

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
INSTITUTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E GESTÃO  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**PATRÍCIA FARIA MARTINS PEREIRA**

**Análise do sistema de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação  
(CPA) que é aplicado no curso de Administração de uma Instituição  
Federal de Ensino Superior (IFES)**

**Itajubá, 5 de dezembro de 2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
INSTITUTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E GESTÃO  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**PATRÍCIA FARIA MARTINS PEREIRA**

**Análise do sistema de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação  
(CPA) que é aplicado no curso de Administração de uma Instituição  
Federal de Ensino Superior (IFES)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Área de Concentração: Desenvolvimento e Tecnologias Sociais

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferreira de Pinho

**Itajubá, 5 de dezembro de 2014**

## FICHA CATALOGRÁFICA

PEREIRA, Patrícia Faria Martins.

Análise do sistema de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) que é aplicado no curso de Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) - Itajubá: Unifei, 2014.

111 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. Instituto de Engenharia de Produção e Gestão - IEPG. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade – PPG DTECS, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferreira de Pinho

1. Ensino superior. 2. Qualidade no Ensino Superior. 3. Avaliação Institucional. 4. Autoavaliação da CPA.

I. PINHO, Alexandre Ferreira. II. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. III. Análise do sistema de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) que é aplicado no curso de Administração de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ  
INSTITUTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E GESTÃO  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE**

**PATRÍCIA FARIA MARTINS PEREIRA**

**Análise do sistema de autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação  
(CPA) que é aplicado no curso de Administração de uma Instituição  
Federal de Ensino Superior (IFES)**

Dissertação aprovada por banca examinadora em 4 de novembro de  
2014, conferindo ao autor o título de *Mestre em Desenvolvimento,  
Tecnologias e Sociedade.*

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Alexandre Ferreira de Pinho (Orientador)

Prof. Dr. Rogério Rodrigues

Prof. Dr. André Luiz Medeiros

Prof. Dr. Ricardo Coser Mergulhão

**Itajubá, 5 de dezembro de 2014**

## DEDICATÓRIA

A Deus,  
A meu marido,  
A minha filha,  
A meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por iluminar meu caminho em todos os momentos de minha vida. Dedico este trabalho ao meu marido que é meu grande incentivador e apoiador das minhas conquistas profissionais. À minha filha pelos tantos períodos de ausência durante este percurso. Aos meus pais pela paciência e por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos, nas dificuldades e alegrias. Aos meus irmãos e cunhado. Ao meu avô, professor Francisco Julio dos Santos *in memoriam* que é a minha grande inspiração em pesquisar a educação e pelos seus ensinamentos sobre a importância do conhecimento. Por isto me esforço para estar sempre disposta a estudar e a aprender. Enfim, a toda a minha família.

Agradeço aos colegas que conheci durante este trajeto, aos professores e alunos do curso de Administração e aos membros da CPA que contribuíram com minha pesquisa. Também aos professores do programa de mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (Detecs) da Unifei. Tenho gratidão principalmente ao meu orientador, Dr. Alexandre Ferreira de Pinho que soube guiar meu caminho de um modo calmo, tranquilo, sábio, seguro e paciente.

Reconheço também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por ter me proporcionado condições que permitiram o desenvolvimento e publicação desta pesquisa por meio de sua bolsa REUNI para o programa de Mestrado Detecs da Unifei. Por fim gratifico a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que contribuíram para minha formação, êxito e progresso como pesquisadora.

## EPÍGRAFE

*“A educação é a arma mais poderosa que temos para mudar o mundo.”*  
Nelson Mandela

## Resumo

No contexto da educação e desenvolvimento, o ensino é um ponto essencial quando se fala em oportunidades. Pensa-se que a expansão de oportunidades sociais como o investimento em educação serve para facilitar o desenvolvimento econômico e está ligada à redução da pobreza e desigualdades sociais, promove o pensamento crítico, a cooperação, o alto nível de emprego, redução da mortalidade e aumento da expectativa de vida. E o trabalho feito pelo sujeito tanto na indústria quanto em organizações de serviço será melhor realizado quanto maior for o nível educacional dos trabalhadores. Mas, quando se fala em ensino superior, a universidade não é somente um local para formar mão-de-obra profissional e atender as demandas das empresas e locais de trabalho. A universidade é um lugar de troca de experiências e interação social. Sendo assim, pensa-se ser relevante mecanismos que avaliam a qualidade do ensino superior tais como os sistemas de avaliação institucional, pois a melhoria da qualidade institucional está ligada ao desenvolvimento. Será feita uma análise do sistema de autoavaliação da CPA de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Primeiro serão apresentados a justificativa e o problema de pesquisa que está relacionado à compreensão da eficácia do sistema de autoavaliação estudado e motivos da baixa adesão dos estudantes em responder esta autoavaliação. Em seguida serão apresentados os objetivos e o objeto de estudo: a autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), com o foco na avaliação semestral dos docentes, discentes e disciplinas e será feito um estudo de caso no curso de Administração desta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Esta é uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, explicativa e cujo procedimento é o estudo de caso. Será mostrada a fundamentação teórica na qual serão abordados o contexto histórico da universidade no Brasil, a influência da internacionalização e globalização no ensino superior e o contexto da qualidade relacionada ao ensino superior. Em seguida serão abordados os principais contextos da avaliação institucional e da avaliação institucional interna (a autoavaliação) onde se encontra o processo de avaliação da CPA. Será mostrada também a relação da avaliação institucional com a universidade pública, a influência que a avaliação exerce nos discentes e docentes e por fim serão mostradas algumas considerações sobre os sistemas de autoavaliação institucional. A coleta de dados realizada com entrevistas semi-estruturadas e questionários foram aplicados à alunos, professores e coordenador do curso de Administração e aos membros da CPA da IFES estudada. Percebe-se através do embasamento teórico e através da coleta de dados a importância da autoavaliação da CPA, mas constatou-se através desta pesquisa que há problemas no modo como a autoavaliação estudada é realizada. Há sensibilização insuficiente, instrumento de coleta de dados quantitativo e técnico demais com pouco ou nenhum *feedback*, não há um plano de ação e os alunos não percebem as mudanças. Acredita-se que falta uma sinergia entre docentes, discentes e membros da CPA e também uma percepção maior do papel de cada ator deste sistema para o resultado eficaz desta autoavaliação.

**Palavras-chave:** ensino superior, qualidade no ensino superior, avaliação institucional, autoavaliação da CPA.

## **Abstract**

In the context of education and development, teaching is an essential point when it comes to opportunities. It is thought that the expansion of social opportunities such as investment in education is to facilitate economic development and is linked to reduction of poverty and social inequalities, promotes critical thinking, cooperation, with high employment, reduced mortality and increased life expectancy. And the work done by an employee in both industry and service organizations will be better performed the higher the educational level of workers. But when it comes to higher education, the university is not only a place to form professionals to supply the demands of companies and workplaces. The university is a place to exchange experiences and social interaction. Therefore, the mechanisms that assess the quality of higher education are very important as institutional evaluation systems, for improving institutional quality is linked to development. Thus, will be made an analysis about the college graduates CPA evaluation of a federal institution of higher education. First be presented the research reason and the research problem that is related to understanding of the effectiveness of self-assessment system studied and reasons for poor adherence of students to answer the self-assessment. Then we will present the objectives and the object of study: CPA self-assessment with focus on semester evaluation of teachers, students and disciplines and will perform a case study in the Administration course of the federal institution of higher education. It is an applied research, qualitative approach, explanatory and whose procedure is case study. Shortly after will be shown to the theoretical foundation which will consider the historical context of the university in Brazil, the influence of internationalization and globalization in higher education and the context of quality related to higher education. Then we discuss the main contexts of institutional evaluation and evaluation internal institutional (self-assessment) where is the evaluation process of students, teachers and subjects of Administration course. It will be also shown the relationship of institutional evaluation with public university, the influence that evaluation has on students and teachers and will eventually be shown some consideration on institutional self-assessment systems. Data collection was performed using semi-structured interviews and questionnaires and were applied to students, teachers and course coordinator of Administration and members of the CPA. It is perceived through the theoretical basis and by collecting data from rating the importance of CPA self-assessment but the question is raised about how the self-assessment CPA study is performed. With insufficient awareness, quantitative data collection instrument, with little or no feedback, not having a plan of action and the students do not realize the changes. It was noticed that lack synergy between teachers, students and members of the CPA and also a greater awareness of the role of each actor of this system for the effective result of this self-assessment.

**Keywords:** higher education, higher education quality, institutional evaluation, CPA self-assessment.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1.1 – Atividades do método de estudo de caso.....	11
Figura 2.1 – Estruturação para a condução da Autoavaliação.....	49
Figura 5.1 – Ciclo de autoavaliação da CPA da IFEs estudada.....	109

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1 – Participação dos discentes de Administração na autoavaliação da CPA.....	6
Gráfico 3.1 - Curva de Gauss.....	56
Gráfico 3.2 - Número de alunos por período no segundo semestre de 2013 do curso de Administração.....	58
Gráfico 4.1 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 1.....	65
Gráfico 4.2 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 2.....	65
Gráfico 4.3 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 3.....	66
Gráfico 4.4 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 4.....	66
Gráfico 4.5 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 5.....	67
Gráfico 4.6 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 6.....	68
Gráfico 4.7 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 7.....	69
Gráfico 4.8 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 8.....	69
Gráfico 4.9 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 9.....	70
Gráfico 4.10 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 10.....	71
Gráfico 4.11 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 11.....	71
Gráfico 4.12- Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 12.....	72
Gráfico 4.13 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 13.....	73

Gráfico 4.14 - Resultado da resposta do questionário dos discentes correspondente a afirmação 14.....	74
--	----

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 3.1 - Número de representantes de cada grupo e amostra correspondente a cada grupo.....	61
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACE	Avaliações das Condições de Ensino
ANDIFES Superior	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BASIS	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
CAADM	Centro Acadêmico de Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IEPG	Instituto de Engenharia de Produção e Gestão
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NSSE	<i>National Survey of Student Engagement</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
REUNI	Projeto Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	1
1.1. Considerações iniciais	1
1.1.1. Justificativa da pesquisa	3
1.2. Problema de pesquisa	5
1.3. Objetivos	8
1.4. Objeto de pesquisa	9
1.5. Metodologia de pesquisa	10
1.5.1. Fase 1 – Definição e planejamento	11
1.5.1.1.A. Desenvolver a teoria	11
1.5.1.2. B. Definir projeto de pesquisa	11
1.5.1.3. C. Selecionar casos	12
1.5.2. Fase 2 – Preparação e Coleta	12
1.5.2.1. D. Desenvolver protocolo de pesquisa	12
1.5.2.2. E. Conduzir a pesquisa em campo	12
1.5.3. Fase 3 – Análise e conclusão	12
1.5.3.1.F. Estabelecer confiabilidade e validade	12
1.5.3.2.G. Analisar os dados	12
1.5.3.3. H. Desenvolver e testar hipóteses	12
1.5.3.4. I. Comparar com a literatura	12
1.5.3.5. J. Compor relatório final do estudo de caso	12
1.6. Estrutura do texto	12
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	14
2.1. Ensino superior	14
2.1.1. Contexto histórico da universidade no Brasil	14
2.1.2. A influência da internacionalização no ensino superior	17
2.1.3. Qualidade do ensino superior	21
2.2. Avaliação institucional	24
2.2.1. Principais conceitos	24
2.2.2. Avaliação institucional interna (Autoavaliação)	31
2.2.2.1. Autoavaliação coordenada pela CPA	32
2.2.3. Avaliação nas Instituições Federais de Ensino Superior	34
2.2.4. Avaliação e docentes	37
2.2.5. Avaliação e discentes	41
2.3. Sistemas de autoavaliação	44
<b>3. CONDUÇÃO DA PESQUISA</b>	51
3.1. Fase 1 – Definição e planejamento	51

3.1.1. A. Desenvolvimento da teoria.....	51
3.1.2. B. Definição do projeto de pesquisa.....	51
3.1.3. C. Seleção dos casos.....	52
3.2. Fase 2 – Preparação e coleta.....	52
3.2.1. D. Desenvolvimento do protocolo de pesquisa.....	52
3.2.1.1. Questionário.....	52
3.2.1.2. Entrevistas.....	58
3.2.2. E. Conduzindo a pesquisa em campo.....	62
3.3. Fase 3 – Análise e conclusão.....	62
3.3.1. F. Estabelecer confiabilidade e validade.....	62
3.3.2. G. Analisar os dados.....	62
<b>4. ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>64</b>
4.1. Resultados coletados a partir dos questionários aplicados aos discentes do curso de Administração da IFES.....	64
4.2. Resultados coletados a partir das entrevistas aplicados aos quatro grupos estudados .....	75
4.2.1. Resultados coletados a partir das entrevistas aplicadas ao Grupo 1: discentes que são representantes de classe e discente presidente do Centro Acadêmico de Administração (CAAdm) da IFES.....	76
4.2.2. Resultados coletados a partir das entrevistas aplicadas ao Grupo 2: docentes do curso de Administração e Grupo 3: coordenador do curso de Administração.....	83
4.2.3. Resultados coletados a partir das entrevistas aplicadas ao Grupo 4: membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).....	96
4.3. Composição do Relatório Final.....	103
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
5.1. Comentários gerais.....	105
5.2. Comentários finais.....	107
5.3. Sugestões para Trabalhos futuros.....	111
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>112</b>
Apêndice A– Questionário.....	112
Apêndice B – Roteiro da entrevista com os representantes de sala e com o presidente do Centro Acadêmico de Administração (CAADM)....	113
Apêndice C – Roteiro da entrevista com o coordenador.....	114
Apêndice D – Roteiro da entrevista com os professores.....	115
Apêndice E – Roteiro da entrevista com os representantes da CPA.....	116
Apêndice F – Tabela com o cálculo da amostra para os questionários.....	116
Apêndice G - Tabelas com as respostas dos questionários passados aos alunos de Administração.....	117

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
--------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	125
---------------------	-----

Anexo A – Perguntas feitas pela CPA aos alunos e professores do curso de Administração da IFES.....	125
---	-----

Anexo B – Instruções para os alunos responderem o questionário da CPA da IFES.....	126
--	-----

Anexo C – Grade curricular do curso de Administração da IFES.....	127
---	-----

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto da educação, ao analisar a relação entre as mudanças ocorridas através da globalização é necessário identificar como esta globalização realmente afeta o ensino superior. Segundo Dale (2004), o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais se explica através de modelos universais de educação, Estado e sociedade mais do que através de fatores nacionais distintos. Esta abordagem é chamada Cultura Educacional Mundial Comum e foi desenvolvida em Stanford (Califórnia). Já de acordo com a abordagem Agenda Global Estruturada para a Educação de Dale (2004), a mudança de natureza da economia capitalista mundial é a força diretora da globalização e seus efeitos são estabelecidos sobre os sistemas educativos.

A globalização exerce hoje pesadas pressões, a maioria delas marcada pelos sinais da urgência e das contradições. As universidades sofrem pressões contraditórias num cenário de turbulências e encruzilhadas para o qual não se sentem preparadas a responder (DIAS SOBRINHO, 2005, p.164).

Assim, de um lado estão as pressões da internacionalização e da globalização e de outro lado está o propósito da universidade em formar cidadãos e profissionais com esforços voltados não somente para o desenvolvimento industrial e econômico, mas também para o desenvolvimento social e o ambiental.

Os esquemas simples de compreensão da realidade social são insuficientes para dar conta da complexidade e da pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos, especialmente com a fragmentação e a multiplicação dos conhecimentos, das informações e dos intercâmbios, já não se pode pensar que uma instituição central da sociedade, radicalmente ligada às mudanças do mundo, como é o caso da universidade, possa ser explicada a partir de uma única ideia ou de um só princípio interno (DIAS SOBRINHO, 2005, p.164).

No Brasil, o Estado é regulador e estabelece as políticas de avaliação institucional, mas estas são transformadas e modificadas de acordo com cada governo. Segundo Augusto (2007), a primeira proposta de avaliação institucional de curso superior no Brasil surgiu em 1983 com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

Mas foi a partir dos anos 1990 que a discussão a respeito deste tema se intensificou e ganhou espaço nos meios acadêmicos, científicos e sociais através das políticas neoliberais governamentais.

Através da história da avaliação do curso superior no Brasil percebe-se que é um assunto relativamente novo e faz pouco tempo que as leis foram criadas para avaliar a educação superior. Assim, a avaliação do ensino superior surge como política de regulação e com o objetivo de melhorar a qualidade das instituições.

Quando se fala em ensino superior, a universidade não é somente um local para formar mão-de-obra profissional e atender as demandas das empresas e locais de trabalho. A universidade é um lugar de troca de experiências, de questionamentos, reflexões, aprendizado, conhecimento. Sendo assim, pensa-se ser relevante mecanismos que avaliem a qualidade do ensino superior como os sistemas de avaliação institucional, pois a melhoria da qualidade institucional está ligada ao desenvolvimento local, regional e nacional. Sen (2001) diz que a criação de oportunidades sociais por meio de serviços como educação podem contribuir para o desenvolvimento econômico e para a redução significativa das taxas de mortalidade. A educação tem um papel distinto na determinação de oportunidades reais das pessoas para o bem-estar, e desempenha um papel importante para a promoção desses funcionamentos alcançados necessários para o indivíduo participar efetivamente da sociedade.

Acredita-se que na visão de Sen (2001), a educação é um meio para o desenvolvimento e crescimento econômico porque trabalhadores melhores qualificados são considerados mais produtivos na geração de riqueza. Segundo Walker (2012), os indivíduos que investem em si mesmos melhoram seus retornos econômicos, então, mais aprendizado gera mais ganho. As oportunidades do mercado de trabalho são partilhadas equitativamente se as oportunidades educacionais forem igualitárias. Walker (2012) ainda afirma que países mais instruídos produzem mais trabalhadores qualificados para as economias do conhecimento, têm uma maior qualidade de vida, assim, reforçando ainda mais o vínculo econômico entre a economia e a educação. Isso provocou o interesse particular do capital humano para o seu papel no avanço do desenvolvimento.

E este desenvolvimento está ligado ao lado econômico e também ao lado social como mostram as falas de Dias Sobrinho (2004, 2005):

[...] a avaliação cumpre a função primordial de tornar a educação superior mais efetivamente útil ao mundo dos negócios e do trabalho, mais voltada à satisfação das demandas do mercado, mais adequada à expansão das redes comerciais interdependentes (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 709).

Mas é fundamental a compreensão de que as universidades formarão cidadãos que atuam diretamente no desenvolvimento da sociedade. “Cabe à universidade – e esta é uma bandeira histórica, essencial e indescartável – elaborar uma compreensão ampla e

fundamentada relativamente às finalidades e transformações da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).”

Já com relação à avaliação institucional interna ou autoavaliação, segundo Maba e Marinho (2012), dentro da teoria administrativo-organizacional, existem instrumentos que permitem monitorar, detectar e corrigir as ações de gestão e operacionais numa organização, para melhorar seu desempenho e torná-la mais competitiva. Um desses instrumentos citados acima é a avaliação institucional interna (ou autoavaliação) cujo significado é:

[...] um processo de avaliação permanente e objetivo, que alcança todos os segmentos da instituição (corpo docente, discente e técnico-administrativo; biblioteca; laboratórios; equipamentos; infraestruturas físicas e tecnológicas; organização didático-pedagógica) (MABA; MARINHO, 2012, p. 456).

Sendo assim, esta pesquisa tem o foco nas avaliações institucionais internas. Será dado a ênfase no processo diagnóstico de uma determinada autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) cujo nome não foi revelado para manter a confidencialidade desta Instituição. Neste sentido, acredita-se que a autoavaliação monitora os segmentos das instituições proporcionando um diagnóstico de cada segmento para então haver a detecção e correção de pontos de melhorias dentro da Instituição.

### **1.1.1 Justificativa da Pesquisa**

Acredita-se que a importância da avaliação do ensino superior e da autoavaliação se deve ao fato de a avaliação permitir uma melhoria no desempenho e na qualidade do curso e da Instituição.

A autoavaliação é um processo de autoconhecimento que possibilita uma análise crítica da prática pedagógica e administrativa de uma instituição educacional. Permite identificar situações passíveis de mudança a fim de melhorar a qualidade dos diferentes processos relacionados à sua missão institucional (ALMEIDA; PICCOLLI; PINTO, 2007, p. 516).

Porém, é importante ressaltar que ao analisar-se a qualidade do ensino superior percebe-se a influência de alguns atores, como os professores, alunos e coordenadores do curso e alguns fatores como os diferentes conceitos de qualidade que se referem ao ensino superior.

Segundo Pfeifer (2012), há dois conceitos de qualidade voltados ao ensino superior. Para alguns, o conceito de qualidade vincula-se à ideia de qualidade-eficiência, cuja concepção de universidade e educação superior deve responder aos valores de mercado e, portanto, enquadrar-se na caracterização de produtividade, rentabilidade e competitividade próprios do

senso econômico. Outros se referem à concepção de qualidade social, como a qualidade do ensino, da aprendizagem, dos programas, da pesquisa, da formação pedagógica e profissional, do pessoal e da Instituição.

Enfim, a avaliação do ensino superior contribui com mudanças, com reformas e está ligada a vários elementos como gestão, pesquisa, formação pedagógica, responsabilidade social e sociedade.

A avaliação da educação superior instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

Sabe-se que para analisar a qualidade de um curso, há as avaliações externas e as internas. De acordo com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (2013), o curso de Administração da IFES estudada foi considerado pela última avaliação do Enade um dos melhores cursos do país. Como afirma o GUIA DO ESTUDANTE (2013), também foi avaliado com cinco estrelas na última avaliação do Guia do Estudante que faz uma avaliação anual dos cursos superiores no país. Estas avaliações são externas.

Deste modo, devido ao fato de a pesquisadora ter conhecimento sobre o curso estudado nesta pesquisa, percebeu-se problemas e dificuldades no curso que dificilmente serão mostradas em uma avaliação externa. São problemas relacionados com o dia-a dia em sala de aula, relacionamento aluno/professor, relação aluno/disciplina, relacionamento aluno/coordenador.

O curso de Administração da IFES estudada tem uma proposta inovadora. A proposta pedagógica do curso foi construída, com padrões ainda não existentes no país. Sendo assim, o aluno é exposto a atividades extraclasse que visam o desenvolvimento de características empreendedoras e comportamento criativo e inovador. Deste modo, o aluno não somente desenvolve uma forte formação acadêmica, mas também é exposto a oportunidades práticas para o seu desenvolvimento como profissional de excelência. Há ainda o lado psicológico do Empreendedorismo, que estuda o comportamento e as motivações do empreendedor. (informação pessoal)<sup>1</sup>

Sendo assim, devido ao foco do curso, as aulas são dinâmicas e estimulam a competição, a negociação, a proatividade e demais características empreendedoras. Percebe-se que a cobrança extrema ao fazer as disciplinas, a cobrança pelo perfil empreendedor e o estímulo ao

---

<sup>1</sup> Informação extraída de documento do curso de Administração no site da IFES em 03 de julho de 2014.

individualismo e competição influenciam os alunos e professores. Isto não é mostrado nas avaliações externas e pode ser retratado na avaliação interna (autoavaliação). Acredita-se que além de uma excelente avaliação externa, o curso precisa resolver seus problemas do dia-a-dia. Senão a boa avaliação externa do curso pode ser ofuscada por um ambiente interno com problemas que não são resolvidos com o passar dos anos.

A CPA possui a liberdade de construir sua avaliação conforme as características e necessidades de cada Instituição e curso. Sendo assim, a CPA desta IFES pode construir sua avaliação de um modo que englobe os problemas e questionamentos específicos de cada curso, como o de Administração, por exemplo. Questionamentos que não são mostrados em uma avaliação externa que foca somente o desempenho do aluno nas disciplinas.

## 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A avaliação do ensino superior ganhou maior destaque a partir da década de 1990, no Brasil, com o aumento considerável de cursos superiores particulares. A realização da avaliação interna de cada curso superior é feita de vários modos de acordo com cada universidade e até mesmo com cada curso da universidade.

A avaliação não é neutra, mas, sim, impregnada de valores, das mais variadas naturezas. Assim sendo, [...] a avaliação sofre influências do meio em que se insere e depende do contexto da análise, ou seja, seu resultado pode ser diferente dependendo de onde, como, por quem e para que ela é realizada (AUGUSTO, 2007, p. 18).

Acredita-se então ser complexo discutir sobre avaliação, pois não há um padrão a ser seguido para garantir o resultado. Pessoas estão sendo avaliadas e avaliam, e estas são diferentes umas das outras, estão em locais diferentes, em cursos diferentes, em Instituições diferentes. Isto influenciará o resultado da avaliação. Sendo assim, busca-se compreender alguns questionamentos e problemas relacionados à avaliação onde estão envolvidos os alunos, os professores, o coordenador e a Instituição. Problemas que se relacionam à eficácia e à eficiência do sistema de avaliação aplicado na Instituição.

Em Gestão, acredita-se que eficiência está relacionada com os meios, ou seja, a executar do melhor modo possível. Já eficácia está relacionada com o fim, com o objetivo alcançado. Chiavenato (2000) afirma que a eficácia de uma instituição refere-se a capacidade de satisfazer as necessidades através de seus produtos ou serviços.

Deste modo, empregando estes conceitos nesta pesquisa, percebe-se que a eficiência está relacionada à autoavaliação funcionar e ser executada de acordo com o estabelecido. E

eficácia é a autoavaliação atingir seus objetivos propostos. Assim, de nada adianta serem executados os passos do sistema de autoavaliação do melhor modo possível se o resultado não satisfaz os alunos, professores e coordenador. A autoavaliação precisa ser eficaz para todos os envolvidos como professores, alunos, coordenador do curso e membros da CPA.

Portanto, as questões de pesquisa estão direcionadas à compreensão da eficácia da autoavaliação estudada e ao baixo número de alunos que respondem a autoavaliação estudada. (informação pessoal)<sup>2</sup>

O Gráfico 1.1 apresenta a porcentagem de estudantes de Administração que responderam as últimas avaliações da CPA. Percebe-se que no ano de 2011 houve somente uma avaliação da CPA e em 2012 não houve avaliações.

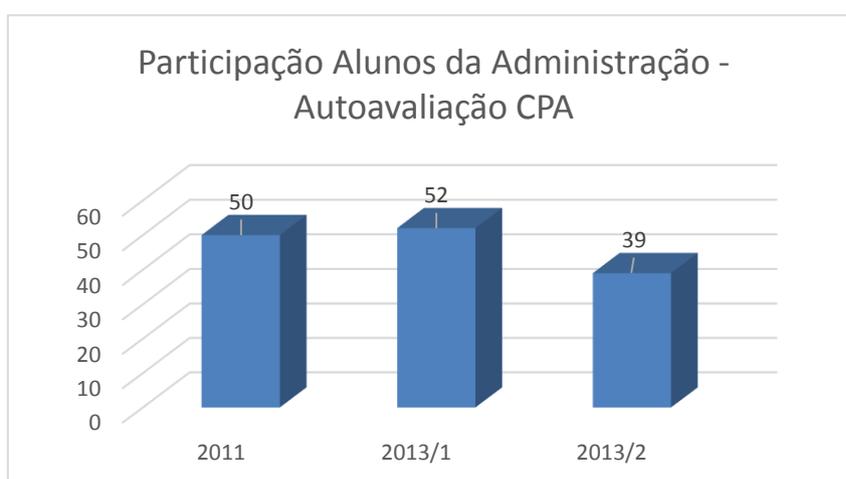


Gráfico 1.1: Participação dos alunos de Administração da IFES na autoavaliação da CPA

Fonte: elaborado pela autora, 2014, a partir de dados da CPA

Sendo assim, há reflexões a se fazer para a apresentação dos questionamentos desta pesquisa. Como para Zerihun, Beishuizen e Van Os (2011), se o objetivo do ensino é o aprendizado do aluno, a avaliação do impacto do apoio dos professores na aprendizagem tem sido considerada um importante indicador da qualidade do ensino em universidades. Este impacto se torna evidente quando há uma melhoria no conhecimento e habilidades dos alunos. Ao mesmo tempo, o que os alunos aprendem não pode ser sempre atribuído aos professores. Assim, a avaliação dos estudantes sobre o comportamento dos professores é considerada uma evidência eficiente da qualidade do ensino.

Acredita-se então que há significativas variáveis que influenciam a avaliação do ensino superior e que influenciam a autoavaliação dos cursos. Adams e Umbach (2011) realizaram o

<sup>2</sup> Informação fornecida pela CPA e recebida por patriciafmp@gmail.com em 14 de maio de 2014.

primeiro estudo abrangente em universidades norte-americanas sobre a não-resposta, ou seja, a inexistência de respostas nas avaliações semestrais feitas *online*. De acordo com suas pesquisas, há alguns fatores que atrapalham a veracidade das respostas das avaliações de ensino como, por exemplo, o aluno não responder algumas questões da avaliação do curso. E é importante analisar a não existência de respostas por várias razões. Primeiro a não existência de resposta aumenta o potencial de erro e é uma ameaça à validade e ao resultado final da avaliação.

Ainda segundo os mesmos autores, há estudos que demonstram diferenças comprovadas através de probabilidade entre os universitários que respondem a avaliação. Assim, altas ou baixas taxas de respostas podem estar relacionadas à formação cultural, gênero, desempenho do aluno e ao ano em que o aluno está cursando na universidade.

Sendo assim, há consideráveis fatores que influenciam a avaliação pelos estudantes. Um exemplo citado por Adams e Umbach (2011) relacionado à compreensão da não-resposta é que o tipo de personalidade do estudante e o curso influenciam nas respostas do mesmo. Outro ponto estudado está relacionado ao estudante querer realizar somente as avaliações das disciplinas que este considera importantes e estão mais relacionadas com o curso que está fazendo.

Freitas e Fontan (2008) assim como Adams e Umbach (2011) dizem que pode acontecer de os avaliadores se reunirem no mesmo momento em determinados ambientes (laboratórios de informática, *lan houses*, etc.) e promoverem a avaliação. Neste cenário, os julgamentos também podem ser executados por consenso, ou, ao menos, haver a influência da opinião de um avaliador sobre os demais.

Há, segundo Adams e Umbach (2011), a chamada *survey fatigue*, na qual hoje em dia há muitas pesquisas de avaliações *online* de empresas de produtos e de serviços, ou seja, há uma saturação de avaliações. Assim, o estudante poderá simplesmente não querer fazer a avaliação de seu curso por estar saturado e cansado. Outro fator está relacionado às notas, na qual, alunos com notas mais baixas em determinada disciplina são menos propensos a responder a avaliação desta disciplina. Adams e Umbach (2011) comentam que as notas continuam tendo uma importância excessiva para os estudantes. “As notas representam algo mais sobre o estudante (ADAMS; UMBACH, 2011 p. 586).”

Acredita-se então que o conhecimento dos motivos da não-resposta auxiliará os responsáveis pela avaliação a direcionar seus esforços para conseguirem diminuir os erros das avaliações.

Com relação a exemplos de avaliação aplicadas em universidades, Davok e Ristoff (2000), realizaram uma pesquisa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de 1994

a 1998, no qual os alunos de oito cursos avaliavam os professores. A avaliação do desempenho docente foi positiva no primeiro período (mais de 90% de satisfação dos alunos). Já no segundo ano, as respostas negativas foram de 21,43%. Concluiu-se que o aluno tende a relacionar a avaliação do desempenho docente com a avaliação da disciplina. E a não afinidade com a disciplina leva o aluno a avaliar de forma mais negativa o desempenho do professor. E como a adesão à avaliação é voluntária na UFSC, a participação foi significativa (40% dos professores e 49% dos alunos). Mesmo assim, para Davok e Ristoff (2000) a falta de sensibilização da comunidade acadêmica é o maior empecilho para que a cultura da avaliação se institua.

Deste modo, para chegar o mais perto possível da realidade tem-se que analisar os fatores que influenciam a avaliação de um curso em uma universidade. Como por exemplo, a inexistência de respostas em determinadas perguntas, a sinceridade dos alunos, como o resultado está sendo disponibilizado aos alunos e professores, a segurança e a dúvida ao fazer uma autoavaliação, o instrumento de coleta de dados, o não esclarecimento dos objetivos do desenvolvimento da autoavaliação, aspectos comportamentais, aspectos objetivos, a complexidade em se avaliar aspectos subjetivos, a continuidade do processo de autoavaliação, a baixa adesão à autoavaliação, a relação do tipo de instrumento de autoavaliação e as respostas dos alunos, o comprometimento dos envolvidos no processo, o fato de ser uma universidade pública ou particular, a falta de sensibilização da comunidade acadêmica.

Sendo assim, o problema de pesquisa está concentrado em dois focos. Primeiro conseguiu-se a informação junto a CPA do baixo número de estudantes de Administração que respondem esta autoavaliação. Consequentemente, através do que foi comentado neste texto, percebe-se que poderia haver uma ligação entre a baixa adesão dos estudantes e a metodologia utilizada pela CPA, ou seja, como são realizadas as fases deste sistema de autoavaliação como, por exemplo, o *feedback*.

Portanto, as questões desta pesquisa são:

- A autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES estudada é eficaz?
- Por que há um baixo número de alunos que respondem a autoavaliação?

### 1.3 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivos gerais analisar o sistema de autoavaliação coordenado pela CPA com o foco na avaliação semestral das disciplinas, alunos e professores em um curso de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e analisar a baixa adesão dos alunos em participar desta autoavaliação. E os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Identificar se a autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES estudada é eficaz.
- Analisar como é o *feedback*, ou seja, como é realizada a distribuição dos resultados para os docentes e discentes.
- Compreender o motivo da baixa adesão dos estudantes em responder a autoavaliação.

## 1.4 OBJETO DE ESTUDO

A avaliação interna ou autoavaliação é dividida em duas direções: a realizada pela CPA e a autoavaliação dos cursos na qual cada curso de uma Instituição pode realizar sua própria avaliação de desempenho das disciplinas, docentes e discentes.

Sendo assim, o objeto de estudo desta pesquisa se encontra em uma das direções: a autoavaliação coordenada pela CPA de uma IFES que acontece semestralmente e será feito um estudo de caso no curso de Administração desta IFES.

