagogo ou especialista em educação evidenciar o quão importante é analisar todas as modalidades de avaliação, abrangendo, desse modo, todos os indicadores disponíveis acerca do curso. Nesse processo de análise é preciso considerar que, por se estar discutindo a realidade de um curso, outras questões e assuntos, por vezes imprevistos, emergirão e que, mais uma vez, caberá ao coordenador do curso e/ou ao(a) pedagogo(a) compreender e resolver tal situação. Ainda nessa Etapa, recomenda-se a elaboração de relatório síntese indicando as análises realizadas e quais ações serão decorrentes para que possam subsidiar o aprimoramento da qualidade do curso de graduação.

3.3.3 3ª Etapa: Processo de Tomada de Decisão – *Tomar decisões com base nas análises realizadas na 2ª Etapa.*

Esta Etapa se constituirá naquela em que se deverá tomar decisões acerca dos resultados apresentados pelas avaliações, sejam elas para pautarem as discussões sobre a situação atual do curso ou para proceder a reformulações curriculares.

Considerando a realidade de cada IES, caberá ao colegiado do curso ou equivalente apreciar, referendar e tomar decisão pertinente e relevante para o curso. Esta Etapa não ocorre separadamente da 2ª Etapa, visto que será ao longo das discussões realizadas na 2ª Etapa que irão se encaminhando algumas decisões que deverão ser tomadas no âmbito das instâncias deliberativas da IES. Ainda nesta 3ª Etapa será o momento para elaborar planos de ações de aprimoramentos, quando for o caso, definindo quais serão os responsáveis por cada atividade prevista e quais os prazos para a implementação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Apêndice D)

BOTTANI, Norberto. Ilusão ou ingenuidade?: Indicadores de ensino e políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v.19, p.23-64, dez., 1998. Tradução: Maria de Lourdes Tambaschia Menon.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Documento Básico – Avaliação Das Universidades Brasileiras: uma Proposta Nacional**. Comissão Nacional de Avaliação. Brasília, DF, nov. 1993.

_____. INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à Regulamentação**. 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.155 p. Brasília, DF, 2004a.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, DF, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº40, de 12 de dezembro de 2007** republicada em 2010, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília, DF, dezembro de 2010.

_____. INEP. ENADE 2014. **Relatório de Curso do ENADE**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>>.

_____. INEP. ENADE 2014. **Questionário do Estudante**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>>.

_____. INEP. ENADE 2014. **Questionário do Estudante do ENADE: Itens para os Estudantes das Licenciaturas**. Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/questionario-do-estudante>>.

_____. INEP. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, DF, março de 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>.

DIAS SOBRINHO, José. Funcionamento e modos sociais da avaliação institucional. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 03, n. 02, p.65-76, jun. 1998.

FONSECA, Gilson Luiz Bretas. **Qualidade dos Indicadores Educacionais para Avaliação de Escolas e Redes Públicas de Ensino Básico no Brasil**. 82f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2010.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SCHWARTZMAN, Jacques. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. São Paulo: **Nupes/USP**, 1994. (Documento de trabalho 5/94).