

Mônica Dias Palitot  
Caroline Rangel Travassos Burity  
(Organizadoras)

# Avaliação do ensino superior

Reflexões e práticas



**AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**  
**REFLEXÕES E PRÁTICAS**



**Reitora**  
**Vice-Reitora**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz  
Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira



**Editora**  
**UFPB**

Direção  
Supervisão de administração  
Supervisão de editoração  
Supervisão de produção

**EDITORIA UFPB**

Izabel França de Lima  
Geisa Fabiane Ferreira Cavalcante  
Almir Correia de Vasconcelos Júnior  
José Augusto dos Santos Filho

**Conselho Editorial**

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)  
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)  
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)  
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)  
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)  
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)  
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)  
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)  
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Mônica Dias Palitot  
Caroline Rangel Travassos Burity  
(Organizadoras)

# **AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR** **REFLEXÕES E PRÁTICAS**

EDITORA UFPB  
João Pessoa  
2020

Direitos autorais 2020 - Editora UFPB  
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a  
Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

Todos os direitos reservados à Editora UFPB  
É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou  
por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime  
estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

**Projeto Gráfico**  
**Editoração Eletrônica**  
**e Projeto de Capa**

EDITORA UFPB

Alexandre José Barbosa da Câmara

Catlogação na publicação:

Seção de Catalogação e Classificação

A945 Avaliação do ensino superior: reflexões e práticas / Mônica Dias  
Palitot, Caroline Rangel Travassos (organizadoras). - João  
Pessoa : Editora UFPB, 2020.  
291 p. : il.

E-book  
ISBN 978-85-237-1482-6

1. Ensino superior - Avaliação. 2. Avaliação institucional -  
Instrumentos. 3. Políticas acadêmicas - Avaliação. I. Palitot,  
Mônica Dias. II. Travassos, Caroline Rangel. III. Título.

UFPB/BC

CDU 378

**EDITORA UFPB**

Cidade Universitária Campus I, Prédio da Editora Universtária, s/n  
João Pessoa - PB  
CEP 58.051-970  
<http://www.editora.ufpb.br>  
E-mail: [editora@ufpb.br](mailto:editora@ufpb.br)  
Fone: (83) 3216.7147

**Editora filiada à:**



## PREFÁCIO

A presente obra é fruto de um trabalho permanente realizado pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal da Paraíba (CPA/UFPB), que tem se preocupado continuamente em fomentar tanto a pesquisa no que concerne aos aspectos avaliativos, mas também a construção de uma cultura de avaliação na instituição.

Compreendemos que avaliar vai muito além de verificação da realidade, é a possibilidade de, partindo do reconhecimento desta, poder transformá-la através de um trabalho integrado com toda a instituição. A criação no ano de 2015 do Núcleo de Projetos da CPA/UFPB partiu desta percepção e da compreensão que a integração da comunidade acadêmica ao processo avaliativo seria a mola mestra para o desenvolvimento de uma cultura permanente de avaliação em que os resultados pudessem ser vistos como conquistas para um processo de desenvolvimento e não um aspecto punitivo como por vezes se compreende avaliação. Trabalhar com avaliação institucional requer conhecimento técnico, das Legislações, dos Regimentos e Resoluções, mas, sobretudo, exige que se tenha afinidade com o tema, que se tenha empatia com as pessoas, que se tenha disponibilidade e vontade de fazer, de se ir além do óbvio.

Trabalhar com avaliação institucional é estar ciente da importância do seu papel na construção de uma instituição que reconheça a importância do papel de cada um: docentes, servidores técnico-administrativos, discentes, funcionários terceirizados, egressos, aposentados enfim todo aquele que direta ou indiretamente contribui para a instituição ser o que é, e o trabalho que ela pode desenvolver para ser cada vez melhor.

Cabe, portanto às CPA's um olhar fidedigno e crítico, uma análise autônoma da realidade abordada para que a partir dos inúmeros aspectos avaliados as instituições possam promover ainda mais o seu desenvolvimento e o aumento da qualidade do serviço oferecido à sociedade brasileira.

Este entendimento da importância das CPA's para as instituições de ensino superior foi o que nos motivou a organizar esta obra com autores diversos, estudiosos da avaliação institucional e componentes de Comissões Próprias de Avaliação de várias regiões do Brasil.

Desta feita, este livro tem por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos a respeito da avaliação institucional posta em prática no Brasil para todos os que se interessam pela temática. Espera-se que o leitor possa usufruir da sua leitura e tê-lo como fonte de informações para futuros estudos acerca da avaliação institucional.

***Profa.Dra.Mônica Dias Palitot***

*Presidente da CPA/UFPB*

***Dra.Caroline Rangel Travassos Burity***

*Representante Técnico-Administrativo da CPA/UFPB*

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>NOVOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:</b> A NOVA PERSPECTIVA DO INEP SOBRE O CREDENCIAMENTO E RECRENCIAMENTO .....	16
<i>Mônica Dias Palitot; Ana Júlia Pepeu Gomes; Leonia Andrade Leite Francisco de Assis Toscano de Brito; Anne Kelly Barbosa da Silva</i>	
<b>AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DESENVOLVIDAS ENTRE PRESCRIÇÕES E SINGULARIDADES</b> .....	32
<i>Adilson Xavier da Silva; Iracema Campos Cusati; Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra</i>	
<b>AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS ATORES DESTE PROCESSO AVALIATIVO</b> .....	54
<i>Raquel Maria Azevedo Pereira Farias; Jobênia Naat de Oliveira Souto</i>	
<b>DESAFIOS DO SINAES PARA O CRESCIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPB NOS PRÓXIMOS ANOS</b> .....	60
<i>Isac Almeida de Medeiros; Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra; Wagner Leite Ribeiro</i>	
<b>AVALIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:</b> UM ESTUDO COMPARATIVO MÉXICO-BRASIL .....	74
<i>Adolfo Ignacio Calderón; Carmen Barrera Rosado; Carlos Marshal França</i>	
<b>ACESSIBILIDADE EM EDIFICAÇÕES DAS UNIVERSIDADES: UMA PROPOSTA DE ROTEIRO PARA VERIFICAÇÃO</b> .....	103
<i>José Mancinelli Lêdo do Nascimento ; Emiliano Rostand de Moraes Célio ; Janaina Farias dos Santos ; Ruth Lima da Silva</i>	
<b>DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b> .....	121
<i>José Mancinelli Lêdo do Nascimento; Emiliano Rostand de Moraes Célio; Iago dos Santos; Janaina Farias dos Santos; Ruth Lima da Silva</i>	



<b>COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DOS COORDENADORES DE CURSOS:</b> ESTUDO EM CAMPUS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR.....	142
<i>Raquel Nascimento Silva; Francivaldo dos Santos Nascimento</i>	
<b>CPA: ENTRE TENSÕES E PROPOSIÇÕES .....</b>	160
<i>Kátia Silva Cunha.; Neide Menezes Silva Autor; Alba Maria Aguiar Marinho Melo</i>	
<b>AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA:</b> FACES E INTERFACES DE UM PROCESSO .....	180
<i>Maria Helena da Costa Carvalho; Maria da Conceição Bizerra; Cezar Augusto Cerqueira</i>	
<b>O IMPACTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNA DA CPA-UFPB NA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES E ENGENHARIA DE MATERIAIS .....</b>	197
<i>Caroline Rangel Travassos Burity; Bianca de Bessa Xavier José Nilson Gregório; Mônica Dias Palitot; Romeu Tavares Bandeira; Nícolas Gabriel da Costa Simões</i>	
<b>A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE AVALIAÇÃO NA UFPB A PARTIR DE UMA ÓPTICA DISCENTE: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA NO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM .....</b>	210
<i>Mônica Dias Palitot; Bianca de Bessa Xavier; Pollyana de Moura Félix; Ingrid Souto Vita Barros; Lívia Quirino Fernandes da Silva</i>	
<b>AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB: UMA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS .....</b>	219
<i>Marynara Alves Gabriel; Janine Marta Coelho Rodrigues</i>	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO RECIFE – FOR.....</b>	235
<i>Rivaneide Batista Nogueira; Juliana de Godoy B. Bezerra; Patrícia M. Hordonho Santillo</i>	

<b>UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA A PARTIR DOS MICRODADOS DO ENADE .....</b>	<b>259</b>
<i>Cezar Augusto Cerqueira; Maria Helena da Costa Carvalho; Maria da Conceição Bizerra</i>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS.....</b>	<b>277</b>
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>278</b>

# APRESENTAÇÃO

Ser convidada para escrever a apresentação deste livro, **Avaliação do Ensino Superior no Nordeste: reflexões e práticas**, foi para mim motivo de muito orgulho, tendo em vista a importância que percebemos ter a avaliação institucional para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade da nossa Universidade Federal da Paraíba. Enquanto Reitora da UFPB, temos acompanhado e incentivado a evolução da Comissão Própria de Avaliação (CPA) em nossa instituição desde o nosso primeiro mandato em 2013.

A partir de 2015, sob a Coordenação da Professora Doutora Mônica Dias Palitot, que apresentou um projeto consistente e inovador para as atividades da CPA/UFPB, nos comprometemos a oferecer todo o apoio necessário para o seu funcionamento. Assim sendo, houve a liberação de bolsas-estágio para estudantes para o Núcleo de Projetos da CPA/UFPB (proposta exitosa e inovadora), diárias e transportes para a participação da CPA nos outros campi da UFPB, transporte e diárias para a equipe participar de eventos nacionais, apoio logístico para a realização de eventos organizados pela CPA/UFPB, a exemplo do **SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO ESTRATÉGICA DA UFPB** em 2016 e do **I FÓRUM PARAIBANO E III ENCONTRO DAS CPAS DO NORDESTE** no ano de 2018. Nos preocupamos principalmente em oferecer uma estrutura física adequada para a CPA, com todo suporte tecnológico e humano necessários para o bom andamento do trabalho realizado por esta Comissão.

Temos, portanto, como Gestão central atendido a Lei nº10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Sabe-se que a CPA é um órgão de suma importância para atender aos requisitos da Lei supracitada que institui a Avaliação das através de dois processos distintos: a avaliação externa realizada pelas comissões *in loco* do MEC cujos relatórios subsidiam os atos de Credenciamento e Recredenciamento das Instituições e a avaliação interna, também conhecida como autoavaliação,

realizada pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) seguindo os cinco eixos determinados pela legislação (Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão; Infraestrutura).

A Avaliação dos cursos de graduação é feita por meio das comissões *in loco* do MEC cujo relatório subsidia os atos de Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento através da análise de três dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial e infraestrutura.

Outro item de suma importância é o desempenho dos estudantes é avaliado através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que mede o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação.

Esse complexo Sistema de Avaliação foi inclusive o tema do I Fórum das CPA'S da Paraíba e III Encontro das CPA's do Nordeste. Este evento foi realizado entre 13 e 14 de agosto de 2018 no Auditório da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com a participação de várias instituições públicas e privadas de Educação Superior do Nordeste.

Assim sendo, apresentar esta obra é fonte de imensa satisfação e alegria, pois ele denota todo o esforço e compromisso não só da CPA/UFPB, mas de várias instituições do Nordeste, o que nos enche de orgulho. Essa publicação está composta por quinze artigos de pesquisadores da área da Avaliação Institucional do Brasil, bem como também contém os artigos que foram apresentados no evento supracitado e que discutiram a Avaliação da Educação Superior em diversos aspectos.

No primeiro artigo intitulado "NOVOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A NOVA PERSPECTIVA DO INEP SOBRE O CREDENCIAMENTO E REcredENCIAMENTO", os autores fazem uma análise comparativa entre o instrumento antigo utilizado pelo MEC para avaliar *in loco* os cursos de graduação no Brasil e o instrumento implantado em 2017.

O segundo artigo intitulado "AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DESENVOLVIDAS ENTRE PRESCRIÇÕES E SINGULARIDADES" busca investigar e repensar a avaliação da aprendizagem na educação superior.

No centro das mudanças na educação superior está o desafio de redesenhar o currículo que precisa considerar diversas questões; entretanto, o foco, neste estudo, é a relação entre avaliação e aprendizagem.

O terceiro artigo intitulado “AVAlIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS ATORES DESTe PROCESSO AVAlIATIVO” tem a finalidade de apresentar um contexto geral da criação e regulamentação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), com foco nas Instituições Privadas, bem como a importância do envolvimento dos docentes, discentes, funcionários e gestores no processo de autoavaliação como um dos instrumentos da Avaliação Institucional.

O quarto artigo intitulado “DESAFIOS DO SINAES PARA O CRESCIMENTO DA AVAlIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPB NOS PRÓXIMOS ANOS” busca analisar as ações desenvolvidas pela UFPB-CPA dentro das metas do PDI da instituição.

O quinto artigo intitulado “AVAlIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO MÉXICO-BRASIL” aborda, dentro do campo da educação comparada, os processos e instrumentos de avaliação docente adotados em universidades do México e do Brasil, com o objetivo de identificar diferenças e semelhanças, distanciamentos e aproximações, convergências e divergências.

O sexto artigo intitulado “ACESSEBILIDADE EM EDIFICAÇÕES DAS UNIVERSIDADES: UMA PROPOSTA DE ROTEIRO PARA VERIFICAÇÃO” busca compreender a aplicação da legislação na criação dos projetos de novas edificações ou reformas de antigas áreas como elemento de avaliação exigido pelo SINAES nas universidades públicas.

O sétimo artigo intitulado “DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA” analisa a inclusão social das pessoas com deficiências sensoriais e os parâmetros necessários para que ocorra de fato a inclusão desses estudantes na UFPB.

O oitavo artigo intitulado “COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DOS COORDENADORES DE CURSOS: ESTUDO EM CAMPUS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR” analisa o modelo de competências gerenciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que apresentam

quatro dimensões de competências gerenciais – cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas, e a forma como essas competências são apresentadas pelos coordenadores no desenvolvimento de suas atividades de gestão dentro da realidade dos gestores públicos brasileiros. A pesquisa foi realizada no Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA) - Campus III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) localizado na cidade de Bananeiras.

O nono artigo intitulado: “CPA: ENTRE TENSÕES E PROPOSIÇÕES” descreve a forma como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), organiza o processo de Avaliação Interna (Autoavaliação Institucional), e como a CPA da instituição produz os relatórios e seus resultados.

O décimo artigo intitulado “AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA: FACES E INTERFACES DE UM PROCESSO” busca analisar as relações entre as avaliações interna e externa algumas contribuições a partir da experiência vivenciada pela Universidade Católica de Pernambuco. O trabalho descreve, de forma sucinta, a trajetória da autoavaliação na UNICAP e apresenta o resultado de um estudo dos relatórios produzidos pelos avaliadores do INEP, por ocasião da visita *in loco*, concernentes aos cursos avaliados em 2017.

O décimo primeiro artigo intitulado “O IMPACTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNA DA CPA-UFPB NA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE ENFERMAGEM E TERAPIA OCUPACIONAL relata a importância do uso de instrumentos próprios da instituição pelos cursos da UFPB”

O décimo segundo artigo intitulado “A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE AVALIAÇÃO NA UFPB A PARTIR DE UMA ÓPTICA DISCENTE: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA NO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM” analisa o trabalho desenvolvido pela CPA/UFPB anterior a avaliação do MEC no curso de bacharelado/licenciatura em Enfermagem. Esse trabalho, por sua vez, proporcionou não somente um conhecimento acerca dos trabalhos desenvolvidos pela comissão de avaliação do MEC, mas também possibilitou que a cultura de avaliação fosse implementada no ambiente acadêmico do curso de Enfermagem.

O décimo terceiro artigo intitulado “AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB: UMA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS” analisa os dados acerca da presença da abordagem sobre as temáticas da inclusão associada à acessibilidade, nas ementas curriculares das diversas áreas do conhecimento da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, assim como a efetividade do repasse destes conhecimentos e aprendizado dos discentes.

O décimo quarto artigo intitulado “RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO RECIFE – FOR” baseia-se nas pesquisas internas realizadas na FOR, no triênio de 2015 a 2017, o qual gerou o seu relatório integral, em conformidade com os objetivos, metas e ações do SINAES/CONAES.

O décimo quinto artigo intitulado “UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA A PARTIR DOS MICRODADOS DO ENADE” objetiva traçar um perfil socioeconômico dos estudantes participantes do exame e avaliar o seu processo formativo, considerando as dimensões de Organização Didático-Pedagógica, Infraestrutura e Ampliação da Formação Acadêmica e Profissional.

Este conjunto de artigos demonstram, portanto, a importância da avaliação institucional para o acompanhamento e desenvolvimento da qualidade dos cursos, sejam eles presenciais ou à distância, reforçando, sobretudo, o papel das Comissões Próprias de Avaliação no âmbito interno das instituições como forma de auxiliar a gestão da instituição a promover melhorias e mudanças nos aspectos apontados como necessários pelas avaliações.

Parabenizo às organizadoras desta obra, a professora Doutora Mônica Dias Palitot e a servidora técnica-administrativa Doutora Caroline Rangel Travassos Burity, a cada membro que compõe a Comissão Própria de Avaliação da UFPB e também aos que contribuíram através das suas pesquisas e experiências para construção de uma obra inédita em nossa instituição e de tamanha importância para os que trabalham, pesquisam e estudam sobre a avaliação institucional no Brasil.

***Profa. Dra. Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz***  
*Reitora da Universidade Federal da Paraíba*

# **NOVOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A NOVA PERSPECTIVA DO INEP SOBRE O CREDENCIAMENTO E REcredENCIAMENTO**

*Mônica Dias Palitot*

*Ana Júlia Pepeu Gomes*

*Leonia Andrade Leite*

*Francisco de Assis Toscano de Brito*

*Anne Kelly Barbosa da Silva*

## **INTRODUÇÃO**

No ano de 2017, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira lançou dois novos instrumentos de avaliação no que tange o credenciamento, o recredenciamento e a transformação de organização acadêmica, seja na modalidade presencial ou na modalidade à distância. Nesse sentido, a maior diferença existente entre os novos instrumentos e o instrumento anterior – elaborado no ano de 2014, mas em vigor a partir de 2015 – é a divisão de acordo com a natureza do ato autorizativo, uma vez que cada ato, a partir de agora, possui um instrumento próprio, enquanto anteriormente todos eram regidos por um único instrumento. Portanto, os atos de entrada (credenciamento; autorização) e os atos de permanência (recredenciamento e transformação de organização acadêmica; reconhecimento e renovação de reconhecimento) possuem, cada um respectivamente, instrumentos próprios, como aborda a Nota Técnica N° 16/2017/CGACGIES/DAES (2017, p. 1). O intuito dessa divisão é potencializar o trabalho das comissões e a qualidade das avaliações *in loco*, como menciona o supracitado diploma técnico (2017, p.2).

Outra diferença com relação aos novos instrumentos diz respeito ao padrão de resposta que, anteriormente, se buscava aferir uma medida direta. Atualmente, o maior objetivo dos instrumentos é a efetuação e uma análise qualitativa, isto porque se objetiva mensurar a qualidade esperada da IES/ curso a partir da avaliação dos níveis em que o atributo varia na instituição/ curso, de acordo com a Nota Técnica N° 16/2017/CGACGIES/DAES (2017, p. 5)

No entanto, é preciso salientar que tanto os instrumentos antigos quanto



os novos contemplam as dez dimensões determinadas pela Lei do SINAES, as quais permanecem agrupadas em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação. Cada indicador mantém a divisão em conceitos que variam de 1 a 5. Não houve mudança nos eixos, mas sim nos indicadores e seus critérios. Anteriormente os critérios eram quantitativos e objetivamente mensuráveis, enquanto que nos novos instrumentos a redação foi alterada para tornar os critérios aditivos, qualitativos, por meio de um detalhamento maior do conceito. Desse modo, numa análise geral, os critérios 1 e 2 indicam ausências relativas ao conceito 3, o qual evidencia suficiência no tocante ao objeto da avaliação. Por sua vez, o conceito 4 apresenta critérios que se somam aos do conceito 3; e o 5 apresenta aditivos em relação ao 4, como consta na N° 16/2017/CGACGIES/DAES (2017, p. 5)

No presente estudo, realizar-se-á uma comparação objetiva entre os instrumentos de 2015 e de 2017 no que tange o ato de credenciamento – necessário para que uma IES possa ofertar educação superior – e, também, o ato de credenciamento – imprescindível para a continuidade da oferta pela IES – a fim de verificar quais foram as suas principais mudanças.

## **CRENCIAMENTO – NOVO INSTRUMENTO (2017)**

O novo instrumento que subsidia o ato do credenciamento, assim como o antigo, é dividido em cinco eixos, quais sejam:

**Eixo 1** – Planejamento e avaliação institucional;

**Eixo 2** – Desenvolvimento institucional;

**Eixo 3** – Políticas Acadêmicas;

**Eixo 4** – Políticas de Gestão;

**Eixo 5** – Infraestrutura

Dessa maneira, a fim de facilitar o entendimento das mudanças existentes entre os instrumentos de 2015 e 2017 no que diz respeito ao ato do credenciamento, este tópico será dividido em subtópicos correspondentes a cada eixo, para que seja possível explanar cada alteração da forma mais didática possível.

## **Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional**

O primeiro item a ser avaliado no Eixo 1, no instrumento de 2015 (p. 5), consistia na evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação institucional. No atual instrumento (2017, p.9), por outro lado, o primeiro item do indicador 1 é o projeto de autoavaliação institucional, elemento que também se fazia presente no instrumento de 2015. Da mesma forma, também constam no instrumento de 2017 como indicativos a participação da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação, a previsão de análise e divulgação de resultados. Por outro lado, em 2017, não há a elaboração do relatório de autoavaliação entre um dos indicativos.

Vale observar que a relação entre conceitos, legendas e significados permanecem as mesmas entre os dois instrumentos aqui comparados. Contudo, os significados no instrumento de 2017 estão mais detalhados que em 2015 no que tange a este eixo, de modo que torna nítido o objetivo do novo instrumento em focar em informações qualitativas e não quantitativas.

## **Eixo 2 – Desenvolvimento institucional**

Em 2015, eram indicativos deste eixo: a missão institucional, metas e objetivos do PDI; a coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação; a coerência entre o PDI e as práticas de extensão; a coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural; a coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural; coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social; a coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social; coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção aos direitos humanos e igualdade étnico-racial; e, por fim, internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

Em 2017, por outro lado, existem alterações nos indicativos deste eixo, de tal maneira que são eles: missão, objetivos, metas e valores institucionais; PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e pós-graduação; PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de

inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural; PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial; PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social; PDI e política institucional para a modalidade EAD; e, para concluir, o estudo para implantação de polos EAD.

Neste eixo especificamente, podemos observar que houve uma grande alteração em seus indicativos, de maneira que enquanto a abordagem anterior era mais objetiva, buscando compreender a suficiência ou insuficiência de cada indicativo nas IES, atualmente a nova conotação atribuída pelo INEP visa, de fato, um maior detalhamento da análise a ser aferida no transcorrer da avaliação, de modo que existe de fato uma preocupação em entender contexto no qual o indicativo está presente na instituição/curso. Mais uma vez, então, se nota a maior preocupação com a qualidade dos dados em detrimento das quantificações.

É preciso salientar, entretanto, que não houve uma transformação de sentido nos indicativos, tendo em vista que eles ainda visam avaliar os mesmos quesitos que o instrumento anterior. Contudo, houve uma ampliação destes elementos, de maneira que os indicativos agora passam a avaliar, também, novos itens que anteriormente não constavam no Eixo 2 do instrumento de 2015. É o que podemos notar, por exemplo, a partir da análise do indicativo 2.4 do instrumento de 2017 (p. 12), que consiste em “PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial”, o que está englobando os indicativos 2.5 e 2.8 do instrumento de 2015 (p. 8 – 10). Portanto, percebe-se que o novo instrumento, de modo geral, buscou provocar uma maior integração entre os indicativos de 2015, atribuindo, assim, uma nova contextualização a ser avaliada.

A partir desta integração entre os indicativos do instrumento de 2015, foi possível realizar uma concisão de indicadores no instrumento de 2017, o que permitiu a inclusão de novos indicativos que discorrem sobre a modalidade

EAD. Com isso, embora existam novos indicadores, o novo instrumento possui menos indicativos que o instrumento de 2015, graças a integração efetuada entre os itens existentes. Faz-se importante mencionar que a inclusão de indicativos que discorrem sobre a modalidade EAD ocorre porque o novo instrumento subsidia o ato de credenciamento tanto para cursos presenciais quanto para cursos à distância, diferentemente do instrumento de 2015, que subsidiava apenas os atos dos cursos presenciais.

### **Eixo 3 - Políticas Acadêmicas**

Este eixo também apresentou grandes modificações em seus indicativos. Em 2015, eram seus indicadores: Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação; Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu; Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação lato sensu; Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural; Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão; Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural; Comunicação da IES com a comunidade externa; Comunicação da IES com a comunidade interna; Programas de atendimento aos estudantes; Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente; Política e ações de acompanhamento dos egressos; Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico; e, por fim, a Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

Por outro lado, são os indicativos do instrumento de 2017: Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação; Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural; Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão; Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente; Política institucional de acompanhamento dos egressos; Política institucional

para internacionalização; Comunicação da IES com a comunidade externa; Comunicação da IES com a comunidade interna; Política de atendimento aos discentes; e, para concluir, Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação).

A partir da comparação entre estes indicativos, resta nítida a maior preocupação do INEP em avaliar os cursos de graduação, uma vez que os dois indicativos que avaliavam a pós-graduação nas IES foram retirados, não se fazendo mais presentes no instrumento de 2017. Além disso, é possível perceber, também, um maior foco no que tange as áreas de desenvolvimento de pesquisa e extensão nas instituições/cursos, desde o fomento dessas atividades acadêmicas até o estímulo e difusão da produção acadêmica docente, assim como para a iniciação científica. Em contraponto, foram mantidos os indicativos que visam avaliar a comunicação interna e externa das IES com a comunidade, assim como o atendimento de estudantes.

Portanto, percebe-se que em 2015 se tentava efetuar uma avaliação de diversos segmentos, mas sem o devido aprofundamento que fosse capaz de fornecer informações qualitativas. Mais uma vez, percebe-se a nova ênfase que o INEP buscou ao elaborar o novo instrumento de avaliação institucional, uma vez que, atualmente, neste eixo, houve uma maior especificação dos indicadores a serem avaliados para que seja possível a preponderância da qualidade e detalhamento dos dados coletados em detrimento de quantificações e informações superficiais, ainda que de diversos segmentos acadêmicos das IES, como ocorria em 2015.

#### **Eixo 4 - Políticas de gestão**

Neste eixo também estamos diante de grandes alterações no que tange os indicadores existentes. Em 2015, eram os seus indicativos: Política de formação e capacitação docente; Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo; Gestão institucional; Sistema de registro acadêmico; Sustentabilidade financeira; Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional; Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente; e, para finalizar, Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo.

O instrumento de 2017, por sua vez, contempla os seguintes indicadores: Política de capacitação docente e formação continuada; Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo; Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância; Processos de gestão institucional; Sistema de controle de produção e distribuição de material didático; Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional; e, por fim, Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.

A partir da comparação dos indicativos, podemos perceber que enquanto o instrumento de 2015 contemplava diversas áreas para avaliação (capacitação, gestão, sustentabilidade, planejamento financeiro e plano de carreira), o novo instrumento elaborado em 2017 enfatizou a capacitação, a gestão institucional e sustentabilidade, de forma que manteve esses indicadores, aprofundando-os. É o que ocorreu, por exemplo, com a sustentabilidade financeira, que em 2015 era avaliada apenas sob um prisma, enquanto no momento passou a ser analisada sob dois vieses: a relação de desenvolvimento institucional e a participação com a comunidade interna. No mais, é preciso observar que a avaliação está mais preocupada com a formação dos profissionais que compõem as IES, de modo que, atualmente, não basta a existência de capacitação apenas. É preciso que haja a contínua capacitação dos docentes e técnicos-administrativos, havendo, inclusive, a inclusão de um novo indicador, que visa analisar a existência da capacitação contínua dos tutores presenciais e a distância.

Aqui, podemos perceber que houve, igualmente, o mesmo fenômeno que ocorreu no Eixo 3: a especificação dos indicadores a fim de alcançar uma melhor avaliação no sentido qualitativo das informações em detrimento da superficialidade e objetividade dos indicativos do instrumento de 2015, o que culminava em uma análise quantitativa dos segmentos avaliados.

## **Eixo 5 - Infraestrutura**

Entre todos os eixos anteriores, este é o que possui mais similaridade no que tange aos indicativos elencados nos instrumentos de 2015 e 2017. No entanto, ainda assim, houve inclusão e/ou modificação dos indicadores de 2015 para o instrumento de 2017 e, por essa razão, se faz necessário especificar os

itens de cada instrumento de avaliação institucional, para que seja possível ter uma visão global das mudanças implantadas.

Dessa forma, são os indicativos de 2015: Instalações administrativas; Salas de aula; Auditório(s); Sala(s) de professores; Espaços para atendimento aos alunos; Infraestrutura para CPA; Gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral -TI; Instalações sanitárias; Biblioteca: infraestrutura física; Biblioteca: serviços e informatização; Biblioteca: plano de atualização do acervo; Sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente; Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação; Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física; Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: serviços; e, para finalizar, Espaços de convivência e de alimentação.

Por conseguinte, são os indicadores do instrumento de avaliação institucional de 2017: Instalações administrativas; Salas de aula; Auditório(s); Salas de professores; Espaços para atendimento aos discentes; Espaços de convivência e de alimentação; Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física; Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA; Bibliotecas: infraestrutura; Bibliotecas: plano de atualização do acervo; Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente; Instalações sanitárias; Estrutura dos polos EAD; Infraestrutura tecnológica; Infraestrutura de execução e suporte; Plano de expansão e atualização de equipamentos; Recursos de tecnologias de informação e comunicação; e, para concluir, Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.

As maiores mudanças, como é possível verificar, foram as inclusões de novos indicativos, o que, para tanto, foi necessária a concisão em outros indicadores. É o que podemos notar, por exemplo, no que tange a avaliação da infraestrutura das bibliotecas, que em 2015 consistia na análise de seu suporte físico e, também, dos seus serviços e implantação da informatização. Atualmente, se continua avaliando a infraestrutura física das bibliotecas, no entanto o indicativo dos serviços e informatização foi retirado em detrimento do novo: plano de atualização de acervo. Contudo, a informatização permanece sendo avaliada, porém a partir da análise de outros dois indicadores: a infraestrutura tecnológica e recursos de tecnologia da informação e comunicação.

Como explanado anteriormente, é objetivo também da nova atualização dos instrumentos de avaliação institucional contemplar os cursos de modalidade EAD, como consta na própria Nota Técnica N° 16/2017/CGACGIES/DAES, que dispõe sobre os instrumentos lançados em 2017 pelo INEP. Com isso, o Eixo 5 abrangeu os indicadores também para este tipo de curso, o que culminou na inclusão do indicativo “Estrutura dos polos EAD”, o que não existia no instrumento de avaliação institucional de 2015 porque ele apenas subsidiava os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica para as instituições/cursos presenciais.

## **RECREDENCIAMENTO – NOVO INSTRUMENTO (2017)**

O novo instrumento que subsidia os atos de credenciamento e de transformação da organização acadêmica, assim como o antigo, elaborado em 2014 e em vigor em 2015, é dividido em cinco eixos, quais sejam:

**Eixo 1** – Planejamento e avaliação institucional;

**Eixo 2** – Desenvolvimento institucional;

**Eixo 3** – Políticas Acadêmicas;

**Eixo 4** – Políticas de Gestão;

**Eixo 5** – Infraestrutura

Dessa maneira, a fim de facilitar o entendimento das mudanças existentes entre os instrumentos de 2015 e 2017 no que diz respeito aos atos de recredenciamento e transformação da organização acadêmica, este tópico será dividido em subtópicos correspondentes a cada eixo, para que seja possível explanar cada alteração da forma mais didática possível, utilizando, portanto, a mesma estratégia do tópico antecedente.

### **Eixo 1 – Planejamento e avaliação institucional**

Não houve mudança nos indicadores deste eixo. Seus critérios, entretanto, receberam algumas modificações. No instrumento de 2017, o indicador 1.1 (p. 9) – “Evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação



institucional” –, o conceito 1, por exemplo, passou a indicar que o Relato Institucional não contempla o histórico da IES, os conceitos de avaliações externas, o desenvolvimento e a divulgação dos processos de autoavaliação, o plano de melhorias ou os processos de gestão a partir das avaliações externas e internas, deixando de indicar ausência de evolução institucional como fazia no instrumento de 2015 (p. 5). As inovações desse indicador estão no conceito 4: implementação de ações efetivas na gestão da IES; e no conceito 5: apropriação do Relato Institucional pelos gestores, docentes/colaboradores e discentes.

O indicador 1.2 – “Processo de autoavaliação institucional” – incluiu a necessidade de evidência de sensibilização por parte de todos os segmentos da comunidade acadêmica para a relevância desse processo e a apropriação dos seus resultados pela mesma comunidade. Já o indicador 1.3 – “Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica” – veda composição que privilegie a maioria absoluta de um segmento da comunidade acadêmica; requer a abrangência de instrumentos de coleta no processo de autoavaliação e um índice de participação crescente.

No indicador 1.4 – “Autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados” –, o conceito 3 requer que os resultados divulgados sejam descritivos e estejam disponíveis para todos os segmentos da comunidade acadêmica; enquanto que o conceito 4 requer conceitos analíticos. Por fim, o indicador 1.5 que no instrumento de 2015 (p. 6) se intitulava “Elaboração do relatório de autoavaliação”, agora se intitula “Relatórios de autoavaliação” e volta o olhar para a previsão de postagem, o que não era mencionado no antigo instrumento.

## **Eixo 2 – Desenvolvimento institucional**

O indicador 2.1, que no instrumento de 2015 (p. 7) avaliava a missão institucional, as metas e os objetivos do PDI, agora (2017, p. 11) avalia a missão, os objetivos, as metas e os valores institucionais em consonância com o PDI. O novo instrumento deixa de mencionar o cronograma da instituição como um critério, mas aborda em tradução das metas, missões e dos objetivos e valores em ações institucionais internas, transversais a todos os cursos e externas por meio de projetos de responsabilidade social.

Por sua vez, o indicador 2.2 – “PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação” – trocou o termo “atividade de ensino” por “política de ensino” e passou a mencionar métodos e técnicas didático-pedagógicas, a incorporação de avanços tecnológicos com metodologia que incentiva a interdisciplinaridade e a promoção de ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras. Já o indicador 2.3 – “PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural” – corresponde ao item 2.4 do instrumento anterior e não apresenta mudanças significativas.

O indicador 2.4 do novo instrumento condensa os indicadores 2.5 e 2.8 do instrumento anterior, intitulando-se como “PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial”. Por outro lado, o indicador 2.5 aglutina os antigos 2.6 e 2.7, intitulando-se “PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social”.

Outra inovação está na inclusão indicadores 2.6 e 2.7 exclusivos para modalidade à distância (2017, p. 14). O 2.6 se preocupa com a articulação do PDI com a política institucional para a modalidade EAD. Já o 2.7 avalia se o PDI apresenta estudo para implantação de polos de educação à distância.

### **Eixo 3 – Políticas acadêmicas**

Neste eixo houve mudanças na sequência dos indicadores, o que não altera o resultado da avaliação. Além disso, alguns indicadores foram suprimidos e outros foram acrescentados.

Entre os novos indicadores estão: indicador 3.8 que avalia a política institucional para internacionalização quando prevista no PDI; indicador 3.11 que trata da política de atendimento aos discentes; e, por fim, o indicador 3.12 que avalia as políticas institucionais e as ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação).

O indicador 3.1 – “Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação” – inovou ao mencionar programas de nivelamento

transversais a todos os cursos e programas de mobilidade acadêmica com instituições nacionais ou internacionais. Já os indicadores 3.2 – “Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *lato sensu*” – e 3.3 – *stricto sensu* – apenas inverteram a sequência disposta no antigo instrumento. O indicador 3.2 inovou ao incluir o atendimento às demandas socioeconômicas da região de inserção da IES e a articulação da oferta dos cursos *lato sensu* com as áreas da graduação; e a exigência de mais de 50% dos docentes como mestres ou doutores para alcançar o conceito 4. O indicador 3.3, por sua vez, inovou ao exigir que a IES possua ao menos um programa de pós-graduação *stricto sensu* com conceito 5 pela CAPES para obter conceito 4, e pelo menos um programa avaliado com 6 ou 7 pela CAPES para obter o conceito 5.

O indicador 3.4 não sofreu alterações, permanece avaliando se há ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural. Nesse indicador é acrescentado um critério para obtenção do conceito 4, qual seja a estimulação dessas ações com programas de bolsas mantidos com recursos próprios ou de agências de fomento. Esses aditivos também se localizam no indicador 3.5, que trata das políticas institucionais e ações-acadêmico-administrativas para a extensão.

O indicador 3.6 difere do antigo por dispensar as expressões “científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural” e usar apenas “produção acadêmica docente”. Ele se preocupa, assim como o antigo, com as ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica, não apresentando grandes modificações, mas apenas detalhando os critérios. O indicador 3.7 – “Política institucional de acompanhamento de egressos” – corresponde ao indicador 3.11 do instrumento antigo, não diferindo dele, apenas sendo mais preciso em como tal acompanhamento é feito e em que conceito resulta.

O indicador 3.9 corresponde ao 3.7 do instrumento antigo e avalia a comunicação da IES com a comunidade externa. Para concluir, o indicador 3.10 corresponde ao 3.8 do instrumento antigo e avalia a comunicação da IES com a comunidade interna. Ambos não apresentam grandes inovações.

## Eixo 4 – Políticas de gestão

Esse eixo foi bastante alterado de modo que nenhum indicador permanece idêntico aos dos instrumentos antigos, seja na redação ou no conteúdo. Houve exclusão e também aglutinação de indicadores, dado que alguns atributos poderiam ser agrupados como critérios de análise de outros indicadores sem diminuição de qualidade.

Quatro indicadores são parecidos com os antigos, porém com algumas alterações. O 4.2 – “Política de capacitação docente e formação continuada” – e o 4.3 – “Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo” – correspondem respectivamente aos itens 4.1 e 4.2 do instrumento antigo, mudando apenas a redação para incluir a expressão “formação continuada” e a garantia de participação nos programas. Além desses, o indicador 4.5 – “Processos de gestão institucional” – corresponde ao antigo 4.3, adicionando a expressão “processos”. Esse indicador deixa de mencionar o registro de reuniões e passa a considerar a regulamentação do mandato dos membros que compõem os órgãos colegiados e a sistematização e divulgação das decisões colegiadas. Por fim, o 4.7 – “Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional” – corresponde ao antigo 4.5, adicionando a frase após dois pontos. Entre os critérios há a inclusão da previsão de ampliação e fortalecimento de fontes captadoras de recursos, a apresentação de estudos para monitoramento e acompanhamento da distribuição de créditos etc. Em complemento a esse indicador surge o 4.8 que avalia a participação da comunidade interna na sustentabilidade financeira.

Entre os novos indicadores estão o 4.1 que avalia a titulação do corpo docente em porcentagem de mestres e doutores; o 4.4 que avalia a Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância e o 4.6 que avalia o sistema de controle de produção e distribuição de material didático, sendo ambos os indicadores exclusivos para modalidade a distância e para IES que ofertam disciplinas a distância.

## Eixo 5 – Infraestrutura

Esse eixo já traz uma alteração em seu nome, dado que no instrumento antigo a infraestrutura citada era a física, passando, no momento, a ser mais abrangente. Antes havia 16 indicadores, hoje há 18, de modo que alguns foram acrescentados, outros excluídos, outros aglutinados e alguns permanecem inalterados.

Os indicadores que permanecem iguais em nome, porém apresentam mudanças pontuais nos seus critérios são: 5.1 Instalações administrativas; 5.2 Salas de aula; 5.3 Auditório(s); 5.4 Sala de professores; 5.5 Espaço para atendimento aos discentes; 5.6 Espaços de convivência e de alimentação; Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física; 5.10 Bibliotecas: plano de atualização do acervo; 5.11 Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente; 5.12 Instalações sanitárias; 5.17 Recursos de tecnologias de informação e comunicação.

Vale observar que até o 5.5 a sequência permaneceu igual ao do instrumento anterior, havendo rearranjo nos posteriores. No mesmo sentido de indicadores com mudanças pontuais nos critérios, mas, atualmente, com mudanças também na redação do próprio indicador há o 5.8 – “Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA” – que passa a avaliar também a infraestrutura tecnológica; e o 5.9 – “Bibliotecas: infraestrutura” –, que retirou o termo “física”, abrangendo, assim, a avaliação da biblioteca.

Por outro lado, observa-se que há novos indicadores, quais sejam: o 5.13 que trata da estrutura dos polos EAD; o 5.14 que avalia a infraestrutura tecnológica e o 5.15 que avalia a infraestrutura de execução e suporte, ambos exclusivos para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos da internet; o 5.16 que avalia o Plano de expansão e atualização de equipamentos; o 5.17 que trata dos recursos de tecnologias de informação e comunicação; e, finalmente, o 5.18 que avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas na modalidade a distância.

## CONCLUSÃO

A partir da análise efetuada dos novos instrumentos que subsidiam os atos de Credenciamento e Recredenciamento determinando os eixos supracitados, é possível compreender que as alterações foram efetuadas nos conceitos indicativos com base na priorização dos conteúdos presentes nos critérios de análise, tendo em vista que nos instrumentos anteriores se realizava as avaliações por meio de uma perspectiva que culminava em um padrão de resposta totalmente quantitativo e absolutamente mensuráveis, como explica a Nota Técnica N° 16/2017/CGACGIES/DAES (2017, p. 2). Com isso, passou-se a observar a qualidade esperada de cada curso/instituição, conforme já explanado no transcórre do presente trabalho, havendo, desse modo, uma inversão de valores no novo instrumento de avaliação: enquanto anteriormente se efetuava uma análise quantitativa, atualmente se objetiva alcançar dados qualitativos.

Além disto, também é possível constatar que, considerando a possibilidade de agrupamento de alguns conceitos indicativos do instrumento de 2015, buscou-se efetivar, em 2017, essa integração entre os indicadores, de acordo com a Nota Técnica N° 16/2017/CGACGIES/DAES (2017, p. 4). Com isso, foi possível manter uma avaliação em que não há perda da qualidade dos dados e, também, de informação, havendo, entretanto, a aquisição de uma nova perspectiva de avaliação destes elementos que, como citado, é o viés qualitativo de análise.

Desse modo, a partir destas alterações basilares nos instrumentos de avaliação institucional, foi possível otimizar a compreensão e, igualmente, a interpretação objetiva dos critérios indicativos de observância através do acréscimo de itens que são passíveis de avaliação *in loco*. Com isso, buscou-se maximizar a importância dos indicativos de maior relevância em cada ato segundo a Nota Técnica N° 16/2017/CGACGIES/DAES (2017, p. 4).

Por fim, resta claro que os estudos previamente efetuados por meio das avaliações já realizadas ao longo dos anos foram capazes de demonstrar novas demandas presentes nas instituições de ensino superior, de maneira que a partir das respostas obtidas por meio da análise dos indicadores, foi possível identificar quais elementos poderiam ser agrupados, excluídos e mantidos e, principalmente, demonstrou a forma com a qual essas modificações poderiam

ser feitas tal como expõe a Nota Técnica Nº 16/2017/CGACGIES/DAES (2017, p. 4). Tudo isto, inclusive, ocasionou novas exigências da legislação em relação aos cursos/instituições, o que tornou imprescindível a elaboração de novos indicadores, critérios de análise e atributos que possibilitassem uma apreciação ampla do contexto existente nas IES do Brasil.

Conclui-se, portanto, percebendo que o INEP adotou uma nova postura para realização das avaliações institucionais no que tange os atos de credenciamento e credenciamento em razão das demandas coletadas a partir das avaliações efetuadas em anos anteriores, motivo pelo qual optou-se por aprimorar os instrumentos de avaliação. Contudo, considerando tratarem-se de novas medidas em vigor desde 2018, ainda não se pode afirmar a sua efetividade, que apenas poderá ser analisada e comprovada a partir da prática das novas adequações presentes nos instrumentos de 2017 no transcorrer dos próximos anos.

## **REFERÊNCIAS**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **NOTA TÉCNICA Nº 16/2017/CGACGIES/DAES**. Brasília, 2017.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES. **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA Presencial e a Distância - CREDENCIAMENTO**. Brasília: 2017.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES. **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA Presencial e a Distância - TRANSFORMAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA – REcredenciamento**. Brasília: 2017.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES. **INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA - Subsídio os atos de credenciamento, credenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)**. Brasília: 2014.

# **AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DESENVOLVIDAS ENTRE PRESCRIÇÕES E SINGULARIDADES**

*Adilson Xavier da Silva*

*Iracema Campos Cusati*

*Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra*

## **INTRODUÇÃO**

A avaliação educacional ganhou mais importância na pauta de discussões da sociedade brasileira nas últimas décadas. Muitas foram as iniciativas desencadeadas nessa área, nas esferas Federal, Estadual e Municipal e em grande parte pode ser atribuída às mudanças propostas pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

O compromisso dessa Nova Lei foca numa educação e numa aprendizagem de boa qualidade (inciso IX, dos artigos 3º e 4º, inciso II e § 1º, do art. 36) e, por conseguinte, o tema “avaliação” está muito presente, implícita ou explicitamente, por meio de propostas e determinações de mudanças na avaliação voltada ao rendimento escolar, às instituições, aos cursos e à aprendizagem.

Segundo Saviani (2004), a discussão sobre o tema teve início na Constituição Federal de 1934, na qual foi fixada como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (Artigo quinto, Inciso XIV). Nessa carta magna já se considerava a elaboração de um plano nacional de educação no Artigo 150 que estabelecia competir à União “fixar o plano nacional de educação”, ou seja, corroborando a assertiva do estudioso de que havia uma pretensão de organizar a educação em âmbito nacional, embora não tenha se concretizado naquela altura. Em 28 de novembro de 1968, com a promulgação da lei da Reforma Universitária, Lei 5540, houve uma transformação no ensino superior modificando a sua estrutura administrativa e política. Embora iniciada em ano anterior com a edição de decretos-leis voltados para as instituições federais de ensino, a reforma de 1968 alterou profundamente a educação superior brasileira, pois representava considerável avanço na modernização



da educação superior brasileira, ressalvados os aspectos autocráticos, frutos do regime então vigente, centralizador e ditatorial.

Analisando a LDB 9394/96 em relação à avaliação, identifica-se diretrizes quanto à avaliação externa e também quanto à avaliação em sala de aula. Segundo Sousa (1990), a concepção de avaliação subjacente à legislação sofreu alterações ao longo do tempo, pois inicialmente consistia em julgar o desempenho dos alunos, de forma imparcial e objetiva e posteriormente a avaliação da aprendizagem passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos e a ser realizada de forma ampla e contínua. É importante destacar a observação de Afonso (2005, p. 19) de que “as funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas”.

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (BRASIL, 2007, p. 18,20)

É fato que a avaliação existe na instituição escolar desde a sua criação, ou seja, desde o início da história da escola, depara-se com práticas avaliativas no processo de formação humana. Por isso, a avaliação, sendo uma forma de atividade humana, é parte central da educação já que ela contribui para definir vários aspectos do processo educativo, inclusive e primordialmente, a relação com o conhecimento que se constrói em sala de aula.

Para Barroso (2005, p. 85), a avaliação educacional deve considerar a regulação institucional sem ignorar a dinâmica dos atores locais e seus modos de regulação autônoma. O resgate de Barroso com seu conceito de regulação é essencial por considerar que “a diversidade de fontes e modos de regulação” conduzam uma “transformação do funcionamento do sistema educativo” resultante “mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações do poder político”.

As representações de professores e as reflexões sobre a ação docente na atualidade, considerando as transformações sociais ocorridas encaminham um percurso adotado nesse trabalho. A perspectiva de diálogo sobre as representações acerca de avaliação da aprendizagem possibilita explicitar, prescrições relativas às formas de organização e controle do processo avaliativo. A disposição ao diálogo parece ser o elo de conexão mais forte entre as investigações consultadas sobre práticas avaliativas (empíricas, metodológicas e teóricas) e também a contribuição singular dessa reflexão. Muito embora o diálogo não seja exatamente uma troca linear e despreziosa, há sempre uma expectativa de movimento no diálogo, de deslocamento de posições. Pensar numa cultura de avaliação, como convite permanente ao diálogo, parece ser uma boa disposição para o conhecimento acadêmico na área. Produzir novos padrões e novas configurações culturais para a avaliação em sala de aula é um desafio impostergável para a qualificação das práticas no interior dos sistemas educacionais. Às iniciativas de avaliação requer, portanto, a capacidade pedagógica de promover aprendizagens, de configurar movimentos, de gerar novos padrões de cultura que não se configurem como constatação, desde pontos de vista específicos, mas que remeta a produção de movimentos, de diálogos.

Nesse cenário, destaca-se a importância de investigar e repensar a avaliação da aprendizagem na educação superior. No centro das mudanças na educação superior está o desafio de redesenhar o currículo que precisa considerar diversas questões; entretanto, o foco, neste estudo, é a relação entre avaliação e aprendizagem pois as práticas avaliativas utilizadas pelos professores na graduação, por exemplo, podem influenciar o desenvolvimento dos estudantes. Há outros avanços a serem introduzidos nos currículos da educação superior como, por exemplo, currículos capazes de delinear

experiências de aprendizagem por meio das quais os estudantes cultivem o pensamento crítico e reflexivo, desenvolvam capacidades de elaboração teórico-conceitual, aprendam a resolver problemas complexos, e elaborem competências coerentes às novas exigências do mundo do trabalho.

A Educação Superior deve responder a desafios ou ao menos ajudar a solucionar problemas tão díspares e importantes, muitas vezes contraditórios, como os da produção da alta tecnologia, formação de mão de obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para a inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavorecidos, impulso à grande indústria, apoio a pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo caso, de difíceis respostas. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 13-14)

As transformações desejadas no currículo devem incluir, entre outros itens, uma revisão nos fundamentos e nas práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos desse nível de ensino não dissociadas das mudanças nas ideias e práticas que as constituem, bem como dos sujeitos envolvidos.

Experiências variadas oportunistam avaliar as possibilidades de intervenção na formação e na atuação docente. No entanto, há necessidade de criar as bases para que haja uma política pública de fomento à inovação e à criatividade na educação. A análise, de natureza qualitativa e descritiva, foi utilizada para aprofundar a complexidade de fatos e de processos particulares, específicos a indivíduos e grupos investigados, no intuito de compreender os fenômenos concernentes à avaliação em sala de aula, identificar as representações

relacionadas a essas práticas pedagógicas e assim elaborar um quadro referencial das principais representações anunciadas.

A pretensão de se lançar o olhar sobre um novo perfil de professor, de formação e de avaliação que se faz necessária hoje, passa por uma inserção no contexto histórico e social que envolve os investigados.

Para Spagnolo; Calhau (2002), a escola deve objetivar promover e facilitar tanto na Educação Infantil como na Pós-Graduação a aprendizagem do aluno e, sem dúvida, são absolutamente cruciais os meios que permitem averiguar se a meta, afinal, está ou não sendo atingida. E mais ainda, conhecer quais são as situações e quais são os mecanismos que podem favorecer a ocorrência da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem passa a ser uma ferramenta que auxiliará o educador a atingir os objetivos propostos em sua prática educativa. A avaliação sob essa ótica deve ser tomada na perspectiva diagnóstica, servindo como mecanismo para detectar as dificuldades e possibilidades de desenvolvimento do educando.

Conforme Perrenoud (1999), a avaliação é uma atividade que deve envolver a legitimidade técnica e política na sua realização. Entretanto, o professor mais do que legitimidade técnica e política deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no Projeto Político-Pedagógico da escola, na proposta curricular do ensino e aprendizagem e em suas convicções acerca do papel social que desempenha na educação escolarizada. Assegura Libâneo (1996, p. 195) que:

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

É através da avaliação que o docente vai observar de forma mais clara como se encontra o grau de aprendizagem do aluno e também ter a possibilidade de, com esses dados em mãos, procurar formas de auxiliar o aluno em suas dificuldades.

Luckesi (1998) traz um alerta sobre o perigo de continuar exercendo o mesmo tipo de avaliação que era exercida nas décadas passadas, que levava em consideração a promoção em vez da verdadeira aprendizagem e no qual o exercício pedagógico era atravessado por uma pedagogia do exame ao invés de uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Segundo Mendes (2002), isso só vem reforçar um dos mais importantes objetivos da avaliação escolar que refere à melhoria na qualidade do ensino e no fato de que os educadores devem repensar suas práticas e seguirem novos rumos em direção a uma ação que tenha êxito e que reverbere de forma eficaz na aprendizagem dos alunos.

Assegura, ainda, Mendes (2002, p. 74) que:

(...) a avaliação torna-se importante no momento da informação prática aos professores sobre a qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem (...) quanto às ações futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreção a partir da prática escolar.

A avaliação da aprendizagem, ao longo do tempo, foi se constituindo como uma prática voltada para valorizar os aspectos quantitativos, assumindo assim um caráter classificatório. De acordo com Esteban (2012), essa prática, apesar de muito criticada, ainda é bastante utilizada por se valer da mensuração de fragmentos do comportamento que podem ser observáveis.

É uma prática hierárquica: o educador, na situação escolar como representante do sistema, decide o que vai examinar, o conteúdo, a forma de examinar, as questões, corrige o que o estudante escreveu, atribui notas, aprova ou reprova o educando. Através desses mecanismos, inclui ou exclui os educandos. Usualmente, mais exclui do que inclui. Como principal elemento da cadeia de profissionais que se relacionam com o educando, o educador representa o sistema de poder da sociedade. Ao educando, no sistema, cabe submeter-se a esse ritual e temer a exclusão. (LUCKESI, 2005, p. 27)

Ao tratar da avaliação da aprendizagem, assevera Luckesi (2005), é fundamental destacar a relação com a prática da realização de exames visando extinguir um formato autoritário, excludente e reprodutor de uma sociedade que pratica, com muita frequência, atos de exclusão.

Conhecer o processo pedagógico histórico e crítico atualmente instituído nas escolas e centros de estudo acadêmico é fundamental para superar paradigmas, e conseqüentemente, o atual processo de ensino e aprendizagem em voga. Aliás, a prática avaliativa é elemento-chave para a inclusão e o desenvolvimento dos educandos.

Os estudos de Hoffmann a respeito da avaliação da aprendizagem sugerem que os modelos prescritivos, soluções prontas e receitas para os problemas históricos no campo educativo (incluindo a avaliação) passaram a ser emblemáticos de uma pedagogia tecnicista. Esse modelo, além de somativo, é guiado por regras e por normativas (padrões de melhor desempenho) que definem a classificação que só faz sentido comparada e hierarquizada. A autora aponta questionamentos que devem ser levados em conta para resolver o problema relacionado aos equívocos na definição da avaliação como sinônimo de testar e medir: Todo teste envolve obrigatoriamente medida? Sempre medimos através do teste? A medida serve para descrever atitudes dos alunos? Toda tarefa do aluno pode ser considerada como teste? Medimos extensão, quantidade, volume e outros atributos expressos em escalas ou graus numéricos, entretanto, nem todos os fenômenos podem ser medidos. Na escola podemos até medir a frequência dos alunos; o número de acertos em determinadas tarefas; o número de livros lidos ou trabalhos apresentados. São exemplos que podem servir de base para que o professor tenha clareza ao definir o termo medida na sua prática pedagógica.

De acordo com Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Tradicionalmente, as práticas de avaliação da aprendizagem na educação superior recaem sobre um conjunto limitado de escolhas de estratégias que se concentram no uso de procedimentos da avaliação, do tipo somativa, exercidos ao final de determinado período ou unidade de ensino. Isso implica a manutenção de uma antiga e persistente cultura avaliativa que tende a destacar a utilização de provas escritas para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos. Além disso, esse reducionismo parece alterar a percepção dos professores quanto à variedade de atividades que podem ser envolvidas na avaliação de desempenho dos estudantes.

Vale considerar que as formas predominantes de avaliação da aprendizagem na educação superior refletem não somente as escolhas pedagógicas exercidas pelos professores, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários e até a própria cultura institucional que os influencia. Repensar a avaliação nesse cenário, portanto, é um desafio complexo, que reúne diversas questões e perspectivas a serem analisadas.

Esse texto está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se algumas questões sobre a avaliação e a aprendizagem na educação superior, em seguida são analisadas as relações entre avaliação e aprendizagem. Ao final, são tecidas algumas considerações acerca da importância das escolhas avaliativas exercidas pelos professores que atuam na graduação. Para iniciar, é apresentado o percurso traçado no desenvolvimento metodológico dessa pesquisa que aborda, entre outros aspectos, a dimensão formadora da avaliação educacional por considerar uma de suas funções promover o desenvolvimento das pessoas em qualquer situação cotidiana.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Experiências vivenciadas pela atuação em instituições públicas de ensino superior, bem como em diferentes modalidades de formação de professores e equipe pedagógica vêm fomentando alguns questionamentos, entre eles: Que formação de professor se faz necessária nos dias atuais? As reflexões frente a esse questionamento apontam para o desafio de formar professores, numa perspectiva histórico-crítica. O recurso à história, perpassando as

concepções pedagógicas, possibilita um olhar quanto à formação do professor ora centralizada em movimentos pedagógicos, ora no docente, ora no aluno ou ainda nas técnicas de ensino; porém, não atingem o âmago de um processo capaz de voltar-se para um trabalho progressista. Todos os estudos aqui utilizados possibilitaram a captação das relações entre os elementos que compuseram o objeto de estudo, integrado ao contexto no qual está inserido, observando a simultaneidade e as interações mútuas entre os elementos analisados.

A pesquisa foi realizada com professores e graduandos do 8º período do curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública do estado de Pernambuco. Os sujeitos investigados foram convidados a participarem da pesquisa e prontamente aceitaram por apresentar interesses comuns com o objeto de estudo. Apoiou-se, no primeiro momento, em uma leitura bibliográfica sobre a temática, em seguida estabeleceu-se o modelo teórico e a partir daí foi realizada a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas previamente agendada com todos os participantes. A opção por esse instrumento de investigação ocorreu, pois, apoiando em Demo (1995), a entrevista semiestruturada é como uma atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade.

Com o objetivo de dialogar sobre representações acerca de avaliação da aprendizagem explicita-se, no presente texto, prescrições relativas às formas de organização e controle do processo avaliativo bem como a contribuição singular da reflexão sobre o tema. E, de uma forma geral, é necessário abrir as discussões sobre os campos de avaliação, para analisar as contradições, relacionar os pontos divergentes e identificar para cada elemento proposto, o seu conteúdo, o seu objetivo, a sua eficácia e a sua pertinência.

Instituída a necessidade de uma relação entre os aspectos quantitativos e qualitativos, com prevalência dos últimos em relação aos primeiros nos processos de avaliação, destaca-se que a avaliação das atividades deve contemplar múltiplas formas e procedimentos. São infinitos os caminhos que os alunos podem utilizar para apropriar do saber. A necessidade de estabelecer um padrão de qualidade ao lado da igualdade de condições de permanência do aluno na escola é explicitada na Constituição Federal de 1988, em seu



artigo 206, inciso VII. A melhoria da qualidade no ensino consta como um dos propósitos de todos os planos de educação a partir do final da década de 1980. A descentralização da gestão dos sistemas educacionais e o aumento dos recursos destinados à educação em busca de melhoria da qualidade do ensino identificaram a necessidade de melhor controle dos resultados alcançados. Como consequência, emerge a necessidade de implantar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.

Ao analisar as representações docentes e discentes sobre a avaliação escolar e a influência que as práticas de avaliação exercem sobre a abordagem dos alunos em relação à aprendizagem, foi explorado o conceito de representações fundamentado nos escritos da lógica dialética do francês Henri Lefebvre que requerem a compreensão da relação entre saber, ter e poder. Os fundamentos teóricos do método dialético informam o processo de sua operacionalização, ou seja, o processo de sua passagem para a prática e possibilitam a interpretação da realidade posta.