Segundo a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IFES estudada, a avaliação institucional é uma reflexão crítica sobre o desempenho acadêmico, início para tomada de decisão e mudanças dentro da instituição. E seu objetivo é avançar e promover a qualidade acadêmica em todos os níveis. (informação pessoal)<sup>3</sup>

Ainda, segundo a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IFES, os objetivos da autoavaliação desta universidade são: desenvolver a avaliação emancipatória na IFES, articular comunidade interna e externa num trabalho de avaliação contínua das atividades inerentes à instituição, produzir conhecimento, questionar os sentidos das atividades e finalidades da instituição, identificar as causas de problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional dos docentes e funcionários, fortalecer relações de cooperação entre os atores institucionais, julgar a relevância científica e social das atividades e produtos da instituição.

A CPA da IFES estudada é constituída por: 4 (quatro) representantes do corpo docente; 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo; 2 (dois) representantes do corpo discente; 1 (um) representante da sociedade civil.

É de responsabilidade da CPA da IFES estudada: conduzir o processo de avaliação da universidade, considerando as diferentes dimensões institucionais; dentre elas, obrigatoriamente as seguintes:

---

<sup>3</sup> Informação extraída de documento da CPA no site da IFES estudada em 10 fev de 2014.

- a) A missão e o plano de desenvolvimento institucional.
- b) A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão.
- c) A responsabilidade social da Instituição.
- d) A infra-estrutura física, em especial a do ensino, da pesquisa e da biblioteca.
- e) A comunicação com a sociedade.
- f) A organização e gestão da Instituição.
- g) O processo de autoavaliação.
- h) As políticas de atendimento ao estudante.
- i) As políticas de pessoal.
- j) Sustentabilidade financeira.

Segundo A CPA, a metodologia utilizada para a a autoavaliação na IFES é:

- 1) Aplicação de questionários.
- 2) Elaboração de relatórios parciais.
- 3) Elaboração de Relatório final.
- 4) Análise crítica do relatório final, com divulgação de todos os resultados.
- 5) Envio ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) /MEC (Ministério da Educação).
- 6) Re-estudo da metodologia de autoavaliação. (informação pessoal)<sup>4</sup>

Na IFES estudada há a autoavaliação da CPA realizada a cada dois anos que avalia toda a universidade e há a autoavaliação da CPA realizada uma vez ao semestre cujo foco é a avaliação dos docentes, discentes e disciplinas. Já que esta pesquisa analisará esta avaliação semestral, no anexo A se encontram as perguntas do instrumento de coleta de dados da CPA feito aos alunos que avaliam os professores e aos professores que avaliam os alunos. As instruções para o preenchimento do questionário se encontram no Anexo B.

## 1.5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Quanto à natureza da pesquisa, esta pode ser considerada uma pesquisa aplicada. Quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa. De acordo com Yin (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com resultados não-numéricos que não podem ser quantificados. Com relação aos objetivos, esta pesquisa é considerada explicativa.

---

<sup>4</sup> Informação extraída de documento da CPA no site da IFES estudada em 10 fev de 2014.

De acordo com os procedimentos de pesquisa optou-se que é um estudo de caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é a estratégia favorita dos pesquisadores quando “o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real [...]” (p.19). Assim, através do estudo de caso será estudado e analisado um sistema de avaliação do ensino superior; a autoavaliação da CPA da IFES estudada, especificadamente a autoavaliação vinculada ao curso de Administração desta IFES.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é dividido em três fases:

1. Definição e planejamento;
2. Preparação e coleta;
3. Análise e conclusão.

Estas fases foram subdivididas em dez etapas (de A a J), visualizadas no fluxograma que é apresentado na Figura 1.1.

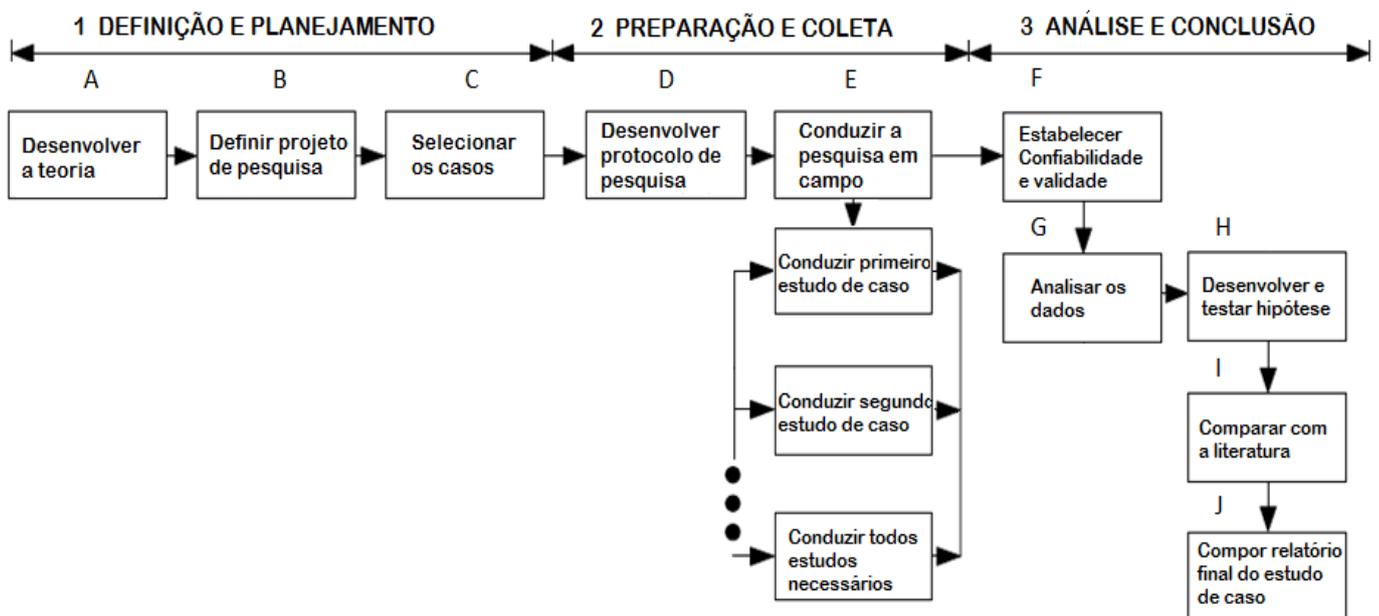


Figura 1.1 – Atividades do método de estudo de caso

Fonte: Adaptado de Yin (2001)

### 1.5.1 Fase 1 – Definição e Planejamento

**1.5.1.1 A. Desenvolver a teoria** – “O objetivo elementar é possuir um esquema completo o suficiente de seu estudo, e isso exige proposições teóricas” (Yin, 2001, p.50).

**1.5.1.2 B. Definir projeto de pesquisa** – Definir o projeto de pesquisa “é a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, por último, às suas conclusões” (Yin, 2001, p.41).

1.5.1.3 C. Selecionar casos – Os casos analisados podem ser únicos ou múltiplos.

## **1.5.2 Fase 2 – Preparação e Coleta**

1.5.2.1 D. Desenvolver protocolo de pesquisa – Yin (2001) afirma que quando o pesquisador desenvolve um protocolo de pesquisa, há o desenvolvimento de procedimentos e regras gerais que serão usadas como instrumento de coleta de dados. Através do protocolo é que se aumenta a confiabilidade do método.

1.5.2.2 E. Conduzir a pesquisa em campo – “O pesquisador deve aprender a integrar o acontecimento do mundo real às necessidades do plano traçado para a coleta de dados” (Yin, 2001, p. 93).

## **1.5.3 Fase 3 – Análise e Conclusão**

1.5.3.1 F. Estabelecer confiabilidade e validade – Yin (2001) afirma que “a confiabilidade serve para minimizar os erros e as visões tendenciosas de um estudo” (p. 60), e a validade serve para julgar a qualidade do projeto de pesquisa.

1.5.3.2 G. Analisar os dados – De acordo com Yin (2001), “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (p.131).

1.5.3.3 H. Desenvolver e testar hipótese – Para Yin (2011), a geração de hipóteses levantadas no item anterior não tem por objetivo a conclusão do estudo, mas o desenvolvimento de novas idéias e um novo estudo.

1.5.3.4 I. Comparar com a literatura -Yin (2001) afirma que “comparar a literatura que já existe através de pesquisas anteriores possibilita o desenvolvimento de questões mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tópico” (p.28).

1.5.3.5 J. Compor relatório final do estudo de caso - De acordo com Turrioni e Melo (2010) este relatório pode registrar a fundamentação teórica baseada em argumentações de outras obras científicas e os desdobramentos da pesquisa empírica, desde o seu planejamento até a sua avaliação final e descrição dos resultados.

## **1.6 ESTRUTURA DO TEXTO**

O estudo a seguir se estrutura do seguinte modo: o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica mostrando conceitos que embasam e sustentam o trabalho. O terceiro capítulo apresenta a condução desta pesquisa mostrando as fases que foram seguidas para atingir o objetivo da pesquisa até a fase da coleta de dados. Já o quarto capítulo aborda a análise

dos dados coletados através das entrevistas e questionários e a composição do relatório final da pesquisa. E por fim o quinto capítulo apresenta as considerações finais do trabalho mostrando os comentários gerais da pesquisa fazendo uma reflexão da relação entre a autoavaliação institucional e o desenvolvimento. Logo após serão mostrados os comentários finais e as sugestões para trabalhos futuros.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Será apresentado a seguir o embasamento teórico que sustenta este trabalho e que está relacionado à autoavaliação institucional. Acredita-se que para a compreensão do que os teóricos dizem sobre a autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), é necessário compreender o que os teóricos pensam do ensino superior, de que influências o ensino superior recebe e aonde a qualidade entra neste contexto. Sendo assim, primeiro será abordado o ensino superior, mostrando o contexto histórico da universidade no Brasil, a influência da internacionalização no ensino superior e a qualidade no ensino superior. Logo após será abordada a avaliação institucional e seus principais conceitos, a avaliação institucional interna (autoavaliação) e a autoavaliação coordenada pela CPA. Como neste trabalho a análise do sistema de autoavaliação será feita em um curso de uma universidade pública federal, será estudado também segundo os teóricos a avaliação nas universidades públicas. Já que o sistema de autoavaliação estudado analisa os discentes, docentes e disciplinas, será mostrada a relação entre a avaliação e docentes, e a avaliação e discentes. Por fim, serão abordados exemplos e passos a serem seguidos na implantação de sistemas de autoavaliação institucional.

### 2.1 ENSINO SUPERIOR

#### 2.1.1 Contexto histórico da universidade no Brasil

As universidades no Brasil surgiram no século XX pela ação do Estado. Quase todas as universidades eram federais e estaduais e algumas eram particulares. Segundo Martins (2000), no início dos anos 1960 havia cerca de cem instituições, a maioria delas de pequeno porte, voltadas para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos para a reprodução de quadros da elite nacional, abrigavam menos de cem mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino.

Até 1968, início da grande Reforma Universitária que implantou o sistema atualmente vigente, impulsionado pelo regime militar, o sistema universitário brasileiro estava dividido entre universidades públicas financiadas pelo Estado (aproximadamente trinta e uma universidades) e universidades privadas de caráter confessional. [...] Essas universidades, embora particulares, pela própria missão educacional das instituições religiosas, tinham certa preocupação com a qualidade do ensino e, [...], ao longo dos

anos, algumas delas enquadraram-se no modelo de universidade impulsionado pelo governo militar, voltado para a pesquisa e com programas de pós-graduação. Nesse período, a universidade ou era gratuita ou era paga, mas a instituição que cobrava pelos serviços educacionais não tinha nem poderia ter fins lucrativos (CALDERÓN, 2000, p. 62).

Sendo assim, durante o regime militar houve uma reestruturação do sistema universitário havendo a criação da universidade como unidade de ensino e pesquisa e a institucionalização da pesquisa. E começaram a surgir cada vez mais estabelecimentos privados.

Para Calderón (2000), o sistema universitário brasileiro começou a vivenciar a partir do início da década de 1990 uma grande revolução no que diz respeito às opções para os cidadãos clientes-consumidores no campo acadêmico-universitário.

Surgiram deste modo as universidades particulares com explícitos fins lucrativos, voltadas para atender o cliente externo - o mercado, e oferecendo produtos e serviços de acordo com a demanda deste mercado. Calderón (2000) denominou estas instituições de universidades mercantis.

No mesmo sentido, esta mudança é comentada por Campos (2009) quando afirma que através das reformas educacionais surgidas nos anos 1990, novos atores como empresários e organizações foram atraídos para a área educacional e com isto foram deixados de lado os professores e seus sindicatos e especialistas em educação. Estas reformas surgiram a partir de organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para incentivar a comparação internacional através de indicadores educacionais.

Percebe-se então que de acordo com as considerações de Calderón (2000) e Campos (2009), o perfil dos estudantes do ensino superior mudou. Ou seja, aumentou o número de mulheres e aumentou o número de estudantes que trabalham em período integral estudando em cursos de horários noturnos. Assim, a universidade passou a ser cursada não somente pela elite e por homens. Também aumentou consideravelmente o número de universidades no país e houve uma diminuição de faculdades isoladas, o que Martins (2000) chamou de diversificação institucional.

Segundo Calderón (2000), na Constituição de 1988, posteriormente regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), foi concedida à instituição universidade através do qual não precisariam mais se submeter aos entraves burocráticos do extinto Conselho

Federal da Educação, seja para a abertura de determinados cursos, seja para a ampliação ou redução do número de vagas para atender à demanda.

Portanto, se torna difícil ter conhecimento do desempenho de todas estas universidades sem ter um mecanismo que as avalie. Quando se fala em medição, ranking e comparação acredita-se que as universidades intensificaram sua preocupação com a avaliação do ensino superior no sentido desta avaliação ser vista como um ranking no qual as universidades irão competir e se comparar constantemente umas com as outras. Assim, neste contexto, as universidades públicas precisam se empenhar para continuar com seu prestígio e as privadas precisam conseguir uma melhor posição no ranking. Mas há outro contexto também, deste modo, acredita-se que a avaliação do ensino superior não pode significar apenas medição, ranking e comparações, tem-se que levar em conta o ensino, o aprendizado. Isto será mostrado mais adiante.

Calderón (2000) diz que foram as universidades mercantis que possibilitaram a democratização do ensino superior e foi a partir da presença destas que um maior número de pessoas pôde ter acesso a uma universidade.

Sendo assim, devido ao contexto histórico da educação superior do Brasil, devido à grande mudança surgida nos anos 1990 e devido às finalidades da educação superior, a avaliação do ensino superior trouxe vantagens. O art. n° 43 da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996 diz que:

A educação superior tem por finalidade: [...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos [...] para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão a educação da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...]; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade [...]

Nesse aspecto, os mecanismos de avaliação do ensino, principalmente sua ampla divulgação, utilizando as medições em junção com o aspecto educacional, através da melhoria do curso podem contribuir com estudantes mais bem preparados e com mais conhecimento a ser aplicado no mercado de trabalho. Também a ser aplicado nas pesquisas e extensões para o desenvolvimento de tecnologia, de cultura e para a construção de uma sociedade mais desenvolvida.

### **2.1.2 A influência da internacionalização e da globalização no ensino superior**

Os efeitos de mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas também são sentidos na área educacional. É imprescindível analisar como estas mudanças afetam o ensino superior e o sistema de avaliação institucional.

Para Goergen (2010), internacionalização, empreendedorismo, diversificação, financiamento, empréstimos e bolsa de valores representam os novos rumos da educação superior. Os documentos de organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO mostram isto, e se concretizam através de acordos de livre comércio e convênios entre instituições de ensino superior, colocando-as diante de novos objetivos e exigências relacionados à organização e estratégias. Muitas delas fazem da internacionalização uma de suas prioridades, do intercâmbio de estudantes e pesquisadores, da participação em pesquisas interinstitucionais e internacionais e da formação de profissionais com perfil internacional.

Acredita-se que há vários exemplos de universidades no Brasil que já acompanham esta internacionalização de conhecimento, como as chamadas graduação “sanduíche” na qual os estudantes de graduação cursam durante um ano uma faculdade do exterior e depois voltam para se graduarem.

Considera-se que há fatores que explicam a relação próxima entre a universidade e o mercado. Para Goergen (2010), a globalização resultante do desenvolvimento científico-tecnológico nos campos dos meios de informação, e dos meios de transporte transformou-se em globalismo econômico. Isto com o objetivo de gerar maior acumulação de capital como na ideologia neoliberal, incentivada pelo capitalismo transnacional. Esta visão passa a estabelecer os rumos da sociedade global contemporânea em todas as suas dimensões.

Deste modo, a internacionalização afeta a educação superior que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado. É importante enfatizar também a importância da relação das universidades e o mercado através da pesquisa e inovação. Segundo Goergen (2010), a inovação e tecnologia dependem, cada vez mais, de fatores externos vindos, por exemplo, de instituições de pesquisa, acadêmicas ou não. Por isto não se pode deixar de lado esta relação entre universidade e mercado.

Por ser uma instituição diretamente voltada à produção do saber, desde o início considerou-se a instituição acadêmica e a universidade o lugar apropriado para a elaboração de conhecimentos e tecnologias estratégicas para o sistema de produção. No entanto, Goergen (2010) diz que este novo encargo exigiria uma grande transformação da universidade moderna, tradicionalmente focada na busca da verdade pura e neutra. Mas devido a estas novas exigências

do mercado a universidade muda seu foco, a mesma acaba por atender as expectativas da globalização da economia e tende a transformar-se em prestadora de serviços, sujeito às regras do mercado.

Goergen (2010) comenta que o grande desafio que a internacionalização e a sociedade do conhecimento apresentam é fabricar um modelo de educação superior capaz de inovar, de transformar-se e participar da transformação da realidade local e nacional. E também de conectar-se às tendências internacionais nos campos da pesquisa, tecnologia e formação profissional. Sendo assim, uma vantagem da globalização para o ensino superior no país é trazer modelos que auxiliem a melhoria de qualidade dos cursos superiores.

Como diz Segnini (2000), a educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais, pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego.

Por fim, Sobral (2000) comenta que a universidade, juntamente com outras instituições como as empresas, o governo e as organizações não-governamentais estaria tendendo a desenvolver um novo modo de produção do conhecimento, dentro da concepção de educação para a competitividade. Dessa forma, as análises recentes sobre a universidade inclinam-se para contextualizá-la dentro de uma “economia do saber” no sentido de vincular a produção e a transmissão do conhecimento às necessidades do mercado.

Sendo assim, é fato que há internacionalização, competição e visão economicista no ensino superior. Ao mesmo tempo a universidade não pode ser somente uma prestadora de serviços sujeita as regras do mercado e que vê seus alunos como clientes. Ou seja, acredita-se que a universidade não deve somente produzir mão-de-obra especializada e treinar pessoas somente para o mercado de trabalho. Deve formar intelectuais, formar cidadãos para serem críticos e reflexivos. Como diz Dias Sobrinho (2005), a educação superior é um patrimônio público conforme exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Deste modo, essa função pública é a sua responsabilidade social.

Acredita-se que a escola não é somente um local para formar mão-de-obra profissional e atender as demandas das empresas e locais de trabalho. A escola é um lugar de troca de experiências, interação social. Seguindo a linha de pensamento de Arrighi (1997), acredita-se que a escola deve formar cidadãos e deve também ser um local que auxilie o desenvolvimento, mas com cooperação, que pense no coletivo, na sustentabilidade e não somente no individualismo e competição.

Sendo assim, pensa-se que há a necessidade da junção entre os objetivos da universidade. Deve haver a formação de profissionais para o mercado de trabalho com conhecimento técnico, mas também formar um cidadão crítico e reflexivo que atue nos problemas da sociedade em que vive.

Porém, se a universidade não toma distância crítica para melhor ver a sociedade, ela se perde, e, então, perde a sociedade sua mais legítima instância de reflexão e de síntese. Se a universidade adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, hoje mais identificados com a orientação tecnocrática e gestonária, ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. A desfiguração da universidade não vitima somente a ela; tem como consequência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprova de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

Portanto, acredita-se que a universidade poderia agregar o aumento da competitividade no mundo globalizado com a melhor formação dos profissionais. É certo que a globalização contribuiu para a construção de um mundo mais desenvolvido graças ao desenvolvimento tecnológico e científico. Então, o investimento nos cursos superiores e nos estudantes que serão os futuros profissionais atuantes no mercado é fundamental. Os cursos superiores com mais qualidade têm um impacto considerável no desenvolvimento não somente econômico mais social.

Pensa-se que há inúmeras críticas à globalização, fala-se que é responsável pelo aumento da distância entre ricos e pobres, entre sul e norte. Dias Sobrinho (2005) diz que os críticos denunciam os resultados da multilateralização do comércio, dos efeitos destruidores da concentração do capital pelas grandes empresas transnacionais, do aumento da miséria, da violência e do desemprego, do endividamento dos países pobres, do enfraquecimento dos estados nacionais e de tantas outras consequências cruéis.

Mas não se tem a pretensão aqui de discutir os pontos positivos e negativos da globalização, mas sim de mostrar que a globalização influenciou o ensino superior. Seguindo este mesmo viés pode-se abordar a relação entre conhecimento e competitividade.

O conhecimento e a capacidade de aprender e de aplicar, potenciados pela conectividade universal, tornaram-se a base da competitividade. Então, a educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a

vida. Esses são os principais fatores da competitividade. Há uma crença quase determinista no conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade dos indivíduos, das empresas, das corporações empresariais e para os países desenvolvidos. É como se não houvesse nenhum problema na tão glorificada sociedade do conhecimento e em sua correlata economia do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167).

De acordo com Goergen (2010), o desenvolvimento da sociedade internacional globalizada com relação aos modos de evolução, produção e divulgação do conhecimento, forçam à educação superior a ter novas preocupações relacionadas à qualidade, à avaliação; à importância econômica e social; à gestão e administração; a utilização das tecnologias de informação e comunicação; ao exercício da autonomia universitária com responsabilidade social. Assim, surge uma nova cultura universitária: a cultura da gestão estratégica e eficaz, da importância social e democrática, da pesquisa, ensino e extensão, da qualidade e avaliação, da transdisciplinaridade e abertura internacional, enfim, da formação cidadã crítica e cultural.

Já Severino (2008) afirma que a universidade brasileira é um lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, assim, além de ser comprometida com o conhecimento, a universidade precisa estar comprometida com a extensão e a pesquisa. Neste sentido, existe algo além do foco apenas nos rankings.

Acredita-se, assim, que quanto melhor for a qualidade das universidades, indiretamente o desenvolvimento do local acontecerá através das atividades de extensão em conjunto com a sociedade, cidadãos e empresas para a melhoria da região onde a universidade está inserida. E a própria inserção dos estudantes daquela região em uma universidade de qualidade proporcionará aos mesmos oportunidades reais para um futuro mais promissor contribuindo assim para o desenvolvimento local e nacional.

O grande avanço da ciência e da tecnologia da segunda metade do século XX deu-se em sua maior parte graças aos recursos públicos investidos pelos países ricos na educação e na pesquisa. Não há dúvida de que as universidades têm desempenhado, agora e antes, um papel fundamental no desenvolvimento dos países (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 169).

Assim, um grande desafio é a inserção da universidade neste meio competitivo e mercadológico sem deixar de lado os problemas educacionais e sociais de um país como o Brasil.

As demandas mais visíveis dizem respeito às necessidades de maior escolarização, maior eficiência, produtividade e competitividade, em razão das transformações do estágio atual do capitalismo e das alterações culturais e sociais. Entretanto, dadas a fragilidade econômica e a baixa competitividade

internacional de países como o Brasil e os demais da América Latina, a educação mais qualificada não lhes é muito requerida pelo jogo de relações econômicas da globalização. [...] Para sair dessa armadilha que produz a exclusão, os países latino-americanos precisam fazer investimentos massivos na educação de qualidade, de todos os níveis, criando políticas voltadas à ampliação e à melhoria das relações de seus cidadãos com o conhecimento, como produtores e beneficiários. Portanto, as transformações da educação superior devem dar-se tanto nas instituições quanto no sistema, mas sempre dependem de fortes investimentos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170).

Dias Sobrinho (2005) ainda comenta que não há a necessidade de rejeitar os progressos materiais se eles vêm fundados na produção de sentidos, na ética da justiça social, das políticas de maior inclusão e da mais ampla participação dos cidadãos na vida pública.

Entretanto, nem toda educação superior tem como função prioritária servir ao mercado, embora este constitua hoje a face mais visível de um fenômeno de múltiplos prismas. Igualmente, embora nem toda avaliação esteja a serviço dos interesses privados e do mercado, também é preciso reconhecer que as relações de cooperação da avaliação com a economização da educação e da sociedade têm sido uma tendência cada vez mais forte. Há também importantes avaliações orientadas a apoiar a formação da consciência crítica, da cidadania, da identidade nacional, mediante o desenvolvimento do debate e da reflexão coletiva sobre as funções públicas da educação superior. Neste caso, estes processos avaliativos se vinculam àqueles que constroem os conhecimentos e promovem os valores como bens públicos a serviço da população em geral, não como propriedades privadas a serviço do interesse individual (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 709).

Neste contexto, a avaliação do ensino superior é um instrumento que contribui com a melhoria da qualidade das instituições. E percebe-se que este instrumento auxilia a comparação entre as universidades e a competição. Quando se fala em comparação, pensa-se em ranking onde as universidades ocupam posições conforme o resultado de suas avaliações. Mas acredita-se que a avaliação não tem somente este foco de medição. Há os aspectos educacionais e o aprendizado. Portanto, acredita-se que através da melhoria do desempenho da universidade, a mesma pode contribuir na melhoria e desenvolvimento com relação ao cenário social e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

### **2.1.3 Qualidade do ensino superior**

Acredita-se que a má distribuição de renda e as oportunidades diferentes para todos influenciam no processo de educação onde as minorias possuem menos oportunidades. Sendo assim, acredita-se que a qualidade na educação superior é um ponto essencial no contexto das oportunidades.

Pensa-se que há consideráveis estudos realizados e definições de qualidade voltadas ao ensino superior. Rothen e Barreyro (2009) afirmam que não existe um consenso para a definição do que seja qualidade. A partir da década de 1990 com o crescente número de universidades que estavam sendo abertas devido à abertura do mercado pela globalização, houve uma queda significativa na qualidade do ensino superior.

Neste contexto, a avaliação do ensino superior contribui com a medição desta qualidade do ensino. Sendo assim, acredita-se na importância da relação entre a avaliação do ensino superior e a qualidade.

Qualidade e avaliação são conceitos historicamente construídos. Assim, para se apreender a lógica que pressupõe a avaliação como um instrumento de gestão da qualidade do ensino superior, requer-se uma compreensão dos fatores, das tensões, e das implicações que estabeleceram condições para sua configuração atual. Para tanto, como parâmetro temporal desta construção, vale-se de três períodos históricos, que marcam o ensino superior no Brasil, que são: o período de 1968 a 1985, que compreende a gestão militar, o período de 1985 a 1995, aqui identificado como a Nova República e por fim o período de 1995 a 2002, que abrange a Gestão de Fernando Henrique Cardoso. A definição deste período de tempo tem como referência a construção histórica que influenciou a centralidade da avaliação na agenda das políticas educacionais, no contexto nacional (REAL, 2007, p. 28).

Para Davok (2007), o termo qualidade não possui uma delimitação semântica precisa. Em economia e administração, qualidade tanto pode expressar a relação entre os métodos utilizados na fabricação ou desenvolvimento de um bem ou um serviço, como também o grau de satisfação do cliente para com o produto ou serviço adquirido em relação à sua expectativa inicial.

Baibich e Sommer (2012) realizaram uma pesquisa através de entrevistas com pró-reitores de graduação de doze diferentes universidades brasileiras. Através da análise resultante das entrevistas, houve a compilação das definições de qualidade do ensino de graduação. Segundo os autores, em ordem decrescente de frequência de citações relacionadas à qualidade tem-se: a) a capacidade de a universidade formar cidadãos com forte compromisso e responsabilidade social; b) a capacidade de a universidade formar profissionais com competência técnica em sua áreas; c) a capacidade de a universidade preparar profissionais atendendo às demandas do mercado; d) a capacidade de a universidade preparar os alunos para excelente performance nas avaliações externas; e) capacidade de a universidade articular ensino e pesquisa na formação dos estudantes.

Percebe-se que a opinião destes pró-reitores se concentrou em dois eixos: primeiro - a qualidade relacionada à formação do estudante; suas competências técnicas para atender às

demandas do mercado e a excelência no desempenho das avaliações externas e segundo - a qualidade está relacionada à formação de cidadãos reflexivos empenhados com a responsabilidade social.

Para Demo (2001), a educação é o termo-resumo da qualidade nas áreas social e humana, pois entende que não há como chegar à qualidade sem educação. Já para Davok (2007), há três tipos de qualidade no ensino superior, a social, a acadêmica e a educativa. A acadêmica é a transmissão do conhecimento, a social é quando as instituições de ensino superior realizam atividades de extensão e entram em contato com a realidade social e depois a transforma. Também quando alunos realizam estágio e a qualidade educativa é a formação do cidadão. A qualidade do ensino superior depende da habilidade de o professor passar o conhecimento que construiu por meio de suas atividades de pesquisa e de orientar os alunos a pesquisar e apresentar soluções práticas a problemas específicos da sociedade.

Portanto, pensa-se que há consideráveis benefícios que a qualidade traz para a avaliação da educação superior. Dias Sobrinho (2008) comenta que certificar que uma instituição ou curso cumpriu as exigências determinadas por alguma agência externa; identificar as “boas práticas” e os cursos ou instituições de boa reputação; facilitar a mobilidade estudantil e os intercâmbios de pesquisadores; oferecer informações para ajudar a distribuição de recursos públicos e o investimento de recursos privados; contribuir para o autoconhecimento e melhoria institucional são exemplos de qualidade no ensino superior.

A qualidade de um fenômeno educativo extravasa os exames e as fórmulas e medidas que dão lugar aos *rankings*. Sem pertinência e relevância social não há qualidade em educação. A avaliação da educação deve ir além das medidas de conformação: deve ser uma política pública que contribua para o aprofundamento dos valores democráticos; portanto, deve valorizar as políticas de democratização do acesso e condições de permanência, a equidade, a construção e socialização dos conhecimentos como bem públicos, a associação da função cognitiva com a função formativa integral do profissional social (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 824).

Percebe-se então que a qualidade do ensino superior não está somente ligada ao ranking, medições, comparações e competição. Está relacionada com atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o grande número de universidades existentes no país, com a universalização do ensino, com o ensino voltado à demanda do mercado. Também a formação de cidadãos preocupados com o contexto social onde vivem, o desempenho técnico do profissional em sua área de atuação, a formação de profissionais preocupados em solucionar os problemas da sociedade, dentre outros.

## 2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

### 2.2.1 Principais conceitos

Acredita-se que existem alguns conceitos e definições para avaliação. A palavra avaliação origina-se do latim. De acordo com Weiszflog (2004) no dicionário de língua portuguesa Michaelis, avaliação é: “**1** Ato de avaliar. **2** Apreciação, cômputo, Estimação. **3** Determinação do justo preço de qualquer coisa alienável. **4** Valor de bens, determinado por avaliadores.”

Há outras definições que mostram que não é tarefa simples descrever a avaliação. Para Dias Sobrinho (2001), a primeira atitude a ser adotada ao buscar a compreensão do termo avaliação deve ser fugir da tentação do discurso monorreferencial, do sentido único e das definições que tentam substituir a indagação por ponto final. “A definição de ‘avaliação’ é, na verdade, uma questão mais complexa do que normalmente se imagina (RISTOFF, 2003, p. 19).”

“Uma avaliação indica qual o conhecimento que vale – o que se deve saber a respeito do quê, o que se valoriza em detrimento do quê (LEITE, 2008, p. 834).”

Deste modo, a avaliação está relacionada ao conhecimento que é importante, determinação do valor de algo, relação entre julgamento e medição.

Não é fácil definir a noção de avaliação. Segundo o que se pode encontrar em um dicionário, avaliação seria “a apreciação ou conjectura sobre condições, extensão, intensidade, qualidade etc. de algo; a ação de determinar o valor ou a importância de uma coisa”. Mas a avaliação é também o resultado dessa ação, ou seja, “o valor, a quantidade atribuída a uma coisa no término da ação que consiste em julgar ou medir essa coisa”. Julgar ou medir? Toda a ambiguidade da noção de avaliação resulta da distância entre julgamento e medição. Avaliar o trabalho consiste em julgar o resultado de um trabalho ou em medi-lo? Esses dois termos são profundamente diferentes, pois não remetem em absoluto, aos mesmos procedimentos. Julgar é formular uma opinião, um ponto de vista, um parecer, uma ideia ou uma apreciação a respeito do resultado de um trabalho. Medir é determinar o valor de certas grandezas (DEJOURS, 2008, p. 89).

Com relação à avaliação educacional, para Fonseca (2006), esta compreende várias modalidades de avaliação, como: institucional, de aprendizagem, de currículo, de docentes, e de sistemas. Cada uma compreende um objeto específico. Assim, pensa-se que a avaliação institucional tem um papel considerável no desenvolvimento desta. Para Dias Sobrinho (2008), é responsabilidade do Estado assegurar educação de qualidade a todos e em todos os níveis. E a avaliação é um instrumento poderoso não só para valorizar o desenvolvimento do sistema

educativo, como também para provocar práticas e fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos sociais. Sendo assim, é essencial produzir significados sobre a relevância social dos conhecimentos e da formação com referência aos valores primordiais e às prioridades da sociedade na qual e para a qual são produzidos.

De acordo com Dias Sobrinho (2001), a avaliação institucional surgiu pela primeira vez em 1934 a partir do norte americano Ralph Tyler, conhecido como pai da avaliação educativa. Com o passar do tempo foram surgindo definições a respeito de avaliação institucional. Segundo Ristoff (2003), para o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) a avaliação institucional é um processo constante de aperfeiçoamento acadêmico; é uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária, e um processo constante de prestação de contas à sociedade através de critérios derivados dos objetivos; um processo criativo de autocrítica. Assim, a novidade do PAIUB seria a ideia de continuidade.

De fato, o controle e a medida do instrumento avaliação institucional são importantes para regular os sistemas educativos e contribuir com o contexto social. Mas através da história da avaliação institucional no Brasil, percebe-se que seu foco foi se modificando ao longo dos anos.