As ideias de Henri Lefebvre, um dos mais importantes marxistas contemporâneos, centram-se na dialética como método de investigação e de análise. A difusão de sua obra no Brasil tem ampliado, fruto do trabalho de estudiosos brasileiros que identificaram a riqueza de suas reflexões e a sua contribuição para o pensamento social. Criticava o dogmatismo de qualquer espécie e procurava o conhecimento novo dedicando ao estudo do espaço, do cotidiano, do urbano, da sociedade moderna e do Estado. Lefebvre derrubou as barreiras dos falsos dogmatismos, ultrapassando-os, integrando prática e teoria, vivida e concebida.

As representações ocupam os intervalos entre a presença e a ausência, entre o vivido e o concebido, entre o sujeito e o objeto. Para Lefebvre, o concebido e o vivido se relacionam em um movimento constante e dialético e entre ambos as representações são mediadoras. Algumas dessas representações se consolidam e chegam a modificar o concebido e o vivido, outras, no entanto, circulam ou desaparecem.

A partir da teoria das representações e do método genealógico propostos por Lefebvre (2006) é possível compreender o dinamismo provocado pelas relações contraditórias da vida cotidiana. No decurso da vida cotidiana

a perspectiva lefebvreana pode contribuir para identificar e descrever os fenômenos da realidade concreta.

Entre os pesquisadores que enfatizam a aceitação das representações como objeto de estudo há a compreensão de que o conceito de representações entendido sob a lógica dialética de Lefebvre, requer a compreensão da relação entre saber, ter e poder. As pesquisadoras explicam que a opção por essa perspectiva de análise implica a adoção de uma atitude meta-filosófica que aceita o mundo das representações, analisa-o como tal e tenta compreendê-las para superá-las. (LEFEBVRE, 2006, p. 112)

A perspectiva em dialogar sobre representações acerca de avaliação possibilita explicitar, no texto, prescrições relativas às formas de organização e controle do processo avaliativo bem como a contribuição singular da reflexão sobre o tema.

### **3 PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

Perrenoud (1999) classifica a avaliação entre muitas lógicas, que regulam: a aprendizagem, o trabalho, as relações de autoridade e cooperação em aula e para efeito ilustrativo, teve-se “a avaliação entre duas lógicas”, para as quais atenta que o educador deve ter claro o que pretende ao utilizar a avaliação: um recurso a serviço da seleção ou um instrumento a serviço da aprendizagem?

A preocupação central da obra de Perrenoud é o aprendizado pelo prazer, pelo interesse da realidade, pelo questionamento, pela reflexão, pela curiosidade, pela criatividade e pela originalidade, o que pode ser revertido em honrosas notas, pois do contrário, o “[...] sistema clássico de avaliação favorece uma relação utilitarista, até mesmo cínica do saber”. (1999, p. 69).

Pensar numa cultura de avaliação, como convite permanente ao diálogo, mostrou-se uma boa opção para o conhecimento acadêmico na área. Produzir novos padrões e novas configurações culturais para a avaliação em sala de aula é um desafio premente para a qualificação das práticas no interior dos sistemas educacionais; pois, às iniciativas de avaliação, demandam capacidade pedagógica de promover aprendizagens, de configurar movimentos, de gerar novos padrões de cultura.

É tarefa docente saber lidar com os processos de desenvolvimento, aprendizagem e educação. O maior dilema das atuais sociedades, fortemente urbanizadas, é que a distribuição espacial das populações nas cidades marca as desigualdades sociais; gera relações compartimentadas nos territórios em que as pessoas habitam, o que pode acarretar isolamento social.

O Estado, pela via de suas instituições e serviços, deve buscar estratégias de ação que ampliem os aportes culturais e fortaleçam a circulação e apropriação da cidade no seu todo, reduzindo os riscos do isolamento social. Este é um dos compromissos de uma educação integral.

“A avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades”, afirma Perrenoud (1999, p. 10). É preciso lutar e enfrentar as dificuldades encontradas na prática avaliativa, pois essa prática deve ser um ato dinâmico, no qual deve existir a interação entre o professor e o aluno, por meio de um diálogo respeitoso e de um comprometimento para se construir o conhecimento e uma formação profissional competentes.

Vale destacar a orientação de Libâneo (1994) ao assinalar que a avaliação é uma tarefa didática indispensável e permanente do trabalho docente e que acompanha passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Também Luckesi (2005) orienta que o professor precisa tomar muito cuidado com os instrumentos de avaliação, pois são eles que possibilitarão um diagnóstico da aprendizagem do aluno. Para isso, se faz necessário a articulação dos instrumentos avaliativos com os conteúdos planejados e desenvolvidos. Porém, a diversificação de instrumentos avaliativos não tem ocorrido na instituição pesquisada, ficando as atividades restritas apenas a provas formais escritas e raramente trabalhos escritos não possibilitando a vivência e conhecimento dos licenciandos de outros instrumentos de avaliação.

A intenção nessa investigação foi conhecer a visão dos discentes diante das avaliações propostas durante o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Matemática e de seus professores.

Segundo os aportes teóricos norteadores das análises deste trabalho, a avaliação é uma tarefa didática que é necessária durante ao longo da vida acadêmica de professores e alunos. No entanto, as respostas apresentadas

são preocupantes pois, embora os alunos tenham afinidade com o curso escolhido, têm grande dificuldade para obter um desempenho satisfatório e com o passar do tempo acabam se desmotivando por não achar um apoio quando enfrenta alguma dificuldade de aprendizagem.

O sentimento de desmotivação dos alunos é ainda maior ao longo dos anos de graduação devido ao descompasso do desempenho no ensino superior em relação ao desempenho na educação básica. Este propalado choque de realidade surpreende e faz repensar sobre as escolhas de formação dos discentes. Muitos conseguem superar as barreiras, na maioria das vezes repetindo uma mesma disciplina por alguns semestres e, desses, alguns conseguem concluir o curso de Licenciatura em Matemática com muito esforço e persistência.

A maioria dos entrevistados pretende seguir a carreira de professor, mas já não possui tanto o entusiasmo que o levaram a escolha do curso. Os docentes são unânimes em afirmar que a deficiência da educação básica acarreta marcas que estão presentes durante toda a formação inicial dos alunos.

Diante dos estudos realizados, não restam dúvidas de que a avaliação estará sempre presente na vida escolar e que a prova escrita ainda é a forma mais utilizada, embora existam experiências embora muito incipientes em relação a outros instrumentos avaliativos.

Durante as análises das entrevistas, foi possível identificar que os estudantes não conseguem ter um bom diálogo com seus professores, no sentido de tentar superar os obstáculos encontrados nas avaliações, ao longo do curso.

Cabe ponderar que muitas limitações ainda devem ser ultrapassadas, principalmente as relacionadas à atuação docente na formação desses futuros professores. As próprias avaliações de larga escala apontam para essas limitações.

Para finalizar e partindo do pressuposto de que a avaliação é uma ferramenta que não tem como ser dispensada numa ação educativa e que o presente trabalho traz a sua contribuição para que a avaliação seja considerada em contexto, no qual os conhecimentos estão em construção. O conhecimento existe em uma dimensão coletiva e a riqueza da heterogeneidade existente no grupo impulsiona a condução dos processos, da comunicação das construções e dos saberes centrais num processo avaliativo, que se quer

formativo. Vale frisar que os resultados encontrados refletem apenas o momento presente e, por isso, outros trabalhos de pesquisa que abordarem essa temática, certamente, poderão trazer outros resultados que enriquecerão essa área da pesquisa na busca pelo conhecimento.

Portanto, este estudo demonstra que os professores formadores têm um papel relevante na construção das concepções dos licenciandos no que concerne a avaliação e que esses professores carecem de uma formação pedagógica, em especial no que se refere à avaliação da aprendizagem, para que suas práticas avaliativas sejam referências para os licenciandos e que estes possam romper com os modelos predominantes das velhas práticas avaliativas puramente somativas e classificatórias.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quanto à formação de professores, percebe-se que os sujeitos investigados tiveram poucos instrumentos que lhes possibilitassem conhecer os alunos com os quais convivem; senão, no mínimo, não foram sensibilizados para a importância de conhecer esses atores do processo educativo.

O conhecimento não pode ser tido, simplesmente, como meio para tornar o ser humano mais humano. Há que se voltar a considerar os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na instituição escolar. Os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado do aluno e ampliar seus horizontes.

Para que os alunos sejam realmente transformadores da sua realidade, é inevitável o papel ativo do docente de propiciar visão mais aberta de mundo, de envolvê-los nos problemas sociais da sua época e das possibilidades de crescer, de se desenvolver e de acreditar nas suas potencialidades.

Na sala de aula, a avaliação deve cumprir também a função de uma avaliação em larga escala no sentido de que não basta acompanhar somente o estudante individualmente. Nesta perspectiva, o professor deve acompanhar o aproveitamento da aprendizagem de seus estudantes desvelando os efeitos que as suas aulas produzem sobre o grupo e não somente sobre o estudante

individualmente. A partir desses dados pode-se identificar o que está ocorrendo e verificar a fragilidade ou não do trabalho do professor. Talvez, quem fracassa é quem ensina. Mas se não for, pode ser o sistema que está fracassando. E se o sistema está fracassando, analisar o que fazer para ele não fracassar. Caso seja o estudante que está fracassando pode-se buscar estratégias para ele não fracassar. É importante pensar que o ato de avaliar é um ato de investigar, é um ato de produzir conhecimento da qualidade. Então, não só o aluno, mas o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento.

Na tentativa de elaboração de propostas capazes de orientar a prática educativa numa direção transformadora, a pedagogia histórico-crítica se estrutura enquanto possibilidade inovadora de formação de professores. Uma formação para além do senso comum, que transforme o ser e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico promova a transformação social.

A escola constitui um espaço de socialização do saber sistematizado, de transmissão do conhecimento cumprindo funções que não são desenvolvidas por nenhuma outra instância tais como a formação geral, a capacidade de ler, escrever e a formação científica básica, estética e ética. Portanto, implícita no papel da escola está uma atividade que envolve ensino e aprendizagem, domínio de métodos de investigação da ciência e dos saberes pedagógicos próprios da profissão de professor.

Portanto, a avaliação tem um significado intenso, à medida que possibilita, a todos os envolvidos no processo educativo, momentos de reflexão sobre a própria prática, oportunizando uma compreensão mais aprofundada das práticas sociais presentes nas escolas. Este estudo demonstra que os professores formadores têm um papel relevante na construção das concepções dos licenciandos no que concerne a avaliação e que esses professores carecem de uma formação pedagógica, em especial no que se refere à avaliação da aprendizagem, para que suas práticas avaliativas sejam referências para os licenciandos e que estes possam romper com os modelos predominantes das velhas práticas avaliativas puramente somativas e classificatórias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior dilema das atuais sociedades, fortemente urbanizadas, é que a distribuição espacial das populações nas cidades marca as desigualdades sociais; gera relações compartimentadas nos territórios em que as pessoas habitam, o que pode acarretar isolamento social. O Estado, pela via de suas instituições e serviços, deve buscar estratégias de ação que ampliem os aportes culturais e fortaleçam a circulação e apropriação da cidade no seu todo, reduzindo os riscos do isolamento social. Este é um dos compromissos da educação integral.

Em síntese, este estudo parece indicar que adotar uma prática avaliativa ao serviço da aprendizagem em alternativa a uma avaliação focalizada na classificação constitui ainda um grande desafio nas práticas avaliativas. Ao mesmo tempo que mostra quais práticas estão presentes nas instituições de ensino superior, conduz a refletir sobre o que sucederia se as práticas de avaliação da aprendizagem fossem estruturadas na linha de uma avaliação alternativa, transformadora e ao serviço da aprendizagem.

Espera-se que haja a criação de outras modalidades de avaliação que tenham, como ponto de partida, a intenção de que todos aprendam, pois todos têm direito a uma escola de qualidade. Cabe a nós, enquanto escola e sociedade, criar condições para uma escola de qualidade, portanto, para todos. E a avaliação é um procedimento importantíssimo pela sua dimensão reflexiva, pela sua possibilidade de promover reflexões e poder regular os processos pedagógicos que favorecem a inclusão de todos. Conforme a legislação consultada, a avaliação da aprendizagem deve ser norteada pelos seguintes princípios: continuidade, amplitude e compatibilidade e seus respectivos objetivos.

As considerações feitas sobre a avaliação do rendimento escolar na Lei 9.394/96, em seu art. 24, inciso V, contempla a aceleração de estudos, o avanço na trajetória escolar bem como estudos de recuperação, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No entanto, em relação aos entrevistados, foi constatado que não há grandes distinções entre eles no que se refere às representações sobre os possíveis determinantes do fracasso escolar. Apontam o aluno ou a família e seu grupo social imediato, como sendo

os principais responsáveis por esse fracasso e enfatizam que a maioria dos problemas de aprendizagem dos alunos seriam decorrentes de uma falta de assistência médica ou psicológica apropriadas.

Ainda remetendo à LDB 9.394/96, a lei apresenta a progressiva autonomia pedagógica das instituições, demonstrando o caráter factível de um novo modelo de avaliação que privilegie a aprendizagem do educando.

Um convite desafiador concretiza-se na possibilidade de construção de uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de sujeitos, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, perpassado pelo confronto de interesses individuais e coletivos.

Professores tentam novas possibilidades, delineiam novos percursos, esboçam novas análises de antigas questões e se sentem estimulados pelos desafios diários implícitos no seu desenvolvimento profissional. Esses profissionais, cientes dos riscos e erros entranhados na construção do novo, são capazes de identificar nos erros respostas que instigam a repensar o processo e sinalizam novos pontos de partida para tecer novos conhecimentos.

Entender os acontecimentos simples, as representações, os fatos corriqueiros e os erros como pistas significativas dos múltiplos processos que atravessam a construção de conhecimentos, indícios que permitem ver além do imediatamente perceptível, sinais que trazem novas possibilidades ainda não exploradas; enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou eu e os muitos outros, com seus erros e acertos, movidos tanto pelo que sabem quanto pelo que ainda não sabem, se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida.

Partindo das colocações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica nítido que a escola e os educadores devem estar cientes da sua obrigação de trazer as famílias e a comunidade para seu interior dispondo de estratégias e promovendo ações para que de forma consciente todos participem dos tempos escolares [(...) os docentes incumbir-se-ão de colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)].



Esta investigação revelou a necessidade de o Poder Público garantir o direito à educação, na perspectiva proposta nos documentos internacionais de aprendizagem ao longo da vida.

Espera-se que os dados apresentados possam contribuir para a prática pedagógica presente nas instituições escolares ao apontarem que as avaliações realizadas expressam a articulação entre o que se avalia e as experiências dos alunos construídas a partir do contexto histórico-cultural.

Os dados evidenciam que as aprendizagens dos sujeitos pesquisados são expressas num sistema complexo de inter-relação, tendo suas origens nas práticas sociais e que as representações sociais devem ser compreendidas como saberes construídos socialmente para interpretação e comunicação da realidade. Portanto, compreende-se que representações sociais são formas de conhecimento que se apresentam como elementos cognitivos, mas não se reduzem aos mesmos; contribuindo assim para a comunicação e a construção de uma realidade comum e compartilhada.

Tem-se consciência de que não será esgotado um tema tão inesgotável quanto é o da avaliação, aliado a sua complexidade e a sua importância no desenvolvimento das atividades, mas acreditamos na necessidade de discutir o tema, não só para reforçar ou rever nossas práticas pedagógicas, mas também, entender o contexto externo à sala de aula, porque, como se pode perceber, o problema da avaliação também inclui questões de ordem política, econômica e cultural. Dessa forma, por conta de uma série de reformas e mudanças ocorridas na educação nos últimos anos e pela nova legislação, em particular a nova LDB, os sistemas de ensino têm introduzido maior flexibilização e autonomia nas escolas, provocando alterações significativas, inclusive em relação à avaliação do desempenho dos alunos. Junto com essa autonomia se faz necessário definir de qual autonomia estamos falando, se é dada ou conquistada a partir da nossa capacidade de articulação, proposição e organização em torno dela. Então, se pensarmos em diretrizes e bases nacionais para avaliação da aprendizagem, arriscamos dizer que esse processo de construção será muito lento. Deverá mexer com as mentalidades e com a cultura escolar, o que leva tempo. O caminho a ser percorrido é longo e deve sair da

mentalidade burocrática e chegar à construção de uma mentalidade democrática. Para que esses alunos sejam realmente transformadores da sua realidade, é inevitável o papel ativo do docente de propiciar visão mais aberta de mundo, de envolvê-los nos problemas sociais da sua época e das possibilidades de crescer, de se desenvolver e de acreditar nas suas potencialidades. E não podemos desistir de lutar pela construção de uma escola de boa qualidade para todos, que dê conta de vencer os problemas de ensinar e aprender, bem como de eliminar o fracasso escolar.

Espera-se que haja a criação de outras modalidades de avaliação permeando as práticas docentes no ensino superior e que tenham como ponto de partida a intenção de que todos aprendam, pois é notório que todos têm direito a uma escola de qualidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOWICZ, M. Participação e avaliação em uma sociedade democrática e multicultural. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p. 35-44: FDE, 1994.

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. (3ª. ed.) São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação Superior**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

BARROSO, J. A regulação da educação. In: **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa, 2005, p. 63-91.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais** – Educação Básica, Conselho de Educação. Brasília. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre o currículo:** currículo e avaliação. Brasília, 2007.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos?. **Boletim Técnico do Senac.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set/dez. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e avaliação. Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, M. Teresa. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-743, set-dez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sala de Aula:** dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v.19, n. 2, p. 7-20, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GOMES, H. Maria; MARINS, H. Ogihara. **A ação docente na educação profissional.** São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito & desafio - uma prática perspectiva construtivista, Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

\_\_\_\_\_. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Ideias**, São Paulo, n. 22, p. 51-59: FDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEFEBVRE, H. **La Presencia y La Ausência:** contribución a la teoría de las

representaciones. México. Fundo de Cultura Econômica, 2006.

LIBÂNEO, J. Carlos (Org.). **Pedagogia, Ciência da educação**. São Paulo; Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática, 2ª edição. Salvador Ba: Malabares Comunicação e Eventos 2005.

\_\_\_\_\_. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 71-80: FDE, 1998.

MENDES, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P.. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. **INFOCAPES** – Boletim Informativo da CAPES. 10, 7-34, 2002.

SANTOS, Jurandir dos. As influências do modelo emergencial de competência na formação e profissionalização. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2005. Aveiro. **Anais Eletrônicos**. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro – Portugal, 2005. 1 CD-ROM.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ª. Edição. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º. Grau. In: **A construção do projeto de ensino e a avaliação.** Secretaria de Estado da Educação /FDE, Série Ideias, p. 106-114.

# AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS ATORES DESTE PROCESSO AVALIATIVO

*Raquel Maria Azevedo Pereira Farias*

*Jobênia Naat de Oliveira Souto*

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizado é um desafio constante para toda sociedade que almeja igualdade, desenvolvimento e justiça. Nesse panorama o Ministério da Educação vem criando ao longo de décadas métodos e instrumentos que sejam capazes de acompanhar e fiscalizar as Instituições de Ensino com o fito de verificar a qualidade do ensino básico e superior do país.

Com o tempo constatou-se ainda a importância do processo de avaliação, bem como da participação efetiva das Instituições no sentido de auxiliar esses instrumentos fiscalizatórios que apontam o panorama em que se encontra a educação no país.

O primeiro programa voltado para a autoavaliação foi criado em 1980, denominado de PARU – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras, cujo objetivo seria discutir o resultado de questionários realizados junto aos docentes, discentes e dirigentes das Instituições de Ensino Superior - IES, posteriormente em 1990 criou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, que contava com a participação voluntária das Universidades para que realizassem seu processo de autoavaliação de forma a fornecer subsídios para uma avaliação externa.

Pois bem. Os programas foram se aprimorando e o modelo de educação evoluindo em sistemas de multi-portas para o ensino de qualidade, foi então que em 2003, por meio de Cristovam Buarque, à época Ministro da Educação instituiu-se a Comissão Especial de Avaliação – CEA que sugeriu ao Ministério de Educação a criação de uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - do CONAES com a finalidade de supervisionar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES instituído pela lei nº 10.861 de 2004.

Veja que o SINAES é um dos instrumentos criados para auxiliar o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa – INEP que avalia a educação básica e superior

do Brasil. Assim tem-se que o INEP se utiliza do SINAES, da autoavaliação institucional, da Avaliação Externa, do ENADE e dos indicadores de qualidade, como Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e (Índice Geral de Cursos (IGC) como ferramenta para a avaliação do ensino superior, daí porque a relevância da autoavaliação da IES.

É nesse sentido que o processo de avaliação, e de forma específica a avaliação interna, caracteriza-se, conforme evidenciam as autoras Morosini e Leite (1997, p. 19) e reforçado por Leite (2008, p. 12), como um organizador qualificado. Este processo busca não só a organização das informações obtidas na IES e sobre a IES, como também “[...] favorece o entendimento de situações e relações, construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, estruturas e atividades que ocorrem em uma instituição educativa em um determinado período de tempo.” (LEITE, 2008, p. 2)

Compreendendo, pois, a relevância da autoavaliação nas IES, a mesma lei que instituiu o SINAES, igualmente estipulou que cada IES deveria inserir no seu corpo institucional uma Comissão Própria de Avaliação denominada de CPA, cuja finalidade é conduzir esse processo de autoavaliação, organizar as informações e prestá-la de forma sistemática ao INEP, de forma que além de influenciar o processo autoavaliativo também contribui junto aos avaliadores externos.

Veja que a CPA além de prestar informações extremamente valiosas ao Gestor Institucional, também auxilia de forma eficaz e efetiva a Avaliação Externa, posto que apresenta de forma clara e já consolidada as potencialidades da IES e quais os pontos que estão em fase de melhoria, assim, quando um avaliador externo constata que a Gestão tem efetivamente se empenhado em corrigir suas limitações e investir em seus potenciais estar-se diante de um ponto extremamente positivo e valioso ao olha do avaliador.

Insta ainda esclarecer que a CPA não só conduz o processo, mas colabora na elaboração dos questionários que devem perpassar por 5 (cinco) eixos quais sejam, planejamento e avaliação (contribuição da CPA), desenvolvimento institucional (a missão da IES, seu PDI e sua responsabilidade social), políticas acadêmicas (os projetos de pesquisa e extensão, a relação da IES com a

comunidade e as políticas de atendimento aos alunos), Políticas de Gestão (gestão de pessoal, organizacional e financeira) e Infraestrutura, são os eixos previstos no artigo 3º da lei em comento que perpassa pelas 10 (dez) dimensões estabelecidas pelo SINAES que acabam se entrelaçando.

Uma vez coletada as informações, a CPA da Faculdade ASPER (lócus da presente pesquisa) elabora um relatório e apresenta a todos que compõe a IES, direcionando, inclusive as fragilidades aos Gestores e, nos casos específicos dos cursos, direciona ao Núcleo Docente Estruturante – NDE. Veja que o objetivo da autoavaliação é constatar qual a real condição não só do ensino da Instituição, mas igualmente a pesquisa, a extensão e a gestão empresarial, no caso da universidade privadas e assim aferir suas potencialidades e fragilidades.

O relatório deve conter, dentre outros, o resultado dos questionários e da ouvidoria, do ENADE referente ao ano anterior e os relatórios de avaliações do MEC. Deve ainda demonstrar as fragilidades e potencialidades diagnosticadas e os projetos voltados para os egressos e dos serviços de atendimento.

É possível, pois perceber a relevância de uma Comissão efetiva e comprometida com a veracidade e efetividade das informações, sobretudo porque um relatório de qualidade é capaz de fornecer dados indispensáveis para o crescimento econômico, financeiro e educacional dentro das instituições privadas, já que o referido documento revela as intenções e percepções de todos que compõem de forma uníssona e imprescindível a referida empresa, quais sejam os estudantes, os professores e os funcionários e, por conseguinte promover efetivamente a qualidade de ensino, objetivo primordial de todos os instrumentos manejados pelo INEP..

A par da relevância da CPA e do seu papel, bem como compreendendo a importância das informações prestadas, é que a Faculdade ASPER percebe que todos que fazem a instituição, como dito, professores, sobretudo os coordenadores, alunos, funcionários e gestores são essenciais para a eficiência do referido relatório.

Veja que a qualidade de um relatório elaborado pela Comissão dependerá efetivamente daqueles que subsidiarão a pesquisa, haja vista que à Comissão incumbe, divulgar a existência e disponibilidade dos questionários para serem respondidos por docentes, discentes e funcionários, posteriormente os dados



são coletados a partir das respostas por eles fornecidas. O acompanhamento dos egressos é desenvolvido pelos coordenadores de curso, o resultado do ENADE depende do desempenho de cada aluno (prova, avaliação da qualidade da prova e resposta aos questionários), as pesquisas igualmente prescindem de orientadores e discentes interessados e, por fim e não menos importante, a gestão, organização e estrutura física da IES dependerá do posicionamento dos órgãos administrativos e de direção.

Nesse sentido, a experiência vivenciada na Faculdade Asper mostra que quanto maior for o envolvimento dos coordenadores de curso junto ao seu corpo docente e discente, bem como o administrador junto a seus funcionários e o Diretor frente as fragilidades diagnosticadas é possível transformar o relatório em uma ferramenta única para destaque cada vez maior junto a sociedade quanto a qualidade do ensino superior e transformar um documento escrito em um instrumento vivo e ávido pelo desenvolvimento educacional em um país carente de educação.

Esta autoavaliação promovida pela CPA é uma das formas de Avaliação Institucional, acrescentando a esta o mecanismo de avaliação externa que é direcionada pelo INPE/MEC, pautado em 5 (cinco) eixos que perpassam por 10 (dez) dimensões que se entrelaçam e são objetos igualmente utilizados pela CPA por meio dos seus questionários.

Nesse panorama, tem-se que a Avaliação Institucional é, pois, uma nova forma de perquirir os anseios das Instituições de Ensino Superior Privadas e as perspectivas para efetivação desses anseios, bem como correção de suas fragilidades, sendo, pois imprescindível a participação efetiva de todos os que compõem suas Instituições de Ensino.

## **METODOLOGIA**

Por meio de uma abordagem dedutiva e procedimento histórico é possível compreender os desafios presentes e futuros destinados a essas Comissões e, por conseguinte, ao realizar a pesquisa de ordem exploratória analisando normas, notas técnicas e relatórios constatar as nuances de tal processo, bem como, por meio da experiência vivenciada junto à Faculdade Asper é possível aferir as conclusões diagnosticadas no presente resumo.

## CONCLUSÃO

O presente artigo evidencia a relevância da participação de todos os envolvidos na comunidade acadêmica, sejam os docentes e discentes, sejam os funcionários e seus gestores.

O processo de Avaliação Institucional em qualquer Instituição Ensino só alcançará o fim almejado, qual seja, aferir a qualidade de ensino oferecido pelas faculdades se, os procedimentos que originarem tal processo forem efetivos e eficientes ao ponto de transparecer a realidade fática, de forma que é imperioso o envolvimento dos coordenadores de cada curso no intuito de conscientizar os alunos não só quanto a importância de responder os questionários ou participar do ENADE, mas sobretudo de se envolver com a Instituição ao ponto perseguir a eficiência almejada.

Do mesmo modo deve se apresentar os representantes de curso quanto às necessidades de cada turma e seu papel social junto à sociedade, posto que é imperioso uma educação superior comprometida e à serviço da comunidade cada vez mais inclusiva e extensiva a todos.

Igualmente é imprescindível que administradores e gestores da empresa percebam que a Avaliação Institucional corresponde a uma análise empresarial geral, lhe sendo atribuído um papel não gerencial e administrativo, mas comprometido com um ensino e ambiente de qualidade, daí porque a aferição de critérios como a responsabilidade social, a gestão financeira e a estrutura física não só confortável, mas inclusiva.

Somente dessa forma a Avaliação Institucional, de fato, constituirá uma ferramenta efetiva para aferição da qualidade de ensino superior nas Instituições Privadas e, por conseguinte, fomentar nacionalmente a busca pela qualidade do ensino, sendo este o bem tão precioso para qualquer sociedade que almeje o desenvolvimento sustentável pleno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BESE, REGINA MACEDO BOAVENTURA. **Um Breve Histórico da Avaliação Institucional no Brasil**. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/um-breve-historico-da-avaliacao-institucional-no-brasil>. Acesso em 24 jul 2018.

BRASIL. **Comissão Especial de Avaliação**. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. Lei 2026/93. Brasília: MEC

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação e Cultura: Nota técnica n 14/2014** – CGACGIES/DAES/INEP/MEC. Disponível em: [http://www.unisalesiano.edu.br/pdi/docs/nota\\_tecnica\\_n14\\_2014\\_1394047775.pdf](http://www.unisalesiano.edu.br/pdi/docs/nota_tecnica_n14_2014_1394047775.pdf). Acesso em 24 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. Lei nº 10.861/2004. Brasília: MEC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm). Acesso em: 20 jul 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **A avaliação da Educação Superior**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

# DESAFIOS DO SINAES PARA O CRESCIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFPB NOS PRÓXIMOS ANOS

*Isac Almeida de Medeiros*

*Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra*

*Wagner Leite Ribeiro*

## INTRODUÇÃO

Em 2004, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação Superior (Doravante mencionado pela sigla SINAES), o ensino superior agregou esta ferramenta para todo o processo de avaliação nas Instituições de Educação Superior (IES). O Estado adotou uma nova postura de gestão educacional, a qual promove o subsídio para um novo sistema de avaliação, iniciando com a criação da Lei nº 10.861 em 14 de abril de 2004, formando os critérios para a Avaliação Institucional, com a perspectiva de que se torne um instrumento de gestão e emancipação universitária, envolvendo todos os agentes, dimensões e instâncias das IES no cenário nacional.

Após esta legislação todas as IES, públicas ou privadas, foram conduzidas a sistematizar e/ou consolidar seus processos de avaliação institucional interna, seguindo uma visão ampla que perpassava questões pertinentes às práticas institucionais e administrativas, relacionamento com a comunidade discente e a sociedade, garantia de infraestrutura e práticas de gestão necessárias a garantia da qualidade do ensino oferecido, entre outras.

Alguns desafios nesta política educacional incidem na democratização do acesso e permanência; ampliação de vagas nas IES, a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência, a formação com qualidade, a diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; a qualificação dos docentes, a garantia de financiamento, a relevância social dos programas oferecidos, o estímulo, principalmente, as pesquisas: científica, tecnológica, humanística.

A Avaliação Institucional interna passou a ser um instrumento de diagnóstico das instituições, e através desta ferramenta seria possível verificar

o processo de melhoria da IES e promover mudanças. Não se pode conceber a autoavaliação sem pensar em mudança, porque a realidade social, política, organizacional, tecnológica e científica mudam de forma acelerada a todo momento, exigindo constante evolução.

Segundo Tachizawa e Andrade (2006), esse novo contexto tem cobrado das Instituições de Ensino Superior – IES, um modelo administrativo que possa elevar os padrões de qualidade e produtividade de seus processos internos, sejam eles acadêmicos e/ou administrativos.

Para Marback Neto e Falcão (2007, p. 149), a avaliação institucional tem “um papel decisivo na criação de uma comunidade acadêmica crítica, pelas discussões que enseja sobre sua prática, pelo exercício da autocrítica, pelas reuniões produtivas que provoca”.

A **lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004** fonte do SINAES busca assegurar a integração das dimensões internas e externas da avaliação do ensino superior, ressaltando a ideia da integração, a articulação e a participação da comunidade universitária e da sociedade civil, construindo um estudo aprofundado dos documentos oficiais, contendo grande importância para a compreensão da problemática apresentada.

A implantação do SINAES determinou nas instituições a criação de suas próprias Comissões Permanentes de Avaliação - CPA, o que a princípio, constitui-se um avanço em termos democráticos, haja vista, sua composição em envolver discentes, docentes e técnicos administrativos, além de membros da comunidade. Para SANTOS (2012, p.78):

O Sinaes acaba por se consubstanciar em um elemento técnico de apoio à ação dos órgãos do MEC ligados à educação superior – especialmente a Secretaria de Ensino Superior do MEC e o Conselho Nacional de Educação. Com isso, percebe-se que o SINAES fornece o suporte técnico a decisões políticas, bem como vem a se tornar um elemento de legitimação das ações políticas tomadas pelo MEC, revestidas assim de uma validação técnica derivada da estrutura dos Sinaes.

Na literatura muito se discute que a avaliação institucional possui a influência dos princípios da qualidade total e do economicismo em contraste

com a natureza educativa das instituições de ensino. Provavelmente, essa influência seja decorrente da reestruturação que o setor produtivo vem demandando, implicando em transformações dos seus princípios tradicionais e levando essas instituições a aderirem aos mecanismos de mercado e de produtividade. Arruda (1997, p.05) define a qualidade em uma IES como sendo composta de:

**Qualidade ambiental:** infraestrutura: salas de aula, laboratórios, equipamentos, bibliotecas, sistemas de comunicação, dependências, videotecas, restaurantes/bares, etc. - **Qualidade dos processos de gestão:** qualidade dos processos administrativos, tais como: atendimentos aos alunos, calendários escolares, normas de funcionamento, capacitação de recursos humanos etc. - **Qualidade científico-pedagógica:** métodos e processos de ensino-aprendizagem, currículo, bem como à geração e difusão do conhecimento. - **Qualidade político-institucional:** diz respeito à credibilidade que a instituição desfruta no meio da sociedade que a mantém. (Grifo nosso)

Enfatizar o conceito de avaliação interna e sua prática educativa, deve promover os membros da comunidade acadêmica uma autoconsciência de suas qualidades e uma preparação para o enfrentamento dos problemas e desafios no presente e no futuro.

O relatório de autoavaliação é um instrumento que irá mostrar a realidade da IES, apontando os problemas e desafios a serem resolvidos e vencidos. O relatório da autoavaliação está pautado nas dez dimensões do SINAES e na Nota Técnica de nº 08 CGACGIES/DAES/INEP, de 25 de fevereiro de 2013, que instituiu um novo instrumento matricial organizado em cinco eixos que contemplam as dez dimensões do SINAES.

Nesse sentido, o instrumento é matricial e organiza-se em cinco eixos, contemplando nestes, as dez dimensões referenciadas no marco legal do Sinaes (Artigo 3º da Lei nº 10.861). O agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação. (NOTA TÉCNICA Nº 08 CGACGIES/DAES/INEP)

Importante ressaltar que esta nota foi posteriormente revisada pela Nota Técnica N° 16/2017/CGACGIES/DAES que revisou o instrumento.

Diante do exposto, a intenção deste artigo é contribuir com a discussão sobre os desafios do SINAES para o crescimento da avaliação institucional na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) nos próximos anos.

## **2 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

### **2.1 O SINAES**

O SINAES, instrumento em que a sua execução é de grande complexidade, mas seu funcionamento possibilita o levantamento de dados que serão fornecidos ao MEC, para o acompanhamento sistemático do ensino superior, no que se referem aos indicadores de qualidade. A partir deste sistema de avaliação, passa-se a conceber como instrumento dinâmico e processual, superando a fase estática característica do Provão. Isto vem em substituição a um conjunto não articulado de instrumentos de avaliação.

O aspecto inovador desse sistema é a ideia de instalação de um ciclo de avaliação que seria referencial para a regulação das instituições (ROTHEN; BARREYRO, 2011). A lei dos SINAES traz na sua conjuntura o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade da educação superior. Este documento é a base para a proposta da educação superior que aponta para a perspectiva do ato de avaliar para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposta contempla duas ideias centrais, de acordo com Dias Sobrinho e Muriel (2014):

1. A de integração e a de participação. A ideia de integração relaciona-se com a utilização de múltiplos instrumentos e dimensões;
2. A combinação de diversas metodologias para a formação de um conceito global.

Segundo Dias Sobrinho (2008) os conceitos de qualidade, padrões e critérios, além dos procedimentos para determiná-la e os efeitos desejados, são elaborados e fixados por aqueles que exercem o poder burocrático-legal da avaliação e do controle, por aqueles que detêm a titularidade da 'acreditação' e afirma que:

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros dos órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 819).

Dado o exposto na lei do SINAES no artigo 1, § 1º O SINAES tem por finalidades 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.

## **2.2 Bases para uma nova proposta da Educação Superior**

O intuito maior dos SINAES é assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes. Com a finalidade de melhoria da qualidade da educação superior.

Para o cumprimento das suas finalidades o SINAES consiste em três etapas distintas: avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Na lei 10. 861/2004, no artigo 2º -O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I – Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidade e reponsabilidade sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;



IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Para a excursão da ação da avaliação interna e externa teremos que considerar obrigatoriamente a dimensões citadas no artigo 3º- A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

A missão e o plano de desenvolvimento institucional:

II – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – A comunicação com a sociedade;

V – As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX – Políticas de atendimento aos estudantes;

X – Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

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

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

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

Avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação pela ótica do SINAES surge o ENADE como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, com o escopo de verificar o conhecimento acadêmico dos alunos, segundo artigo 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

### **3 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

A concepção da avaliação institucional interna na UFPB foi criada com a finalidade da IES ser capaz de identificar as suas forças e fraquezas, buscando ser implementada de maneira idônea, seguindo critérios dos SINAES e a especificidade da instituição. “O mais importante em uma avaliação é de identificar a capacidade de a instituição se autoanalisar para corrigir seus rumos, ou seja, a capacidade de planejar e se desenvolver utilizando os subsídios fornecidos pelos resultados da autoavaliação.

A Comissão Própria de Avaliação- CPA, na UFPB, tem por objetivo avaliar a instituição de forma que se construa o conhecimento e a reflexão sobre o conjunto de atividades realizadas, favorecendo com isto a identificação das limitações e assim fortalecer a reflexão e capacidade crítica de toda comunidade acadêmica. (PALITOT, 2015, p. 2)

O novo Instrumento de Avaliação agrupou as dimensões existentes no documento anterior, observando o Art. 3º da Lei 10.861/2004 que trata das dimensões do SINAES, compondo cinco eixos, descritos na Nota Técnica 14/2014:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.

Eixo 5 – Infraestrutura física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES.

É proeminente fazer uma reflexão em torno das dimensões conforme o quadro a seguir:

### **Quadro 01 - As dimensões do SINAES e as considerações feitas para cada dimensão pelo pesquisador.**

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Considerações feitas para cada dimensão pelo pesquisador</b>
01	A missão e o plano de desenvolvimento institucional.	A missão e o PDI deverão estar em consonância com a proposta da avaliação interna.
02	A política para o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	Averiguação de todas as ações relativas a estrutura de ensino.
03	A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	Verificação das práticas existentes referente à inclusão social e os demais programas e projetos relativos à cultura e meio ambiente.
04	A comunicação com a sociedade.	Averiguar a integração da comunidade acadêmica extramuros da instituição.
05	As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	Constatar o nível de satisfação em relação ao investimento profissional, conferindo as política existente no Recursos Humanos da IES.
06	Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	Analisar a conformidade do projeto pedagógico e os gestores que atuam nestas esferas.

07	Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.	Rever toda estrutura que condiz com a IES.
08	Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.	<b>Avaliar se existe contribuição para o processo de melhoria para a IES.</b>
09	Políticas de atendimento aos discentes.	Conferir a existência dos programas de atendimento aos discentes.
10	Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	Identificar os programas de assistência financeira (Bolsa, FIES, Prouni) e a sustentabilidade da IES.

Fonte: SINAES (2004) - **grifo próprio**.

Com o subsídio fornecidos pela avaliação interna, será realizada a avaliação externa, daí a CPA construirá seus relatórios de avaliação através dos cinco eixos baseado nas dez dimensões de avaliação de acordo com o SINAES.

No tocante a responsabilidade social é válido lembrar as questões morais envolvidas em todo processo de avaliação. A moral pode ser vista a partir da ideia de conjunto de valores e regras a fim de que o processo diga respeito às informações colhidas e tratadas. Assim, o trabalho do pesquisador deve ser perpassado pela ética, que aparece de forma mais sistematizada e concebida como ação do indivíduo como parte da relação dos agentes envolvidos. Desse modo, cada indivíduo que participar da avaliação interna tem a responsabilidade de se colocar com clareza a fim de apresentar dados fidedignos.

### **3.1 Comissão Permanente de Avaliação – CPA**

A autoavaliação que é de competência da Comissão Própria de Avaliação tem como princípio norteador a responsabilidade de realizar todo processo da avaliação institucional interna, buscando disseminar a importância deste instrumento no âmbito acadêmico, construindo uma cultura de avaliação na IES.

Muriel (2013) destaca que a CPA é responsável por conduzir o processo avaliativo, mas a avaliação é de todos ou não alcançará os objetivos propostos pelas Diretrizes dos SINAES.

Sua formação deve ser composta por representantes de diversos segmentos da comunidade acadêmica (docente, discente e técnico administrativo) e da sociedade civil organizada. A duração do mandato dos membros será um ano e suas atribuições deverá ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovado pelo órgão colegiado máximo de cada IES.

A comissão permanente de avaliação foi regulamentada pela lei nº 10.861/04 e sua constituição e composição, estão estabelecida na Portaria nº 2051/04, no artigo 7º e § 2º.

Os trabalhos da CPA consistem nas etapas a seguir, conforme documento (Brasil - MEC, 2004, p.26):

- **[Implementação]** dos procedimentos de coleta e análise das informações, conforme definidos no Projeto de Avaliação, em consonância com as propostas (dimensões) contidas no documento Orientações Gerais;
- **[Elaboração dos]** relatórios parciais relativos às diferentes etapas de autoavaliação e avaliação externa, definidas no projeto de avaliação do SINAES da IES;
- **[Integração]** com os demais instrumentos de avaliação do SINAES;
- **[Detalhamento]** da avaliação externa, em sintonia com as orientações da CONAES;
- **[Elaboração dos]** relatórios parciais ou finais da avaliação interna e externa. (Grifo nosso)

O MEC é representando nas IES através da CPA, que possuem a finalidade de avaliar e emitir relatórios que são submetidos na versão parcial e geral por meio do sistema e-MEC, ao longo de um período de três anos. A CPA entrega os resultados para a autogestão, na premissa da excursão das necessidades que foram apontadas da autoavaliação e por consequência a promoção na qualidade de educação.

Desta forma e considerando as diretrizes do SINAES, percebesse que a auto avaliação é um forte instrumento de gestão para as IES e pode trazer resultados eficientes e que demonstrem fielmente o que ocorre de fato na instituição. A avaliação deve permitir um diálogo entre o avaliado e o avaliador, e, portanto, precisa ser flexível e buscar sentido, pois o processo avaliativo requer reflexão sobre as práticas. (MURIEL, 2013, p.25)

Na concepção de Muriel (2013, p. 26), o ideal é que a instituição aproveite a oportunidade para instituir uma estrutura que possa cuidar da avaliação permanente e em condições de interferir e mudar aquilo que precisa ser mudado. Um crivo de qualidade, permanentemente atento. Se cuidarmos permanentemente da qualidade, podemos ser avaliados a qualquer momento, sem a necessidade de pararmos a Instituição para atendermos ao que o MEC exige.

Para que a IES desenvolva uma avaliação de natureza formativa, o mais importante é que esta adote uma metodologia participativa, buscando trazer para o âmbito das discussões as opiniões de toda a comunidade acadêmica, de forma aberta e cooperativa, e se dê globalmente em função de uma necessidade identificada (MURIEL, 2013, p.04). Aristóteles afirma (1971, p. 5), “o problema da utilidade da sabedoria teórica e prática”, uma vez que teoria e prática são complementares.

É necessário refletir os resultados apresentados através da avaliação interna. Estes não serão bem aproveitados caso não sejam pauta para as discussões a fim de propiciar práticas educacionais no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que a cada avaliação sirva para que sejam feitas as mudanças na educação e proporcionem melhoria e, por conseguinte, amplie a qualidade no ensino superior.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A avaliação institucional interna propõe à instituição uma situação de olhar-se no espelho e ver refletida a imagem da sua realidade, com toda a sua estrutura. Esta etapa de autoconhecimento é necessária à instituição, pois retrata as potencialidades e as limitações vivenciadas em determinado momento da sua trajetória, possibilitando a correção de situações negativas e aprimoramento dos pontos positivos.

Nesta perspectiva a avaliação institucional interna na UFPB vem sendo um instrumento de recolhimento de informações a ser apresentado a instâncias superiores; proporcionando uma ferramenta de inovação para o trabalho do gestor, pois tem como proposta monitorar a qualidade do desempenho institucional, promovendo o planejamento consciente com base no diagnóstico sobre os pontos críticos que merecem prioridade.

O planejamento acaba por legitimar o processo de avaliação interna ao demonstrar para os segmentos envolvidos sua contribuição para o desenvolvimento institucional, através da efetivação de sua participação.

O instrumento de autoavaliação, embasado na **lei n° 10.861**, de 14 de abril de 2004 **do SINAES**, perpassa por uma temática de extrema importância para o futuro da CPA na UFPB nos próximos anos. A intenção é de buscar respostas ou promover uma reflexão sobre a importância da avaliação institucional interna e de que forma essa avaliação tem sido instrumento de mudanças efetivas para a melhoria da qualidade de ensino na UFPB.

## **REFERÊNCIAS**

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Os Pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1971.

ARRUDA, José R. C. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 955-977, out.2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 de março de 2017.

BRASIL. LEI n°. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES** e dá outras providências. Brasília, 05 abr. 2004.



DIAS SOBRINHO, J. **A avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José e BALZAN, Newton César (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

MARBACK NETO, Guilherme; FALCÃO, Izolda Rebouças. **Gestão e avaliação institucional**. In: EYNG, Ana Maria e GISI, Maria Lourdes (Orgs.). Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas. Unijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MEC. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. NOTA TÉCNICA CGACGIES/DAES/INEP Nº 08, **Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**, 2014.

\_\_\_\_\_. NOTA TÉCNICA INEP/DAES/CONAES Nº 065, **Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional**, 2014.

MURIEL, R. Avaliação. **In**: Capacitação de Avaliação Institucional. Carta Consulta. Belo Horizonte, 5.ed., 2013.

PALITOT, Mônica Dias. Avaliação do ensino superior: a construção da cultura avaliativa na Universidade Federal da Paraíba. Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes. V. 4, n. 2, 2015, p.02-10.

SCHMIDT, J. D. S.; NEZ E. Um olhar sobre a comissão própria de avaliação (CPA) da educação superior. Revistas Eletrônicas - **Educação em Foco** [online]. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000300006&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000300006&script=sci_abstract&tIng=pt)> Acesso em: 23 de março de 2017.

# AVALIAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO MÉXICO-BRASIL<sup>1</sup>

*Adolfo Ignacio Calderón*

*Carmen Barrera Rosado*

*Carlos Marshal França*

## INTRODUÇÃO

Como afirma García Guadilla (2011), a década de 1990, a chamada Década da Avaliação, se caracterizou por uma série de reformas no âmbito da educação superior nas quais ganharam centralidade as políticas de avaliação e regulação universitária.

Num contexto de grandes reformas de orientação neoliberal, se constata o processo chamado de comodificação, entendido como a tendência por meio da qual instituições sociais, “cujo propósito original não é produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para a venda, passam a ser organizadas e definidas em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255).

A introdução de princípios e estratégias do mundo empresarial para as atividades educacionais acarretou a expansão de um modelo de universidade denominando como “Universidade Mundial do Banco Mundial” ou modelo “anglo-saxão” de universidade, que conforme Sguissardi (2005) se encontra em pleno processo de implantação ao redor do mundo.

As discussões sobre a avaliação educacional envolvem aspectos técnicos, políticos, ideológicos, éticos de múltiplas dimensões que se encontram estreitamente entrelaçados: a avaliação da aprendizagem, a avaliação

---

<sup>1</sup> Tradução literal do artigo originalmente publicado em língua espanhola sob o título *Evaluación docente en la educación superior: un dialogo comparativo México-Brasil*, publicado na coletânea *Experiencias de evaluación de la docencia en iberoamerica* organizada por Edna Luna Serrano e Mario Rueda Beltrán (CALDERÓN, BARRERA, FRANCA, 2017). Tradução realizada por Carlos Marshal França. Este artigo contou com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2014/14292-6. As opiniões, hipóteses, conclusões ou recomendações presentes neste artigo são de responsabilidade exclusiva de seus autores e não refletem, necessariamente, a visão da FAPESP.

institucional e a avaliação de sistemas educacionais. São discussões que, tanto no Brasil como no México, se alinham, conforme a perspectiva teórica utilizada, a uma abordagem sistêmica em busca de aperfeiçoamento dos instrumentos e das políticas educacionais (paradigma do consenso); ou a uma perspectiva teórico-crítica, de resistência ao avanço das políticas neoliberais (paradigma do conflito), sendo predominante a tendência pela busca de eficiência, a partir de uma lógica do mercado, por meio da ação avaliadora do Estado, da avaliação por resultados, do produtivismo acadêmico e das políticas de ranqueamento, sob a influência de orientações de grandes agências multilaterais (DIAZ BARRIGA, 2002; SGUISSARDI, 2005; RUEDA, 2008, DIAS SOBRINHO, 2005).

No que se refere à avaliação do trabalho docente, no campo da avaliação institucional, se pode afirmar que assume diversas conotações a partir das perspectivas em que se sustentam, tanto para justificar políticas de regulação, avaliação em grande escala e ranqueamento, como para propiciar espaços formativos e processuais para a melhoria do desempenho docente em sua dimensão didático-pedagógica.

Neste contexto, o presente artigo aborda a avaliação docente a partir do enfoque adotado por Rueda (2008, p. 11), segundo o qual:

A avaliação da efetividade da docência é um aspecto que se considera fundamental em quase todas as IES (Instituições de Educação Superior); determinar a qualidade com que se levam a cabo diversas funções docentes é essencial para realizar uma variedade de recomendações e decisões acadêmicas e administrativas. Também proporciona retroalimentação aos professores, o que pode ter uma influência direta em sua autoimagem e satisfação profissional. Do mesmo modo, permite estabelecer um clima que proporciona informação acerca do compromisso institucional com o aperfeiçoamento profissional, e a confiança depositada em cada membro do corpo docente pode ser uma contribuição valiosa para o alcance de metas compartilhadas.

Sob esta perspectiva, este artigo tem como objetivo estudar, dentro do campo da educação comparada, os processos e instrumentos de avaliação docente adotados em universidades mexicanas e brasileiras, com o propósito

de identificar diferenças e semelhanças, distanciamentos e aproximações, convergências e divergências, no contexto das políticas de orientação neoliberais em curso no âmbito global.

Este estudo se pretende importante, dada a tímida produção científica que vem sendo realizada sobre a educação superior, numa perspectiva comparada, que envolva o Brasil e o México, entre outros países, principalmente desde o início da década passada. Sob esta ótica, só foram encontrados quatro artigos científicos, publicados em revistas de alto impacto, dos quais somente um relacionado mais diretamente com o objeto do presente artigo, que enfoca a avaliação docente (FERNÁNDEZ LAMARRA, MARQUINA, 2013).

No início da década passada, Durham e Sampaio (2000) publicaram um estudo sobre as tendências existentes na relação entre o setor público e o setor privado em cinco sistemas nacionais de educação superior (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México), demonstrando as diferenças de *timing* na expansão do setor privado nesses cinco países analisados. Ao final da década passada, Silva (2008), publicou um artigo que permite compreender as semelhanças e diferenças existentes no processo de implementação da Avaliação da Educação Superior no Brasil e no México, principalmente no que se refere à avaliação externa, revelando a tensão existente entre a avaliação de sistemas educacionais e a avaliação institucional, bem como os conflitos e resistências existentes nas realidades dos países analisados. No início da presente década foram publicados dois artigos que de certa forma abordam o trabalho docente. Sime-Poma (2013), realizou um estudo exploratório sobre os Programas de Doutorado em Educação considerados de excelência pelos sistemas públicos de regulação do Brasil, México e Argentina, analisando, entre outros aspectos, alguns indicadores relacionados aos seus docentes pesquisadores (quantidade, nível de prestígio como pesquisadores, quantidade e características dos artigos publicados), revelando também a forma como são avaliados em termos de produção científica. Dentre todos os artigos localizados, o estudo realizado por Fernandez Lamarra y Marquina (2013), enfoca especificamente o estudo da profissão docente em nível superior tomando como referencial de análise a realidade de três países: Brasil, México e Argentina. O autor identificou modificações normativas nos três países, orientadas a partir de uma agenda comum de

reformas levadas a cabo ao longo dos anos 90, que incluíam a privatização, a diversificação, a avaliação e as novas modalidades de financiamento. Ao estudar os aspectos objetivos da profissão docente (formação, condições de trabalho, utilização do tempo, dentre outros) e as percepções de docentes a respeito das condições de atuação profissional (preferências, satisfação, trajetórias), Fernandez Lamarra y Marquina (2013) concluem que a profissão docente superior na região reflete o impacto das políticas recentes de educação superior e que, a partir dessa perspectiva, em que se pese que os docentes dos países estudados sintam que suas condições tenham melhorado, mostrando níveis aceitáveis de satisfação em relação ao trabalho que realizam, surgem desafios para os níveis institucional e nacional de tomada de decisões:

“Os diferentes sistemas universitários latino-americanos e seus professores enfrentam nesta etapa desafios comuns. Estes são processos inter-relacionados atravessados pela internacionalização, a regionalização, a harmonização e a convergência de seus sistemas, a adoção de sistemas de créditos transferíveis, a avaliação e a garantia da qualidade, a inovação institucional e acadêmica e a melhor articulação com os setores sociais e produtivos. Os professores enfrentam novas formas de regulação de suas atividades, como a avaliação em diversas dimensões de sua atividade - em especial a pesquisa e a docência-, assim como maior pressão em termos de produtividade científica que contribua para o desenvolvimento econômico de suas sociedades. Além dessas, outras tendências a nível latino-americano refletem a redefinição de formas de auto regulação típicas da profissão, como o acesso e a promoção na carreira, ou o governo, considerando - por exemplo - a incorporação de setores não acadêmicos (FERNÁNDEZ LAMARRA; MARQUINA, 2013, p. 111)”

Contextualizado no estudo de Fernández Lamarra e Marquina (2013), que coloca como desafio a avaliação das diversas dimensões da atividade docente, o presente artigo aborda “práticas reais de avaliação”, de “diversas experiências de avaliação no contexto das universidades públicas e privadas” (RUEDA, 2008, p.11), somando-se à produção científica disseminada pelos

pesquisadores da Rede Ibero-americana de Pesquisadores sobre Avaliação da Docência (RIIED).

Para alcançar o objetivo traçado, se aborda a educação comparada na ótica de Ferreira (2008), como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação que se debruça, comparativamente, sobre dinâmicas do processo educativo, considerando contextos diversos definidos em função de tempo e/ou de espaço, de modo a obter conhecimentos que não seria possível alcançar a partir da análise de uma única situação. A educação comparada não é adotada como processo neocolonizador de discurso de verdade ou de juízo de valor, é abordada como um recurso metodológico que permite compreender os processos e os instrumentos de avaliação existentes, tomando como referência os sentidos predominantes nas universidades que os adotam, servindo de base para compreender a diversidade de experiências implantadas no cenário universitário, apesar das tendências hegemônicas em âmbito global.

Nesse sentido se deve considerar que, como se constatou em estudos comparativos realizados, uma tendência hegemônica não significa homogeneização dos sistemas educativos (CALDERÓN, FERREIRA, 2012). Como afirma Schwartzman (2001), uma tendência não significa necessariamente que o futuro esteja escrito, os sistemas educacionais mudam e as limitações que se imponham, não importa o quão pessimistas sejam, podem ser superadas.

Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transnacionais, das consequências de imposições de modelos civilizacionais, não vemos tudo acontecer da mesma forma e ao mesmo ritmo em todas as sociedades. Não vemos mesmo tudo acontecer de igual modo no mesmo país. A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial, etc. (FERREIRA, 2008, p. 136)

Para alcançar o objetivo traçado se optou por seguir orientações da Conferência Mundial sobre a Educação Superior de 2009, promovida pela Unesco (2009) que destaca a importância de dois tipos de instituições para os sistemas educativos, por um lado as instituições de ensino públicas de natureza

estatal, e por outro, as entidades privadas de ensino superior com objetivos de interesse público. Desta forma, se decidiu analisar comparativamente os processos e instrumentos de avaliação docente adotados por dois tipos de instituições, uma Universidade Estatal, neste caso a Universidade Autônoma de Yucatán (UADY), México, e uma universidade privada sem fins lucrativos, a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Brasil.

A Universidade Autônoma de Yucatán<sup>2</sup>, reconhecida como tal em 1984, é uma instituição pública e autônoma de educação superior que se encontra localizada em Mérida, Yucatán, México. Atualmente, oferece 45 cursos de graduação, 28 cursos de especialização, 21 programas de mestrado e 5 programas de doutorado, em 5 campus. A comunidade acadêmica é composta por 800 professores de tempo integral e um total aproximado de 16.000 alunos.

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas, reconhecida como Universidade Católica em 1955<sup>3</sup>, e tendo obtido o título de Pontifícia em 1972, está localizada no município de Campinas, interior do Estado de São Paulo. A universidade oferece 55 cursos de superiores de graduação, 17 especializações, 6 mestrados e 2 doutorados. A comunidade acadêmica é composta por cerca de 17.500 alunos, 673 professores e 1500 funcionários técnico-administrativos.

Como se pode ver, são universidades de médio porte, se comparadas com as grandes universidades que existem no Brasil e no México, como a Universidade de San Paulo (USP), com aproximadamente 92 mil estudantes e a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), com aproximadamente 337 mil alunos, respectivamente. Apesar disso, tanto a UADY como a PUC-Campinas, são universidades que mantêm cursos nas diversas áreas do conhecimento, ciências biológicas, ciências exatas e ciências humanas, em sua grande maioria muito bem avaliados pelos órgãos reguladores.

---

2 Com antecedentes históricos que remontam ao século XVII, sua história recente está marcada por dois grandes eventos: a criação e extinção da Universidade Nacional do Sudeste (1922-1938) e sua transformação na Universidade de Yucatán (1938-1984).

3 Sua história começou em 7 de Junho de 1941, quando foi criada a primeira unidade da Universidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instalada em edifícios adquiridos pela diocese de Campinas.

Em termos metodológicos se trata de um estudo comparativo, descritivo, analítico- interpretativo. Para estabelecer o diálogo comparativo foram utilizados dados primários e secundários, agrupados em três categorias referenciais de análise: (a) origem e objetivos da avaliação docente, (b) gestão e utilização da avaliação docente, (c) procedimentos e instrumentos da avaliação docente. No que se refere aos dados da PUC-Campinas foram utilizados essencialmente dados secundários por meio da análise de documentos produzidos por equipes técnicas dessa universidade. No que se refere aos dados da UADY, além de análise documental, foram examinados os dados resultantes de um pequeno questionário<sup>4</sup> aplicado aos representantes institucionais responsáveis pela operação e gestão dos programas de avaliação docente das diversas faculdades que compõem essa universidade.

## **ORIGEM E OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DOCENTE**

Na UADY as primeiras experiências de avaliação docente remontam à década de 1970, quando a Faculdade de Engenharia, por iniciativa própria, realizava a avaliação de seu corpo docente. É possível afirmar que a partir de 2001, a maioria das demais faculdades começou a implantar sistemas próprios de avaliação docente como consequência de pressões externas para a captação de recursos financeiros, para a participação em projetos governamentais e para cumprir os requisitos para a acreditação de cursos de graduação e de pós-graduação junto às agências governamentais. Apesar dessas iniciativas autônomas por parte de cada faculdade, em 2010 foi criado na UADY, o Programa Institucional de Avaliação Docente, programa que foi ganhando maior aceitação das faculdades à medida que satisfazia as necessidades de geração de informação e aos procedimentos de cada Faculdade.