Deste modo, a partir da história da avaliação institucional no Brasil, a cada novo governo, é desenvolvido um programa de avaliação ou transforma-se um já existente. De acordo com Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), a avaliação da educação superior no país se iniciou na década de 1970, com a política de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), dirigida aos cursos de mestrado e doutorado. Depois na década de 1980 surgiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

No âmbito da avaliação dos cursos de graduação, datam de 1983 as primeiras idéias sobre o tema, com a instituição, pelo Ministério da Educação –MEC, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior – IES, a produção e a disseminação dos conhecimentos. Desativado no ano seguinte, tal programa foi substituído por várias iniciativas governamentais, como a constituição da “Comissão de Notáveis” em 1985, e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, em 1986 (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 426).

Mas foi a partir dos anos 1990 que a discussão a respeito da avaliação se intensificou e ganhou espaço nos meios acadêmicos, científicos e sociais através das políticas neoliberais governamentais.

Segundo Augusto (2007), em 1993 surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que vigorou oficialmente até 2003 e foi criado a partir da Comissão que estabeleceu diretrizes e viabilizou a implantação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras.

O PAIUB teve a sua base conceitual elaborada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e sancionado pelo governo da época, mais especificamente pelo Ministério da Educação (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007, p. 334).

Para Rothen e Barreyro (2009), o PAIUB citado acima apesar de gerido pelo Estado, teve origem no seio das universidades e tinha como características a definição dos padrões de qualidade, a elaboração da proposta, bem como a sua execução pelas instituições.

Como diz Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), o PAIUB foi uma resposta ao movimento realizado pelas universidades públicas brasileiras, relativo ao desafio de implantar um sistema de avaliação institucional que fosse focado na graduação. O PAIUB era um Programa construído pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de desenvolver um processo de avaliação que valorizasse as especificidades de cada instituição.

Porém, a partir de 1995 o PAIUB passou a perder a sua identidade e ser aplicado como instrumento de avaliação interna, surgindo então o Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido como Provão realizado pelo (INEP). O Provão obteve inúmeras críticas devido ao seu caráter regulador onde as universidades realizavam até cursinhos antes do Provão no qual o importante eram as notas dos alunos e não se o aluno realmente estava preparado para exercer sua profissão. De acordo com Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), o Provão caracterizou-se como uma avaliação periódica anual das instituições e dos cursos de nível superior de graduação, e sua função era avaliar os conhecimentos e competências técnicas adquiridas pelos estudantes na conclusão dos cursos de graduação. Fazer o Provão era obrigatório para a obtenção do diploma. Vigorou até 2003 abrangendo 26 áreas de conhecimento de graduação do país.

Já o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) surgiu em 2004.

Com o objetivo de mudar esta forma de olhar a educação superior, e na proposta de desenvolver um sistema amplo, integrado e que envolvesse as instituições de ensino superior na sua globalidade, foram realizados estudos e discussões na tentativa de se construir um sistema com estas características. Foi então que, em 2004, instituiu-se o SINAES (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 430).

Para Ristoff e Giollo (2006), a criação do Sinaes se deve a uma proposta política assumida pelo Programa de Governo do então candidato a presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva e foi transformado em política de estado em abril de 2004. Ainda de acordo com os autores Ristoff e Giollo (2006), entre os princípios do Sinaes estão o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a participação ativa da comunidade acadêmica e o reconhecimento da diversidade do sistema. Já o Exame nacional de desempenho de estudantes (Enade) é um dos instrumentos de avaliação do Sinaes que busca avaliar os cursos e instituições através das provas aplicadas de três em três anos para cada curso.

Para Polidori, Fonseca e Larrosa (2007), segundo a legislação atual, no Enade, a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, através do percurso de cada curso, apoia-se nas orientações curriculares, nas oportunidades de união teoria e prática, e no modo como as competências foram-se construindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados.

Sendo assim, o processo de avaliação do Enade reflete a tendência de avaliação de acordo com o desenvolvimento de competências a partir do contexto de ensino e aprendizagem.

No final de 2003, o quadro de avaliação do ensino superior do país configurava-se com as seguintes ações avaliativas: Exame Nacional de Cursos (Provão), realizado pelo INEP; Avaliações das Condições de Ensino (ACE) para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos, realizada pelo INEP; Avaliações das Condições de Ensino (ACE) para fins de autorização de cursos, realizada pela SESu ; e Avaliação para credenciamento de instituições de ensino superior (IES) novas ou recredenciamento de IES na ativa, realizada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e; Avaliação dos Cursos de Pós-graduação (mestrado e doutorado) realizada pela CAPES. (POLIDORI; FONSECA; LARROSA, 2007, p. 335).

Segundo Rothen e Barreyro (2009), no governo Fernando Henrique Cardoso, a definição dos padrões de qualidade foi primeiro responsabilidade de uma Secretaria, SESu e, segundo, quando da avaliação *in loco* de cursos e instituições, de uma autarquia dependente do Ministério, o INEP, que também passou a estabelecer os padrões de qualidade. Quando a aplicação do Exame Nacional de Cursos continuou sendo controle das comissões de especialistas, elaboradoras das Portarias que recebiam a assinatura do Ministro da Educação.

Já segundo Rothen e Barreyro (2009), no governo Lula, a criação do SINAES mostra a manutenção da avaliação da educação superior como uma política privilegiada, contudo não mais central. Se, no governo anterior, uma sucessão de atos normativos criou o ENC, o Provão

e outros instrumentos, no governo Lula, foi promulgada uma lei, finalmente aprovada pelo Congresso.

O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL. Lei nº10.861 de 2004, Art. 1, p. 1).

A princípio o objetivo principal da avaliação institucional era a melhoria da qualidade, mas foi-se modificando este objetivo ao longo do tempo e o aluno se tornou um elemento importante neste contexto como diz abaixo:

Com o SINAES, [...] a finalidade declarada da avaliação seria a melhoria da qualidade, ressaltando a missão pública da educação superior. [...] Na proposta do SINAES, a questão da qualidade foi mencionada como objetivo principal do sistema mas não claramente definida, permanecendo como um conceito impreciso e, às vezes, contraditório. [...] A Lei nº. 10.861 (BRASIL, 2004b), aprovada pelo Congresso e promulgada pelo Presidente da República, estabeleceu as dimensões para a avaliação de instituições, cursos e estudantes. Ao prever as dimensões da avaliação em cada um dos eixos [...], o Congresso Nacional definiu os padrões da qualidade (ROTHEN; BARREIRO, 2009, p. 738).

Dentre os órgãos criados para avaliar o curso superior, de acordo com Rothen e Barreyro (2009), um novo órgão foi criado em 2004: a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que coordena e supervisiona o SINAES.

[...] emite diretrizes (para realização dos instrumentos a serem utilizados e para seleção de avaliadores que realizam avaliações externas). [...] Em 2006, foi criado o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), com a finalidade de “[...] ampliar a participação da comunidade acadêmica no acompanhamento dos processos de avaliação das instituições de educação superior e dos cursos de graduação”, sob responsabilidade do INEP. O BASis é um cadastro de avaliadores selecionados para realizar os processos de avaliação nos locais dos cursos e instituições do SINAES, [...]. Eles são anteriormente capacitados para depois constituírem comissões de avaliação externa in loco (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p. 740).

Para a compreensão do papel da avaliação institucional é necessário compreender que no princípio, a mesma era o processo central do SINAES, mas isto se modificou. Reis, Silveira e Ferreira (2010) dizem que a modalidade avaliação institucional é compreendida de duas fases: a autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição,

orientada pelas diretrizes específicas e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP, tendo como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

Mas o contexto no qual a avaliação institucional tinha um papel central no SINAES se modificou; sendo assim a medida, o controle e os rankings ficaram em primeiro lugar. Como diz Dias Sobrinho (2008), a avaliação da educação superior brasileira, está deixando de ser uma construção de significados, questionamento sobre a importância científica e social da formação e dos conhecimentos, e reduzindo-se à medida e ao controle. Assim sendo, a educação se reduz a ensino, os processos formativos se anulam diante dos resultados quantificáveis, a atribuição de valor dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições.

Então, a avaliação institucional, que era central no SINAES, se torna periférica. As Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) perdem sua função, pois, as instituições são desestimuladas a levar adiante os processos de avaliação. Se torna assim mais fácil deixar a solução da avaliação para os alunos.

Deste modo, o ENADE e os estudantes passam a ser as principais fontes de informação para a formulação dos índices de qualidade. Os “proprietários” e destinatários principais são os órgãos do governo. Os principais conceitos são eficiência, competitividade. Os objetivos mais importantes são controlar, hierarquizar, comparar, *ranquear*. [...] como se a avaliação fosse isenta de valores e interesses, como se os números, as notas, os índices fossem a própria avaliação e pudessem dar conta da complexidade do fenômeno educativo (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821).

Portanto, hoje em dia, toda a responsabilidade cabe ao estudante. Segundo Dias Sobrinho (2008), a qualidade final depende do desempenho do estudante no exame e de sua opinião, independente da área profissional e de estudos, dos compromissos, da capacidade de discernimento que dificilmente podem garantir essa metodologia como adequada e suficiente para determinar com exatidão e justiça as escalas de qualidade de uma instituição ou de um curso. Assim, a autonomia universitária tende a se deslocar das instituições para os órgãos de controle e gestão dos sistemas educacionais.

Acredita-se que a avaliação institucional é fundamental para proporcionar a qualidade do ensino superior. Como dito anteriormente o problema está no modo como esta é realizada nos dias de hoje no qual o resultado final depende somente do estudante. Assim, há um problema na realização da avaliação.

[...] a avaliação tornou-se, também no Brasil, um dos eixos centrais da política educacional [...]. Supõe-se que a avaliação ajude a alterar objetivos, valores e processos; que amplie o poder de regulação e controle por parte do Estado; que reconstitua o sistema de relacionamento entre as instituições e que promova mudanças na gestão, pesquisa, extensão e na formação profissional. Mas as grandes dúvidas e suspeitas que pairam sobre os processos avaliativos dizem respeito ao seu *modus operandi*. São recorrentes e disseminadas as críticas aos critérios supostamente muito quantitativistas e produtivistas, vindas especialmente do campo das ciências humanas e sociais que se sentem expostas a critérios avaliativos não condizentes com sua natureza epistêmica (GOERGEN, 2010, p. 911).

Deste modo, a avaliação precisa ser mais flexível e personalizada ao compreender as individualidades de cada instituição e de cada curso para aumentar a sua eficácia.

Entretanto, acredita-se que é necessária a compreensão de que a avaliação não pode ser reduzida a um simples ranking. Como diz Dias Sobrinho (2008), a avaliação se torna totalmente significativa quando pergunta sobre os significados e valores, analisa as causas e possibilidades de superar os problemas, investe em programas e projeta futuros a serem construídos. Como processo participativo e social de reflexão e comunicação, a avaliação não encerra as interpretações e a construção de novos significados. Mais implica, isto é, abre novos sentidos.

Sendo assim, como foi dito acima, acredita-se que para atingir a qualidade é necessário uma maior participação dos sujeitos envolvidos com o ensino superior no desenvolvimento da avaliação para esta não focar apenas no estudante.

Desde a crise econômica e o aumento das demandas sociais dos anos de 1970, ou seja, com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. Para a educação superior tornou-se obrigatório o aumento da eficiência de acordo com a fórmula: produzir mais, com menos gastos. A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 708).

Percebe-se através da história recente do país que a avaliação institucional se reduziu à avaliação apenas que os estudantes realizam. E que este “estado avaliador” influencia o modo como a avaliação é realizada com foco nos resultados, em comparações entre cursos, em competição entre cursos. Mas acredita-se que para a avaliação abranger realmente todos os

contextos da educação falados anteriormente considera-se importante o foco nos resultados da avaliação como a melhoria da qualidade dos cursos.

Peixoto (2009) menciona que há uma exigência ainda maior da avaliação institucional devido a intensificação de demandas para que ofereçam cursos no modo da educação a distância como a Universidade Aberta do Brasil, e o seu comprometimento com as metas do Projeto Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Sendo assim, se a avaliação for conduzida de modo eficaz e articulada ao planejamento, seu papel será de grande relevância nesse processo.

Percebe-se também que há uma distinção entre a avaliação voltada para a qualidade e a avaliação voltada para a medição, o ranking. Peixoto (2009) afirma que no Brasil vão se contrastar duas concepções de avaliação. A quantitativa reforça os desempenhos e resultados, determinando uma hierarquia entre as IES e voltada principalmente para a supervisão do funcionamento institucional. A qualitativa compreende e atribui significados aos processos e atividades acadêmicas, e identifica modos de superar fragilidades e desenvolver potencialidades.

Assim, acredita-se que quando se fala em avaliação do ensino superior, o debate gira em torno destas duas concepções de avaliação. Muitos criticam a avaliação pois afirmam que a mesma está voltada somente para a medição, resultados e hierarquia entre as IES. Mas pensa-se que como foi dito anteriormente, poderia haver uma junção da avaliação quantitativa e da qualitativa.

### **2.2.2 Avaliação institucional interna – autoavaliação**

Com relação à avaliação institucional interna (ou autoavaliação) há algumas definições que serão mostradas abaixo. “A auto-avaliação favorece a construção de uma cultura de avaliação na instituição, contribuindo para que esta se prepare mais adequadamente para as diversas avaliações externas a que são submetidas (FREITAS; FONTAN, 2008, p. 150).”

A autoavaliação ou avaliação institucional interna possui duas vertentes - a autoavaliação institucional que é responsabilidade das CPAs de cada universidade e a autoavaliação de cursos universitários. Com relação à avaliação de cursos universitários, a mesma é um processo de estudo e reconhecimento interno das particularidades de cada curso. Assim, depois de analisadas as informações de cada curso, pode-se verificar seus pontos positivos e negativos. E com os resultados das análises, pode-se desenvolver ações para combater os problemas, melhorar os índices e melhorar a qualidade dos cursos, como é comentado abaixo:

O processo de autoavaliação possui duas direções: a autoavaliação institucional e a autoavaliação de cursos universitários. Ambos os processos, se corretamente conduzidos, podem fornecer aos gestores informações valiosas a respeito do desempenho da Instituição e dos cursos avaliados segundo a percepção dos atores envolvidos na avaliação. Na autoavaliação institucional busca-se avaliar a atuação de uma Instituição como um todo, um bloco integrado composto por diversas unidades acadêmico-administrativas e cursos universitários. Na autoavaliação dos cursos busca-se avaliar a realidade de cada curso (desempenho docente, disciplinas, material didático, etc.) e a sua interação com aspectos essenciais ao seu funcionamento (instalações gerais, bibliotecas, laboratórios, etc.), presentes nas unidades acadêmico-administrativas (FREITAS; FONTAN, 2008, p. 151).

Sendo assim, a importância de se realizar a autoavaliação de um curso se deve ao fato da busca pela compreensão da eficácia do curso. Assim, como a avaliação interna dos cursos está relacionada especificadamente a cada curso é preciso ficar atento às suas peculiaridades, cada instituição é diferente da outra, cada curso é diferente do outro. É necessário realizar a avaliação conforme as necessidades de cada curso.

#### 2.2.2.1 Autoavaliação coordenada pela CPA

De acordo com a Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - (SINAES), Lei nº 10861 de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004), a CPA tem o objetivo de coordenar os processos internos de avaliação de cada instituição, sistematizar e prestar informações ao INEP.

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

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

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

II - ampla divulgação de sua composição e de todas as suas atividades.

Art. 8º As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior. (BRASIL. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, cap. 3, art. 7, art. 8).

Segundo Leite (2008), a CPA tem como função também responsabilizar-se pela avaliação SINAES e pela manutenção do cadastro das IES brasileiras. O sistema de avaliação institucional do país estabeleceu a participação de docentes, discentes e técnicos, como atores

internos e egressos e representantes da comunidade como atores externos. A autoavaliação que realiza, de acordo com a lei, tem como objetivos: “produzir conhecimentos, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional dos professores e técnico-administrativo, fortalecer relações de cooperação entre os atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar a relevância científica e social de suas atividades e produtos, prestar contas à sociedade, dentre outros.

Para Leite (2008), a autoavaliação institucional é a primeira responsabilidade das CPAs, e é um processo interno de avaliação com indivíduos interessados e integrantes da própria instituição em que esta acontece. Assim, estes sujeitos tornam-se participantes como avaliadores e como avaliados. São sujeitos, e também parte do objeto de avaliação. Assim, na dimensão de uma produção própria, o processo é cooperativo. E o processo de autoavaliação torna-se uma prática de autonomia e de aprendizagem democrática quando realizado pelos próprios sujeitos atrás da melhoria da qualidade das instituições.

Quando se fala em CPA, esta tem um papel importante, pois a autoavaliação é sua responsabilidade primeira. Leite (2008) afirma que a tarefa da CPA é coordenar e articular o processo interno de avaliação da Instituição; regularizar e liberar informações e sensibilizar a comunidade para a sua participação. Ocorre dentro das instituições primeiro, e é voluntária, isto é uma das dificuldades de funcionamento de uma CPA.

Sendo assim, o fato de a autoavaliação ser voluntária se torna importante o comprometimento e interação entre os envolvidos com a avaliação como os docentes, discentes, coordenadores dos cursos e a equipe que forma a CPA para o resultado eficaz da mesma. Como diz Andriola e Souza (2010) a partir de uma pesquisa desenvolvida com diretores das faculdades e funcionários técnicos-administrativos na Universidade Federal do Ceará (UFC), “a maioria dos gestores considera que a interação entre a CPA setorial e os diversos segmentos, em nível de graduação e pós-graduação, contribui para melhorar a participação no processo de autoavaliação” (p. 64). “De acordo com os técnico-administrativos, deve-se prosseguir com a sensibilização da comunidade universitária através de marketing interno, [...] estabelecer incentivos para a participação dos [...] atores sociais e buscar maior comprometimento da educação superior” (p.65).

Acredita-se então que o sucesso e resultado da autoavaliação depende das características de cada instituição, dos atores envolvidos, da cultura e política da instituição. Isto em função da liberdade que a legislação concedeu às Instituições de ensino superior para a administração da CPA.

A identidade das CPAs depende do grau de autonomia e liberdade que elas possam efetivamente conseguir nas instituições, podendo adquirir características centralizadoras, burocráticas, utilitaristas ou emancipatórias, dependendo do grau de envolvimento dos atores institucionais e do uso que a auto-avaliação tenha no interior da instituição. Apesar da legislação declarar a autonomia das CPAs em relação aos colegiados e órgãos da instituição, o cumprimento desta é um ato que depende da vontade política institucional e da estrutura organizacional. O caráter público/ privado e/ou comunitário/confessional/filantrópico pode ser uma variável com forte influência no tipo de CPA que vai ser construída em cada IES (Barreyro, Rothen, 2006, p. 969).

Há outros pontos importantes a serem analisados para a implantação da autoavaliação realizada pela CPA. A implantação e desenvolvimento da autoavaliação da CPA tem obstáculos e dificuldades. Como dizem Silva e Gomes (2011) quando mencionam que houve uma mudança de direção e preferência na política de avaliação do MEC, pois é percebido o desestímulo ao trabalho da CPA e a importância que o ENADE vem ganhando no SINAES, com a criação, em 2008, do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC).

Mas por outro lado, Reis, Silveira e Ferreira (2010) expõe que os resultados da autoavaliação proporcionarão ao gestor universitário subsídios para a melhoria do desempenho da Instituição e da qualidade do ensino. Assim, consegue-se na autoavaliação a participação da comunidade universitária, num procedimento de reflexão sobre a Instituição, livre da pressão do governo que as vezes promove a avaliação de modo controlador e para um sistema de ranqueamento para posicionamento de cursos ou para provisão orçamentária.

Deste modo, acredita-se na importância e na continuidade do processo de autoavaliação realizada pela CPA pois esta fará um diagnóstico dos aspectos internos e peculiaridades de cada curso com o objetivo de corrigir os problemas verificados.

### **2.2.3 Avaliação nas Instituições Federais de Ensino Superior**

Para a compreensão da relação entre a avaliação do ensino superior e as IFES é necessário compreender o surgimento destas universidades no Brasil.

Foi a partir de 4 de dezembro de 1950 que algumas universidades passaram a compor o conjunto que hoje se denomina instituições federais de ensino superior. Nesta data foi aprovada a Lei Nº. 1.254 que dispôs sobre o “sistema federal de ensino superior supletivo dos sistemas estaduais”, integrado por estabelecimentos mantidos pela União, pelos poderes públicos locais e por entidades de caráter privado. Por esse dispositivo compuseram esse sistema as então assim denominadas Universidade do Brasil, Universidade de Minas Gerais, Universidade do Recife, Universidade da Bahia, Universidade do Paraná e Universidade do Rio Grande do Sul (PEIXOTO, 2009, p. 16).

É fundamental também a compreensão da participação da IFES no processo do desenvolvimento técnico, científico, cultural e social do país e também a importância dos alunos graduados em universidades públicas e suas participações no mercado de trabalho contribuindo para o desenvolvimento econômico do país.

A universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003, p. 5).

Para Martins (2000), as universidades públicas ocupam importante posição no campo acadêmico nacional e papel estratégico no processo de desenvolvimento do país. Basta verificar, por exemplo, seus contínuos resultados positivos alcançados no Enade, os elevados conceitos obtidos nas avaliações dos Programas de Pós-Graduação feitas pela Capes, sua contribuição para a construção da identidade nacional.

O desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país não poderá ser realizado sem a participação das universidades públicas, uma vez que algumas delas concentram normas e o essencial da prática acadêmica, respondendo pelo que há de mais preeminente na formação da graduação, na oferta da pós-graduação e no desenvolvimento da pesquisa, devendo, por isso, ser amparadas pelo poder público (MARTINS, 2000, p. 57).

Já que o sistema de avaliação que será estudado nesta pesquisa faz parte de um curso de uma IFES, acredita-se que há pontos consideráveis a se compreender relacionados à condução da avaliação em uma IFES.

Peixoto (2009) comenta o poder que a IFES tem, e diz que a qualificação do seu corpo docente e pesquisadores pode levá-los a estimular os setores acadêmico-científicos para refletirem sobre os padrões teóricos e epistemológicos da avaliação. Isto contribuirá para os avanços na construção dessa atividade como metodologias e instrumentos propostos e utilizados para realizar a autoavaliação e os relatórios dela resultantes.

Se houve resistências das IFES quanto à implantação da avaliação, as pesquisas científicas que são feitas nestas universidades contribuem para o desenvolvimento da avaliação. Como diz Trigueiro (1999), no contexto das instituições públicas, nas universidades federais é que foram encontradas as maiores resistências para executar as mudanças propostas pela avaliação. Porém, foi nestas universidades onde aconteceram as experiências mais expressivas de produção do conhecimento sobre a avaliação e entre as metodologias que foram aplicadas.

Ainda segundo Peixoto (2009), há alguns pontos negativos, como a demora em divulgar e tornar públicos os resultados da avaliação e a inexistência de mecanismos ágeis para realizar as mudanças identificadas. Também a falta de clareza quanto ao papel da avaliação institucional que estão ligados ao baixo grau de institucionalização da avaliação nas universidades federais podem comprometer o sucesso do processo. Outro ponto negativo é a instabilidade histórica que caracteriza as políticas brasileiras, principalmente a educacional. Assim, deve-se atentar ao risco de descontinuidade e ao risco de que venha a sofrer alterações significativas. Todas estas características podem gerar o enfraquecimento do processo de avaliação, como instrumento para estabelecer um apropriado programa para a melhoria da qualidade nas IFES.

Há outros pontos a se considerar. A autoavaliação e os resultados desta são complexos pois há bastante diversidade no corpo docente das IFES. Como diz Peixoto (2009), da mesma forma em que há docentes, servidores técnico-administrativos e alunos envolvidos e comprometidos com a direção que está sendo dada à instituição, há outros que não querem se envolver com a instituição, e seus objetivos são apenas desfrutar das condições que as universidades proporcionam para a realização de seus projetos pessoais.

Sendo assim, como observado acima, acredita-se que a IFES tem um importante papel no contexto da avaliação institucional. Isto devido à alta qualificação dos professores e pesquisadores destas universidades e ao intenso desenvolvimento de pesquisas; produzindo conhecimento a respeito de avaliações. Mas como foi dito acima, deve-se considerar também os aspectos negativos. Como a falta de clareza quanto ao papel da avaliação institucional, a instabilidade histórica das políticas do país onde não há certa continuidade nos processos e a ameaça da avaliação não continuar, a diversidade dos atores envolvidos com a autoavaliação.

Peixoto (2009) cita alguns exemplos de IFES que desenvolveram soluções para auxiliar o trabalho da CPA e contribuir para que a autoavaliação se torne permanente.

[...] a Universidade Federal do Rio Grande do Sul constituiu, no ano de 2000, a Secretaria de Avaliação Institucional. Quando da sua criação, a CPA passou a integrar a secretaria sendo que, no organograma desse órgão a comissão está representada em ordem hierárquica superior. Em 2002, a Universidade Federal de Minas Gerais instituiu a Diretoria de Avaliação Institucional também como órgão da administração central, com o objetivo de coordenar as ações de avaliação naquela IES. A CPA, criada em 2004, não é vinculada à diretoria, desfrutando, por intermédio desta, do suporte administrativo necessário e de condições organizacionais e da interação que a diretoria mantém com as demais instâncias da gestão da universidade, situação que é, talvez, similar à encontrada na Ufrgs. [...] Na Universidade Federal do Rio Grande, por sua vez, foi criada, em 2005, a Secretaria de Avaliação Institucional, vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento, em consequência do estudo que a CPA produziu quando elaborou o projeto para realizar a auto-

avaliação. Essa secretaria tem também o objetivo de tornar a avaliação institucional um processo permanente na universidade, e os papéis da comissão e da secretaria são complementares. (PEIXOTO, 2009, p. 24).

Sendo assim, alternativas como estas parecem estabelecer soluções mais concretas para perpetuar a realização desta autoavaliação. Segundo Peixoto (2009), algumas vantagens destes organismos quando se fala em CPA são que estes podem organizar as despesas e isto lhes proporciona maior autonomia para realizar seus estudos. E o fato de estarem localizados na administração central faz com que as posições de seus dirigentes sejam compatíveis com as dos responsáveis dos outros órgãos da instituição.

Portanto, devem-se intensificar os pontos fortes. E deve-se tentar de algum modo conviver com tantas mudanças na legislação, compartilhar e implantar soluções assertivas para a aplicação da autoavaliação, trabalhar para haver o comprometimento de todos os atores das universidades públicas e compreender as diferentes posições políticas e ideológicas para assim conseguir um resultado positivo na autoavaliação da CPA de uma IFES.

#### **2.2.4 Avaliação e docentes**

Pensa-se que há significativos aspectos ao se avaliar o desempenho de alguém. E quando se fala no desempenho do professor, há a necessidade de se compreender aspectos como características e habilidades pessoais no processo de ensino. Para Dejours (2008), para avaliar o trabalho com verdade é necessário tornar visível a parte que está submersa do *iceberg*. “[...] os trabalhadores se esforçam, às vezes, para impressionar o observador ou o avaliador. Recorrem, para isso, a uma encenação dos seus esforços, habilidades, destreza, virtuosismo e méritos, e isto enquanto estão trabalhando” (p. 53).

Deste modo, a avaliação de um professor não é algo simples, é complexo. Porque dificilmente o professor conseguirá fazer uma encenação das suas habilidades, destreza, virtuosismo e méritos. O professor está bastante exposto na sala de aula e se torna fácil para os alunos conhecerem seus pontos fortes e fracos e fazerem a avaliação deste professor. Mas mesmo assim, acredita-se que em todos os trabalhos há a subjetividade, inclusive no do professor. “É possível ter acesso ao conhecimento do trabalho, mas para isto é preciso levar em consideração a subjetividade dos trabalhadores (DEJOURS, 2008, p. 59).”

Portanto, o que se espera de um professor do ensino superior? Quais as competências que este professor deve ter? Qual a importância do trabalho dos professores para o resultado da autoavaliação?

“Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico (CUNHA, 2006, p. 258).”

Espera-se também de um professor universitário o domínio do conteúdo, o envolvimento em atividades de pesquisa e extensão, publicações e também orientações em dissertações e teses.

Acredita-se que o professor precisa ter didática e utilizar metodologias diferentes e não somente a aula expositiva. “O papel do professor é facilitar o desenvolvimento do estudante (ZERIHUN; BEISHUIZEN; VAN OS, 2011, p. 101).” E compreende-se que no trabalho de professor além das habilidades técnicas didáticas há certa subjetividade no processo de ensino.

O trabalho está fundamentalmente preso à subjetividade, mas deve-se reconhecer, também, que ele nutre dessa subjetividade e do empenho da corporeidade na habilidade técnica, afinal, é o corpo e a subjetividade que conferem à inteligência no trabalho sua genialidade, ou seja, seu poder de pressentir soluções, de descobrir, inventar artimanhas, memorizar a experiência e a virtuosidade – o que é chamado em termos usuais de “engenhosidade” (DEJOURS, 2008, p. 58).

É importante ressaltar também que todos os professores um dia já foram alunos de outros professores. Sendo assim, segundo Cunha (2006), os professores absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam ajudando na sua futura docência. Já segundo Castanheira e Ceroni (2007) um ensino eficiente e eficaz necessita de uma reestruturação das práticas didático-pedagógicas, através de uma nova postura da epistemologia educacional. Desse modo, a educação estará contribuindo para a formação de profissionais competentes e eficazes com conhecimento de ciência e da tecnologia não apenas como recurso de poder, mas de desenvolvimento humano.

Pensa-se que é necessário um professor que quer compreender sua disciplina, se envolver com ela sem usar somente a técnica. Como diz Larrosa (2004), a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem a chegada daqueles que nascem. E receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se a disposição daquele que vem, sem pretender diminuí-lo a lógica que domina em nossa casa.

Deste modo, no contexto do ensino não há um padrão, as aulas acontecem conforme o perfil e características dos professores, alunos e Instituição. E receber não é impor seus conhecimentos e sim compartilhar e escutar o que o outro tem a dizer e a ensinar.

Segundo Castanheira e Ceroni (2007), o educador deve passar conceitos e orientações, não de maneira repetitiva, como são encontrados nos manuais, mas sim, a partir de segmentos reflexivos, a fazer com que o aluno desenvolva um raciocínio lógico e progressivo. Para que isto ocorra, é necessário que o educador defina o plano do curso, apresente estratégias pedagógicas claras e que se utilize de recursos didáticos adequados ao desenvolvimento dos conteúdos.

Zerihun, Beishuizen e Van Os (2011) dizem que o professor não está sozinho no processo de aprendizagem dos alunos onde o professor é um facilitador e o aluno precisa estar envolvido com a disciplina. “Estudantes aprendem melhor quando estão engajados ativamente no aprendizado” (ZERIHUN, BEISHUIZEN e VAN OS, p. 101, 2011).

Deste modo, acredita-se que a relação do docente universitário com a autoavaliação é delicada e complexa e tem-se que saber extrair esta subjetividade ao se desenvolver a autoavaliação.

Quanto ao contexto da avaliação institucional interna, tanto a avaliação específica de um curso criada pela própria coordenação do curso ou a autoavaliação coordenada pela CPA, cabe a quem criou esta avaliação a dedicação necessária a todas as fases da criação da avaliação, o uso correto das ferramentas para o professor não ser prejudicado e apontado injustamente pela má qualidade do curso e desempenho ruim dos alunos. É necessário também uma análise criteriosa dos resultados da avaliação para o apontamento das forças e fraquezas e o modo de solucionar os problemas.

No contexto da avaliação dos docentes tem-se que levar em consideração alguns aspectos. Por exemplo, há professores que lecionam disciplinas de diferentes áreas de conhecimento. Assim, este professor terá um modo diferente de lecionar cada disciplina conforme suas peculiaridades. Acredita-se como já foi comentado acima que é considerável a atenção a todas as fases da implantação e desenvolvimento da autoavaliação. Por exemplo, a sensibilização é fundamental, pois para superar as dificuldades em ser avaliado, o professor deve ser informado com clareza quais são os objetivos e consequências da avaliação.

Para que se possa implantar um processo de avaliação docente com sucesso é preciso realizar uma sensibilização de todos os envolvidos. Deve estar clara para o corpo docente que o objetivo da avaliação é a melhoria e não a punição, e, para os alunos a importância de sua opinião (que deve ser a mais justa possível e não um ajuste de contas), para que possam contribuir para a melhoria de sua formação (CASTANHEIRA; CERONI, 2007, p. 725).

Dejours (2008) critica o mau uso da avaliação do desempenho e fala da avaliação como um reconhecimento do trabalho.

A avaliação carrega a possibilidade do indivíduo ter um retorno de informações sobre a utilidade e a qualidade do que ele oferece de si ao trabalho. Assim, a avaliação deve devolver a cada um o que ele está esperando considerando-se as desigualdades e imperfeições que toda a avaliação implica. [...] O reconhecimento diz respeito ao fazer, não ao ser, ao trabalho e não à pessoa. [...] O reconhecimento não é uma avaliação objetiva, mas uma forma de julgamento que contém efetivamente uma parte da avaliação – avaliação equitativa, condensando, ao mesmo tempo, critérios de eficiência e de justiça (DEJOURS, 2008, p. 82).

Se o foco da autoavaliação é a melhoria da qualidade de um curso de uma universidade, a capacitação docente é um ponto importante neste contexto. E o investimento nesta capacitação é fundamental através de cursos, seminários, congressos no qual o objetivo é a melhoria contínua do processo ensino/aprendizado. Mas acredita-se que mesmo realizando a capacitação e se atualizando constantemente, é fundamental gostar de ensinar, se envolver com a disciplina e o curso, ter comprometimento com a qualidade. E também é necessário se adaptar a cada curso e disciplina. Dificilmente se conseguirá uma padronização, o ensino não é previsível. O professor tem que vivenciar o que faz e não acreditar que sabe tudo e tem as respostas para tudo.

Como diz Larrosa (2004), a ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real. Assim, a educação é a realização do possível. Então, se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual enfraquece todo saber e todo poder. Somente nos privando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível.

Sendo assim, o professor tem um papel significativo no processo ensino-aprendizagem e é uma figura essencial para a o processo de autoavaliação atingir seu objetivo. Mas acredita-se que deve haver um foco no modo como esta avaliação é realizada através dos instrumentos de coleta de dados. Zerihun, Beishuizen e Van Os (2011) afirmam que a ênfase do questionário da avaliação de um curso superior em fazer julgamentos ao invés de dar o *feedback* focado no desenvolvimento dos professores atrapalha a proposta da avaliação de melhoria.

Assim, os autores acima propõe uma melhoria no instrumento de coleta de dados para mudar o foco da avaliação sendo que o principal não é o julgamento dos professores e sim a melhoria do curso através de uma melhoria do desempenho dos professores. Ribeiro (2012) realizou uma pesquisa em universidades federais e particulares para identificar a incorporação dos resultados da autoavaliação institucional na prática docente. No resultado de questões como se a autoavaliação institucional trouxe alguma contribuição para o professor em sala de aula, 95% dos docentes responderam que “sim”. “Conclui-se, assim, que alguns aspectos da atuação

do docente universitário estão sendo [...] modificados e/ou repensados em função dos resultados da avaliação e das atuais políticas de avaliação para a educação superior em curso desde o início da década de 1990 (RIBEIRO, 2012, pag. 311).”

Outro fator importante a ser identificado é se aconteceram mudanças após a realização da avaliação.

A não constatação de mudanças pós-avaliação contribui com o desestímulo e pode surgir a diminuição de respostas positivas. Assim, a avaliação não é usada para a mudança e tem-se assim a impressão de se estar realizando o “processo pelo processo”, ou seja, a avaliação como fim em si mesma (DAVOK; RISTOFF, 2000, p. 34).

Assim, deve haver a orientação e auxílio ao docente através de reuniões ou seminários mostrando como corrigir os pontos fracos da autoavaliação. É considerável também a compreensão de que o professor não pode ser o responsável injustamente por todos os resultados ruins da autoavaliação.

[...] tão importante quanto definir os objetivos e funções da avaliação do desempenho docente é também definir os critérios sobre os quais essa avaliação irá desenvolver-se. Isso significa que a instituição precisa construir coletivamente, com base nos seus valores e compromissos, alguns parâmetros mínimos que norteiem o processo (NUNES; HELFEN, 2009, p. 172).

Zerihun, Beishuizen e Van Os (2011) dizem que além da avaliação do desempenho do professor, é importante que o questionário contenha itens nos quais o aluno expresse seu nível de envolvimento em sala de aula, o que ajudou ou prejudicou a sua aprendizagem e as habilidades, atitudes e conceitos mais importantes que aprenderam.

Estes pontos são um importante indicador do aprendizado do aluno. Sendo assim, acredita-se que não é somente o professor o responsável pelo aprendizado do aluno.

### **2.2.5 Avaliação e discentes**

Mas qual será o papel dos estudantes para o resultado eficaz da autoavaliação? Quando se fala em avaliação as pessoas ficam na defensiva, principalmente quando são avaliadas por outros, têm receio de se expor, de que outros analisem seu desempenho, de que as consequências sejam negativas, de comparações com os seus pares e muitos têm dificuldades de se autoavaliarem. Sendo assim, deve ficar explícito antes de realizar qualquer avaliação do ensino superior qual o objetivo desta avaliação e como será feita. E é necessário dar significativa atenção também à fase da compilação dos resultados, à intensificação dos pontos positivos, à solução de problemas, e aos questionamentos posteriores.

Leite (2008) realizou uma pesquisa com coordenadores de três instituições de ensino superior de grande porte e obteve importantes respostas para a compreensão da autoavaliação. De acordo com um coordenador entrevistado por Leite (2008), a maior dificuldade na avaliação *online* é na participação dos discentes. Sendo assim, foi criado um Fórum de Avaliação Institucional em uma das instituições, que auxiliou no aumento da participação dos discentes na avaliação. Este Fórum é de realização anual, e analisa todos os dados internos e externos desta instituição de ensino superior, com representação dos colegiados (discentes, docentes), dos setores administrativos e das instituições parceiras, encaminhando planejamento de superação para o próximo ano.

Já que a autoavaliação geralmente é voluntária, o exemplo acima mostra um modo de se resolver a questão da baixa adesão ao responder a avaliação *online*. Então, para chegar o mais perto possível da realidade tem-se que analisar vários fatores que influenciam a autoavaliação do curso de uma IFES, como por exemplo, a inexistência de resposta em determinadas perguntas, a sinceridade dos alunos, como o resultado está sendo disponibilizado aos alunos e professores, etc.

Acredita-se também que os alunos não podem se sentir inseguros e intimidados ao fazer a autoavaliação do curso. Por isto há a necessidade de mostrar os objetivos, e depois de realizada a autoavaliação os alunos precisam conhecer os seus resultados e saber se estes resultados provocaram alguma mudança. E por fim, os participantes não podem ser obrigados a participar do processo avaliativo. Para Davok e Ristoff (2000), a cultura da avaliação só se constrói através da adesão voluntária ao processo avaliativo dos diferentes segmentos e unidades acadêmicas e administrativas da instituição.

Acredita-se que a autoavaliação está ligada ao aprendizado do aluno. Contudo este aprendizado é influenciado por algumas variáveis e contextos que podem ser objetivos e subjetivos. Há várias teorias e autores que expõe a motivação dos estudantes em aprender.

Entender o papel da motivação para a aprendizagem dos estudantes é tarefa complexa. Isso porque ela está no interior da pessoa e não pode ser vista, só pode ser estudada mediante autorrelato ou observação de comportamento, sendo comum entre os profissionais do ensino, educadores e pesquisadores, a valorização do ambiente escolar como o fator mais importante na promoção da motivação e da aprendizagem (JOLY; PRATES, 2011, p. 175).

Mas qual será a opinião dos estudantes universitários sobre a avaliação institucional e a autoavaliação? Será que concordam que são positivas e auxiliam no alcance da qualidade do curso? Leite *et al.* (2007), realizaram uma pesquisa em três universidades; duas universidades federais no Brasil e uma universidade em Portugal para identificar a opinião dos estudantes

com relação à avaliação institucional e à autoavaliação. As respostas dos alunos sobre a avaliação institucional, mudanças e melhoras atribuídas, permitem observar que, em conjunto, os estudantes das três universidades reconhecem a importância dos processos de avaliação e compreendem a legitimidade da avaliação.

Os entrevistados entendem que a avaliação institucional é vista como legítima quando ela diz respeito à formação de um padrão de qualidade para o ensino ou quando ela caracteriza discrepâncias ou diferenças entre instituições ou, ainda, quando ela é sensível e consegue detectar a diversidade e os desempenhos diferentes, ou seja, não comparáveis. Ao representar a avaliação institucional como uma forma de controle, positiva, os estudantes se referem ao Exame Nacional de Cursos, aplicado no Brasil, o Provão, e à universidade que se adapta às demandas do mercado. Para estes estudantes é uma forma de comparação saudável entre cursos e universidades (LEITE *et al.* 2007, p. 672).

Como sugestões, segundo Leite *et al.* (2007), os estudantes acreditam que as avaliações poderiam ser melhor divulgadas pois as mesmas ajudam a melhorar o posicionamento da instituição para conseguir boas notas. Também acreditam que a avaliação não deve ser a mesma para todos. Assim, há a necessidade de diferentes modelos e critérios para as diferentes universidades. Ao invés de uma avaliação punitiva, a avaliação deveria ser construtiva, que constituísse um processo constante e contribuísse para mudanças positivas.

[..] Além disso, uma avaliação que rotula para comparar, uma avaliação classificatória pode, segundo os estudantes, prejudicar o futuro profissional, por se tratar de um processo que gera competição, contrapondo as IES dentro de parâmetros de qualidade. Os exames nacionais (Provão/BR) são, no entanto, representados de forma positiva por outros estudantes, que os veem como uma grande arma para a melhoria do ensino. Alguns pensam que deve ser fiscalizado o uso dessa avaliação na contratação do profissional, porque ela faz o controle da situação das universidades quanto à estrutura e qualidade de ensino. Para eles, a punição seria vantajosa para o governo, e esse formato de avaliação seria necessário porque identificaria universidades que não possuem estrutura para formar bons profissionais. Desse modo, o Provão, ou avaliação do MEC, é importante (LEITE *et al.*, 2007, p. 674).

Enfim, estes estudantes afirmam então como aspectos positivos a função diagnóstica da avaliação. Ao conhecer os problemas podem-se encontrar suas soluções. Focam a melhoria do ensino e da qualidade dos cursos, o fato de a avaliação funcionar como um mecanismo de pressão para que os professores repensem suas práticas pedagógicas. Quanto aos aspectos negativos, os estudantes falam que a avaliação e suas metodologias são inadequadas. Culpam a gestão da universidade por sua inércia e falta de responsabilidade em relação aos processos de conhecimento produzidos pelas avaliações. Para alguns, não são observadas melhorias em seus cursos.

Dentre as pesquisas realizadas com estudantes sobre os sistemas de avaliação, Cardoso, Santiago e Sarrico (2010) realizaram uma pesquisa em Portugal sobre as atitudes dos estudantes face à avaliação das instituições de ensino superior com 102 estudantes de graduação de duas universidades. E concluíram que:

Os estudantes assumem atitudes tendencialmente positivas face à noção e à implementação da avaliação, como resultado da legitimidade que lhe reconhecem. Esta legitimidade surge, por sua vez, conectada, essencialmente, com razões instrumentais, ligadas ao incremento da qualidade das instituições, dos cursos e da docência e, em última instância, à promoção da integração dos futuros graduados no mercado de trabalho (CARDOSO; SANTIAGO; SARRICO, 2010, p. 29).

Sendo assim, acredita-se que estes estudantes confiam nos sistemas de avaliação do ensino e na autoavaliação. Para estes a avaliação está ligada essencialmente à melhoria da qualidade das instituições, do curso, dos professores e esta ferramenta conseqüentemente resultará em indivíduos mais bem preparados para o mercado de trabalho. Entretanto são relevantes as sugestões dadas pelos estudantes como a melhor divulgação da avaliação e o entendimento que a autoavaliação não pode ser a mesma para todas as instituições atendendo assim as particularidades de cada região. Os pontos negativos estão concentrados na metodologia da avaliação. Defendem também um maior comprometimento dos coordenadores e gestores das instituições e acreditam que a avaliação não deve somente ser uma ferramenta de punição, mas sim de melhoria do sistema de ensino superior.

Portanto, o papel dos estudantes é fundamental para o resultado eficaz da autoavaliação dos cursos. E por a autoavaliação da CPA ser voluntária, a fase da sensibilização é importante para os alunos não terem receio da autoavaliação e a fazer sua parte neste processo. Portanto, precisam acreditar na importância em dar seu *feedback* ao realizarem esta autoavaliação.

## 2.3 SISTEMAS DE AUTOAVALIAÇÃO

Já se falou da importância dos sistemas de autoavaliação atenderem as particularidades de cada instituição e de cada curso. Sendo assim, acredita-se que não existe um sistema de autoavaliação ideal, um modelo que deva ser seguido por todas as universidades. Neste sentido, pensa-se que com relação à autoavaliação coordenada pela CPA nas universidades do país, o MEC foi assertivo dando liberdade para as universidades desenvolverem suas avaliações.

Mas acredita-se que existem fases importantes a serem seguidas ao se implantar o sistema de autoavaliação de um curso. Assim, a fase de sensibilização do sistema da

autoavaliação interna é fundamental pois é o momento onde todos os atores que estão envolvidos com a avaliação obterão conhecimento da mesma. É necessário a compreensão pelo grupo do objetivo da avaliação, de sua importância, dos passos que devem ser seguidos, o modo e as datas que a avaliação será realizada desde a primeira fase até a última e como os resultados serão trabalhados.

Se alguns dos atores não aceitarem ou não compreenderem a avaliação, o sistema de avaliação poderá ser prejudicado e talvez não se atingirá os objetivos desejados. Deste modo, a sensibilização poderá ser feita através de reuniões, seminários, *workshops*. De acordo com Hoppe e Melchior (2013) na sensibilização podem conter as etapas a seguir:

- ✓ Apresentação inicial sobre as necessidades de mudanças - reunião com a comunidade acadêmica, onde poderia ser apresentado ao grupo a realidade mundial e local das instituições, mostrando as necessidades de adequação da instituição ao novo contexto. Encerrar com questionamentos ao grupo sobre a situação da instituição em relação ao novo contexto.
- ✓ Discussão do assunto em pequenos grupos - poderiam ser levantados os aspectos positivos e aqueles que necessitam ser melhorados.
- ✓ Apresentação das conclusões dos pequenos grupos ao grande grupo - o resultado das discussões e conclusões de cada grupo é apresentado ao grande grupo. Assim, são elaboradas conclusões sobre o que fazer para melhorar e quais as variáveis deste processo.

Enfim, essas questões mostrarão ao grupo a necessidade de detectar quais as causas dos problemas levantados pelos diferentes grupos. Já na análise das respostas, os participantes poderão ser encaminhados para a necessidade de se fazer uma avaliação. Pode-se chegar a essa etapa com um número significativo de atores com empenho em mudar e com conhecimento sobre o que é necessário mudar.

Freitas e Fontan (2008) mostram que depois da sensibilização é relevante definir o objetivo da avaliação, os critérios, o que e quem será avaliado. Depois é necessário desenvolver as escalas de avaliação, a construção do instrumento de coleta de dados junto à comunidade acadêmica, os procedimentos de agregação dos julgamentos e o procedimento de classificação. Por fim, é importante realizar a execução, a análise dos dados e a interpretação.

Já com relação aos instrumentos de autoavaliação dos cursos universitários, há duas formas de coletar os dados e de passar o questionário, a forma impressa e a forma eletrônica. Freitas e

Fontan (2008), a partir de uma pesquisa realizada, mostram os resultados da aplicação do instrumento de forma impressa e de forma eletrônica:

Quando os questionários foram entregues aos alunos para serem preenchidos e posteriormente devolvidos, há um baixo percentual de devolução e uma elevada repetição dos julgamentos da maioria das disciplinas/professores, inclusive nas respostas apresentadas para as questões abertas (provavelmente os alunos preenchem os questionários em conjunto, buscando um consenso nas respostas). Quando os questionários foram entregues aos alunos em sala pelo aplicador, na presença do professor avaliado, o percentual de devolução aumentou significativamente, houve uma melhora significativa do desempenho das disciplinas na maioria dos itens e redução da quantidade de respostas às questões abertas. A percepção de cada aluno foi assegurada. Porém, notou-se que a presença do professor no momento da avaliação inibiu os alunos (FREITAS; FONTAN, 2008, p. 158).

Freitas e Fontan (2008) dizem que em relação ao emprego do instrumento de autoavaliação através de sistemas desenvolvidos para *Internet*, são inúmeras as vantagens identificadas. Dentre as quais citam-se: menor tempo para processamento dos dados e obtenção dos resultados; maior facilidade para agrupar dados em categorias, permite o avaliador acessar o sistema a qualquer momento. Por outro lado, é necessário investimento financeiro para o desenvolvimento de sistemas que sejam capazes de implementar e manter o processo de autoavaliação continuamente. Além disso, por mais avançados e sofisticados que estes sistemas sejam, proporcionam a ocorrência de duas dificuldades comprovadamente detectadas:

Baixa adesão ao processo de avaliação: por ser informatizado e não haver obrigatoriedade da participação dos avaliadores torna-se mais difícil controlar e implementar o processo de autoavaliação [...]. Ações que visam obrigar o avaliador a entrar no sistema e realizar os julgamentos não são recomendadas, pois este pode [...] (colocando o mesmo valor para todas as respostas, por exemplo), fato que irá ‘contaminar’ os resultados da análise. Por outro lado, poucas adesões ao processo em geral não proporcionam resultados confiáveis, pois não são estatisticamente relevantes; e, inexistência do anonimato no processo de avaliação: uma vez que sejam exigidas informações para cadastro e acesso ao sistema (como por exemplo, o número da matrícula ou do CPF), todos os julgamentos de um avaliador estarão vinculados a estas informações e poderão ser facilmente obtidas (FREITAS; FONTAN, 2008, p. 158).

Adams e Umbach (2011) comentam que ao se coletar os dados através da avaliação informatizada o potencial para baixas taxas de respostas e não-respostas aumenta. Para os mesmos é fundamental a compreensão desta não-resposta porque aumenta o potencial de erro e é uma ameaça à validade da avaliação. Na maioria dos casos há uma razão para esta não-resposta. “Se há um aumento da não-resposta, a probabilidade das opiniões dos não respondentes distinguir dos respondentes aumenta (ADAMS; UMBACH, 2011, p. 577).”

Assim, nota-se que existem vantagens e desvantagens na implementação das etapas que compõem os sistemas de avaliação tradicional e informatizado. Não existe um instrumento de autoavaliação perfeito, todos possuem falhas e pontos positivos. Deve-se então ter o conhecimento necessário sobre a instituição e o curso para identificar o instrumento ideal que será usado na autoavaliação.

Há algumas pesquisas mostrando o resultado da aplicação da autoavaliação das universidades como a de Freitas e Fontan (2008), Boclin (2004), Castanheira e Ceroni (2007). Boclin (2004) realizou uma pesquisa em uma universidade particular mostrando o sistema de autoavaliação dos docentes. No total, 1768 alunos do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas realizaram a autoavaliação de 160 professores de 448 disciplinas. As variáveis de conduta dos docentes eram divididas em três partes: conhecimentos e didática, atitudes e procedimentos e frequência. Como conclusão o estudo divulgou que a abordagem qualitativa foi alcançada com o emprego de 16 variáveis indo para um único foco: o desempenho docente. Percebeu-se a necessidade de maior participação dos coordenadores no processo de autoavaliação, uma proposta de divulgação anterior incentivando a participação de professores e alunos e a continuidade deste processo estimulando a cultura da avaliação. Castanheira e Ceroni (2007) pesquisaram uma autoavaliação de docentes realizadas com 29000 alunos de cursos de graduação avaliando 1300 professores. O questionário foi composto por 17 questões versando sobre o desempenho docente, a estrutura física e a autoavaliação discente.

Os acadêmicos atribuíram notas de 1 (ruim) a 5 (ótimo) para cada questão do questionário. O processo é repetido anualmente (desde 2001) criando a possibilidade de comparações entre as Unidades e entre as disciplinas que um mesmo professor leciona. As dezessete questões são comuns e todas as Unidades se utilizam desses parâmetros, no entanto, se um curso achar apropriado a inclusão de alguma questão específica além das comuns, basta solicitar a CPA que atenderá ao pedido incluindo o que for necessário (CASTANHEIRA; CERONI, 2007, p. 726).

Como conclusão da pesquisa, para Castanheira e Ceroni (2007), cada professor tem acesso a sua própria avaliação por meio de uma senha na intranet, e os resultados são discutidos pelos docentes em reuniões individuais com os coordenadores. E não existe ranking de atuação dos professores, pois o objetivo é a discussão e a verificação dos resultados objetivando a melhoria do desempenho individual de cada professor.

A Reitoria da Universidade, a direção das Unidades e as coordenadorias dos cursos possuem acesso a todas as avaliações docentes. As análises são criteriosas e levam em conta diversos fatores como a média da Unidade e o perfil do aluno. Como o processo de avaliação docente vem se realizando sem

incidentes os professores estão mais confiantes e menos temerosos. Os resultados totais da Universidade são bons. Pode-se afirmar que o corpo docente, no geral, além de ser bem preparado profissional e academicamente, é considerado muito bom pelos alunos, levando em consideração o desempenho em sala de aula (CASTANHEIRA; CERONI, 2007, p. 727).

Percebe-se que através destes exemplos é necessário identificar as particularidades de cada universidade ao desenvolver o sistema de autoavaliação. É necessário também seguir todos os passos para o resultado da autoavaliação chegar o mais perto possível da realidade. É essencial a participação e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos como docentes, discentes, coordenadores, diretores, membros da CPA. Também se deve ficar atento à escolha do instrumento de autoavaliação, pois cada tipo de instrumento possui vantagens e desvantagens. Então é necessário escolher o tipo de instrumento que melhor se adapte às necessidades do curso.

Baseado nos teóricos acima, foi desenvolvida a Figura 2.1 que mostra a estruturação da condução da autoavaliação através do Ciclo da autoavaliação da CPA de um curso superior. Deste modo, este ciclo foi dividido em fases. Primeiro a sensibilização, em seguida o desenvolvimento, a implantação do questionário, a análise dos resultados, o plano de ação e *feedback* e as reflexões finais. Então, na aplicação da autoavaliação da CPA, seria necessário passar por todas estas fases já citadas. Este ciclo poderia ser implementado nas IFES e IES também, com as devidas adaptações, já que a CPA possui a liberdade de desenvolver a avaliação conforme as características de cada Instituição.

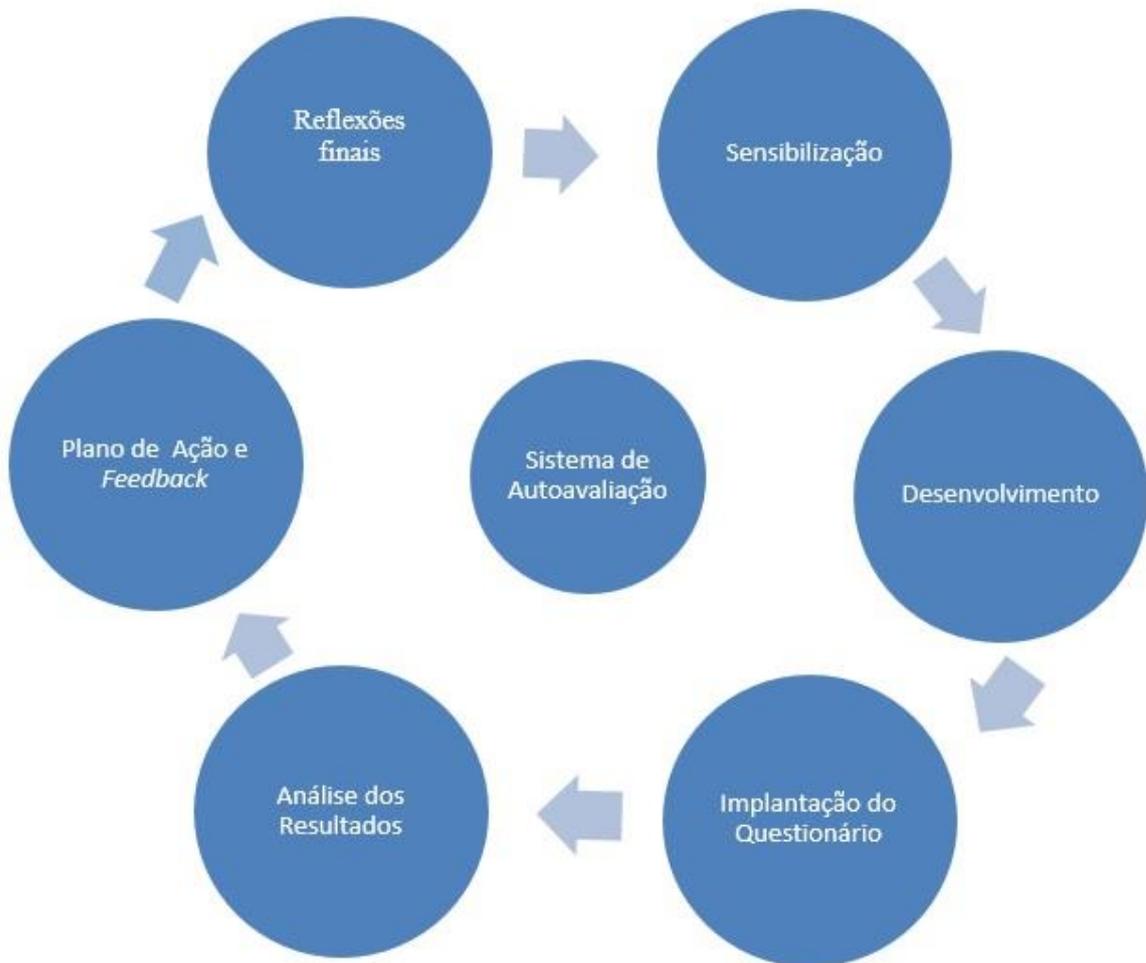


Figura 2.1 – Estruturação para a condução da Autoavaliação  
 Fonte: Elaborado pela autora, 2014

Sendo assim, a sensibilização é a fase de divulgação, onde a comunidade acadêmica terá o primeiro contato com a autoavaliação e seus objetivos. O desenvolvimento é onde os membros da CPA desenvolverão esta avaliação juntamente com a comunidade acadêmica definindo objetivos, critérios, o que e quem será avaliado, como será feita a avaliação. E haverá o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados (o questionário). Depois será feita a implantação do questionário, a compilação e a análise dos resultados. Logo após será desenvolvido o Plano de Ação baseado nos resultados e o *feedback* final. E por fim para dar o fechamento a este ciclo de autoavaliação, os questionamentos e reflexões finais onde os professores, alunos e coordenador do curso com a orientação da CPA farão a discussão dos resultados.

Deste modo, acredita-se assim que o processo de avaliação do ensino no qual inclui a autoavaliação não é um processo simples, pois há muitas variáveis a ser consideradas. Há que

se considerar a ética, a política, a cultura, os aspectos comportamentais, os técnicos, os aspectos objetivos e os subjetivos.

Por aí já podemos ver que avaliação da educação superior é um dos temas mais complicados e complexos, tanto para quem se dedica à teoria quanto para quem se envolve em sua prática. Essa complexidade advém do fato de que não há consensos sobre avaliação em geral e tampouco existem muitos acordos sobre o que seja hoje a educação superior e, sobretudo, quais são as suas funções mais importantes na sociedade. Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Dissenso e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação. Compreendendo que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural dos valores, e, então, da ética e da cultura, e que a educação superior tem igualmente um sentido fortemente social, portanto, também, ético, cultural e político, podem entender que essa relação é cruzada de concepções de mundo e interesses bastante diferenciados (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

Enfim, pensa-se que o processo de autoavaliação é complexo, mas é relevante tanto para os docentes, discentes, coordenadores, Instituição como para os membros da CPA.

## 3 CONDUÇÃO DA PESQUISA

A maneira como o estudo de caso será conduzido na realização desta pesquisa seguiu a proposta de Yin, (2001) apresentado na Figura 1.1 do item 1.5. A execução de cada uma das etapas será realizada conforme as descrições a seguir:

### 3.1 FASE 1: DEFINIÇÃO E PLANEJAMENTO

Esta fase foi dividida em 3 etapas: desenvolvimento da teoria, definição do projeto de pesquisa e seleção dos casos.

**3.1.1 A. Desenvolvimento da teoria:** Fez-se a revisão da literatura a partir de livros e artigos científicos relacionados ao tema da pesquisa. E com base nos conhecimentos adquiridos, os problemas identificados; baixa adesão dos alunos de Administração em responder o questionário da CPA e eficácia da metodologia; foram contextualizados. Nesta etapa definiram-se os contextos da pesquisa. A partir dos anos 1990 houve um crescimento considerável de universidades particulares no Brasil, e houve também um aumento da competição entre todas as universidades. E a discussão a respeito da avaliação do ensino superior se intensificou. Neste contexto, a avaliação do ensino superior é importante para fazer um diagnóstico da situação das universidades e faculdades, deste modo as mesmas conseguirão avaliar a qualidade de seu ensino. E por as Instituições terem a liberdade de construir sua própria autoavaliação da CPA, esta avaliação poderá identificar aspectos do curso de Administração que não são mostrados em uma avaliação de desempenho externa como por exemplo, o Enade.

**3.1.2 B. Definição do projeto de pesquisa:** Nesta etapa efetuou-se a relevância do tema pesquisado apresentando a justificativa, as questões desta pesquisa e o objetivo principal que delimitou a área e o objeto de estudo. Foram identificados também os participantes; alunos, professores, coordenador do curso de Administração e membros da CPA da IFES estudada.

Conforme já detalhado no capítulo 1, quanto às questões desta pesquisa, identificou-se que são as seguintes: A autoavaliação da CPA do curso de Administração é eficaz? Por que há um baixo número de alunos que respondem a autoavaliação?

E estabeleceu-se que os objetivos principais desta pesquisa são analisar o sistema de autoavaliação coordenado pela CPA com o foco na avaliação semestral das disciplinas, alunos

e professores em um curso de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e analisar a baixa adesão dos alunos em participar desta autoavaliação.

**3.1.3 C. Seleção dos casos:** Escolheu-se trabalhar com um caso, ou seja, um objeto de pesquisa - a autoavaliação coordenada pela CPA de uma IFES que é feita semestralmente e será feito um estudo de caso no curso de Administração desta IFES.

## 3.2 FASE 2: PREPARAÇÃO E COLETA

Esta fase é dividida em 2 etapas: desenvolvimento do protocolo de pesquisa e condução da pesquisa em campo.

**3.2.1 D. Desenvolvimento do protocolo de pesquisa:** o protocolo de pesquisa é, dentro do estudo de caso, segundo Martins (2008) um instrumento norteador ao se desenvolver e aplicar as estratégias da pesquisa. Além de mostrar a importância da confiabilidade que se deve estabelecer ao se realizar uma pesquisa. Deste modo, acredita-se que a importância do protocolo se deve à organização e ao planejamento para assim evitar futuros problemas com a pesquisa.

Antes da coleta de dados, durante o desenvolvimento do protocolo de pesquisa é necessário a identificação dos instrumentos utilizados ao se coletar os dados. Sendo assim, estabeleceu-se que os instrumentos usados para coletar os dados são: questionários e entrevistas semi-estruturadas que são alguns dos instrumentos mais utilizados no estudo de caso.

A população de estudo consiste de trinta e três professores, um coordenador do curso, os 226 alunos do curso de Administração da IFES e os nove membros da CPA. Dentro desta população se encontram os indivíduos pertencentes a amostra que participarão da coleta de dados. Isto permite obter visões de diferentes atores sobre o sistema de autoavaliação da CPA aplicado no curso de Administração. É importante mencionar que há algumas variações nos itens questionados conforme as particularidades de cada grupo (professores, coordenador, alunos, membros da CPA).

### 3.2.1.1 Questionário

Para a compreensão deste instrumento de coleta de dados utilizado no estudo de caso torna-se necessário apresentar a definição, as vantagens e as características do questionário, a formulação de questões e a aplicação do questionário.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (GIL, 2010, p. 128).

Com relação às vantagens do questionário, segundo Gil (2010), este tem a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam em locais diferentes; não precisa de treinamento de pesquisadores e proporciona o anonimato dos respondentes. Já com relação às questões ou afirmações, são apresentadas ao respondente algumas alternativas de resposta, isto para ser escolhida a que melhor represente o seu ponto de vista. Quando se fala em formulação das questões, Gil (2010) comenta que as perguntas precisam ser desenvolvidas de modo claro, a pergunta deve acarretar uma única interpretação e deve referir-se a uma única ideia de cada vez. Já quando se fala na ordem das perguntas, é importante o uso da “técnica do funil”, no qual cada questão deve relacionar-se com a questão anterior.

Os questionários podem ser aplicados em grupo, pessoalmente, pelo correio ou pela *Internet* através de *e-mails* ou redes sociais. Nos questionários aplicados em grupo Gil (2010) afirma que é necessário uma atmosfera séria para garantir que se alcance o objetivo do questionário. Assim, o pesquisador deve ter a habilidade para esclarecer os objetivos da pesquisa afim de evitar que os respondentes deem pouco valor ao questionário.

Para Thiollent (2011), com relação à aplicação de questionários, sua importância está relacionada ao tamanho da população. Quando a população é ampla e o objetivo da descrição e da análise da informação é bem definido e detalhado, o questionário é geralmente indispensável.

Há a necessidade de levar em consideração, no processo do desenvolvimento do questionário, as escalas que serão usadas em sua elaboração. As escalas auxiliam a medição da intensidade da opinião e atitude do respondente, como afirma abaixo:

Escalas sociais são instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível. Embora se apresentem segundo as mais diversas formas, consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondem à sua percepção acerca do fato pesquisado (GIL, 2010, p. 139).

É bastante usada a Escala Likert na elaboração dos questionários. De acordo com Edmondson (2005), Likert desenvolveu sua escala para refletir o conhecimento presente dos procedimentos desenvolvidos por Thurstone no qual foi criada afim de remover julgamentos através da criação de escala. “A escala de Likert baseia-se na de Thurstone. É porém de elaboração mais simples e de caráter ordinal” (GIL, 2010, p. 146). Assim como Thurstone, a

escala de Likert se relaciona a várias afirmações relacionadas com o objeto que está sendo pesquisado. Mas, ao contrário da escala de Thurstone, na escala de Likert, as respostas não estão relacionadas só a concordar ou não concordar com as perguntas, mas sim também há a informação do grau de concordância e não concordância. Edmondson (2005) diz que, originalmente, a escala de Likert foi criada para auxiliar na necessidade de usar julgamentos ao se desenvolver escalas.

Gil (2010) comenta que a escala de Thurstone (1976) foi a primeira experiência em mensurar atitudes baseado numa escala de intervalos, sendo esta escala usada como base metodológica para mensurar atitudes.

Para Gil (2010) é fundamental ao construir a Escala de Likert seguir os passos abaixo:

1. Desenvolver enunciados que refletem opinião ou atitude com relação ao problema.
2. Pedir aos repondentes que mostrem sua opinião através da concordância ou não concordância a cada enunciado usando a graduação: (5) - concorda plenamente, (4) - concorda, (3) - indeciso, (2) - discorda, (1) - discorda plenamente.
3. Avaliar os itens, assim uma resposta que mostra a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e a menos favorável o mais baixo.
4. Calcular através da soma dos itens o resultado total de cada respondente.
5. Analisar as respostas para descobrir os itens que discriminam com mais clareza entre os que tiveram resultados elevados e assim também os que tiveram resultados baixos. Para isto é importante o uso de testes de correlação. Deste modo, os itens que não mostram forte correlação com o resultado total, ou que não possuem respostas diferentes dos que apresentam resultados altos e baixos nos resultados totais são descartados para assegurar a conformidade interna da escala.

Com relação à elaboração do questionário aplicado aos alunos de Administração da IFES, as afirmações apresentadas no instrumento de coleta de dados foram baseadas nas questões de pesquisa e no objetivo da pesquisa. Assim, pretendeu-se responder as afirmações de pesquisa propostas inicialmente.

Foram utilizadas quatorze afirmações baseadas numa escala de Likert com cinco opções de respostas: (5) - concorda plenamente, (4) - concorda, (3) - indeciso, (2) - discorda, (1) - discorda plenamente, as quais o aluno deverá avaliar conforme a sua concordância ou não a respeito das perguntas.