O Programa Institucional de Avaliação Docente foi projetado pela Coordenação do Sistema de Licenciaturas da Direção Geral de Desenvolvimento Acadêmico da UADY com o objetivo de contar com um programa institucional

---

<sup>4</sup> O questionário foi composto por quinze perguntas semiestruturadas e um espaço destinado para livres comentários. Foi desenvolvido pelo Dr. Mario Rueda Beltrán, que autorizou sua utilização para a realização deste estudo.



que permitisse avaliar os professores segundo as mesmas condições e pudesse gerar informação que permitisse comparações de modo a fornecer um panorama geral a respeito do desempenho dos professores. Até este momento, o programa não é obrigatório, e é oferecido às faculdades como um serviço.

Como se pode observar, apesar da universidade possuir uma política institucional, as faculdades da UADY têm autonomia para elaborar e gerir suas atividades acadêmicas, incluindo a atividade de avaliação.

Pode-se afirmar que, na realidade mexicana, é nítida a influência das políticas públicas de avaliação nas formas de atuação das instituições de educação superior (IES). O caso da UADY permite constatar os esforços que as instituições vêm fazendo para cumprir diversos requisitos de avaliação, um dos quais a avaliação docente, por meio da qual se pode obter informações acerca do desempenho dos professores, sem necessariamente homogeneizar aspectos como sua utilidade, fundamentação e eficiência.

No caso da UADY, por ser uma instituição estatal, as ações de avaliação dos professores se caracterizam também como parte de um programa de compensação salarial - o Programa de Aperfeiçoamento do Professorado (PROMEP), sendo a avaliação docente uma dentre as várias condições para que o professor tenha acesso ao programa. Além disso, pressões externas vêm exigindo a criação, por parte das universidades, de programas de avaliação específicos, como por exemplo, o Programa Institucional de Fortalecimento Institucional (PIFI)<sup>5</sup>, bem como o atendimento a indicadores de avaliação e regulação de organismos externos.

O processo de avaliação docente na PUC-Campinas tem uma trajetória muito semelhante à da UADY. Para compreender as especificidades de cada uma dessas universidades, entretanto, é necessário considerar dois aspectos: a) a PUC-Campinas é uma instituição privada que, para financiar suas atividades,

---

5 PROEVAL (Programa Institucional de Avaliação Docente) criado em 2010 pela Coordenação do Sistema de Licenciaturas da Direção Geral de Desenvolvimento Acadêmico da UADY, que proporciona às diversas instâncias de gestão da universidade um instrumento de avaliação online por meio do qual os alunos manifestam sua percepção acerca dos professores. Uma vez processados os resultados, são elaborados relatórios individuais encaminhados aos professores, e são entregues aos gestores relatórios gerais por meio dos quais se pode visualizar o panorama de desempenho do conjunto de seus professores. Maiores informações podem ser obtidas em: <http://www.csl.uady.mx/>

não recebe recursos financeiros estatais, à exceção de desonerações fiscais por tratar-se de instituição sem fins lucrativos, de caráter comunitário e filantrópico. Desse modo, seus custos são cobertos, basicamente, por meio das mensalidades dos seus alunos; b) Sua administração centralizada, em termos de implantação de políticas institucionais, coexiste com estruturas democráticas que permitem a participação de alunos, professores e funcionários nos processos de tomada de decisões nas diversas instâncias de gestão universitária.

Da mesma forma que na UADY, na PUC-Campinas, a estruturação de um sistema institucional de avaliação docente ocorreu durante a década de 2000. Apesar da longa trajetória da Universidade, as atividades relacionadas à avaliação docente em uma perspectiva institucional remontam à década de 1980 (FELICIELLO et al., 2005), assumindo maior dimensão a partir de 2004, consequência, em boa medida, de alterações na legislação governamental a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>6</sup>, sistema ao qual estão submetidas todas as IES que atuam no território brasileiro. Como consequência dessas exigências, vinculadas principalmente com os requisitos de acreditação de cursos e da universidade como um todo, foi criado em 2005 o Programa de Autoavaliação Institucional (PROAVI).

Com a implantação do PROAVI<sup>7</sup>, e a partir da análise interna à própria Universidade se verificou que, no que se referia especificamente às atividades

---

6 O SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado por meio da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, combina três dimensões de avaliação: avaliação das instituições; avaliação dos cursos de graduação; e avaliação do desempenho dos estudantes. A avaliação institucional envolve dois momentos: a autoavaliação e a avaliação externa. Nos dois casos, o processo envolve a utilização de dez dimensões. Maiores informações oficiais sobre o SINAES podem ser obtidas no link: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>.

7 Criado em 2005, o PROAVI – Programa de Autoavaliação Institucional da PUC-Campinas é o programa interno responsável por desenvolver e implantar as ações de avaliação em atendimento às exigências do SINAES. O PROAVI tem caráter permanente, e por meio da participação efetiva da comunidade acadêmica, busca recolher elementos que permitam a concretização da missão da universidade, em particular seus compromissos sociais. A operacionalização das ações do PROAVI é responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta por membros de todos os segmentos acadêmicos e do Núcleo Técnico de Avaliação (NTA). Os resultados dos trabalhos de autoavaliação são disponibilizados à comunidade universitária por meio de duas publicações internas: Os Boletins CPA/NTA e os Cadernos de Avaliação CPA/NTA. A respeito deste assunto, outras informações podem ser obtidas no link: <http://www.puc-campinas.edu.br/servicos/proavi>.

de avaliação do ensino, havia diversos procedimentos pontuais nas diferentes Faculdades que compunham a universidade. Levantamento realizado por um grupo de trabalho instituído pela própria PUC-Campinas, em 2006, identificou que naquela época, das 39 Faculdades que existiam na Universidade, 16 delas realizavam ações avaliativas em relação às atividades de ensino, incluindo-se nessa prática diversas formas de avaliação docente (PÁDUA, ALBERTO, 2007). Essas ações eram diferentes umas das outras, ou seja, não havia uniformidade quanto aos objetivos, periodicidade, divulgação e uso dos resultados. A existência desse cenário, conjugada a esforços internos para a construção de uma cultura de avaliação permanente, integrada e sistematizada, culminaram na criação e constituição, a partir de 2007, do Programa de Avaliação do Ensino<sup>8</sup> envolvendo a avaliação das atividades dos docentes, a avaliação da gestão dos diretores e de alguns aspectos relacionados às condições de ensino (LEMOS FILHO et. al., 2012), com o objetivo de “diagnosticar, redefinir metas e de corrigir rotas para manter a missão da Universidade” (LEMOS FILHO et al., 2011) e “garantir um processo de avaliação contínuo, indo ao encontro da missão da PUC-Campinas: um ensino de qualidade e a formação integral de um cidadão crítico, ético e atualizado em relação às necessidades da sociedade contemporânea e exigências profissionais” (LEMOS FILHO et al., 2012, p. 49).

## **GESTÃO E UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOCENTE**

Na UADY a avaliação docente é um processo que, embora continue descentralizado e sob responsabilidade de cada faculdade, apresenta tendências para a centralização. Cada Faculdade é autônoma, ainda que desde 2010 tenha sido criado o Programa Institucional de Avaliação Docente, que vem ganhando maior aceitação entre as Faculdades.

Na maioria das Faculdades da UADY o setor responsável pela avaliação docente é a Secretaria Acadêmica da direção de cada Faculdade, setor que tem

---

<sup>8</sup> A “Avaliação do Ensino” da PUC-Campinas é um projeto desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade para contribuir com o alcance dos objetivos de sua Política de Graduação, de forma integrada aos propósitos do PROAVI contemplando, simultaneamente, as exigências legais de avaliação da educação superior brasileiras, implantadas a partir do SINAES (LEMOS FILHO et al., 2012, 2011 e 2009).

como seu encargo não somente esta atividade como também uma série de outras ações relacionadas à gestão acadêmica. Apesar disso, algumas Faculdades apresentam setores específicos dedicados a avaliação, com equipes dedicadas ao desenvolvimento dessa atividade. Destaque-se a existência de duas Faculdades que possuem comitês específicos para conduzir os processos avaliativos. A Faculdade de Matemática conta com um Comitê de Avaliação Docente composto por um grupo de professores em constante processo de capacitação, responsável pelo desenvolvimento e operacionalização da avaliação docente e a Faculdade de Engenharia constituiu um Comitê de Inovação Educacional que, além de conduzir o processo de avaliação docente, projeta e implementa cursos para os professores. Nas Faculdades participantes do Programa Institucional de Avaliação Docente, a avaliação é realizada pela Coordenação do Sistema de Licenciaturas da Direção Geral de Desenvolvimento Acadêmico da administração central da Universidade.

A avaliação do ensino e, como parte dela, a avaliação docente, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, é um processo centralizado, uma vez que envolve a avaliação global de todo o corpo docente da Universidade, independentemente da Faculdade a qual o professor esteja vinculado. Sua gestão é competência da Pró-Reitoria de Graduação, por meio de um Grupo de Trabalho constituído especificamente para tal finalidade, o mesmo que organiza o processo; assessora o setor de informática responsável por administrar o sistema de coleta de informações junto a alunos e professores; analisa os resultados globais da Universidade; produz informes periódicos; e assessora o Pró-Reitor em reuniões com os Centros e Faculdades para a discussão e socialização dos resultados. É conveniente mencionar que a estrutura acadêmico-administrativa da PUC-Campinas é composta por cinco Centros, organizados segundo suas respectivas áreas de conhecimento de procedência, aos quais estão vinculadas as diferentes Faculdades: Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologia; Centro de Ciências da Vida; Centro de Economia e Administração; e Centro de Linguagem e Comunicação<sup>9</sup>.

---

9 Os Centros, a que fazemos referência, devem ser considerados como unidades administrativas que centralizam a gestão das faculdades, divididos por áreas de conhecimento.

Os resultados da avaliação são analisados de forma global - da universidade como um todo - e também são produzidos relatórios específicos que são utilizados por cada Faculdade e pelos respectivos Centros às quais estão vinculadas, para que possam contribuir para a definição de planos e políticas objetivando a melhoria do ensino. Além disso, cada um dos professores avaliados pelos alunos recebe informações *on line* relativas a cada turma e disciplina nas quais foi avaliado, tendo a possibilidade de comparar seus desempenhos anteriores a partir das funcionalidades existentes no programa de informática que sustenta o sistema de avaliação.

Na UADY os resultados da avaliação docente são utilizados, predominantemente, para fornecer informações aos professores, para que melhorem suas práticas acadêmicas, às instâncias administrativas, visando o monitoramento do desempenho institucional (seja em âmbito global ou por Faculdades), e aos organismos reguladores, para avaliar a qualidade da Universidade e permitir que as Faculdades e a Universidade como um todo possam participar de projetos visando à captação de recursos. Nas Faculdades, a avaliação docente é utilizada para gerar informações destinadas aos processos de avaliações externas, informar individualmente a cada um dos professores e elaborar programas de aprimoramento docente. Em alguns casos, Faculdades adotam formas da reflexão coletiva sobre os resultados.

Na Faculdade de Matemática, além dos usos anteriormente mencionados, os resultados são utilizados para distinguir professores com prêmios acadêmicos (reconhecimento em cerimônias especiais) e com estabilidade de carga horária. Na Faculdade de Engenharia os resultados da avaliação são analisados por um Comitê de Inovação educacional que, com base na identificação de percentuais abaixo da média, permitem a elaboração e a implementação atividades de aprimoramento dirigidas aos professores que tenham apresentado em suas avaliações necessidade de cursos de formação visando à melhoria de sua prática docente.

Destaque-se que nenhuma Faculdade da Universidade declarou que concede prêmios monetários aos professores com base em resultados favoráveis obtidos em suas avaliações. A avaliação tem sido utilizada com fins de reconhecimento aos professores e para elaborar estratégias de melhoria

do desempenho docente. Um dado relevante é que não foi possível encontrar arquivos ou bases a partir dos quais se possam consultar resultados obtidos ao longo dos anos nestas diversas formas de atividades de avaliação docente, o que evidencia fragilidade nas formas de registros da memória institucional de cada uma das Faculdades. Os resultados das avaliações realizadas pelo Programa Institucional são entregues à Direção de cada Faculdade e essas se encarregam de revisa-los e de tomar decisões a respeito, por meio do fornecimento de *feedback* ao professor sobre seu desempenho, distribuição de disciplinas e turmas ao professor, prêmios ou reconhecimento. Da mesma forma, as informações são utilizadas como evidências nos processos de regulação e acreditação dos cursos.

Em relação à PUC-Campinas destaque-se, inicialmente o uso da avaliação docente como ferramenta de gestão universitária, seja por parte da Administração Superior, seja por parte das direções das Faculdades e das direções dos Centros responsáveis pelas mesmas. Os resultados obtidos nas avaliações permitem reordenar as políticas dos diversos cursos oferecidos pela Universidade, na busca permanente de qualidade.

Os resultados da avaliação docente também têm sido utilizados como subsídio para a programação e oferecimento de oficinas de formação e atualização didático-pedagógica do corpo docente da Universidade. De acordo com Lemos Filho et al. (2011), uma das principais consequências tem sido o processo constante de repensar a própria prática docente, na medida em que os *feedbacks* sucessivos recebidos pelos professores em relação à sua prática didático-pedagógica conduzem os professores a exercícios de autorreflexão, contribuindo para seu aprimoramento profissional.

## **PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOCENTE**

No âmbito da UADY, as Faculdades que possuem seu próprio sistema de avaliação utilizam-se de questionários de avaliação estudantil como a principal maneira para recolher informações sobre a prática docente. O índice de resposta dos estudantes aos questionários é bastante variável, uma vez que em algumas Faculdades a participação é livre e voluntária, como no caso das faculdades de matemática e de ciências humanas, enquanto em outras a

participação dos alunos é atividade obrigatória, funcionando como requisito para que os alunos possam matricular-se nos semestres subsequentes.

Em praticamente todas as Faculdades a avaliação se realiza com o apoio de meios eletrônicos, com exceção da Faculdade de Enfermagem, na qual são utilizados questionários impressos, processados posteriormente de forma manual, demandando um tempo considerável para a elaboração e entrega de relatórios.

Os questionários respondidos pelos alunos são compostos, em média, por 30 perguntas fechadas que admitem diferentes tipos de resposta, por exemplo: em alguns casos o desempenho é graduado em quatro níveis diferentes (excelente, adequado, básico e insatisfatório); em outros são utilizados apenas três graus (excelente, satisfatório e insatisfatório). Embora os questionários sejam compostos por questões fechadas, a maioria dos mesmos reserva, na parte final do instrumento, um espaço onde o aluno pode tecer comentários gerais a respeito do desempenho do professor.

Além dos questionários respondidos pelos alunos, outros instrumentos complementares de avaliação vêm sendo utilizados por algumas Faculdades. A Faculdade de Enfermagem complementa a avaliação de seus professores por meio de questionários de avaliação entre os pares. Nas Faculdades de Matemática e de Medicina, constatou-se a prática de autoavaliação docente. Nesta última, além das avaliações realizadas pelos alunos e pelos próprios professores, existe também uma modalidade de avaliação docente por meio da qual os dirigentes da Faculdade de Medicina avaliam o desempenho dos professores sob sua responsabilidade.

Quanto à periodicidade em relação à aplicação dos questionários de avaliação, à exceção da Faculdade de Medicina que efetua uma avaliação anual, todos os demais cursos realizam avaliação docente duas vezes ao ano, ao final de cada semestre letivo. Em todas as Faculdades, todos os professores são avaliados, independentemente de seu regime de trabalho (tempo integral ou horistas).

Como pode ser observado no Quadro I, os questionários aplicados junto aos estudantes buscam avaliar múltiplos aspectos relacionados à prática docente, agrupados em 5 grandes categorias: habilidades docentes, domínio

da disciplina, gestão do grupo de alunos, atitudes docentes e avaliação da aprendizagem.

Uma característica encontrada no conjunto de atividades das diferentes Faculdades, além daquelas que são comuns a todas elas, é a necessidade de considerar a especificidade das diferentes situações de ensino, de modo a contemplar as diferenças e características próprias de disciplinas teóricas, quem envolvam práticas laboratoriais, oficinas, práticas de campo, clínicas, etc. Daí decorre a necessidade de construir e implantar instrumentos distintos para cada uma das Faculdades.

Nesse sentido, duas Faculdades incorporaram em seus questionários questões visando obter informações a respeito da autoavaliação realizada por cada aluno a respeito de seu desempenho ao longo do curso, com a intenção de recolher informações sobre o tempo dedicado aos estudos durante as aulas, o cumprimento das atividades de aprendizagem atribuídas pelo professor, assim como seu comportamento durante o curso.

A diversidade de formas de avaliar os professores, evidenciada a partir das diferentes dimensões ou categorias que compõem os processos de avaliação docente, evidencia a falta de consenso a respeito de como avaliar dentro de uma mesma universidade, assim como a necessidade de promover espaços para a discussão e eventual revisão de propostas, para que professores e gestores envolvidos possam estabelecer coletivamente critérios de avaliação e possam, assim dar respostas à especificidade presente no ensino das diferentes disciplinas, assim como conhecer quais são os obstáculos para implementar a avaliação.



### Quadro I - Principais Aspectos abordados pelos alunos na avaliação docente da Universidade Autônoma de Yucatán

Categorias	Subcategorias
Habilidades docentes	Conhecimento e utilização adequada de técnicas didático-pedagógicas
	Estímulo e incentivo a leitura
	Promoção formas de trabalho colaborativo/em grupo
	Participação dos alunos na aula
	Uso de materiais didáticos diversificados tais como vídeos, softwares, recursos multimídia, etc.
	Clareza na exposição de suas ideias, tanto na forma oral como escrita
Domínio da disciplina	Domínio de conteúdo da disciplina
	Propõe a solução de problemas relacionados com a atualidade
	Estabelece relação entre teoria e prática por meio de exemplos significativos e atividades de aprendizagem
Gestão do grupo de alunos	Mantém o interesse dos alunos durante as aulas
	Mantém a disciplina dentro e fora da sala de aula
Atitudes do docente	Disposição para esclarecer dúvidas
	Mantém relação de respeito mútuo com os alunos
	Imparcialidade no tratamento e na participação dos alunos
	Conformidade com os valores éticos e profissionais da Universidade
	Cumprir os horários de aula estabelecidos
	Pontualidade e assiduidade
Avaliação da aprendizagem	Avalia seus alunos de acordo com o estabelecido no programa
	Especifica os critérios de avaliação
	É justo no momento de avaliar
	As avaliações correspondem ao visto em aula
	Fornece <i>feedback</i> periódico e pontual de cada avaliação realizada

Fonte: Barrera Rosado (2014).

Em relação às faculdades que participam de Programa Institucional de Avaliação Docente, quase todas elas realizam o processo de avaliação docente

ao final de cada semestre letivo, ou seja, duas vezes ao ano. A Faculdade de Engenharia Química e a Faculdade de Ciências Biológicas e Agrárias, por sua vez, promovem avaliações na metade e ao final de cada semestre para evitar que a opinião dos alunos seja “contaminada” pelos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos.

No que refere à elaboração dos instrumentos de avaliação, no caso das Faculdades que adotam sistemas de avaliação autônomos, coexistem tanto instrumentos criados pelas próprias Faculdades, como instrumentos adaptados a partir dos existentes em outras Faculdades, de acordo com cada realidade. Nas Faculdades que participam do Programa Institucional de Avaliação, por outro lado, os instrumentos existentes foram adaptados a partir de um instrumento único, criado em 2009, sob coordenação da administração central da Universidade.

A Avaliação do Ensino na Pontifícia Universidade Católica de Campinas é realizada tanto pelos alunos como pelos professores. Alunos avaliam seus professores e se autoavaliam. De forma análoga, o corpo docente avalia seus alunos e turmas, seus gestores, as condições de infraestrutura de ensino oferecidas pela universidade e se autoavaliam.

Desde seu início, em 2007, a avaliação docente, como parte do Programa de Avaliação do Ensino, tem sido realizada por meio de formulários eletrônicos respondidos de forma voluntária, semestralmente, pelos alunos da Universidade, com participação de uma média entre 30 a 40% do total de alunos. Ao longo de sua relativamente curta existência, os questionários passaram por algumas alterações em sua forma de redação, inclusive com a alteração, inclusão ou exclusão de algumas questões, sem comprometer ou modificar estruturalmente o conjunto de aspectos avaliados (LEMOS FILHO et. al., 2011)

A partir do segundo semestre de 2008, a Avaliação do Ensino passou a contemplar também a participação ativa do próprio corpo docente da Universidade, que passou a ser convidado, a cada dois anos, voluntariamente, a autoavaliar-se, avaliar seus gestores diretos e avaliar aspectos relativos às condições de ensino, por meio de formulário eletrônico disponível na *web page* da Universidade. Esta autoavaliação é um processo que tem alcançado a participação de aproximadamente 50% do corpo docente (LEMOS FILHO et. al., 2012)

Em qualquer caso, seja na avaliação realizada pelos alunos, seja na avaliação realizada pelos professores, o procedimento envolve a resposta a questões estruturadas, disponibilizadas à comunidade acadêmica mediante formulários/questionários eletrônicos respondidos *on line* por meio da *web page* da Universidade.

Uma característica importante do processo de Avaliação do Ensino na PUC-Campinas é a transparência das informações, uma vez que, a cada semestre, “todos os professores têm acesso aos resultados de sua avaliação” (LEMOS FILHO et. al., 2011, p. 22). Esta transparência é complementada por outro aspecto relevante do processo, o sigilo dos informantes. As informações fornecidas pelos alunos não permitem que os mesmos sejam identificados nominalmente.

O instrumento de avaliação disponível aos alunos contempla duas dimensões (Avaliação do Professor e Autoavaliação do aluno) compostas por questões fechadas. A parte final do instrumento reserva um espaço onde o aluno pode tecer considerações que julgue necessárias realizar e que não tenham sido contempladas nas questões fechadas (LEMOS FILHO et. al., 2011). Conforme o Quadro II, a dimensão correspondente à avaliação do professor é composta por várias subcategorias agrupadas em torno de cinco grandes categorias: plano de ensino da disciplina, desenvolvimento da disciplina, avaliação da aprendizagem, formação do aluno e postura do professor.

### Quadro II - Categorias e subcategorias da avaliação do professor

Categorias	Subcategorias
Plano de Ensino da Disciplina	Discussão do Plano de Ensino da Disciplina
	Cumprimento do Plano de Ensino da Disciplina
Desenvolvimento da Disciplina	Organização
	Didática / Mediação do conhecimento
	Ministrar uma boa aula com procedimentos metodológicos e recursos didáticos diversificados
	Interdisciplinaridade e Perspectivas / diálogo com a realidade
Avaliação da aprendizagem	Avaliação coerente; avaliação processual
Formação do aluno	Autonomia intelectual do aluno e Formação integral do aluno
Postura do professor	Exigência e liderança
	Postura ética e de respeito
	Pontualidade e assiduidade

Fonte: Lemos Filho et. al. (2012).

Conforme se pode perceber a partir da leitura do Quadro III, a dimensão Autoavaliação do aluno também apresenta várias subcategorias agrupadas em duas categorias: compromisso do aluno com o curso e avaliação da turma na qual o aluno estuda.

### Quadro II - Categorias e subcategorias da autoavaliação do aluno.

Categorias	Subcategorias
Compromisso do aluno com o curso	Pontualidade nos compromissos acadêmicos
	Assistir às aulas
	Leitura dos textos básicos
	Realização das atividades propostas pelos professores
	Relação de respeito com os colegas
	Relação de respeito com os professores
	Projeto pedagógico do curso
Avaliação da turma	Atitude da turma e desempenho acadêmico
	Pontualidade da turma e andamento da aula
	Atitude da turma e andamento da aula
	Atitudes da turma e respeito e solidariedade entre os alunos

Fonte: Lemos Filho et. al. (2012).

A autoavaliação docente é realizada por meio de seis formulários independentes e complementares, que buscam recolher informações sobre quatro dimensões, a primeira das quais subdivida em três partes: a) Avaliação das condições de infraestrutura oferecidas pela Universidade para o desenvolvimento das atividades docentes; b) Avaliação do envolvimento do docente com a Universidade; e c) Avaliação das atividades docentes relacionadas a práticas de estágio profissional e trabalhos de conclusão de curso (exclusiva para os professores que participam diretamente dessas atividades acadêmicas). A segunda dimensão se refere à avaliação das características acadêmicas dos alunos com os quais o professor tenha trabalhado no semestre. A terceira dimensão aborda a autoavaliação das práticas docentes, por meio de um formulário semelhante aquele utilizado pelos alunos para avaliar seus professores, de tal forma que o professor se autoavalie em relação aos mesmos aspectos nos quais é avaliado por seus alunos, permitindo confrontar as percepções que o professor tem acerca de si mesmo com as percepções dos alunos para que o professor possa refletir sobre o desenvolvimento de suas atividades na sala de aula. Finalmente, a quarta dimensão se destina à avaliação dos Diretores das Faculdades em que o professor atua, por meio de outro formulário constituído por onze questões<sup>10</sup>, com cinco alternativas de resposta de tipo escala *Likert* (“concordo totalmente”, “concordo mais que discordo”, “discordo mais que concordo”, “discordo totalmente” ou “não tenho condições de responder”).

10 As questões são as seguintes: O(A) Diretor(a) tem liderado a construção e/ou implementação e/ou consolidação do projeto pedagógico, de modo compartilhado com os professores; O(A) Diretor(a) tem liderado a construção e/ou implementação do projeto pedagógico, de modo compartilhado com os alunos; O(A) Diretor(a) tem me mantido informado sobre assuntos importantes referentes à Universidade e ao Curso; O(A) Diretor(a) tem debatido com o conjunto de professores da Faculdade, de forma reflexiva, o processo de avaliação do ensino implantado na Universidade, suscitando um ambiente que favoreça a melhora contínua dos processos de ensino-aprendizagem; O(A) Diretor(a) acolhe e respeita qualquer questionamento, respondendo-o de forma clara e direta; O(A) diretor(a) dialoga com os alunos do curso; O(A) Diretor(a) tem participado ativamente no Programa Permanente de Capacitação Docente (encaminha sugestões para a oferta de Oficinas Pedagógicas, divulga a agenda das mesmas junto ao corpo docente da Faculdade e incentiva os professores para que delas participem); O(A) Diretor(a) adota uma postura aglutinadora, que favorece a integração do corpo docente; O(A) Diretor(a) adota uma postura aglutinadora, que favorece a integração do corpo discente; O(A) Diretor(a) tem encaminhado os pleitos dos docentes no âmbito da faculdade; e O(A) Diretor(a) tem encaminhado os pleitos dos discentes no âmbito da faculdade (LEMON FILHO et. al., 2012).

Da mesma forma, como no caso dos formulários utilizados pelos alunos, ainda que os aspectos avaliados que sejam traduzidos por meio de questões fechadas, o instrumento reserva, ao final, espaço para que os professores acrescentem observações que lhes pareçam necessárias e pertinentes.

## **CONCLUSões**

A pesquisa realizada permitiu constatar que nas duas Universidades estudadas os programas institucionais que envolvem a avaliação docente foram criados durante a segunda metade da década de 2000, estimuladas, em boa medida, por ações governamentais relacionadas aos procedimentos de avaliação e regulação, como parte das políticas públicas nacionais de avaliação da educação superior, uma tendência que ganhou força ao longo da primeira década do século XXI. Inicialmente, tais pressões externas desencadearam ações dos órgãos centrais das Universidades, voltadas para o diagnóstico da realidade então presente nas diversas Faculdades, no que se referia à avaliação docente. Tais ações permitiram identificar a existência de práticas diversificadas, muitas vezes isoladas, fragmentadas e pontuais, a partir das quais puderam ser propostas práticas mais sistemáticas, contínuas e uniformes que permitissem monitorar a avaliação do desempenho docente tanto a partir de uma perspectiva macro-institucional, global, como a partir de uma perspectiva micro-organizacional, com o foco em cada curso das Universidades.

Nessa perspectiva, a criação de programas institucionais que contemplem a avaliação docente revela um movimento de transição de experiências descentralizadas, marcadas por maior autonomia das Faculdades, rumo à centralização das práticas avaliativas, por meio de programas institucionais de monitoramento da qualidade educativa. Este processo de centralização, pelo menos nas universidades estudadas, não se configura, entretanto, como sinônimo de práticas autoritárias implantadas no formato *top down*, que eliminaram ou neutralizaram práticas democráticas. Pelo contrário, essa tendência à centralização foi acompanhada da existência de processos democráticos que envolveram a discussão acerca da importância da avaliação docente no âmbito institucional e a identificação dos meios mais eficientes para realizá-la.

A análise das experiências da PUC-Campinas e da UADY revelou certa semelhança no que se refere a que aspectos da prática docente vêm sendo avaliados, com destaque para as formas por meio das quais os professores avaliam a aprendizagem; a postura do professor em relação aos alunos, considerando os aspectos éticos e técnicos no exercício da docência; os aspectos didático-metodológicos da prática docente; e o domínio do conteúdo da disciplina por parte do professor. Da mesma forma, o uso de questionários *on line*, construídos a partir de questões fechadas, que permitem a classificação das respostas a partir de escalas tipo *Likert*, é uma tendência predominante nas duas Universidades estudadas.

A análise das formas de utilização dos resultados de avaliação docente nas duas Universidades estudadas permitem caracterizar os processos de avaliação docente, em geral, como práticas *low stakes*, uma vez que os resultados não desencadeiam ações de responsabilização direta dos professores, ou seja, a avaliação não resulta em punição como consequência de resultados insatisfatórios obtidos pelos professores, nem tão pouco, necessariamente, em recompensas traduzidas por meio de benefícios diretos aos docentes. Os professores com baixo desempenho docente não são punidos nem são estimulados a melhorar por meio de bonificações vinculadas ao desempenho ou outras formas de premiação.

Embora seja esta a tendência que prevalece nas duas Universidades estudadas, há casos isolados na UADY, nos quais os resultados das avaliações têm sido utilizados com vistas ao reconhecimento público do bom desempenho dos professores, seja por meio da realização de cerimônias especiais, ou ainda, em alguns casos, para atribuir cargas horárias mais estáveis para os professores melhor avaliados. Estas iniciativas baseadas no reconhecimento público e na meritocracia são experiências de avaliação *high stakes* que merecem maior estudo e aprofundamento para avaliar as consequências destas ações junto ao corpo docente e verificar até que ponto realmente possam funcionar como indutores de melhoria do desempenho docente.

Os resultados da avaliação vêm sendo utilizados em dois níveis. No âmbito da administração central da universidade se verifica, por um lado, uma estreita relação entre o monitoramento do desempenho institucional global

com os sistemas nacionais de avaliação e acreditação e, por outro lado, com a criação de condições para a apropriação dos resultados obtidos por meio da avaliação, por parte dos Centros, das Faculdades e dos professores visando a melhora da qualidade do ensino. No âmbito dos Centros e Faculdades se constata uma estreita vinculação entre a melhora do desempenho dos cursos nos processos de avaliação externa, a divulgação desses resultados junto ao corpo docente, acompanhada da possibilidade de reflexão sobre as práticas docentes buscando aperfeiçoamento contínuo e a criação de programas e oficinas de atualização docente.

A análise das duas experiências de avaliação aqui apresentadas revela que no processo de avaliação docente predomina a avaliação feita pelos estudantes, embora seja conveniente destacar que, de forma complementar, na PUC-Campinas esteja também institucionalizada uma prática de auto avaliação docente. As experiências analisadas demonstram que a avaliação pode ser realizada por meio de duas vertentes complementares: a avaliação realizada pelos alunos e a auto avaliação realizada pelos professores.

#### a) A avaliação realizada pelos alunos:

Tanto na UADY como na PUC-Campinas a participação dos alunos no processo avaliativo é predominantemente voluntária e não obrigatória, não existindo nenhuma sanção ou ação coercitiva que obrigue os alunos a utilizar parte de seu tempo para que responder aos questionários de avaliação, apesar de haver estratégias de sensibilização sobre a importância da participação dos alunos no processo avaliativo. Excepcionalmente, em algumas poucas Faculdades da UADY, identificou-se a prática instituída de obrigar os alunos a participar da avaliação, tornando esse processo um requisito para a matrícula dos alunos no semestre subsequente. Esta experiência, de avaliação *high stake*, merece uma atenção especial e uma investigação mais profunda sobre seu alcance e limitações. Adotar uma medida deste tipo exige enfrentar os riscos de eventual sabotagem ou adulteração dos dados - como um ato de rebeldia estudantil; exige alcançar elevado grau de consenso entre professores e alunos sobre a importância da participação dos alunos e, mais que isso, os alunos devem acreditar, com base em evidências, no potencial transformador



que existe no processo avaliativo. A avaliação e seus resultados por si só não transformam a realidade, cabe aos gestores saber usar essas informações para melhorar a qualidade do ensino e atender às múltiplas expectativas existentes por trás dos processos avaliativos.

Nas duas universidades estudadas predomina uma tendência de periodicidade semestral nas atividades de avaliação docente realizadas pelos alunos, ao final de cada um dos semestres letivos. A exceção a esta tendência é encontrada na Faculdade de Engenharia Química e na Faculdade de Ciências Biológicas e Agropecuárias da UADY, nas quais os professores são avaliados na metade e no final de cada semestre, procurando, dessa forma, evitar que a opinião dos alunos seja influenciada pelos resultados obtidos pelos mesmos nas avaliações de aprendizagem habitualmente realizadas ao final do semestre. Esta medida, adotada por essas Faculdades, está diretamente relacionada a um aspecto continuamente questionado por muitos professores universitários, qual seja, a eventual contaminação do processo avaliativo por informações falsas como consequência de represálias, por parte dos estudantes, em relação a professores mais exigentes e mais rigorosos em relação ao processo de avaliação da aprendizagem. Essas experiências de avaliação no decorrer e ao final do semestre exigem um olhar mais atento, que se traduzam em outras pesquisas que possam verificar seus resultados no processo de avaliação docente.

Além da percepção dos alunos sobre a atuação de seus professores, na PUC-Campinas se encontra instituído também um processo de auto avaliação do aluno, por meio do qual auto avaliam seu compromisso com o curso (pontualidade nos compromissos acadêmicos, frequência às aulas, leitura dos textos básicos, realização das atividades propostas pelos professores, relação de respeito com os colegas, relação de respeito com os professores e relação com o projeto pedagógico do curso) e o comportamento dos alunos da turma (atitude da turma, desempenho acadêmico, pontualidade da turma, desenvolvimento das aulas, respeito e solidariedade entre os alunos). É conveniente registrar que na avaliação docente de duas das Faculdades da UADY se incorporaram questões acerca da autoavaliação do desempenho de cada aluno durante o curso, com a intenção de conhecer o tempo que dedicam ao estudo, o grau

de cumprimento das atividades de aprendizagem designadas pelo professor, assim como seu comportamento durante o curso.

## b) A avaliação realizada pelos próprios docentes

Na PUC-Campinas existe um sistema de avaliação docente que combina tanto a apreciação dos alunos como a apreciação dos professores. Esta última forma de avaliação consiste num processo do qual os professores participam de forma voluntária, e que vem atingindo a participação de aproximadamente 50% do corpo docente. Este processo engloba a autoavaliação das atividades docentes, de seu envolvimento com a Universidade, das características acadêmicas dos alunos com os quais tenha trabalhado ao longo do semestre, a atuação dos gestores aos quais está vinculado e as condições de ensino que a universidade oferece. Trata-se igualmente de um processo sigiloso, que não gera nenhuma consequência de tipo *high stake*. Os professores têm acesso aos resultados da autoavaliação de seus alunos, podendo confrontar, comparativamente, suas percepções com as percepções dos alunos.

É conveniente mencionar que, na UADY, identificou-se que somente duas Faculdades, a de Medicina e a de Matemáticas, realizam procedimento de autoavaliação docente. Além desse procedimento, como componente do processo de avaliação docente, em outras Faculdades da UADY constatou-se a existência, de forma isolada, de outros componentes do processo avaliativo que exigem maiores pesquisas para verificar sua efetividade – é o caso, por exemplo, da avaliação realizada entre os pares, existente na Faculdade de Enfermagem da UADY.

Como pode ser observado, este estudo comparativo permitiu constatar a existência de diversas estratégias de avaliação docente, algumas amplamente adotadas, e outras utilizadas de forma isolada. Em suma, pode-se identificar cinco tipos de estratégias:

- a) avaliação docente por parte dos beneficiários ou usuários (alunos),
- b) avaliação docente por parte da administração universitária (diretores de faculdade ou coordenadores de cursos),
- c) avaliação docente por pares,

d) autoavaliação docente por parte do sujeito avaliado a partir de múltiplas variáveis,

e) autoavaliação da atuação do beneficiário ou usuário a respeito da relação ensino-aprendizagem.

As estratégias de avaliação adotadas também permitem verificar a coexistência de duas concepções de avaliação, fundamentadas em diferentes matrizes teóricas e que desencadeiam usos específicos dos resultados das avaliações:

a) avaliação formativa para desencadear processos reflexivos sobre a atuação docente visando sua melhoria e medidas *low stakes*,

b) avaliação somativa para desencadear processos de classificação e valorização do mérito individual, bem como medidas *high stakes*.

Frente às tipologias identificadas, se pode afirmar que não existe estratégia melhor ou pior, o que existem são diversas alternativas que podem ser utilizadas ou conjugadas de acordo com os objetivos da avaliação e o contexto em que a avaliação é realizada. Como afirma Sousa (2000), a avaliação educacional tem várias dimensões que se estruturam de acordo com o foco de interesse de determinado processo avaliativo, sendo que a seleção de uma ou outra dimensão conduz à escolha de metodologias e processos específicos. Neste sentido, para Sousa (2000) a seleção de uma ou outra dimensão da avaliação deve ter como critério o tipo de decisões que se pretende subsidiar e o alcance da ação educativa. A partir dos estudos de Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) se pode afirmar que a utilização dos diversos tipos de avaliação docente não deveria se circunscrever a crenças vinculadas a uma modalidade específica de avaliação, seja emancipatória ou técnico-burocrática, objetivista ou subjetivista (CALDERÓN, BORGES, 2013). Esses autores nos alertam sobre os perigos existentes quando o pesquisador se torna “discípulo irracional” de determinado modelo de avaliação, convencido de que “somente essa abordagem serve para toda e qualquer situação” (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p. 248), convidando-nos a escolher e combinar diversos conceitos, modelos, métodos e técnicas para adapta-los à situação que vá ser avaliada, usando-as sempre que pareçam mais apropriadas para alcançar os objetivos da avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRERA ROSADO, C. Diagnóstico de la evaluación docente de una universidad pública. **Revista iberoamericana de evaluación educativa**. v. 7, n. 2, p. 97-104, 2014.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BARRERA, C. ; FRANCA, C. M. . Evaluación docente en la educación superior: un dialogo comparativo México-Brasil.. In: Edna Luna Serrano y Mario Rueda Beltrán.. (Org.). **Experiencias de evaluación de la docencia en iberoamerica**. 1ed. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California., 2017, v. 1, p. 1-603.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora, **Educación**, Lima, n. 22, p. 77-95, 2013.

CALDERÓN, A. I.; FERREIRA, A. G. O ensino superior privado: um estudo comparado Brasil-Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife, v. 28, p. 563-584, set-dez. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? ". **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-73, abr. 2005.

DIAZ BARRIGA, A. A avaliação no marco das políticas para a educação superior: desafios e perspectivas. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas/Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 9-27, 2002.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n. 110, p. 7-37, jun. 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social nas sociedades contemporâneas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FELICIELLO, D. et al. As experiências de auto-avaliação da PUC-Campinas, 1980-2001. **Cadernos de Avaliação**. Campinas, n. 1, p. 17-59, 2005. Disponível

em <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-01.pdf>, acesso em 10 de Janeiro de 2014.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N.; MARQUINA, M. La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. **Espacios en Blanco. Revista de Educacion**. Buenos Aires, n. 23, p. 99-117, jun. 2013

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, mai-ago, 2008.

GARCIA GUADILLA, C. O compromisso social das universidades. In CALDERÓN, A. I.; MENDES DOS SANTOS, S. R.; SARMENTO, D. F. (coords), **Extensão Universitária: Uma questão em aberto**. São Paulo: Xamã, 2011.

LEMOS FILHO, A. et al. (2011). SINAES – Dimensão política de graduação: Avaliação do Ensino na PUC-Campinas: Análise da série histórica (2007-2010). **Cadernos de Avaliação**. Campinas, n. 9, 21-45, 2011. Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-11.pdf>, acesso em 10 de Janeiro de 2014.

LEMOS FILHO, A. et al. Avaliação do ensino: quando alunos e professores se avaliam. **Cadernos de Avaliação**. Campinas, n. 10, p. 37-51, 2012. Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-10.pdf>, acesso em 10 de Janeiro de 2014.

LEMOS FILHO, A. et al. Avaliação docente: um importante componente do processo de auto-avaliação institucional. **Cadernos de Avaliação**. Campinas, v. 6, p, 21-53, 2009. Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-06.pdf>, acesso 10 de Janeiro de 2014.

PÁDUA, E. M. M.de; ALBERTO, J; L. M. Programa de Auto-avaliação Institucional da PUC-Campinas: Avaliação do ensino de graduação:

experiência 2006-2007. **Cadernos de Avaliação**. Campinas, n. 4, p. 19-75, 2007. Disponível em <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-cadernos-de-avaliacao-cpa-nta-n-04.pdf>, acesso em 10 de janeiro de 2014.

RUEDA, M. La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Cidade do México, v. 1, n. 3, p. 8-17, 2008.

SCHWARTZMAN, S. El futuro de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Unesco, 2001.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: Entre o público e o privado/mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, abr. 2005.

SILVA, M. A. da R. Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México. **Perfiles educativos**. México, v. 30, n. 122, p. 7-37, enero 2008.

SIME-POMA, L. La excelencia en los doctorados en educación: Brasil, México y Argentina. **Educación y Educadores**. v. 16, n. 3, p. 433-451, sep-dic. 2013.

SOUZA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000.

UNESCO. **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009**: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <[http://www.Unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.Unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)> [Acesso em: 10 de janeiro de 2014].

WORTHEN, B. R., SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Editora Gente, 2004.

# **ACESSIBILIDADE EM EDIFICAÇÕES DAS UNIVERSIDADES: UMA PROPOSTA DE ROTEIRO PARA VERIFICAÇÃO**

*José Mancinelli Lêdo do Nascimento*

*Emiliano Rostand de Moraes Célio*

*Janaina Farias dos Santos*

*Ruth Lima da Silva*

## **APRESENTAÇÃO**

A década de 70 deu início a uma nova visão mundial para os governantes e a sociedade, no que se refere à obrigação de desenvolver ações que assegurassem à acessibilidade, a prevenção da deficiência, a igualdade de condições e participação plena das pessoas portadoras de deficiências físicas – permanentes ou temporárias. Novas medidas reexaminaram e estabeleceram abordagens inovadoras para analisar e fazer avançar as bases para ações de atenção às pessoas com deficiências ou mobilidade reduzidas.

Em meados da década, o registro da proclamação do ano de 1981 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, demarcou a necessidade de responsabilização dos problemas inerentes destas pessoas, por parte dos órgãos públicos, privados e de toda a sociedade e, evidenciou a urgente necessidade de atendê-los de modo mais digno e sistematizado (BRASIL, 1981).

Nessa perspectiva, poucas abordagens conceituais atraíram tanto a atenção da sociedade e da comunidade acadêmica quanto à questão da acessibilidade da pessoa com deficiência – apesar das negligências a que tem sido submetida. A partir dessa nova percepção, a noção da temática extrapola o domínio disciplinar através das demandas crescentes da sociedade, apoiando-se em uma visão interdisciplinar de mundo.

Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, 45 milhões de pessoas são portadoras de algum tipo de deficiência, isso corresponde a 24 % da população (BRASIL, 2016). Essa realidade exige dos agentes públicos inquietações com relação à necessidade de propiciar às pessoas com deficiência os sentimentos de visibilidade e pertencimento

perante a sociedade, posse e usufruto dos bens públicos e qualidade de vida efetiva.

Na trigésima sessão, de 16 de dezembro de 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas, pela Resolução 31/123, que proclamou, oficialmente, o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e estabeleceu seus objetivos principais:

1. Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade;
2. Promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes: assistência adequada, treinamento, cuidadosa orientação, oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade;
3. Estimular projetos de estudo e pesquisa, visando a participação prática e efetiva de deficientes nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes;
4. Educar e informar o público sobre o direito das pessoas deficientes de participarem e contribuírem, nos vários aspectos da vida econômica, social e política;
5. Promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas deficientes (BRASIL, 1981).

Esses objetivos propiciaram um novo olhar nas discussões no meio acadêmico, na busca de se fazer compreender a necessidade de respeitar o direito de ir e vir das pessoas com deficiências que não encontram acessibilidade nas edificações por falta de rampas, obstáculos nelas colocados ou portas que permitam o acesso aos seus ambientes.

A partir dessas e outras considerações, um marco legal sobre a acessibilidade começou a se consolidar no Brasil por meio do estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da mobilidade das pessoas portadoras de deficiência. A compreensão de tal legislação e, sobretudo, sua aplicação na criação dos projetos de novas edificações ou reformas de antigas áreas, é requisito básico para a inclusão social desta parcela da sociedade.

Neste sentido, foram estabelecidas: a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, juntamente com o Decreto Lei de nº 5.296, de 02 de abril de dezembro de 2004, que a regula e; as normas técnicas NBR 9050 e NBR 13994, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).



Que, em conjunto, estabelecem critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando da elaboração de projetos de construção e reforma, na adaptação das edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade e, para os casos que precisem de elevadores, estabelece ainda condições obrigatórias na elaboração do projeto, fabricação e instalação de elevadores de passageiros, a fim de adequá-los com características para transportar pessoas com deficiência que podem locomover-se sem o auxílio de terceiros.

Outro ponto importante na legislação é relativo à prestação de serviços às pessoas com dificuldades na comunicação, considerando as diversas condições de percepção e cognição, tendo como base o princípio da equidade de direitos e acessibilidade. A NBR 15599, de 25 de setembro de 2008, fornece diretrizes que promovem à acessibilidade na prestação de serviços, contornando as barreiras de comunicação existentes, que devem ser usadas pelos prestadores de serviço que buscam o atendimento a demanda das pessoas com deficiência interessadas por tais serviços.

Seguindo a conjuntura mundial, o Brasil, por meio de seu protocolo facultativo, legitimou as disposições acordadas pelos membros da ONU, em sua Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, estabeleceu um Comitê responsável por receber e considerar denúncias sobre as possíveis violações das disposições e normas estabelecidas naquela convenção. Esse protocolo permite e incentiva, pessoas ou entidades, a encaminharem denúncias de desrespeito aos direitos das pessoas com deficiência ao Comitê, competindo a ele exigir do Estado, as contramedidas necessárias.

Segundo Ferreira (2008), o Brasil, com essa medida visou defender e garantir condições de vida com dignidade a todas as pessoas com alguma deficiência na perspectiva da inclusão social.

A abordagem da inclusão social resgata a necessidade da incorporação de um conjunto de dimensões que procuram compreender de forma sistemática o processo de institucionalização para sensibilização de perceber que a deficiência nada mais é do que uma relação entre a pessoa e seu meio ambiente.

Quando se traz a discussão para a formação superior, destaca-se a necessidade de instalações adequadas que permitam a locomoção com

autonomia e segurança nas Instituições de Ensino Superior (IES). Nas edificações, fator indispensável para a realização das atividades de ensino presencial, torna-se imperativo as suas adequações às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, como forma de permitir efetiva participação em igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Nesse sentido, compreende-se que os pré-requisitos de acessibilidade em edificações, nas IES, devam ser norteados pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que define:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados, de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Para tanto, quando dos processos de credenciamento e credenciamento das IES, assim como os processos de autorização e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, conforme a Lei nº 10.861 de 15 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que orienta em seu Art. 3º, inciso VII, que seja observado “infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação” (SINAES, 2009, p. 153).

Segundo o Tribunal de Contas da União (TCU), nas análises dos resultados dos censos da educação superior e da educação básica, em 2012, foi identificado que os problemas de acessibilidade também coexistem nas instituições de ensino, em que 45,7% dos cursos ofertados em estabelecimentos federais não oferecem condições de acessibilidade às pessoas com deficiência; 39,7% das instituições federais de ensino médio não possuem sanitários adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; e 43,9% das instituições federais de ensino médio não possuem dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2012).

A análise de estudos e relatos sobre as universidades mostram que nem todas as indicações de acessibilidades nas edificações atendem aos padrões

exigidos pelas normas. A não conformidade induz à necessidade de se dispor de uma sistematização dos principais critérios que propiciem a avaliação da acessibilidade, considerando a ordem de importância relativa ao fluxo, especialmente, dos usuários de seus serviços.

Assim, o objetivo deste trabalho se constituiu em apresentar uma proposta de roteiro para verificação de acessibilidade em edificação nas universidades, que permita a sua utilização na perspectiva de implantação de melhorias e manutenção das acessibilidades das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzidas nas edificações.

Para o alcance desses objetivos, a estratégia metodológica adotada nesta pesquisa consistiu, inicialmente, na identificação dos critérios exigidos nas normas técnicas, seguida da seleção, análise e priorização, através da técnica GUT (Gravidade, Urgência e Tendência).

## **Metodologia de Análise**

Diante das características deste trabalho e do caráter da problemática apresentada para pesquisa, a mesma pode ser classificada quanto aos fins, como descritiva e quanto aos meios, como bibliográfica. Já com relação à sua natureza, pode ser classificada como pesquisa aplicada, dada a sua intenção de propor uma metodologia aplicada à avaliação de acessibilidade em edificações das IES.

A pesquisa foi norteada pela Lei de N° 10.098/2000, pelo Decreto de N° 5.296/2004, e pelas normas NBR 9050 e NBR 13994, da ABNT, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

**De acordo com o Decreto** de N° 5.296, de 02 de dezembro de 2004, no seu Art. 24º, determina que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

Esse regramento por sua vez, viabilizou a ABNT a criação da NBR 9050, a qual “estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade” (BRASIL, 2015).

Por sua vez Nascimento (2014), estabeleceu parâmetros para mensurar a acessibilidade em consonância com a NBR 9050, agrupando em quatro indicadores constituídos da *comunicação e sinalização, acessibilidade em edificações, sanitários acessíveis e ergonomia adequada* e seus respectivos atributos de mensuração.

Os roteiros apresentados (quadros 1, 2, 3 e 4) foram elaborados com o propósito de ser aplicado de forma autoexplicativa quando do surgimento de eventuais demandas da avaliação e inspeção nos projetos e execuções de construção e reforma. Os indicadores e os critérios trazem as legislações e normas associadas aos itens a serem observados, objetivando facilitar a identificação das mesmas na elaboração de documentos decorrentes da verificação.

## **Comunicação e sinalização**

Compreendendo a comunicação como um conjunto de símbolos e regras de aplicação e disposição, que torna possível um sistema de comunicação, podendo ser visual, tátil ou sonoro. Fundamentalmente, tem a capacidade de proporcionar inteligibilidade. Por sinalização, entende-se por tipografia as letras, números e sinais utilizados em placas, sinais visuais ou táteis, e por fonte tipográfica um conjunto de caracteres em um estilo coerente (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015)

No Quadro 1, são apresentados o indicador *comunicação e sinalização* e os seus critérios de mensuração constituído: *rampas, corrimãos, calçadas, piso tátil, degraus, escadas e sinalização*.

### Quando 1: Comunicação e Sinalização

Indicadores	Critérios	Dimensões
COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO	Rampas	Patamares: início e término-dimensão longitudinal de 1,20m. Entre os segmentos de rampa devem ser previstos patamares intermediários com dimensão longitudinal mínima de 1,20m.
	Corrimãos	Devem ser instalados em rampas e escadas, em ambos os lados, a 0,92m e 0,70m do piso. Devem prolongar-se paralelamente ao patamar, pelo menos por 0,30m nas extremidades.
	Calçadas	Faixa de serviço: Nas calçadas a serem construídas, recomenda-se reservar uma faixa de serviço com largura mínima de 0,70m; Faixa livre ou passeio: deve ter inclinação transversal até 3%, ser contínua entre lotes e ter no mínimo 1,20m de largura e 2,10m de altura livre; Faixa de acesso: esta faixa é possível apenas em calçadas com largura superior a 2,00m.
	Piso tátil	Largura da base do relevo recomendado é de 0,3m, mínimo de 0,3m e máxima de 0,4m. Altura do relevo recomendada é de 0,04m, 0,03m é o mínimo aceitável, e 0,05m o máximo.
	Degraus	A sequência de até dois degraus é considerada degrau isolado. Rampas junto aos degraus isolados devem ter largura livre mínima de 1,20m.
	Escadas	Três degraus ou mais é considerada escada. A largura mínima para escadas em rotas acessíveis é de 1,20m.
	Sinalização	Sinalização suspensa deve estar a uma altura de 2,10m acima do piso.
	Símbolos	A altura do símbolo deve ter a proporção de 1/200 da distância de visada, com mínimo de 0,8m.
	Telefones públicos	Devem apresentar altura entre 0,75 m e 0,80 m.

Fonte: Elaborado a partir NBR 9050 (2015).

Vemos acima a demonstração da composição do indicador *comunicação e sinalização*. Os critérios como rampas, as quais devem seguir patamares de início e término – dimensão longitudinal de 1,20 m e entre os segmentos de rampa devem ser previstos patamares intermediários com dimensão

longitudinal mínima de 1,20 m. Os corrimãos devem ser instalados em rampas e escadas, em ambos os lados, a 0,92 m e 0,70 m do piso, medidos da parte superior até o ponto central do degrau ou do patamar, no caso de rampas. Também devem ser contínuos sem interrupção nos patamares das escadas e rampas, e devem prolongar-se paralelamente ao patamar, pelo menos por 0,30m nas extremidades, e essas devem ter acabamento recurvado.

Nas calçadas deve-se evitar a utilização de padronagem na superfície do piso que possa causar sensação de insegurança (por exemplo, estampas que pelo contraste de desenho ou cor possam causar a impressão de tridimensionalidade). A sinalização visual e tátil no piso indica situações de risco e direção.

Para o piso tátil a largura da base do relevo recomendado é de 0,3m, mínima de 0,3m e máxima de 0,4m, e a altura do relevo de 0,004m recomendada, 0,003m é o mínimo aceitável e 0,005m o máximo. A sinalização tátil e visual direcional no piso deve ser instalada no sentido do deslocamento das pessoas, quando há ausência ou descontinuidade de linha-guia identificável, em ambientes internos ou externos, para indicar caminhos preferenciais de circulação. O contraste tátil e o contraste visual da sinalização direcional consistem em relevos lineares, regularmente dispostos.

A sequência de até dois degraus é considerada degrau isolado e devem ser evitados. Mas, quando utilizados, devem conter corrimãos e ser devidamente sinalizado em toda a sua extensão, se possuírem rampas junto aos degraus isolados devem ter largura livre mínima de 1,20m. São consideradas escadas, três degraus ou mais e a largura mínima para escadas em rotas acessíveis é de 1,20m.

A sinalização deve estar instalada a uma altura que favoreça a legibilidade e clareza da informação sendo autoexplicativa, perceptível e legível para todos. A sinalização deve ser localizada de forma a identificar claramente as utilidades disponíveis dos ambientes. Devem ser fixadas onde decisões são tomadas, em uma sequência lógica de orientação, de um ponto de partida ao ponto de chegada. Devem ser repetidas sempre que existir a possibilidade de alterações de direção. E, informações com textos devem ser complementadas com os símbolos. Os tipos de sinalização podem ser visuais, sonoros e táteis. A sinalização visual é compreendida por mensagens de textos, contrastes,

símbolos e figuras; A sonora é composta por conjuntos de sons que permitam a compreensão pela audição e; a tátil constituída por informações em relevo, como textos, símbolos e Braille. Deve-se haver um contraste, entre a sinalização visual (texto ou símbolo e fundo) e a superfície sobre a qual ela está afixada, para que assim a iluminação do entorno – natural ou artificial – não prejudique a compreensão das informações.

Devem-se evitar o uso de materiais brilhantes e de alta reflexão, reduzindo o ofuscamento. As informações em Braille não precisam de contraste visual. A altura do símbolo deve ter a proporção de 1/200 da distância de visada, com mínimo de 0,08m. O desenho do símbolo deve conter contornos fortes e bem definidos, simplicidade nas formas e poucos detalhes, estabilidade da forma e utilizar símbolos de padrão internacional.

Para instalação de telefones públicos deve-se atender a uma altura entre 0,75 m e 0,80 m do piso acabado, devem ser sinalizados e não podem interferir na circulação de pedestres quando instalados nas calçadas.

## **Acessibilidade em Edificações**

No Quadro 2, são agrupados os critérios: *via de acesso ao prédio; estacionamento; bebedouros; portas; terminais de computadores e; elevador*, que compõe o indicador *acessibilidade em edificações*.

## Quando 2: Acessibilidade em Edificações

Indicadores	Critérios	Dimensões
ACESSIBILIDADE EM EDIFICAÇÕES	Via de Acesso ao Prédio	Compreende-se que todo prédio de possui o acesso em diversos modos: não motorizado, motorizado coletivo e motorizado individual.
	Estacionamento	Deve ter sinalização vertical. Espaço para circulação com no mínimo 1,20m de largura.
	Bebedouros	Alturas da bica: 0,90m e entre 1,00m e 1,10m em relação ao piso acabado.
	Corredores	Largura de 0,90m para corredores de uso comum com extensão até 4,00m. Largura de 1,20m para corredores de uso comum com extensão até 10,00m. Largura de 1,50m para corredores com extensão superior a 10,00m, 1,50m para corredores de uso público.
	Portas	Espaço de transposição com um círculo de 1,50m de diâmetro. Devem ter 0,60m ao lado da maçaneta de cada porta. No deslocamento frontal com espaço livre de 0,30m entre a parede e a porta. No sentido oposto ao deslocamento do usuário, deve existir um espaço livre de 0,60m contíguo à maçaneta. Apresentar no mínimo 0,80m de largura e 2,10m de altura.
	Terminais de computadores	5 % do total de terminais de consulta devem ser acessíveis à *P.C.R. e **P.M.R. 10 % sejam adaptáveis para acessibilidade.
Elevador	Para uma *P.C.R. e mais um usuário: largura de 1,1m, profundidade de 1,3m, carga nominal de 525 Kg, largura da porta de 0,8m. Para uma *P.C.R. e vários usuários: largura de 1,5m, profundidade de 1,5m, carga nominal de 975 Kg, largura da porta de 1,1 m. Para várias *P.C.R. ou uma maca e vários usuários: largura de 2,1 m, profundidade de 1,3m, carga nominal de 1.225 Kg, largura da porta de 1,1m.	

Fonte: Elaborado a partir NBR 9050 (2015).

\* P.C.R – Pessoa em Cadeira de Rodas; \*\*P.C.M – Pessoa com Mobilidade Reduzida;

Dentro do conceito de *acessibilidade em edificações*, o critério via de acesso ao prédio, corresponde às vias pavimentadas (pavimentadas por asfalto ou pedras de paralelepípedos) e as não pavimentadas, que permitem a locomoção de pessoas. As vias locais se caracterizam pela sua utilização “apenas ao acesso local ou áreas restritas” (...) sendo usadas apenas por veículos restritos ou com algum interesse (BRASIL, 1997).



É nestas vias, portanto, onde acontecem os modos de locomoções de pessoas: o *não motorizado*; o *motorizado coletivo* e; o *motorizado individual*. O primeiro modo corresponde à circulação de pessoas por meio não motorizado, que pode acontecer por pessoas a pé e em bicicletas. O segundo modo corresponde ao motorizado coletivo, que pode acontecer por pessoas que fazem uso de veículos como vans, ônibus e microônibus. E por fim, motorizado individual, que corresponde ao uso de automóveis de passeio e motocicleta.

Os estacionamentos devem possuir vagas para o estacionamento de veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência, tendo sinalização vertical. Devem contar com um espaço adicional de circulação com no mínimo 1,20m de largura, esse espaço pode ser compartilhado por duas vagas. O percurso máximo entre a vaga e o acesso à edificação ou elevadores deve ser de no máximo 50m.