As afirmações foram divididas em 3 partes:

Parte 1 – afirmações de 1 a 4 - afirmações genéricas relacionadas à avaliação do curso superior.

Parte 2 - afirmações de 5 a 11 - afirmações relacionadas ao sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES como a sensibilização da autoavaliação e o instrumento de coleta de dados.

Parte 3 - afirmações de 12 a 14 - afirmações relacionadas aos resultados, ou seja, ao *feedback* da avaliação.

✓ Validação do questionário

Importante também mencionar que antes de ser aplicado em grande escala, o questionário deve ser testado em um pequeno grupo de pessoas representativas. Isto auxilia na melhoria da formulação do questionário. Sendo assim, é fundamental haver a validação dos questionários antes de sua aplicação.

Deste modo, o teste piloto precisa ser aplicado para que, segundo Gil (2010), evidencie as falhas que o instrumento possa apresentar. O pré-teste é realizado por meio da aplicação de alguns questionários a uma pequena amostra da população estudada. E deve garantir que o questionário a ser aplicado seja elaborado com eficácia.

Sendo assim, o objetivo desta validação foi compreender se o conteúdo a ser coletado encaminhava a pesquisa por caminhos corretos. Então, antes da aplicação do questionário foi aplicado um teste-piloto a 20% dos estudantes onde foi feita a validação deste instrumento de coleta de dados. Através desta aplicação do questionário pode-se observar o melhor modo de abordagem aos pesquisados, a interação dos estudantes com o questionário, o tempo gasto para responder as perguntas e os esclarecimentos prévios essenciais. Após a aplicação deste questionário foi possível constatar a melhor abordagem para a condução da coleta dos dados, tornando possível o processo acontecer de modo agradável e descomplicado para ambas as partes. Deste modo, após esta validação, os questionários passaram a ser considerados válidos e prontos para aplicação.

✓ Amostras

Com relação às amostras, para Gil (2010) trabalhar com uma amostra é trabalhar com uma pequena parte dos elementos que compõe o universo. Portanto, quando um pesquisador seleciona parte de uma população, acredita-se que represente esta população que pretende estudar. A amostragem é fundada por leis estatísticas que se baseiam na fundamentação científica como a lei dos grandes números, a lei da regularidade estatística, a lei da inércia dos grandes números e a lei da permanência dos pequenos números. A primeira diz que se o número de provas é bastante grande, é difícil que a diferença entre a probabilidade de um evento e a

quantidade total de provas seja expressiva. A segunda diz que um conjunto de unidades tomada aleatoriamente terá as características do grupo maior. A terceira mostra que quando uma parte oscila em uma determinada direção, parte igual do grupo oscila em direção oposta. A quarta afirma que duas amostras significativas de igual tamanho tendem aos mesmos resultados.

Quando se fala em tamanho, para uma amostra representar as características do universo deve compor um número considerável de casos. Este número segundo Gil (2010) “depende dos seguintes fatores: extensão do universo, nível de confiança estabelecido, erro máximo permitido e percentagem com a qual o fenômeno se verifica. (p. 105)”. O primeiro fator diz que universos finitos são aqueles que o número de elementos não ultrapassa 100.000. Já nos universos infinitos o número de elementos é superior a este. Para Gil (2010), o segundo diz que as informações adquiridas pelas amostras adequam à curva normal (curva de Gauss), apresentada no Gráfico 3.1. Os valores centrais desta curva são altos e os externos são mais reduzidos. Assim, quando trabalha-se com dois desvios-padrão, o nível de confiança é 95,4%.

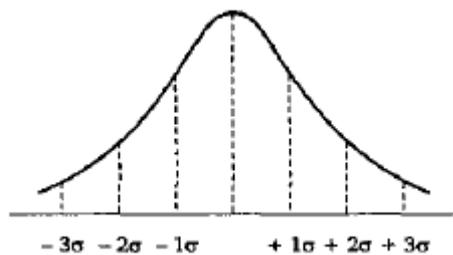


Gráfico 3.1: Curva de Gauss  
Fonte: Gil (2010, p. 105)

O terceiro afirma que os resultados obtidos através de uma amostra não são exatos. Assim, Gil (2010) diz que “o erro de medição é expresso em termos percentuais [...] (p. 106).” Estimar antecipadamente a percentagem para se verificar o fenômeno é fundamental para estabelecer o tamanho da amostra, diz o quarto e último de acordo com Gil (2010).

Baseado nas observações acima há o cálculo específico para amostra em população infinita e em população finita. Segundo Gil (2010), a fórmula para calcular amostras para população finita é apresentada na Equação 1:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q} \quad (1)$$

Onde:

n – Tamanho da amostra

$\sigma^2$  – Nível de confiança escolhido, expresso em números de desvio-padrão

p – Percentagem com o qual o fenômeno se verifica

q – Percentagem complementar (100 – p)

$e^2$  – Erro máximo permitido  
 N – Tamanho da população

Depois que se aplicou a fórmula acima para o cálculo da amostra é necessário, segundo Gil (2010), determinar a margem de erro da amostra através da Equação 2:

$$\sigma_p = \sqrt{\frac{p \cdot q}{n}} \quad (2)$$

Onde:

$\sigma_p$  – Erro padrão ou desvio da percentagem com que se verifica determinado fenômeno.

p – Percentagem com o qual o fenômeno se verifica

q – Percentagem complementar (100 – p)

n – número de elementos incluídos na amostra

Estabeleceu-se que o tamanho da amostra de estudantes do curso de Administração será de 101,2 - o que corresponde a 102 estudantes, onde  $\sigma^2 = 2$ ; p = 50; q = 50;  $e^2 = 7,4$ ; N= 226. Este número foi resolvido baseado na fórmula de cálculo de amostras de Gil (2010) já citado anteriormente. No apêndice F se encontra o cálculo feito para chegar a esta amostra.

✓ Características do curso e dos discentes que participarão do questionário:

Foi aplicado o instrumento de coleta de dados questionário a 102 alunos de um total de 226 alunos do curso de Administração. O questionário foi aplicado aos alunos em sala de aula. Antes da aplicação do questionário foi agendado previamente com alguns professores a administração dos questionários no início ou fim de suas aulas, conforme a preferência de cada professor.

Ao analisar o perfil dos alunos do curso de Administração obteve-se algumas informações referentes ao gênero, faixa etária e período em que os mesmos se encontram. Deste modo, 115 alunos são do gênero masculino e 111 são do gênero feminino. (informação pessoal)<sup>5</sup>

Já a faixa etária dos alunos do curso de Administração é: de 18 a 20 anos – 57 alunos, de 21 a 25 anos – 132 alunos, de 26 a 30 anos – 26 alunos, de 30 a 35 anos – 8 alunos e com mais de 35 anos – 3 alunos (informação pessoal) <sup>6</sup>.

É importante mencionar que o curso de Administração da IFES estudada é um curso semestral, mas não há vestibulares no segundo semestre. Sendo assim, o ingresso dos estudantes acontece somente no início do ano letivo. Deste modo, o curso de Administração oferta no

<sup>5</sup> Mensagem enviada pela Pró-Reitoria de Graduação da IFES e recebida por patriciafmp@gmail.com em 5 de novembro de 2013.

<sup>6</sup> Mensagem enviada pela Pró-Reitoria de Graduação da IFES recebida por patriciafamp@gmail.com em 5 de nov. 2013.

primeiro semestre as disciplinas de períodos ímpares e no segundo semestre, as disciplinas de períodos pares. A princípio, deveria ter no segundo semestre de 2013 apenas alunos matriculados em períodos pares.

A progressão no período é feita pelo próprio aluno, no Portal da IFES na *Internet*. Sendo assim, por exemplo, se um determinado aluno encerra o semestre matriculado no quarto período, mas este possui várias dependências. Se o aluno mencionado optar por alguma disciplina do quinto período, automaticamente este aluno migra para o quinto período. Se não se matricular em nenhuma disciplina do quinto período, o mesmo permanece no quarto período. O Gráfico 3.2 apresenta o número de alunos de cada período correspondente ao segundo semestre de 2013. (informação pessoal)<sup>7</sup>



Gráfico 3.2: Número de alunos matriculados no curso de Administração da IFES por período no segundo semestre de 2013

Fonte: elaborado pela autora, 2013, com base nos dados da Pró-Reitoria de Graduação da IFES

O curso de Administração da IFES estudada tem o formato presencial, possui regime semestral, a modalidade é bacharelado e o total de horas do curso é de 3.160 h. No primeiro semestre de 2014, estavam matriculados no curso de Administração 230 alunos. No anexo C se encontra a grade curricular com as disciplinas do curso.

### 3.2.1.2 Entrevistas

A outra técnica de coleta de dados mencionada do estudo de caso é a entrevista. Acredita-se na importância em mostrar sua definição, as vantagens em utilizar esta técnica e os passos que devem ser seguidos na elaboração da entrevista.

<sup>7</sup> Mensagem enviada pela Pró-Reitoria de Graduação da IFES e recebida por patriciafmp@gmail.com em 5 de novembro de 2013.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2010, p. 117).

Segundo Gil (2010), dentre as vantagens da entrevista estão a obtenção de dados referentes a diferentes aspectos. A entrevista é uma técnica eficiente para obter dados profundos sobre o comportamento humano, torna possível a obtenção de maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e torna possível perceber a expressão corporal do entrevistado além do tom de voz e ênfase das respostas.

Ao se iniciar uma entrevista é relevante observar alguns detalhes: no contato inicial segundo Gil (2010), primeiro o entrevistador deve explicar ao entrevistado o objetivo da entrevista e da pesquisa, mostrar que é relevante a contribuição pessoal do entrevistado e deixar claro o caráter confidencial da entrevista. Já com relação ao encerramento, a cordialidade e o respeito são importantes e possuem o objetivo também de manter as portas abertas para o entrevistador no caso de acontecerem entrevistas posteriores.

Deve-se ficar atento, no desenvolvimento de roteiros de entrevistas e questionários, no modo como os mesmos são aplicados e nas explicações dadas anteriormente à aplicação afim de evitar que as respostas sejam condicionadas. Assim como foi dito anteriormente, Thiollent (2011) afirma que no desenvolvimento de roteiros de entrevistas e questionários também para a coleta de dados, o papel dos elementos explicativos para conseguir as informações esclarecidas é fundamental. Assim, deve haver uma orientação para as respostas não serem condicionadas e os respondentes não respondam como se suas respostas fossem uma representação do senso comum ou da consequência do condicionamento pelos meios de comunicação de massa. Ou seja, os respondentes precisam ter um papel ativo na investigação.

#### ✓ Validação das entrevistas

Ao se falar em validação científica, Correia (2013) diz que a regra principal para a validação científica é a capacidade do investigador de determinar sobre seus processos de interação quando da recolha de dados. O segundo mecanismo é a articulação entre a produção discursiva dos sentidos e o entendimento dos contextos de interação. Parte expressiva dos processos vividos na fase de coleta é intransponível e irrepetível, assim o investigador deve deixar claro todos os elementos que estabeleceram o curso da sua pesquisa. Isto não apenas tendo em vista a possibilidade de validação inter-pares no contexto da coerência dos

procedimentos diante dos objetivos, como para o próprio investigador ponderar as melhores formas de obter os dados que necessita em função das condições a que está sujeito. O terceiro mecanismo é a racionalização sobre as condições sociais de produção do conhecimento. Segundo Correia (2013), desenvolvidos estes três mecanismos fundamentais para a validação científica com relação à pesquisas de natureza qualitativa, é necessário realçar algumas das estratégias para lidar com a interpretação e colocá-la a favor dos objetivos da pesquisa. Afinal, uma das potencialidades de estudos qualitativos é a densidade de dados empíricos, então deve-se saber lidar de modo correto com as informações recolhidas.

Para comprovar que as entrevistas definidas pelo protocolo de pesquisa pudessem ser usadas de modo consistente sobre a relevância e conformidade dos dados coletados, foi realizada a validação das entrevistas. O objetivo da validação foi saber se o conteúdo a ser coletado guiava a pesquisa por caminhos corretos.

Em referência à validação do instrumento de coleta de dados (entrevista com os professores e coordenador), foram selecionados dois ex-coordenadores do curso de Administração da IFES que atualmente são professores do curso para realizar a validação por pares e fazer o ajuste deste instrumento.

A validação do instrumento de coleta de dados entrevista com os discentes foi realizada com um dos representantes de classe do curso e a validação da entrevista com os membros da CPA foi realizada através de uma entrevista com o presidente da CPA da IFES.

Neste momento os mesmos tiveram a oportunidade de sugerir a inclusão de algum item não comentado ou a exclusão de itens existentes e as entrevistas foram consideradas válidas e prontas para a aplicação.

#### ✓ Amostras

Há trinta e três professores no curso de Administração, assim, uma amostra intencional de quinze professores foram entrevistados, são os professores que fazem parte do Instituto de Engenharia de Produção e Gestão (IEPG) da IFES.

O curso de Administração é formado por dez períodos (5 anos). Como os alunos do primeiro período que entraram no início de 2014 ainda não fizeram a autoavaliação, estes não foram entrevistados. Sendo assim, foram entrevistados quatro representantes atuais de classe de cada ano do curso. E foi entrevistado o presidente do CAADM que é o representante de classe de um dos anos do curso.

Com relação aos membros da CPA da IFES, há quatro docentes; há dois técnicos-administrativos; há dois discentes e um membro da sociedade civil organizada. Deste modo,

foram entrevistados dois docentes, um técnico-administrativo e um discente. Abaixo se encontra uma tabela com o número de representantes e a amostra correspondente a cada grupo de respondentes das entrevistas.

Tabela 3.1: Número de representantes de cada grupo e amostra correspondente a cada grupo

<b>Grupos</b>	<b>Número de representantes</b>	<b>Amostra Intencional</b>
1 – Discentes (representantes)	5	4
2 – Docentes	33	15
3 – Coordenador	1	1
4 – CPA	9	4

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quanto à elaboração da entrevista, foram utilizadas doze perguntas abertas nas entrevistas com o coordenador, doze perguntas abertas nas entrevistas com os docentes, treze perguntas abertas nas entrevistas com os discentes e onze perguntas abertas nas entrevistas com os representantes da CPA. As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora. Após a transcrição, os dados foram sistematizados.

As perguntas apresentadas nas entrevistas foram baseadas nas questões de pesquisa e no objetivo da pesquisa. Assim, pretende-se que se consiga responder as questões de pesquisa propostas inicialmente.

#### ✓ Características dos respondentes das entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas foram feitas com quatro grupos de respondentes com data e hora marcadas conforme a disponibilidade de cada entrevistado. O primeiro grupo é composto pelos alunos do curso (representantes de sala e presidente do Centro Acadêmico de Administração da IFES - CAADM), o segundo grupo é composto pelos professores, o terceiro grupo é composto pelo coordenador e o quarto grupo é composto pelos membros da CPA.

O grupo dos professores entrevistados é composto por 15 membros, sendo 4 mulheres e 11 homens. As disciplinas ministradas pelos professores são: fundamentos da sociologia e sociologia das organizações, administração de sistemas de informação, teoria geral das organizações, empreendedorismo e micro e pequenas empresas, introdução à língua inglesa, inglês para administração, gramática e vocabulário técnico da língua inglesa, micro e macro economia, estatística I e II, administração de custos I e II, administração financeira I, finanças

e investimentos, introdução de mercado de capitais, mercado de capitais II, finanças corporativas, administração de operações em manufatura, fundamentos da psicologia, marketing estratégico, marketing operacional, pesquisa de marketing, administração de operações em serviços e logística operacional.

**3.2.2 E. Conduzindo a pesquisa em campo:** A coleta de dados foi feita através das entrevistas e questionários realizados logo após a validação dos instrumentos de coleta de dados. É importante considerar que todos os dados coletados são confidenciais e as fontes não foram citadas no relatório da conclusão desta pesquisa.

No apêndice A se encontram as afirmações do questionário que foi aplicado aos alunos do curso. No apêndice B estão as perguntas das entrevistas com os representantes de sala e o presidente do CAADM. No apêndice C as perguntas da entrevista que foi feita com o coordenador. No apêndice D tem-se as perguntas das entrevistas que foram feitas com os professores do curso, e por fim no apêndice E se encontram as perguntas das entrevistas que foram feitas aos membros da CPA.

### 3.3 FASE 3 – ANÁLISE E CONCLUSÃO

Esta fase é composta pelas seguintes etapas: estabelecer confiabilidade e validade, analisar os dados, desenvolver e testar hipótese, comparar com a literatura e compor relatório final do estudo de caso. É importante mencionar que a etapa de desenvolvimento e teste de hipótese pode ser omitida em pesquisas qualitativas. E a etapa comparação com a literatura ocorrerá junto com a análise dos dados.

**3.3.1 F. Estabelecer confiabilidade e validade:** Foi estabelecido através do protocolo de pesquisa já mostrado anteriormente.

**3.3.2 G. Analisar os dados:** Os dados coletados na fase anterior serão analisados e comparados com a teoria já estudada sobre a avaliação do ensino superior. De acordo com Yin (2001) para o estudo de caso, há alguns métodos utilizados para a análise dos dados que são mostrados abaixo:

a) Padrão Combinado - é um dos métodos mais comuns para se fazer a análise. Consiste em comparar padrões com base empírica com os padrões previstos. Se os padrões coincidem, os resultados ajudam o estudo de caso a aumentar a sua validade interna.

- b) **Elaboração de Explicações** - consiste em analisar o estudo de caso para elaborar explicações sobre o caso e se constitui de uma aprimorada relação com os fatos do caso, considerações sobre as explicações alternativas e conclusões que se baseiam em simples explicações que pareçam mais coerentes com os fatos.
- c) **Análise de Séries Temporais** - há as séries temporais simples ou as complexas quando as tendências dentro de um respectivo caso são mais complexas.
- d) **Tabulação dos Eventos Significativos** - se o pesquisador fez uso de categorias ou códigos, ele poderá usar métodos para tabular estes dados quantificados.

Portanto, nesta fase foi definida a técnica utilizada para analisar o conteúdo: o método de padrão combinado onde haverá a comparação da base empírica com o previsto e também o método de elaboração de explicações, para compor a análise dos resultados e o desfecho do estudo de caso. A análise dos dados foi realizada para os dois instrumentos de coleta de dados; questionários e entrevistas. E será apresentada no capítulo seguinte.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados será realizada a partir das técnicas método de padrão combinado e método de elaboração de explicações. Esta análise será feita primeiro sobre os questionários aplicados aos discentes, depois às entrevistas aplicadas aos discentes, docentes, coordenador do curso e por fim aos membros da CPA. O período de coleta de dados foi de março de 2014 a maio de 2014.

### 4.1 RESULTADOS COLETADOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA IFES

Com relação à estrutura do questionário, há em primeiro lugar um campo onde os alunos responderam sua idade e sexo. Logo após estão as afirmações que foram divididas em 3 partes. Da afirmação 1 até a 4 o foco é a avaliação do ensino superior. Da afirmação 5 até a 11 o questionamento é voltado à autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES, à sensibilização da autoavaliação, ao instrumento de coleta de dados. Da afirmação 12 até a 14 o foco é o resultado e o *feedback* desta autoavaliação.

Em um primeiro momento os questionários foram analisados quantitativamente, separados por perguntas, tabulados, e foi mostrado através de gráficos a frequência relativa de cada variável. Em seguida, foram analisados qualitativamente através do método de padrão combinado em conjunto com o método de elaboração de explicações. Neste momento, foi confrontado o conteúdo elaborado teoricamente com as representações dos respondentes, possibilitando conexões entre o referencial teórico e as questões levantadas pela pesquisa.

Sendo assim, ao compilar os resultados tem-se que: a faixa etária dos 102 alunos respondentes do curso de Administração foi dividida em 4: de 17 a 20 anos, de 21 a 25 anos, de 26 a 30 anos, de 31 a 35 anos. Com relação ao gênero, são 52% os discentes do sexo masculino e 48% do sexo feminino.

Serão mostrados os resultados da coleta de dados dos questionários. O Gráfico 4.1 apresenta o resultado da coleta de dados para a afirmação número 1 do questionário dos discentes onde questiona-se a importância de se avaliar o curso superior.

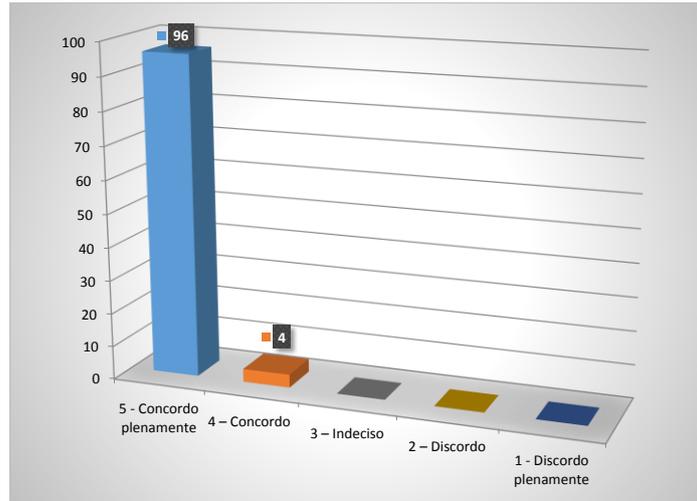


Gráfico 4.1: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 1 - “É importante avaliar o curso superior.”  
Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Percebe-se pelas respostas que os discentes concordam (4%) ou concordam plenamente (96%) com a importância de se avaliar o curso superior. Então se há problemas no sistema de autoavaliação, estes problemas não estão relacionados ao fato dos discentes não acreditarem na importância da avaliação do curso superior.

O Gráfico 4.2 apresenta o resultado da coleta de dados para a afirmação número 2 do questionário dos discentes onde o questionamento é sobre seus papéis para o resultado eficaz da avaliação.

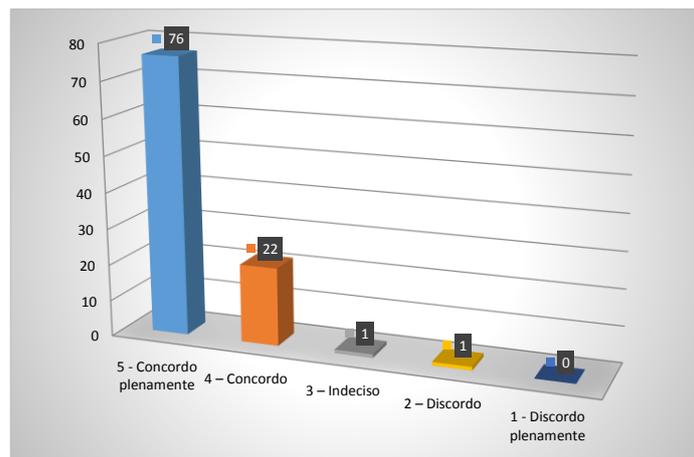


Gráfico 4.2: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 2 - “O aluno tem um papel importante para o resultado eficaz da avaliação.”  
Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Através das respostas percebe-se que 98% dos discentes concordam que têm um papel importante para o resultado eficaz da avaliação. Somente um discente respondeu que está indeciso quanto a pergunta e um discente não concorda.

O Gráfico 4.3 apresenta o resultado da coleta de dados para a pergunta número 3 do questionário dos discentes onde é questionada a relação da avaliação do ensino superior e a qualidade do curso.

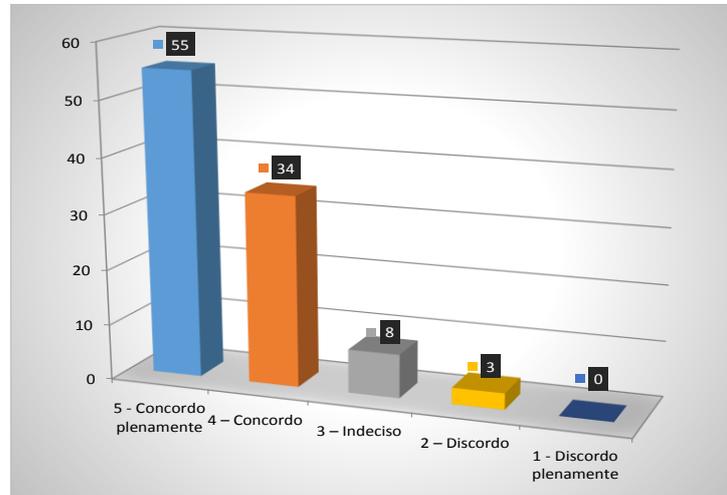


Gráfico 4.3: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 3 – “A avaliação do ensino superior tem a função de melhorar a qualidade do curso.”

Fonte: resultado da pesquisa, 2014.

Percebe-se que 89% dos discentes responderam concordar plenamente ou concordar que a avaliação do ensino superior tem a função de melhorar a qualidade do curso. 8% do total de respondentes estão indecisos e 3% discordam.

O Gráfico 4.4 apresenta o resultado da coleta de dados para a pergunta número 4 do questionário dos discentes onde é questionada a relação da qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos.

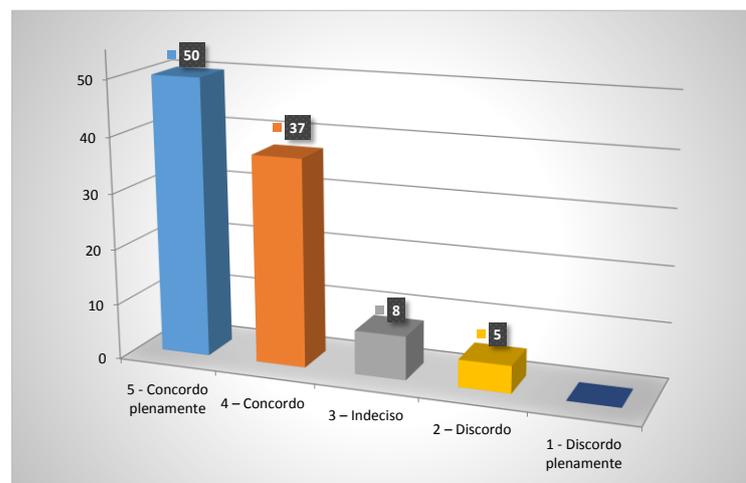


Gráfico 4.4: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 4 – “Há relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos.”

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

A partir desta pergunta percebe-se que menos discentes responderam concordo plenamente em relação as perguntas anteriores - 50% dos discentes. Mas se houver a soma com concordo tem-se 87% dos discentes. Apenas 8% estão indecisos e 5% discordam da relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos.

Através desta primeira parte de afirmações teve-se a intenção de se compreender a opinião dos discentes com relação à avaliação do ensino superior, com relação ao papel dos mesmos dentro desta avaliação e compreender o motivo pelo qual o discente acredita ser importante avaliar o curso superior. Percebe-se através das respostas que os discentes acreditam ser importante avaliar o curso superior e para o discente a avaliação do ensino superior auxilia na melhoria da qualidade do curso e a qualidade do curso auxilia o futuro profissional destes discentes.

O Gráfico 4.5 apresenta o resultado da coleta de dados para a afirmação número 5 do questionário dos discentes onde é questionada a eficácia do sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES.

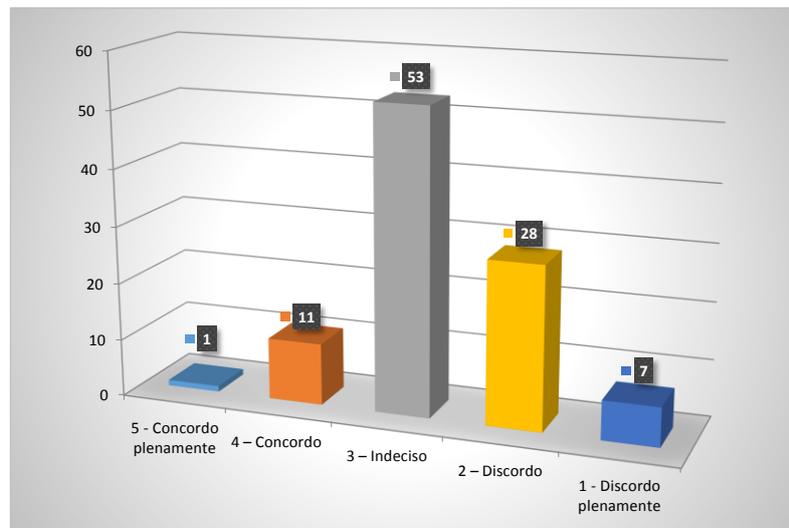


Gráfico 4.5: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 5 - "O atual sistema de avaliação da CPA do curso de Administração da IFES é eficaz."

Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Já a partir desta pergunta percebe-se a opinião dos discentes com relação à autoavaliação da CPA. Nenhum discente respondeu que concorda plenamente com a pergunta. Apenas 12% dos discentes concordam que é eficaz o sistema de autoavaliação da CPA, 53% dos discentes estão indecisos com relação à pergunta e 35% discentes discordam, ou seja, não acreditam na eficácia deste sistema de autoavaliação. Nota-se que, mesmo os discentes concordando com a importância de se avaliar o curso superior, o sistema de autoavaliação da CPA aparenta a ser

ineficaz para eles. Isto vai ao encontro do que alguns teóricos afirmam quando dizem que a autoavaliação é importante, mas o problema, talvez, esteja no modo como ela é realizada. Como diz Goergen (2010), quando afirma que a dúvida fundamental sobre os processos de avaliação é com relação ao seu *modus operandi*.

O Gráfico 4.6 apresenta o resultado da coleta de dados para a afirmação número 6 do questionário dos discentes onde o questionamento é sobre os pontos a serem melhorados no sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES.

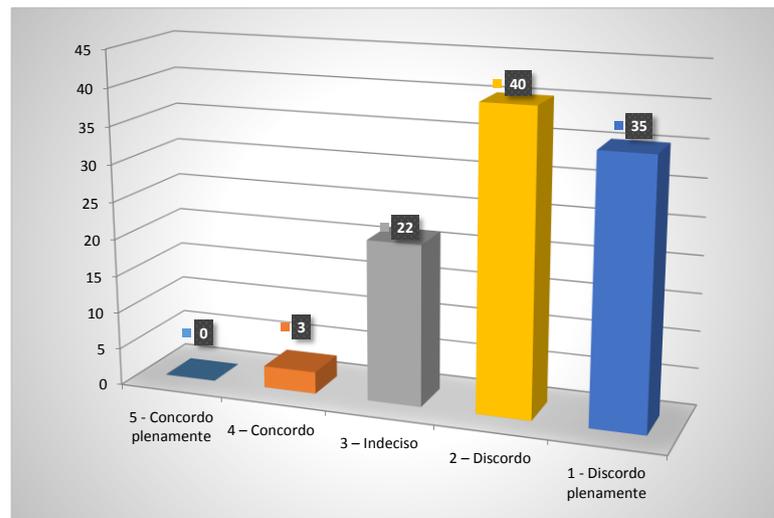


Gráfico 4.6: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 6 - “Não há nenhum ponto a ser melhorado na autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES.”

Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Assim como na pergunta anterior nenhum discente concorda plenamente com a afirmação. Apenas 3% dos discentes concordam que não há nenhum ponto a ser melhorado na avaliação da CPA do curso de Administração, 22% dos discentes estão indecisos e 75% dos discentes discordam ou discordam plenamente da afirmação. Ou seja, acreditam que há pontos a serem melhorados neste sistema de avaliação.

O Gráfico 4.7 correspondente à pergunta 7 do questionário feito aos discentes onde são questionados se a autoavaliação da CPA do curso de Administração é confidencial.

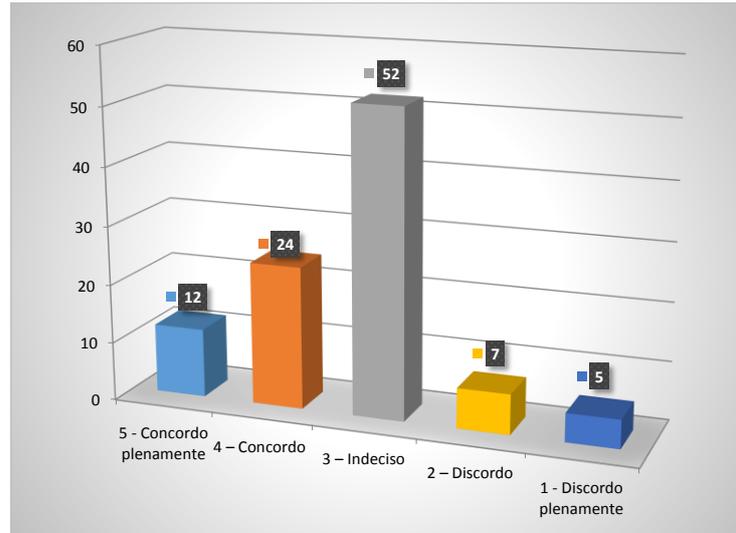


Gráfico 4.7: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 7 - “A autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES é confidencial.”

Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Nota-se que 36% dos discentes concordam ou concordam plenamente que a autoavaliação é confidencial, 12% dos discentes discordam ou discordam plenamente e 52% dos discentes estão indecisos sobre a confidencialidade da autoavaliação da CPA. Este é um ponto importante a ser analisado pois se a maioria dos discentes estão indecisos ou discordam da confidencialidade, eles poderão não ser sinceros ao realizar a autoavaliação.

O Gráfico 4.8 da afirmação 8 feita no questionário dos discentes do curso de Administração é sobre o instrumento de coleta de dados da CPA.

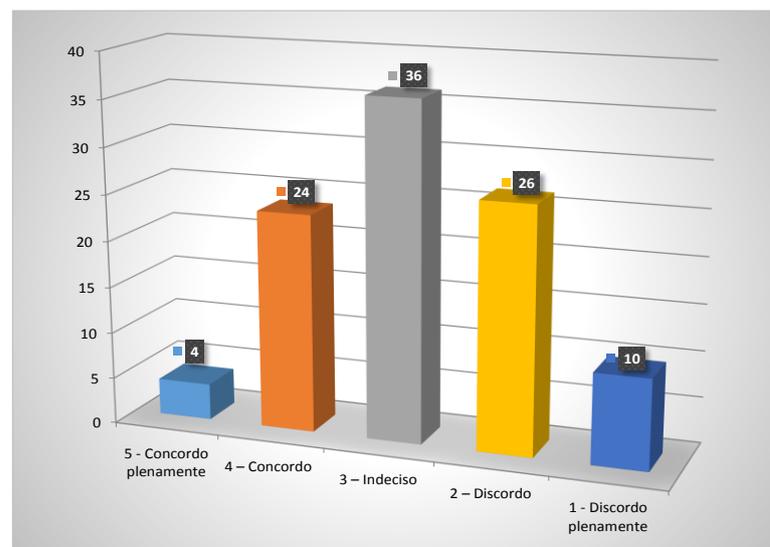


Gráfico 4.8: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 8 - “O atual instrumento de coleta de dados (avaliação *on line*) da CPA do curso de Administração da IFES é eficaz.” Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

A partir das respostas dos alunos percebe-se que 28% dos discentes concordam ou concordam plenamente que o sistema de coleta de dados é eficaz. Para 36% dos alunos o sistema não é eficaz, discordam ou discordam plenamente da afirmação. E 36% dos alunos ficaram indecisos nesta afirmação. Se for somado o número de alunos que ficaram indecisos com o número de alunos que discordam com a eficácia do sistema de coleta de dados, este percentual sobe para 72%. Deste modo, acredita-se que há melhorias a serem feitas no atual sistema de coleta de dados segundo os discentes.

O Gráfico 4.9 apresenta a afirmação 9 do questionário feito aos discentes onde é questionada a sensibilização realizada antes dos discentes responderem a autoavaliação.

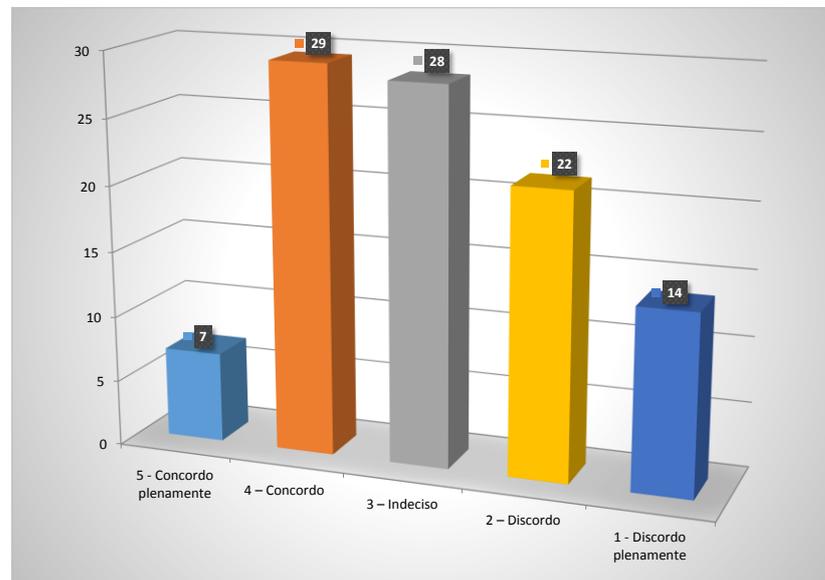


Gráfico 4.9: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 9 – “Antes dos alunos responderem a autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES, é explicado com clareza os objetivos da autoavaliação.”

Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Percebe-se que 36% dos discentes concordam ou concordam plenamente com a afirmação, 36% dos discentes discordam ou discordam plenamente e 28% estão indecisos. Assim como a pergunta anterior, houve um equilíbrio neste resultado. Mas acredita-se que se for somado os indecisos com os discentes que discordam tem-se 64% dos discentes. Portanto, a sensibilização dos discentes precisa ter um enfoque maior neste sistema de autoavaliação mostrando os objetivos desta autoavaliação.

O Gráfico 4.10 mostra a afirmação 10 feita aos discentes do curso de Administração da IFES onde é questionada a segurança do discente em responder as perguntas da autoavaliação.

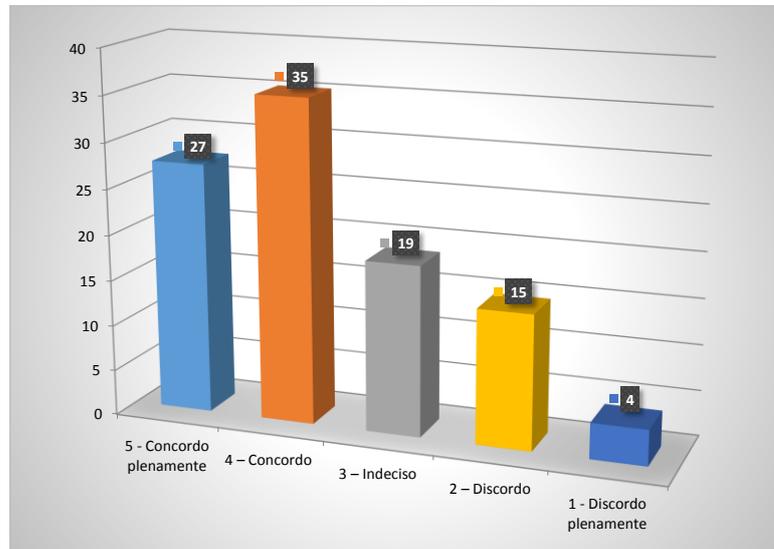


Gráfico 4.10: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 10 - “Me sinto seguro em responder as perguntas da autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES.”

Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Através do gráfico nota-se que 62% dos discentes concordam ou concordam plenamente com a afirmação, 19% ficaram indecisos e 19% discordam ou discordam plenamente. Acredita-se então que grande parte dos alunos ficam seguros em responder o questionário da CPA. Mas deve-se ficar atento aos 38% dos discentes que ficaram indecisos e discordam da afirmação. Na sensibilização, a confidencialidade do questionário poderia ter um enfoque maior.

O Gráfico 4.11 mostra a afirmação 11 do questionário dos discentes onde há o questionamento sobre as dificuldades dos discentes que podem influenciar a autoavaliação.

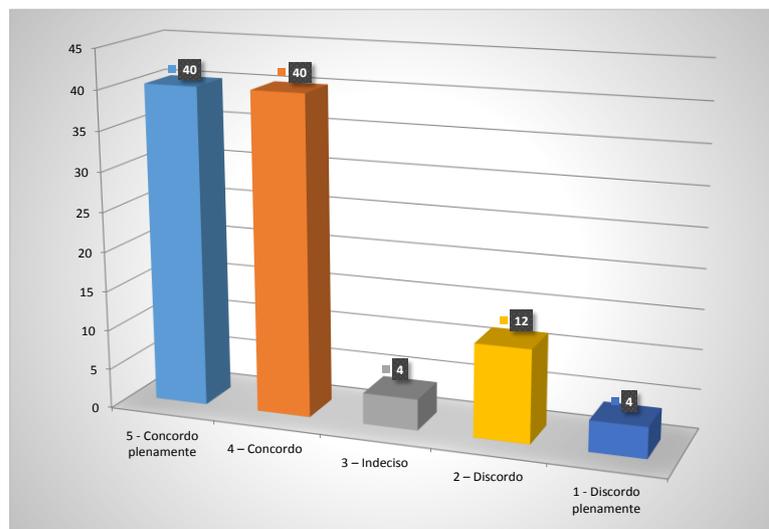


Gráfico 4.11: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 11 - “O fato de eu não gostar da disciplina cursada, ter dificuldades no aprendizado ou não gostar da didática do professor influencia minha avaliação.” Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Através deste gráfico nota-se que 80% dos discentes responderam que concordam e concordam plenamente, ou seja, problemas e dificuldade ao longo da disciplina influenciam a avaliação que os discentes realizam, como por exemplo não gostar da disciplina ou da didática do professor e ter alguma dificuldade no aprendizado.

Procurou-se a partir da segunda parte de afirmações compreender a opinião dos discentes com relação à sensibilização da autoavaliação da CPA, ao instrumento de coleta de dados usado pela CPA e a confidencialidade da autoavaliação. Percebe-se através das respostas que os discentes possuem muitas queixas com relação a esta autoavaliação. Grande parte acredita que a avaliação não é confidencial, acreditam que o questionário não é eficaz, percebe-se que a sensibilização poderia ser mais eficaz. Isto vai ao encontro de teóricos como Castanheira e Ceroni (2007) quando afirmam que a sensibilização é fundamental para o processo avaliativo ter sucesso mostrando os objetivos da avaliação estão relacionados à melhoria, e mostrando para os alunos a importância de sua opinião.

O Gráfico 4.12 correspondente à pergunta 12 do questionário dos discentes mostra o questionamento sobre os resultados da autoavaliação, o *feedback*.

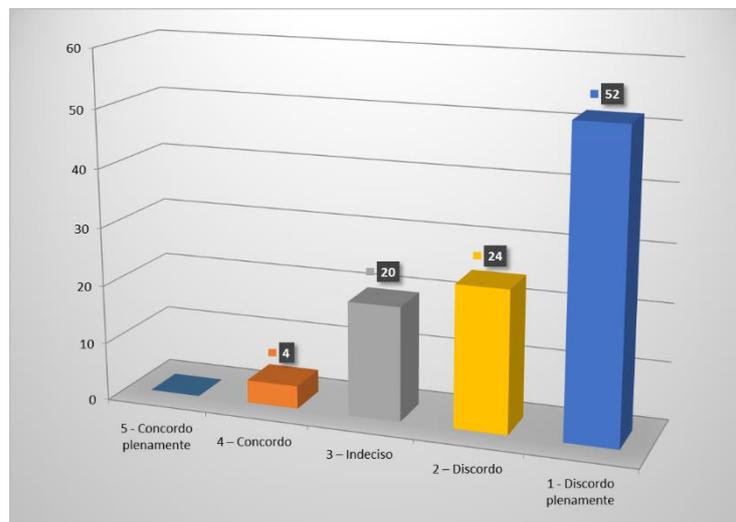


Gráfico 4.12: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 12 - "Os resultados da autoavaliação feita pelos alunos são mostrados. Há *feedback*."

Fonte: resultados da pesquisa, 2014.

Percebe-se através do gráfico acima que 76% dos discentes discordam ou discordam plenamente da afirmação, enquanto 20% dos discentes estão indecisos e apenas 4% concordam com a afirmação. Portanto, nota-se que sob o ponto de vista dos discentes há um problema considerável relacionado com o resultado da autoavaliação e o *feedback*.

O Gráfico 4.13 mostra o resultado da afirmação 13 feita aos discentes através do questionário onde há o questionamento da relação do resultado da autoavaliação e as melhorias ocasionadas.

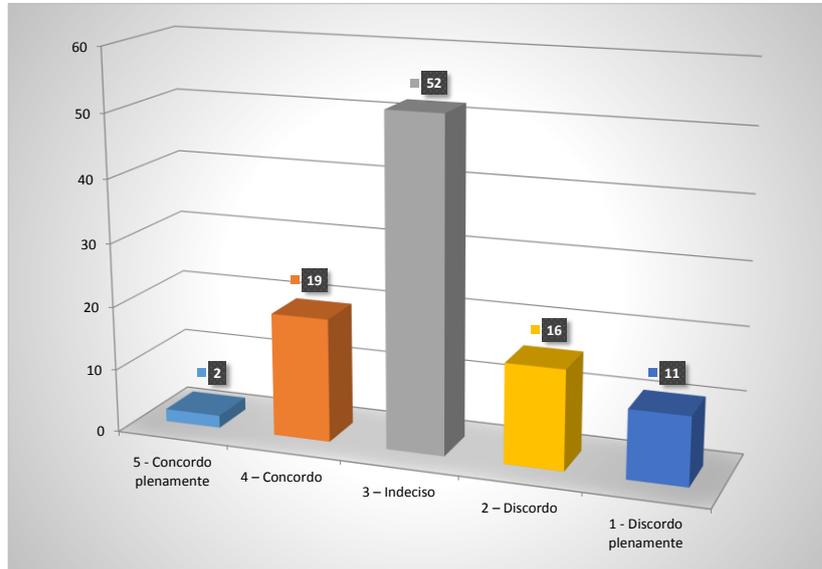


Gráfico 4.13: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 13 - “Acredito que os resultados da autoavaliação existente são aplicados na promoção de melhorias.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Percebe-se através do gráfico acima que assim como na questão anterior, há problemas com relação aos resultados da autoavaliação, ao *feedback*, pois 21% dos discentes responderem que concordam ou concordam plenamente, 27% dos discentes discordam e discordam plenamente, e 52% estão indecisos.

Finalmente o Gráfico 4.14 corresponde à última afirmação do questionário, onde há o questionamento sobre mudanças nas aulas dos professores após a autoavaliação.

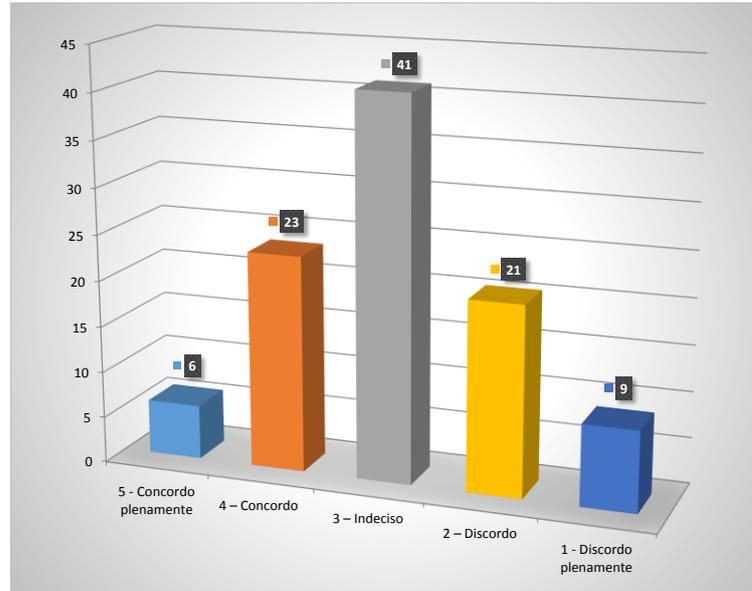


Gráfico 4.14: Resultado em (%) das respostas do questionário dos discentes correspondente à afirmação 14 - “Acredito em mudanças com relação às aulas e aos professores após estes receberem os resultados das avaliações feitas pelos alunos.”  
 Fonte: Resultados da pesquisa, 2014.

A partir do gráfico percebe-se que 30% dos discentes discordam ou discordam plenamente, 41% estão indecisos e 29% dos discentes concordam ou concordam plenamente com a pergunta. Se somarmos os indecisos com os discentes que discordam tem-se 71% de discentes. Isto mostra que deve ser melhor trabalhado no sistema de autoavaliação da CPA os resultados, *feedback* dados aos discentes. Isto vai ao encontro de teóricos como Davok e Ristoff (2000) já citados no item 2.2.4 quando afirmam que se não houver mudanças após os alunos responderem os questionários, isto vai provocar uma desmotivação e com isto as respostas positivas poderão diminuir.

Procurou-se compreender a partir da terceira parte de afirmações a opinião dos discentes com relação ao *feedback* da autoavaliação da CPA. Percebe-se que os discentes estão insatisfeitos com relação aos resultados da autoavaliação. Acredita-se que não há *feedback* ou este é insuficiente, o que gera desmotivação entre os alunos em continuar a responder esta autoavaliação nos próximos semestres.

Analisou-se algumas perguntas por cada período onde a resposta foi extremamente negativa através das opções discordo e discordo plenamente. Por exemplo, ao fazer esta análise por período para a pergunta 5 percebe-se que: no segundo período apenas 5% dos discentes responderam discordo e discordo plenamente. No quinto período 55%, no sétimo período 60% e no nono período 50%.

Na pergunta 6 percebe-se que: no segundo período 70% responderam discordo e discordo plenamente. No quinto período 87,5%, no sétimo período, 68,5% e no nono período 73%.

Na pergunta 9 percebe-se que: no segundo período 30% responderam discordo e discordo plenamente. No quinto período 42%, no sétimo período 25% e no nono período 55%.

Na pergunta 12 percebe-se que: no segundo período 60% responderam discordo e discordo plenamente. No quinto período 87,5%, no sétimo período 72% e no nono período 82%.

Na pergunta 14 percebe-se que: no segundo período 20% responderam discordo e discordo plenamente. No quinto período 37,5%, no sétimo período 25% e no nono período 41%.

Isto mostra que nos primeiros anos da graduação a motivação é maior e os discentes acreditam nos pontos positivos da avaliação. A partir do momento que fazem a avaliação e percebem que não há mudanças e não há *feedback*, se desmotivam. Isto mostra também que entre o segundo e quinto período percebem que a avaliação é ineficaz. Depois esta porcentagem tende a ficar constante, pouco mais da metade dos alunos percebe a CPA como ineficaz e isto se mantém ao longo do restante do curso.

Isto vai ao encontro ao que falam teóricos como Adams e Umbach (2011), Davok e Ristoff (2000) já citados no item 1.2 sobre o que influencia o discente a fazer a avaliação como as notas, a não afinidade com a disciplina, as características dos cursos e disciplinas, os docentes, o perfil e características dos discentes, o *feedback* da avaliação, a definição e difusão dos objetivos da avaliação, o instrumento de coleta de dados, o desempenho do aluno e o ano em que o aluno está cursando a universidade.

## 4.2 RESULTADOS COLETADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS APLICADAS AOS QUATRO GRUPOS ESTUDADOS

As entrevistas foram analisadas qualitativamente através do método de padrão combinado em conjunto com o método de elaboração de explicações.

Neste momento, foi confrontado o conteúdo elaborado teoricamente com as representações dos respondentes, possibilitando conexões entre o referencial teórico e as questões levantadas pela pesquisa.

#### **4.2.1 Resultados coletados a partir das entrevistas aplicadas ao Grupo 1: discentes que são representantes de classe e discente presidente do Centro Acadêmico de Administração (CAAdm) da IFES estudada**

As perguntas foram divididas em 3 partes. A primeira parte foi formada pelas perguntas 1 até a 4 cujo foco é o curso de Administração e a avaliação do ensino superior. O objetivo foi compreender a opinião dos discentes a respeito das dificuldades encontradas em cursar Administração e compreender a opinião sobre a avaliação do ensino superior. A segunda parte foi formada pelas perguntas 5 até a 10 cujo questionamento é voltado à autoavaliação da CPA do curso de Administração, o instrumento de coleta de dados e a sensibilização da autoavaliação. A partir destas perguntas buscou-se compreender a opinião dos discentes com relação às fases do sistema de autoavaliação da CPA. As respostas confrontaram com a primeira parte das perguntas. Assim, se o discente acredita ser importante avaliar o ensino superior mas aponta pontos a melhorar em algumas das fases, então talvez o problema encontrado esteja na maneira com que é feita alguma fase do sistema. A terceira parte é formada pelas perguntas 11 até a 13 cujo foco é o resultado, o *feedback* da autoavaliação. Assim como na segunda parte, a terceira parte buscou compreender se há pontos de melhoria na divulgação dos resultados da CPA.

Com relação à pergunta 1 feita aos discentes onde o questionamento é sobre as dificuldades em ser aluno do curso de Administração, os discentes citaram as seguintes dificuldades: a língua inglesa, a carga horária elevada, os muitos trabalhos pedidos pelos docentes. Outra dificuldade é se destacar em todos os pilares que o curso exige. Como diz abaixo o (aluno 1)<sup>8</sup>,

“O curso tem muitos pilares. Ele praticamente quer formar um super-herói. Ele tem empreendedorismo, inglês, marketing, mercado de capitais. Obviamente que não vai formar, mas quem tem dificuldade em um destes pilares não vai formar porque é pesado.”

Na pergunta 2 feita aos discentes foi questionado a importância de se avaliar o curso superior e a relação da avaliação com a qualidade do curso. Todos os entrevistados relataram ser importante e fundamental avaliar o ensino superior. Isto vai de encontro ao teórico Dias Sobrinho (2004, p. 709) item 1.1, Dias Sobrinho (2004, p. 706) item 1.1 e Dias Sobrinho (2008) item 2.2.1 quando afirma e enfatiza a importância da avaliação do ensino superior.

---

<sup>8</sup> Os alunos entrevistados foram identificados por códigos: aluno 1, aluno 2 e assim sucessivamente para preservar suas identidades individuais e institucionais.

Na pergunta 3 feita aos discentes foi questionada a relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos. Os entrevistados relataram que é um curso bem qualificado e que os ajudará em suas vidas profissionais no futuro. Mas a motivação e envolvimento do discente é fundamental, como diz o relato do aluno 1 abaixo:

“O curso só potencializa o futuro. [...] Acho que o futuro depende mais da pessoa, da ambição e não tanto do coeficiente. O curso muda algumas pessoas, potencializa o que você tem de bom e desenvolve o que você tem de ruim. [...]. O curso ajuda, mas sozinho não faz nada.”

Na pergunta 4 feita aos discentes questionou-se o papel do aluno para o resultado eficaz da autoavaliação. Todos os respondentes acreditam que possuem um papel importante para o resultado eficaz da autoavaliação. Mas relatou-se que é importante o discente responder a autoavaliação com responsabilidade, como diz abaixo o aluno 2:

“Tem gente que faz avaliação conversando na rede social, ouvindo música, fazendo outras coisas, não dão importância porque não é obrigatório. Você tem que parar e fazer aquilo, assim você vai levar menos tempo e fazer de uma forma mais séria.”

Ao se fazer a análise da primeira parte das perguntas percebe-se que os discentes consideram importante avaliar o ensino superior e todos têm consciência da relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos. Então, considera-se que o fato de haver problemas ou pouca adesão em responder a autoavaliação não está relacionado à importância que os discentes dão à avaliação e à relação desta com a qualidade do curso.

Na pergunta 5 da entrevista feita aos discentes foi questionado sobre os pontos fortes e fracos do sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração. Como ponto fraco os respondentes relataram que a avaliação poderia ser mais qualitativa e menos quantitativa e que falta o *feedback* final. Um representante relatou que é uma avaliação falha pois há a necessidade de responder o questionário da CPA para conseguir entrar no Portal Acadêmico e fazer a matrícula. O respondente mencionou que por mais que não goste sempre toma um certo cuidado ao responder, mas há discentes que fazem de qualquer jeito. Ou seja, até mesmo alguns representantes não acreditam que esta autoavaliação é voluntária e não obrigatória.

Um entrevistado deu sugestões de melhorias, falou-se que poderia haver um *link* direto do sistema de autoavaliação com o site ou rede social da CPA para propor mudanças. Isto mostra a não eficácia da autoavaliação da CPA estudada como diz a fala abaixo do aluno 3:

“Eu acho que poderia ter um *link* no *site* pra propor mudanças. Por exemplo, no *Facebook* tem um grupo que os alunos conversam, as vezes professor entra

lá, tem conflito, eu acho que isto é muito mais rico em informação, em proposta de melhoria do que colocar uma coisa só pra engessar e ninguém vai responder direito.”

Na pergunta 6 da entrevista feita aos discentes foi questionado sobre o instrumento de coleta de dados da autoavaliação da CPA. Um respondente citou que o questionário é simples e de fácil entendimento. Já outro relatou que é muito extenso e repetitivo. Percebe-se através das entrevistas que os discentes acreditam que este questionário é muito quantitativo e técnico, e não há muito espaço para escrever observações; são somente três linhas. Como diz as falas dos alunos 1 e 3 abaixo:

“Eu acredito que só a avaliação técnica não é suficiente. Eu acredito muito em comportamento, [...] e isto não é medido com a avaliação. [...] temos formação comportamental muito forte que não é avaliada. Eu não sei se o aluno consegue encher isto quando ele está saindo. [...] Eu só passei a encher a parte comportamental depois que eu comecei a trabalhar com isto. Método de avaliação é importante, poderia ter pergunta subjetiva.... não sei qual o melhor método. Teria que pensar não só a parte técnica e sim a parte de comportamento na avaliação.”

“Não tem retorno, não tem *feedback*, muitos não respondem porque acham que não é anônimo, é muito quantitativa, não chega a dar oportunidade pra gente falar, já é cansativo, muita pergunta, tinha que ter um campo pra colocar opinião, uma linha, sem ser obrigatória. As vezes tem tanta coisa pra falar e não falam, tem que ser mais qualitativo e realmente passar isto pros professores e devolver pros alunos como foi.”

Na questão 7 há um questionamento sobre a sensibilização ocorrida antes da autoavaliação da CPA. Percebe-se a necessidade de intensificar com os discentes esta sensibilização, mostrar ao aluno o objetivo, a importância da autoavaliação, mostrar dados, números, quando será o resultado, como será realizada. Isto vai ao encontro de autores como Davok e Ristoff (2000) já mencionados no item 1.2 quando afirmam que a falta de sensibilização da comunidade acadêmica é o maior empecilho para que a cultura da avaliação se institua. E Castanheira e Ceroni (2007) no item 2.2.4 quando afirmam que para o sucesso da avaliação é necessário a sensibilização dos envolvidos e na sensibilização deve ficar claro que o objetivo não é a punição dos professores e sim melhorias.

Todos responderam que é falado muito pouco sobre esta autoavaliação antes dos discentes responderem o questionário. Gostariam de mais informações no momento da divulgação e não somente haver a divulgação como obrigação. Nota-se isto através das falas abaixo:

“CPA não vem explicar na sala o que é para fazer.” (Aluno 1)

“Coordenador vem uma vez na sala, mais é bem resumido, tem que fazer e acabou.” (Aluno 3)

“Coordenador ir na sala é importante, [...] é interessante conhecer o processo, abrir mais o processo, falar qual é a intenção, o que eles querem com a avaliação. As vezes parece que é porque eles tem que fazer pra cumprir obrigação, é isto ou eles querem melhorias mesmo? Se agente souber que os professores realmente querem este *feedback* é diferente né?” (Aluno 4)

Na questão 8 da entrevista com os discentes foi questionada a segurança e confidencialidade desta autoavaliação. Através das respostas dadas acredita-se que quase todos não se importam se é confidencial e se sentem seguros ao fazer a avaliação. Como diz o depoimento abaixo:

“Eu me sinto segura, eu não me importo, eu avaliei bem os professores. Eu avaliei mal assim, na pergunta: você se dedicou as matérias, eu não me dediquei a algumas matérias. O meu desempenho eu acho que não tem nada haver com o professor, se eu não gosto do professor eu tenho que estudar do mesmo jeito, até porque na prova... mas os professores deram toda a matéria, todo o conteúdo. Eu procuro ser o mais sincera possível, a não ser que o professor tenha algum problema pessoal comigo. Mas tem a situação: se eu não gostar da professora e souber que ela não gosta de mim, não vou avaliar ela tão bem porque sei que na prova ela não vai corrigir a minha prova como ela corrige a dos outros. Mesmo ela dando todo o conteúdo você não vai dar cinco, vai dar quatro.” (Aluno 2)

Apenas um entrevistado se incomoda e sente inseguro pois para responder o questionário precisa-se colocar o número de matrícula. Então se não acredita que há confidencialidade não será sincero em alguns momentos. Como é mostrado na fala abaixo:

“É importante e fundamental fazer a avaliação, mas eu tenho um pouco de receio de responder, porque por mais que seja confidencial você tem que entrar com seu número de matrícula, porque então que tem que colocar o número? Tem que entrar com o seu login, seu número. Eu respondo direitinho quando eu sei que é confidencial, ninguém vai saber que sou eu, mas lá eu não sei.” (Aluno 3)

Isto reporta-se a pergunta anterior, precisa-se intensificar a confidencialidade da autoavaliação durante a fase de sensibilização para aumentar a credibilidade e confiança perante os discentes.

Na questão 9 da entrevista com os discentes foi questionado sobre o que influencia a avaliação do discente, o fato de não gostar da disciplina, ter dificuldades ou não gostar da didática do docente. Percebe-se que três respondentes relataram que conseguem separar o professor da disciplina e apenas um respondeu sofrer as influências relatadas na pergunta. Um discente citou um exemplo de uma disciplina na qual tem muitas dificuldades mas o professor

é excelente na didática, nunca avaliou mal este professor pois tem a consciência que o problema não é o professor. Como diz no relato abaixo:

“É a quarta vez que estou fazendo esta disciplina, é um excelente professor, eu é que tenho dificuldade, é o meu problema, tenho problema cognitivo com esta disciplina. Ele dá aula super bem. [...] Neste caso avaliei eu fazendo a disciplina, não avaliei pessoalmente.” (Aluno 1)

Na pergunta 10 da entrevista dos discentes é questionado o que deve ser feito para aumentar o número de discentes que respondem a autoavaliação da CPA. As respostas se concentraram em o professor dar o *feedback* ao aluno; o que não acontece segundo os entrevistados, a avaliação ser mais qualitativa, insegurança ao responder pois alguns não acreditam na confidencialidade da avaliação e não pensar em melhorias para o discente que fará a disciplina depois. Relatou-se também que há discentes que acreditam que sua opinião não faz diferença diante de tantos alunos. Como mostra o relato do aluno 1 abaixo.

“Os alunos sentem insegurança, pensam: vão me perseguir depois. O que poderia ser feito é ser obrigatório fazer a avaliação, mas também pode fazer com que as pessoas não respondam qualitativamente bem. Eu como representante e o Centro Acadêmico de Administração batemos muito na tecla pra todos responderem este tipo de questionário, porque pra gente, gostamos muito do curso, queremos que melhore, pensamos assim: se tivemos uma experiência ruim é bom que melhore pro próximo, melhorar sempre, mas a visão não é de todo mundo. O aluno que formou aqui vai ser o reflexo do mercado, tem que querer formação melhor que a nossa pra galera que vem lem baixo. Tirar a galera um pouco da inércia é difícil. Porque não é todo mundo que tem o carinho que agente tem pelo curso, não é todo mundo que gosta do curso, é um pouco complexo. Então eu acho que trabalhando via Centro Acadêmico, via representantes ou tentar pegar 15 minutos da aula do coordenador pra tentar maior número de adesão, mas tudo que é obrigado é complicado. Mas aí vai ter amostra maior, dá pra filtrar mais, tem gente que mesmo obrigado vai fazer direito, tem gente que não.”

Ao analisar a segunda parte das perguntas percebe-se que há problemas na sensibilização que, segundo os discentes é falha. Poderia haver uma divulgação maior do objetivo e da importância da autoavaliação da CPA, de como será o resultado, da confidencialidade. E há problemas no instrumento de coleta de dados desta autoavaliação que poderia ser mais qualitativo com um campo maior para os alunos escreverem suas opiniões. Acredita-se que estas críticas contribuem para a desmotivação dos discentes em responderem a autoavaliação da CPA. Sendo assim, mudanças nas fases de sensibilização e coleta de dados poderiam contribuir para uma maior adesão dos discentes em responder.

Com relação a pergunta 11 da entrevista feita aos discentes, questionou-se se há o *feedback* depois que os discentes respondem o questionário de autoavaliação. Todos os entrevistados

citaram que não há *feedback* e comentaram a importância do *feedback* como é mostrado nos depoimentos abaixo:

“Tem professor que não faz nada mesmo, e a aula dele é horrível [...] A turma deu *feedback* e ele não fez nenhum esforço pra melhorar, não faz muito sentido sabe. Envolve outras coisas, funcionalismo público, tudo mais lento, mais complexo, professor tem outras atividades, pra nós é meio massante, queremos aprender, ter uma aula legal, as vezes o professor entra aqui desmotivado, não queria estar aqui. Do mesmo jeito que damos *feedback* curto e grosso, escrevemos se a aula foi sensacional, melhorou muito, foi muito bom, agente bate mas também falamos coisas boas.” (Aluno 1)

“Eu até hoje só vi um professor que mudou, os outros não.” (Aluno 3)

“Neste curso temos muita abertura, geralmente eles sabem o que agente pensa. [...] acho importante professor receber *feedback*. Quando tinha a autoavaliação específica do curso de Administração por exemplo: teve um caso que o Professor X só dava aula no slide [...]. Recebeu *feedback* de maneira bem positiva, hoje não da aula só no slide, resolve exercício no quadro. Melhorou absurdamente, a aula dele melhorou 1000% a partir destas avaliações. Nesta avaliação do curso pelo menos no final você pode dizer pontos a melhorar, pontos positivos. Acho que o professor tem que saber o que tá acontecendo, não é todo professor que recebe este *feedback* de maneira positiva. Tem uns que acham que aluno é vagabundo [...]. Processo de melhoria tem que ser contínuo. Eu vejo assim: o aluno é cliente do professor, o Professor X não cobra presença e a aula dele tá sempre cheia, tem professor que cobra presença e a aula dele não está cheia, depende muito do professor, tem que querer sempre melhorar, didática. Depois que você percebeu o perfil da turma tem que se modificar [...]” (Aluno 1)

Na pergunta 12 da entrevista com os discentes foi questionado qual acreditam ser o melhor modo para disponibilizar o resultado da autoavaliação. Todos responderam que o professor fazer o *feedback* em sala de aula é o melhor modo de disponibilizar o resultado. Isto abre espaço para discussão e questionamentos e todos poderão trabalhar para encontrar o melhor caminho para solucionar os problemas.

Na pergunta 13 foi questionado se o discente acredita que os resultados da avaliação existente são aplicados na promoção de melhorias, se há mudanças nas aulas e nos professores. Através das entrevistas percebe-se que os discentes acreditam que a maioria dos docentes não fazem melhorias, apenas alguns, em alguns momentos não sabem se a mudança é devido à avaliação ou não. Como dizem os depoimentos abaixo:

“Eu acho que existem professores que estão muito abertos a mudanças e a melhorias, tem professor que faz a diferença. Mas na maioria você não vê mudança, isto te desmotiva porque você avalia, você vai lá, propõe a mudança .... no comecinho do curso eu fazia tudo certinho, [...] mas depois eu vi que nada melhorava aí .... Depende muito do professor, tem alguns que vemos uma

leve mudança, outros não mudam, é um problema recorrente com todas as turmas, sempre é o mesmo problema.” (Aluno 3)

“Nunca vi mudança nos professores. Também eu avaliei e não tive mais aulas com eles. [...] Fazer parte do Centro Acadêmico já mostra né? Eu tenho noção disto sim, mesmo se eu não vou fazer a matéria acho importante melhorias pros outros. Se pudessem escolher o professor pra avaliar tenho certeza que escolheriam só o que não gostam. Como é uma via de mão dupla o pessoal da coordenação tem que mostrar um pouco do processo pra gente confiar e fazer esta troca, mas eu acho super essencial.” (Aluno 4)

“Talvez um professor que eu avaliei que a matéria era muito massante, e no outro semestre ele começou a dar mais exercícios e melhorou. Mas não sei se é porque a matéria mudou e ele iria dar exercícios mesmo ou se ele mudou devido à avaliação.” (Aluno 2)

Ao analisar a terceira parte das perguntas nota-se que segundo os discentes não há *feedback* ou há muito pouco e enfatizaram a importância deste *feedback* para as melhorias das aulas. Então, não percebem melhorias nas aulas depois de responderem as avaliações. As poucas melhorias que acontecem, os discentes não sabem se são devido à avaliação. Aqui está um outro ponto importante relacionado à baixa adesão dos alunos em responderem a autoavaliação da CPA. Se não há *feedback* ou este *feedback* é falho, por que os discentes vão continuar a responder esta autoavaliação nos próximos semestres?