A altura dos bebedouros deve estar no mínimo em duas alturas diferentes de bica, sendo uma de 0,90 m e outra entre 1,00 m e 1,10 m em relação ao piso acabado.

Quanto à dimensão dos corredores é recomendada uma largura mínima de: 0,90m para corredores de uso comum com extensão até 4,00m; 1,20m para corredores de uso comum com extensão até 10,00m; 1,50m para corredores com extensão superior a 10,00m e 1,50m para corredores de uso público;

Para utilização das portas, é necessário um espaço de transposição com um círculo de 1,50m de diâmetro, somado às dimensões da largura. Quando abertas, devem ter um vão livre, de no mínimo 0,80m de largura e 2,10m de altura, além dos 0,60m ao lado da maçaneta de cada porta, para permitir a aproximação de uma pessoa em cadeira de rodas.

No deslocamento frontal, quando as portas abrirem no sentido do deslocamento do usuário, deve existir um espaço livre de 0,30m entre a parede e a porta, e quando abrirem no sentido oposto ao deslocamento do usuário deve existir um espaço livre de 0,60 m, contíguo à maçaneta. Na impraticabilidade da existência destes espaços livres, deve-se garantir equipamento de automação da abertura e fechamento das portas através de botoeira ou sensor.

Em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre de 0,80 m, deve-se ser garantido também no caso de portas de correr

ou sanfonadas, onde as maçanetas impedem seu recolhimento total. Quando instaladas em locais de prática esportiva, as portas devem ter vão livre mínimo de 1,00m. As maçanetas devem ser instaladas a uma altura que pode variar entre 0,80m e 1,10m do piso acabado.

Quanto aos Terminais de computadores é recomendado que pelo menos 5% do total de terminais de consulta por meio de computadores e acesso à *internet* devam ser acessíveis às Pessoas em Cadeira de Rodas (P.C.R.) e Pessoas com Mobilidade Reduzida (P.M.R.). E recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade em geral.

Os elevadores devem apresentar as seguintes dimensões de acordo com o nível de acessibilidade: no primeiro caso a cabine com suporte para um usuário de cadeira de rodas e mais um usuário, deve possuir largura de 1,1m, profundidade de 1,3m, carga nominal de 525 Kg, largura da porta de 0,8m; no segundo a cabine com suporte para um usuário em cadeiras de rodas e vários usuários deve dispor de uma largura de 1,5m, profundidade de 1,5m, carga nominal de 975 Kg, largura da porta de 1,1m; e por fim no último caso cabine com suporte para várias cadeiras de rodas ou uma maca e vários usuários deve-se apresentar largura de 2,1m, profundidade de 1,3m, carga nominal de 1.225 Kg, largura da porta de 1,1m.

## Sanitários Acessíveis

No Quadro 3, os critérios *altura de lavabos, altura da bacia, barras de apoio e boteiras*, compõem o indicador *sanitários acessíveis*.

**Quando 3: Sanitários Acessíveis**

Indicadores	Crítérios	Dimensões
SANITÁRIOS	Altura de lavabos	Altura de 0,80m frontal e inferior.
	Altura da bacia	Sem abertura frontal. Altura de 0,43m a 0,45m do piso acabado. Altura com assento de no máximo 0,46m.
	Barras de apoio	Deve ser instalada junto à bacia sanitária. Em posicionamento horizontal. Comprimento mínimo de 0,80m. Altura de 0,75m do piso.
	Boteiras	Altura mínima de 0,40m e máxima de 1,00m.

Fonte: Elaborado a partir NBR 9050 (2015).

No Quadro 3, são apresentados os critérios relacionados com indicador *sanitários acessíveis*. A altura recomendada para lavabos deve atender a uma altura da cuba com superfície entre 0,78m e 0,80m do piso acabado, e uma altura inferior livre de 0,73m, e suas torneiras devem ser acionadas por alavancas, com esforço máximo de 23 N, ou torneiras com sensores eletrônicos ou dispositivos equivalentes. As bacias e assentos sanitários acessíveis não podem ter abertura frontal e devem estar a uma altura entre 0,43m e 0,45m do piso acabado, medidas a partir da borda superior sem o assento. Com o assento, esta altura deve ser de no máximo 0,46m. As barras de apoio têm que estar localizadas junto ao assento sanitário, e devem ser instaladas em uma linha reta horizontal com comprimento mínimo de 0,80m, a 0,75m de altura do piso acabado, por fim dentro desse mesmo indicador, também se encaixa a presença de boteiras que devem se posicionar a uma altura mínima de 0,40m e máxima de 1,00m do piso acabado.

## Ergonomia Adequada

No quadro 4, é constituído do indicador *ergonomia adequada* e seus critérios: mesas, assentos públicos, assentos para pessoas obesas e balcões.

**Quando 4: Ergonomia Adequada**

Indicadores	Crítérios	Dimensões
ERGONOMIA ADEQUADA	Mesas	Dever garantir circulação adjacente que permita giro de 180° à *P.C.R. Tampo com largura mínima de 0,90m e altura entre 0,75m e 0,85m do piso acabado. Largura livre mínima sob a superfície de 0,80m. Altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73m, com profundidade livre mínima de 0,50m.
	Assentos públicos	Altura entre 0,40m e 0,45m, medida na parte mais alta e frontal do assento. Largura do módulo individual entre 0,45m e 0,50m. Profundidade entre 0,40m e 0,45m, medida entre a parte frontal do assento e a projeção vertical do ponto mais frontal do encosto. Ângulo do encosto em relação ao assento entre 100° a 110°.
	Assentos para pessoas obesas	Profundidade mínima de 0,47m e máxima de 0,51m do assento, medida entre sua parte frontal e o ponto mais frontal do encosto tomado no eixo de simetria. Largura do assento mínima de 0,75m, medida entre as bordas laterais no terço mais próximo do encosto. Altura do assento mínima de 0,41m e máxima de 0,45m, medida na sua parte mais alta e frontal. Ângulo de inclinação do assento em relação ao plano horizontal, de 2° a 5°. Ângulo entre assento e encosto de 100° a 105°. Apoios de braços com altura entre 0,23 m e 0,27 m em relação ao assento. Devem suportar uma carga de 250 kg.
	Balcões	Devem garantir circulação adjacente que permita giro de 180° a *P.C.R. Altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73 m e profundidade livre mínima de 0,30m. Balcões de atendimento acessíveis: largura mínima da superfície de 0,90m. Altura entre 0,75m a 0,85m do piso acabado. Largura livre mínima sob a superfície de 0,80m.

Fonte: Elaborado a partir NBR 9050 (2015).

\* P.C.R – Pessoa em Cadeira de Rodas; \*\*P.C.M – Pessoa com Mobilidade Reduzida;

No Quadro 4, referente ao indicador *Ergonomia Adequada* foram destacados os critérios de assentos para Pessoas Obesas (P.O.), onde devem ter profundidade mínima de 0,47m e máxima de 0,51m do assento, medida entre sua parte frontal e o ponto mais frontal do encosto tomado no eixo de

simetria; largura do assento tem que ser minimamente de 0,75m, medida entre as bordas laterais no terço mais próximo do encosto. É admissível que o assento para pessoa obesa tenha a largura resultante de dois assentos comuns, desde que seja superior a esta medida de 0,75m; a altura do assento de 0,41m mínima e máxima de 0,45m, medida na sua parte mais alta e frontal; o ângulo de inclinação do assento em relação ao plano horizontal tem que ser de 2° a 5° e; o ângulo entre assento e encosto de 100° a 105° e, quando providos de apoios de braços, estes devem ter altura entre 0,23m e 0,27m em relação ao assento, além do assento ter que suportar uma carga de 250 kg.

Os assentos públicos devem apresentar altura entre 0,40m e 0,45m, medida na parte mais alta e frontal do assento; a largura do módulo individual deve-se encontra entre 0,45m e 0,50m; a profundidade entre 0,40m e 0,45m, medida entre a parte frontal do assento e a projeção vertical do ponto mais frontal do encosto; é recomendado que o ângulo do encosto em relação ao assento seja entre 100° a 110°. Devem estar implantados sobre uma superfície nivelada com o piso adjacente. Deve ser garantido um Módulo de Referência (M.R.) ao lado dos assentos fixos, sem interferir com a faixa livre de circulação.

As mesas ou superfícies de trabalho acessíveis devem ser facilmente identificadas e localizadas dentro de uma rota acessível. Devem garantir um M.R. posicionado para a aproximação frontal. E, sendo obrigatório, um espaço de circulação adjacente que permita giro de 180° à P.C.R., a largura mínima recomendada é de 0,90m e altura entre 0,75m e 0,85m do piso acabado, assegurando-se largura livre mínima sob a superfície de 0,80m.

A altura livre sob o tampo que deve ser assegurada é de no mínimo 0,73m, com profundidade livre mínima de 0,50m, de modo que a P.C.R. tenha a possibilidade de avançar sob a mesa ou superfície.

Os Balcões de atendimento acessíveis devem ser facilmente identificados e localizados em rotas acessíveis. Devem garantir um M.R. posicionado para a aproximação frontal. A circulação adjacente tem que permita um giro de 180° à P.C.R. E quando houver um conjunto com número superior a seis postos de atendimento, deve ser previsto um posto acessível para atendente em cadeira de rodas.

A largura mínima que se recomenda possuir é de 0,90m e, assegurando-se largura livre mínima sob a superfície de 0,80m. A altura entre 0,75m a 0,85m do piso acabado, assegurando altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73m e profundidade livre mínima de 0,30m, de modo que a P.C.R. tenha a possibilidade de avançar sob o balcão.

## **CONCLUSÕES**

São nos espaços físicos das universidades que é criado, sistematizado e disseminado o conhecimento. Neles, as pessoas circulam durante seis a dose horas diárias o que justifica, por si só, a necessidade de uma política que assegure a inclusão social através da acessibilidade em suas edificações.

Nesta pesquisa, deu-se um enfoque maior na sistematização dos indicadores, constantes na legislação e normas brasileiras, que tratam da acessibilidade. Na análise, foi revelada a pertinência do estudo, no que se refere à redução ou eliminação de riscos pela não aplicação das métricas na instalação de equipamentos destinados às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Todas essas considerações levam à conclusão de que um roteiro para verificação de acessibilidade em edificação nas universidades deve ser utilizado intersetorialmente como forma de assegurar um controle e supervisão da qualidade na execução dos projetos. Conforme se constata no presente estudo, há um forte arcabouço normativo, que permite aos gestores dos órgãos e executores dos projetos mitigarem os possíveis riscos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Uma próxima etapa da pesquisa será a aplicação do roteiro de verificação em estudo sobre avaliação da acessibilidade nas edificações, utilizando os indicadores, critérios e atributos, mediante uma metodologia estatística para os padrões de conformidade, considerando a ordem de importância relativa ao fluxo, especialmente, dos usuários de seus serviços.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. NBR 13994. **Elevadores de passageiros – elevadores para transporte de pessoa portadora de deficiência**. Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_. NBR 15599. **Acessibilidade – comunicação na prestação de serviços**. Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DAS PESSOAS DEFICIENTES. **Relatório de atividades**. Brasília, 1981.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Cresce número de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/09/cresce-numero-de-pessoas-com-deficiencia-no-mercado-de-trabalho-formal/#aconten>>. Acesso em: 20 abr.2018.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.098, de 18 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12343.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12343.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12343.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, **institui o sistema nacional de avaliação do ensino superior – SINAES**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997, **institui o código brasileiro de trânsito – CBT**. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12343.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. *Acessibilidade nos órgãos públicos federais / Tribunal de Contas da União; Relatora, Ministra Ana Arraes – Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2012.*

NASCIMENTO, José Mancinelli Ledo do. *Índice de responsabilidade social da universidade: uma metodologia de avaliação institucional*. 205f. 2014. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Campina Grande - PB

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção a regulamentação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2009.



# **DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

*José Mancinelli Lêdo do Nascimento*

*Emiliano Rostand de Moraes Célio*

*Iago dos Santos*

*Janaina Farias dos Santos*

*Ruth Lima da Silva*

## **APRESENTAÇÃO**

As diversas dimensões da inclusão social estão diretamente ligadas com a compreensão do processo da alteridade, da aceitação das diferenças das pessoas e, ao mesmo tempo, da autoconstrução da identidade. A complexidade conceitual e abrangente dessa dimensão cria uma série de desafios para pessoas, incluindo, aceitarem suas diferenças e as diferenças de outrem.

Segundo Pacievitch (2008), a inclusão social é um termo utilizado quando se faz referência a inserção de pessoa com algum tipo de deficiência ao ensino regular e ao mercado de trabalho, ou ainda as pessoas consideradas excluídas, que não têm a mesma oportunidade dentro da sociedade.

Portanto, inclusão, diz respeito a um conjunto de ações e medidas que garantem a participação igualitária de todos na sociedade. Tal movimento, engloba e considera as diferenças peculiares dos excluídos e, antes que tais medidas e ações sejam formuladas e aplicadas, destaca que é necessário observar quais são os grupos excluídos e o que deve ser melhorado para que possam estar plenamente inseridos na coletividade.

Ante essa demanda, urge a necessidade de promover um novo padrão de conduta em relação às pessoas com deficiências, através da construção de uma cidadania social, na qual a preocupação maior, é com a implementação de ações para o bem-estar das pessoas e, em especial, com diferenças.

Dessa forma, o pressuposto básico deste artigo é de que quanto mais discutida a temática da inclusão social, melhores serão as condições

da compreensão de cidadania social nas diversas dimensões da temática. A partir desta premissa, este artigo é voltado para a inclusão social das pessoas com deficiências sensoriais e os parâmetros necessários para que ocorra de fato a inclusão na sociedade.

Para nortear ações de inclusão da pessoa com deficiência foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que no seu Art. 1º, estabelece que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Para fins de aplicação desta Lei, o Art. 3º considera que a acessibilidade é um dos fatores de maior importância no processo de inclusão social das pessoas com deficiência e, visa também, possibilitar as condições de uso dos ambientes, espaços, transportes, informações, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos por qualquer pessoa, de maneira autônoma, independente e segura (BRASIL, 2015).

Deste modo, é possível definir acessibilidade como incluir a pessoa com qualquer deficiência na participação de atividades como o uso de produtos, serviços e informações, independentemente de sua estatura, idade ou tipo de deficiência, garantindo sua qualidade de vida e possibilitando a participação igualitária na sociedade.

No que se refere a legislação, o Brasil possui atualmente um conjunto de leis bem avançado a respeito do tema, possuindo inclusive um Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE, responsável por acompanhar e avaliar o desenvolvimento da Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e urbana.

O decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, o qual regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, sobre competência da Coordenadoria

Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Ainda se tratando da legislação voltada para a inclusão e acessibilidade tem-se a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 juntamente com o Decreto de nº 5.296, de 02 de abril de dezembro de 2004, que a regula. Esta lei estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Como também o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 o qual Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Este deixa claro os direitos que devem ser respeitados das pessoas com deficiência.

No sentido de promover os procedimentos para garantir os padrões à acessibilidade, foi estabelecida a norma técnica NBR 9050/2015, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que foi elaborada no Comitê Brasileiro de Acessibilidade, pela Comissão de Estudo de Acessibilidade em Edificações com intuito regulamentar a Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, promovendo a facilidade no uso dos mesmos.

Quanto a acessibilidade para a inclusão social no ensino público de acordo com o Decreto de Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, no seu Art. 24º, determina que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

Segundo o Tribunal de Contas da União–TCU (BRASIL,2012), problemas de acessibilidade coexistem na maioria das instituições federais de ensino. Os dados revelam que 45,7% dos cursos ofertados não oferecem condições de acessibilidade; 39,7% dessas instituições que ofertam o ensino médio não possuem sanitários adequados às normas de acessibilidade, assim como 43,9% delas não possuem dependências e vias adequadas para acesso de deficientes.

### Gráfico 1: Ingressantes deficientes no ensino superior na Paraíba por deficiência.



Fonte: INEP, 2016.

E baseando-se nos dados estatísticos relacionados aos deficientes que ingressaram no ensino superior no Brasil, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2016), é possível observar que houve um total de 36.755 ingressantes. Desses dados pode-se observar que o estado de São Paulo contém a maior porção representativa com um pouco mais de 20% dos ingressantes, seguido de Minas Gerais com 13% e do Rio Grande do Sul com 7,3%.

Ainda de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP a Paraíba é responsável por 5,4% dos ingressantes representando uma porção de 1.981 deficientes regularmente matriculados em algum curso de nível superior, seja ele presencial ou à distância. Desse total, a maioria possui baixa visão e são ingressantes da rede pública, seja em instituições municipais, estaduais ou federais.

Para fomentar esses índices apresentados pelo INEP, a política de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, contempla o Programa Incluir que tem como objetivo principal estimular a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, garantindo assim “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013).

Como o decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, mesmo já defini no seu capítulo III, artigo 8º, inciso I a acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

E, em concordância, a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, a qual define acessibilidade como possibilidade de utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, além de sistemas e tecnologias e de outros serviços e instalações abertos ao público.

Essa lei traz uma visão diferente em sua definição ao incluir a possibilidade as condições de utilização também dos sistemas e tecnologias, mostrando assim que a definição de acessibilidade é algo complexo e que, com o tempo, vão sempre sendo agregados novos eixos, para se possibilitar a acessibilidade.

Como mostra a definição da NBR 9050 (2015) onde diz que:

Esta Norma visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção.

Incluindo nesta definição a diferenciação da *percepção*, mostrando assim que o conceito de acessibilidade é diversificado e relacionado a muitos elementos que são incorporados com o passar do tempo.

Sendo a NBR 9050 a norma que regulamenta e promove a acessibilidade, a mesma necessita passar por atualizações no decorrer dos anos, com intuito de acompanhar a evolução das necessidades da sociedade. Nesta perspectiva, a NBR 9050, criada em 1983, já passou por três revisões. A primeira revisão ocorreu em 1994, a segunda revisão foi realizada em 2004, e a revisão mais recente que é de 2015, que contempla novos parâmetros como: dispositivo para travamento de portas; assentos para pessoa obesa; linguagem; símbolo internacional de

acesso; atendimento preferencial; parâmetro auditivo; entre outros.

Considerado que o total da maioria dos deficientes ingressantes no ensino superior da Paraíba na rede pública, possuem baixa visão, 68,52% INEP (2016). Essas pessoas não conseguem absorver totalmente todas informações dispostas nos ambientes.

Assim, o processo de comunicação vai muito além da fala, representada pela linguagem verbal, envolve também todo processo de linguagem não verbal, representado por símbolos, imagens, cores, gestos, objetos – os signos visuais. Desta forma, a nova versão contempla aspectos que favorecem a percepção das informações do dia a dia de forma a facilitar a comunicação.

Considerando que o processo de comunicação consiste em receber, processar e transmitir informações, Simões (2014), afirma que:

A comunicação é um processo ou forma de interação que é interpessoal, isto é, é social no sentido mais estreito do termo. O processo só pode dizer completo a partir do momento em que resulta em alguma espécie de compreensão. Em outras palavras, a comunicação jamais acontece meramente numa situação de estímulo e resposta, no sentido em que essas palavras são usadas na psicologia. Ela é antes expressão, interpretação e resposta (SIMÕES, 2014, p,54).

Desta forma Camargo, Nardi e Veraszto, (2008) abordam que a comunicação pode ser entendida como o processo social básico de produção e partilhamento do sentido através da materialização de formas simbólicas. Sendo assim, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, surgiu como uma forma de facilitar a comunicação de deficientes auditivos de maneira legal.

A Portaria nº 3, de 7 de maio 2007, institucionalizou o eMAG no âmbito do Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação – SISP, tornando sua observância obrigatória nos sítios e portais do governo brasileiro. Essa portaria buscou implantar um Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) que consiste em um conjunto de recomendações a ser considerado para que o processo de acessibilidade dos sítios e portais do governo brasileiro seja conduzido de forma padronizada e de fácil implementação.

No mesmo sentido do eMAG, o VLibras foi criado de uma parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que consiste em um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto e fácil utilização, responsável por traduzir conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas Web acessíveis para pessoas surdas.

Mesmo com todo avanço tecnológico que ajuda para que o processo de comunicação se concretize de fato para pessoas com deficiência sensoriais é necessário que se tenha uma sinalização adequada como fator propulsor do processo de comunicação. Não diminuindo a importância da presença de um tradutor intérprete de LIBRAS para atender a necessidade de comunicação da população que faz uso de língua de sinais.

No que se refere a sinalização, esse termo é utilizado para concretizar a comunicação de modo que as pessoas recebam estímulos que informam sobre a melhor conduta a tomar perante determinadas circunstâncias relevantes. Logo a sinalização é uma forma de comunicação voltada para situações que necessitam de atenção.

A sinalização voltada para pessoas com deficiências além de ter o objetivo de chamar atenção, tem como prioridade servir como meio de comunicação em que orienta os indivíduos quanto a informações que são utilizadas no cotidiano. Os tipos de sinalização podem ser compreendidas por três tipos: sonoros; táteis; e visuais.

A primeira é composta por conjuntos de adereços incrementados há equipamentos e ambientes, que produzem sons que devem ser compostos na forma de informações verbais ou não, permitindo a compreensão pela audição do receptor, indicando situações de localização, advertência e instrução.

A segunda sinalização correspondente a tátil é utilizada normalmente por pessoas que têm baixa visão e nela as informações são repassadas através de códigos, piso tátil e símbolos. Esse tipo de sinalização é considerado um recurso que prover segurança, orientação e mobilidade a todas as pessoas, principalmente àquelas com deficiência visual ou surdo-cegueira.

A visual, terceira e última sinalização, está voltada para a direção e orientação,

utilizando os sinais como meio de comunicação transmitindo informações para deficientes auditivos. Os símbolos usados são universais, como por exemplo as placas de trânsito e pictogramas, que representam situações.

Estabelecendo assim um indicador, com critérios referentes à *comunicação e sinalização*, para melhor atender a necessidade de ter ambientes que possam proporcionar a independência e autonomia das pessoas com deficiências sensoriais. Assim foram estabelecidos critérios para avaliação como: *Piso Tátil, Placas de Sinalização, Toten, Elevadores com botoeira em Braille e indicação de voz, Telefones públicos, Mapa em relevo e Degraus sinalizados*.

A presença do piso tátil é imperativa na sinalização visual e tátil, o piso indica situações de risco e direção. Para o piso tátil a largura da base do relevo recomendado é de 0,3m, mínima de 0,3m e máxima de 0,4m, e a altura do relevo de 0,004m recomendada, 0,003m é o mínimo aceitável e 0,005m o máximo.

A sinalização tátil e visual direcional no piso deve ser instalada no sentido do deslocamento das pessoas, quando há ausência ou descontinuidade de linha-guia identificável, em ambientes internos ou externos, para indicar caminhos preferenciais de circulação. O contraste tátil e o contraste visual da sinalização direcional consistem em relevos lineares, regularmente dispostos.

No que refere a direção o piso é disposto em formas de linhas contínuas, servindo de guia de deslocamento para pessoas com deficiência visual, já no que diz respeito ao alerta de situações de risco o piso tátil é determinado em forma de círculos, assim tornando fácil a distinção do piso quanto a direção ou alerta pelo indivíduo.

A sinalização efetuada a partir do uso de placas, deve estar instalada a uma altura que favorece a legibilidade e clareza da informação sendo autoexplicativa, perceptível e legível para todos. A sinalização deve ser localizada de forma a identificar claramente as utilidades disponíveis dos ambientes.

As placas devem ser fixadas onde decisões são tomadas, em uma sequência lógica de orientação, de um ponto de partida ao ponto de chegada. Devem ser repetidas sempre que existir a possibilidade de alterações de direção. E, informações com textos devem ser complementadas com os símbolos. O uso dos mesmos deve seguir padrão internacional. O *Toten* é uma placa metálica com informações em alto relevo. Este é utilizado em locais específicos,



como chegada dos locais, para indicar os setores existentes e a direção que as pessoas devem seguir para ter acesso a cada um desses setores.

No sentido de apresentar uma melhor comunicação e sinalização os elevadores, devem apresentar a presença de botoeiras com informações em *braille* e indicação de voz, facilitando o uso e manuseio do equipamento por pessoas com necessidades visuais.

Para instalação de telefones públicos deve-se atender a uma altura entre 0,75 m e 0,80 m do piso acabado, devem ser sinalizados e não podem interferir na circulação de pedestres quando instalados nas calçadas.

Os mapas em relevo ou mapas acessíveis são representações visuais e táteis que servem para orientação, localização de lugares e utilização de setores em espaços públicos e privado. Esses mapas devem combinar textos em *braille* e alto-relevo, e ainda, identificação das trilhas táteis no espaço mapeado. As trilhas e legendas, sempre em alto-relevo, devem ser construídas com cores e texturas diferentes.

A sequência de até dois degraus é considerada degrau isolado e devem ser evitados. Mas, quando utilizados, devem ser sinalizados em toda a sua extensão, se possuírem rampas junto aos degraus isolados devem ter largura livre mínima de 1,20m. São consideradas escadas, três degraus ou mais e a largura mínima para escadas em rotas acessíveis é de 1,20m.

Diante do cenário dos ingressantes no ensino superior com deficiências representado pelo INEP, essa pesquisa buscou identificar as falhas nas edificações, relacionadas a comunicação e sinalização, que devem abrigar pessoas com diferentes deficiências sensoriais, da instituição de ensino superior Universidade Federal da Paraíba-UEPB.

Perante o uso dos parâmetros estabelecidos pela norma NBR 9050 é possível identificar a complexidade quanto a comunicação e sinalização. Sendo assim buscou-se analisar em que níveis se encontram os atributos do indicador de comunicação e sinalização, nos quatro campus da UEPB, o primeiro localizado na capital do estado, na cidade de João Pessoa, o segundo na cidade de Areia, o terceiro na cidade de Bananeiras e por fim o quarto que é dividido nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto. A presente pesquisa foi realizada através do Núcleo de Projetos da CPA/UEPB, durante todo o ano de 2018.

## METODOLOGIA DE ANÁLISE

A presente pesquisa decorreu da observação dos espaços e acessibilidade nos Campus I, II, III e IV da UFPB, voltados para comunicação e sinalização disponíveis para os discentes com deficiência em suas trajetórias diárias.

No primeiro momento, buscou-se, por meio de pesquisas bibliográfica e documental, discorrer sobre a política de acessibilidade com vistas a entender-se as suas formas e abrangências, dados pela literatura especializada, instrumentos legais e sites no contexto nacional, além das definições atribuídas a ela pelo Estado brasileiro em sua legislação vigente.

Vergara (2009, p. 46) define pesquisa bibliográfica como “estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”.

Após o procedimento teórico, necessário ao desenvolvimento e aprofundamento da pesquisa, buscou-se um instrumento que abrangesse a acessibilidade na dimensão de comunicação e sinalização conciliando as dimensões de acessibilidade arquitetônica e acessibilidade comunicacional de Sasaki (1997).

A pesquisa tomou como referência a NBR 9050, a qual estabelece critérios e parâmetros para garantir a acessibilidades a qualquer indivíduo em todos os espaços, edificações, ambientes e equipamento. Sendo construído um instrumento de verificação que tomou como base o indicador *comunicação e sinalização* estabelecidos por Nascimento (2014) antes constituído com o auxílio da mesma norma.

Com base neste indicador buscou-se definir os critérios a serem avaliados relacionados a ele, logo foram definidos os critérios: *presença de piso tátil; placas de sinalização em braille; Toten; elevadores com botoeira em braille; elevadores com indicação de voz; placas de sinalização ampliada e em libras; telefones públicos em altura acessível; telefones públicos para alunos surdos; mapa em relevo e degraus sinalizados com cor contrastante.*

Para alcançar o objetivo deste trabalho se fez necessário o deslocamento para aplicação do instrumento de pesquisa para verificação *in loco*, sendo essa fase assim caracterizada como uma pesquisa de campo. Esta é definida por Vergara (2009, p. 45,46) como “investigação empírica realizada no local onde

ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

O estudo em questão tem características quanto aos fins de pesquisa exploratória, pois é realizado em uma área que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, ou seja, é realizada para que a comunicação e sinalização dispostas na UFPB seja divulgada com o objetivo de que a comunidade esteja familiarizada quanto a este assunto.

Para análise e mensuração dos dados coletados por meio da aplicação dos questionários, foi feito o uso do software Excel, usando uma escala representativa, onde 0 representa casos onde não existia o critério analisado, 1 em casos em que houvesse a existência parcialmente e se total a resposta marcada seria 2. Após esse processo, fora feita a discussão dos dados.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO**

### **Comunicação e sinalização**

Para fins de aplicação o construto *comunicação e sinalização* presente no instrumento criado para coleta de dados conta com dez critérios que buscam facilitar a mensuração do nível de comunicação e sinalização dos ambientes que foram estudados. Esses ambientes estão distribuídos nos quatro Campus da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Os critérios estão distribuídos na seguinte sequência de atributos dentro do construto: *presença de piso tátil; placas de sinalização em braille; totem; elevadores com botoeira em braille; elevadores com indicação de voz; placas de sinalização ampliada e em libras; telefones públicos em altura acessível; telefones públicos para alunos surdos; mapa em relevo e degraus sinalizados com cor contrastante.*

Na primeira Tabela 1, denominada de *atributos da comunicação e sinalização* é possível visualizar os níveis de comunicação relacionados ao Campus I da UFPB, localizado na cidade João Pessoa, no qual foram verificados 79 ambientes.

**Tabela 1 Atributos da Comunicação e Sinalização - Campus I**

Atributos	Sem os Atributos	Presença Parcial dos Atributos	Presença total dos Atributos
Presença de piso tátil	92,31%	7,69%	-
Placas de sinalização em Braille	100,00%	-	-
Toten	100,00%	-	-
Elevadores com botoeira em Braille	82,28%	16,46%	1,27%
Elevadores com indicação de voz	82,28%	16,46%	1,27%
Placas de sinalização ampliada e em libras	100,00%	-	-
Telefones públicos em altura acessível	-	-	-
Telefones públicos para alunos surdos	-	-	-
Mapa em relevo.	100,00%	-	-
Degraus sinalizados com cor contrastante	98,73%	-	1,27%

Fonte: Pesquisa (2018).

No Campus I, a **presença de piso tátil** em seus ambientes é disposta da seguinte forma: 92,31% dos ambientes estudados não contém a presença do piso tátil; e 7,69% dos ambientes possuem parcialmente; enquanto na variável da presença total de piso tátil, não foi identificado nenhum espaço nos ambientes verificados, quando de sua existência, estes são identificados em pequenas metragens do percurso e ainda interrompidos por algum obstáculo. Quanto a presença de **placas em braille**, não foram identificadas suas colocação nos ambientes pesquisados.

O **Toten**, instrumento de comunicação visual indispensável ao processo de distribuição de informações nas edificações, na pesquisa não foi identificados este atributo nos arredores dos edifícios que estavam instalados os 79 ambientes pesquisados no Campus I da UFPB. Quanto aos atributos existência de **elevadores com botoeiras em braille e com indicação de voz**, foi identificado o seguinte:

- a) Nas edificações visitadas identificou-se a existência de cinco elevadores;
- b) Duas unidades instaladas no Centro de Ciências Médicas com **todos os atributos requeridos** para funcionamento completo ao atendimento das pessoas com deficiências sensoriais, no entanto, uma delas não estava em funcionamento no ato da pesquisa;
- c) Outros três elevadores, dois instalados no Centro de Ciências Exatas da Natureza e um outro no Centro de Tecnologia, que foram avaliados por não funcionando no ato da pesquisa

Quanto aos atributos, **placas de sinalização ampliada em libras, telefones públicos em altura acessível, telefone público para alunos surdos e mapa em relevo**, não foram encontrados nenhuma evidência objetivo de sua existência na pesquisa efetuada.

Os **telefones públicos em altura acessível e para alunos surdos**, apesar de alguns questionamentos sobre a obrigatoriedade de sua disponibilização, em virtude da demanda da telefonia móvel, entende-se, portanto, que a telefonia móvel é de uso pessoal e a observância deste atributo, corresponde ao caráter de atendimento ao público as possíveis demandas, mas que não foram identificados no em torno dos ambientes. Quanto ao **mapa em relevo**, sua importância está relacionada a possibilidade de permitir a autonomia de circulação, baseado na orientação proporcionada pelo guia dos espaços.

Por fim, o atributo **degraus sinalizados com cor contrastante**, que na pesquisa foi identificado que apenas 1,27%, dos ambientes verificados possuem de forma total o atributo, enquanto 98,73% não foi identificado qualquer sinal que apontasse para o registro dos degraus sinalizados com cores contrastante,

Na tabela 2, encontram-se os dados referentes aos critérios relacionados com o construto de *atributos comunicação e sinalização* do Campus II localizado na cidade de Areia-PB, no qual foram observados 89 ambientes.

**Tabela 2 Atributos da Comunicação e Sinalização - Campus II**

Atributos	Sem os Atributos	Presença Parcial dos Atributos	Presença total dos Atributos
Presença de piso tátil	100,00%	-	-
Placas de sinalização em Braille	100,00%	-	-
Toten	100,00%	-	-
Elevadores com botoeira em Braille	-	-	-
Elevadores com indicação de voz	-	-	-
Placas de sinalização ampliada e em libras	100,00%	-	-
Telefones públicos em altura acessível	-	-	-
Telefones públicos para alunos surdos	-	-	-
Mapa em relevo.	100,00%	-	-
Degraus sinalizados com cor contrastante	100,00%	-	-

Fonte: Pesquisa (2018).

No Campus II da UFPB, localizado na cidade de Areia, foi identificado uma grande adversidade quando se trata dos aspectos relacionado com **comunicação e sinalização** que foram estabelecidos nesse construto. Dos dez atributos propostos para a avaliação na pesquisa, sete não apresentam qual evidências de registro nas visitas aos prédios. Os atributos **elevadores com botoeira em braille e indicação de voz**, não aplica nesta pesquisa, em virtude das edificações existentes não possuem elevadores,

Outro aspecto que deve ser observado no Campus II, para o atributo **presença do piso tátil** e não evidência objetiva de sua existência, está relacionado pelo acesso com topografias acentuadas e a obrigação da preservação da vegetação natural existente, tendo em vista a responsabilidade da universidade pela proteção do seu patrimônio ecológico, atendendo aos preceitos de sustentabilidade, que impossibilita na maioria dos casos oferecer

melhorias nas vias de acesso do mesmo. Quanto aos critérios telefones públicos em alturas acessíveis e para alunos surdos, não foram identificados no em torno dos ambientes ou edificações,

Na tabela 3 está distribuído a caracterização da comunicação e sinalização do campus III da Universidade Federal da Paraíba, este está situado no interior da paraíba na cidade de Bananeiras, em que foram analisados 78 ambientes.

**Tabela 3 Atributos da Comunicação e Sinalização - Campus III**

Atributos	Sem os Atributos	Presença Parcial dos Atributos	Presença total dos Atributos
Presença de piso tátil	100,00%	-	-
Placas de sinalização em Braille	79,49%	-	20,51
Toten	100,00%	-	-
Elevadores com botoeira em Braille	-	-	100%
Elevadores com indicação de voz	-	-	-
Placas de sinalização ampliada e em libras	100%	-	-
Telefones públicos em altura acessível	-	-	-
Telefones públicos para alunos surdos	-	-	-
Mapa em relevo.	100,00%	-	-
Degraus sinalizados com cor contrastante	100,00%	-	-

Fonte: Pesquisa (2018).

No que se refere a **presença de piso tátil** nos ambientes e edificações que foram verificados, observa-se o não atendimento ao critério, o que representa 100% na variável sem atributos, considerando, que trata-se de um campus agrário com vasta extensão. Entretanto, deve ser considerado duas situações: acesso e edificações construídos em décadas passadas; edificações novas

construídas na expansão universitária. Nas duas situações não há registro da presença de piso tátil.

A distribuição de **placas de sinalização em braille** está presente de forma total em 20,51% dos ambientes, em especial nos blocos de salas de aula. Nos demais ambientes verificados, 79,49%, não dispõe deste atributo...

Quanto ao instrumento de comunicação visual, **totem**, o campus III não dispõe deste recurso, é o que se observa na variável da pesquisa “sem os atributos” com 100% da frequência dos 78 ambientes verificados.

No que se refere ao atributo **botoeira em braille nos elevadores** na pesquisa foi possível identificar que a presença deste atributo de forma total nos dois elevadores existentes no campus, em especial nos blocos de salas de aula. Quanto ao **atributo de elevadores com indicação de voz**, não foi identificado a presença deste atributo nos elevadores.

Se tratando do atributo que trata de **placas de sinalização ampliada e em libras**, 100% dos ambientes não apresentam este atributo que permite avaliar a comunicação e sinalização. Nos atributos que tratam de **telefones públicos de altura acessível e para alunos surdos**, não se identificou no entorno das edificações a disponibilidade do equipamento de comunicação que permitisse a avaliação do mesmo.

O critério **degraus sinalizado**, não foi identificado na pesquisa este critério, portanto, a variável de avaliação sem os atributos, registrou 100%. O dado indica que os degraus presentes no campus não apresentam nem um tipo de sinalização que alerte a pessoa com deficiência visual que ali existe o degrau, assim, caracteriza-se como uma barreira na via de circulação das pessoas.

Por fim, na última tabela denominada *atributos comunicação e sinalização Campus IV* é possível visualizar os percentuais dos critérios do construto de *comunicação e sinalização* relacionados ao Campus IV, que este é dividido em dois e são localizados nas cidades de Rio Tinto e Mamanguape, neste foram verificados 41 ambientes.



**Tabela 4 - Atributos da Comunicação e Sinalização - Campus IV**

Atributos	Sem os Atributos	Presença Parcial dos Atributos	Presença total dos Atributos
Presença de piso tátil	100,00%	-	-
Placas de sinalização em Braille	100,00%	-	-
Toten	100,00%	-	-
Elevadores com botoeira em Braille	-	-	-
Elevadores com indicação de voz	-	-	-
Placas de sinalização ampliada e em libras	100,00%	-	-
Telefones públicos em altura acessível	-	-	-
Telefones públicos para alunos surdos	-	-	-
Mapa em relevo.	100,00%	-	-
Degraus sinalizados com cor contrastante	100,00%	-	-

Fonte: Pesquisa (2018).

O Campus IV, que compreende as cidades Rio Tinto e Mamanguape, apresenta uma característica bastante peculiar. O Centro da cidade de Rio Tinto, está localizado em uma antigas instalações de uma fábrica construída em décadas passadas, sendo que a maioria das instalações estão sendo adaptadas para o desenvolvimento das atividades de ensino pesquisa e extensão. Quanto ao Centro da Cidade de Mamanguape foi projetado e construído no projeto de expansão.

Entretanto, os dez atributos proposto para a avaliação da **comunicação e sinalização** nos ambientes ou edificação permite que seja mensurado o nível em que se encontra. Neste sentido na verificação feita no Campus IV, não foi identificado nenhuma evidência nesta pesquisa, da existência dos atributos: *presença de piso tátil; placas de sinalização em braille; toten; elevadores com botoeira em braille; elevadores com indicação de voz; placas*

*de sinalização ampliada e em libras; telefones públicos em altura acessível; telefones públicos para alunos surdos; mapa em relevo e degraus sinalizados com cor contrastante.*

Ressalta-se que, os atributos que tratam **elevadores com botoeira em braille; elevadores com indicação de voz**, não puderam ser avaliados, pois no dia da pesquisa encontrava-se sem funcionar. Quanto aos **telefones públicos de altura acessível e para alunos surdos**, não se identificou no entorno das edificações a disponibilidade do equipamento de comunicação que permitisse a avaliação do mesmo.

## CONCLUSÕES

No intuito de fazer uma análise, das infraestrutura da UFPB, no que se refere acessibilidade por meio da dimensão **comunicação e sinalização dos ambientes e edificações**, norteado pelo decreto de N° 5.296, de 02 de dezembro de 2004, no seu Art. 240, no qual se determina que acessibilidade para a inclusão social nos estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes (BRASIL, 2004), garantido assim, a inclusão social de pessoas deficientes nos ambientes acadêmicos inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Considerando que a maioria dos estudantes deficientes no Estado da Paraíba em rede pública, conforme INEP (2016), são pessoas com deficiências sensoriais e que as mesmas devido suas limitações de percepção não recebem a mesma proporção de informação que uma pessoa dita “*normal*”, procurou-se analisar em níveis como se encontram os atributos do indicador de comunicação e sinalização, nos quatro campus da UFPB, como forma de contribuir nas discussões de quais ações são prioritárias no processo de construção de um processo pleno de inclusão social.

Através da NBR 9050 e da NBR16.537 chegou-se aos aspectos que serviram de norteadores para a proclamação da informação concluindo assim o processo de comunicação e sinalização, sendo elas: presença de piso tátil; placas de sinalização em *braille*; *toten*; elevadores com botoeira em *braille*;

elevadores com indicação de voz; placas de sinalização ampliada e em libras; telefones públicos em altura acessível; telefones públicos para alunos surdos; mapa em relevo e degraus sinalizados com cor contrastante.

A análise desses atributos permitiram a compreensão da regulamentação e ao mesmo tempo a necessidade da implementação dos aspectos relacionados à comunicação e sinalização no âmbito da UFPB, como forma de viabilizar o acesso com autonomia de locomoção das pessoas com deficiências,

Neste sentido, o levantamento e análise dos dados permitiram identificar a necessidade da universidade refletir sobre a escolha dos parâmetros de comunicação e sinalização, assim como o estabelecimento de diretrizes para contornar o baixo nível, ou na maioria dos casos a inexistência dos atributos verificados.

Os desafios da comunicação e sinalização estão presentes, sabe-se que as universidades e especial a UFPB estão inseridas em ambiente desfavorável orçamentariamente, mas pode valer-se da criação de um programa de melhoria da comunicação e sinalização, dentro de um prazo determinado, para corrigir as distorções encontradas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. NBR 16537: Acessibilidade — **Sinalização tátil no piso — Diretrizes para elaboração de projetos e instalação**. Rio de Janeiro, 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acesso em: 20 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto NO 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção**

**da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12343.htm) >. Acesso em: 07 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 07 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador do Programa Incluir-** Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu 2013. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em 20 de julho, 2018.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.098, de 18 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L12343.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L12343.htm)>. Acesso em: 09 de julho de 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. Lei Nº13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2018.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto; VERASZTO, Estéfano Vizconde. **A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica.** Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo , v. 30, n. 3, p. 3401.1-3401.13, Sept. 2008.

FIGUEIREDO, Paulo Cesar S. **Alterações na nova NBR 9050**. Dourados-MS. 2015. Disponível em: <[http://www.riscobiologico.org/lista/20151126\\_01.pdf](http://www.riscobiologico.org/lista/20151126_01.pdf)>. Acesso em: 20 Jul. 2018.

MELO NETO, Francisco de Paulo e FROES, César. **Responsabilidade Social e Cidadania Empresarial: a administração do terceiro setor**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

NASCIMENTO, José Mancinelli Ledo do. Índice de responsabilidade social da universidade: uma metodologia de avaliação institucional. 205f. 2014. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. Campina Grande - PB.

NÚCLEO de Pesquisa e Extensão. LAViD Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão. **Soluções de Acessibilidade VLibras-Desktop Manual de Instalação da Ferramenta**. 2017. Disponível em: <[http://vlibras.gov.br/manual\\_instalacao\\_vlibras-windows\\_v5.1.0.pdf](http://vlibras.gov.br/manual_instalacao_vlibras-windows_v5.1.0.pdf)>. Acesso em: 20 Jul. 2018.

PACIEVITCH, Thais. **Inclusão Social**. Documento digital do HTML. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/sociologia/inclusão-social> > 2008. Acesso em: 21 de julho de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SIMÕES, Paula Guimarães. Algumas contribuições de Robert E. Park para o campo da comunicação. In: MARTINO, Luís Mauro Sá. MARQUES, Angela Cristina Salgue. **Teorias Da Comunicação processos, desafios e limites**. São Paulo: Plêiade, 2015. 48-62p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

# COMPETÊNCIAS GERENCIAIS DOS COORDENADORES DE CURSOS: ESTUDO EM CAMPUS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

*Raquel Nascimento Silva  
Francivaldo dos Santos Nascimento*

## INTRODUÇÃO

A Administração Pública deve conhecer as competências gerenciais de seus gestores, pois as suas ações impactam diretamente na agilidade, eficiência e eficácia das atividades prestadas (PEREIRA; SILVA, 2011). O gestor público é convidado a construir um caminho seguro de sua situação, além de ser um agente de transformação dos processos de trabalho e na transposição das competências individuais, associadas à competitividade da organização

De acordo com Barbosa e Mendonça (2014) as universidades devem encontrar saídas para a formação de sua força de trabalho, incluindo os professores, o que na maioria demanda a alteração de suas políticas de administração.

O professor tem sua natureza acadêmica nas atividades de ensino, na pesquisa e extensão, pois na construção de suas responsabilidades na universidade. Entretanto, ao receber um cargo de confiança como uma coordenação de curso, exercerem as funções de reponsabilidade gerencial na instituição, portanto precisa conciliar a dualidade de cargos que o envolve, dessa forma torna-se um agente de transformação nos seus ambientes de atuação nesse diferentes papéis.

Tendo em vista as diferenças das tarefas administrativas e as de ordem de docência, os professores-gestores, precisam não somente da formação técnica, mas também do desenvolvimento de competências gerenciais, ambas as funções têm as competências profissionais específicas (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), temos os coordenadores de cursos com um professor-gestor, que tem atribuições ampliadas além das funções de professor. Destaca-se que ao exercer um cargo de gestor assumi novas competências que lhes são esperadas, além de contribuir com suas competências pessoais que são indispensáveis no desenvolvimento de suas ações frente à coordenação de curso.

O coordenador de curso possui atribuição administrativa, que busca não apenas eficiência nos meios de gerir os processos de trabalho, mas também busca dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas no campo de atuação profissional do curso gerido, tornando sua função relevante na efetivação de um ensino de qualidade (PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011).

A coordenação de curso ocupa-se da informação e adoção da gestão estratégica como fator essencial para alcançar os objetivos estratégicos dos referidos cursos (CAMBOIM; PAIVA; TARGINO, 2016).

O papel social de professor-gestor é composto das competências gerenciais, as quais, em algum aspecto são diferentes das competências profissionais exigidas no papel de docente ou de pesquisador (BARBOSA, 2015). Ou seja, mesmo assumindo papéis de natureza diferentes, o professor-gestor não deve deixar de lado as atribuições de agente de transformação na sociedade através de estudos de pesquisas contribuindo assim com o ambiente ao qual está inserido. Sendo assim entendido que os efeitos das alterações no trabalho do professor, denota a supervalorização do conhecimento como uma nova forma de acumulação de capital na ampliação dos papéis de dupla-função em virtude do aprofundamento da cultura do desempenho de suas atividades distintas do professor-gestor (MAGALHÃES, et al., 2016).

Neste estudo será abordado o modelo de competências gerenciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), baseado em estudos de Pereira e Silva (2011), que apresentam quatro dimensões de competências gerenciais – cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas, e a forma como essas competências são apresentadas pelos coordenadores no desenvolvimento de suas atividades de gestão dentro da realidade dos gestores públicos brasileiros.

A pesquisa foi realizada no Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias (CCHSA) - *Campus* III da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) localizado na cidade de Bananeiras distante cerca de 145 km do *Campus*-sede que fica na capital João Pessoa, que oferta seis cursos de graduação nas modalidades presencial e educação a distância (Administração, Agroindústria, Agroecologia, Ciências Agrárias – presencial e a distância, e Pedagogia), além de quatro cursos técnicos (Agropecuária, Agroindústria, Aquicultura e Nutrição).

A função do professor-gestor de uma IFES estar além da sala de aula, pois o mesmo que exerce cargo de confiança deve contribuir para uma gestão pública mais ética, responsável, comprometida com a sociedade, estando atento às necessidades às oportunidades, seja no caminho estabelecido e exigido por instâncias superiores ou por aqueles caminhos esperado trilhar por suas próprias competências.

Devido à importância que a figura do professor tem dentro do contexto da gestão universitária, e em especial os coordenadores de cursos como um agente que tem um papel estratégico para o desenvolvimento e sucesso dos cursos da instituição. Este artigo tem como objetivo identificar as competências gerenciais dos coordenadores de cursos do *Campus* III da Universidade Federal da Paraíba.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Competências gerenciais**

Competências podem ser entendidas como uma composição dinâmica entre conhecimento, habilidades e atitudes, definida pela situação gerencial em que tal característica de competência é colocada em ação, pois o entendimento por competências pode ser a associação de uma ação propriamente dita, os resultados de recursos investidos, e no ambiente de trabalho pela legitimidade e efetividade das funções pertinentes ao indivíduo (RUAS, 2003).

As competências gerenciais podem ser entendidas também, como uma rede de fatores e influências, sejam elas, das políticas da organização onde trabalha e na qual poderá ou não ter suas competências utilizadas e desenvolvidas, como a formação do pessoal e do meio em que ela conviveu



durante o seu crescimento (FLECK; PEREIRA, 2011) podendo afetar no comportamento do gestor e na identidade que este possui e espera-se possuir no cargo assumido.

As competências gerenciais desenvolvidas pelos servidores públicos que ocupam cargos administrativos de confiança, fazem deles agentes de mudança e transformação institucional, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e em especial da gestão pública.

Assim, para, Esther, Schiavon, Pereira (2008, p.37) “os gestores universitários estabelecem uma rede de políticas de relacionamentos para, em seguida,” cumprirem com suas funções pré-estabelecidas. Desse modo, as competências individuais dos gestores vão ao encontro com os objetivos esperados e desejados pela instituição.

## **Gestores universitários**

Os servidores públicos ao assumirem um cargo de coordenação são concedidos a eles um cargo de confiança, responsabilidade e representação no seu ambiente de atuação. Na gestão universitária os servidores devem se ater as práticas de profissionalismo, e de confiança ao mesmo tempo que protegem e defendem o cumprimento de suas atividades na Administração Pública.

O ambiente profissional, político e social das universidades pode ser muito mais complexo do que as tradicionais categorias de análise organizacional. Permitem, no estudo de sua gestão, explicar, estudar organizações e atores do ensino superior na acadêmica (BARBOSA, 2015), e em outras atividades de confiança a eles atribuídos.

O gestor de uma IFES, é diferenciado dos demais gestores públicos por na maioria das vezes articularem os eixos da docência da pesquisa, da extensão e da gestão com interações complexas no cotidiano do exercício da dualidade de funções (BARBOSA e MENDONÇA, 2014). Marra e Melo (2005, p.10) confirmam que eles “são os responsáveis pela administração da universidade, adotando práticas gerenciais, decisões e ações que viabilizam o alcance dos objetivos organizacionais”.

Conforme Barbosa e Mendonça (2014), o entendimento de que a

gestão universitária também é um trabalho intelectual que requer estudo e conhecimentos específicos para alcançar índices satisfatórios de desempenho. Os gestores universitários, que são, em sua maioria, professores, espera-se um desempenho gerencial capaz de manter sua instituição competitiva frente às pressões ambientais internas e externas (WALTER. et al. 2006).

O professor enquanto coordenador passa pelo processo de aprendizagem informal atribuído a experiências comuns decorrente das atividades de trabalho de diferentes níveis, em ensino, em seminários e cursos oferecidos pela organização como parte de suas ações de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional (GODOY e D'AMELIO; 2012).

## **Professor-gestor**

O professor de ensino superior nas universidades federais tem de ser, por vezes, gestor (*academic manager*), não apenas docente e pesquisador, que contribui com a disseminação do conhecimento por meio de investigações e questionamentos a cerca de um objeto de estudo, inserindo-se assim em um processo produtivo na esfera científica (BARBOSA; MENDONÇA, 2014b).

Tendo em vista as diferenças das tarefas administrativas e as de ordem de docência, os professores-gestores, precisam não somente da formação técnica, mas também do desenvolvimento de competências gerenciais, ambas as funções têm as competências profissionais específicas (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

O papel social de professor-gestor é composto das competências gerenciais, as quais, em algum aspecto são diferentes das competências profissionais exigidas no papel de docente ou de pesquisador (BARBOSA, 2015). Ou seja, mesmo assumindo papéis de natureza diferentes, o professor-gestor não deve deixar de lado as atribuições de agente de transformação na sociedade através de estudos de pesquisas contribuindo assim com o ambiente ao qual está inserido. Sendo assim entendido que os efeitos das alterações no trabalho do professor, denota a supervalorização do conhecimento como uma nova forma de acumulação de capital na ampliação dos papéis de dupla-função em virtude do aprofundamento da cultura do desempenho de suas atividades distintas do professor-gestor (MAGALHÃES, et al. 2016).

Deliberal, et al. (2014, p.5) dizem que “as competências do profissional precisam estar em permanente transformação, acompanhando a evolução da sociedade e as necessidades dos alunos”. Os mesmos autores defendem que “competências tem relação com a individualidade de cada sujeito”.

## **Dimensões das competências**

A percepção das competências gerenciais dos gestores públicos, e em especial nas IFES são apresentadas por Pereira e Silva (2011) em quatro dimensões de competências que são: cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas.

A dimensão de competências cognitivas revela que para um bom desempenho do gestor é de fundamental importância o conhecimento e a visão ampla dos processos, e da instituição como um todo; ter conhecimento na área, manter organizado e sistematizado o trabalho, assim como, se manter atualizado sobre informações de âmbito administrativo, processual, sistemas em rede e desenvolver métodos de atuação gerencial capaz de gerar resultados, aprendizagem e interação no ambiente de trabalho (PEREIRA; SILVA, 2011). As competências funcionais formam uma categoria de trabalho, possuindo uma complexidade na gestão de processos e na definição das estratégias; (PEREIRA; SILVA, 2011). Conforme Godoy e D’Amélio (2012, p.650) apresentam: “a execução efetiva de uma gama de tarefas, tanto as relacionadas a uma profissão particular quanto às de natureza genérica, como planejamento, delegação, avaliação e habilidades” de ordem administrativa.

A dimensão de competências comportamentais revela que o gestores precisam estar atentos e abertos a sugestões de sua equipe, sem esquecer que este exerce papel de liderança nos seus coordenados fazendo com que o grupo entenda a missão de trabalhar na instituição. Além de possuir boa interação com a equipe é preciso saber ouvir e se colocar no lugar do outro sem perder o foco nos objetivos da organização tornando claro o que é esperado (PEREIRA; SILVA, 2011). Assim como compreender a profundidade do significado de trabalhar com pessoas evidencia a natureza da essência do “ser gerente” (GODOY; D’AMELIO, 2012).

Nas competências políticas a postura ética é indispensável na disseminação de uma cultura de valores, de reconhecimento de atitudes

socialmente aceitas e adquiridas no decorrer das atividades, bem como, na capacidade de alinhar e articular os recursos, as pessoas e os processos em uma postura adequada e íntegra dentro da instituição (PEREIRA; SILVA, 2011). A competência política é essencial para que se obtenha ações com forte influência nas estruturas de poder da instituição para garantir os interesses da instituição (BARBOSA; MENDONÇA, 2016).

Essas competências devem estar presentes nos gestores de maneira direta ou indireta, entretanto, se não apresentaram na mesma intensidade, na atuação de suas tarefas, coloca-se em risco a efetividade do modelo de competências, o que implica em não legitimação da “competência profissional” ou no caso estudado: gerencial, já que se trata de um conceito multidimensional, dependendo de todas as componentes e não apenas de uma ou outra para ser reconhecida (PAIVA; et al. 2014).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo caracteriza-se em sua abordagem como uma pesquisa qualitativa, como apresenta Cooper e Schindler (2011, p, 26) “visa atingir um entendimento profundo de uma situação”. De aspecto descritivo, pois ele estima proporções de um grupo, com base em correlações e características semelhantes ou diferentes, permite associações entre situações (COOPER; SCHINDLER, 2011), esclarecendo assim fatores contribuintes para formação e contribuição de fenômenos que formam a identidade de características das competências gerenciais dos professores-gestores do CCHSA.

Por ser em uma unidade de uma IFES, apresentado de caráter detalhado e amplo da investigação, considera-se assim nos procedimentos técnicos o estudo de caso, como diz Severino (2007, p.121) que a “pesquisa se concentra no estudo de um caso particular, considerando representativo de um conjunto de caso análogos, por ele significativamente representativo”.

Como método de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores-gestores dos cursos de graduação do CCHSA/UEPB das áreas de ciências sociais, educação e agrárias que forneceram os dados e informações necessárias para efetivação dos resultados da pesquisa. Para apresentar o conteúdo coletado e analisado

foi utilizado a letra “C” para apresentar o coordenador (sujeito da pesquisa) e em seguida a numeração para codificar cada coordenador entrevistado, ficando denominado C1, C2, C3, C4, C5 e C6.

O Quadro 1 apresenta as dimensões das competências gerenciais em estudo e suas respectivas categorias de análise as quais formaram a base das questões do roteiro de entrevista aplicado aos coordenadores de curso do CCHSA, que permitiu obter os resultados desejados para análises de conteúdo com os procedimentos já apresentados anteriormente.

**Quadro 1- Dimensões teóricas e categorias de análise**

<b>Dimensões teóricas</b>	<b>Interpretação das categorias de análise</b>
Competência Cognitiva	Conhecimento, visão ampla e sistematizada dos processos e da instituição.
Competência Funcional	Trabalho, gestão de processos e planejamento estratégico.
Competência Comportamental	Liderança, comunicação, senso de responsabilidade e trabalho em equipe.
Competências Políticas	Capacidade de articular e alinhar os recursos, pessoas e processos aos desejos e necessidades da instituição e sociedade.

Fonte: Elaborado pelos autores

Foi realizada uma entrevista-teste com uma professora que é vice coordenadora de um dos cursos objeto da pesquisa para identificar a clareza das perguntas, não foi necessário fazer alterações no roteiro de entrevista, pois foi considerado claro e objetivo.

A pesquisa foi realizada seguindo os procedimentos da análise de conteúdo Bardin (2011), vivenciando cada etapa do processo, entrevista, transcrição, análise das mensagens, sendo observado não só a fala do entrevistado, mas o nível e a coerência das perguntas com o conteúdo.

A pesquisa obteve dois momentos de entrevista, o primeiro momento foi feita uma entrevista semiestrutura como já apresentado e o segundo momento voltamos aos coordenadores de curso entrevistados com uma apresentação dos resultados do primeiro momento da pesquisa em *Power Point*, onde proporcionamos um momento de *feedback* aos coordenadores de curso e em seguida eles expressaram suas percepções a cerca dos resultados

do primeiro momento da pesquisa. Este método teve inspiração na pesquisa de três tempos apresentada por Sedman, em que utilizamos de dois tempos da pesquisa para construção e obtenção das entrevistas.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

O conteúdo foi descrito, interpretado e em seguida relacionado com a literatura para comprovar que os fenômenos ocorridos no dia-a-dia dos coordenadores de curso são comuns entre eles fazendo parte do modelo de gestão das competências gerenciais em IFES, apresentado por Pereira e Silva (2011). Compreende-se que as competências são enxergadas através da situação pela qual uma pessoa estar vivendo, sendo manifestada de acordo as necessidades e exigências do ambiente (LE BORTERF, 2003).

### As competências cognitivas

**A competência cognitiva** é voltada para os conhecimentos tanto pessoais como profissionais que são levados ao encontro dos trabalhos rotineiros da coordenação de curso.

Nota-se no discurso: "...a gente tem utilizado das ferramentas da comunicação, das tecnologias da informação como software... tem **otimizado** nossa organização [...], **Então isso são processos de gerenciamento do curso que a gente vem conduzindo**" (C6). No entanto, "o papel do coordenador é estratégico para o curso" como relata (C3).

As competências cognitivas têm os conhecimentos teóricos inerentes à ação do profissional, bem como na mobilização destes conhecimentos no desenvolvimento e realização de seu trabalho (LE BOTERF, 2003). Para C3, "... se a gente não tiver esse **aspecto político** mesmo e ficar antenado a essas **questões que envolve o alunado**, tudo fica mais difícil", portanto, conhecer as necessidades e identificar pontos de desenvolvimento não só do aluno enquanto usuário principal dos serviços da coordenação, mas, da sua equipe de trabalho.