Finalizando, do mesmo modo dos discentes que responderam o questionário, os discentes que foram entrevistados acreditam na importância da avaliação do ensino superior. Mas questionam o modo como a autoavaliação da CPA é realizada, com sensibilização insuficiente, instrumento de coleta de dados quantitativo e técnico demais, com pouco ou nenhum *feedback* e culpam os docentes por não haver *feedback*. E não identificam o fechamento da autoavaliação e questionamentos que poderiam ocorrer ao finalizar o ciclo da autoavaliação. Isto vai ao encontro de teóricos que criticam o modo como a avaliação é feita como afirma Dias Sobrinho (2008) quando diz que a avaliação da educação superior brasileira está deixando de ser uma construção de significados, questionamento sobre a importância científica e social da formação e dos conhecimentos, e reduzindo-se à medida e ao controle. Assim, os processos formativos se anulam diante dos resultados quantificáveis. E Goergen (2010) quando afirma que são recorrentes e disseminadas as críticas aos critérios supostamente muito quantitativistas e produtivistas da avaliação do ensino superior.

#### **4.2.2 Resultados coletados a partir das entrevistas aplicadas aos Grupo 2: docentes do curso de Administração e Grupo 3: coordenador do curso de Administração da IFES estudada**

As perguntas estão divididas em 3 partes. A primeira parte é formada pelas perguntas 1 até a 4 cujo foco é o curso de Administração e a avaliação do ensino superior. O objetivo é compreender a opinião dos docentes e coordenador a respeito das dificuldades encontradas no curso de Administração e compreender a opinião sobre a avaliação do ensino superior. A segunda parte é formada pelas perguntas 5 até a 8 cujo questionamento é voltado à autoavaliação da CPA do curso de Administração, ao instrumento de coleta de dados e à sensibilização da autoavaliação. A partir destas perguntas busca-se compreender a opinião dos docentes e coordenador com relação às fases do sistema de autoavaliação da CPA. As respostas irão confrontar com a primeira parte das perguntas. Assim, se o docente acredita ser importante avaliar o ensino superior mas aponta pontos a melhorar em algumas das fases, então talvez o problema encontrado esteja na maneira com que é realizada alguma fase do sistema. A terceira parte é formada pelas perguntas 9 até a 12 cujo foco é o resultado, o *feedback* da autoavaliação. Assim como na segunda parte, a terceira parte busca compreender se há pontos de melhoria na divulgação dos resultados da autoavaliação da CPA.

Na pergunta 1 da entrevista o questionamento foi sobre a dificuldade maior como professor e como coordenador do curso de Administração. Os respondentes citaram problemas pontuais das disciplinas. Como no curso de Administração há disciplinas com foco em áreas diferenciadas, há exemplos sobre estes problemas relacionados às diferentes disciplinas. Foi citado que poderia haver uma base maior nos primeiros anos de matemática para o aluno compreender melhor disciplinas como Economia e Finanças. Outro ponto citado é a dificuldade em transformar um assunto técnico em mais aplicado ao universo do administrador bem como o nível fraco de inglês dos discentes que entram no curso hoje em dia, principalmente devido ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). No caso de sociologia, o aluno de administração tem dificuldades em entender o que esta disciplina está fazendo na grade curricular. Tem-se então que encontrar um modo de articulação entre a administração e a área social já que administração é uma ciência social aplicada. Outro ponto citado é a dificuldade de lidar com todas as grades curriculares, atualmente o curso possui sete grades. Foi falado também da singularidade dos alunos de Administração onde domina a acirrada competição em sala de aula como diz o depoimento abaixo.

“A minha disciplina coincidia com o início da formação de empresas. Era claro a atitude competitiva entre os alunos em sala de aula até na apresentação de trabalhos, nas perguntas que eram feitas, agente de frente para os alunos observa, o aluno faz uma pergunta o outro faz careta, gracinha. As antipatias sendo criadas ali. Eu ficava triste porque não entendo formação desta forma. Desta criação de um ambiente altamente competitivo. Eu não sei como esta turma chega ao último ano. Imagino que seja cada um por si e Deus por todos. Individualista demais, o que não acontece na engenharia, são muito unidas as turmas, unidas no pedido, no choro. [...] Acho que até um bocadinho de arrogância. Eu acho que isto vai sendo construído. Todos são bons, entraram num curso tão acirrado, federal. Mas acho que tem aí uma pitada na nossa forma de trabalhar. [...]” (Professor 1)<sup>9</sup>

Ainda sobre o comportamento dos discentes de Administração foi citado a atitude destes discentes, como são exigentes e como já dão *feedbacks* no dia-a-dia para o professor. Isto mostra que a autoavaliação da CPA precisa ser eficaz para estes alunos ficarem motivados em responder as questões.

“O aluno é muito exigente, este é o desafio, a dificuldade. Você é avaliado 360 graus, o aluno dá *feedback* todas as semanas informalmente. As vezes recebo um *feedback* mas se acho que a turma pode participar do ambiente, da teoria, da participação compartilho esta responsabilidade. Exigem formatos diferentes, [...] querem exercitar comportamentos diferentes, [...] Quando formatos começam a repetir muito eles nos alertam, não queremos fazer apresentação em toda a disciplina, querem fazer jogos, projetos. A figura do *feedback* é tão forte no curso, ele cobra isto, muito diferente da engenharia, onde ele não reclama, você vê que ele tá com dificuldade, não está sabendo o que tá fazendo ali, ele sofre calado.” (Professor 2)

Falou-se também da indisciplina, conversa, bagunça, dificuldades em manter a atenção do aluno, entender esta nova geração de alunos e do uso da tecnologia em sala de aula. Neste sentido, apenas dois professores acreditam que a tecnologia em sala de aula atrapalha e os outros professores acreditam que deve haver um modo de conciliar o uso da tecnologia com as suas disciplinas. Um ponto importante também é manter a qualidade do curso entendendo estes alunos. Estas dificuldades são mostrados nas citações abaixo:

“ O que agente tem notado é que os alunos estão menos participativos. No começo eu achava que o problema era comigo, com a minha disciplina. Não me considero um cara acomodado, gosto de uma aula participativa, mas também não acho certo aquele negócio do professor fazer palhaçada na sala, ser legalzão, acho triste até, tem que atrair o aluno pela disciplina não porque você tá fazendo presepada na aula, mas agente tem notado, a participação dos alunos tem diminuído bastante. Computador e celular na sala, nunca fui contra isso, mesmo que eu acho que temos que tratar os caras de maneira mais

---

<sup>9</sup> Os professores entrevistados foram identificados por códigos: professor 1, professor 2 e assim sucessivamente para preservar suas identidades individuais e institucionais.

profissional, tratar como adultos, não posso competir com o *Google*. [...] Interação com Internet faz parte, não dá pra voltar atrás. Mas percebemos que passou do limite, várias vezes eu tava dando aula e não tinha ninguém olhando pra minha cara. Então esta falta de interesse, uso da tecnologia, não atuamos com isto. [...] Mas também o professor não pode dar a mesma aula que dava a 20 anos. Se alunos forem menos participativos, neste caso, uso descabido da tecnologia possa atrapalhar. Já tentei cobrar presença, fechar a porta, entra a hora que ele quer, sai a hora que quer, não tem respeito, educação, disciplina. [...] Alguma coisa não tá legal.” (Professor 3)

“Atualmente a dificuldade é o perfil da turma que mudou muito. Grande desafio no momento é adequar a disciplina, didática, conteúdo, avaliações, atividades ao novo perfil de aluno que estamos recebendo. Alunos com mais dificuldades, mais fracos, mais imaturos, turmas grandes, média de 45 alunos por turma, muito heterogênea, infantis, tem gente que trabalha, tem gente que não tá nem aí, não faz trabalho, não entrega.” (Professor 4)

“Hoje alunos têm a capacidade de absorção menor, assim, como eu vou tornar algo que a princípio é chato, desinteressante em algo...um curso noturno...está ficando quase impossível ultimamente. Com o mesmo nível de cobrança hoje em dia tem sido inferior o resultado. Esta é a minha grande preocupação: o valor que o ensino tem pra este pessoal que está chegando na universidade. Tem que pensar: o aluno não gosta de pensar hoje em dia. Internet atrapalha: as notícias são curtas, ex.: governo cortou o orçamento, o aluno não quer saber porque, onde cortou.” (Professor 5)

Na pergunta 2 há o questionamento sobre a importância de se avaliar o curso superior e a relação da avaliação com a qualidade do curso. Todos consideram importante e essencial avaliar o ensino superior. E também acreditam na ligação da avaliação com a qualidade do curso. Como afirma o professor 6 abaixo:

“Para ter mais qualidade precisa saber os principais problemas, e pra saber, a avaliação é ideal.”

Entretanto, as críticas foram feitas para o modo com que a avaliação é feita, o que vai de encontro ao que os discentes e teóricos disseram também. Os docentes consideram a avaliação extremamente quantitativa, técnica e focada em números, acredita-se que poderia ser mais qualitativa também.

“A avaliação está partindo para preenchimento de documentos eletrônicos. Muito quantitativo, não se consegue um processo avaliativo completo em termos de aspectos quantitativos. A questão é só de resultados, quantos alunos são formados, quantos são retidos, quantos saem. Professores: quantos aprovam alunos, quantas reprovações. Em termos de produções nossas somos medidos pela produção acadêmica, e aí somos um número. O que que acontece com este processo avaliativo que vivemos hoje, uma cultura da avaliação no mundo todo, tudo é avaliado. Tudo hoje é uma questão de índice, nós estamos perdendo aspectos que são fundamentais do ser humano, que é a melhoria disto tudo. Então não vemos a melhoria. Um professor que é medido pelo

número de artigos que produz não tem tempo, nem interesse nem incentivo para se dedicar à docência. Para melhorar suas aulas, buscar material, tecnologias diferentes. Você é cobrado por isto, então pouco importam as minhas aulas.” (Professor 1)

“Avaliação é tentativa de boa intenção de criar instrumentos que levantam uma série de dados. Exemplo: instrumento que aluno avalia professor, é óbvio que professor tem deficiências. Primeira pergunta: esta pessoa está disposta a mudar? Não sei. Segundo: Mesmo que ela esteja disposta tem elementos disponíveis para esta mudança? A instituição provê estes elementos? Avaliação é muito mais pra dar resposta aquelas pessoas que querem algo quantitativo, do que ferramenta de melhoria. Eu estou ruim aqui e aqui. A quem eu vou recorrer? Tem coisas que temos condições, tem outras que não. A IFES tem grupo de pessoas preparadas pra isto? Em lugar nenhum tem.” (Professor 7)

Falou-se que a cultura da avaliação ainda não está inserida na universidade, como diz o depoimento abaixo:

“Começou um processo de cultura da avaliação mas ainda está incipiente no Brasil. O pessoal confunde avaliação com mensuração. [...] a avaliação institucional, IFES e outras universidades estavam fazendo apenas a mensuração e não seu processo de avaliação. Processo de avaliação do ponto de vista metodológico não é claramente compreendido. Mas é um desafio.” (Professor 8)

Falou-se também como crítica o fato da avaliação ser punitiva e focada no professor como é dito abaixo:

“O curso tem que ser avaliado, o sistema tem que ser aprimorado, o foco é muito no professor. Tá certo que o professor é o coordenador da disciplina, mas toda a avaliação de educação que eu conheço é ampla [...]. Meu questionamento é com relação a isto, tem que tirar o foco somente no professor.” (Professor 4)

Na pergunta 3 o questionamento é sobre a relação da qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos. Todos acreditam que há esta relação como mostram os depoimentos abaixo:

“Nosso curso passa responsabilidade pro aluno, ser ativo, ir atrás, ir além, tem co-responsabilidade, papel relacionado a própria construção deste comportamento de responsabilidade, participação do aluno. Acho que não perdemos esta filosofia não. E depois no futuro tenham orgulho do curso, professor tem participação relevante em construir este comportamento, de querer fazer bem. Hoje em dia excelência só em conhecimento não basta, ensinamos o aluno a pensar, a se desafiar, este é o nosso papel. No Enade: aluno vai lá querendo posicionar o curso entre os melhores.” (Professor 2)

“Eu brinco e ponho a mão no fogo que qualquer ex-aluno consegue atender telefone em inglês, fazer apresentação em inglês, alguns treinam menos mas

conseguem. Eu acredito sim, que tem uma relação sim, então agente não pode deixar acabar.” (Professor 9)

Na pergunta 4 o questionamento foi a respeito do papel do professor e do coordenador para o resultado eficaz da avaliação. Todos acreditam que possuem um importante papel neste contexto. Como é mostrado nos depoimentos abaixo:

“Central o papel do professor, única parte fixa da universidade é o professor. É o mesmo durante décadas, a instituição é o professor. Não estou em momento nenhum falando que Universidade só precisa de professor. Mas é um ambiente de saber – quem sabe é o professor, esta que é a verdade.” (Professor 10)

“Professor é o mais importante, porque na minha concepção se a sala de aula não for boa mais tem um bom professor, as coisas se resolvem, se a sala de aula for expetacular com um professor ruim não resolve quase nada. Se o aluno não for bom mas tem um bom professor, vai dar pra ele um saldo de conhecimento. Se os alunos forem bons mas os professores não tão bons este saldo de conhecimento vai ser bem mais limitado. O professor é a peça chave”. (Professor 6)

Os entrevistados mencionaram também através de exemplos o que fazem com a avaliação.

“No meu caso, eu tomo um cuidado pra ler as avaliações e olho onde é que está, se há uma coerência da resposta do aluno, eu me preocupo com isto. Todos os índices que são colocados, faço uma ponderação. Tudo o que é muito pouco assusta, e tudo o que é muito alto também assusta. Temos que pensar nos extremos, quanto colocam que você é muito bom ou muito ruim é um problema. Tem que entender se aquele grupo de alunos naquele item corresponde naquilo que você acha que está correto ou não. Neste sentido a avaliação quando você leva a sério ajuda a gente a melhorar algumas coisas, a pensar e refletir. Neste sentido ela é ótima.” (Professor 11)

“Primeiro eu tenho que receber o *feedback* de como foi a avaliação, na medida que eu recebo este retorno eu tenho que avaliar os pontos negativos, eu vou dar um exemplo pra você: eu recebi a algum tempo uma avaliação dos alunos que eu gastava muito tempo da aula repetindo, e a sugestão foi: desempaca, avança. Isto foi um retorno positivo porque agora você começa a se policiar, onde foi elogiado você mantém aquilo, com alguma melhoria [...] acho que os pontos positivos tem que ser avaliados antes do ano letivo começar até pra que: se eu recebi uma avaliação negativa no final de 2013 eu já tenho que trabalhar para já no início de 2014 eu tende a fazer alguma coisa pra mudar.” (Professor 12)

“Eu sempre divulgo, agente não tem como cobrar. Dou alguns exemplos meus de mudanças de atitude e de conteúdo depois que recebi a avaliação. Quando eu comecei no curso recebi *feedback*, isto me fez mudar bastante a forma de passar a matéria, eu passo isto pros alunos para eles entenderem.” (Professor 13)

“Com colegiado de alunos – nós passamos o que estamos fazendo pra divulgar e pedir a opinião. Tem que haver esta interação, até uma pergunta da CPA fala: os alunos estão interagindo com os professores? Tem que ter este crescimento dos dois lados.” (Professor 14)

Por outro lado há uma crítica relacionada ao fato da avaliação atrapalhar a prática docente devido à cobrança de resultados e o foco quantitativo como é dito abaixo:

“A avaliação gera tipos de práticas docentes. Esta cultura da avaliação tem provocado uma desvalorização constante da formação dos professores, eles não tem tempo nem de pensar nas aulas deles. Ele não prepara as aulas, preparar aulas pro professor de ensino superior é pegar algum artigo, lê alguma coisinha e vamos lá. E aí nós não saímos das aulas expositivas. Das quase palestras que os professores dão. Isto em função da avaliação. [...] Alguma coisa tem que ser redefinida em termos de currículo do ensino superior em função da democratização do espaço. A universidade está ampliando o número de alunos e estão vindo mais alunos da rede pública, de outras classes sociais, isto é muito bom, é universidade pública, é pra todos. Mas a avaliação vai ter que sofrer uma interferência pra dizer o que isto tem significado em termos de resultado do processo.” (Professor 1)

Percebe-se através da primeira parte das perguntas que os docentes afirmaram ser um desafio lidar com a nova geração de alunos que é focada na tecnologia. Uma reclamação recorrente é a conversa e a falta de interesse nas disciplinas. Todos acreditam ser importante a avaliação do ensino superior e acreditam possuir um importante papel no contexto da avaliação. Fala-se que na universidade estudada não há a cultura de avaliação e reclamam do caráter quantitativo desta.

Com relação à pergunta 5 da entrevista são questionados os pontos fortes e fracos do sistema de autoavaliação da CPA da IFES. Como pontos fracos foi citado o fato de ser técnica e quantitativa demais, ter perguntas muito genéricas que não trazem as particularidades do curso, questionou-se o fato de as perguntas do instrumento de coleta de dados não serem tão objetivas e rodearem o mesmo conceito. Acredita-se pela fala dos docentes que falta um componente humano nesta autoavaliação que não deve se reduzir a um preenchimento de formulário como diz a fala abaixo:

“Agora, no interior das universidades não trabalhamos autoavaliação. A da CPA é de preenchimento de formulários eletrônicos. Fica aquela coisa de pressionar agente pra entrar no sistema, se não preencher corre o risco de ter não sei o que o ano que vem. Porque nem professor percebe infelizmente a importância de processos avaliativos dentro da Instituição. Este professor não está acostumado a ser avaliado e nem a fazer uma autoavaliação. Autoavaliação na prática docente é pensar na própria prática.” (Professor 1)

Entre os docentes, percebe-se que uma reclamação recorrente é o fato de não perceberem o ciclo da autoavaliação se fechando. Um ponto que deram bastante ênfase foi à respeito do *feedback* e a presença de questionamentos depois da fase de coleta de dados. Como diz a fala abaixo:

“Na IFES e em outras também creio que o maior desafio é sair do estágio de mensurar e coletar dados para o estágio de reflexão. Acho que é um processo trabalhoso de sensibilização das pessoas. Não é simplesmente coletar dados. Porque no ciclo de avaliação: você tem instrumentos, você coleta dados, tabula e mensura durante um determinado ciclo. E a publicação do resultado não é da mensuração. E nem tabulação. A publicação do resultado da avaliação é um processo de reflexão. Se você tem a tabulação dos dados quantitativos é um convite para você chamar as pessoas para um processo de reflexão. Hoje eu vejo que não existe.” (Professor 8)

Outro ponto mencionado por quatro dos docentes foi o fato de haver no Brasil outras CPAs que funcionam com mais eficiência que a da IFES. Então, questionou-se porque a CPA da IFES não se baseia nestes exemplos para fazer melhorias.

“Eu já vi CPAs muito mais eficientes que a nossa, extremamente mais eficientes, que realmente tem uma relação com o membro externo, representante da sociedade civil representa, participa. Instituições que pegam egressos famosos, pessoas de outros países, ainda mais em uma Universidade que quer se internacionalizar. A nossa CPA, ela precisa melhorar muito, eu diria que é uma CPA que está abaixo da média das CPAs do Brasil [...] Semana passada eu estava numa Instituição em que a CPA era extraordinária. Ficaram com nota máxima, tinha instrumento de validação estatisticamente controlado, modelos de plotagem com grau de erro, professores de estatística participavam do processo, representante da comunidade externa era presidente de uma multinacional dos EUA, [...] Mas peraí: a nossa Instituição quer ser o quê, quer ser uma Instituição de esquina, [...] aí tudo bem, então fica com esta CPA, senão, se as pretensões da IFES são maiores, [...], então eu organizaria a CPA de uma maneira muito mais eficiente. As boas CPAs que eu já vi trabalham quali e quanti, [...] Tem doutor aqui em todas as áreas, em economia, finanças, estatística, engenharia, então, não tem falta de conhecimento. Eu imagino que os alunos reclamam da CPA, são bons alunos, eu ficaria surpreso se não reclamassem. [...] você não precisa ficar reinventando a roda, você pega boas CPAs nas melhores universidades do mundo, vê como elas funcionam, vê o que elas fazem para darem certo, e você tenta replicar com os condicionantes locais. Então, estes condicionantes deveriam vir a *posteriori*, depois. Primeiro: estudar os modelos mais eficientes de autoavaliação, e adaptar aqui.” (Professor 10)

Isto vai ao encontro de autores como Trigueiro (1999), já citado no item 2.2.3 quando afirma que foram nas universidades públicas onde aconteceram as experiências mais expressivas de produção do conhecimento sobre a avaliação e entre as metodologias que foram aplicadas.

Questionou-se também a avaliação que os docentes fazem da turma. Por exemplo, como considerar os discentes como um todo se há casos diferentes um do outro? Há disciplinas onde 50% da turma desiste. Como considerar a opinião de alguém que desistiu ou que não leva a sério e de alguém que se dedicou até o fim? A avaliação de qual destes discentes é importante para o docente? O mesmo pode acontecer ao contrário. O docente não consegue neste tipo de avaliação avaliar alunos em particular. Avalia a turma como um todo. Então como avaliará de modo igual um discente que não se dedicou e um que participou. Assim, a avaliação acaba sendo injusta com quem participou e até boa demais com quem não participou.

Na pergunta 6 questionou-se a fase do sistema de avaliação que o docente considera a mais importante. Dois professores consideram o *feedback* o mais importante e os outros afirmaram que todas as fases são importantes.

Na pergunta 7 foi questionado o que o docente considera que mais atrapalha o resultado eficaz da avaliação. As respostas se concentraram em afirmar que o ciclo do sistema de autoavaliação não se fecha, os docentes acreditam que a autoavaliação termina no resultado quantitativo que os mesmos recebem por *email*, não sabem o que fazer depois, não há acompanhamento, como dizem as falas abaixo:

“O problema da avaliação da CPA: para nos próprios números que ela produz. Talvez quem coordena a avaliação não tenha habilidade suficiente pra dar respostas mais seguras pra que isto avance. Não é um problema só da avaliação, mas do que a IFES tem pra oferecer com estes resultados. Tentamos então resolver pontualmente.” (Professor 11)

“Você não sabe [...] como eles fazem o processo. Se você pergunta pra qualquer professor quem é membro da comissão, eles não sabem, quando eles reúnem, você não sabe, qual o resultado, você não sabe. A CPA tem que ter credibilidade. Você tem lá quantos alunos, quantos avaliaram e simplesmente eles soltam uma nota pra você? O que eu vou fazer com esta nota? [...] Você não tá avaliando por exemplo, quantidade de peças com defeito, é sobre pessoas. Se você for ver é injusto, é uma pessoa sendo avaliada por 40, por 60.” (Professor 5)

“CPA tem papel fundamental de primeiro: ter uma metodologia consituída de passos e ações para desenvolver o ciclo do processo (começa no mês tal e termina no mês tal) [...] Segundo: A CPA tem um papel de também junto com a Reitoria da IFES apresentar esta metodologia, terceiro: estimular este processo. Não é papel do reitor, do coordenador. A CPA tem que levar às instâncias e ao Reitor estes requisistos. Então dizer que o professor e o aluno não fazem isto é muito confortável. A culpa não é de ninguém, é da ausência de uma metodologia que eu consiga encher qual é o papel da CPA e qual é o papel do processo avaliativo do ponto de vista metodológico e teórico. Há uma lacuna muito grande e principalmente fazer com que a universidade chegue ao patamar do processo reflexivo. [...] Isto é o coração da avaliação,

esta reflexão. Teve uma reunião que eu levantei esta questão, a resposta é: foi sempre assim.” (Professor 8)

Há deste modo deficiências em todas as fases do ciclo, muitos afirmaram que não há avaliação e sim mensuração de dados. O que vai de encontro a fala dos discentes através das entrevistas citadas anteriormente e de teóricos como Dias Sobrinho (2008) e Goergen (2010) também citados.

Na pergunta 8 o questionamento foi sobre o instrumento de coleta de dados. Os docentes afirmam que as perguntas poderiam ser reformuladas, há muitas perguntas e estas não são objetivas. Como já foi dito anteriormente, poderiam haver perguntas abertas e tornar o questionário mais qualitativo. Como afirmam as falas abaixo:

“Avaliação é uma coisa interessante, acho que tem que ter um parâmetro de avaliação. O problema destas avaliações é que elas não são avaliações com perfil qualitativo. E sim perfil quantitativo. As vezes não vemos algumas questões que estão alí embutidas. Você acaba refletindo um número. Você busca não melhorar eficácia e eficiência do curso, você busca atingir aquela meta média que as outras universidades alcançaram que lhe dá uma classificação x ou y, isto é que é o problema. Poderia ter um misto entre quali e quanti nas perguntas.” (Professor 11)

“Trabalhei com indicadores de desempenho, desanimei do processo, não tiveram o cuidado de adaptar a metodologia à realidade. Pegaram um monte de questões e colocaram.” (Professor 4)

“No questionário da autoavaliação do curso de Administração que tinha antigamente gosto principalmente da parte qualitativa, vejo os comentários, já mudei coisas por conta de comentários que eu vi.” (Professor 3)

“Tem objetivo muito bom, mas tem perguntas que podem ser melhoradas, tem pergunta alí que nem o aluno entende o que está perguntando, talvez algumas perguntas têm que ser explicadas, alguém da CPA ir na sala, que eu saiba quando entra no Portal é assim: preencha sua avaliação ou não sei o que vai acontecer, algum tipo de punição eu acho, posso estar enganada, aí o aluno se sente obrigado a avaliar. Tem aluno que leva a sério, mas tem aluno que eu imagino que quer ficar livre, põe 5 em tudo.” (Professor 9)

Ao fazer a análise da segunda parte das perguntas percebe-se que os professores acreditam que a autoavaliação da CPA é técnica e quantitativa, afirmam que poderia ser mais qualitativa. Reclamam que não percebem o ciclo da autoavaliação se fechando. Ou seja, não há o acompanhamento final com as reflexões e questionamentos. Há somente a mensuração de dados.

Na pergunta 9 foi questionado o que os docentes acreditam que deve ser feito para aumentar o número dos estudantes que respondem as perguntas da autoavaliação. Através das respostas dos docentes percebe-se que deve haver uma melhoria em todas as fases da

autoavaliação, na sensibilização, no instrumento de coleta de dados, no *feedback*, no plano de ação. E para fechar o ciclo do sistema de autoavaliação, continuar com as conversas, reuniões e questionamentos depois do resultado ser divulgado. Falou-se também da necessidade de um maior envolvimento entre os docentes, coordenador e membros da CPA. Como mostram as falas abaixo:

“As turmas deveriam receber a visita de cinco minutos até do próprio coordenador chamando as pessoas a responder e alertando as vantagens que o sistema pode trazer. É lógico que se o aluno for convidado da primeira vez pelo coordenador, vai pra casa dele e responde, não tem *feedback*, ele desanima e não responde mais. Pra dar empurrão inicial é importante a presença do coordenador, levar slides mostrando a cara do sistema e como é que aquele *feedback* vai ser dado, saber isto antes de responder, eu acho que eles já criam uma expectativa.”( Professor 12)

“Eles não tem incentivo, uma mobilização pra que eles participem mais. Eles não vêem resultado. Se algum dia tivesse feito uma avaliação que por meio do relatório da CPA eles mudassem alguma coisa realmente importante no curso que incomodam os alunos por exemplo.... agente sabe que existem professores que não agradam, professores que não dão aula, que são incompreensíveis para os alunos. Se por meio desta avaliação alguma tomada de decisão fosse feita, eu acho que os alunos iriam ter motivo para avaliar, ele iria falar: realmente funciona, é por aqui que eu posso participar. Mas não participam porque não há efetividade no resultado da avaliação. [...] e não é culpa da CPA, é uma cultura que está completamente plasmada na universidade pública; avaliação não serve, não surte efeito, cada um faz o que quer. Não há um senso de responsabilidade. Não vai ser a aplicação correta da tecnologia que vai viabilizar uma avaliação. É as pessoas estarem convencidas da importância de um mecanismo deste. Nem em pequenos grupos de professores de cada curso se discute, analisa e questiona o resultado de uma avaliação. [...] Acontece muito em educação o amadorismo sabe, senso comum, eu não preciso estudar. Porque vou estudar pedagogia, porque vou ler sobre avaliação né? Fui avaliada a minha vida toda, não tenho que aprender mais nada a respeito disto, não tenho tempo, tenho que produzir pra CAPES. Então eu acho que é por aí”. (Professor 1)

“Se algo não tem demanda é porque alguma coisa aconteceu. Que indivíduo econômico vai comprar algo que não vale a pena? Pra que? [...] Vou atrás do que funciona, cada um ter portfólio lotado. Tem que ser algo que chame atenção, que tenha um grau de utilidade no mínimo igual a suas preferências. Senão não vai funcionar.” (Professor 10)

“Porque eu acho que eles não percebem como isto vai influenciar diretamente no curso deles, vira um ciclo vicioso, eu não respondo porque eu acho que não vai acontecer nada, como não acontece nada eu não respondo. Deveria na verdade ser um ciclo virtuoso, o aluno perceber e se motivar a responder mais, tem uma baixa adesão de professor também porque o retorno é pobre.” (Professor 13)

“Eu me coloco no lugar do aluno: todo mundo deu 2 pra aquele professor e aí? Agente nunca ouviu falar nada. [...] Tenho que concordar com os alunos.....

depende do professor, o coordenador não faz milagre, a CPA não faz milagre.”  
(Professor 9)

Falou-se também que no comportamento dos discentes, poucos respondem por não estar envolvidos com o curso, por ser individualistas, por não pensar na melhoria para ao discente que está vindo, por estar na cultura das pessoas em não gostarem de responder avaliações. Quando se fala em comprometimento, isto vai ao encontro da fala de teóricos como Peixoto (2009), já citao no item 2.2.3 quando afirma que há docentes, servidores técnico-administrativos e alunos que não querem se envolver com a instituição, e seus objetivos são apenas desfrutar das condições que as universidades proporcionam para a realização de seus projetos pessoais. E Freitas e Fontan (2008) afirmam que por ser voluntário, é mais difícil implementar o sistema de autoavaliação.

“Preocupante, não há um envolvimento do aluno com a instituição. Não responder é um indicativo que precisa ser mais refletido. Envolve o modelo de sociedade individualista que agente tem, envolve o modelo de vida que agente leva.” (Professor 11)

“ [...] visão pós-moderna da coisa, eu to preocupado por exemplo se o curso que vou fazer vai ser bom, depois que eu sair eu não ligo. Acho que é uma coisa das pessoas e não do curso assim, acho que hoje há uma postura muito mais individual, menos coletiva.” (Professor 15)

“As pessoas não gostam de responder pesquisa, temos preguiça, tanta coisa que temos que fazer hoje, este é o principal, acho que os alunos acham que aquilo não vai mudar muita coisa. A saída pra isto é obrigar o cara a responder? Acho que não. De repente ter uma campanha, dizer, mostrar, levar alguns exemplos, levar professores pra mostrar o que mudou, fazer uma campanha educativa, mas não é facil. Precisam acreditar no sistema.”  
(Professor 3)

Esta fala acima vai de encontro ao que os teóricos Adams e Umbach (2011) já citados acima no capítulo 1 afirmam sobre a *survey fatigue*, a saturação de avaliações.

Na pergunta 10 foi questionado o perfil do aluno que responde a autoavaliação. As respostas se concentraram em dois lados. No primeiro lado estão os discentes que consideram importante responder, são mais politizados, proativos e maduros, possuem um envolvimento e comprometimento maior com o curso, querem melhorar o curso, possuem maior desempenho acadêmico, possuem sentimento de participação como, por exemplo, os representantes de classe e membros do Centro Acadêmico. No segundo lado estão os discentes que querem somente fazer críticas porque estão incomodados, descontentes com sua nota ou com o professor. Falou-se também que quando alguém quer fazer crítica ruim é mais motivado do que quando quer fazer um elogio. Isto vai ao encontro de autores como Davok e Ristoff (2000) quando afirmam

no item 1.2 que através de suas pesquisas em uma IFES, concluiu-se que o aluno tende a relacionar a avaliação do desempenho docente com a avaliação da disciplina. E a não afinidade com a disciplina leva o aluno a avaliar de forma mais negativa o desempenho do professor.

Por isto falou-se da importância da presença do coordenador na fase de sensibilização mostrando os dois lados. Porque a avaliação positiva do discente ajuda o docente a manter a qualidade da aula e da disciplina.

Na pergunta 11 o questionamento foi sobre a fase do *feedback*. Percebe-se que, quando perguntados qual a fase do sistema de autoavaliação consideravam mais importante, o *feedback* estava presente em quase todas as respostas. Mas não foi percebido muitas respostas que mostrassem como o docente faz o *feedback*. Eles também não acreditam na eficácia da autoavaliação devido a muito do que foi dito nas entrevistas e citado anteriormente. O ciclo não se fecha, não sabem o que fazer com um número como resultado da compilação das respostas dos discentes, há muitas críticas a este resultado. Há alguns exemplos dados abaixo de como alguns professores dão o *feedback* e o que pensam sobre este *feedback*.