## As competências funcionais

Na **competência funcional** é observada que os métodos de orientação utilizado nos processos de trabalho estrategicamente definidos apontam que **“as tomadas de decisão vão acontecendo a partir do momento que a gente ‘apaga incêndios’ criando a partir dessas perspectivas de melhoria...”** (C6).

O professor enquanto coordenador passa pelo processo de aprendizagem informal atribuído a experiências comuns decorrente das atividades de trabalho de diferentes níveis, em ensino, em seminários e cursos oferecidos pela organização como parte de suas ações de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional (GODOY; D’AMELIO, 2012). O C1 acrescenta: “tem coisa que a gente vai pela técnica, pelo mapeamento que tá falando e **coisa que é a experiência**”, ou seja, a prática gerencial dos coordenadores de curso é o que os preparam para resolver problemas futuros baseando sempre nas experiências vivenciadas no dinamismo da coordenação.

## As competências comportamentais

**As competências comportamentais** refletem na importância do coordenador de curso enquanto líder, na interação com a equipe e contribuição para um ambiente harmonioso sem perder o foco nos objetivos da instituição, como revela o C3: **“sempre coloco as atribuições de cada um numa mesma relação de confiança muito grande”**, a relação intrapessoal e intraprofissional; leva ao compartilhamento de conhecimentos e regras comportamentais associados ao cotidiano organizacional (BARBOSA; MENDONÇA, 2016). O C4 acrescenta que os “valores primeiros devem ser demonstrados por parte do líder... isso deve ser compartilhado com todos” onde suas atitudes agregam valores de liderança e responsabilidade, comportamentos desejados pela instituição (PEREIRA; SILVA, 2011).

## As competências políticas

**As competências políticas** estabelecem parcerias que permitem ao coordenador exercer seu poder de negociação em interesse as necessidades do curso e da instituição, como destaca o C6: “Nós temos várias parcerias tanto com instituições privadas, públicas e não- governamentais... tudo pra dar mais espaços pra nossos alunos”. Com isso, espera-se um desempenho gerencial capaz de manter sua instituição competitiva frente às pressões ambientais internas e externas (WALTER, et al. 2006).

As dimensões das competências gerenciais, os discursos dos coordenadores de curso divididos em cada categoria de análise, permitindo uma interpretação mais detalhada e abrangente dos achados desta pesquisa.

Essas competências devem estar presentes nos gestores de maneira direta ou indireta, entretanto, se não apresentaram na mesma intensidade, na atuação de suas tarefas, coloca-se em risco a efetividade do modelo de competências, o que implica em não legitimação da “competência profissional” ou no caso estudado: gerencial, já que se trata de um conceito multidimensional, dependendo de todas os componentes e não apenas de uma ou outra para ser reconhecida (PAIVA, et al. 2014).

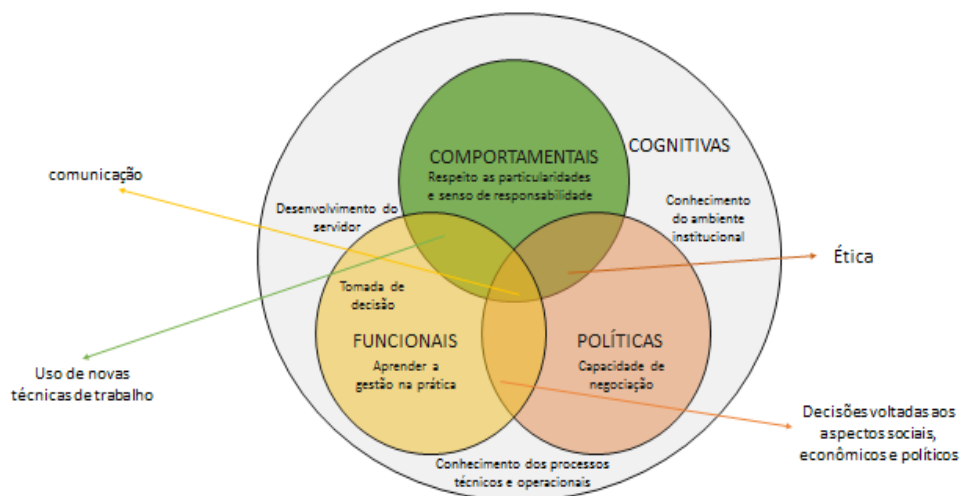
A presente pesquisa acerca das competências gerenciais dos coordenadores de curso do CCHSA/UFPB buscou compreender os conhecimentos, habilidades e atitudes adotadas pelos professores que ocupam cargo de confiança dentro da IFES, e a relação de compromisso na transformação e no impacto que estes professores-gestores na figura do coordenador de curso causam na sociedade acadêmica, nos seus subordinados e no ambiente de atuação de maneira subjetiva, apresentando e explicando formas internas de comportamentos.

Foi percebido que as competências cognitivas revelam fortemente o real significativo e importância do domínio desta dimensão no perfil dos coordenadores de curso do CCHSA, levando-se em consideração que esta dimensão ressalta o conhecimento institucional, o conhecimento e identificação por parte dos gestores de aspectos sociais, econômicos e políticos presentes e sempre colocado à frente dos planejamentos e negociações da coordenação. O conhecimento e domínio de procedimentos e técnicas que trazem uma



gestão mais sistêmica, organizada e padronizada no uso de ferramentas que agregam valores perceptíveis a quem utiliza os serviços e realiza as atividades em função do andamento e dos resultados esperados da coordenação, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1- Aspectos de competência dominante dos coordenadores de cursos**



Fonte: Elaborado pelos autores

A Figura 1 revela que as **dimensões de competências comportamentais, políticas e funcionais** estão inclusas (presentes) em uma esfera maior que comporta as três, que é a **dimensão da competência cognitiva**. Nessa figura observa-se não apenas a presença das dimensões, mas pontos de intercessão entre estas competências com alguns dos principais aspectos de características de competências gerenciais, com pontos de ligações que dão o suporte para a justificativa da competência cognitiva como a dimensão de maior destaque entre os coordenadores de curso do CCHSA.

**Na competência cognitiva** sua principal característica apontada foi o respeito às particularidades e senso de responsabilidade transmitido a equipe de trabalho, apresentando assim como ponto de intercessão com a

competência funcional o uso de novas técnicas de trabalho para melhor na rotina e nos processos da coordenação de curso.

**Na competência funcional** foi destacado que a gestão se aprende na prática e a tomada de decisão apontando assim como características em comum com a competência política os aspectos sociais, econômicos e políticos como fatores decisórios nas conduções de processos.

**Na competência política** o aspecto de destaque foi a capacidade de negociação existente no coordenador e como intercessão com a comportamental destaca a ética como aspecto necessário entre as duas competências.

Sendo apresentado como aspecto de **intercessão entre as três competências a comunicação**, essencial característica de um bom gestor e em especial o coordenador de curso que estar em constante contato com os alunos, professores do curso, órgãos e entidades da instituição e com a sociedade. Estas três dimensões e seus aspectos emergentes da pesquisa confirmam nossa percepção sobre a competência cognitiva que a envolve.

**Na competência cognitiva** sua principal característica apontada foi o respeito às particularidades e senso de responsabilidade transmitido a equipe de trabalho, apresentando assim como ponto de intercessão com a competência funcional o uso de novas técnicas de trabalho para melhor na rotina e nos processos da coordenação de curso.

**Na competência funcional** foi destacado que a gestão se aprende na prática e a tomada de decisão apontando assim como características em comum com a competência política os aspectos sociais, econômicos e políticos como fatores decisórios nas conduções de processos.

**Na competência política** o aspecto de destaque foi a capacidade de negociação existente no coordenador e como intercessão com a comportamental destaca a ética como aspecto necessário entre as duas competências.

Sendo apresentado como aspecto de **intercessão entre as três competências a comunicação**, essencial característica de um bom gestor e em especial o coordenador de curso que estar em constante contato com os alunos, professores do curso, órgãos e entidades da instituição e com a sociedade. Estas três dimensões e seus aspectos emergentes da pesquisa confirmam nossa percepção sobre a competência cognitiva que a envolve.

A Figura 1 destaca que todas as competências apresentam aspectos que estão fortemente presentes nas categorias das competências cognitivas. Aspectos relacionados ao conhecimento dos processos de trabalho, ao trabalho em equipe, ao senso de responsabilidade, a ética, as decisões que sofrem influências sociais, políticas e econômicas. Permite a interação com o ambiente de trabalho, setores externos e dentro da instituição. Por ser considerada uma competência de conhecimento do ambiente, da instituição, dos processos de trabalho e do desenvolvimento do servidor para melhor atender e observar as necessidades e oportunidades que o curso tem.

Para ser um coordenador um gestor que deve atender as expectativas de todos os que o cercam é preciso ter essas competências que são alicerces da gestão, possuindo assim uma visão sistêmica, transmitindo e compartilhando desses conhecimentos para que o trabalho possa ser mais ágil, de qualidade e responsabilidade no desempenho de suas atividades.

Encerrando as análises abordadas nos achados do primeiro momento da pesquisa, tivemos os dados apresentados aos coordenadores de curso que participaram da entrevista e também levamos estes resultados à direção de centro do CCHSA, com o intuito de se ter uma reflexão, autoavaliação por partes destes gestores sobre a importância em destacar o desenvolvimento de competências gerenciais e leva-los a compreensão da profundidade existente na temática abordada e na atenção que deve se ter com elas.

## **5 REFLEXÃO FINAL**

O papel do coordenador é dinâmico, exige dele responsabilidades e percepções para os alunos antes mesmo de ingressarem na instituição, já existe um preparo, toda uma programação para receber o novo ingressante, e galgar espaços para que estes se insiram rapidamente no universo das oportunidades que surgem, até os egressos do curso para se ter um acompanhamento profissional e *feedback* da sua formação, e em quais aspectos melhorar para propor aos alunos do curso sempre uma formação atualizada e dinâmica.

Os coordenadores cumprem com as competências exigidas no regimento interno da UFPB, os principais espaços de atuação são os colegiados

dos cursos, conselho de centro, atendimento às resoluções, representatividade nos órgãos de interesse e nas estratégias de alinhamento da instituição.

A pesquisa revelou que os coordenadores possuem as competências gerenciais apresentada por Pereira e Silva (2011) em seu modelo de gestão das IFES. Em alguns pontos eles tiveram posicionamentos diferentes, porém são perspectivas complementares que se alinham conforme a necessidade e a situação que o coordenador está vivendo ou vivenciou durante seu cargo na coordenação de um curso superior.

### Quadro 2- Características das competências gerenciais dos coordenadores de cursos do CCHSA

Dimensões	Competências gerenciais identificadas
Competências Cognitivas	Desenvolver meio de otimizar o gerenciamento das atividades. <b>O conhecimento do ambiente institucional revela fortemente os aspectos políticos, sociais e econômicos que influenciam na gestão.</b> Formação continuada para melhor atender as necessidades do curso e da instituição. Utilização da resolução e procedimentos que fortificam a atuação do coordenador nos processos de trabalho.
Competências Funcionais	Estar em constante atualização com os sistemas de gestão e as resoluções da instituição voltada pra graduação <b>para planejamento de estratégias que auxiliem na tomada de decisão.</b> Agir sobre pressão, compartilhar de experiência e aprender a gestão na prática.
Competências Comportamentais	Respeito às particularidades, autonomia a equipe para agilidade e <b>fluidez nos processos, troca de valores, ouvir e se comunicar com equipe.</b>
Competências Políticas	<b>Capacidade de negociação, atenção às necessidades e interesses do curso e da instituição,</b> compromisso social e retorno a comunidade pelos projetos de extensão desenvolvidos.

Fonte: Elaborado pelos autores

O Quadro 2, apresenta as características das competências gerenciais identificadas nos coordenadores de curso do CCHSA com base nas análises das entrevistas realizadas com os coordenadores de curso e uma síntese das quatro dimensões das competências gerenciais em estudo revelando aspectos próprios e perceptíveis de cada coordenador em sua vivência como professor-gestor. Observamos mais uma vez o quanto as competências cognitivas englobam aspectos que estão presentes nas demais dimensões.

A coordenação de curso situa-se em um posicionamento estratégico, estando em contato constante com os alunos e seus interesses, bem como sendo um canal de comunicação nas negociações existentes entre coordenação de curso, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG), a direção de Centro e a sociedade.

Se faz necessário abordar que o modelo das competências gerenciais em IFES apresentado por Pereira e Silva (2011), que utilizamos nessa pesquisa pode ser aplicado em outros níveis de cargos de gestão e instituições, sendo entendido que a competência gerencial pode emergir distinta da que foi encontrada nesta pesquisa e os aspectos das categorias gerenciais também, de acordo a realidade da qual a pesquisa estará sendo aplicada.

A partir desta pesquisa poderá ser investigado como os coordenadores de cursos aprendem suas atividades. Quais as principais dificuldades encontradas na gestão de um curso superior? E pode ser realizado um estudo quantitativo embasado nesta pesquisa a partir das dimensões estudadas. A pesquisa também revela a importância de ser aplicada a coordenadores de outros *campi* da IFES brasileiras em contextos diferentes para saber se os achados desta estão presentes neles ou revelarão uma outra dimensão como fator emergente na pesquisa.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, M.A.C. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para a formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior: um estudo em uma IES federal.** Tese (Doutorado em Administração)- Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, Recife, 2015.

BARBOSA, M.A.C.; MENDONÇA, J.R.C. Políticas institucionais para formação de competências gerenciais dos professores da UNIVASF. **XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU**, Florianópolis, 2014.

BARBOSA, M.A.C.; MENDONÇA, J.R.C. Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e Prática em Administração**, v.4, n. 2, p.131-154, 2014b.

BARBOSA, M.A.C.; MENDONÇA, J.R.C. O professor-gestor e as políticas institucionais para formação de professores de ensino superior para formação de professores de ensino superior para a gestão universitária. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v.16, n.42, Jan/Mar.2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições Loyola, 2011.

CAMBIOM, L.G.; PAIVA, S.B.; TARGINO, M.G. Gestão estratégica da informação em coordenações de cursos de graduação de universidades públicas federais. **Perspectiva em Gestão e Conhecimento (PG&C)**, João Pessoa, v.6, n.1, p.223-237, jan/jun. 2016.

COOPER, D.R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de pesquisa na administração**, 10 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

DELIBERAL, J.P.; CUCCHI, M.B.; PRA, R.D.; NODARI, C.H.; G. ANZER, P.P.; OLEA P.M.; DORION, E.C.H. Docência no ensino superior; novas competências dos professores de administração. **Convibra**. 2014.

ESTHER, A.B, SCHIAVON, M.P.B, PEREIRA, L.F. Identidade gerencial de diretores de unidades acadêmicas em uma universidade federal mineira. **Revista Gestão e Planejamento**. Salvador: V. 9, Nº.1 p. 37-55. 2008.

FLECK, C. F.; PEREIRA, B. A. D. Professores e Gestores: Análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, BRASIL. **Organizações & Sociedade**, v.18, n.57, p. 285-301, 2011.

GODOY, A.S.; D'AMÉLIO, M. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Revistaoes-UFBA**. Salvador: v.19-n

LE BORTEF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3 ed. Porto Alegre: Arned, 2003.

MARRA, A.V.; MELO, M.C.O.L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **RAC**, v.9, n.3, Jul/Set. 2005:09-31.

PAIVA, K.C.; BARROS, V.R.; MENDONÇA, J.R.C.; SANTOS, A.O.; DUTRA, M.R.S. Competências docentes ideais e reais em educação a distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira. **Tourism & Management Studies**, 10(Special Issue), 2014, 121-128.

PALMEIRAS, J.B.; SZILAGYI, R.S. Perfil e competências necessárias para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. **XI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMERICA DO SUL e II CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU**, Florianópolis -2011.

PEREIRA, A.L.C.; SILVA, A.B. As competências Gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior. **CADERNOS EBAPE. BR**, v. 9, Edição Especial, artigo 9, Rio de Janeiro, Jul. 2011, p.627–647, 2011.

MAGALHÃES, M.M.S.; BARBOSA, M.A.C.; LIMA, J.R.T.; CASSUNDÉ, F.R.S.A. O papel do professor-gestor em uma Instituição Federal de Ensino Superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **XVI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA- CIGU**, Araquipa, 2016.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. São Paulo; Cortez, 2007.

RUAS, R., Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. Fórum Educação em Administração, **RAE**, Abril- 2003.

WALTER, S.A.; ROCHA, D.T.; SCHNEIDER, M.A.; SOUZA, M.J.C.; TONTINI, D.G. De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. **XVII ENANGRAD**, 2006. São Luís, Maranhão.

# CPA: ENTRE TENSÕES E PROPOSIÇÕES

*Kátia Silva Cunha.*

*Neide Menezes Silva Autor*

*Alba Maria Aguiar Marinho Melo*

## INTRODUÇÃO

É incontestável a centralidade que a Comissão Própria de Avaliação (CPA) ocupa no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>1</sup>, Lei 10.861/2004, de 14 de abril de 2004, sendo considerada elemento articulador dos demais componentes do Sistema ao conduzir os processos internos de avaliação institucional.

Mas, para que servem os processos internos de avaliação institucional? Estes, não tem um fim em si mesmo, seu grande potencial se justifica diante da possibilidade enquanto impulsionadores de mudanças, desde que seus resultados tenham repercussão nos processos internos de gestão.

Os resultados da avaliação institucional são sintetizados em relatórios parciais e integrais pela CPA e devem focar 5 eixos<sup>2</sup>:

**Eixo 1** - Planejamento e Avaliação Institucional (Dimensão 8);

**Eixo 2** - Desenvolvimento Institucional (Dimensões 1 e 3);

**Eixo 3** - Políticas Acadêmicas (Dimensões 2, 4 e 9);

**Eixo 4** - Políticas de Gestão (Dimensões 5, 6 e 10); e

**Eixo 5** - Infraestrutura Física<sup>3</sup> (Dimensão 7).

---

1 Processo nacional de avaliação da educação superior no Brasil estruturado em três eixos: a avaliação da instituição (AVALIES); a avaliação dos cursos; e a avaliação dos estudantes por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE.

2 Distribuição em vigor desde a publicação do INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA - MEC/CONAES/INEP/Daes, em agosto de 2014, para subsidiar os atos de credenciamento, reconhecimentos e transformação da organização acadêmica (presencial). Este instrumento foi substituído em outubro de 2017 pelo novo INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA - Presencial e a Distância, para subsidiar os atos de reconhecimentos e transformação de organização acadêmica. A Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 065, de 09/10/2014, estabeleceu que nos relatórios de autoavaliação institucional, referentes ao triênio 2015-2017, a seção destinada ao desenvolvimento fosse organizada em cinco tópicos correspondentes aos cinco eixos que contemplam as dez dimensões dispostas no Art. 3º da Lei 10.861.

3 No novo instrumento, de outubro de 2017, o eixo 5 é denominado Infraestrutura. Os demais eixos



Em seu Art. 3º, § 2º, a Lei nº 10.861 estabelece que, “para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a **autoavaliação** e a **avaliação externa *in loco***” (BRASIL, 2004); esta realizada por meio de visitas de especialistas designados e capacitados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/ MEC), enquanto aquela será conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada Instituição de Educação Superior (IES), como preconiza o Art. 11 da referida Lei.

Dentro do sistema (SINAES), a CPA cumpre uma função atrelada diretamente à busca da melhoria da qualidade institucional no desenvolvimento dos processos de autoavaliação envolvendo todos os segmentos que compõem a IES e da comunidade externa, respeitando a identidade institucional.

Nas Diretrizes emanadas da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES, 2004), concebe-se a avaliação como um instrumento de sustentação da qualidade almejada e suas modalidades interna e externa são assumidas como subsídios para formulação de políticas públicas e para a gestão das IES, para as quais o aperfeiçoamento da qualidade deve se traduzir em melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ressalvadas as exigências legais para cada tipo de IES. Explicitamente, a avaliação é apresentada como “grande impulsionadora de mudanças” (CONAES, 2004, p. 4).

Compreendemos, dessa forma, que autoavaliação é o componente central e articulador dos demais componentes<sup>4</sup>, por isso é perturbadora a importância hoje atribuída aos índices e a centralidade que se dá ao ENADE. Afinal, a autoavaliação

---

têm a mesma denominação que no instrumento anterior, de 2014.

4 A Lei 10.861/2004 estabelece as três modalidades avaliativas 1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) realizada em duas etapas principais: a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES e a avaliação externa, realizada pelas comissões designadas pelo INEP; 2. Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), cuja periodicidade depende do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento e 3. Avaliação do Desempenho do Estudante (Enade), aplicada aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso (Ibidem, artigos 3, 4º e 5º).

...constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro (Idem, p. 11).

Nesse sentido a autoavaliação<sup>5</sup> cumpre dois objetivos: **avaliar a IES em sua integralidade** e gerar nos membros da comunidade acadêmica, por meio da autoavaliação e de suas práticas, “**...autoconsciência** de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização” (Idem). (Grifos nossos).

A CPA, segundo a regulamentação, é composta de um colegiado de caráter participativo sem privilégio de nenhum segmento da IES, cuja “atuação será autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior” (BRASIL, 2004, inciso II do art. 11º).

Conforme regulado no artigo 11 da legislação do SINAES (BRASIL, 2004), a CPA em sua composição deve ser representativa contemplando todos os segmentos da comunidade acadêmica, assim como representantes da sociedade civil organizada. Sua organização, quantidade de membros e dinâmica de funcionamento, leva em conta as características da IES, sua experiência em avaliação devendo ser reconhecida como órgão de representação acadêmica e não administrativa (MEC/CONAES, 2004, p. 19), tendo duas funções básicas: **condução dos processos internos de avaliação** das IES, a **sistematização dos dados e prestação de informações** aos órgãos do sistema - INEP.

Compreendendo de uma forma bem resumida a função da CPA, passaremos a descrever a forma como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), organizou o processo de Avaliação Interna (Autoavaliação Institucional), e como a CPA produz os relatórios e seus resultados, tomaremos como base

---

5 Processo de avaliação institucional compreende instrumentos diversificados que inclui o relatório realizado pela Comissão Própria de Avaliação – CPA, responsável pela constituição do processo avaliativo de autoavaliação (artigo 10, Portaria 2.051/2004) no âmbito de cada instituição a quem compete a coordenação da autoavaliação, a sistematização e a prestação de informações ao INEP (artigo 7º da Portaria 2.051/2004) e a avaliação externa feita pela comissão externa *in loco*. Segundo o Roteiro de Autoavaliação Institucional (MEC/INEP/CONAES, 2004, p. 9 e 10)

para essa reflexão o último relatório da CPA, disponível na página da CPA/UFPE<sup>6</sup>.

## CPA DA UFPE

A CPA da UFPE foi formada oficialmente em 2004, atendendo aos dispositivos legais, entretanto, seu Regimento Interno só foi aprovado em 2012, pelo Conselho Universitário (CONSUNI). Hoje encontra-se vinculada ao Gabinete do Reitor, um formato já denunciado por Peixoto (2009) que realizando um estudo sobre a implantação da CPA nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), constatou que em relação à localização na estrutura das instituições, as comissões, num total de

71% das IFES (39) deem conta de que, em várias delas, a CPA está situada formalmente na estrutura da instituição e que 20 outras estão vinculadas ao **Gabinete do Reitor**. Apenas duas entre as 39 analisadas constam como comissão sem qualquer vínculo explícito com a estrutura administrativa da IES. Quatro CPAs estão ligadas mais diretamente à administração, sendo três constituídas como órgãos suplementares e uma como órgão de assessoria. Outras 13 estão vinculadas a Pró-Reitorias, sendo 10 ligadas à área do planejamento, três à da Graduação, e uma à Secretaria de Avaliação Institucional (PEIXOTO, 2009, p. 20). Grifos nossos.

Nesse sentido, devido à grande diversidade do lugar da CPA nas IFES, questiona a autora sobre: a distinção de percepção do papel da avaliação institucional; a compreensão sobre o eixo de sua atuação dentro da IES e em relação à abrangência da atuação: graduação ou a instituição como um todo. Sendo o caráter organizacional dessas comissões alterado em relação ao estabelecido pela Conaes, a autonomia estaria afetada em relação à realização da autoavaliação.

A composição atual da CPA da UFPE conta com um **Núcleo Gestor**<sup>7</sup> composto pelo Coordenador, Vice Coordenador, seis representantes do

6 Não foi fácil achar o relatório da CPA na página da UFPE, ele se encontra dentro da aba gabinete do reitor, onde um dos itens é CPA.

7 Portaria nº5031 de 16/11/2017

corpo docente, três representantes do corpo técnico-administrativo, um representante da Administração Central, dois representantes da sociedade civil e dois **Núcleos de Avaliação**<sup>8</sup>. Estes são compostos por um representante docente, um representante discente, um representante técnico-administrativo, um representante da gestão e um representante da sociedade civil, sendo um no *campi* de Caruaru e o outro no *campi* de Vitória.

Esse processo de descentralização, a partir do final de 2017, com os Núcleos de Avaliação (NA), se justifica diante do atendimento às necessidades de cada *campi*, em vista à busca da melhoria da qualidade da informação.

Entretanto, apesar de existir desde 2004, a CPA ainda convive com a dificuldade de reconhecimento de sua função, como já apontado por Alencar et al (2013)<sup>9</sup>, convivendo com as dificuldades da implementação de uma avaliação institucional conforme estabelecida no SINAES, se vê limitada ao acompanhamento dos processos de avaliação dos cursos, sendo coadjuvante da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROACAD), no que diz respeito ao credenciamento e reconhecimentos.

Assumindo esse papel mais secundário, contribui com os processos de Avaliação *in loco* do INEP realizando algumas ações prévias, tais como, acompanhamento aos cursos, promovendo reuniões com as coordenações e docentes, bem como com a direção dos centros acadêmicos no sentido de verificar a documentação necessária para o processo e dar as devidas orientações para atendimento aos requisitos apresentados pelos avaliadores externos.

A seguir apresentamos a análise documental, com base no relatório de auto avaliação da CPA (2016). A metodologia utilizada baseou-se na análise de conteúdo, modalidade temática, com ênfase na abordagem qualitativa de pesquisa social (BARDIN, 1979; MINAYO, 1992; GOMES, 1999). Inicialmente foi realizada uma leitura de cada

---

8 Portaria nº5041 de 16/11/2017

9 [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/seminarios\\_regionais/trabalhos\\_regiao/2013/nordeste/eixo\\_1/tecendo\\_compreensoes\\_sobre\\_cpa\\_ufpe\\_composicao\\_representatividade.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/nordeste/eixo_1/tecendo_compreensoes_sobre_cpa_ufpe_composicao_representatividade.pdf) Tecendo Compreensões sobre a CPA da UFPE: Composição e Representatividade.

item do Relatório, em seguida priorizou-se a descrição contida no relatório analisado, com o objetivo de verificar a consonância desses documentos com os objetivos propostos no processo de avaliação.

## **SOBRE O PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO**

A IES implantou, via Sig@, um processo de avaliação que atende duas dimensões especificamente: a avaliação do docente pelo discente, que é convidado a participar no momento da matrícula no sig@, e a avaliação de infraestrutura, também via sig@. Os dados dessas informações são coletados e sistematizados pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), chegando para a CPA, apenas, os resultados. Ou seja, o processo de sistematização não fica no controle da CPA.

Não é de se espantar que a comunidade se questione sobre que avaliação faz a CPA. Inclusive, porque ao se tratar de avaliação, a comunidade reconhece o ENADE como o instrumento prioritário, e este é conduzido pela Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROACAD), a partir de sua Diretoria de Desenvolvimento de Ensino.

De acordo com o site da UFPE, é de responsabilidade da PROACAD “em conjunto com as coordenações de curso, a organização, o funcionamento e a política didático-pedagógica da graduação e a **coordenação do processo de avaliação** da qualidade do ensino”<sup>10</sup>, (grifos nossos), para tal, existe uma coordenação específica “**Coordenação de Avaliação dos Cursos de Graduação**”, que acompanha o ENADE e os processos de credenciamento e recredenciamento dos cursos.

---

10 <https://www.ufpe.br/proacad/a-proacad>

## O QUE CABE ENTÃO À CPA? PREPARAR RELATÓRIOS. COM QUAIS INFORMAÇÕES?

Como relatamos acima, os resultados da avaliação institucional são sintetizados em relatórios parciais e integrais pela CPA, no que diz respeito ao Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional (Dimensão 8), a CPA busca estabelecer uma consonância com o Plano Estratégico Institucional (PEI) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPE.

Para tanto, apresenta as estratégias de ação vinculada a cada plano supracitado, fazendo uma análise sobre a avaliação dos rankings nacionais (Ranking IGC do INEP/MEC; Ranking Universitário da Folha - RUF) e internacionais (Ranking QS World University) estudados pela Universidade para que possa atingir o objetivo de se tornar uma das 100 melhores universidades do mundo.

Vários rankings nacionais e internacionais de universidades são divulgados e funcionam como uma espécie de selo de qualidade para instituições que se dedicam ao ensino superior. Na produção de índices para construir estes rankings, as metodologias são as mais variadas, mas o produto é o mesmo: números representando características específicas de uma instituição social complexa de alta relevância para a sociedade (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva, o relatório aponta que a UFPE segue os rankings IGC do INEP/MEC, QS e RUF, cujo monitoramento é realizado por um grupo de trabalho, coordenado pela Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN), para acompanhar os diversos indicadores utilizados pelos diferentes rankings a fim de corrigir os aspectos negativos identificados.

O Índice Geral de Cursos (IGC), produzido pelo INEP/MEC, é uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação (CPC) e pós-graduação da instituição. Nesta avaliação (divulgada em 2017, referente a 2015), a UFPE manteve o conceito 4 (quatro), demonstrando IGC contínuo entre 2010 e 2014.

Nesse contexto avaliativo, a CPA se preocupa com a avaliação de suas próprias ações no intuito de corrigir eventuais problemas e dificuldades, bem como fortalecer os aspectos considerados satisfatórios na elaboração de seu planejamento de trabalho.

Nessa autoavaliação, planejou-se a construção de um novo Regimento Interno (RI) da CPA, cuja proposta foi enviada ao Gabinete do Reitor em dezembro de 2016; houve uma preocupação com a divulgação mais efetiva das ações da CPA na universidade a qual se deu através das mídias sociais e da criação de uma identidade visual.

Compreendeu-se, também, a necessidade de envolver docentes da UFPE, avaliadores do INEP, no trabalho de fortalecimento da cultura avaliativa na instituição; a partir dessa autoavaliação entendeu-se como importante a participação da CPA, através de seus membros, no Simpósio de Avaliação da Educação Superior (AVALIES), além de indicar a necessidade de se realizar diversas reuniões com o objetivo de traçar as ações, bem como estratégias de efetivação das atividades planejadas.

Nas avaliações *in loco* do INEP, a CPA realizou um trabalho em parceria com a Pró-reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROACAD) no sentido de assessorar os cursos no atendimento aos critérios estabelecidos no processo avaliativo.

Além das ações elencadas, a CPA participou da realização do V Fórum das CPAs de Pernambuco. Paralelo ao encontro, foram realizados também o III Seminário de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior de Pernambuco e I Encontro de CPAs do Nordeste.

Nessa retrospectiva, verifica-se que a CPA vai se reestruturando em formato, ações e significados, num movimento para constituição de práticas avaliativas propositivas, preservando o princípio e a finalidade de contribuir para a melhoria contínua da instituição em todos os campos que atua, além de sua atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior, em consonância com a comunidade acadêmica, inclusive e, sobretudo, com a gestão. Desta forma, a CPA-UFPE prossegue avançando em sua atuação de novas leituras, apesar dos percalços de uma cultura avaliativa ainda frágil (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 22).

Nessa síntese, a CPA busca demonstrar no relatório a relevância de seu papel institucional na consolidação dos processos de autoavaliação, reconhecendo entretanto, os limites impostos pelas escolhas realizadas

na IES, de alocar o processo de autoavaliação em duas Pró-reitorias, e não participar diretamente da sistematização dos dados, entretanto, mesmo no reconhecimento da limitação de suas ações, busca analisar as sistematizações produzidas, possibilitando alternativas de enfrentamento dos problemas administrativos e acadêmicos num trabalho em parceria com os órgãos gestores da universidade na perspectiva de seu contínuo fortalecimento social enquanto instituição formadora.

No que tange ao Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional (dimensões 1 e 3), o relatório aponta que para a Universidade cumprir sua missão “Como instituição pública, promover a formação de pessoas e a construção de conhecimentos e competências científicas e técnicas de referência mundial, segundo sólidos princípios éticos, socioambientais e culturais», expressa no PDI 2014-2018, ela precisa se pautar na responsabilidade social e ambiental.

A partir desse entendimento, a CPA elucida que, em coerência com sua responsabilidade social, as políticas e práticas inclusivas estão presentes na UFPE em suas diversas formas de acesso – o Sistema de Seleção Unificada (SISU); Processo Seletivo de Ingresso por Reintegração e Transferência Interna; Processo Seletivo Extra vestibular – Transferência Externa e Diplomados; Processo Seletivo Vestibular para Graduação em Dança, Música (Canto, Instrumento e Licenciatura) e Letras – Libras; Transferência por Força de Lei; Convênio de Graduação (PEC-G) que o governo brasileiro oferece a outros países em desenvolvimento, amparado pelo Decreto 7.948 de 12 de março de 2013.

Nesse contexto de democratização do acesso, a UFPE tem ampliado suas ações afirmativas atendendo à Lei de Cotas para a Educação Superior (Lei 12.711, de 29/08/2012), além de oportunizar o ingresso de estudantes carentes das escolas públicas através da isenção da taxa de inscrição do seu vestibular interno, bem como a concessão de condições adequadas à realização das provas às pessoas com deficiência, as quais são alocadas num prédio exclusivo com recursos humanos e tecnológicos para atendê-los em suas necessidades específicas.

Outra ação inclusiva da Instituição é o Argumento de Inclusão Regional, exclusivo para os Campi de Caruaru e Vitória, mediante o qual os estudantes que cursaram todo o Ensino Médio no interior do estado – Zona da Mata e



Zona do Agreste – obtém 10% de acréscimo na nota do ENEM fortalecendo a política de interiorização da Educação Superior Pública, uma vez que procura manter os estudantes dessas regiões na universidade instalada no interior do estado, minimizando a concorrência com os estudantes oriundos da capital e região metropolitana.

Merece destaque, também, a política de fortalecimento dos cursos de licenciatura, com reatamento na Educação Básica, mediante a adesão da Universidade ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em seus três Campi (Recife, Caruaru e Vitória de Santo Antão).

Outra política de desenvolvimento institucional significativa diz respeito às práticas assistenciais em saúde do indivíduo e da sociedade, efetivando-se através das clínicas escolas, abertas à comunidade acadêmica e à sociedade civil, de maneira geral.

Por outro lado, o Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social (NUSP) desenvolve um trabalho intersetorial e interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento – Saúde, Ciências Sociais, Artes, Comunicação, Serviço Social, Educação, Saneamento Básico, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, com perspectiva de tornar-se referência em Promoção da Saúde, a partir de uma concepção intersetorial, que enfoca o desenvolvimento humano com base na abordagem do território e sustentabilidade (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 26).

O NUSP engloba 23 municípios da Rede Pernambucana de Municípios Saudáveis focando seu trabalho na saúde, cidadania e equidade da população envolvida, com destaque para ações de prevenção à violência.

A UFPE dispõe, ainda, do Núcleo de Educação Física e Desporto (NEFD) o qual contribui com ações assistenciais em saúde, cujo eixo é a atividade esportiva para promoção da saúde e da inclusão social.

Com relação à responsabilidade ambiental, a Diretoria de Gestão Ambiental (DGA) fica à frente desse trabalho, realizando ações voltadas para a sustentabilidade, como a gestão, fiscalização e operação dos sistemas de captação de água potável da UFPE, estabelecendo parcerias e formando grupos de trabalho na perspectiva de dar continuidade aos programas de educação

ambiental – Projeto Institucional de Gestão de Resíduos e Efluentes (COOPERE); Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P); Plano Institucional de Gestão de Resíduos Sólidos (PGRS); Plano de Logística Sustentável (PLS), na busca pelo fortalecimento da sustentabilidade na universidade.

Com relação ao Eixo 3 - Políticas Acadêmicas (dimensões 2, 4 e 9), o relatório da CPA, diz respeito à tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão, englobando as políticas de assistência estudantil de seleção, acesso e permanência dos estudantes na universidade até a conclusão de seus cursos numa articulação com as políticas públicas e o contexto social.

Cabe mencionar, também, preocupação com a comunicação institucional interna e externa, bem como sua imagem pública nos meios de comunicação social.

Abordando a gestão acadêmica para as dimensões formativas – ensino, pesquisa e extensão – da Universidade, esclarece-se que a política de ensino de graduação é discutida e definida na Câmara de Graduação, órgão colegiado vinculado ao Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE). Entretanto, a gestão do ensino é de responsabilidade da PROACAD.

Em se tratando das práticas pedagógicas institucionais, temos a iniciação científica, os grupos PET, atividades de monitoria, projetos de extensão, mobilidade estudantil, numa parceria entre as Pró-Reitorias: PROACAD (Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, PROPESQ (Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação) e PROEXC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura).

A política de Pós-Graduação da UFPE é definida pela Câmara de Pós-Graduação, cuja instância de implementação das ações é a PROPESQ, tendo como objetivo a excelência na pesquisa.

A PROEXC, por sua vez, acompanha, registra e articula as atividades extensionistas na universidade.

Com relação ao ensino de graduação, atualmente a UFPE possui 109 cursos de graduação regulares, dos quais 92 no campus Recife, 11 em Caruaru e 06 em Vitória de Santo Antão, além de 05 cursos de graduação na modalidade a distância.

Na busca pela melhoria das condições do ensino de graduação e sua prática pedagógica, a UFPE procurou implantar a política de avaliação externa e

interna propondo a avaliação do trabalho da gestão, inicialmente direcionada às/ aos coordenadoras/coordenadores de curso num sistema anual; a avaliação do docente pelo discente via Sig@ – Sistema de Informações e Gestão Acadêmica da UFPE – cujos resultados são disponibilizados, privativamente, aos docentes; autoavaliação de docentes e discentes, bem como a avaliação da infraestrutura pelos coordenadores, docentes e discentes.

Os dados, consolidados pelo NTI (Núcleo de Tecnologia da Informação), são enviados à Coordenação de Avaliação dos Cursos de Graduação da universidade, possibilitando intervenções que propiciem a melhoria das condições de ensino e de formação docente.

Por outro lado, as ações desenvolvidas pela Coordenação de Desenvolvimento de Atividades Docentes e Inovação Pedagógica nos Cursos de Graduação da UFPE em 2016, contribuíram para o fortalecimento das práticas de ensino na perspectiva da mobilização estratégica de ações de caráter investigativo e reflexivo sobre as atividades docentes inovadoras. O reconhecimento do cenário institucional de ensino a partir da pesquisa realizada sobre as práticas pedagógicas possibilitou reflexões em relação à forma tradicional de ensinar (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 39).

Com vistas ao fortalecimento dessas práticas pedagógicas inovadoras, o Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (NUFOPE) oferece cursos na perspectiva de promover avanços nas questões didáticas, pedagógicas e avaliativas. Embora se reconheça a necessidade de maior participação docente nos cursos oferecidos.

No que tange à avaliação externa, demandada pelo INEP/MEC, a UFPE recebe visitas quando da necessidade de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou em situações específicas para cursos que não participam do ENADE.

Reconhecidamente, essa política de avaliação interna e externa enseja o fortalecimento do ensino de graduação e pós-graduação, possibilitando ajustes nas políticas acadêmicas numa preocupação constante com a ampliação da educação superior pública e de qualidade.

No que diz respeito à Pesquisa e ao Ensino de Pós-Graduação, atualmente a UFPE possui 145 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 75 mestrados acadêmicos, 17 mestrados profissionais e 53 doutorados. Desses, quase 40% recebeu o conceito 5 e 6 da Capes, dados de fevereiro de 2018 (Site da UFPE, acesso em 13/07/2018).

“O aumento expressivo do número de mestrados e doutorados de nível internacional na UFPE nos apresenta um novo quadro da pesquisa e da pós-graduação” (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 42).

Nesse cenário, a UFPE consolida-se entre as melhores universidades do Brasil, assim sinteriza o relatório e, para atingir o nível de excelência, a política para a pesquisa é traçada através de publicação de editais dirigidos aos Programas de Pós-Graduação (PPGs), aos docentes da UFPE ou aos estudantes regularmente matriculados na graduação ou pós-graduação.

Dentre as ações da PROPESQ para consolidação da excelência acadêmica, podemos destacar: ampliação da pesquisa e melhoria de sua qualidade; expansão do número de programas de classe internacional; maior internacionalização da pesquisa; internacionalização dos programas de pós-graduação; revisão da política de contratação e capacitação dos docentes com foco na pesquisa; avaliação da política de professores permanentes dos programas; monitoramento e consolidação dos programas de pós-graduação.

Após essa explanação, passemos à Extensão Universitária que na UFPE é regulamentada pela Resolução 09/2007 do Conselho Coordenador de Ensino-Pesquisa-Extensão (CCEPE).

Compreendendo a extensão como atividade acadêmica articulada ao ensino e à pesquisa na promoção da transformação e integração universidade-sociedade, esta se dá através de programas, projetos, cursos de extensão, eventos.

Para atingir os objetivos extensionistas, a PROEXC conta com duas diretorias: a de Extensão e a de Cultura. “A Diretoria de Extensão tem como atribuição, implementar as políticas, diretrizes e editais de extensão, bem como apoiar e registrar, validar, acompanhar e avaliar as atividades extensionistas da UFPE”. Enquanto que “a Diretoria de Cultura coordena e articula políticas culturais que atendem a preservação do patrimônio artístico da UFPE” além de promover e difundir “atividades culturais desenvolvidas pela comunidade

acadêmica integrando-as aos meios de produção de bens culturais do Estado (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 45-46).

Nessa perspectiva, o relatório compreende a imbricação do ensino, pesquisa e extensão que se fortalece e consolida pelo trabalho comprometido e responsável de suas respectivas pró-reitorias numa parceria com os diversos sujeitos universitários – docentes, discentes e técnicos – na busca pela melhoria acadêmica e social.

Quanto ao Eixo 4 - Políticas de Gestão (dimensões 5, 6 e 10), inicialmente precisamos mencionar que a gestão da UFPE segue a legislação federal pertinente, pautando-se, também, no seu Estatuto, Regimento Geral, resoluções e normas deliberadas em seus colegiados superiores. Sua administração superior é composta pela Reitoria com seus Órgãos Suplementares e Conselhos.

A Reitoria, com sede no Recife, é composta pelo Gabinete do Reitor e pelas Pró-Reitorias de Assuntos Acadêmicos (Proacad), Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesq), Extensão e Cultura (Proexc), Assuntos Estudantis (Proaes), Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN), Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (Progepe) e Gestão Administrativa (Progest) (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 96).

Além das Pró-Reitorias supracitadas, a UFPE dispõe de quatro Conselhos Superiores que auxiliam na administração da instituição, com suas distintas atribuições: Conselho Universitário, órgão normativo e consultivo; Conselho Administrativo, responsável pelas questões administrativas; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão que gerencia as ações dessas três áreas; Conselho de Curadores, cuja função é a fiscalização econômico-financeira da instituição.

Traçando sua política de gestão, que se operacionaliza por meio das Pró-Reitorias e Conselhos Superiores, a UFPE tem a política de internacionalização possibilitando aos estudantes e docentes o intercâmbio de conhecimentos e vivências acadêmicas com os pares de diversas partes do mundo.

Para tanto, a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) é a instância responsável pela articulação com instituições de educação superior de diferentes países, promovendo acordo e convênios internacionais com inúmeras instituições estrangeiras.

Na Política de Pessoal, a PROGEPE é o órgão responsável pela política de gestão de pessoas e qualidade de vida, realizando o planejamento, execução e avaliação das ações administrativas e de desenvolvimento de pessoas.

BIANCANesse sentido, desenvolve ações de melhoria da qualidade de vida dos servidores, primando pela saúde e bem-estar social desses sujeitos institucionais. Além disso, promove a qualificação e capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação com vistas ao seu crescimento pessoal e profissional.

Em sua Política Financeira, a PROPLAN é a instância responsável pela gestão financeira da universidade, “cabendo a ela administrar as contas, gerenciar a execução orçamentária, receber e prestar contas dos investimentos e gastos da UFPE por meio de balancetes, além de receber oficialmente os recursos federais a que a instituição tem direito” (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 96).

Desse modo, a PROPLAN cuida da correta aplicação dos recursos destinados pelo MEC – Ministério da Educação – à universidade, bem como de sua receita própria e de seus convênios. Esse controle contábil e financeiro gera benefícios para a comunidade acadêmica mediante a melhoria física/modernização da UFPE através da contratação de trabalhadores qualificados.

Compreendemos, então, que as políticas de gestão, mediante a implantação de suas ações, almeja consolidar o ensino, a pesquisa e a extensão na graduação e pós-graduação, ampliando e consolidando a construção do conhecimento para benefício acadêmico e social.

No que diz respeito ao Eixo 5 - Infraestrutura Física (dimensão 7), no intuito de promover maior agilidade e otimizar recursos, a administração da estrutura física da UFPE foi reformulada mediante a criação da Superintendência de Infraestrutura - SINFRA (Portaria Normativa N° 06, de 23 de março de 2016) a qual é diretamente vinculada ao Gabinete do Reitor, com “as finalidades de planejar e administrar obras e o uso do espaço físico da Universidade e de prestar serviços de manutenção e conservação predial e urbana, visando preservar a integridade da infraestrutura e melhorar o acesso às instalações da Universidade (Relatório de Autoavaliação, CPA – UFPE, 2016, p. 99).

Reunindo-se, assim, as atribuições da Prefeitura da Cidade Universitária (PCU) e da Superintendência de Projetos e Obras (SPO), assumindo a responsabilidade pelos projetos, obras e manutenção da UFPE em seus três *campi*.

Integram a SINFRA, também, a Diretoria de Manutenção e Conservação (DMC), que engloba a Gerência de Pequenas Obras, Serviços Elétricos e Mecânicos (GPOSEM) e a Gerência de Suprimentos, realizando o significativo trabalho de manutenção da instituição.

Já a Diretoria de Planos e Projetos (DPP), composta pela Gerência de Projetos (GP) e Gerência de Paisagismo e Urbanismo (GPU), coordena as atividades relacionadas ao desenvolvimento de projetos institucionais, promovendo a ampliação e requalificação das edificações universitárias.

Esse relatório nos permite constatar que a ação da CPA assume um caráter discricionário e não de autoavaliação, talvez pela secundarização que vem assumindo no interior na IES, pela compreensão da IES de pulverizar as ações que poderiam ser realizadas do âmbito da CPA, para setores dentro da hierarquia das pró-reitorias, tendo-se como exemplo a diretoria de avaliação.

Nesse sentido, a ação da CPA tem sido a de buscar um espaço de reconhecimento, nessa hierarquia, e ao mesmo tempo elucidar a sua atuação no que tange aos processos de autoavaliação. Entretanto, o desafio posto é fortalecer e consolidar a cultura avaliativa na UFPE, ao mesmo tempo em que busca uma maior compreensão dos processos de autoavaliação que precisam ser efetivados de forma autônoma pela CPA e não capitaneados pelas pró-reitorias.

## **A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS**

A implantação do NA em Caruaru foi realizada a partir de uma consulta aos coordenadores dos cursos, que indicaram professores, técnicos e estudantes que se identificaram com a temática da autoavaliação, quer seja pelos estudos e pesquisas desenvolvidos, quer seja pela compreensão da necessidade de um maior envolvimento da comunidade nos processos avaliativos.

Nessa perspectiva, vislumbramos o trabalho em parceria CPA/NA – SEAP (Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica) como um caminho possível no fortalecimento dessa cultura.

A CPA e o SEAP acompanham, em conjunto, as ações destinadas ao processo de Avaliação de Reconhecimento de Curso e da Renovação de Reconhecimento, articulando as quatro etapas; a primeira é a abertura do processo de avaliação onde uma síntese do Projeto Pedagógico do Curso - PPC é enviada para o e-MEC. Nesse processo são realizadas reuniões com foco nas orientações sobre os aspectos do PPC.

Na segunda etapa acontece a preparação do Formulário Eletrônico, já a terceira etapa diz respeito a avaliação *in loco*, onde a CPA faz um *check list* da documentação e dos pontos a serem revistos passando pela organização didático pedagógica, corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas, além de estar presente nos dias da visita *in loco*, fazendo parte da agenda de reuniões. Por fim, a quarta etapa é a discussão dos resultados e monitoramento das ações.

A CPA tem a atribuição de conduzir os processos de autoavaliação institucional da UFPE, de sistematizar e de prestar as informações solicitadas pelo INEP/MEC, além de apoiar os processos de avaliação interna e externa, enquanto o SEAP auxilia o curso na elaboração dos documentos e faz análise preliminar da síntese do PPC e do PPC em sua integralidade.

Na prática as ações se articulam e no Campus do Agreste da UFPE o representante técnico-administrativo do SEAP faz parte da CPA. A busca para a realização de um trabalho conjunto entre o núcleo de avaliação e o setor de estudo e assessoria pedagógica tem possibilitado um caminhar e repensar a avaliação no CAA, pois os processos de reconhecimento, credenciamento passam a ser objeto de trabalho de uma força conjunta, ao mesmo tempo em que o acesso aos coordenadores de cursos tem possibilitado uma reflexão sobre os cursos, suas dificuldades e suas possibilidades.

Outra ação desenvolvida foi o levantamento, junto à PROPLAN, dos indicadores de evasão e reprovação dos cursos, o que tem sido objeto de estudo conjunto com as coordenações, começando com os cursos de licenciatura, cuja meta é atingir todos os cursos até o final do 2018.

Acrescenta-se, ainda, o acompanhamento individualizado dos cursos, de forma mais próxima com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos, acompanhando os processos de reformulação dos PPCs e trazendo



alguns dados de queixas dos estudantes sobre as disciplinas, ampliando a análise com os dados de evasão e reprovação.

O Núcleo de Avaliação (NA) compreende que o espaço de decisão é dos cursos, e nesse sentido busca dar a maior informação possível, proporcionando inclusive, oficinas com os NDEs sobre os processos de autoavaliação, bem como esclarecendo a sua função nesse processo. Nesse aspecto, o primeiro curso do CAA a ser atingido foi o de Licenciatura em Matemática, dando-se continuidade com os cursos de Comunicação, Design e Licenciatura em Química.

Os caminhos para a realização da autoavaliação são sempre muito difíceis, quando não há uma cultura avaliativa formadora, mas acreditamos que essa cultura possa ser criada e consideramos esse um desafio necessário na atuação da CPA.

## **A GUIA DE UMA CONCLUSÃO**

A CPA da UFPE vive uma tensão entre as escolhas realizadas pela UFPE sobre quem deve realizar os processos de autoavaliação, que coloca na diretoria de avaliação da PROACAD essa responsabilidade, e reptos da realização de um processo de autoavaliação.

Essa tensão tem trazido muitos questionamentos sobre a função da CPA da UFPE que coloca em dúvida a sua legitimidade dentro da IES ao mesmo tempo que busca outras formas de realização de sua tarefa avaliativa.

Os limites impostos pelas escolhas da UFPE têm tornado a avaliação um processo discricionário, limitado a apresentação do que a UFPE realiza, e poucos são os espaços reais de apresentação das dificuldades, avanços, limites apresentados pela IES, como já apontado por Silva e Gomes (2011, p.596), “No seio das CPA, não existe reflexão aprofundada sobre o processo da produção dos dados, sobre os resultados alcançados e seus impactos”.

Com a centralidade nos processos de credenciamento e reconhecimentos dos cursos nos resultados do ENADE, a UFPE tem vivido um processo de pseudo autoavaliação, o que nos faz questionar a função da CPA dentro da UFPE.

Há, entretanto, outras alternativas assumidas pela CPA, como a que vem

sendo realizada no *campi* de Caruaru, que por ser ainda iniciante, um ano de trabalho, não foi ainda possível avaliar a eficácia desse caminho e a extensão de suas ações no que tange aos processos de autoavaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

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

BRASIL.MEC. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. (Publicada no DOU nº 132, de 17.07.2004, Seção 1, página 12). Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Brasília, 2004.

BRASIL.MEC. **Portaria Normativa de nº 12, 05 de setembro de 2008**. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior, tendo em vista o disposto no art. 209 da Constituição Federal, na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e no Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.

BRASIL.MEC. **Portaria Normativa de nº 4, 05 de agosto de 2008**. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.

BRASIL.MEC. **Diretrizes para avaliação das instituições de educação superior**. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. CONAES. Brasília, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional nas

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

SILVA Assis Leão da, GOMES, Alfredo Macedo. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL  
NO CONTEXTO DO SINAES: A CPA EM QUESTÃO. **Avaliação**, Campinas;  
Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

# **AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA: FACES E INTERFACES DE UM PROCESSO**

*Maria Helena da Costa Carvalho*

*Maria da Conceição Bizerra*

*Cezar Augusto Cerqueira*

## **INTRODUÇÃO**

A avaliação é tema recorrente nos debates educacionais e ganha cada vez mais abrangência e centralidade nos processos de tomada de decisão, como “um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas” (Afonso, 2000, p. 9) e instrumento de gestão. Nesse contexto, “a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e regulação/desregulação” (idem, p.17) invade as instituições educacionais interferindo na organização do trabalho pedagógico, na autonomia e na identidade institucionais. Apoiados na crença de que os mecanismos de avaliação, como forma de controle da produção do trabalho escolar, servem de baliza para o estabelecimento dos perfis profissionais e consequentes competências e habilidades requeridas para atender às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, investe-se no aperfeiçoamento de instrumentos avaliativos colocados a serviço da produtividade e da competitividade.

Entretanto, paralelamente às avaliações externas, práticas voltadas para a regulação, supervisão e controle, as instituições de ensino superior são instigadas a desenvolverem processos de avaliação interna e, apesar da tendência de se pautarem nas exigências e parâmetros das orientações advindas dos órgãos da administração central da educação, representam oportunidades ímpares para o autoconhecimento institucional.

É a partir dessa relação conflituosa expressa na polarização qualidade versus quantidade, processo versus produto, emancipação versus controle que, neste texto, discutimos as relações entre avaliação externa e interna, a partir da experiência vivenciada pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, em meio às tensões e contradições decorrentes do choque de paradigmas e das dificuldades de conciliar princípios humanistas e exigências mercadológicas.

Nessa direção, iniciamos tecendo considerações sobre as concepções defendidas para a avaliação institucional; na sequência, apresentamos, em linhas gerais, um breve histórico da trajetória da autoavaliação na UNICAP seguida de um estudo dos relatórios elaborados pelos avaliadores do INEP sobre os cursos submetidos à avaliação externa em 2017, incluindo, no trato de cada uma dessas dimensões, a metodologia utilizada e os resultados alcançados. Seguimos na busca de articulação das duas modalidades a partir do confronto de olhares e, a título de conclusão, levantamos algumas indagações emergentes das reflexões tecidas sobre as concepções e práticas avaliativas nas dimensões externa e interna.

## **AValiação INSTITUCIONAL: CONCEPções NORTEADORAS**

Quando se fala em avaliação da Educação Superior vem à tona a questão da concepção de qualidade que orienta os processos avaliativos imbricada às funções atribuídas a esse nível de ensino. Conceito polissêmico, pautado em diferentes concepções de mundo, de sociedade e de educação superior, qualidade comporta uma boa dose de subjetividade por parte de quem o utiliza.

A forma como esse conceito se configurou nos planos brasileiros de educação, é objeto de análise em Fonseca (2009) que identifica posições conflitantes quanto aos significados atribuídos ao termo. Segundo a autora, ora expressam “os princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação dos sujeitos”, ora se voltam “para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores no mercado” (p.153)

Partilhando a perspectiva humanista, Dias Sobrinho (2008) indica princípios que devem fundamentar os processos avaliativos na Educação Superior, ressaltando que

a avaliação deve estar focada na questão dos sentidos do cumprimento, por parte da educação superior, seja nos níveis internos de cada curso e instituição ou nas escalas mais amplas dos sistemas, daquilo que essencialmente lhe determina a sociedade: a formação de cidadãos, o aprofundamento dos valores democráticos da vida social, a elevação material e espiritual da sociedade (2008, p.206).

Belloni e Belloni (2003) identificam duas concepções de avaliação, uma de cunho meritocrático, voltada para o controle e hierarquização das instituições, a outra, de caráter formativo-emancipatório, voltada para a efetividade científica e social da instituição e caracterizada pelo seu autoconhecimento.

Em sua proposta original, o SINAES considera a educação um direito e um bem público e “entende que a missão política da Educação Superior é formar cidadãos, profissional e cientificamente competentes e, ao mesmo tempo, comprometidos com o projeto social do país.” (BRASIL, 2003, p.8). Em termos de avaliação, distingue as duas orientações (a função de regulação e de controle e a que coloca a avaliação a serviço da formação e emancipação institucionais) e defende que elas não são antagônicas; que ambas consideram a avaliação essencial ao aperfeiçoamento acadêmico, à melhoria da gestão universitária e à prestação de contas do desempenho institucional para a sociedade.

No que diz respeito às avaliações interna e externa, o SINAES, buscando o equilíbrio entre as funções regulatórias e emancipatórias, entende que o processo vivenciado na autoavaliação é complementado pela avaliação externa, realizada por membros da comunidade acadêmica e científica, por meio de visitas *in loco*, com o intuito de confrontar as informações contidas no relatório de autoavaliação institucional (BRASIL, 2003).

De acordo com o SINAES, as avaliações interna e externa constituem dois momentos básicos que se articulam: a autoavaliação, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, conforme as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). Segundo essa comissão,

A autoavaliação constitui um processo por meio do qual um curso ou instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro (BRASIL/MEC/CONAES, 2004, pp.12-13).

A leitura das diretrizes para a avaliação das IES possibilita a apreensão das características centrais da concepção de avaliação institucional externa. O documento, além de enfatizar a necessidade de coerência com a dimensão interna, afirma que a avaliação externa constitui

um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e do MEC. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição (BRASIL/MEC/CONAES, 2004, p.12).

Baseada numa concepção global e supostamente integradora de avaliação e educação, a proposta do SINAES visa à instituição de ensino superior como uma totalidade integrada, buscando identificar o grau de coerência que existe entre sua missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas.

## **AUTOAVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA PRÁTICA**

Na UNICAP, a trajetória da Avaliação Institucional remonta aos anos 80 e, durante esse percurso, o investimento tem sido o de criar uma cultura de avaliação numa perspectiva emancipatória e formativa, tendo a articulação da avaliação com o planejamento como mecanismo propulsor para que a avaliação seja, efetivamente, reconhecida como instrumento de gestão.

Vista “como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (SAUL, 1988, p. 61), a avaliação vem ganhando um novo significado para a comunidade acadêmica que, gradativamente, assume o protagonismo no planejamento e execução de mudanças em decorrência dos processos avaliativos.

Nessa direção, a avaliação tem se constituído como um trabalho contínuo e processual que envolve todas as esferas e todas as categorias institucionais na identificação de potencialidades que devem ser solidificadas e fragilidades que precisam ser superadas quer no âmbito das atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão) quer das atividades-meio (gestão acadêmica e administrativa),

gerando informações que favoreçam a tomada de decisões de caráter político, administrativo e pedagógico.

É com esse entendimento que a avaliação se coloca a serviço da qualidade acadêmica que visa à excelência humana, à luz da missão a que se propõe a UNICAP de:

preservar, elaborar e transmitir o conhecimento, de modo a formar seres humanos capazes de desempenhar uma atitude construtiva e contribuir para a transformação de sua comunidade, do país e do mundo, inspirados nos valores do humanismo cristão e na tradição jesuíta (UNICAP, 2016, p.17).

Na esteira dessa missão, a UNICAP anuncia a sua visão de futuro em termos de

Ser referência como Universidade Comunitária no Brasil, forte no ensino e pesquisa, exemplo de excelência na extensão, alinhada com as demandas do desenvolvimento regional e nacional; comprometida com a transformação social; organizada em padrões modernos e sustentáveis por uma comunidade acadêmica consistente e inovadora, movida pela capacidade de sonhar, projetar e realizar (UNICAP, 2016, p.18).

A qualificação da UNICAP, em 2014, como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), além de consolidar o seu caráter humanista, reforçou princípios e valores que têm balizado a condução do processo avaliativo, tais como: globalidade, participação democrática, adesão voluntária, credibilidade, legitimidade, integração, transparência, rigor científico, respeito, além do compromisso de constituir-se como avaliação formativa em contraposição ao papel punitivo que historicamente a avaliação tem assumido.

Vale destacar que para dar conta de uma avaliação pautada em princípios democráticos e emancipatórios é preciso fazer uso de uma metodologia que, sem desprezar os indicadores decorrentes de avaliações externas, enfatize os processos dialógicos de construção de indicadores internos e instrumentos de coleta de dados que privilegiem a participação da comunidade institucional e alavanquem o sentimento de pertença da comunidade. Esse tem sido um



investimento voltado para o estabelecimento de estratégias sistemáticas que estimulem o dispêndio de esforços para a correção de rumos e redefinição de conceitos, metas, objetivos, ratificação dos acertos e superação das fragilidades, tendo como lastro a análise crítica dos resultados.

Nessa perspectiva, os desafios que se apresentam configuram-se como oportunidades de aperfeiçoamento dos processos de planejamento e de desenvolvimento das políticas, diretrizes, metas e ações propostas e, em decorrência, a retroalimentação das práticas de ensino, pesquisa e extensão, o crescimento institucional e o cumprimento da responsabilidade social da UNICAP.

Vale destacar que, no atual contexto, a Universidade Católica de Pernambuco enfrenta os grandes desafios no novo século, marcados por uma sistemática mercantilização do ensino superior, com o domínio cada vez maior de grandes grupos educacionais. É nesse mercado, cada vez mais competitivo, que, além do oferecimento de serviços de qualidade e do cumprimento da legislação, é preciso lidar com estratégias de *marketing* e atentar para os riscos das regras de um jogo contrário aos princípios e valores que defende e explicita na sua missão.

É com esse espírito que busca conferir à autoavaliação um papel fundamental no seu processo de desenvolvimento, o que pode ser evidenciado na sua trajetória. Já nos anos 80, no contexto do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, foram realizadas atividades voltadas para a produção e disseminação do conhecimento institucional, tais como: formulação de um diagnóstico, realização de seminários a respeito da conjuntura daquele momento e futuro da instituição. Na década de 90, através do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, a UNICAP criou o Programa de Avaliação Institucional da UNICAP – PAI UNICAP com o objetivo de implementar a avaliação interna, tendo desenvolvido várias atividades voltadas para a avaliação do trabalho pedagógico na visão de alunos e professores, avaliação do perfil dos alunos ingressantes, avaliação dos egressos e dos serviços prestados na área da saúde.

Essas frentes de avaliação foram sendo gradativamente ampliadas e, em 2004, sob a égide do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado

pela Portaria nº 20.051, de 08 de julho de 2004, a UNICAP instituiu a sua Comissão Própria de Avaliação – CPA. Essa comissão elaborou o seu primeiro Projeto de Autoavaliação Institucional com o objetivo de conhecer potencialidades, desafios, limites e oportunidades institucionais da UNICAP, evidenciando a relação entre resultados obtidos na autoavaliação e as políticas de ensino, pesquisa e extensão com o intento de “julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade” (SINAES, 2003 p. 9). As ações planejadas para dar concretude a esse objetivo foram organizadas em três grandes eixos: organização institucional, corpo social e infraestruturas física e logística.

É possível dizer que a autoavaliação, no período de 2005 a 2010, conseguiu alargar o seu espectro de atuação e apontou caminhos para corrigir os rumos da instituição, configurando-se como um momento formativo portador de muitas aprendizagens para todas as pessoas que dela participaram, mesmo não tendo dado conta da amplitude de todas as ações planejadas. A agenda decorrente implicou ampliar o autoconhecimento institucional e fortalecer a prática de gestão, no sentido de decidir com base nos resultados da autoavaliação, respeitados os padrões de excelência acadêmica e de sustentabilidade financeira. Os desafios postos pelas avaliações constituíram um impulso para articular a avaliação com o planejamento, de modo a alinhar essas práticas ao grande esforço da gestão de manter e ampliar os padrões de qualidade alcançados por essa Universidade.

Logo, o Projeto de Autoavaliação Institucional para o período 2011-2016 apresentou-se como uma agenda de continuidade e de inovação das práticas avaliativas. No cumprimento dessa agenda, buscou-se concretizar a compreensão da importância da avaliação para a mudança institucional, o que pressupõe a dialetização entre a identificação das fragilidades e o anúncio de sua superação.

Nessa perspectiva, o citado projeto ocupou-se, fundamentalmente, com a ampliação do conhecimento institucional, objetivando subsidiar a tomada de decisões no âmbito do planejamento e da gestão. Ao mesmo tempo, teve a responsabilidade de aferir em que grau a UNICAP estava cumprindo a sua missão e respeitando as prioridades e as metas estabelecidas no seu Plano

de Desenvolvimento Institucional – PDI, conforme indicadores estabelecidos em conjunto com a comunidade universitária. O Projeto enfatizou as 10 (dez) dimensões do SINAES, estabelecendo, para cada ano, metas e atividades, perseguindo a trilha de uma autoavaliação abrangente e profunda. Desse modo, todas as dimensões foram avaliadas, sem, contudo, contemplar todos os seus componentes. Isso aponta para a necessidade de verificar as dimensões que foram avaliadas em menor grau de profundidade e caminhar para níveis mais complexos no próximo ciclo avaliativo.

Ao final de 2016, foi elaborado o Projeto de Autoavaliação 2017-2022 que contempla metas, atividades e procedimentos operacionais. Estabelece como objetivos gerais: aperfeiçoar a sistemática de avaliação institucional da UNICAP, em sintonia com as determinações do SINAES, de modo a favorecer a articulação dos resultados das diferentes modalidades de avaliação e a articulação com o planejamento e com a gestão institucional, ensejando assegurar a conversão dos resultados dos diferentes processos avaliativos em ações capazes de promover mudanças na universidade.

Para dar conta da autoavaliação organizada em 5 (cinco) eixos, os objetivos gerais foram assim especificados: acompanhar o desenvolvimento do projeto/processo de autoavaliação, identificando a participação da comunidade acadêmica e a efetividade da divulgação dos resultados junto aos setores avaliados (Eixo 1); acompanhar, monitorar e avaliar as metas/atividades do PDI 2017-2022, verificando a coerência entre as proposições e as realizações no que diz respeito à atuação da UNICAP em termos acadêmicos (ensino, pesquisa, extensão e gestão), bem como a sua atuação face à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social (Eixo 2); analisar o desenvolvimento, na prática, das políticas acadêmicas relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, à comunicação com a sociedade e ao atendimento aos alunos (Eixo 3); verificar o nível de desenvolvimento das políticas de pessoal, de organização e de gestão e do planejamento referente à sustentabilidade financeira da UNICAP (Eixo 4); e verificar como a infraestrutura física atende ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (Eixo 5).

Na perspectiva dos avanços, importa destacar: o fortalecimento da articulação entre planejamento e avaliação, constituindo um processo

integrado, embora com funções distintas; a criação de laços mais estreitos entre os resultados das diversas modalidades de avaliação (interna, externa, curso, desempenho do estudante e da pós-graduação), objetivando ampliar a compreensão da UNICAP em sua totalidade, a partir de novos e diferentes interlocutores; as evidências de uma cultura de avaliação, considerando que decisões setoriais e gerenciais são tomadas a partir dos resultados apontados pela avaliação institucional.

Já é reconhecido, na comunidade acadêmica, que a organização da autoavaliação exige planejamento, desenvolvimento e conversão dos resultados em ações transformadoras. Essa organização pressupõe a participação de gestores em todos os momentos vividos, principalmente na condução da análise dos dados captados, na discussão com os órgãos colegiados e no planejamento e execução de novas ações.

A CPA tem envidado esforços na obtenção de respostas para as perguntas: como os resultados e informações obtidas nos diferentes processos avaliativos estão sendo utilizados na tomada de decisões e planejamento de ações de melhoria? Quais ações estão sendo implantadas em decorrência dos processos avaliativos? As preocupações incidem em detectar as melhorias implantadas na Instituição em decorrência da avaliação.

A despeito dos avanços, os desafios permanecem, entre os quais ganham relevo: ampliar a participação dos diferentes interlocutores nos processos avaliativos desenvolvidos, bem como no processo de formulação e implantação de ações em decorrência da avaliação; aperfeiçoar cada vez mais o processo de disseminação dos resultados das avaliações, buscando sempre envolver os interlocutores no planejamento e execução de ações avaliativas; reorganizar o sistema de autoavaliação de modo que a gestão dos diferentes setores da UNICAP assuma a condução do processo de análise dos dados captados na avaliação e implantação de ações, visando à superação de fragilidades e à solidificação de potencialidades; desenvolver um trabalho mais orgânico, envolvendo os resultados das diferentes modalidades de avaliação; articular os diferentes processos e resultados avaliativos, em busca de significados conjuntos.

No contexto da autoavaliação, ganha relevo a avaliação dos cursos de graduação feita pelos alunos e professores, utilizando um questionário aplicado via *online*. Os professores avaliam o desempenho das turmas, a gestão da Universidade e a infraestrutura. Os alunos avaliam as disciplinas cursadas, a gestão da Universidade e a infraestrutura.

Nessa avaliação, os alunos têm valorizado muito a gestão e os professores, considerando que atribuem conceito muito bom aos seus desempenhos; as restrições vêm recaindo nas metodologias empregadas e no uso dos recursos tecnológicos, em termos da falta de alguns equipamentos. A infraestrutura física é igualmente bem avaliada, com destaque para as condições das salas de aula e a Biblioteca.

## **AValiação DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: O OLHAR EXTERNO**

Na esteira da avaliação externa, a CPA procede a um estudo dos relatórios de avaliação dos cursos de graduação produzidos pelos avaliadores do INEP para identificar pontos convergentes e divergentes em relação aos resultados da autoavaliação e inferir propostas de mudança. Nesses estudos, socializados com os cursos e centros, identificam-se os conceitos atribuídos aos indicadores das três dimensões, seguidos das respectivas justificativas, além das respostas dadas relativas ao cumprimento dos requisitos legais e normativos.

Em 2015 foram avaliados 4 (quatro) cursos de graduação dos quais 2 (dois) obtiveram conceito 5 – excelente (Direito e Fotografia) e 2 (dois) conceito 4 - bom/muito bom (Gestão de Turismo e Eventos). No ano de 2016, apenas o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas foi avaliado e obteve conceito 4.

Em 2017 foram avaliados 4 (quatro) cursos, a saber: Ciências da Religião – Licenciatura para ensino religioso, conceito 5 (excelente); Fonoaudiologia, Matemática Licenciatura e Física Licenciatura com conceito 4 (bom/muito bom).

A tabela a seguir apresenta a pontuação atribuída, pelos avaliadores, a cada uma das dimensões: 1- Organização didático- pedagógica; 2- Corpo Docente e 3- Infraestrutura.

**Tabela 1 – Conceituação dos Cursos**

Cursos	Conceitos por Dimensão			Conceito Final
	1	2	3	
Fonoaudiologia	3,1	4,3	4,5	4,0 (Bom/muito bom)
Ciências da Religião (Licenciatura para o Ensino Religioso)	4,3	4,7	4,7	5,0 (Excelente)
Matemática	4,2	4,3	4,4	4,0 (Bom/muito bom)
Física	3,9	4,2	3,6	4,0 (Bom/muito bom)

Fonte: CPA UNICAP

Diante desses dados, podemos afirmar que os cursos foram muito bem avaliados. No entanto, vale considerar que os conceitos atribuídos à dimensão 1 (Organização didático- pedagógica) foram mais baixos do que os atribuídos às outras dimensões, o que exige reflexões, posicionamentos e mudanças na questão didático-pedagógica consubstanciadas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Exemplificando o estudo feito nos cursos avaliados em 2017, destacam-se os resultados seguintes.

a) Em relação à Dimensão 1 – Organização didático-pedagógica

Fonoaudiologia – conceito 4 em 2 indicadores, conceito 3 em 14 indicadores e 11 não se aplicam. A quase totalidade dos indicadores recebeu conceito 3, o que sinaliza a necessidade de análises mais precisas e investimento para melhoria do curso. Os indicadores que receberam conceito 4 foram: estrutura curricular e número de vagas. Conceito final 3,1.

Ciências da Religião – conceito 5 em 11 indicadores, conceito 4 em 09 indicadores, conceito 3 em 2, conceito 2 em 1 indicador e 04 não se aplicam. É grande o número de indicadores com conceitos 5 (excelente) e 4 (bom/muito bom). Por outro lado, os indicadores material didático e atividades práticas de ensino para as Licenciaturas receberam conceito 3 e o indicador estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica - recebeu o conceito 2. Conceito final 4,3.

Matemática - conceito 5 em 03 indicadores, conceito 4 em 16 e 8 não se aplicam. Obtiveram nível de excelência: políticas institucionais no âmbito do curso, apoio ao discente e número de vagas. Conceito final 4,2.

Física – conceito 5 em 1 indicador, conceito 4 em 13, conceito 3 em 6 e 7 não se aplicam. O indicador que obteve o conceito máximo foi apoio ao discente. Conceito final 3,9.

b) Em relação à Dimensão 2 – Corpo docente e tutorial

Fonoaudiologia – conceito 5 em 6 indicadores, conceito 4 em 2 (dois), conceito 3 em 3 e 9 não se aplicam. Apresentaram nível de excelência: experiência profissional de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a); regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso; titulação do corpo docente do curso; titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores; experiência de magistério superior do corpo docente e a produção científica, cultural, artística ou tecnológica. Conceito final 4,3.

Ciências da Religião – conceito 5 em 11 indicadores, conceito 4 em 5 (cinco) e 4 não se aplicam. Todos os indicadores foram bem avaliados, a maioria em nível de excelência. Conceito final 4,7.

Matemática – conceito 5 em 6 indicadores, conceito 4 em 3 indicadores e 8 não se aplicam. Atingiram o nível de excelência: atuação do (a) coordenador (a); experiência profissional de magistério superior e de gestão acadêmica do (a) coordenador (a); regime de trabalho do coordenador do curso; titulação do corpo docente do curso; titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores e a experiência de magistério superior do corpo docente. Conceito final 4,3.

Física – Conceito 5 em 6 indicadores, conceito 4 em 3, conceito 3 em 2, conceito 2 em 1 e 8 não se aplicam. Alcançaram o nível de excelência: experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do coordenador (a); regime de trabalho do coordenador do curso; titulação do corpo docente; titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores; experiência de magistério superior do corpo docente e o funcionamento do colegiado do curso. Conceito final 4,2.

c) Em relação à Dimensão 3 - Infraestrutura

Fonoaudiologia - conceito 5 em 7 indicadores, conceito 4 em 5, conceito 3 em 1 e 9 não se aplicam. Obtiveram o conceito excelente: gabinetes de trabalho para professores de tempo integral; salas de aula; bibliografia básica; bibliografia complementar; periódicos especializados; Laboratórios didáticos especializados

(qualidade); Laboratórios didáticos especializados (serviços). Conceito final 4,5.

Ciências da Religião – conceito 5 em 6 indicadores, conceito 4 em 3 e 13 não se aplicam. Os indicadores foram todos muito bem avaliados, com a maioria dos conceitos no nível 5 e alguns no nível 4. Conceito final 4,7.

Matemática – conceito 5 em 4 indicadores, conceito 4 em 7 e 11 não se aplicam. O conceito 5 foi atribuído aos seguintes indicadores: acesso dos alunos a equipamentos de informática; bibliografia básica; bibliografia complementar e periódicos especializados e os demais receberam o conceito 4 (bom/muito bom). Conceito final 4,4.

Física – conceito 5 em 2 indicadores, conceito 4 em 3, conceito 3 em 6 e 11 não se aplicam. Ficaram no patamar excelente os indicadores: espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos; salas de aula; acesso dos alunos a equipamentos de informática; bibliografia básica; bibliografia complementar; periódicos especializados. Conceito final 3,6.

De posse desses dados, cabe aos NDEs de cada curso analisar aspectos que precisam ser incrementados e as dificuldades que precisam ser superadas.

## **AVALIAÇÕES INTERNA E EXTERNA: CONFRONTANDO OS OLHARES**

A busca de significados, a partir da articulação dos diferentes processos das avaliações interna e externa, tem levado a CPA a relacionar os resultados da avaliação interna de cursos com os conceitos atribuídos pelos avaliadores do INEP.

Vale registrar que, apesar da divergência de propósitos, de um lado, a supervisão do funcionamento institucional dentro do eixo regulação-controle da avaliação externa, de outro, o caráter formativo-emancipatório da autoavaliação, ambas contribuem na identificação de potencialidades e fragilidades e na possibilidade de inferir propostas de mudanças no interior dos cursos.

No contexto da UNICAP, cotejando os resultados da autoavaliação e da avaliação externa é possível afirmar que ambas consideram que os cursos estão no patamar bom/muito bom. Há, também, uma convergência no que diz respeito à questão pedagógica que, mesmo sendo bem conceituada, recebe críticas tanto dos avaliadores internos (alunos e professores) quanto dos avaliadores externos (avaliadores do INEP), críticas essas que precisam ser



assumidas pela gestão do curso e traduzidas em ações transformadoras. As observações desaguam na necessidade de atualização do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, apontando, muitas vezes, para a revisão de disciplinas/conteúdos, metodologias e bibliografias. Em resposta a essa problemática, a UNICAP vem estimulando os órgãos colegiados a atualizarem permanentemente os PPCs, com a participação dos seus principais protagonistas, alunos e professores. A revisão das bibliografias básicas e complementares tem se constituído uma prática permanente visando a atender demandas provenientes das duas modalidades de avaliação.

Na leitura das Diretrizes para a Avaliação, Peixoto (2011) destaca que a CONAES considera que “a avaliação institucional externa teria potencial para corrigir eventuais erros de percepção produzidos pela autoavaliação” (p. 15) uma vez que “os agentes internos da IES estão habituados a uma apreciação acrítica das rotinas da instituição e também por causa de seus interesses corporativos” (idem).

No entanto, na experiência da UNICAP, é possível observar que o olhar interno é muitas vezes mais carregado de críticas do que o externo, talvez devido ao fato de incidirem em questões específicas relacionadas a determinadas disciplinas, enquanto que o olhar externo se volta para o curso como um todo. Em geral, a análise crítica dos relatórios produzidos pelos avaliadores externos por parte dos colegiados e NDEs dos cursos tem gerado dois tipos de reação: uma de reexaminar os conceitos atribuídos e entender as razões e outra de contestar, sob a alegação de que as justificativas apresentadas não espelham a realidade tal como ela se apresenta, além de serem, em alguns casos, incoerentes com o conceito atribuído.

Esse debate é extremamente importante porque serve de base para a construção de consensos em termos do que pode ser melhorado no curso, podendo render momentos aprofundados de reflexão sobre a importância da avaliação, para além dos conceitos, e estimular a participação dos professores nos processos avaliativos e no envolvimento com o aperfeiçoamento dos cursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, as reflexões sobre o tema “Avaliação interna e externa: relações e implicações” foram tecidas à luz da experiência vivenciada pela UNICAP, na busca de significados para a articulação dos diferentes processos de avaliação dos cursos de graduação. Do confronto entre as duas modalidades e, particularmente, do exercício reflexivo sobre o papel da avaliação das instituições de educação superior, algumas indagações emergem clamando por respostas: a) até que ponto os avaliadores externos atendem às recomendações do SINAES quanto à coerência da avaliação externa com a dimensão interna, atentos aos relatórios de autoavaliação encaminhados?; b) qual o modelo de instituição de ensino superior que serve de referência nas avaliações externas, dada à diversidade de instituições do país e a recomendação do SINAES de respeitar a identidade institucional?; c) como reduzir a subjetividade do olhar exterior contaminado pela visão das instituições a que pertencem os avaliadores?; d) qual tem sido, efetivamente, a contribuição das avaliações externas para a produção de conhecimento sobre a qualidade da educação superior e aperfeiçoamento dos cursos e das instituições avaliadas?; e) como solidificar a prática da autoavaliação de modo que a comunidade acadêmica tome o ato de avaliar como um exercício sistemático em direção ao aperfeiçoamento da qualidade educativa?; f) quais as perspectivas de alcançarmos o amadurecimento suficiente para colocarmos a avaliação a serviço do aprimoramento da educação superior e não simplesmente para aumentar pontuações e galgar posições nos *rankings* classificatórios?; g) até que ponto os resultados dos processos de avaliação institucional têm se constituído em

base para subsidiar a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES, bem como para a implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior do País (BRASIL/MEC/CONAES, 2004) ?

Concluindo, servimo-nos da afirmação de Dias Sobrinho (2008, p. 205) para quem a avaliação

não pode ter a pretensão de ser a demonstração conclusiva da verdade. Sua função não é revelar ou determinar a verdade, mas, sim, fundar as possibilidades para os processos sociais reflexivos que produzam os sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas.

Nessa perspectiva, enfatizamos os processos dialógicos de construção de sentidos para que a avaliação institucional, quer na sua dimensão interna, quer na externa possa contribuir para que a educação superior desempenhe a contento o seu papel: “a formação cidadã-profissional-ética-moral-política-técnica; a elevação e o desenvolvimento material, cultural, espiritual da sociedade; o avanço da ciência e o fortalecimento dos valores democráticos...” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.198).

## REFERÊNCIAS

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

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP: Komedi, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Nacional de avaliação do Ensino Superior

(CONAES). **Diretrizes para a Auto-avaliação das Instituições do Ensino Superior**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Nacional de avaliação do Ensino Superior

(CONAES). **Diretrizes para a Avaliação das Instituições do Ensino Superior**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação da

Educação Superior (CEA). **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. Brasília, DF, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf> Acesso em 19/07/2018.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, SP: Campinas, v.29, n.78, p. 153-177, 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO. **Plano de desenvolvimento institucional 2017-2022**. Recife, 2016.

# O IMPACTO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNA DA CPA-UFPB NA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES E ENGENHARIA DE MATERIAIS

*Caroline Rangel Travassos Burity*

*Bianca de Bessa Xavier*

*José Nilson Gregório*

*Mônica Dias Palitot*

*Romeu Tavares Bandeira*

*Nícolas Gabriel da Costa Simões*

## INTRODUÇÃO

A lei nº10.861/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

O artigo nº 11 da referida legislação, estabeleceu a obrigatoriedade, por parte de cada instituição de ensino superior, pública ou privada, de constituir a Comissão Própria de Avaliação – CPA, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP.

Atendendo a legislação, a CPA-UFPB surgiu por meio da portaria de nº 23 de 14 de junho de 2004 de forma a assegurar a implantação, a operacionalização e o acompanhamento do Programa de Avaliação Institucional.

No ano de 2017, uma ação inovadora tem incrementado o trabalho da CPA da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) junto aos cursos de graduação da instituição. A equipe CPA-UFPB desenvolveu instrumentos internos através de questionários direcionados para os docentes, discentes e técnicos-administrativos disponibilizados de forma permanente na página da CPA na internet. O referido instrumento coleta dados das três dimensões que serão avaliadas pelo MEC, gerando um relatório que subsidia a coordenação no processo de avaliação, apontando falhas que podem ser resolvidas antes da avaliação *in loco* do MEC.

Este artigo vai analisar o impacto destes questionários na avaliação de dois cursos da área de saúde que receberam avaliação do MEC em 2018: Ciência das Religiões e Engenharia de Materiais, ressaltando-se que ambos obtiveram conceito 4.

## **A AVALIAÇÃO DE CURSOS NO SINAES**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

O presente artigo focará na Avaliação dos Engenharia de Materiais e Ciência das Religiões, levando-se em conta que a avaliação de cursos “tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004). A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

A partir da entrada das instituições de ensino superior (IES) no Sistema Federal de Ensino, os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso. Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta. Ambas as avaliações analisadas neste trabalho são de renovação de reconhecimento de curso.

O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação in loco, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso –

CC, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

O instrumento que os avaliadores do MEC utilizam verifica três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC.

A dimensão **Organização Didático-Pedagógica** leva em consideração o contexto educacional do curso, Políticas institucionais, objetivos do curso, perfil profissional do egresso, estrutura curricular, conteúdos curriculares, metodologia, estágio curricular, trabalho de conclusão de curso, apoio ao discente, Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso, Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs - no processo ensino-aprendizagem, número de vagas, Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS etc.

A dimensão **Corpo Docente e Tutorial** leva em consideração Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE, atuação do coordenador, regime de trabalho e experiência do coordenador, titulação do corpo docente do curso, regime de trabalho do corpo docente, experiência profissional do corpo docente, relação entre o número de vagas e o número de docentes, funcionamento do colegiado do curso, Produção científica, cultural, artística ou tecnológica, etc.

Já a dimensão **Infraestrutura** avalia aspectos como ambientes de professor, espaço destinado as atividades de Coordenação do curso, salas de aula, Acesso dos alunos a equipamentos de informática, bibliografia básica e complementar, periódicos especializados, laboratórios, bibliotecas, acessibilidade etc.

Levando em consideração, esses aspectos, a CPA-UFPB desenvolveu três questionários que abordam itens que serão avaliados pela comissão in loco do MEC. O objetivo é orientar o coordenador, docentes, discentes e técnico-administrativos quanto aos aspectos negativos e positivos existentes no curso, em momento anterior a chegada da comissão.

A partir do próximo tópico, discute-se esses instrumentos de avaliação interna e apresentam-se os resultados da **Dimensão 1 - Organização Didático-Pedagógica**, dos cursos de Ciência das Religiões e Engenharia de Materiais.

## INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNA CPA-UFPB

A CPA- UFPB desenvolveu 3 (três) instrumentos de avaliação (docentes, discente e técnico-administrativo) que têm como finalidade a demonstração dos pontos positivos e negativos do curso a ser avaliado para que desse modo, após a realização da autoavaliação, políticas educacionais e institucionais possam ser criadas para sanarem os problemas que se mostrarem pertinentes dentro desse estudo. Para cada questão é atribuído conceitos de 1 a 5: Conceito 1 – discorda totalmente, Conceito 2 – discorda parcialmente, Conceito 3 – não concorda e nem discorda, Conceito 4 – concorda parcialmente, Conceito 5 – concorda totalmente.

Nesse sentido, todos os parâmetros que foram utilizados na elaboração desses questionários tiveram como ponto de partida a dimensão 1, qual seja, **Organização Didático-Pedagógica**. A exemplo disso tem-se, no questionário alunos, as perguntas 4 (Os projetos pedagógicos de curso (PPC) são conhecidos pelo corpo discente?), 8 (O acompanhamento do docente para com o discente está sendo de boa qualidade de modo a favorecer a aprendizagem?) e 13 (O centro/ curso possui rede Wi-Fi?) dizem respeito, respectivamente, aos itens 1, 9 e 12 dos quesitos avaliados na dimensão 1.

Os resultados de Ciência das Religiões e Engenharia de Materiais foram os seguintes:

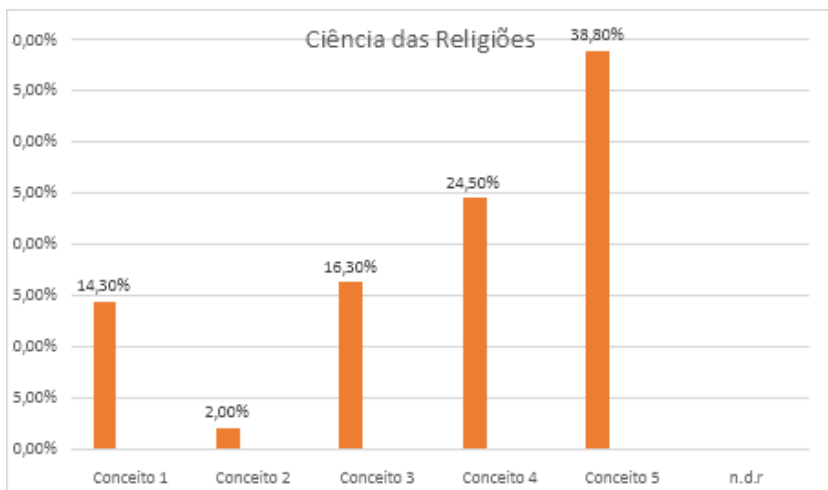
*Pergunta 4 - Os projetos pedagógicos de curso (PPC) são conhecidos pelo corpo discente?*

O PPC, Projeto Pedagógico de Curso, é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso e apresenta características de um projeto, no qual devem ser definidos os seguintes componentes: 1. Concepção do Curso. 2. Estrutura do Curso: Currículo, corpo docente, corpo técnico administrativo e infraestrutura. 3. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso. 4. Instrumentos normativos de apoio (composição do colegiado, procedimentos de estágio, TCC, etc.).

Observa-se que nos gráficos 1 e 2, ambos os cursos apresentaram notas positivas, predominando os conceitos 4 e 5 nesse quesito.

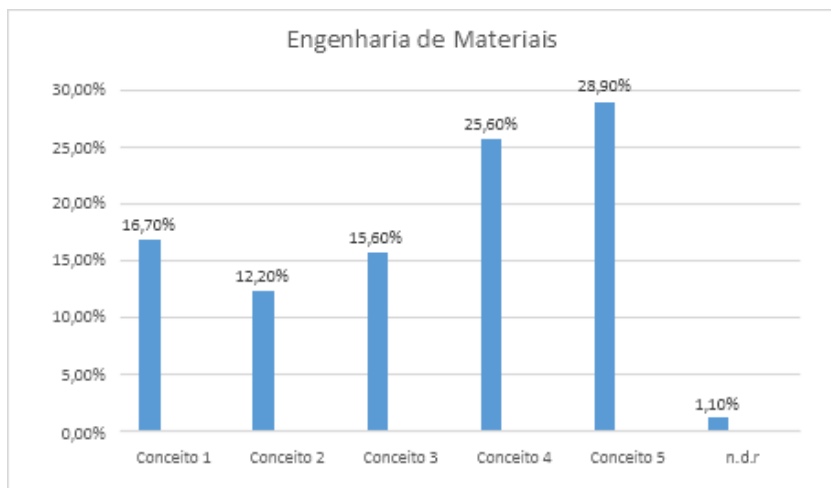


### Gráfico 1 – Resposta dos discentes a pergunta 4 do questionário da CPA no curso de Ciência das Religiões



Fonte: CPA/UFPB

### Gráfico 2 - Resposta dos discentes a pergunta 4 do questionário da CPA no curso de Engenharia de Materiais

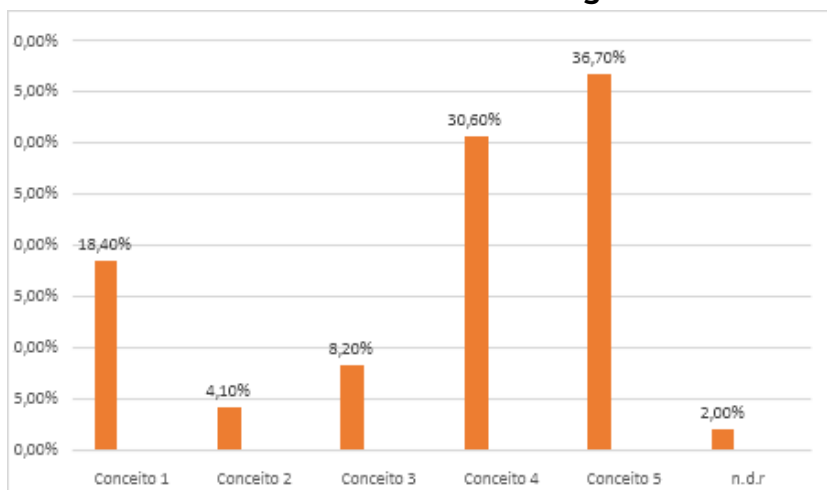


Fonte: CPA/UFPB

Pergunta 8 - *O acompanhamento do docente para com o discente está sendo de boa qualidade de modo a favorecer a aprendizagem?*

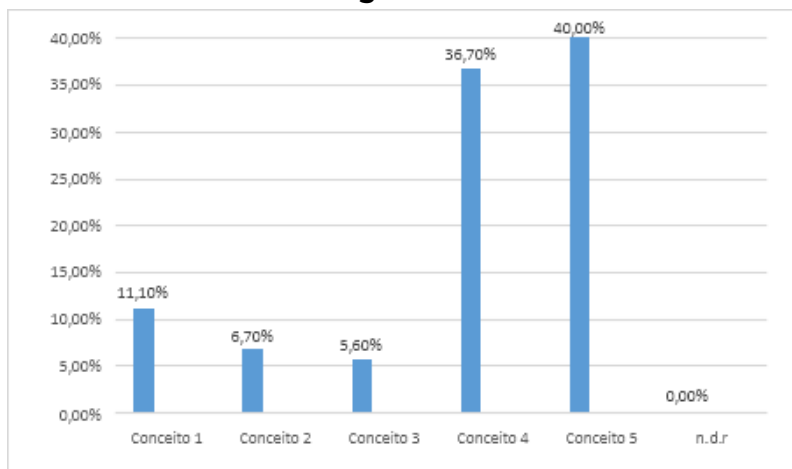
Esse aspecto nos permite avaliar se as relações de acompanhamento entre discente e docentes estão sendo realizadas de maneira eficaz e eficiente.

**Gráfico 3 - Resposta dos discentes a pergunta 8 do questionário da CPA no curso de Ciência das Religiões**



Fonte: CPA/UEPB

**Gráfico 4 - Resposta dos discentes a pergunta 4 do questionário da CPA no curso de Engenharia de Materiais**

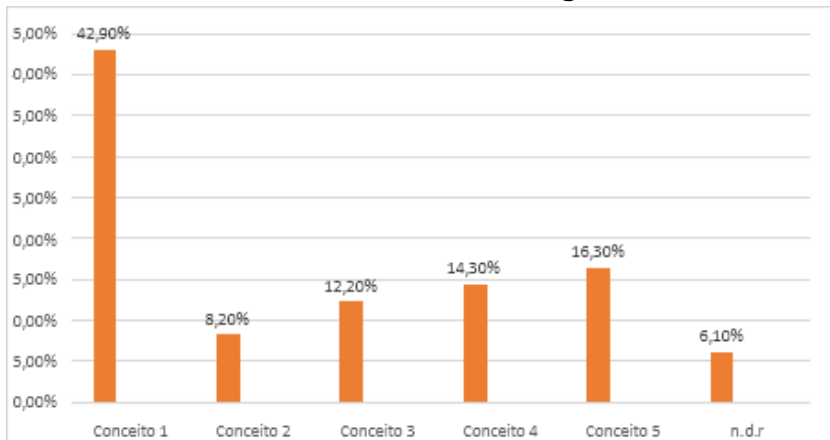


Fonte: CPA/UEPB

### Pergunta 13 - O centro/curso possui rede Wi-Fi?

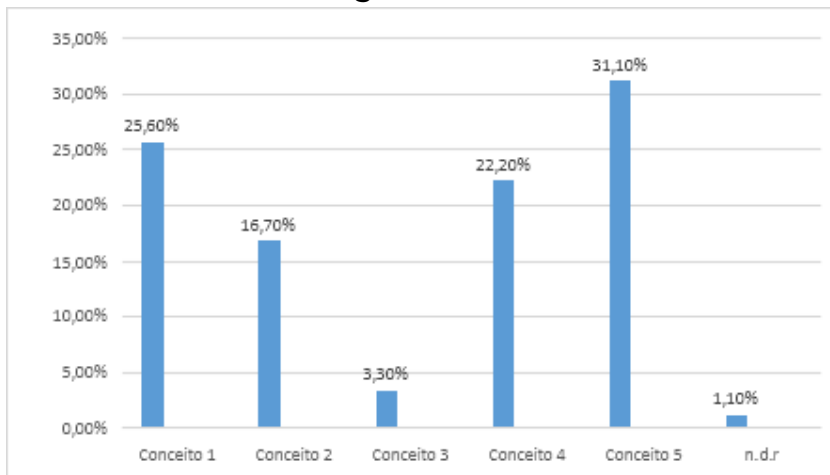
Esse é um ponto bastante importante, tendo em vista, a grande importância de uma rede de wifi no centro do curso de Ciências das Religiões. A rede de wifi não somente possibilita o acesso dos alunos a internet, mas também, possibilita o acesso a biblioteca.

**Gráfico 5 - Resposta dos discentes a pergunta 13 do questionário da CPA no curso de Ciência das Religiões**



Fonte: CPA/UFPB

**Gráfico 6 - Resposta dos discentes a pergunta 4 do questionário da CPA no curso de Engenharia de Materiais**



Fonte: CPA/UFP

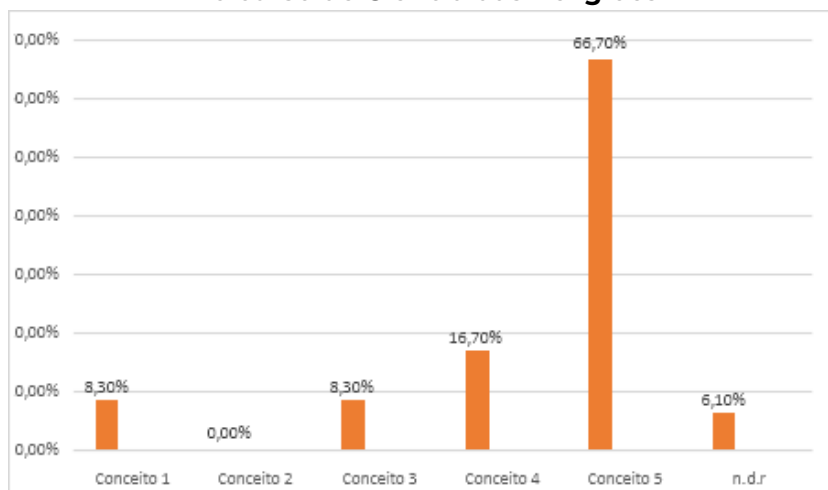
Neste quesito, observa-se uma diferença de opinião entre os estudantes do curso de Ciência das Religiões do Centro de Educação no qual 42% consideram a internet ruim e os estudantes de Engenharia de Materiais do Centro de Tecnologia no qual 31% deram nota máxima na questão do acesso ao wifi.

Ainda nesse toar, o questionário docentes apresenta duas questões, quais sejam: pergunta 4 (A atuação do docente em termos de ensino e apoio à pesquisa e à extensão atende as metas estabelecidas no PDI?) e pergunta 9 (A direção de centro ou gestores do curso desempenham alguma ação voltada à autoavaliação institucional do curso?) que se relacionam respectivamente com os itens 9 e 10 das descrições relativas a dimensão 1 do MEC.

*Pergunta 4 - A atuação do docente em termos de ensino e apoio à pesquisa e à extensão atende as metas estabelecidas no PDI?*

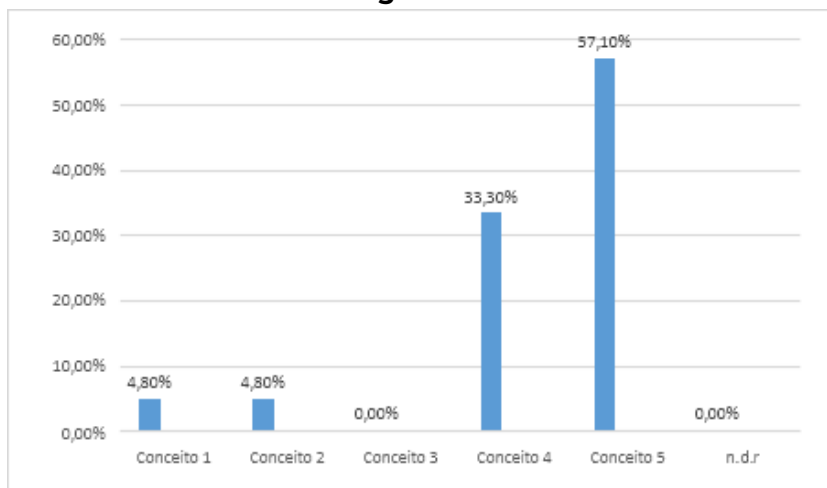
Essa pergunta refere-se ao apoio, disponibilidade e engajamento dos docentes nas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela UFPB e previstas no seu PDI.

**Gráfico 7 - Resposta dos docentes a pergunta 4 do questionário da CPA no curso de Ciência das Religiões**



Fonte: CPA/UFPB

### Gráfico 8 - Resposta dos docentes a pergunta 4 do questionário da CPA no curso de Engenharia de Materiais



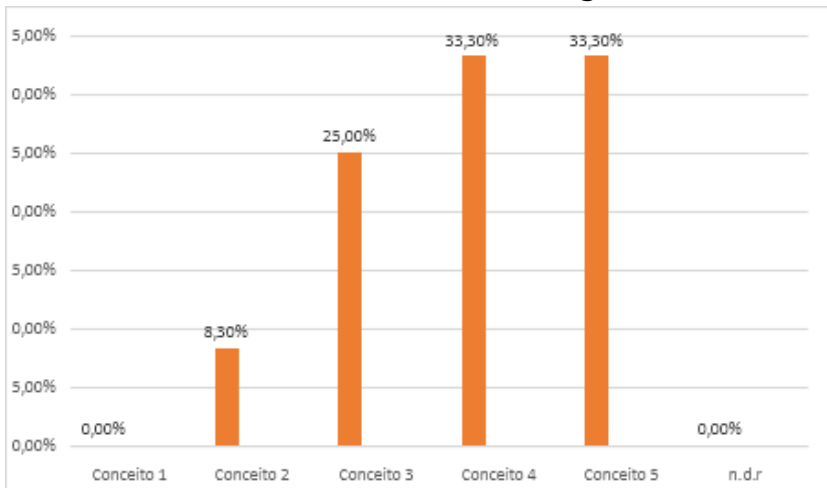
Fonte: CPA/UFPB

Pergunta 9 - *A direção de centro ou gestores do curso desempenham alguma ação voltada à autoavaliação institucional do curso?*

A Avaliação das Instituições de Ensino Superior, de cursos e do desempenho acadêmico dos alunos foi implantada pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 quando institui o SINAES. A mesma Lei também estabelece o processo de Autoavaliação e de prestação das informações solicitadas pelo INEP a estas Instituições que ficam sendo conduzidos pelas CPAs.

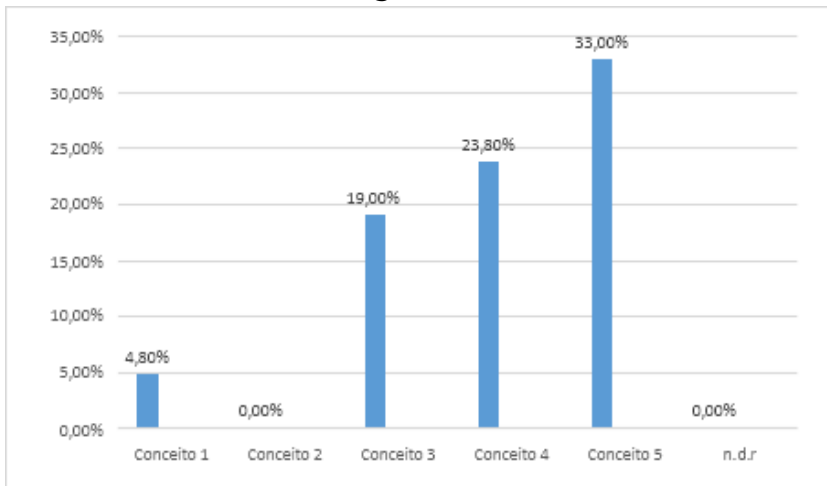
Ambos os cursos responderam positivamente a essa questão, sendo os conceitos 4 e 5 aqueles que mais se destacaram.

**Gráfico 9 - Resposta dos docentes a pergunta 9 do questionário da CPA no curso de Ciência das Religiões**



Fonte: CPA/UFPB

**Gráfico 10 - Resposta dos docentes a pergunta 9 do questionário da CPA no curso de Engenharia de Materiais**



Fonte: CPA/UFPB

Por fim, o questionário de técnicos-administrativos consegue demonstrar, por meio da pergunta 6 (No âmbito da informatização da UFPB, você usa o SIG para marcação de férias, envio de memorando e outras demandas do setor?) sua relação com o item 12 referente a tecnologia de informação e comunicação.

*Pergunta 6 - No âmbito da informatização da UFPB, você usa o SIG para marcação de férias, envio de memorando e outras demandas do setor?*

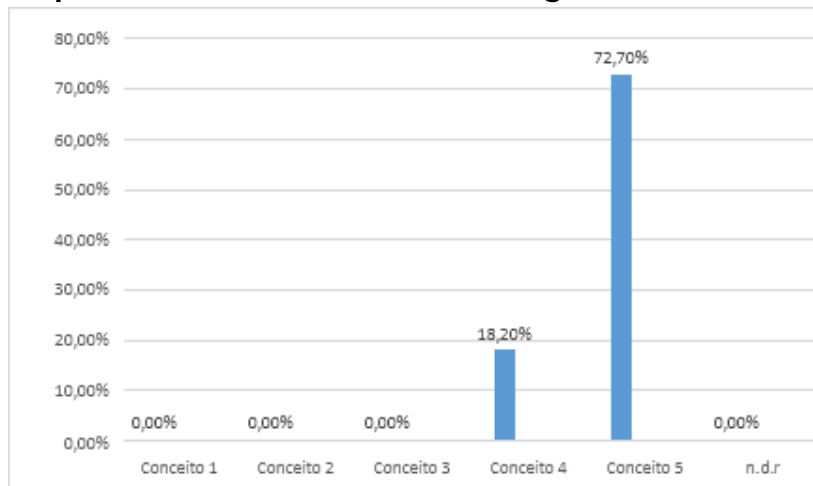
Aqui o servidor dá a sua opinião sobre a utilização de meios de informática para exercer bem as suas atividades. É um Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) que contém diversos módulos, desenvolvidos para suportar os processos de negócios administrativos e acadêmicos de uma instituição. Esse trabalho também relatará os métodos que foram confeccionados, com base em padrões de melhores práticas, para dar eficácia e eficiência ao programa de implantação.

Com os módulos já implantados, a UFPB já é capaz de dar mais agilidade a alguns processos necessários para suportar as atividades fins da instituição, e também utilizar uma ferramenta completa, capaz de ajudar na tomada de decisões por parte da alta administração e aos gestores e, assim, influenciar, de forma positiva, dentro do contexto de uma maior agilidade e transparência administrativa de processos acadêmicos e dos que os suportam, na vida de milhares de pessoas que, de algum modo, estão relacionados à instituição.

Ressalta-se que apenas 1 servidor respondeu ao questionário de Ciência das Religiões e por isso a resposta dele corresponde a 100% do resultado, tendo-o pontuado esse quesito com nota 5.

Já no curso de Engenharia de materiais, obtivemos maior participação, como observamos no gráfico 11.

### Gráfico 11 - Resposta dos técnicos-administrativos a pergunta 6 do questionário da CPA no curso de Engenharia de Materiais



Fonte: CPA/UFPB

A CPA desenvolveu esses instrumentos com a finalidade de constatar previamente, tanto as fragilidades, quanto os pontos positivos dos cursos de Terapia ocupacional e Enfermagem da UFPB. Nesse sentido, pode-se afirmar que a CPA fornece todo o apoio necessário à avaliação dos cursos de graduação, não se limitando ao momento da avaliação, mas sim, iniciando seus trabalhos previamente, para que assim, possa alcançar o melhor desempenho dentro de suas funções.

A partir do levantamento desses dados analisados, podemos verificar quais são os aspectos atinentes a essa dimensão, que o curso a ser avaliado deve trabalhar com maior empenho, para que, desse modo, esse déficit seja superado. E é nesse toar, que a comissão desenvolve suas atividades trabalhando sempre com o objetivo de preparar cada curso para receber a avaliação.

Em suma, verifica-se a grande relevância dos instrumentos de avaliação supracitados, tendo em vista, a grande repercussão que estes podem gerar na avaliação final do curso. Essa correlação existe, pois todos os instrumentos possuem como norte as dimensões que o Mec utiliza nas suas avaliações, sendo assim, indispensáveis para a construção de uma IES de excelência e qualidade.



## CONSIDERAÇÕES

Pode-se afirmar que as experiências vivenciadas ao longo dos últimos dois anos, em que os questionários ficaram postados no site da CPA/UFPB como apoio aos cursos que não tem ainda o seu modelo próprio de autoavaliação, tem se mostrado exitosas, uma vez que desenvolve em todos um olhar reflexivo para a importância da avaliação institucional como algo que deve ocorrer de forma permanente e contínuo.

A participação quase total dos docentes, discentes e servidores técnico-administrativos dos cursos de Enfermagem e Terapia Ocupacional aos questionários apresentados pela CPA/UFPB, ofereceram subsídios importantíssimos para a solução de alguns problemas e para o aprimoramento de vários aspectos, sobretudo, ao que tange à comunicação entre professor-aluno.

Os instrumentos permanecem à disposição dos referidos cursos para que os mesmos possam continuar realizando suas autoavaliações.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI No 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

UFPB. **Portaria No. 023 de 14 de junho de 2004.** Aprova o Regimento da Comissão Própria de Avaliação-CPA, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2004.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – SINAES. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância - Subsídio os atos de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento.** Brasília: 2014.

# **A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE AVALIAÇÃO NA UFPB A PARTIR DE UMA ÓPTICA DISCENTE: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA NO CURSO DE BACHARELADO EM ENFERMAGEM**

*Mônica Dias Palitot*

*Bianca de Bessa Xavier*

*Pollyana de Moura Félix*

*Ingrid Souto Vita Barros*

*Lívia Quirino Fernandes da Silva*

## **INTRODUÇÃO**

A Comissão Própria de Avaliação (CPA), desde sua criação, trabalha no sentido de fomentar práticas que viabilizem a melhoria do ensino superior. Dentro da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Comissão atua em conjunto com todas as Pró-Reitorias universitárias, para que os melhores resultados sejam alcançados.

Desde a promulgação da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) a Comissão Própria de Avaliação passou a ser parte integrante e indispensável dentro de uma instituição de ensino superior.

Como afirma brilhantemente De Sordi (2011):

As CPAs foram concebidas como estratégia agregadora das forças sociais existentes no cenário das IES para ações de diagnóstico situacional e eleição de prioridades com vistas à proposição de encaminhamentos sintonizados com a imagem de futuro institucional desejada e com aderência às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (...). Uma concepção de qualidade comprometida com os interesses da sociedade e que lembrava o sindicado da missão de cada IES no cumprimento de seu papel social.

As atividades da CPA não se limitam a somente a fase de preparação e orientação para a visita do MEC, mas sim, de todo o complexo que envolve o

preenchimento de informações no portal E-MEC (instrumento criado para a tramitação eletrônica dos processos de credenciamento e reconhecimentos), a preparação da estrutura do curso para a visita do MEC, a apresentação da comissão e seu trabalho para todos que possuem uma relação, direta ou indireta com o curso a ser avaliado, como a coordenação e os departamentos do curso.

Nesse sentido, a Comissão Própria de Avaliação da Paraíba atua com diversas frentes de projetos que objetivam a implantação da cultura de avaliação dentro das IEs (Instituição de Ensino Superior). Dentre eles está a CPA em movimento, que busca aproximar os coordenadores, os chefes de departamento e os discentes do trabalho desenvolvido pela Comissão. Como um desdobramento desse projeto, a Comissão iniciou um trabalho no curso de Enfermagem que teve como objetivos principais: a apresentação da comissão e das ações desenvolvidas pela CPA; conscientização da importância da visita do MEC para o curso de Enfermagem; discussões acerca dos pontos a serem melhorados dentro do curso de Enfermagem.

## **PRIMEIRO ENCONTRO**

A primeira reunião teve como objetivo ouvir as demandas dos discentes, acerca do curso de Enfermagem, sendo discutidos temas essenciais do cotidiano desses alunos. Foram abordados assuntos de suma importância ligados ao ensino, pesquisa e extensão como: a atuação do corpo docente, a estrutura do curso, a grade curricular, os projetos do curso e assuntos ligados à monitoria.

Durante a abordagem dos temas, os discentes apontaram que a coordenação do curso assiste de maneira satisfatória os discentes, e que o corpo docente é bem estruturado, na medida em que os professores conseguem atender satisfatoriamente as demandas do curso. Apesar disso, alguns pontos negativos, relativos à atuação dos docentes, foram levantados pelos discentes, como por exemplo, a dificuldade que alguns discentes possuíam em relação ao preenchimento de informações no SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas).

Com relação à atuação do docente de Enfermagem, Pacheco et al (2008), expõe:

A formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor têm sido objeto de análise e estudos a partir do movimento de transformação do ensino superior no Brasil. Atualmente, espera-se do docente universitário que ele forme profissionais competentes e comprometidos socialmente, tendo a prática educativa a função de desenvolvimento pessoal e social com preocupações formativas, além de informativas. Nesse sentido, é necessária a busca de uma prática docente que possibilite aos alunos um pensamento crítico, a partir da valorização da criatividade, da reflexão e da participação, condições indispensáveis para a inserção social e construção da cidadania.

Os discentes observaram que a metodologia de ensino deve ser melhorada nos seguintes pontos: o conteúdo lecionado na teoria muitas vezes não condiz com o que é solicitado em provas de processos seletivos para residência, o que acaba por prejudicar o rendimento dos alunos; muitos professores não apresentam a ementa no período correto ou a alteram além do que havia sido estabelecido; alguns orientadores transferem a responsabilidade de lecionar aos seus orientandos, por vezes, não os acompanhando em sala durante a aplicação de seu estágio.

Desse modo, restou clara todas as necessidades dos alunos do curso de Enfermagem da UFPB. Em contrapartida a essa argumentação, as representantes da coordenação do curso reconhecem as dificuldades e afirmam que suas ações estão empenhadas na melhoria do curso de maneira integral e que os apontamentos dos discentes são importantíssimos e serão abordados de maneira mais intensa visando uma permanente melhoria e satisfação.

A CPA/UFPB ressaltou a importância da avaliação institucional como meio necessário para a construção de um ensino de mais qualidade. E para que essa construção seja viabilizada é necessário que a comissão possa apontar, por meio de dados estatísticos, quais são as maiores demandas do curso de Enfermagem da UFPB. Para isso, os membros da CPA, orientaram todos os alunos a responderem o questionário que está no site da comissão, com a finalidade de levantar posteriormente os dados, para que desse modo, pudéssemos apontar quais são os maiores problemas do curso.

A importância do levantamento desses dados é muito bem colocada por Ferreira (2003) argumentando da seguinte maneira:

Para que os gestores públicos possam subsidiar de forma eficiente a elaboração, o acompanhamento e a avaliação das ações governamentais, as informações estatísticas, além de cobrir amplo escopo temático e territorial, necessitam ser atualizadas permanentemente. Isso significa que não bastam informações censitárias, atualizadas a cada dez anos, nem as originárias de pesquisas amostrais, mais frequentes, porém sem a possibilidade de desagregações espaciais específicas. Assim, as instituições públicas federais, estaduais, municipais e mesmo organizações privadas, não-governamentais e acadêmicas produtoras de informações tem de valer-se ou de levantamentos primários específicos às necessidades de seus usuários ou da utilização de registros administrativos que, originalmente, foram construídos para outros fins. Isso implica maior quantidade de esforços dos gestores públicos visando à coleta, organização, avaliação, validação e disponibilização de dados de diferentes origens, ampliando cada vez mais a importância dos métodos e técnicas estatísticas para a realização de tais atividades.

## **SEGUNDO ENCONTRO**

Na segunda abordagem, reuniram-se as coordenadoras do curso de Enfermagem, juntamente com os representantes do diretório acadêmico e representantes da CPA. Esse encontro tinha como objetivo a discussão de todos os pontos que foram apresentados no primeiro encontro com os discentes. Desse modo, toda a pauta de reunião do segundo encontro, teve como principal orientação os assuntos discutidos na primeira abordagem.

## **IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO**

Desde o primeiro encontro com os alunos de Enfermagem, a Comissão percebeu a grande importância de trabalhar no sentido de fomentar o diálogo entre os discentes e a coordenação do curso. Nesse sentido, a partir do segundo encontro, tanto os discentes, quanto a própria coordenação, perceberam que o

diálogo seria a melhor maneira de começar a trabalhar na resolução dos problemas.

Menezes (2014) apresenta a afirmativa de Paulo Freire, acerca do diálogo e que tão claramente demonstra a necessidade da busca constante deste:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

## **RECONHECIMENTO COMO ALUNO DE ENFERMAGEM**

Dentro do segundo encontro foi colocada a importância do reconhecimento do aluno de Enfermagem com o seu próprio curso e sua Instituição. O que foi constatado no primeiro encontro diz respeito justamente a necessidade de reconhecimento, por parte dos próprios alunos, com o seu curso e a sua Instituição.

Nesse sentido, a CPA/UFPB buscou reforçar a ideia da grande importância que os alunos de Enfermagem da UFPB possuem para o curso. Como afirma, Chiavenatto (2004), é de grande relevância que os indivíduos sintam que suas ações reverberam e modificam o local em que eles fazem parte.

As pessoas devem ser visualizadas como parceiras das organizações. Como tais, elas são fornecedoras de conhecimentos, habilidades, competências e, sobretudo, o mais importante aporte para as organizações: a inteligência que proporciona decisões racionais e que imprime significado e rumo aos objetivos globais. E é neste ambiente, que os colaboradores compartilham conhecimento e desenvolvem as suas competências. (CHIAVENATTO, 2004, p.8)

Sentir que você, não somente faz parte, mas que também é uma ferramenta essencial para sua universidade, é um ponto de partida crucial para a criação de uma atmosfera de mudanças. Ao se falar de problemas dentro de uma instituição de ensino superior, o corpo discente é um mecanismo chave para que pontos positivos e negativos, possam ser apontados, a partir da perspectiva do discente.

Nesse liame, essa ideia de pertencimento foi colocada em pauta pelos membros da Comissão, para que os alunos do Diretório Acadêmico consolidassem esse sentimento nas reuniões estudantis. Desse mesmo modo, o papel da Coordenação também foi de grande valia, tendo em vista, que a Coordenação do curso trabalhou sempre com o intuito de prestar a melhor assistência, tanto para os docentes, quanto para os discentes.

Nesse contexto, foi essencial a participação das professoras que estavam à frente da Coordenação do Curso para que o trabalho da CPA pudesse se estabelecer da melhor maneira possível.

### **TERCEIRO ENCONTRO - DISCENTES E GESTÃO: ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS**

Desde o primeiro encontro a CPA foi informada da relação conturbada entre alguns docentes e discentes do curso de Enfermagem. Logo de início, esses problemas foram levantados pelos alunos que acreditavam, até então, que os problemas relativos aos docentes, eram de exclusiva responsabilidade da coordenação do curso, e de seus mais variados departamentos.

O terceiro encontro foi o momento apropriado, em que todas essas pendências pudessem ser debatidas e resolvidas. Foi colocado pela própria coordenação, que em diversos pontos aos discentes assistiam razão, mas que em outros, sua visão estava ligeiramente equivocada.

Nesse ponto específico da conversa, muitas das requisições dos alunos, que até então eram consideradas por eles, como atribuições das coordenações, foram esclarecidas. Nesse momento, a coordenação do curso explicou seu trabalho e disse que a força que o diretório acadêmico possui é de extrema relevância quando discutimos aspectos relativos a mudança. Uma mudança por completo só pode ser almejada, se a relação entre coordenação, docentes e discentes for harmônica, no sentido de trabalhar em conjunto em prol de um todo.

Feitos todos esses esclarecimentos algumas metas foram traçadas, para que no terceiro e último encontro, um panorama geral das ações pudesse ser delineado. Desse modo, o segundo encontro foi imprescindível para a viabilização do contato entre coordenação e diretório acadêmico, como forma de fomentar o desenvolvimento de uma parceria para que o melhor resultado seja efetivamente alcançado.

## QUARTO ENCONTRO

O quarto encontro com os discentes de Enfermagem contou com a participação dos membros da CPA, coordenadoras do curso de Enfermagem e o Diretor do Centro de Ciências da Saúde. Feitas as apresentações iniciais, a Comissão apresentou os resultados dos relatórios realizados a partir dos instrumentos disponibilizados pela CPA/UFPB.

Os instrumentos de avaliação da CPA/UFPB, que estão no site da comissão foram bastante aceitos por todo o corpo discente, sendo respondido por um total de 230 alunos. Nessa última ocasião, o objetivo da comissão consistiu em mostrar todo o trabalho desenvolvido pela coordenação, juntamente com o Diretor de Centro e os membros da CPA, para que ficassem esclarecidos todos os esforços que foram empreendidos para que, tanto a cultura de avaliação, como também, a missão da CPA, ficassem claras no que tange a busca de práticas que efetivamente melhorem o ensino superior público.

Esse encontro foi de suma importância, pois foi realizada a apresentação dos resultados das avaliações internas do curso aos representantes docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. Desse modo, o levantamento de dados realizados pela CPA/UFPB conseguiu definir quais os pontos mais importantes e quais eram as maiores demandas dos envolvidos.

Nessa reunião também reiteramos a grande importância da visita dos avaliadores do Ministério da Educação e Cultura que ocorreria em poucos meses, para a avaliação do curso. Tendo esses resultados como o ponto inicial da discussão promovida, a equipe da CPA/UFPB conseguiu perceber grandes mudanças no que diz respeito ao comportamento e às opiniões dos alunos. Nesse último encontro, percebeu-se que aquelas cobranças que haviam sido colocadas pelos discentes no primeiro encontro, já não mais existiam, e se existiam, a forma como aquelas pendências foram apresentadas mostravam-se bem diferentes do início.

Percebeu-se a partir daqueles encontros o corpo discente conseguiu realmente compreender que muitas daquelas queixas poderiam ser resolvidas de uma maneira diferente da que eles pensavam ser a correta. Muitas das reclamações se embasavam em questões que não poderiam ser mudadas ou reformuladas, tendo em vista que determinadas questões relativas, por



exemplo, a grande curricular, foram previamente estabelecidas em decretos que deveriam ser cumpridos.

## **CONCLUSÃO**

Todo o trabalho desenvolvido pela CPA/UFPB teve como plano de fundo a difusão da cultura de avaliação. Nesse sentido, é importante destacar que a forma como o discente de Enfermagem encara o curso, modificou-se completamente, tendo em vista, o grande reforço que a comissão proporcionou, no sentido de valorização do ensino superior público, sendo este, bastante discutido durante todos os encontros.

Além de todos os resultados apurados, por meio do levantamento estatístico de dados, alguns outros pontos relevantes foram destacados pelos discentes e, desse modo, esses apontamentos, além de reconhecidos pela coordenação puderam ser discutidos. Desse modo, a Comissão não somente criou um ambiente de diálogo sobre os assuntos relativos a avaliação institucional, como também, propiciou um ambiente em que a coordenação e os alunos do curso de Enfermagem pudessem analisar e discutir seus posicionamentos acerca das mais variadas áreas que envolvem o curso de Enfermagem.

Nesse sentido, a CPA/UFPB foi um instrumento facilitador, levando-se em consideração todo o ambiente inclusivo e participativo que a comissão propiciou ao curso de Enfermagem. Desse modo, a autoconfiança foi despertada nos discentes de Enfermagem que, reconheceram-se como pertencente a uma instituição de ensino superior pública e, como parte integrante dessa instituição, perceberam a grande importância social do curso de Enfermagem para a sociedade. Nesse sentido, tanto foi feito um trabalho no sentido de conscientização dos alunos de Enfermagem, quanto no sentido de valorização da profissão e de sua carreira acadêmica dentro da UFPB.

## REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, I. **Gerenciando com as Pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

DE SORDI, M. R. L. Comissão própria de avaliação (cpa): similaridades e dessemelhanças no uso da estratégia na educação superior e em escolas do ensino fundamental. **Avaliação** (Campinas), Nov 2011, vol.16, no.3, p.603-617. ISSN 1414-4077

FERREIRA, S. P. **Produção e disponibilização de estatísticas: uma abordagem institucional. São Paulo Perspectiva**. São Paulo: SEADE, v.17, n.3/4, p.17-25, jul./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392003000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000300003)>. Acesso em: 23 jul 2010

PACHECO, R; MALVINA, T.; MENDES SOBRINHO, J. A.C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem** [en línea] 2008, 61 (Julio-Agosto): [Fecha de consulta: 16 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267019605006>>

MENEZES, Marília Gabriela de and SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições* [online]. 2014, vol.25, n.3, pp.45-62. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.

# **AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS ACADÊMICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/UFPB: UMA OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS FORMATIVAS**

*Marynara Alves Gabriel*

*Janine Marta Coelho Rodrigues*

## **INTRODUÇÃO**

A avaliação institucional acontece de forma contínua, tendo como principal finalidade apoiar, orientar, reforçar e corrigir os aspectos avaliados (CPA da Instituição Moura Lacerda), proporcionando melhorias no ensino e na sua efetividade social. Buscando compreender o conjunto das suas atividades, bem como divergências entre as propostas teóricas e práticas para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior valor social, a avaliação institucional ganhou maior ênfase na década de 90, quando foi instituído o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) tornando-se mais abrangente através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.

O objetivo central da presente pesquisa foi levantar alguns dados acerca das políticas acadêmicas, temática do eixo 3, cujas dimensões envolvem: Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (segunda dimensão), Comunicação com a Sociedade (quarta dimensão) e Políticas de Atendimento aos Discentes (nona dimensão); inclusas no eixo temático das Políticas de Avaliação da Educação Superior; associando esses pilares com os conceitos de acessibilidade e inclusão frente ao processo formativo, tendo em vista que estes englobam vários aspectos que representam as áreas profissional, da saúde, da educação, da reabilitação e do espaço urbano (SANTOS et al., 2005).

Desta forma, a acessibilidade conceituada pela Lei 10.098/2000 como sendo a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, refere-se a dois aspectos, que embora tenham características distintas, estão sujeitos a problemas semelhantes,

no que diz respeito à existência de barreiras que são interpostas às pessoas com necessidades especiais: o espaço físico e o espaço digital. O conceito de acessibilidade não se restringe aos fatores físico-espaciais, mas também a aspectos políticos, sociais e culturais, que influem na realização das atividades desejadas(TAVARES FILHO et al., 2002). Lopes (2007) explica que

[...]“a invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle”(LOPES, 2007, p. 15-16).

Entretanto, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a busca pela integração da Educação Superior numa visão atual em que se insere a construção do saber na intervenção social, com vistas a promover a inclusão social, ainda se configura como elemento fundamental da proposta de mudanças que se impõem às Instituições de Ensino Superior contemporâneas. Assim,

“A acessibilidade surge como a discussão de um tributo imprescindível na sociedade permitindo que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades, a saber: educação, trabalho, habitação, lazer, cultura e as novas tecnologias da informação e comunicação”. (AMENGUAL, 1994 apud TAVARES FILHO, 2003, p.13)

A temática da acessibilidade fundamentada nos Documentos-Referenciais de Acessibilidade no Ensino Superior conforme Brasil (2013, p. 3-4) justifica-se devido à

[...] necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema, haja vista que tem motivado intensas reflexões e debates por parte dos profissionais da educação e afins. Isso por que, entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc.), pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional.

Sobre a inclusão, este termo refere-se a um movimento educacional, social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade. Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemônicas na educação (FREIRE, S. 1998).

Segundo Veiga-Neto & Lopes (2007, p. 948),

[...] é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra, ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemática.

O conceito sobre a acessibilidade e a inclusão deve ser verificado de forma ampla, e não apenas restrita a questões físicas e arquitetônicas, uma vez que o vocabulário expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetivo aprendizado sobre estes conceitos.

Assim, é importante lembrar que a acessibilidade não se refere apenas à eliminação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas e de transporte. Trata igualmente da eliminação de barreiras nas comunicações e informações, versando sobre a necessidade de remoção dos entraves à expressão e ao recebimento e compreensão de mensagens e informações.

Estas dimensões da acessibilidade e inclusão são exemplificativas, pois conforme a realidade de um determinado contexto acadêmico universitário, medidas diversas podem ser elaboradas e efetivadas para possibilitar a promoção do conhecimento. A universidade, no desempenho de suas funções, tem a incumbência de incentivar a responsabilidade de uma formação, de acordo com a explanação destas temáticas.

Para Eidelwein (2005), é imprescindível um instrumento direcionado à formação profissional, que seja direcionado por inovações pedagógicas significantes e que haja ampliação das discussões sobre o tema da inclusão para além do espaço acadêmico e do domínio de especialistas, exigindo um diálogo estreito com a sociedade.

Desta forma, as discussões acerca da inclusão e da acessibilidade ultrapassam a ideia destas temáticas como sinônimos exclusivamente de respeito, tolerância e aceitação do outro. É um movimento de construção de conhecimentos que possibilitam ao aluno das diversas áreas do saber em conjunto com a docência do seu curso, perceber-se como um ser atuante em sua sociedade, tanto no âmbito profissional quanto na sua participação cidadã. O papel social da educação superior na atualidade e a necessidade de que ela transcenda aos limites de seu compromisso tradicional com a produção e disseminação do conhecimento, ocupam lugar de destaque no debate acadêmico.

Os múltiplos espaços de inter-relações humanas exercem um papel fundamental na superação das desigualdades físicas e sociais por todos os sujeitos envolvidos neste processo; e dentre eles, os espaços de ensino são particularmente importantes, em especial o espaço das instituições públicas de ensino superior, reconhecidas como paradigma de democracia, uma vez que recebem uma grande diversidade de usuários, seja em função de sua procedência, idade, classe social, cultura, ou mesmo aptidões físicas, sensoriais e cognitivas (DUARTE; COHEN, 2004). Contudo, a maioria destes estabelecimentos não está preparada para debater sobre as temáticas da inclusão associada a acessibilidade, frente as inúmeras barreiras impostas à aplicabilidade destes conceitos no seu contexto global.

A educação que apresente uma visão inclusiva, precisa abranger uma atenção à diversidade, pelo qual, se estará pautada no respeito ao aprendizado deste princípio, onde a instituição de ensino superior tem que definir a sua responsabilidade nas relações, as quais envolvem todos os sujeitos envolvidos neste processo, como os profissionais da educação e os estudantes, empreendendo-se um amplo processo de discussão, estudo e reflexão sobre a inclusão e a acessibilidade.

Em relação aos docentes, destaca-se o quanto há necessidade do estabelecimento de uma inter-relação com os discentes, que promova uma formação ampla, com a inclusão de programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional para atuar com os diferentes sujeitos portadores de alguma deficiência ou necessidade especial.

De acordo com Lopes (2007), apenas discutir a temática da inclusão, não se promove necessariamente a efetividade desta, por não ocorrer uma responsabilização efetiva com a integração dos seus princípios. Mediante esta reflexão, permite-nos seguir problematizando o que envolve esse processo tão complexo que é a apresentação e discussão das temáticas associadas da inclusão com a acessibilidade no ambiente da universidade, em virtude da importância de uma educação que garanta os mesmos direitos a todos.

Dentre os conceitos apresentados, que são necessários ao entendimento das temáticas da acessibilidade e da inclusão, descreve-se o conceito sobre o termo da deficiência, pelo qual, este designa uma redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente (ABNT, NBR 9050, 2004).

A pessoa com deficiência é aquela que, em caráter permanente ou temporário, sofre uma desvantagem física, mental ou sensorial que limita a sua capacidade de executar as atividades cotidianas, causada ou agravada por condições sociais e ambientais, necessitando de recursos especializados para superar ou minimizar as suas dificuldades (MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006).

Para pensarmos a inclusão nesta perspectiva, é importante discutirmos sobre o conceito de deficiência, sobre questões relacionadas à acessibilidade e outras temáticas fundamentalmente necessárias para entendermos essa proposta na sua amplitude. Nesse sentido, Skliar (1999) argumenta que devemos compreender o discurso da deficiência para entender que o objeto desse discurso compreende os processos sociais, históricos, culturais e econômicos. Do mesmo modo, para Omote (1994), o termo sobre a deficiência é algo produzido e mantido socialmente.

De acordo com Ferreira (2007),

[...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao "olhar" das pessoas normais e desinformadas - para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (CARVALHO, 1999 apud FERREIRA, 2007, p.44)

Stainbeck (1999), afirma que para conseguirem realizar o ensino com uma visão baseada nos princípios da inclusão e da acessibilidade, os professores em geral devem aliar-se em um esforço unificado e consistente com os seus alunos, onde é preciso aprender juntamente com estes sujeitos em formação.

Neste contexto, o processo de formação profissional empreendido pelas instituições de ensino superior, deve seguir uma perspectiva crítica, para que a qualificação profissional avance no sentido de quebrar paradigmas no que diz respeito à inclusão e acessibilidade. Para isso, por exemplo, os currículos da graduação devem ser redefinidos no sentido de contemplar disciplinas que atendam as múltiplas diversidades.

De acordo com Sasaki (1997), a prática desta inclusão social e educacional, repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem através da cooperação. Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar (MATISKEI, 2004).

Desta forma, a avaliação da presente pesquisa incluiu discentes a priori do Centro de Educação (CE), do Centro de Ciências da Saúde e do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da UFPB, sendo obtidos dados inicialmente nos cursos de pedagogia, psicopedagogia, enfermagem, fisioterapia e psicologia, com discentes a partir do quinto período de graduação.



Assim, para se traçar uma relação entre a presença da abordagem sobre a temática da inclusão associada à acessibilidade nas ementas curriculares das disciplinas dos cursos específicos avaliados, com também a efetividade do repasse destes conhecimentos e apreensão por parte dos discentes, com a sua devida aplicabilidade na prática profissional, empreendeu-se esta pesquisa com o objetivo de compreender o impacto destes saberes no decorrer da trajetória destes diferentes profissionais em processo de formação.

Para tal, nesse primeiro momento da coleta e do levantamento dos dados referentes a proposta inicial desta pesquisa, foi criado um questionário subjetivo, com uma formatação clara e objetiva, visando a praticidade da sua resolutividade a partir da participação dos discentes dos referidos cursos participantes da avaliação.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Dentre as diversas formas de alcançar as metas propostas pelas Comissões Próprias de Avaliação Institucional, para a avaliação das políticas acadêmicas foi criado um questionário de caráter subjetivo. Devido às dificuldades de compreensão das questões presentes nos questionários da pesquisa empreendida no semestre anterior e visando obter uma maior adesão por parte dos estudantes e melhores resultados, foram feitas algumas modificações, tais como alterações no formato das questões apresentadas, assim como a estipulação da especificidade do público-alvo para a obtenção dos dados iniciais da pesquisa.

O atual questionário é composto por duas questões subjetivas, direcionadas nesta proposta inicial aos discentes ativos na rede regular de ensino de graduação da UFPB a partir do quinto período, sendo este aplicado aos estudantes do Centro de Educação (CE), Centro de Ciências da Saúde e do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), em específico aos cursos de pedagogia, psicopedagogia, enfermagem, fisioterapia e psicologia.

As questões foram estruturadas e direcionadas para a obtenção de informações relacionadas à presença ou não nas ementas dos cursos específicos já citados, da abordagem sobre as temáticas da acessibilidade e

da inclusão, assim como a efetiva abordagem por parte dos discentes, com a devida obtenção da competência de associar e aplicar estes conhecimentos adquiridos no processo formativo na sua práxis profissional.

## **DESENVOLVIMENTO**

A avaliação institucional interna (autoavaliação) está inserida no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 tem, entre suas finalidades, a melhoria da qualidade da educação superior, a expansão da sua oferta (Nota Técnica INEP/DAES/CONAES N° 065) e o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Conforme nos informa o site do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, tendo como algumas de suas atribuições propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, bem como estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, formulando propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior e articulando-se com os sistemas estaduais de ensino.

Também é esse órgão o responsável por expor anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O processo de avaliação institucional apresenta as seguintes diretrizes: atividade pertencente ao processo de planejamento, sendo um processo contínuo, geral, específico, buscando integrar ações; elaborar críticas às suas ações e aos resultados obtidos; buscar conhecer e registrar as limitações e possibilidades do trabalho avaliado; é um processo democrático, apresentando, em princípio, os aspectos a serem avaliados envolvendo a participação dos sujeitos; é um processo transparente e ético em relação a seus fundamentos,

enfoque e, principalmente, no que se refere à utilização e divulgação de seus resultados (CPA da Instituição Moura Lacerda).

A respeito da avaliação institucional o autor Muller (2001) expressa;

“É um instrumento valioso que uma instituição educacional pode construir e implantar para produzir um conhecimento do desejável e do indesejável do interior da organização, (...), com o objetivo de subsidiar qualquer planejamento para melhorar a qualidade dessa organização” (MULLER, 2001, p.7).

Neste primeiro semestre do ano de 2018 que corresponde ao período letivo 2017.2, o processo de avaliação institucional do Eixo 3 (que trata sobre Políticas voltadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão) possuiu um diferencial das propostas das pesquisas anteriores, por abranger outros centros de ensino, não se restringindo apenas ao Centro de Educação (CE), mas incluindo o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). Para tanto, objetivando aperfeiçoar os resultados, foi realizado um levantamento prévio dos dados, em cursos específicos elencados inicialmente em cada área do conhecimento, já mencionados anteriormente.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

De acordo com a proposta inicial da pesquisa, foram disponibilizados 20 questionários para cada curso específico avaliado inicialmente, totalizando em 100 questionários para o empreendimento das abordagens realizadas aos estudantes, tendo como critério de inclusão, os que já tivessem cursado pelo menos até o quinto período.

Para chegar ao objetivo principal de ter o conhecimento sobre a presença e a abordagem das temáticas sobre a inclusão e a acessibilidade nas ementas curriculares das diversas áreas de graduação da UFPB, estipulou-se inicialmente determinados cursos que nestas se englobam. Assim, o questionário aplicado foi elaborado com vista à clareza de obtenção dos dados a serem fornecidos pelos graduandos.

O primeiro questionamento apresentado esteve centrado na abordagem de compreender se em algum momento do curso do referido estudante,

houve a apresentação e o trabalho com as temáticas da inclusão atrelada a acessibilidade. Já na segunda questão, foi perguntado se este mesmo estudante se consideraria preparado/apto para empreender um atendimento efetivo, dentro da sua área de atuação, com pessoas que apresentam alguma deficiência ou necessidade especial.

Desta forma, quanto a distribuição dos questionários com a devida abordagem nos cursos definidos, e a partir da devolutiva destes com os devidos dados válidos por parte dos estudantes, obtivemos a seguinte configuração:

**Tabela 1: Dados sobre o número de discentes participantes da pesquisa em cada curso avaliado.**

CE: Pedagogia	CE: Psicopedagogia	CCHLA: Psicologia	CCS: Enfermagem	CCS: Fisioterapia
13	11	09	04	16

Mediante uma análise qualitativa do questionário, buscou-se atender ao objetivo desta pesquisa, pelo qual, os dados obtidos foram submetidos a um processo de avaliação do seu conteúdo. A análise possibilitou a descrição estatística dos dados obtidos, sem deixar de considerar a qualidade do fenômeno estudado; além disso, forneceu critérios provenientes do próprio material para sua consideração como indicador de um fenômeno de interesse científico.

Com a devolutiva dos questionários foi obtido o resultado de 53 fichas (Tabela 1), equivalendo a adesão de 53% do número disponibilizado inicialmente dos questionários ao público-alvo. Entretanto, há uma ressalva de que foram realizadas abordagens com um número maior de graduandos dos referidos cursos do que o número de fichas disponibilizadas inicialmente (100 fichas de questionários), mediante a recusa de alguns estudantes em serem colaboradores desta pesquisa através do fornecimento dos dados, desde os primeiros momentos de entrega e explicação sobre o questionário.

De acordo com a obtenção dos dados, foram estruturadas determinadas categorias de prevalências das respostas mediante os seus aspectos em comum:

**Tabela 2: Prevalências em porcentagens dos resultados para cada categoria das respostas obtidas na primeira pergunta do questionário.**

<b>Questão 1: Em que momento do seu curso se trabalhou as temáticas da inclusão associada a acessibilidade?</b>	
Durante todo o curso:	8 (15,09%)
Em uma disciplina específica:	19 (35,85%)
No (s) primeiro (s) período (s):	2 (3,77%)
No (s) último (s) período (s):	4 (7,55%)
Abordagem superficial:	7 (13,21%)
Não foi abordado:	13 (24,53%)

**Tabela 3: Prevalências em porcentagens dos resultados para cada categoria das respostas obtidas na segunda pergunta do questionário.**

<b>Questão 2: Você se considera preparado/apto para empreender um atendimento efetivo, dentro da sua área de atuação, com pessoas que apresentam alguma deficiência ou necessidade especial?</b>	
Me considero preparado/apto:	15 (28,30%)
Estou me capacitando com recursos extras, não inclusos na graduação (Congressos, cursos, especializações, leituras e estudos):	14 (26,42%)
Não me considero preparado/apto:	24 (45,28%)

Desta forma, na primeira pergunta (Tabela 2) as maiores prevalências estiveram nas respostas dos alunos terem visto a abordagem sobre as temáticas da inclusão associada a acessibilidade em uma disciplina específica (35,85%), assim como a de não terem tido a mesma abordagem sobre estas temáticas (24,53%). Na segunda pergunta, a maior prevalência das respostas (45,28%) esteve centrada no quesito de não se considerarem particularmente preparados/aptos para atenderem, dentro da sua área de atuação, as pessoas que apresentam alguma deficiência ou necessidade especial.

Nos quesitos de menores porcentagens, mediante as respostas dos discentes participantes, na primeira pergunta, descreveram-se os aspectos de não terem percebido a abordagem sobre as temáticas da acessibilidade associada a inclusão (24,53%), terem visto estas temáticas no período de todo

o curso (15,09%), a abordagem ter sido realizada apenas de forma superficial (13,1%), o trabalho com as temáticas só foi realizado nos últimos períodos da graduação (7,55%), e esta abordagem só foi realizada nos primeiros períodos do curso (3,77%).

Na segunda questão (Tabela 3), os resultados de menores porcentagens foram o da percepção dos alunos se considerarem aptos para empreenderem a sua prática profissional, frente a necessidade de adaptarem as suas atividades trabalhistas com as pessoas que apresentam alguma deficiência ou necessidade especial (28,30%); assim como o aspecto de não se considerarem aptos ou inaptos ainda, por estarem se capacitando a partir da busca de recursos extras (congressos, cursos, especializações, leituras e estudos), não inclusos na sua graduação (26,42%).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na busca do nosso objetivo de compreender se nas diversas áreas do conhecimento da UFPB, a partir dos cursos específicos avaliados há uma abordagem e trabalho acerca das temáticas da inclusão e da acessibilidade na sua grade curricular, podemos constatar a partir da amostra dos dados coletados, que um considerável percentual de estudantes, mediante a sua participação nesta pesquisa, expressaram ter uma aprendizado sobre esses assuntos apenas através da sua explanação em uma disciplina específica ou até mesmo não terem tido estudos com estas temáticas no decorrer da sua graduação.

Assim, constatamos que esta realidade pode acarretar em um grande percentual de profissionais que não compreenderão a sua atuação frente aos múltiplos desafios que podem ser apresentados, a partir das evidentes lacunas apresentadas no seu processo formativo, tendo em vista que a inclusão e a acessibilidade são termos que estão expressos em todas as áreas de vivências da sociedade; sendo este fator presente na autoafirmação de 45,28% dos discentes das variadas áreas do conhecimento de graduações da UFPB, pelo qual, estes se consideram ainda inaptos à exercerem as suas profissões frente as diferentes deficiências e necessidades especiais, a partir dos conhecimentos adquiridos ou não sobre estas temáticas no decorrer da sua graduação.

Desta forma, se faz necessário repensar na reestruturação das grades curriculares das áreas do conhecimento da UFPB, tendo como pressuposto a implantação de disciplinas obrigatórias ou a organização dos componentes curriculares já existentes, no sentido de incluírem a abordagem sobre as temáticas da inclusão e da acessibilidade, apresentando assim uma visão abrangente destas nos múltiplos aspectos de vivências dos sujeitos, mas também com uma aplicabilidade específica para cada área formativa.

Destaca-se também, a relevância do aspecto do docente de ensino superior estar sensibilizado e consciente sobre a importância e a necessidade de adequação das suas ações e metodologias de ensino pautadas nos princípios da inclusão em associação com os pilares da acessibilidade, incluindo metodologias apropriadas e eficazes que contribuam para a aprendizagem dos alunos sobre estas temáticas, construindo assim conhecimentos efetivos, que contribuam para a formação profissional de cada área do conhecimento em que atua, trazendo para a realidade dos discentes a aplicação destes conceitos a sua prática profissional.

É importante destacar que é um dever das Instituições de Ensino Superior estarem atentas e preparadas para desempenhar o seu papel fundamental frente a este compromisso formativo, tendo em vista que os princípios da educação em concordância com a acessibilidade e a inclusão, são impulsionados progressivamente por movimentos sociais e orientados por políticas internacionais, com a incorporação destas nas leis brasileiras e nas diretrizes do Ministério da Educação - MEC.

Portanto, entender a verdadeira função social da educação superior requer a sensibilização de todos os atores institucionais para a criação de uma nova cultura, no sentido da inclusão dos princípios da acessibilidade e da inclusão, dentro da priorização da articulação da tríade “pesquisa-ensino-extensão”. Assim, a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 207, traz como eixo estruturante para a educação superior a articulação ensino-pesquisa-extensão, sendo uma necessidade a formação adequada para futuros profissionais conscientes de sua responsabilidade social na construção de um projeto democrático de sociedade (Carvalho, 2007).

Sobre a aplicabilidade dos materiais e métodos necessários para a obtenção dos dados da presente pesquisa, percebemos algumas dificuldades dos discentes ativos na resolução das questões apresentadas, tendo em vista a não associação dos conhecimentos teóricos sobre a inclusão e a acessibilidade adquiridos no decorrer da graduação, com a aplicabilidade destes conceitos referentes à realidade apresentada pela instituição de ensino, assim como na sua práxis profissional. Em contrapartida, se faz necessário apresentar as múltiplas vertentes desta temática, frente a possibilidade de desenvolvimento de uma coerência formativa e a temática da qualificação dos discentes em relação ao ensino, a pesquisa e extensão em todas as áreas do conhecimento.

Os questionários foram disponibilizados aos discentes ativos dos cursos participantes da avaliação na proposta inicial desta pesquisa, sendo explicitado antes as informações pertinentes para a resolutividade efetiva das perguntas apresentadas. Assim, foi evidenciado um nível considerável de desconhecimento da possibilidade da aplicabilidade dos conceitos das temáticas abordadas por parte de alguns discentes em sua área de atuação profissional, no sentido da não discussão até então destes conhecimentos em sala de aula, no decorrer da sua graduação.

Quanto ao processo de avaliação é importante ressaltar que a avaliação institucional busca proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino, com a intuito de reorientar a prática pedagógica dos educadores, efetivando o processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes. Para isso é necessário a compreensão e participação deste público na coleta de dados.

Entre as principais dificuldades enfrentadas no empreendimento desta pesquisa, cita-se o desconhecimento por uma parcela da população estudantil da presença da Comissão Própria de Avaliação/CPA na UFPB, e principalmente sobre as finalidades da avaliação institucional. Portanto, conclui-se que para chegarmos a melhores resultados, precisamos continuar a divulgar a atuação da Comissão Própria de Avaliação/CPA e a importância da participação dos alunos e professores nesse processo avaliativo. Assim como, o estabelecimento de grades curriculares que visem a formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento, que estejam aptos a discutirem e a atuarem a partir dos princípios que compõem os conceitos da acessibilidade e da inclusão.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2013. Disponível em: Acesso em: 14 de out. 2013.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, J. E. B. 2000. Manejo do sole em pomares. In: **6º Seminário Internacional de Citros.** Ed. Donadio, L. C. & Stuchi, E. S. Fundação Cargil, Bebedouro-SP. 1998. 107-138.

CARVALHO, R. C. **Representações sociais: dos modelos de deficiência à leitura de paradigmas educacionais.** 219p, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria.

EIDELWEIN, Mônica Pagel. **Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão.** Revista Educação Especial, Santa Maria, n.26, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r9>.

FELTRIN, Antonio E. **Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença.** 3 ed. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção pedagogiae educação).

FREIRE, S. (2008). **Um olhar sobre a Inclusão.** Revista da Educação, XVI (1), 520. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Sinaes. Disponível em: < <http://www.portal.inep.gov.br/superior-sinaes> >. Acesso em 20 de junho de 2018.

LOPES, M. C. **Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade.** In:

DAL'IGNA, M. C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola.** Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-33

MATISKEI, A. C. R. M. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** In: Educar em revista, Curitiba, n.23, p. 185-202, 2004.

Ministério da Educação, Conaes. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/componet/article=13082:apresentação-conaes> >. Acesso em 22 de junho de 2018.

MÜLLER, Ademir. Avaliação Institucional da gestão escolar na escola pública: a democracia no processo decisório. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

Nota Técnica INEP/DAES/CONAESN°065. Disponível em:<<http://www.cpa.ufscar.br/documentos/arquivos/pdf/regulamentacao-e-legislacao/nota-tecnica-inep-daes-conaes-065.2014>. >. Acesso em 24 de junho de 2018.

SKLIAR, Carlos B. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** Educação Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-33, 1999.

STAINBACK, Susan; STAIN BACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAVARES FILHO, J. P. (2003). **“A interação do idoso com os caixas de autoatendimento bancário”.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. Acesso em: 20 de Julho de 2018. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9458.pdf>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Universidade Federal da Paraíba, Comissão própria de avaliação (CPA). Disponível em:<<http://www.ufpb.br/cpa/>>. Acesso em 28 de junho de 2018

# RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA GESTÃO DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO RECIFE – FOR

*Rivaneide Batista Nogueira<sup>1</sup>*

*Juliana de Godoy B. Bezerra<sup>2</sup>*

*Patrícia M. Hordonho Santillo<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Nestas últimas décadas, a sociedade brasileira vem vivenciando rápidas transformações, trazendo para a Educação Superior uma série de mudanças. Nessa direção podemos destacar o comprometimento de muitos participantes com a avaliação e sua responsabilidade pelas ações de melhoramento que ela sugere como vem fazendo a Faculdade de Odontologia do Recife-FOR. De acordo com CASTRO (2012), o desenvolvimento das políticas educacionais é conduzido por um processo que se consubstancia em um determinado momento histórico e contemplam vários elementos, por vezes contraditórios, mas que, de modo geral, respondem ao ritmo e à direção impressos pelo processo produtivo.

A Avaliação Institucional vem nessa vertente, preencher um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, Lei 10.861, 2004) e professa à melhoria da qualidade da educação superior e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. O processo de autoavaliação da instituição de educação superior (IES) é consolidado no relatório anual da Comissão Própria de Avaliação (CPA), que tem por finalidade promover a cultura de autoavaliação e subsidiar os processos de avaliação externa.

---

1 rivaneide\_nogueira@hotmail.com. Mestre na área de Gestão Educacional - Sociologia da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professora de graduação e pós-graduação, Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Faculdade de Odontologia do Recife (FOR), Recife, Brasil.

2 godoybezerra@yahoo.com.br. Doutora em Ortodontia, professora de Graduação e Coordenação da Pós-graduação, representante docente da CPA/FOR.

3 phsantillo@hotmail.com. Mestre em Saúde Coletiva, professora da graduação e pós-graduação, representante docente da CPA/FOR.

A autoavaliação tem como referência as dez dimensões de avaliação institucional do SINAES. É um processo dinâmico, compreende um estudo por meio do qual a instituição busca e constrói conhecimento sobre sua própria realidade, ao sistematizar informações, analisar coletivamente os significados, identificar pontos positivos e negativos e propor um planejamento estratégico. A avaliação exige a organização, a sistematização e o cruzamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas existentes na Faculdade de Odontologia do Recife (FOR), transformado em Relatório da CPA, publicado no site institucional e do MEC.

## **DESENVOLVIMENTO**

O objetivo desse trabalho é relatar a experiência e analisar o impacto da autoavaliação Institucional na gestão da Faculdade de Odontologia do Recife (FOR). De forma específica levantar informações dos relatórios da CPA dos últimos três anos, como fontes documentais de suporte para a pesquisa, além de identificar as ações realizadas no processo de gestão institucional para atender as principais situações que interferem diretamente na qualidade do processo de ensino aprendizagem da FOR.

## **METODOLOGIA DE ANÁLISE**

Considerando as orientações do INEP a respeito do relatório de autoavaliação institucional que passarão a vigorar a partir de 2013, utilizamos os cinco eixos que abrangem as 10 dimensões do SINAES, mantivemos a mesma sistemática em 2014, 2015, 2016 e 2017. Dessa forma, selecionaram-se questões que representassem os indicadores do referido instrumento, principalmente aquelas ainda não exploradas anteriormente a cada ano.

No contexto interno, visando o acompanhamento das dimensões por meio de coleta de dados, um ponto importante foi o investimento realizado pela equipe da CPA no sentido de alcançar o maior número de participantes na pesquisa, além de sensibilizar a comunidade acadêmica quanto à importância da participação por adesão, e o uso do acesso eletrônico por alunos, professores e funcionários nos espaços informatizados da instituição ou nos aparelhos individuais de cada um.

Os itens do instrumento para coleta de dados foram definidos em reunião da CPA com os seus membros, criando subcomissões. Fizemos leituras em conjunto e individualizadas, sugerindo mudanças quando necessárias, a partir das atribuições de cada um assim definidas: a) levantar dados importantes e específicos – núcleo básico e comum e temas optativos; b) identificar as fragilidades e potencialidades apontadas pelos atores que responderam as questões do ano anterior; c) analisar os avanços alcançados e quais precisavam ainda de intervenção; d) definir os indicadores a serem pesquisados e trabalhados no ano em curso.

Para elaboração do instrumento de avaliação foram considerados os critérios de: a) Objetividade – questões claras e objetivas; b) Simplicidade – perguntas simples e curtas; c) Abrangência – envolvendo todas as dimensões e direcionada por segmento as questões.

O período de coleta de dados durou em 2015 em torno de trinta dias, num questionário padrão impresso e feito a análise estatística posterior no programa excel. Nos anos posteriores de 2016 e 2017 a coleta de dados foi realizada no formulário eletrônico no google drive e durou em torno de trinta a quarenta dias, com posterior organização estatística no mesmo programa. Nessa última etapa de três anos, organizamos os dados para analisamos as respostas de forma a comparar e fazer novos cruzamentos nas tabulações em gráficos. Construímos as propostas de intervenção através da interpretação qualitativa desses dados quantitativos e descritivos, apontando para as fragilidades, que são posteriormente encaminhadas para avaliação e apresentadas, inicialmente, ao Colegiado de Curso e em seguida ao Conselho Diretor da FOPCB e em reuniões pedagógicas previstas para o ano de 2018 com os três setores da IES.

Na participação por segmento na pesquisa de auto avaliação institucional entre 2015/2016/2017, realizamos a média percentual, detectando os segmentos que tiveram desempenhos diferentes na pesquisa. O que mais cresceu foi o dos técnicos-administrativos, numa média de 83,2% de desempenho, seguido dos docentes numa média de 77,2% e dos discentes numa média de 61,2% de desempenho setorial na participação da autoavaliação da CPA/FOR.

## REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Atualmente, a avaliação institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, Lei 10.861, 2004). Para Stela Meneghel (2014), na palestra do III Fórum das CPAs de Pernambuco, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, relaciona os objetivos de: a) melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta. b) identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; c) promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

Tudo isso para assegurar o processo nacional de avaliação nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX da LDB. Visa à melhoria da qualidade da educação superior e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. Tem como referência as dez dimensões de avaliação institucional do SINAES.

Para Alvim e Duarte (2015, p.1),

(...) compreende um auto estudo como um processo dinâmico por meio do qual a instituição busca e constrói conhecimento sobre sua própria realidade, ao sistematizar informações, analisar coletivamente os significados, identificar pontos fracos e pontos fortes e propor estratégias de superação de problemas.

Este formato de avaliação vai exigir uma equipe interna permanente em forma de Comissão Própria de Avaliação (CPA), na Instituição de Ensino Superior (IES), com uma grande quantidade de carga horária extra-docência, para a preparação, operacionalização, análise e retorno à comunidade acadêmica, gerando resultados informacionais quantitativos e qualitativos para a gestão do ensino superior da Faculdade de Odontologia do Recife (FOR), contidas no Relatório da CPA.

Em relação à Educação Superior, DIAS SOBRINHO (2002, p. 13-14), nos mostra que atualmente, ela responde a desafios ou ao menos ajuda a solucionar problemas importantes, muitas vezes contraditórios, entre outros, formação de mão-de-obra de alto nível, formação para a inovação, educação continuada,

formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência de nacionalidade, capacitação de professores, formação de novos pesquisadores, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, necessitando de respostas.

Na visão de CASTRO (2012), a nova gestão pública adota um modelo administrativo que refletirá em todas as áreas sociais, inclusive o sistema educacional. Com as reformas educacionais, a gestão descentralizada passa a ser o eixo da política educacional brasileira, redesenhada pela influência das estratégias que imprimem o reordenamento das relações entre o Estado e Sociedade. Nesse modelo de gestão, a forma de administrar as IES, como todas as outras instituições sociais, tem passado por uma evolução histórica, trazendo consigo marcas deixadas pelas contradições sociais e políticas e pelos modelos adotados na forma de organização social.

O Estado Brasileiro como tutor do ordenamento, implantação e fiscalização de todo o sistema de ensino nacional irá buscar na racionalidade administrativa e jurídica as ferramentas necessárias para verificar e quantificar os sistemas público e privado de ensino. Trás a tona os elementos que possibilitem uma visualização da instituição de ensino superior para o Estado e para o mercado, como empresa competitiva, através do *ranking* das notas e conceitos do MEC. As IES devem procurar aperfeiçoar continuamente seus serviços, produtos e processos, adaptando a sua estrutura organizacional à realidade de constantes incertezas, que podem representar ameaças ou oportunidades para se reinventar.

Dessa forma, torna-se fundamental analisar todas as IES e suas respectivas gestões, quantificar e avaliar se elas estão satisfatórias com novos serviços e produtos, de forma a melhorar o seu desempenho, reorganizando processos e otimizando recursos, além de aumentar a satisfação dos seus colaboradores e clientes.

Na realidade educacional brasileira, nesse momento, existe uma concepção de gestão educacional, onde a ação educativa é chamada a dominar por um lado, um intenso sistema de planejamento, coordenação e controle, do formalismo da existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical do trabalho e impessoalidade no recrutamento dos quadros,

subsidiado muitas vezes por especialistas que buscam apenas a racionalização de meios e fins, pautando-se em um modelo burocrático-gerencial impessoal de organização, para dar resultados às exigências das formalizações burocráticas do MEC, tal qual já definiria Max Weber no conceito de burocracia, e, por outro lado, aqueles educadores que fazem a instituição com uma visão cidadã de educação, buscando compartilhamento de saberes, inclusão, e trabalhando para assegurar direitos constitucionais e democráticos.

A constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), no âmbito das Instituições de Ensino Superior Brasileiro, vai ser concretizada a partir da lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para SORDI (2011), nesse contexto, a autoavaliação articulada à avaliação externa, terá nas CPAs o lócus estratégico concebido para agregar as forças sociais existentes no cenário das IES, na busca do aprimoramento da qualidade do ensino de forma organizada e plural.

Para o MEC (BRASIL, MEC, 2004, p.9),

(...) a autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade...

Na definição do MEC, as Comissões Próprias da Avaliação (CPA) ao produzirem conhecimento relacionado à sua IES, também colocam em “cheque” qual o sentido das atividades e finalidades da instituição, identificando as causas dos seus problemas e deficiências, para depois aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional, fortalecendo a cooperação e o vínculo com a comunidade externa. Os caminhos para que tais objetivos possam acontecer fica em aberto. Irá depender da história, do compromisso de responsabilidade social e das opções de gestão de cada IES.



## ANÁLISE DO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Participação/conhecimento sobre pesquisa na FOR de auto avaliação Institucional, foi obtida respostas positivas e crescentes dos alunos de 63,4% em 2015 para 90% em 2017. No caso dos técnico-administrativos, em 2015 tínhamos 72,2% de respostas positivas, e, em 2017 chegamos a 87,5%. Essa pergunta foi feita para os docentes apenas uma vez nesse período, 63,2%. Esse percentual de participação e conhecimento nas pesquisas por parte dos discentes e técnico-administrativos nos mostra o nível de interesse e entendimento nas avaliações da instituição, e, o quanto à instituição mantém o seu quadro técnico sem muita rotatividade. Geralmente a CPA utiliza formas variadas e criativas de divulgação e discussão dos resultados das avaliações contidas no relatório, com alunos, professores e técnico-administrativos.

O resumo das melhorias na infraestrutura física da Faculdade, entre 2015 e 2016, visto pelos alunos e funcionários. A reforma dos banheiros, reforma da clínica, criação da área de lazer/espço de convivência e reforma dos laboratórios e cantina são os destaques para alunos e funcionários, entre 2015 e 2016 nas reformas da infraestrutura da FOR. Vale destacar as melhorias no ensino e mudanças nas aulas, observados pelos alunos entre 2015 e 2016, assim como mudanças nos docentes da instituição. Em 2016 ficou bem visível nas pesquisas realizada com discente e técnico-administrativo, o cuidado que a Faculdade teve com a acessibilidade; a colocação do elevador; a estrutura física da faculdade/Infraestrutura; e a segurança. Os alunos ainda lembraram a sinalização colocada em toda a IES, e os funcionários citaram as salas de aula.

Em 2017 perguntamos aos docentes se conheciam a existência de planejamentos na FOR, os quais 100% responderam que conheciam de forma direta ou indireta. Noutra pergunta avaliamos quais os tipos de planejamento que os professores em geral participavam. Por ordem quantitativa de participantes surgem: 1. Planejamento de curso da graduação; 2. Planejamento de cursos de aperfeiçoamento e extensão; 3. Planejamento estratégico; 4. NDE; 5. CPA; 6. Pesquisa; 7. Extensão. Verificou-se que a participação docente no planejamento da área específica do ensino ainda é modesta, sugerimos á descentralização das ações, e, cada setor tenha a responsabilidade de realizar o seu planejamento, gerenciado pela direção da FOR.

O acesso aos documentos de planejamento institucional, mais de 80% dos docentes concordam com o acesso aos documentos institucional, inclusive disponível no site da FOR. A resposta nessa questão fortalece a necessidade de consolidar o processo de planejamento participativo em todos os setores da instituição.

O conhecimento dos técnicos sobre a existência de algum tipo de órgão colegiado e se existe a sua participação na FOR, obteve 90% de respostas positivas a pergunta. É um dado importante, pois, comprova a veracidade de várias outras afirmativas sobre a gestão nessa pesquisa, através de olhares diferentes de dois segmentos dessa IES.

Em 2017, os docentes nos disseram quais os assuntos que mais se discute nas reuniões do Colegiado da FOR. Surge principalmente o planejamento, metodologias e perfil psicossocial dos alunos. Bem menos citados foram os assuntos relacionados à gestão da FOR. Embora os docentes tenham sido enfáticos no tipo de relação da direção com os professores ser feita de forma positiva.

Os assuntos que os docentes mais gostariam de discutir no Colegiado da IES: a) Currículo; Processo de Ensino Aprendizagem e Avaliação; b) Política da IES para os docentes; c) Planejamento e Gestão; d) Pesquisa; e) Extensão. Existe uma preocupação muito grande em mudar metodologias nas formas de ensino-aprendizagem entre os docentes, além de ser visível a preocupação dos professores em querer discutir uma política de gestão relacionada à categoria docente. O planejamento e a gestão vêm logo a seguir lembrando a necessidade da resolução das decisões tomadas e dos macros planejamentos como o Estratégico.

## **ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

O conhecimento por parte da comunidade acadêmica a respeito da missão institucional e sua coerência com as atuais metas institucionais previstas no plano de desenvolvimento institucional (PDI). Mostra uma evolução para os técnicos administrativos de 82,4% de respostas positivas para 100% no último ano. Em 2016 a pergunta foi para os professores relaciona a coerência entre a missão e as metas institucionais, os quais 88,5% responderam que

existe coerência, e, em 2017 baixou para 84,2%. Em 2017 fizemos essa mesma pergunta sobre a coerência entre a missão e as metas institucionais para os discentes, e, 93% confirmam.

Perguntamos aos três setores da FOR em 2016, sobre as atividades na Extensão e sua coerência com a missão institucional. O resultado positivo foi: Docentes, 100%; Discente, 95% e Técnico-administrativo, 100%. A Clínica de Extensão funcionou no período de 08/2016 a 12/2016 - atendimento clínico a adultos, jovens e crianças – profilaxia, ART, restauração, endodontia, periodontia, cirurgia, prótese e implante. Total de 432 pacientes atendidos durante o período, com participação de alunos do 4º ao 10º período, durante dois dias na semana. Portanto, as atividades desenvolvidas com a comunidade visando à melhoria das condições/qualidade de vida da população e os projetos/ações sociais estão coerentes com a missão e metas institucionais para 96% dos docentes; 94% dos discentes e mais de 90% dos técnicos administrativos.

A existência de coerência entre as metas e missão que se propaga e o que se faz na prática da pesquisa e artístico-cultural na instituição, foi constatada em 2016 por mais de 84% dos professores, os alunos com mais de 82%. Esses dados evidenciam o avanço com a publicação do primeiro edital do PIBIC - Projeto de Iniciação à Pesquisa Científica. Foram aprovados 08 trabalhos com orientação dos docentes da FOR. Em 2017, fizemos a mesma pergunta aos alunos e a resposta foi de 78% e aos professores 84%.

Ao instituir a regulamentação das Atividades Complementares deu-se um passo para que a formação humanística extrapolasse os muros do rigor científico. Foram desenvolvidas inúmeras atividades artísticas e culturais nesse período, com programações que já fazem parte do calendário anual da FOR.

Os critérios da inclusão social, meio ambiente e desenvolvimento econômico e social sustentável para os discentes foram avaliados em 2015. Aprender a trabalhar em equipe com uma capacidade de reflexão e argumentação é de muita relevância pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da FOR, quando, quase 92% dos alunos, responderam atender a essas duas perguntas formuladas.

Atividades de RESPONSABILIDADE SOCIAL desenvolvidas na Faculdade de Odontologia do Recife: a) A Clínica da DOR oferece os serviços de atendimento

integrado com profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e odontologia e representa, atualmente, um dos poucos serviços em toda a região estadual nessa área; b) A Clínica da DOR oferece Avaliação da Saúde Bucal dos Usuários de Crack atendidos pelo Programa do Governo denominado PROGRAMA ATITUDE em parceria\convênio com o CPD – Centro de Prevenção as Dependências; c) Ofertando atendimentos e abordagens de conscientização e orientação à saúde Mental e Bucal dos usuários atendidos na Clínica de Odontologia da FOR; d) Adaptando suas instalações para as pessoas portadoras de necessidades especiais, possibilitando o acesso e a permanência de alunos e população que apresentam alguma deficiência. e) A clínica escola da FOR é conveniada com o SUS e oferece serviços de odontologia nas diversas especialidades à comunidade do entorno e de outras áreas da região metropolitana do Recife.

Existe articulação entre a graduação e a pós-graduação para 64% dos docentes em 2016. As atividades de pós-graduação são desenvolvidas como segundo eixo dentro do qual a instituição deverá afirmar-se em qualidade de ensino e compromisso científico, observando os critérios institucionais. Neste sentido, o Ensino de Pós-Graduação deverá se articular com a graduação através de uma estreita vinculação com a Coordenação de Curso e de Núcleos, desde o planejamento até a parte didático-pedagógica dos mesmos.

Em 2015, fizemos a opção por avaliar os critérios da inclusão social, meio ambiente e desenvolvimento econômico e social sustentável para os discentes. Aprender a trabalhar em equipe com uma capacidade de reflexão e argumentação é de muita relevância pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da FOR, quando, quase 92% dos alunos, responderam atender a essas duas perguntas formuladas.

É muito significativo 88% dos alunos responderem plenamente que o curso de odontologia dessa IES, relaciona as atividades práticas com o conteúdo teórico, contribuindo para a sua formação profissional. Mais da metade dos alunos, em torno de quase 52% afirmaram que as atividades realizadas durante o seu TCC contribuíram para qualificar sua formação profissional. Existe um grande percentual de alunos que fizeram a pesquisa, mas, ainda não chegaram a esse estágio no curso, é compreensivo que quase 38% não souberam responder.

Em 2015, quase 44% dos professores responderam que já participaram de capacitação subsidiada pela instituição, entretanto, 56,3% ainda não participaram. As capacitações dentro da IES com pessoas convidadas externas, não são vistas como subsidiada pela instituição pelos docentes. Exploramos também os assuntos trabalhados e as sugestões futuras. Na visão de alguns professores a formação do docente é permanente. Capacitações devem ser oferecidas sob a demanda, e realizadas ao longo da carreira, como participação em congressos, auxílio para mestrado e doutorado, como política de incentivo à capacitação dos docentes.

Na pesquisa os professores sugeriram alguma(s) meta(s) futura(s), para a Faculdade cada vez mais se fortalecer institucionalmente: N° 1 - Planejamento e Gestão com a união de todos e com “espírito de corpo de todos que compõe a Faculdade”. N° 2 - A Meta é “ser a melhor faculdade de odontologia privada em PE no conceito do MEC” e “projetar a nossa missão para continuarmos atuando”. N° 3 - propostas de “melhoria do aspecto estrutural”; na “faculdade ter autonomia da Fundação”; além de “fazer projetos e eventos inovadores” até “poder fazer um planejamento estratégico de crescimento institucional,” que os professores deixam uma grande contribuição para no futuro se ter uma FOR fortalecida como instituição social na área de saúde odontológica em Pernambuco. N° 4- Sugestões nas áreas da graduação com para criar nova turma e na pós-graduação instituir programa *stricto sensu* na Faculdade. N° 5 – Consolidar-se no âmbito da pesquisa. N°6 - Sobre o Corpo Docente a indicação de que precisa “motivar e envolver mais professores”; “investir em qualificação dos professores”; “valorização do corpo docente”; e Discente, “políticas de incentivo a docentes e discentes no âmbito da pesquisa científica/ participação de eventos/publicação; “consolidar a formação do docente”; “professores participarem mais nas ações sociais, pois os alunos comentam”. Todas essas colocações chamam atenção para a formação, valorização e participação docente nas ações da instituição. Deixa o recado também para cuidar melhor na formação discente quando fala “aproximar mais os discentes da realidade do serviço público”.

## **POLÍTICAS ACADÊMICAS**

A participação dos alunos em eventos internos e/ou externos à instituição (81%), como para os docentes (87,5%) é bastante significativa nos dois segmentos. Se cruzarmos com as atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, as quais possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade; alunos (88%) e professores (84,4), assim como, a instituição estimula e motiva a participação dos alunos em atividades extraclasse (88%); existe política de incentivo à participação em congressos para os discentes (80%); atividades de cultura, de lazer, de convívio e interação social (73%); então, não restam dúvidas pelos dados coletados, que alunos e professores da FOR realizam atividades acadêmicas dentro e fora da instituição que possibilitaram reflexão, enriquecimento acadêmico, convivência e respeito à diversidade.

A política institucional de extensão e projetos de iniciação científica demonstrou em 2015, que 67% dos discentes e 84% dos docentes aprovaram. O incentivo à pesquisa existe desde a fundação da Faculdade no ano de 2003, através de dados coletados nas atividades de extensão, da CPA, nos trabalhos de conclusão de curso e publicados em revistas científicas nacionais e internacionais e anais de congressos. Mesmo assim, a CPA fez várias sugestões no sentido de avançar e melhorar essa política.

Em 2017, perguntamos aos discentes se conheciam os membros do NDE- Núcleo de Desenvolvimento Estruturante do seu curso, os alunos (63,8%) confirmaram. Também se existia atuação discente como representantes em órgãos colegiados (60%); e atuação docente (43,8%), responderam positivamente. Os dois segmentos, docentes (83,1%) e discentes (100%) confirmaram o conhecimento sobre o conceito do Curso no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Com esses dados confirmamos a necessidade de um trabalho de divulgação para que esses percentuais aumentem a partir das possibilidades oferecidas aos discentes e docentes no acesso ao NDE e órgãos colegiados institucionais.

Os alunos confirmaram que os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos, em 90,1%. As avaliações de aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores em 90%.

Na sondagem aos alunos, 89% dos professores demonstraram domínio dos conteúdos trabalhados, além das metodologias de ensino utilizado no curso desafiar o aluno a aprofundarem os seus conhecimentos e 88.1% a desenvolverem competências reflexivas e críticas. As disciplinas cursadas na FOR contribuíram para a formação integral do discente, como cidadão e profissional (88%). São três ótimos percentuais da percepção dos alunos sobre o desempenho didático dos professores da FOR, mostrando a qualidade e o compromisso desses educadores.

Nessa sondagem aos alunos, ainda verificamos se os 87% dos professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas, 87% dos conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional, e 87% das referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens. Essas três perguntas onde os discentes avaliaram a relação entre teoria e prática pedagógica nos diz do avanço no sentido da qualidade da aprendizagem vivida na FOR, na medida em que alcançamos em todas elas, 87%.

Continuamos cruzando informações perguntando aos alunos se os professores utilizam tecnologias da informação e comunicação (TIC) como estratégia de ensino (86%); os docentes da FOR tem bom relacionamento com os discentes e são abertos ao diálogo (86,4%), os recursos didáticos utilizados nas disciplinas são dinâmicos e facilitam a aprendizagem para os discentes (79,4%). Novas estratégias de ensino, recursos didáticos e bom relacionamento dos docentes com os alunos é uma condição básica para o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, comprovado nesses resultados.

80,9% dos discentes constatam ainda que o estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação; 78% afirmou que a instituição propõe aos alunos atividades diferenciada de estudo, atividades complementares e monitorias. 70% dos discentes também afirmam que existe incentivo à participação discente em pesquisas de iniciação científica na FOR (70%). De 80% a 70% dos alunos confirmam a qualidade do estágio supervisionado, monitorias, atividades complementares e pesquisa científica. É necessário que a instituição realize fóruns de discussão, atividades de

sensibilização, divulgação e acompanhamento aos discentes no sentido de integrar os estudantes com as atividades acadêmicas existentes na instituição, melhorando o sucesso acadêmico.

Quanto a disponibilidade da coordenação do curso, 80% dos alunos verificaram que a esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes; e 77% apontou que a direção da IES mantém um relacionamento democrático e um bom clima organizacional, evidenciando um clima organizacional positivo.

Os docentes analisam os resultados de avaliações com os alunos (66,1%); os docentes cumprem prazos estabelecidos com os alunos, nas atividades e na entrega de correções e notas (63%). Dois terços dos alunos respondentes positivamente com relação ao cumprimento dos prazos, mesmo assim, um terço dos alunos não estão satisfeitos com o cumprimento desses prazos. A sugestão para a instituição é criar um fluxograma de datas para entrega dos testes, cronogramas e avaliações a ser cumprido pelos docentes.

## **POLÍTICAS DE GESTÃO**

Políticas de Pessoal e a Sustentabilidade Financeira: funções, carga horária, salários, benefícios, capacitação, divulgação, relacionamento, soluções, participação e atendimento.

A participação em Capacitação subsidiada pela IES, os professores em 2017 demonstraram com 92,3% que estavam satisfeitos com as melhorias na estruturação das capacitações. Em 2015, 53% dos funcionários. Em 2015 a FOR investiu um pouco mais em capacitações para os técnicos-administrativos. Vale lembrar que pela primeira vez em 2015, a CPA fez um encontro com os funcionários de forma educativa e lúdica para mostrar e dialogar sobre a autoavaliação institucional. A segunda questão: melhoria na estruturação das capacitações como espaço de construção coletiva no processo de treinamento, aprendizagem e avaliação, trás em 2016 (81%) e em 2017(58,4%) para os técnicos-administrativos. Nesses últimos três anos, uma das demandas que se tornou visível foi à necessidade da capacitação dos funcionários da FOR, com encontros periódicos a cada semestre.

Perguntamos aos três segmentos se perceberam melhora na política de divulgação das normas regimentares do curso e papéis institucionais. Os



técnicos-administrativos (79,1%) em 2017; os alunos (60 %) e (61%) em 2016 e 2017 respectivamente, e, os professores (96,1%) em 2016. É sempre passível de mudanças e aperfeiçoamento qualquer organização, mesmo que o olhar de um dos atores (96,1%) dos docentes concorde com a melhoria da política de divulgação das normas regimentares do curso na FOR. Pouco mais de 23% dos alunos discordam quanto às melhorias na política de divulgação das normas regimentares do curso. Se juntarmos aos 16,9% que não souberam responder, então, teremos em torno de 40% dos alunos sem informações suficientes sobre a questão. É significativo, principalmente porque existe um percentual de quase 40% de alunos que não concordam de uma forma ou de outra, ou, não souberam responder. Precisamos de mais investimento na divulgação das normas regimentares.

Com relação à participação em algum órgão ou grupo da instituição que contribui ou contribuiu para a sua organização, gestão e sustentabilidade; em 2016 os técnicos-administrativos (66%); os alunos (38,6%); e os professores (73,1%) assim responderam. A maioria dos professores concorda, entretanto, não podemos desconsiderar que (26,8%) dos docentes não possuem clareza com relação a esses conceitos, pois, ao fazer parte como docente de forma qualificada na instituição, você já está contribuindo para a sua organização, gestão e sustentabilidade. O desconhecimento das formas de participação em consonância com a organização e gestão da instituição deve ser melhorado para alunos, principalmente, mas também, existe um desconhecimento quanto aos objetivos dos grupos institucionais para um grupo de funcionários.

Os salários e sua transferência regularmente, dentro dos prazos legais, para os funcionários (100%) e professores (96,2%), não havendo na IES registro de atrasos.

O serviço de marcação das consultas é satisfatório nas Clínicas da FOR para (83,3%). Existência de planos de benefícios de assistência odontológica para os funcionários da FOR (28,6%). Existe uma demanda nesse sentido já há algum tempo pelos funcionários. As respostas sugerem uma maior atenção nesse procedimento, com possíveis revisões periódicas conforme se escuta ao vivo os funcionários.

Existe uma percepção de (87,5%) dos funcionários do bom relacionamento entre os vários setores da FOR. Novos funcionários ou algum outro que tem

dificuldade na convivência social podem espelhar nesses dados a sua visão discordante.

A gestão da FOR encaminha com agilidade as soluções para os problemas surgidos na instituição para (83,4) dos funcionários. A Percepção de mais de (72%) dos alunos é a de que a coordenação pedagógica encaminha soluções para os problemas surgidos no curso em tempo hábil e para (84,2%) dos professores acontece o mesmo. Entretanto, existe indicador sugerindo uma maior agilidade nas tomadas de decisões da instituição, além do cuidado em atingir uma quantidade maior de discentes se faz necessário com medidas complementares as que já existem.

Os técnicos-administrativos sabem com clareza a função que exercem e quais as suas obrigações diárias (95,2%). Para (87,5%) dos funcionários é adequada para o bom desempenho das atividades diárias na instituição, a sua carga horário de trabalho. Melhorias e valorização da participação dos técnicos-administrativos, incentivos e oportunidades em comissões, grupos de trabalho e instâncias decisórias (81%). Embora aja a concordância dos funcionários, nessas questões, os que discordaram, ou não souberam responder, podem estar nos passando uma mensagem de que também querem fazer parte desse processo.

Dos Órgãos da IES, podemos afirmar ser bastante conhecida a CPA nos três setores e o Conselho Diretor. Entretanto, os outros órgãos também estão entre um a dois terços do conhecimento da sua existência institucional entre os funcionários. Os alunos, responderam em 2016, com (72%) que existem ofertas de atividades complementares na Faculdade. Os outros 28% desconhecem as ofertas de atividades complementares ou não compreendem o que vem a serem atividades complementares.

Em torno de (70%) dos alunos em 2016, e (72,9) em 2017, concordam que o coordenador do curso possui uma política de atendimento adequada as suas necessidades. A coordenação pedagógica relaciona-se bem com os discentes para (83%) dos alunos e (84,2) dos professores em 2017. Embora a coordenação pedagógica tenha um bom relacionamento com os alunos e professores, recomendamos desenvolver mecanismos de atendimento mais amplo para suprir maiores necessidades.

Mais de (81%) dos alunos concordam com a existência da disponibilidade da bibliografia para estudo do conteúdo das disciplinas. Inclusive, porque em 2017 a FOR já tinha realizado um grande investimento na biblioteca relacionado a esse item.

Para (21,1%) dos professores, as suas turmas são assíduas às aulas, comprometidas e responsáveis; (63,2%) só concordam com essa questão parcialmente; (5,2%) discordam parcialmente e 10,5% não souberam responder. Essa questão evidencia a dificuldade dos professores em manterem esses jovens alunos assíduos, comprometidos e responsáveis nas suas atividades acadêmicas, daí a preocupação com novas abordagens didáticas.

Para os docentes há disponibilidade de equipamentos e materiais (lupas, microscópios, vidrarias, reagentes e materiais de consumo) para o atendimento da sua disciplina (74,7%). É de se considerarem que uma boa parte daqueles que não souberam responder é porque são professores de disciplinas apenas teóricas ou profissionais, e, não utilizam esses materiais e equipamentos de laboratórios. Existe uma adequação entre as atividades de extensão e o ensino e pesquisa da FOR (68,4%). Esses (31,6%) de docentes que não confirmaram, correspondem a mais de um terço dos professores da IES querendo dizer que pode ainda ser melhorada essa adequação nesse tripé das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para os professores, a bibliografia disponível para estudo do conteúdo das disciplinas encontra-se (84,2%) disponível na biblioteca. Temos 15,8% dos professores que não sabem, ou, não se sentem contemplados com a disponibilidade da sua bibliografia na biblioteca da Faculdade. Geralmente são as disciplinas complementares na formação do cirurgião dentista.

A participação dos professores, que não são respostas excludentes, mostra o envolvimento em (52,6%) dos respondentes nas áreas de pesquisa e extensão; (31,6%) na Pós-graduação e CPA; (21,1%) na monitoria, estágio e NDE; e (5,3%) na Clínica da DOR. Mostra uma tendência crescente nas áreas de pesquisa e extensão nesse último triênio.

O diálogo interdisciplinar para poucos professores envolvem todas as disciplinas, sendo visível que possuem uma visão multidisciplinar abrangente do próprio curso e a interlocução desses conhecimentos. A maioria dos professores falam de uma a seis disciplinas no máximo para o seu diálogo. É uma visão interdisciplinar mostrando seus passos dentro do currículo da FOR.

Envolvimento dos alunos, com atividades na IES no ano de 2016, (50%) com a extensão; (39,1%) com a Clínica da DOR; (30,4 %) com estágio; (26,1%) em pesquisa; (19,6%) com monitoria; (4,4%) em ações sociais e (4,4%) não estavam em nenhuma dessas ações. Como as respostas não são excludentes, então um mesmo aluno poderia estar em mais de uma atividade ao mesmo tempo. Entretanto, a quantidade de alunos que participam das atividades da IES é razoavelmente boa, com mais de 30%, principalmente na extensão, clínica da dor e estágio, considerando o total de alunos da FOR. A pesquisa vem crescendo a cada ano, assim como a monitoria na FOR.

## **INFRAESTRUTURA FÍSICA**

Sobre a Infraestrutura Física Geral da FOR: Salas de aula; Acessibilidade; Ambientes vinculados ao curso. O primeiro bloco de variáveis envolve as condições de infraestrutura das salas de aula e sua adequação em 2015, os discentes (81,5) docentes (84,4%) confirmam. A infraestrutura da IES é adequada aos portadores de deficiência física ou motora, em 2016 alunos (73,5%), professores (96,2%), e técnicos-administrativos (100%) responderam que sim com esses percentuais mostrados.

A Faculdade de Odontologia do Recife-FOR vem fazendo modificações em sua infraestrutura com o objetivo de torna-la mais acessível aos portadores de necessidades especiais. A biblioteca que se localizava no 1º andar de seu prédio foi relocada para o térreo, o banheiro também passou por reforma sendo agora adaptado para cadeirantes. Sendo a FOR, instalada em prédio antigo, fez-se necessária à adaptação de rampas entre os pequenos desníveis do piso visando facilitar o acesso de cadeirantes. Foi adquirida e instalada uma estação elevatória, permitindo acesso ao primeiro andar de forma adequada para os que apresentam dificuldade de locomoção.

No quesito “as instalações são adequadas aos portadores de deficiência física ou motora”, (96,2%) dos professores consideram a Faculdade em condições de receber portadores de deficiência física ou motora; no grupo dos técnicos, 100% concordaram com esta afirmação e para (73,5%) dos alunos da FOR, ela se encontra adequada para receber portadores de deficiência física ou motora. Ainda trabalhando acessibilidade, após a presente pesquisa foram instalados pisos tácteis e novas placas de identificação das salas em braile. As condições de infraestrutura das salas de aula são adequadas para (84,4%) dos docentes.

Com relação ao espaço da biblioteca atender a necessidade docente para uso didático verificamos que (84,4%) dos professores concordam. Os funcionários chamaram atenção em torno de 33% para a infraestrutura física da biblioteca. A constante necessidade de melhorias na biblioteca não foi porque deixou de ser realizada, porém, alguns aperfeiçoamentos ainda precisam ser executados. O espaço da biblioteca atende as necessidades docentes para uso didático (84,4%). A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram para (87,5) dos docentes. Seguindo a tendência da primeira pergunta, constatou-se que (61,3%) dos docentes afirmaram que a instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.

Em 2015 perguntamos se a instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários. Os alunos (71,8%) e os professores (80,6%) concordaram. Para os técnicos-administrativos, instalações sanitárias (72,3%); cantina (78%) e copa (72,3%). A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários. Detectamos que em torno de (29%) dos alunos; (20%) dos professores e (27%) dos técnicos-administrativos discordam das condições desses ambientes. O investimento em banheiros na IES foi um item bem notado pelos alunos e funcionários. Alguns espaços como banheiros e cantina tiveram um investimento mais significativo nos últimos três anos, além do espaço de convivência ou área de lazer. Entretanto, a cantina continua sem opções de almoço e comidas mais saudáveis foi chamado atenção além da qualidade e o investimento em produtos saudáveis, inclusive pelos professores. A copa é vista por uns (28%)

dos funcionários como precisando de mudanças, inclusive disponibilizando um fogão melhor na copa da Faculdade.

Em 2015, perguntamos aos técnicos-administrativos sobre as instalações administrativas da FOR e eles responderam positivamente em (83%). Em 2016 abordamos sobre a segurança interna da IES, os alunos com (65%); professores (92,4) e funcionários (76,2) responderam de forma positiva. Lembrando que a mesma pergunta feita em 2015, aos funcionários, eles responderam em (70,6%). Quanto a Segurança externa, perguntamos aos funcionários em 2015 e eles responderam positivamente em (80,7%).

O item segurança interna da IES é mais sentido pelos alunos e funcionários quando em torno de (20%) dizem não atender de maneira alguma. Precisamos investigar melhor as atitudes e melhorias na segurança interna institucional. Quanto à segurança, os funcionários seguem na mesma tendência da segurança interna para a segurança externa. Sentimentos que a segurança interna (70,6%) ainda possui uma percepção pior do que a externa dos funcionários (80,7%). A IES está localizada num bairro de Santo Amaro, no centro da cidade do Recife, onde historicamente os altos índices de criminalidade, o coloca entre os bairros de média a alta periculosidade. Apesar de ser uma área de certa insegurança, a faculdade fez obra para levantar os muros do prédio, instalou cercas elétricas, refletores na rua, assim como um sistema de câmeras de segurança o que contribui para a segurança interna na IES. Claro que alguns aspectos da segurança interna já foram abordados nesses três últimos anos. Entretanto, as vozes discordantes em torno de quase (40%) para os funcionários, e, para os alunos em torno de (30%), estão nos alertando para o cuidado maior nessa questão como nos mostra os dados da pesquisa.

Ambientes profissionais vinculados ao curso como: laboratórios didáticos de formação básica e de informática; laboratórios didáticos de formação específica; clínica de ensino para a área de saúde. Em 2015, as variáveis, equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes; os alunos (70,6) e, professores (87,5%) disseram sim. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso; os alunos (74,8) e professores (87,5%) deram a resposta afirmativa. Nas duas questões sucessivamente, em torno de 25% a

30% dos discentes e de 13% dos docentes mostram que não concordam de forma alguma com os ambientes e equipamentos serem adequados, exigindo mais providências da gestão. Dessa forma, foi realizada uma reforma em julho de 2016, conforme previsto.

Em 2015 perguntamos se a biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram. Os discentes (82,3%) e os docentes (87,5%) confirmaram. Ainda se a instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais. Os alunos responderam com (64,4%) e os professores (84%), positivamente. Em 2016 perguntamos aos docentes se a biblioteca dispõe dos livros básicos e periódicos recomendadas nas disciplinas em número suficiente aos usuários (92%) positivaram a resposta. Em torno de 18% dos alunos e 16% dos professores, a biblioteca necessita melhorar a disponibilidade das referências bibliográficas e o espaço para uso didático.

Perguntamos aos professores se o laboratório de informática atende as suas atividades didáticas, com adequação dos equipamentos do laboratório. No ano de 2015 (81,3%); no ano de 2016 (80%); no ano de 2017 (84,2%) responderam positivamente. Em 2016, perguntamos também aos docentes se, os laboratórios são adequados ao curso existente na instituição e (92%) concordaram. A maioria dos professores aprovaram o laboratório de informática, atendendo as suas necessidades didáticas. A sala de informática possui 18 computadores conectados à internet, em ambiente climatizado e bem iluminado, contando ainda com um profissional que dá suporte aos que precisarem.

A reforma da clínica atendeu as necessidades de ensino aprendizagem das áreas clínicas. Em 2017, para os alunos (82,7) e para os professores (73,7%) confirmam. A infraestrutura do laboratório multidisciplinar atende de forma satisfatória as necessidades do curso, em 2017, para os discentes (59,3%) e para os docentes (52,7%), foram os percentuais. De fato, o laboratório não comportava confortavelmente os 30 alunos, no entanto houve uma reforma no mês de janeiro de 2018, onde o mesmo foi ampliado e o número de bancadas com miniequipos atende bem melhor a aprendizagem individualizada da turma.. A maioria dos professores (52,7%) e dos alunos (59,3%) concorda totalmente que a reforma da clínica atendeu às necessidades de ensino aprendizagem das áreas clínicas. Com a reforma os boxes ficaram maiores, assim como a

área de circulação, os equipos foram reformados, o piso foi renovado, novas sinalizações foram instaladas, também houve melhoria na iluminação. Dessa forma, podemos afirmar que a maioria dos nossos professores concorda com a adequação dos nossos laboratórios ao curso existente. Um percentual de professores não soube responder, tendo em vista que este espaço apenas é utilizado pelas disciplinas profissionais. Reformas foram previstas e realizadas para o ano de 2017 contemplando necessidades específicas. A IES entende que os laboratórios são de fundamental importância para o aprendizado do aluno numa fase inicial, pré-clínica, sendo assim sua constante melhoria está sempre no planejamento.

## **CONCLUSÃO**

As ações realizadas pela gestão da FOR com base na análise dos dados dessa pesquisa foram: a) implantação do Projeto de Iniciação Científica da FOR; b) a busca de incentivo a pesquisa está sendo realizada nos órgãos fomentadores; c) reforma completa da clínica FOR foi realizada. Começou a funcionar em março de 2017; d) a caixa de ouvidoria da CPA está funcionando com participação de todos; e) tivemos entre 2016 e 2017 mais capacitações para técnicos administrativos; f) entre 2016 e 2017 realizamos mais projetos de responsabilidade social; g) em 2017, reelaboramos e discutimos nas capacitações o manual dos funcionários – FOR: atribuições e funções; h) O investimento em mídias sociais deu passos significativos até o fim desse relato.

As ações propostas para discussão e planejamento da gestão, as quais, algumas já estão em andamento: a) fortalecer o processo de planejamento participativo como uma construção da qualidade e aperfeiçoamento contínuo da educação na instituição, formando grupos de trabalho; b) consolidar em reuniões semestrais, uma equipe com representantes dos vários setores, para acompanhar, reelaborar e atualizar o Planejamento Estratégico da IES; c) apresentar e discutir o Projeto de Extensão, articulado com o ensino e a pesquisa; d) revendo e discutindo o Plano de Cargos e Salários dos docentes da IES; e) consolidando uma política de capacitação para Técnicos administrativos e professores; f) elaborando um plano de benefícios de assistência odontológica para os funcionários da FOR, ou, rever o seu Plano de Cargos e Salários; g)



consolidando e apoiando com incentivos o Projeto de Iniciação Científica da Faculdade; h) revendo e melhorando a divulgação das normas regimentares do curso com cronograma para alunos e professores; i) controlando a aplicação das normas regimentares do curso aos professores e alunos; j) discutindo novos projetos na biblioteca, consolidando como Espaço Cultural da IES; k) tornando visível e viável a participação de professores e alunos em órgão ou grupo da instituição que contribui para a sua organização, gestão e sustentabilidade, sem repetição dos mesmos elementos; l) reforçando a segurança interna da Faculdade; m) cuidando dos laboratórios, pois precisam de alguns investimentos constantes; n) melhorando ainda mais a comunicação e a divulgação do que acontece na IES através das mídias sociais, na comunicação interna e externa, como o site institucional, facebook e instagram.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. (Publicada no DOU nº 132, de 17.07.2004, Seção 1, página 12). Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2017.

Almeida, T.L; Pinto, S. S.; Piccoli, H. C. (2007). **Autoavaliação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande: metodologia de avaliação.**

Avaliação. Campinas, v. 12, n. 3, p. 515-530, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a08v12n3.pdf>.

Brasil. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm) acesso em 11/05/2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão da Educação e novas formas de organização do espaço**. Disponível em: [www.anpae.org.br/seminário/ANPAE2012/Textos/AldaMaria%20.pdf](http://www.anpae.org.br/seminário/ANPAE2012/Textos/AldaMaria%20.pdf). Acesso em 11/06/2018.

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO RECIFE – FOR (2015). Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional. Este relatório foi anexado no sistema EMEC e no site institucional da FOR ([www.for.edu.br/cpa/](http://www.for.edu.br/cpa/)).

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO RECIFE – FOR (2016). Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional. Este relatório foi anexado no sistema EMEC e no site institucional da FOR ([www.for.edu.br/cpa/](http://www.for.edu.br/cpa/)).

FACULDADE DE ODONTOLOGIA DO RECIFE – FOR (2017). Relatório Integral de Autoavaliação Institucional. Este relatório foi anexado no sistema EMEC e no site institucional da FOR ([www.for.edu.br/cpa/](http://www.for.edu.br/cpa/)).

III Fórum das CPA de Pernambuco. MENEGHEL, Stela. Palestra sobre a **Qualidade da Educação Superior nos Dez Anos do SINAES**. Juazeiro/BA, 05 de Novembro de 2014.

Romanowski, J. P.; Ens, R. T. (2006). **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>

Sinaes, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro de Autoavaliação Institucional Orientações Gerais**. Brasília: INEP/MEC, 2004.

Sobrinho, José Dias. **Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira(1995-2009): do Provão ao Sinaes**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas;Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

# UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA A PARTIR DOS MICRODADOS DO ENADE

*Cezar Augusto Cerqueira  
Maria Helena da Costa Carvalho  
Maria da Conceição Bizerra*

## INTRODUÇÃO

O INEP tem disponibilizado aos estudiosos e pesquisadores do Sistema Educacional do país, um amplo conjunto de bases de dados, com níveis de abrangência e detalhamento cada vez maiores, permitindo assim o desenvolvimento de estudos e pesquisas relativa a temas que tenham como foco principal ampliar o conhecimento sobre a realidade do sistema educacional do país, tanto em nível de Educação Básica, como em nível de Educação Superior.

No caso da Educação Superior, os estudos ainda são escassos e certamente o INEP tem todo interesse em que as instituições de ensino superior no país utilizem tais dados de forma a, não apenas conhecer essa realidade, mas para que possam ser produzidos elementos de importância fundamental na melhoria da qualidade do ensino oferecido.

O presente estudo trata de explorar a base de microdados do ENADE, especificamente o arquivo referente às respostas registradas no Questionário do Estudante, que oferece um amplo e detalhado conjunto de dados sobre os estudantes e Instituições participantes do exame. Tal questionário é preenchido como uma etapa anterior à realização do exame.

Nessa perspectiva, o objetivo principal do estudo é elaborar, a partir dos microdados do ENADE 2015, um perfil sucinto do conculinte da Universidade Católica de Pernambuco no citado ano, além de investigar um amplo conjunto de aspectos da avaliação feita pelos estudantes de seu processo formativo.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O Questionário do Estudante do ENADE consta de 68 (sessenta e oito) perguntas, sendo 26 (vinte e seis) delas referentes aos dados de natureza sociodemográfica dos estudantes e as restantes 42 (quarenta e duas), referentes à avaliação que os mesmos fazem do seu processo formativo, que são estruturadas em 3 (três) dimensões: Organização Didático-Pedagógica (23 questões), Infraestrutura e Instalações Físicas (12 questões) e Oportunidades de Ampliação da Formação Acadêmica e Profissional (7 questões). As questões de natureza avaliativa são respondidas em uma escala de grau de concordância com as 42 afirmações colocadas aos estudantes, em uma escala do tipo *Lickert*, variando de 1 para a opção “discordo totalmente” a 6 “concordo totalmente”. Convém ressaltar que os valores médios relativos a tais questões, após serem padronizados, entram na composição de um outro indicador de qualidade proposto pelo INEP, chamado de Conceito Preliminar de Cursos – CPC.

O Conceito ENADE é um indicador de qualidade central no cálculo do CPC e busca avaliar o desempenho dos estudantes de graduação, concluintes ou com pelo 80% de carga horária cumprida. Esse indicador tem periodicidade anual, sendo calculado a partir dos resultados obtidos no citado exame. A nota do ENADE é composta por uma média ponderada da nota na prova de formação geral, com peso de 25% e a nota na prova de componentes específicos, com peso de 75%.

O CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos superiores, calculado com base no desempenho de estudantes no exame do ENADE, além dos chamados insumos, que se baseiam em resultados das IES informados no Censo da Educação Superior, contemplando os aspectos: corpo docente, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. O CPC, assim como o Conceito ENADE, é divulgado, anualmente, para os cursos que tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes e dois estudantes ingressantes registrados no Sistema ENADE.

De modo geral, entram na composição do CPC, a nota ENADE, composta pela nota dos concluintes e pelo IDD – Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado pelos alunos participantes. O

desempenho no ENADE, juntamente com o IDD, juntos, têm um peso total de 55% enquanto que os chamados insumos, com um peso de 45% no cálculo do CPC, complementam o referido indicador. Os insumos consideram dados sobre a qualidade do corpo docente (titulação e regime de trabalho) e de infraestrutura e planejamento pedagógico, sendo formado pelos seguintes indicadores: percentual de docentes com titulação de, no mínimo, doutores; percentual de docentes com titulação de, no mínimo, mestres; percentual de docentes vinculados ao curso que cumprem regime parcial ou integral; percepção dos estudantes sobre as condições de infraestrutura e instalações físicas oferecidas no curso; percepção dos estudantes sobre os recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso, além da percepção dos estudantes sobre aspectos ligados a oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Convém ressaltar que estes últimos indicadores referidos – que tratam da percepção do estudante do seu processo formativo – são calculados a partir dos escores atribuídos pelos participantes às 42 questões anteriormente referidas e obtidos junto ao Questionário do Estudante.

## **ALGUNS RESULTADOS: PERFIL DO ALUNO PARTICIPANTE DO ENADE 2015 NA UNICAP**

O questionário do estudante é um instrumento de coleta de informações que, além de fornecer uma avaliação de aspectos ligados à organização didático-pedagógica, infraestrutura e oportunidades e ampliação da formação, contém uma série de dados que possibilitam a construção de um perfil sociodemográfico dos participantes do exame do ENADE.

Nessa perspectiva, passa-se, em seguida, a descrever algumas características dos participantes da Unicap, nos exames referentes ao ano 2015, por meio de uma série de tabelas, gráficos e alguns comentários sucintos. É importante ressaltar que, de acordo com o ciclo avaliativo trienal do exame do ENADE, participaram, em 2015, os cursos do grupo das Ciências Sociais Aplicadas, Humanas e áreas afins. No caso da Unicap, participaram os cursos de: Administração, Direito, Ciências Econômicas, Psicologia, Ciências Contábeis, Teologia, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Antes de passar à descrição

das características do perfil agregado dos estudantes, cabe lembrar que tal perfil naturalmente varia, de acordo com o curso a que o aluno pertence.

**Tabela 1 - Estado Civil – Unicap - ENADE 2015**

<b>Estado Civil</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Solteiro(a).	957	89,1
Casado(a).	85	7,9
Separado(a) judicialmente/divorciado(a).	15	1,4
Outro.	17	1,6
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

Examinando as principais características socioeconômicas dos estudantes observa-se, de modo geral, alunos, em sua maioria solteiros (89,1%), de cor branca (65,4%), com pais de bom nível educacional, sendo 55,3% de pais e 62,8% de mães com curso superior (Graduação ou Pós-Graduação) (Tabelas 1 a 3).

**Tabela 2 – Cor da pele declarada – Unicap – ENADE 2015**

<b>Cor Declarada</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Branco(a).	702	65,4
Negro(a).	60	5,6
Pardo(a)/mulato(a).	292	27,2
Amarelo(a) (de origem oriental).	9	0,8
Indígena ou de origem indígena.	11	1,0
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

**Tabela 3 - Escolaridade dos pais – Unicap – ENADE 2015**

Escolaridade	Pai		Mãe	
	Abs.	%	Abs.	%
Nenhuma.	23	2,1	18	1,7
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	77	7,2	60	5,6
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	64	6,0	52	4,8
Ensino Médio.	316	29,4	269	25,0
Ensino Superior - Graduação.	379	35,3	389	36,2
Pós-graduação	215	20,0	286	26,6
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

A distribuição dos alunos segundo a renda familiar mostra uma predominância da faixa de 10 (dez) a 30 (trinta) salários mínimos, com participação de, aproximadamente, 31% dos alunos, seguida da faixa de 6 (seis) a 10 (dez) salários mínimos, que concentrou cerca de 19% dos alunos; estas duas faixas concentraram aproximadamente metade dos alunos participantes do ENADE, em 2015 (Tabela 4).

**Tabela 4 - Renda familiar – Unicap – ENADE 2015**

Renda Familiar	Abs.	%
Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.017,00).	53	4,9
De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.017,01 a R\$ 2.034,00).	107	10,0
De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.034,01 a R\$ 3.051,00).	128	11,9
De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.051,01 a R\$ 4.068,00).	121	11,3
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.068,01 a R\$ 6.780,00).	203	18,9
De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 6.780,01 a R\$ 20.340,00).	331	30,8
Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 20.340,01).	131	12,2
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

**Tabela 5 - Situação financeira – Unicap - 2015**

<b>Situação Financeira</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.	33	3,1
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.	483	45,0
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.	364	33,9
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.	85	7,9
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.	82	7,6
Sou o principal responsável pelo sustento da família.	27	2,5
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

A maioria dos respondentes declarou não ter renda e ter os gastos financiados pela família ou outras pessoas; é o caso de aproximadamente 45% dos alunos, seguido pelos que declararam ter renda, mas receberem ajuda da família ou outras pessoas para financiar seus gastos (34%). Somando-se estas duas opções, chega-se a um percentual de, aproximadamente, 80% dos alunos que recebem algum tipo de ajuda para financiamento de seus gastos (Tabela 5).

No que tange ao fato de exercer alguma atividade, cerca de 57% afirmaram não trabalhar, enquanto cerca de 18% declararam trabalhar 40 horas ou mais (Tabela 6).

**Tabela 6 - Situação de trabalho – Unicap – ENADE 2015**

<b>Situação de Trabalho</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Não estou trabalhando.	613	57,1
Trabalho eventualmente.	49	4,6
Trabalho até 20 horas semanais.	88	8,2
Trabalho de 21 a 39 horas semanais.	131	12,2
Trabalho 40 horas semanais ou mais	193	18,0
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP



**Tabela 7 – Ingresso por meio de Políticas de Ação Afirmativas Unicap – ENADE 2015**

<b>Política de Ação Afirmativa</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Não	953	88,7
Sim, por critério étnico-racial	6	0,6
Sim, por critério de renda	25	2,3
Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa	42	3,9
Sim, por sistema que combina 2 ou mais critérios anteriores	38	3,5
Sim, por sistema diferente dos anteriores	10	0,9
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

O ingresso na Unicap por meio de Políticas de Ações Afirmativas ainda é pequeno, correspondendo a apenas 11% dos alunos, sendo a maior parte destes pelo fato de ter estudado em escola pública ou particular com bolsa ou com este fator combinado com o fator de renda (Tabela 7).

**Tabela 8 – Tipo de Escola em que Kursou Ensino Médio Unicap – ENADE 2015**

<b>Tipo de Escola</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Todo em escola pública.	139	12,9
Todo em escola privada (particular).	870	81,0
Todo no exterior.	2	0,2
A maior parte em escola pública.	21	2,0
A maior parte em escola privada (particular).	28	2,6
Parte no Brasil e parte no exterior	14	1,3
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

A grande maioria dos alunos kursou o Ensino Médio em escola privada (81%) e tem alguém na família que concluiu um curso superior (78,2%) (Tabelas 8 e 9).

**Tabela 9 – Alguém na Família Concluiu Curso Superior?  
Unicap – ENADE 2015**

<b>Curso Superior – Família</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Sim	946	78,2
Não	128	10,6
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

O hábito de leitura, mesmo em um ambiente familiar com bom nível educacional, não se mostrou muito arraigado entre os alunos que participaram do ENADE 2015, dado que cerca de 70% dos alunos leem, no máximo, cinco livros no ano, um reflexo do que acontece no país como um todo (Tabela 10).

**Tabela 10 - Livros lidos no ano, exceto indicados na Bibliografia  
Unicap – ENADE – 2015**

<b>Livros</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Nenhum.	102	9,5
Um ou dois.	309	28,8
De três a cinco.	336	31,3
De seis a oito.	110	10,2
Mais de oito.	217	20,2
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

Com relação ao hábito de estudar, a maior parte dos estudantes (43,4%), afirmou estudar apenas de uma a três horas por semana, seguido de aproximadamente 31% que afirmaram estudar de quatro a sete horas semanais (Tabela 11).

**Tabela 11 – Horas Semanais de Estudo  
Unicap – ENADE 2015**

<b>Horas Semanais de Estudo</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Nenhuma, apenas assisto às aulas.	51	4,7
De uma a três.	466	43,4
De quatro a sete.	332	30,9
De oito a doze.	118	11,0
Mais de doze.	107	10,0
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

As duas últimas questões examinadas nesse sucinto perfil dizem respeito, de certo modo, à imagem do curso escolhido e da própria universidade. A vocação (36,2%), seguidos da inserção no mercado de trabalho (25,2%), foram as principais motivações na escolha do curso. No tocante à escolha da Unicap, a grande maioria (82,3%) teve na Qualidade e Reputação a principal motivação na sua escolha (Tabelas 12 e 13).

**Tabela 12 – Motivo de Escolha do Curso – Unicap – ENADE 2015**

<b>Motivo de Escolha do Curso</b>	<b>Abs.</b>	<b>%</b>
Inserção no Mercado de Trabalho	271	25,2
Influência Familiar	130	12,1
Valorização profissional	129	12,0
Prestígio Social	13	1,2
Vocação	389	36,2
Baixa concorrência para ingresso	2	0,2
Outro	140	13,0
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

**Tabela 13 – Motivo da Escolha da Unicap  
Unicap – ENADE 2015**

Motivo de Escolha da Unicap	Abs.	%
Gratuidade	20	1,9
Preço da Mensalidade	3	0,3
Proximidade da residência	14	1,3
Proximidade do Trabalho	3	0,3
Facilidade de acesso	10	0,9
Qualidade/Reputação	884	82,3
Foi a única que teve aprovação	28	2,6
Possibilidade de ter bolsa de estudo	28	2,6
Outro	84	7,8
<b>Total</b>	<b>1074</b>	<b>100,0</b>

Fonte: INEP

## **ENADE – PERCEPÇÃO DOS CONCLUINTES SOBRE ASPECTOS LIGADOS À SUA FORMAÇÃO**

O questionário do estudante, além de fornecer elementos que permitiram traçar um perfil dos alunos, traz sua percepção sobre importantes aspectos ligados ao processo formativo, possibilitando assim uma avaliação de temas ligados à organização didático-pedagógica, infraestrutura oferecida pela IES e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, que são analisadas em seguida.

Convém ressaltar que estes dados constituem um excelente canal de avaliação da Universidade, uma vez que reflete a visão de um importante segmento da comunidade universitária que são os discentes concluintes e/ou em vias de concluírem seus cursos.

A partir do ano de 2013, o questionário do estudante sofreu importantes modificações na parte relativa à percepção dos estudantes sobre o seu processo de formação acadêmica e profissional, passando a contar com as atuais 42 questões, que, de acordo com o que foi apresentado na seção metodológica

deste trabalho, são apresentadas na forma de afirmações, avaliadas segundo o grau de concordância, em uma escala que varia de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente), gerando-se, posteriormente, os escores médios para cada questão.

Em seguida, são apresentados resultados detalhados para cada uma das questões formuladas, no exame de 2015, sendo construída, a partir dos escores médios, para cada uma das 42 questões anteriormente mencionadas, uma classificação em três grupos, tendo por base os quartis dos escores alcançados: um primeiro grupo de escores mais elevados, assinalados em verde; um segundo grupo com escores intermediários, assinalados em amarelo e um terceiro grupo contendo as questões com menores escores de avaliação e que, portanto, requerem maior atenção, assinaladas, por sua vez, em vermelho (Quadro 1).

Dentre os aspectos que alcançaram melhores resultados, na Unicap, em 2015, a maior parte das questões, a exemplo de exames anteriores, diz respeito à organização didático pedagógica. Dentre tais questões ligadas ao aspecto didático-pedagógico, houve um maior número referentes ao curso e o que este lhes proporcionou, destacando o aumento na capacidade de reflexão e argumentação, de pensar criticamente e refletir sobre os problemas da sociedade, que alcançou a maior média.

Convém ressaltar, ainda, o reconhecimento de que o curso proporcionou uma ampliação na capacidade de comunicação oral e escrita e o desenvolvimento de uma consciência ética para o exercício profissional. Relativamente aos docentes, foi destacado o seu domínio do conteúdo.

Quanto às disciplinas, os alunos destacaram dois aspectos: a sua contribuição para uma formação integral, cidadã e profissional e que seus conteúdos favoreceram a sua atuação em estágios ou atividades de iniciação profissional.

No que diz respeito ao estágio supervisionado, também se inclui, entre os aspectos de melhor avaliação, o fato do mesmo proporcionar experiências diversificadas na formação dos alunos.

Três questões ligadas à infraestrutura também se encontram nesse grupo de escores mais elevados de avaliação: a primeira diz respeito às condições das salas de aula, que foram consideradas adequadas; o segundo aspecto relativo

à infraestrutura se refere ao acervo da biblioteca e ao fato do mesmo dispor das referências bibliográficas necessárias ao desenvolvimento do curso. O terceiro aspecto diz respeito ao número de funcionários disponibilizados para o apoio acadêmico e administrativo, que foi considerado suficiente.

Dentre as questões com menores escores médios e que, portanto, requerem maior atenção no sentido de que sejam devidamente investigadas e propostas políticas e estratégias de superação, destacam-se: a presença de questões ligadas à organização didático-pedagógica, em maior número, seguida de questões ligadas à infraestrutura e a oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

No que se refere à organização didático-pedagógica, destacaram-se problemas ligados ao oferecimento por parte do curso de experiências de aprendizagem inovadoras, além de questões ligadas aos planos de ensino. Os resultados sinalizam, ainda, para a necessidade de melhoria na relação professor-aluno ao longo do curso, bem como uma maior articulação entre as atividades práticas com os conteúdos do curso.

Do ponto de vista de oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional os aspectos que atingiram menores escores dizem respeito à participação dos alunos em órgãos colegiados e em intercâmbios.

No tocante à infraestrutura, foram destacados como pontos que necessitam de maior atenção a presença de monitores/tutores para auxiliar os estudantes, além da ampliação das oportunidades para a superação de dificuldades relacionadas ao processo de formação. A disponibilização de algumas instalações tais como refeitório, cantina, além de melhorias em banheiros, também foi um dos aspectos classificado entre os de menor escores de avaliação.

### Quadro 1 - ENADE 2015 – Classificação das questões por grupos de escores

Questão	Grupo	Média
O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	1	5,37
Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	1	5,32
O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	1	5,30
O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita	1	5,29
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	1	5,28
As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	3	5,27
As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional	1	5,26
A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.	3	5,26
A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	3	5,26
Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1	5,25
O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	1	5,25
As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	3	5,22
As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	1	5,21
O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente	1	5,19
O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	2	5,19
As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	1	5,18
O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.	1	5,18

1 1. Organização Didático-pedagógica; 2. Oportunidades de Ampliação da Formação Acadêmica e Profissional; 3. Infraestrutura e Instalações Físicas.

Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	3	5,14
Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	3	5,14
A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	3	5,12
As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens	1	5,12
O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	1	5,09
A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	3	5,08
A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes	3	5,03
O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	1	5,00
Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	1	4,99
Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	2	4,97
Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	3	4,96
Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	2	4,96
No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	1	4,94
Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária	2	4,92
Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projutor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	1	4,91
As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas	1	4,91
A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados	2	4,83
O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	1	4,81
Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	1	4,80



Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	2	4,79
A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	3	4,77
As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender	1	4,77
Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação	3	4,70
As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional	1	4,60
O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes	3	4,52

## SÍNTESE CONCLUSIVA

---

A partir dos resultados dos escores médios das avaliações contidas no questionário do estudante tenta-se apresentar, em seguida, uma síntese, na forma de Forças e Fraquezas, de caráter geral, considerando o universo dos cursos da Unicap participantes do ENADE – 2015. Inicialmente, cabe destacar que os escores médios obtidos variaram de um mínimo de 4,52 para a questão da disponibilização de monitores para auxiliar os estudantes, a um máximo de 5,37 para o grau de concordância com a afirmação de que o curso aumentou a capacidade de reflexão e argumentação dos alunos. Considerando, ainda, que a escala de avaliação ou concordância com as afirmações apresentadas varia de 1 a 6, pode-se concluir que, de modo geral, todas as questões foram avaliadas, em um patamar situado entre boas e muito boas avaliações.

De forma sintética, é apresentada nos Quadros 2 e 3, a seguir, uma síntese conclusiva das principais forças e fraquezas apontadas pelos participantes do exame.

### Quadro 2 – Aspectos melhor avaliados – Forças

ASPECTOS	FORÇAS
CURSO	Aumento da capacidade de reflexão e argumentação do aluno Desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de analisar e refletir sobre os problemas da Sociedade Ampliação da capacidade de comunicação oral e escrita Desenvolvimento da Consciência Ética no exercício profissional
DISCIPLINAS	Formação integral como cidadão e profissional Favorecimento à atuação em estágios e na profissão
DOCENTES	Qualidade docente
ESTÁGIO	Experiências diversificadas na formação
INFRAESTRUTURA	Biblioteca: acervo Condições das salas de aula Número de funcionários

### Quadro 3 – Aspectos com menores escores de avaliação – Fraquezas

ASPECTOS	FRAQUEZAS
CURSO	Experiências de aprendizagem inovadoras Disponibilização de monitores Relação dos conteúdos com a prática
PEDAGÓGICOS	Planos de ensino e o desenvolvimento das atividades acadêmicas Oportunidades de superação das dificuldades
DOCENTES	Relação Professor-Aluno
INFRAESTRUTURA	Refeitório, cantina, banheiros em condições adequadas
GERAIS	Representação em órgãos colegiados Intercâmbios

### REFLEXÕES FINAIS

Cabe aqui, à guisa de uma conclusão, não a estratégia de ressaltar resultados que mais chamaram a atenção, pois os mesmos já se encontram bem delineados no decorrer do trabalho, mas atentar para o grande potencial desses dados disponibilizados pelo INEP, principalmente na forma de microdados, sejam os aqui utilizados, provenientes do ENADE, sejam outras bases, a exemplo do Censo da Educação Superior, ENEM, Censo da Educação Básica, entre outras, ressaltando que tais dados fornecem importantes subsídios aos gestores das IES no sentido de nortear suas ações, bem como contribuir na elaboração de políticas, planos e estratégias, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e outros documentos necessários à boa gestão da universidade.

Vale lembrar que tais resultados aqui apresentados podem ser facilmente desagregados por cursos e/ou outros níveis de detalhamento necessários. Inúmeros estudos e pesquisas podem ser desenvolvidos a partir de tais bases de dados, cujo uso necessita ser cada vez mais intensificado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados do Ensino Superior**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. acesso em julho/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados do ENADE**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. acesso em junho/julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Manual dos Indicadores de Qualidade**, 2015. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. acesso em jul./2018.

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. **Relatório de Atividades – 2015**. UNICAP, Recife, 2015.

Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2017-2022**. UNICAP, Recife, 2017.

# **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

## **MONICA DIAS PALITOT**

Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (2010), possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba e Mestrado em Educação (2000) pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada da UFPB, Departamento de Psicopedagogia, no Centro de Educação. Presidente da Comissão Própria de Avaliação da UFPB (CPA/UFPB). Pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa TEAPRENDIZAGEM e do Grupo de pesquisa Aspectos Psicológicos e Sociais da Aprendizagem (GPAPSA) integrado ao Núcleo de Estudos Saúde Mental, Psicometria e Educação (NESMEP). Atua como Professora Pesquisadora do curso Pedagogia Virtual da UFPB. Coordenadora de projetos do PIBIC, PROBEX, PROEXT e Novos Talentos da Capes. Tem experiência na área da /Avaliação Institucional, Psicologia, docência e gestão acadêmica, atuando principalmente nos seguintes temas: Transtorno do Espectro do Autismo educação, aprendizagem, avaliação, Psicopedagogia e envelhecimento. Palestrante, autora e organizadora de livros na área de educação, Psicopedagogia e autismo

## **CAROLINE RANGEL TRAVASSOS BURITY**

Doutora em Relações Internacionais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/UNL). Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Política e Gestão Universitária pela UFPB. Formada em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo pela UFPB. Advogada, formada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Servidora Técnico-Administrativa da UFPB, lotada na Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFPB). Foi Professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) entre 2010 e 2011 no curso de Direito. Pesquisa na área de Mídia, Relações Internacionais e Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

## **SOBRE OS AUTORES**

### **ADILSON XAVIER DA SILVA**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994) e doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Atualmente é professor Designado da UEMG/Escola de design. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia contemporânea, filosofia da arte, estética, interrogação filosófica, ontologia, fenomenologia e fé perceptiva. Avaliador *in loco* do sistema INEP-MEC para Autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação e educação à distância

### **ADOLFO IGNACIO CALDERÓN**

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2000), com Pós-doutorado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (2008-2009). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Consultor Ad-hoc para Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCN) da área Educação (Mestrados e Doutorados Acadêmicos). Membro da Comissão de Assessoramento para Revisão dos Processos Avaliativos, Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados e Indicadores da Educação Superior do INEP. Co-coordenador da Coleção Digital “Clássicos da Administração da Educação” da ANPAE-Nacional. Líder do GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais cadastrado junto ao CNPq/MCT. Coordenador acadêmico e membro fundador da REDE RANKINTACS - Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior. Membro do Conselho Científico da ABAVE-Associação Brasileira de Avaliação Educacional (2016-2022). É Assessor ou consultor Científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É avaliador na área da Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, ativo colaborador da ABMES-Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, tem atuado também como avaliador em Comitês Externos e Internos de Seleção e Avaliação do PIBIC-CNPq, em universidades privadas, comunitárias e estatais. Consultor da Avalia Educacional. Membro do conselho deliberativo do Observatório da Educação de Campinas (FEAC).

## **ALBA MARIA AGUIAR MARINHO MELO**

Mestranda em Educação pela UFPE. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (2000). Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Básica e Educação Inclusiva. Servidora Pública - Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua no Setor de Apoio e Assessoramento Pedagógico, dentro da Coordenação de Ensino do Centro Acadêmico do Agreste e é membro do Núcleo de Avaliação do Campus do Agreste da Comissão Própria de Avaliação-CPA/UFPE. Participante do grupo de Pesquisa: LAPPUC- Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência

## **ANA JÚLIA PEPEU GOMES**

Graduada do curso de Direito pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Estagiária da CPA/UFPB.

## **ANNE KELLY BARBOSA DA SILVA**

Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I. Estagiária da Comissão Própria de Avaliação - Gabinete da Reitora/ UFPB.

## **BIANCA DE BESSA XAVIER**

Graduada do curso de Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); estagiária da CPA/UFPB de 2016 a 2018. Monitora do projeto: Estado, transparência e cidadania da disciplina de Direito Administrativo II

## **CARLOS MARSHAL FRANÇA**

Doutorando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Campus de Rio Claro. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Especialista em Gestão Universitária pela PUC-Campinas, Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente junto a Faculdade de Administração do Centro de Economia e Administração da Pontifícia Universidade Católica de Campinas desde fevereiro de 2008. Foi docente junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, Campus de Presidente Prudente, no período de 1990 a 1998 e Presidente da Associação dos Docentes da UNESP - Adunesp de Presidente de Prudente. Foi Coordenador Pedagógico do Centro de Ensino Superior de São Carlos; docente e Coordenador do Programa de Avaliação Continuada do Centro Universitário Central Paulista; docente e Diretor da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro; docente e Diretor da Faculdade de Agudos.

## **CARMEN BARRERA ROSADO**

Responsável pelo Programa Institucional de Avaliação Docente, Universidade Autônoma de Yucatán.

## **CEZAR AUGUSTO CERQUEIRA**

Possui graduação em Estatística pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Estatística pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) e doutorado em Demografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente é professor adjunto da Universidade Católica de Pernambuco, membro de projeto de pesquisa da Universidade Federal do



Rio Grande do Norte e professor adjunto da Universidade de Pernambuco. Tem experiência na área de Demografia, com ênfase em Mortalidade, atuando principalmente nos seguintes temas: demografia, demografia da educação, educação, mortalidade e demografia da educação

## **CLÉSSIA FERNANDES DE BRITO SANTIAGO**

Graduada em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (2018). Cursando Especialização (MBA) na área de Gestão de Pessoas. Atuou no Programa de Iniciação à Docência como monitora da disciplina Teoria Geral da Administração II, onde foi premiada pelo desenvolvimento das atividades acadêmicas enquanto aluna-monitora. Atuou na área de Administração como consultora empresarial na Executive Consultoria Júnior (Empresa Júnior vinculada a UFPB, Campus III) exercendo os cargos de consultora de Gestão de Pessoas e Gestão de Projetos. Foi integrante da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFPB como aluna e bolsista do Núcleo de Projetos da CPA, com projetos referentes ao processo de institucionalização da Responsabilidade Social da Universidade como estratégia para o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB e sobre competências gerenciais dos coordenadores de cursos de graduação da instituição.

## **EMILIANO ROSTAND DE MORAIS CÉLIO**

Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Bacharel em Ciências da Computação pela Universidade Federal da Paraíba (2000) Consultor em vários campos de tecnologia, com ênfase especial em Análise de Sistemas, Programação Orientada a Objetos, Programação WEB e Banco de Dados. Atualmente, professor da Universidade Federal da Paraíba, Campus III, Bananeiras, PB, lotado no Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

## **FRANCISCO DE ASSIS TOSCANO DE BRITO**

Possui graduação em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba e Especialização em Psicopedagogia. Tem experiência docente nas disciplinas de Sociologia, Antropologia, Filosofia, Ética, Epidemiologia e Lógica e Argumentação Jurídica. Também tem por área de interesse o processo de aprendizagem e políticas públicas de educação. É membro da CPA da Faculdade Santa Emília de Rodar (UNIESP/FASER).

## **FRANCIVALDO DOS SANTOS NASCIMENTO**

Possui graduação em administração pela Universidade Estadual da Paraíba (2002) e Mestrado em administração pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Sua ênfase está na gestão pública, com interesse nas áreas de gestão estratégica, políticas públicas, cooperativismo e agronegócio. Atualmente, é professor assistente da Universidade Federal da Paraíba no Campus III – Bananeiras.

## **IAGO DOS SANTOS**

Técnico em agroindústria; Graduando em administração; Estagiário da CPA pelo núcleo de projetos e pesquisador do CNPq.

## **INGRID SOUTO VITA BARROS**

Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I. Estagiária da Comissão Própria de Avaliação - Gabinete da Reitora/ UFPB.

## **IRACEMA CAMPOS CUSATI**

Possui Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (1992), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1999) e Doutorado na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Faculdade de Educação da USP (2013). Atualmente é professora do Colegiado de Matemática da Universidade de Pernambuco - UPE e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) - Mestrado Profissional, da Universidade de Pernambuco - Campus de Petrolina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Ensino-aprendizagem de Matemática, Didática da Matemática, Avaliação Educacional, Docência no Ensino Superior, Formação de Professores para a diversidade cultural e Educação a Distância. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação no Sertão do São Francisco (GEPHESF). Atua como Parecerista *ad-hoc* em eventos científicos da FEA/USP nas áreas de Matemática e Educação e como Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid/UPE - Campus Petrolina.

## **ISAC ALMEIDA DE MEDEIROS**

Possui graduação em Farmácia pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Mestrado em Pharmacologie Des Médicaments Cardiovasculaires - Université Claude Bernard Lyon I (1990) e doutorado em Pharmacologie Des Médicaments Cardiovasculaires - Université Claude Bernard Lyon I (1993). Atualmente é Professor Titular e exerce o cargo de Pró-Reitor de Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Farmacologia, com ênfase em Farmacologia Cardiovascular, atuando principalmente nos seguintes temas: pressão arterial e frequência cardíaca, vasodilatação, artérias pulmonar, aorta e mesentérica isoladas de rato, óxido nítrico, cálcio e outros mecanismos de sinalização celular.

## **JANAINA FARIAS DOS SANTOS**

Graduanda em administração pelo Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), Universidade Federal da Paraíba. Membro estagiária da Comissão Própria de Avaliação da UFPB de 2017 a 2018, no projeto: A responsabilidade social na perspectiva da inclusão social: um estudo sobre a acessibilidade nas edificações na UFPB.

## **JANINE MARTA COELHO RODRIGUES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2000); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (1992), Professora Titular, Classe E, UFPB. Fez pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente (GEPEFD)/UFPB; atuando no Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação. Foi presidente da comissão para elaboração e implantação do curso de Graduação em Psicopedagogia, exercendo a função de coordenadora do curso até janeiro de 2010. É presidente da Comissão para implantação do Mestrado Profissional em Psicopedagogia. Elaborou e coordena, desde 2001, o Projeto de Extensão Atendimento a criança hospitalizada; o projeto de Pesquisa PIBIC, a formação docente frente à diversidade: a escolarização dos ciganos como espaço de construção da cidadania desde 2009. E o projeto: a avaliação de situação de docentes doutores, CPA/Comissão Permanente de Avaliação/UFPB. Integra o Comitê Editorial da FURNE. É Consultora Ad Hoc da Editora Universitária. Consultora ad hoc do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Representante do DHP no Colegiado do Curso de Educação Artística - UFPB. Membro da Comissão de Promoção da Identidade Racial e Religiosa da OAB/PB. Membro e relatora da Comissão de Diversidade e Direitos Humanos do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Membro do Conselho da Escola Superior de Serviço Público - ESPEP. Atualmente é professora da linha de Políticas Públicas e Educativas do curso à distância da Escola de Gestores; professora do Estágio Curricular Fund I, do Curso de Pedagogia a Distância EAD; professora convidada do Mestrado

Profissionalizante em Gestão de Organização de Aprendentes -MPGOA/ UFPB. Vice coordenadora da linha de Pesquisa Políticas Educacionais PPGE/UFPB. Tem se dedicado a pesquisas sobre a formação e profissionalização docente, diversidade, educação especial, dificuldades de aprendizagem, atendimento psicopedagógico e processos formativos

## **JESSICA FLAÍNE DOS SANTOS COSTA**

Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da UFPE-CAA. Pedagoga pela UFPE-CAA. Membro do Laboratório de Políticas Públicas, Currículo e Docência (LAPPUC).

## **JOBÊNIA NAAT DE OLIVEIRA SOUTO**

Graduanda em Direito pela Faculdade Asper. Representante dos Discentes na Comissão Própria de Avaliação (CPA).

## **JOSÉ MANCINELLI LÊDO DO NASCIMENTO**

Doutor em recursos naturais pela Universidade Federal de Campina Grande. Explora a linha de pesquisa: desenvolvimento, sustentabilidade e competitividade, mestre em ciências da sociedade, na área de sociedade, políticas públicas e desenvolvimento pela Universidade Estadual da Paraíba; especialista em contabilidade gerencial e gestão da qualidade e produtividade pela Universidade Federal da Paraíba; graduado em administração pela Universidade Regional Nordeste; tem experiência em gestão organizacional, com ênfase em gestão de processos, gestão de qualidade, estruturação e reestruturação organizacional, desenvolvimento institucional e responsabilidade social. Líder do grupo interdisciplinar de estudos em gestão estratégica. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Paraíba, Campus III.

## **JOSÉ NILSON GREGÓRIO**

Possui licenciaturas em Odontologia, Ciência e Física pela Universidade Federal da Paraíba. Servidor técnico-administrativo da Universidade Federal da Paraíba, lotado na secretaria da Comissão Própria de Avaliação (CPA/UFPB).

## **JULIANA DE GODOY B. BEZERRA**

Possui graduação em Odontologia pela Universidade de Pernambuco (2002), mestrado em Ortodontia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2004) e doutorado em Odontopediatria pela Universidade de Pernambuco (2008). Atualmente, é professora titular da disciplina de ortodontia da Faculdade de Odontologia do Recife (FOR) e adjunta das disciplinas de Odontopediatria e Introdução à Clínica da mesma faculdade. É membro da CPA e do NDE nesta IES. Atua como ortodontista na Associação dos Magistrados do Estado de Pernambuco, tem experiência na área de Ortodontia, com ênfase no atendimento a crianças e adolescentes.

## **KÁTIA SILVA CUNHA**

Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e do Programa de Pós-graduação em Educação, Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM). Professora do Núcleo de Formação Docente, no Centro Acadêmico do Agreste. Pós- Doutorado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Proped UERJ. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, graduação em Música Sacra - Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem e currículo, formação de professores, avaliação educacional e da aprendizagem. Coordena o grupo de Pesquisa: LAPPUC- Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência, com parceria com os seguintes Grupos de Pesquisa: Políticas de Currículo e Cultura/UERJ e Perquiri/

FABAPAR. Participa também do grupo: GPEHCC - Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica. Participante da Rede Latinoamericana em Teoria do Discurso

## **LEONIA ANDRADE LEITE**

Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I. Foi extensionista voluntária no projeto “Assessoria Técnico-Jurídica e de Pesquisas Quantitativo-qualitativas para o fortalecimento da Política Estadual de Prevenção e Combate à Tortura e ao Tratamento Cruel e Desumano”. Estagiou voluntariamente na Vara de Penas Alternativas (VEPA) do Fórum Criminal de João Pessoa. Estagiária da Comissão Própria de Avaliação - Gabinete da Reitora/UFPB.

## **LÍVIA QUIRINO FERNANDES DA SILVA**

Graduanda em Mídias Digitais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I. Estagiária da Comissão Própria de Avaliação - Gabinete da Reitora/UFPB.

## **MARIA DA CONCEIÇÃO BIZERRA**

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (1974), mestrado em Educação Planejamento e Política Educacional pela Universidade Federal de Pernambuco (1992) e tem Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2008). É professora adjunto III da Universidade Católica de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Planejamento de Ensino e Gestão Educacional, atuando, principalmente, nas seguintes áreas: formação docente inicial e continuada, gestão educacional e do ensino, avaliação e planejamento institucional. Exerce desde 2004 a Coordenação da Comissão Própria de Avaliação da Universidade Católica de Pernambuco com trabalhos publicados na área de avaliação institucional e coordena a Assessoria de Planejamento e Avaliação da Universidade Católica de Pernambuco

## **MARIA DAS GRAÇAS GONÇALVES VIEIRA GUERRA**

Atualmente é Pós-Doutoranda pela Universidade do Porto - Portugal (2018 - em andamento). Possui Doutorado em Educação (UFPB-2007), Mestrado em Administração (UFPB-2003), Especialização em EaD (UNIGRAN-EaD-2010), Bacharelado em Ciências Contábeis (UFPB-2000) e Licenciatura em Pedagogia (UNIGRAN-EaD- 2012). Atualmente é Professora Associada I do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Professora dos quadros permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da UFPB. É Avaliadora *ad doc* de Cursos Superiores na Área de Ciências Contábeis, Administração e Pedagogia (SINAES/INEP/MEC). Líder do Grupo de Pesquisa GAES, que abarca investigações do campo na área de avaliação da educação superior, perpassado pelas políticas públicas, gestão e práticas educativas. Foi Professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2009-2015). Prestou Consultoria para a UNESCO/MEC, na área de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **MARIA HELENA DA COSTA CARVALHO**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; Especialização em Educação Popular pela Faculdade de Filosofia do Recife - FAFIRE; Mestrado em Educação pela Université du Québec à Hull. Já atuou como professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia do Recife. Professora Adjunta III da Universidade Católica de Pernambuco onde exerce a função de coordenadora dos estágios obrigatórios das Licenciaturas e é membro da Comissão Própria de Avaliação -CPA.

## **MARYNARA ALVES GABRIEL**

Graduanda em Fisioterapia/UFPB. Bolsista de Iniciação Científica e colaboradora do Projeto de Extensão da Comissão Própria de Avaliação/CPA – Universidade Federal da Paraíba/UFPB.



## **NEIDE MENEZES SILVA AUTOR**

Mestre em Educação pela UFPE. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Graduada em Pedagogia pela mesma IES. Pedagoga da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (CAA), localizado em Caruaru - PE. Atualmente, exerce sua função de pedagoga no SEAP - Setor de Estudo e Assessoria Pedagógica. Participante do grupo de Pesquisa: LAPPUC- Laboratório em pesquisa de políticas públicas, currículo e docência

## **NÍCOLAS GABRIEL DA COSTA SIMÕES**

Graduando em Estatística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus I. Estagiário da Comissão Própria de Avaliação - Gabinete da Reitora/UFPB.

## **PATRÍCIA M. HORDONHO SANTILLO**

Mestre em Saúde Coletiva e Especialista em Odontopediatria pela Faculdade de Odontologia de Pernambuco (FOP-UPE), Especialista em Saúde Pública com Ênfase em Gestão de Serviços e Saúde da Família pela Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG-UPE) e graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Tem pós-graduação em Prótese Fixa, Cirurgia Oral Menor e Implantodontia pela Escola de Aperfeiçoamento Profissional da Associação Brasileira de Odontologia - ABO - Seção Pernambuco. Também pós-graduada no curso de toxina botulínica e implantes faciais pela Faculdade de Odontologia do Recife - FOR-PE. Atualmente realiza Especialização em Prótese pela Faculdade de Odontologia do Recife - FOR e Pós-graduação em Periodontia pela ABO - Seção Caruaru. É Professora da disciplina de Odontologia Social e Dentística na Faculdade de Odontologia do Recife (FOR) e membro dos professores da Comissão Interna de Avaliação. É professora da Especialização de Odontopediatria da ABO - Seção Pernambuco. É membro do Comitê de Ética do Hospital da Restauração - PE. Atua na área de Saúde Coletiva com ênfase em Saúde Bucal Coletiva, Odontopediatria e Reabilitação oral e Harmonização facial.

## **POLLYANA DE MOURA FELIX**

Graduada no Curso de Ciências das Religiões da UFPB. Estagiária da CPA/UFPB

## **RAQUEL MARIA AZEVEDO PEREIRA FARIAS**

Mestre em direito e desenvolvimento sustentável. Especialista em direito e processo do trabalho. Professora do escritório de pratica jurídica da mesma instituição. Professora de direito processual civil e meio ambiente da Faculdade Paraibana FAP. Membro do conselho nacional de pesquisa e pós-graduação em direito

## **RIVANEIDE BATISTA NOGUEIRA**

Possui bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1994). Atualmente, é professora da Faculdade Frassinetti do Recife e Faculdade de Odontologia do Recife.

## **ROMEU TAVARES BANDEIRA**

Graduado em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desenvolveu atividades acadêmicas de monitoria, extensão e pesquisa na seara dos Direitos Humanos, na qual prestou Assessoria Jurídica às Pessoas com Deficiência e atuou como Mediador de Conflitos na Justiça Estadual da Paraíba e no Conselho Tutelar de Mangabeira (Prefeitura Municipal de João Pessoa). Atualmente, ligado à área do Direito Ambiental, sendo monitor da disciplina e pesquisador no âmbito dos Recursos Hídricos e Direito à Água. Estagiário da Comissão Própria de Avaliação - Gabinete da Reitora/UFPB

## **RUTH LIMA DA SILVA**

Graduada em Administração pelo Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA), Universidade Federal da Paraíba. Membro estagiária da Comissão Própria de Avaliação da UFPB de 2017 a 2018, no projeto: A responsabilidade social na perspectiva da inclusão social: um estudo sobre a acessibilidade nas edificações na UFPB.

## **WAGNER LEITE RIBEIRO**

Mestrando em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior na Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2017), Especialista em Educação em Direitos Humanos pela UFPB (2014-2015) e graduado em Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ - (2009-2013). Servidor técnico-administrativo da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Centro de Educação (CE). Tem experiência na área de Direito, notadamente na área de Direito Público. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Direitos Humanos, Direito Previdenciário, Direito Constitucional, Direito Administrativo e Políticas Públicas.



Este livro foi diagramado  
pela Editora UFPB em 2019,  
utilizando a fonte Montserrat.

Trabalhar com avaliação institucional é estar ciente da importância do seu papel na construção de uma instituição que reconheça a importância do papel de cada um: docentes, servidores técnico-administrativos, discentes, funcionários terceirizados, egressos, aposentados enfim todo aquele que direta ou indiretamente contribui para a instituição ser o que é, e o trabalho que ela pode desenvolver para ser cada vez melhor.

Cabe, portanto às CPA's um olhar fidedigno e crítico, uma análise autônoma da realidade abordada para que a partir dos inúmeros aspectos avaliados as instituições possam promover ainda mais o seu desenvolvimento e o aumento da qualidade dos serviços oferecidos à sociedade brasileira.

Este entendimento da importância das CPA's para as instituições de ensino superior foi o que nos motivou a organizar esta obra com autores diversos, estudiosos da avaliação institucional e componentes de Comissões Próprias de Avaliação de várias regiões do Brasil.

Desta feita, este livro tem por objetivo ser fonte de informações e conhecimentos a respeito da avaliação institucional posta em prática no Brasil para todos os que se interessam pela temática. Espera-se que o leitor possa usufruir da sua leitura e tê-lo como fonte de informações para futuros estudos acerca da avaliação institucional.

***Profa.Dra.Mônica Dias Palitot***

*Presidente da CPA/UFPB*

***Dra.Caroline Rangel Travassos Burity***

*Representante Técnico-Administrativo  
da CPA/UFPB*