“Mas do ponto de vista institucional ainda não vi nenhuma discussão a *posteriori* que de alguma forma levasse agente ao coletivo, a propor novas coisas. Isto significa que não tenha grupos pensando nisto. O *feedback* fica só naquele conjunto de números, resultados.” (Professor 11)

“*Feedback* da CPA é pobre, proporcional à qualidade do instrumento, você tem lá a média da resposta de cada pergunta, o número de alunos que respondeu.... então acho pobre em função do próprio questionário ser pobre também. Não dá um retorno significativo não. Uma vez eu tive dois alunos só que responderam, isto não é nada.” (Professor 13)

“Faz tempo que não recebo avaliação, eu não faço nada. Olho e pronto, não tenho nenhuma preocupação, ninguém vem falar comigo, nunca, mas acho que devia ter esta interação.” (Professor 10)

“Com a turma do ano passado comecei o curso dizendo: olha gente, comecei avaliação do ano anterior dizendo que eu tinha que mudar nisto, nisto, nisto, baseado nisto eu vou fazer isto, ok? O que que vocês acham? Alguns alunos falaram pra eu não fazer isto: crítica não tinha fundamento, você já cria abertura. O que o aluno vai pensar? Dá credibilidade à avaliação, se eu avaliar eu sei que ele pode melhorar, se eu entrar no site e perder uns minutinhos vai ter retorno. Incentivei o aluno. Talvez o aluno se sinta mais motivado na próxima avaliação.” (Professor 12)

Finalizou-se as entrevistas com a pergunta 12 onde o questionamento foi em torno do melhor modo de disponibilizar o resultado da autoavaliação. Os docentes acreditam que o resultado deve ser disponibilizado de um modo mais organizado e com a participação do

coordenador. E falou-se bastante da importância dos questionamentos entre docentes, discentes e membros da CPA, e não somente mostrar o resultado quantitativo.

“Tem que ter um esforço coordenado pra que funcione no curso todo, passar o resultado para os alunos e professores tem que ser de forma coordenada, tem que ser discutido com um grupo de alunos, é isto mesmo, o que vocês acham. Tem que ter uma forma coordenada de plano de ação, teria que ter um *feedback* pros alunos e professores de uma forma organizada. Eu já cheguei a ver algumas vezes mas não é todo ano que vejo isto, me lembro da avaliação específica do curso de Administração onde se fazia um gráfico e comparava com a média, era muito legal, porque não adianta tirar 10, todo mundo tirou 10, tá igual a todo mundo né?” (Professor 6)

“Mas na hora que você convoca os estudantes para fazer uma avaliação de um professor, você tem lá os dados quantitativos, só que o próximo passo é convidar os alunos pra fazer uma reflexão destes dados. Apontarem caminhos e soluções e o resultado do processo avaliativo é fazer um pacto no curto e médio prazo do resultado de todos os atores. Eu não vi chegar a esta etapa na Administração. [...] Então, avaliação quando você faz processo reflexivo que contribui para a melhoria da IFES da mensuração para o processo reflexivo falta muita caminhada.” (Professor 8)

“Porque o professor foi avaliado mal? Processo mais trabalhoso, a CPA tem que ser a facilitadora do processo. Professores, alunos e coordenadores tem dificuldade de lançar a mão destes instrumentos e métodos. Não sabem como fazer, precisam ser orientados. Implica processo de sensibilização, CPA tem que instrumentalizar atores, orientar, tem que supervisionar o processo do início ao fim.” (Professor 8)

Ao fazer a análise da terceira parte das perguntas percebe-se que os professores acreditam que há a necessidade de modificações em todas as fases do sistema de autoavaliação para motivar o estudante a continuar a responder os questionários da CPA. Modificações na divulgação, questionários e *feedback*.

Finalizando, estas últimas falas dos professores correspondentes à última questão vão de encontro ao que os teóricos afirmam sobre a reflexão do processo como fundamental. A própria CPA da IFES estudada menciona através do site da IFES que a avaliação institucional desta IFES é uma reflexão crítica sobre o desempenho acadêmico, início para tomada de decisão e mudanças dentro da instituição. E quando se analisa a metodologia que a CPA utiliza, o processo de autoavaliação é finalizado nos números quantitativos não havendo esta reflexão crítica. Para Dias Sobrinho (2008), a avaliação como processo participativo e social de reflexão e comunicação, não encerra as interpretações e a construção de novos significados. Mais implica, isto é, abre novos sentidos. Reis, Silveira e Ferreira (2010) afirmam que consegue-se na autoavaliação a participação da comunidade universitária, num procedimento de reflexão sobre a Instituição, livre da pressão do governo que as vezes promove a avaliação de modo

controlador e para um sistema de ranqueamento para posicionamento de cursos ou para provisão orçamentária. Sendo assim, acredita-se que a metodologia do sistema de autoavaliação da CPA da IFES poderia ser melhor desenvolvida segundo os docentes, para assim melhorar sua eficácia.

#### **4.2.3 Resultados coletados a partir das entrevistas aplicadas ao Grupo 4: membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IFES estudada**

A pergunta 1 da entrevista aos membros da CPA refere-se à importância da avaliação do ensino superior. O objetivo é a compreensão da avaliação do ensino superior para os membros da CPA. E em todas as outras perguntas o foco é a autoavaliação da CPA. Nas perguntas 2 a 8 o questionamento é voltado à autoavaliação da CPA do curso de Administração, ao instrumento de coleta de dados e à sensibilização da autoavaliação. A partir destas perguntas busca-se compreender a opinião dos respondentes com relação às fases do sistema de autoavaliação da CPA. Assim, se o respondente acredita que não há pontos a melhorar na autoavaliação isto será confrontando com a opinião dos discentes e docentes que mostraram pontos de melhorias em todas as fases da autoavaliação. Nas perguntas 9 a 11 o foco é o resultado e o *feedback* da autoavaliação. Assim, como na segunda parte, a terceira parte busca compreender se há pontos de melhorias na divulgação dos resultados da CPA.

Na pergunta 1 da entrevista foi questionada a importância de se avaliar o ensino superior e a relação da avaliação com a qualidade do curso. Todos responderam ser muito importante avaliar o ensino superior e responderam que a avaliação tem a função de melhorar a qualidade do curso. Mas falou-se que os docentes e discentes não dão muita importância à avaliação, como diz a fala a seguir:

“Importante, mas infelizmente as pessoas aqui não dão o devido valor, agora tá mudando, cursos novos, tá passando por muito processo de recredenciamento do curso. Então é interessante, estes coordenadores dos cursos que estão sendo reconhecidos estão passando por avaliação, notamos que nos últimos dois anos o pessoal novo da coordenação deu uma importância pra CPA maior que os mais antigos. Os cursos consolidados falam: “ahh já está bom, não precisa melhorar, tiramos nota boa no Enade, parece que não tem o que melhorar.” A cultura da avaliação aqui é muito pobre. Escolas particulares estão até na frente porque querem melhorar a qualidade, fazem propaganda, atraem alunos. Federais: já esta bom.” (Membro 1)<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Os membros da CPA entrevistados foram identificados por códigos: membro 1, membro 2 e assim sucessivamente para preservar suas identidades individuais e institucionais.

Percebe-se então que os docentes, discentes e membros da CPA pensam diferente com relação à avaliação do ensino superior. A CPA acredita que os professores e alunos não dão importância à avaliação. Mas através do discurso dos professores e alunos da Administração e dos teóricos percebe-se que estes acreditam que a avaliação é importante. Os questionamentos são com relação ao modo como a avaliação é feita, com caráter quantitativo, técnico e ao fato de ser somente uma mensuração de dados.

Na pergunta 2 o questionamento foi de como o respondente se tornou membro da CPA. Através do edital todos se candidataram. Percebeu-se que todos os membros quiseram se candidatar seja porque já tinham experiência positiva com avaliação anteriormente em outras instituições e porque acreditam na importância desta autoavaliação, como menciona o entrevistado abaixo:

“Quem trabalha na CPA é porque gosta. Vemos dificuldades até institucional de dar recursos que agente precisa. Tínhamos lugar pra reunir, não temos mais. Na Particular colocam cartazes, e mostram: olha isto, foi a CPA que trouxe.”  
(Membro 2)

Percebe-se então as dificuldades dos membros da CPA em realizar seu trabalho e talvez a falta de importância que a Instituição mostra pela CPA, não possuem mais um local físico para se reunir e possuem dificuldades de recursos. Mas enfatizaram que a procura em se candidatar é mínima, as pessoas não querem acumular duas funções, a de membro da CPA e a de docente, servidor ou discente. Isto vai ao encontro de falas como a de Dias Sobrinho (2008) já citado no item 2.2.1 quando afirma que o ENADE se tornou a principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade. E Silva e Gomes (2011) no item 2.2.2 quando dizem que houve uma mudança de preferência na política de avaliação do MEC. Percebeu-se o desestímulo ao trabalho da CPA e a importância que o ENADE vem ganhando no SINAES.

Na pergunta 3 o questionamento foi sobre o papel do membro da CPA para o resultado eficaz da autoavaliação. Todos responderam que esta autoavaliação precisa ficar mais conhecida na universidade e os membros da CPA tem um papel importante neste sentido. Como dizem as falas abaixo:

“[...] conversei com o pessoal e aqui ninguém conhece a CPA. Porque não teve tanta divulgação. Estamos fazendo um trabalho de divulgação em rede social para poder trazer os alunos mais para perto deste conhecimento. Eu entendo a importância, tanto que vai ter processo seletivo agora e vou me candidatar. Poderia ser mais qualitativa no sentido humano e estrutural também. Outras instituições colocam dados de ouvidoria,... e conseguirmos estes dados mas é muito difícil. É uma dificuldade que agente tem, nesta

questão de corporativismo na IFES. Burocracia atrapalha demais, para conseguirmos informações é difícil e demorado. Precisamos do levantamento de dados de docentes e estamos esperando os dados até hoje.” (Membro 2)

“Trabalho da CPA é de formiguinha, tentar fazer um pouquinho até chegar no objetivo, ainda não se tem uma cultura avaliativa na IFES. Toda vez temos que sensibilizar, conversar, pedir apoio, participação. Fizemos reunião para sensibilizar na Câmara de Graduação pros coordenadores pedindo apoio e na Câmara de Pós-graduação.” (Membro 3)

“Papel de trabalhar com unhas e dentes, indo atrás, qualquer conquista que tem agente comemora, não é um papel fácil, falta cultura avaliativa por exemplo.” (Membro 4)

Na pergunta 4 o questionamento foi sobre os pontos fortes e fracos da autoavaliação da CPA. As respostas se concentraram em mostrar que esta avaliação está melhorando e que a IFES não tem a cultura de avaliação. Percebe-se que os respondentes se preocupam com a sensibilização tanto na pergunta anterior como nesta. Acreditam que precisa haver maior sensibilização mas falam da dificuldade em sensibilizar pois a universidade não se importa com esta autoavaliação. A própria CPA questiona o fato dos professores ligarem o seu trabalho a um processo apenas burocrático, mas percebe-se através das entrevistas com os discentes e docentes que a CPA se comporta desta maneira, como mostram as falas abaixo:

“A avaliação está boa, demos uma melhorada muito grande desde a última. O que falta na IFES é eles darem um pouco mais de voz para a CPA. Ter um lugar para a CPA funcionar aqui. (Centralizar). Mas já vi uma diferença pra melhor.” (Membro 2)

“Dificuldades são: tempo curto. A IFES não tem o costume de autoavaliação, tem abertura de iniciativa de docentes, nunca uma coisa regulamentada, oficial, sensibilizar pessoas pra isto é difícil. MEC definiu, tem que montar a CPA, professor mesmo desconhece os mecanismos legais, como são as leis do ensino superior, não sentem esta necessidade, não percebem, acham que é a forma de cumprir uma burocracia.” (Membro 4)

Na pergunta 5 o questionamento foi sobre o que pode ser melhorado na autoavaliação da CPA. Dois respondentes falaram no *feedback* e na sensibilização. Outro citou o envolvimento das pessoas e o fato de não haver um local para a CPA funcionar. Um fato relevante é que na última eleição os discentes que foram eleitos não quiseram participar, não iam às reuniões e ficou-se sem representantes discentes. Então, no segundo semestre de 2013 começou a trabalhar na CPA um estagiário que é aluno da universidade. Este estagiário está motivado e acredita na importância da autoavaliação da CPA. E poderá ser um ator importante na sensibilização perante os outros discentes. Abaixo seguem pontos a melhorar citados pelos respondentes:

“Ponto fraco: questão do envolvimento com as pessoas, por mais que fazemos campanha de sensibilização, ainda é uma participação fraca. E uma das atividades: fazer pessoas sentirem esta necessidade, um outro ponto fraco: não temos estrutura de trabalho organizada, não temos funcionários destacados somente no trabalho da CPA, não tem pessoa específica pra acessar *e-mail* da CPA. Não temos lugar só pra CPA. Ano passado conseguimos estagiário que tem sido grande força pra gente, faz tabelas, organiza os dados, aspecto operacional: só os dados, não é análise mas toma tempo, se agente tivesse que fazer não dava conta. [...] Difícil até pra criar identidade pra CPA. Fica ligado à pessoa e não à CPA, não tem lugar físico, não tem recurso humano, estagiário é passageiro, depois não sabemos como fica.” (Membro 4)

“Com aluno não fizemos ainda sensibilização, temos problema sério de participação, todos os membros eleitos não participaram. Representação estudantil: conversamos e o presidente estava vindo, esperamos que na próxima tenha um representante ativo. Interessante ser alguém do Centro Acadêmico, representante, queremos que nosso estagiário se candidate. Estamos torcendo, levamos muita fé nele.” (Membro 3)

Na pergunta 6 o questionamento foi sobre a fase da autoavaliação que os respondentes consideraram a mais importante. Todos responderam que todas as fases são importantes como mostra a fala abaixo:

“São importantes todas as partes, temos priorizado bastante a participação das pessoas, não adianta ter participação mínima e ficar fazendo análise e divulgando se o resultado não condiz com a realidade. Uma das primeiras coisas, logo quando fizer mudança do instrumento e retorno (*feedback*) pra que apareça mais que coisas estão sendo feitas e pra que apareça trabalho da meta avaliação, depois que agente faz, o que surgiu pra mim, o que conseguiu ser melhorado em termos de qualidade a partir do trabalho da CPA.” (Membro 4)

Na pergunta 7 o questionamento foi sobre o instrumento de coleta de dados. Considerou-se que há necessidades de mudanças no instrumento. Um respondente afirmou ser importante tornar o questionário mais qualitativo. Mas disse que já que alguns cursos já fazem uma avaliação específica, então, a parte qualitativa desta avaliação específica pode ser usada pela CPA também. Falou-se a seguir em mudanças que poderão ocorrer para melhorar este instrumento.

“No instrumento estamos conversando para colocar umas perguntas mais específicas. Exemplo: o aluno responde no final do semestre, aí se ele não foi bem na matéria ele vai dar nota baixa para o professor, se ele foi bem ele coloca o professor lá no alto. Estamos pensando em colocar uma avaliação dupla (no meio do semestre e depois uma outra no final), aí já temos uma média melhor.” (Membro 2)

Mas ao mesmo tempo demonstra-se certa inflexibilidade e dificuldades em haver muitas mudanças no instrumento. Isto vai ao encontro de falas como a de alunos que questionaram o fato desta autoavaliação ser engessada e inflexível.

“Temos trabalhado com o mesmo questionário que da primeira vez, vimos que há necessidade de atualizar o instrumento, mas ao mesmo tempo se ficarmos mudando toda hora não temos parâmetro pra comparar. Avaliação geral é a cada dois anos, se ficar toda hora mudando não consegue ter comparativo, agora temos comparativo bom, passamos por 3 processos seguidos que deu pra gente parâmetros [...]” (Membro 4)

Na pergunta 8 o questionamento foi sobre a sensibilização da autoavaliação. Não houve respostas falando se é explicado com clareza o objetivo da autoavaliação. Mas um ponto bastante falado entre os respondentes foi a importância da divulgação. Falou-se que há divulgação através da representação estudantil, dos coordenadores, por *e-mail*, por *link* no Portal Acadêmico. Todos afirmam há necessidade de maior sensibilização, principalmente frente aos discentes pois como foi falado acima não havia participantes desta categoria na CPA. Acredita-se agora com o novo membro discente, que está desde o semestre passado na CPA, melhore a divulgação junto aos discentes. Como diz a fala abaixo:

“Antes a divulgação só era feita no site da CPA, [...] Agora estamos tentando mudar, fazer divulgação por rede social para trazer o aluno mais perto. Sou eu que estou mexendo com esta parte do *facebook*. Colocando nos grupos para o pessoal saber [...]. O pessoal não sabe como funcionam as avaliações, estou trazendo estas informações para eles de uma maneira mais simples. Estamos pensando numa maior participação.” (Membro 2)

A partir da segunda parte de perguntas percebe-se que a CPA na IFES possui dificuldades como não ter um local físico para funcionar, isto influencia na criação de uma identidade dentro da universidade. Acredita-se que falta uma cultura de avaliação, pensa-se que esta autoavaliação obteve uma melhoria considerável desde quando começou a funcionar na universidade, e que a divulgação poderia ser maior. Dão importância à divulgação mas não percebe-se em suas respostas o que os alunos mencionaram, como sensibilizar mostrando a importância da avaliação e não somente informar que o aluno tem que responder o questionário.

Na pergunta 9 o questionamento é sobre o que fazer para aumentar o número dos estudantes que respondem as perguntas da avaliação e na 10 foi questionado o perfil do discente que responde a autoavaliação.

Com relação à pergunta 9 falou-se que é necessário os discentes terem um porta-voz que explique a importância da autoavaliação pessoalmente ou em redes sociais, o que pode ser

considerado através do estagiário. Falou-se que os estudantes precisam estar mais envolvidos, maduros e perceberem a importância de se avaliar a qualidade do curso.

Questionou-se também o fato de ter pouca divulgação de resultados, se tivesse mais divulgação seriam mais conhecidas as mudanças realizadas através da CPA e isto atrairia mais discentes a participar. Como diz a fala abaixo:

“Qual a vantagem pro aluno de entrar no site e responder aquele tanto de perguntas? Pensamos: vamos amarrar com o Portal Acadêmico, se ele não entra no Portal enquanto não responde. Mas responde de qualquer jeito, também este tipo de resposta não é interessante. Então é um dilema você mostrar pro aluno ou IFES que aquilo que ele escreveu refletiu em uma mudança. Acho que tem que valorizar mais a CPA e mudar a imagem dela pras pessoas, senão fica um órgão pra atender uma lei. [...] Tem que divulgar mais, ir na sala, falar pros nossos alunos responderem, falar com coordenador [...]. Alunos não respondem porquê: qual a mudança que foi implantada na IFES por uma demanda da CPA? Se o aluno ficar sabendo disto vai falar: puxa vida aquilo que eu falei na avaliação agora sei o resultado. Tem coisas na CPA que no caso da Instituição Pública não tem muito o que fazer. Exemplo: aluno reclama do professor, dá nota ruim pra ele, a CPA identifica isto, mas professor e coordenador que tem que resolver.” (Membro 1)

Percebe-se com esta fala que os membros da CPA acreditam que o seu papel termina com a divulgação dos resultados. Outro ponto a mencionar é o fato dos membros da CPA citarem a participação pequena dos docentes também.

“Os docentes estão preocupados com a carreira. Em uma reunião foi falado: “Vamos dar uma bonificação para quem entrar na CPA, para estimular mais a participação.” É voluntário, por isto as pessoas não querem participar da CPA, estão cheios de coisas para fazer, não tem recompensa. Para quê vou fazer? Tem professores e tem professores. Tem professor que está empenhado em melhorar e tem professor que não está nem aí. Só quer fazer pesquisa e ganhar salário.” (Membro 2)

Com relação à pergunta 10 um entrevistado afirmou que o aluno mais honesto e menos individualista que tem o interesse em melhorar o curso responde o questionário. Outro entrevistado afirmou que o fato de responder está ligado ao professor e sua disciplina, como diz a fala abaixo:

“[...] percebo que perfil de quem responde tá ligado a ideia do que ele tem como bom professor, o que é bom ele quer agradar, o que é ruim ele quer criticar, naquele momento o professor foi ruim e ele não gostou, vai muito pela receptividade, linha mediana talvez não faz diferença, quer mostrar indignação dele. Eu vou ganhar alguma coisa com isto? É mais ou menos por aí. Não demanda tempo, em 5 minutos ele responde, mas há uma preguiça generalizada mesmo.” (Membro 4)

Na pergunta 11 o questionamento foi sobre a disponibilização do resultado da autoavaliação. Um entrevistado acredita que poderia haver maior divulgação dos resultados com cartazes, comunicação em salas de aula, etc. E três responderam que é eficaz disponibilizar por *e-mail* para os professores o resultado quantitativo do mesmo e de sua disciplina. E acreditam que o papel da CPA acaba neste ponto. A partir daí os questionamentos tem que ser feitos entre os discentes, docentes e coordenador do curso, como diz a fala abaixo:

“A CPA oferece o resultado, mas quem modifica é o professor. Está fora do papel dela também.” (Membro 2)

“As perguntas passamos pra Reitoria, Pró-reitores e Diretores de Instituto, eles analisam e apresentam pra gente uma análise e devolutiva, não é papel da CPA atuar na execução daquilo que precisa ser melhorado. Só um papel de sugestão, no nosso relatório fazemos algumas sugestões. A IFES está passando desde 2012 por reorganização de seu Planejamento Estratégico. O ponto de diálogo tem sido com a Reitoria, temos metas que envolvem avaliação.” (Membro 4)

Percebe-se através da terceira parte de questões que o novo integrante da CPA, o discente, possui um papel fundamental de divulgação para fazer a interação entre a CPA e os estudantes. Isto contribuirá, segundo os membros, com uma maior adesão dos estudantes em responder aos questionários. Mas acredita-se que os membros da CPA não percebem que seu papel continua além da divulgação de resultados como os alunos e professores entrevistados comentaram.

Finalizando, percebe-se a importância do interesse da Reitoria nos resultados positivos da autoavaliação da CPA e a importância desta autoavaliação estar ligada ao Planejamento Estratégico da universidade. Esta fala vai de encontro a outra fala já mencionada anteriormente na entrevista com os docentes onde comentou-se sobre a importância da autoavaliação estar inserida no Planejamento Estratégico da Instituição. Acredita-se que isto auxiliará na correção dos pontos fracos e no resultado eficaz da autoavaliação.

Percebe-se também que falta um entendimento maior sobre qual é o papel dos membros da CPA. Também falta realizar uma melhoria na metodologia utilizada através dos apontamentos dos docentes, dos discentes e dos próprios membros da CPA. Para isto pensa-se que poderia haver uma maior interação entre CPA, professores, alunos e coordenador do curso.

Sendo assim, acredita-se que talvez não seja coerente culpar uns aos outros, e sim trabalhar juntos para buscar o mesmo objetivo. E percebe-se que os membros da CPA acreditam que os problemas que acontecem na autoavaliação da CPA estão relacionados ao fato de na IFES não haver cultura de avaliação. Mas talvez os membros não percebam que não adianta ter

a cultura de avaliação na universidade com uma autoavaliação com tantos pontos negativos apontados pelos respondentes.

### 4.3 COMPOSIÇÃO DO RELATÓRIO FINAL

Nesta fase os resultados do estudo de caso sobre o sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração de uma IFES serão avaliados e haverá o registro de toda a pesquisa realizada. E será verificado se esta pesquisa atingiu seu objetivo final.

Ao se realizar a avaliação de todo o estudo de caso tem-se como resultado final a Figura 5.1 que se encontra no item 5.2 - Comentários Finais, que mostra os passos para se desenvolver a autoavaliação da CPA referenciando se a autoavaliação da CPA do curso de Administração percorre todos estes passos.

Percebeu-se que alunos, professores de Administração e membros da CPA afirmam que há pouca sensibilização e divulgação desta autoavaliação. Mas não se identificou um plano para melhorar esta divulgação.

Com relação ao desenvolvimento, somente a CPA desenvolve o sistema de autoavaliação, este não acontece em conjunto com os alunos, professores e coordenador do curso de Administração como os teóricos afirmam que deveria acontecer. Percebeu-se que os entrevistados afirmam que o questionário é quantitativo, técnico e pouco claro. O mesmo também não é realizado em conjunto com os alunos, professores e coordenador.

Percebeu-se que os professores recebem um resultado quantitativo, a média das notas dadas pelos alunos para a sua disciplina. A CPA acredita que seu papel nesta autoavaliação acaba neste momento. E os alunos, professores, coordenador do curso de Administração e teóricos acreditam que a CPA deveria realizar um acompanhamento para juntos realizarem as reflexões finais e deste modo resolverem as questões levantadas pela autoavaliação.

Sendo assim, a partir da pesquisa teórica e da análise de dados acredita-se que a pesquisa atingiu seu objetivo. Concluiu-se que o sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES estudada não é eficaz para os alunos, professores e coordenador do curso de Administração, não atinge seu objetivo. Mas para os membros da CPA esta autoavaliação é eficaz pois atinge seus objetivos que são passar um resultado quantitativo para a comunidade acadêmica e para o MEC e INEP.

Percebeu-se ao analisar as fases do sistema de autoavaliação da CPA desta IFES que há pouca sensibilização e divulgação, o questionário utilizado não é eficaz, não há *feedback* ou este é feito informalmente conforme a vontade e necessidade de cada professor.

Com relação à baixa adesão, percebeu-se que nos primeiros anos da graduação a motivação é maior e os discentes acreditam nos pontos positivos da avaliação. A partir do momento que fazem a avaliação e percebem que não há mudanças e não há *feedback*, se desmotivam. Assim, há baixa adesão dos alunos em responder o questionário porque estes ficam desmotivados devido ao sistema de autoavaliação não ser eficaz.

Deste modo, ainda com relação à baixa adesão dos alunos em participar da autoavaliação, percebeu-se que há dois tipos de alunos que respondem os questionários: os que são maduros e comprometidos com o curso e os que respondem porque estão com notas baixas na disciplina ou têm algum problema com o professor. Mas percebeu-se que mesmo os alunos que fazem parte do Centro Acadêmico de Administração e os alunos que são representantes de turma que são comprometidos com o curso e acreditam na importância da autoavaliação se desmotivam ao perceberem os pontos que precisam de melhorias em todas as fases do sistema. Principalmente a falta de *feedback* e reflexões finais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa e primeiro serão mostrados os comentários gerais envolvendo reflexões sobre a relação entre a teoria estudada e a coleta de dados através da análise do contexto da avaliação do ensino superior e o desenvolvimento.

Logo após serão mostrados os comentários finais sobre a pesquisa mostrando a conclusão através do embasamento teórico e da coleta de dados. Será mostrada a Figura 5.1 criada nesta pesquisa, que mostra todos os passos necessários para o desenvolvimento do sistema de autoavaliação implantados no curso de Administração da IFES estudada. E por fim serão mostradas sugestões para trabalhos futuros.

### 5.1 COMENTÁRIOS GERAIS

Quando há a crítica ao próprio sistema de autoavaliação percebe-se que com relação ao eixo desenvolvimento, tecnologias e sociedade, a sociedade espera um retorno das instituições. A sociedade paga seus impostos, então a importância pública desta avaliação está relacionada ao fato das instituições serem financiadas pelos impostos. Já com relação à tecnologia, o próprio sistema de autoavaliação é uma tecnologia.

E no contexto do desenvolvimento, fazendo uma Análise Geral e relacionando a avaliação do ensino superior e autoavaliação da CPA à melhoria de qualidade do curso e da Instituição e conseqüentemente ao desenvolvimento, percebe-se que a avaliação é um assunto complexo. Isto porque há muitas variáveis envolvidas como a política, a ética, a educação do ensino superior, o ensino e o aprendizado, a sociedade, as influências externas como a internacionalização e a competição, a tecnologia dos sistemas de avaliação, etc. Deste modo, as influências que a avaliação recebe são muitas e diferenciadas umas das outras. Como foi dito anteriormente, não há como construir um padrão ou modelo que poderá ser usado em todas as instituições, mas estas podem adaptar modelos existentes conforme a realidade de cada uma, conforme o local onde cada uma está inserida e conforme as características dos atores envolvidos como professores, alunos, coordenador do curso e membros da CPA.

Pode-se citar exemplos de teóricos que mencionam estas adaptações no contexto da educação e fazer a ligação com a avaliação do ensino superior como diz Street (2010), quando afirma que as práticas de ensino e alfabetização são diferentes de cultura para cultura. Sendo

assim, acredita-se que deve-se seguir modelos universais de destaque na área educacional, mas adaptando à cultura de cada lugar, às necessidades de cada lugar.

Quando se fala em ensino superior e desenvolvimento, o ensino é um ponto essencial no contexto das oportunidades. Pensa-se que o investimento em educação serve para facilitar o desenvolvimento econômico e está ligado à diminuição da pobreza e desigualdades sociais, promove o pensamento crítico, a cooperação, com alto nível de emprego, redução da mortalidade e aumento da expectativa de vida.

A educação contribui para uma vida com mais bem-estar. Mas o processo da educação é complexo, pois mesmo com oportunidades iguais o indivíduo poderá não desfrutar das mesmas liberdades como é o caso das minorias dentro do desenvolvimento educacional. Para Hart (2009), os objetivos da educação nas escolas segue o caminho para a expansão das liberdades do indivíduo, mas os limites dessas liberdades serão influenciados pela estrutura da sociedade no contexto local, nacional e global.

Já Terzi (2007), afirma que as oportunidades estão representadas por recursos educacionais, tanto em termos de recursos físicos e recursos humanos; como edifícios e instalações, e condições externas, como as políticas e regulamentações que são necessárias para promover o desenvolvimento educacional. Assim, este tipo de liberdade engloba a oportunidade de alcançar um funcionamento real do sistema educacional e as condições para que o funcionamento deste sistema educacional for alcançado.

Pensa-se que o trabalho feito pelo sujeito tanto na indústria quanto em organizações de serviço será melhor realizado quanto maior for o nível educacional dos trabalhadores. Como diz Sen (2001), quando afirma que a educação é um meio para o desenvolvimento e crescimento econômico porque trabalhadores melhores qualificados são considerados mais produtivos na geração de riqueza.

Mas a má distribuição de renda e as oportunidades diferentes para todos influenciam no processo de educação onde as minorias possuem menos oportunidades. Assim, este modelo de educação vai ao encontro da visão de Arrighi (1997) que contesta esta visão individualista que aumenta cada vez mais as desigualdades sociais. Então, dificilmente conseguiremos estabelecer um modelo de qualidade no ensino superior que poderá ser seguido por todos os países ou todas as Instituições de ensino superior de um país. Isto pois, este modelo esbarra na questão social e econômica de cada lugar. Acredita-se então na necessidade de se atentar às individualidades e características de cada IES para resolver os problemas e melhorar a qualidade das Instituições.

Como já foi dito anteriormente, quando se fala em ensino superior, a universidade não é somente um local para formar mão-de-obra profissional e atender as demandas das empresas

e locais de trabalho. A universidade é um lugar de troca de experiências, interação social, aprendizado, conhecimento. Sendo assim, pensa-se ser importante o uso de mecanismos que avaliem a qualidade do ensino superior como os sistemas de avaliação institucional, pois a melhoria da qualidade institucional está ligada ao desenvolvimento.

Mas para a avaliação institucional conseguir a melhoria da qualidade do curso e consequentemente da Instituição não há como focar somente no lado quantitativo, técnico e de mensuração de dados da avaliação ou pensar em uma universidade cujo objetivo é somente atender ao mercado. Tem-se o lado qualitativo da avaliação e o lado humano da universidade, o ensino, o aprendizado, a extensão, o lado social, o lado crítico, as particularidades de cada instituição, do local onde estão inseridas, as características da comunidade acadêmica.

Quem sabe deste modo, pensando em todas as direções da avaliação do ensino superior e em todos estes objetivos da universidade, a avaliação se tornará mais eficaz realizando realmente a melhoria da qualidade da instituição e contribuindo para o desenvolvimento. Pois assim como os teóricos e entrevistados afirmaram, a avaliação institucional não possui somente uma direção, não é somente posicionamento de cursos e ranking, e sim é uma construção de reflexões e significados. E isto proporcionará uma ampla discussão sobre o desenvolvimento e a qualidade do ensino superior.

## 5.2 COMENTÁRIOS FINAIS

A avaliação do ensino superior é um relevante indicador de qualidade e desempenho dos cursos de uma universidade. Neste contexto, buscou-se analisar o sistema de autoavaliação da CPA com foco na avaliação de discentes e docentes, e realizar um estudo de caso no curso de Administração da IFES estudada. Esta análise foi feita através do auxílio da fundamentação teórica e através da coleta de dados. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as entrevistas e os questionários feitos com os docentes, discentes, coordenador do curso de Administração e membros da CPA.

Para o alcance do objetivo de pesquisa foi necessário identificar se a autoavaliação existente é eficaz, identificar a melhor forma de distribuição dos resultados para os docentes e discentes e identificar o motivo da baixa adesão dos estudantes em responder a autoavaliação.

Percebeu-se que tanto os discentes, docentes, coordenador do curso e membros da CPA concordam em afirmar que a avaliação do ensino superior está relacionada com a qualidade do curso.

Acredita-se então que os problemas relatados através da coleta de dados no sistema de autoavaliação da CPA prejudicam a eficácia deste sistema. São problemas relacionados ao questionário usado na avaliação e relacionados a cada fase do sistema de avaliação como por exemplo a não divulgação da autoavaliação ou divulgação ineficaz, o questionário qualitativo e técnico, o fato de não ter o *feedback* necessário e não haver a divulgação deste *feedback*, o fato de não ter um plano de ação, os alunos não perceberem as mudanças e não haver um fechamento do sistema de autoavaliação com reuniões e questionamentos entre os principais envolvidos com esta avaliação. Percebeu-se que falta uma sinergia entre docentes, discentes e membros da CPA para o resultado eficaz desta autoavaliação.

Percebeu-se que a todo momento desta pesquisa a teoria foi reforçada pela pesquisa. Os pontos que os teóricos colocaram foram encontrados na coleta de dados. Como o fato das avaliações terem se tornado extremamente técnicas e quantitativas, como a importância de se pensar nos múltiplos significados do ensino superior. E no fato de se atentar a todos os passos do sistema de autoavaliação como mostra a Figura 2.1 do item 2.3.

Sendo assim, esta pesquisa evidencia que, através da fundamentação teórica e da coleta de dados, há uma importância considerável na utilização da avaliação do ensino superior para medir a qualidade de um curso. Com relação à autoavaliação da CPA realizada no curso de Administração da IFES percebe-se que os envolvidos com esta avaliação como discentes, docentes, coordenador do curso e membros da CPA destacam a relevância deste tipo de avaliação para identificar pontos a melhorar e evidenciar pontos positivos. Mas para o resultado eficaz deste sistema de autoavaliação acredita-se na necessidade de modificações na metodologia do sistema, ou seja, modificações na divulgação da autoavaliação, mudanças no instrumento de coleta de dados e na divulgação dos resultados.

Assim, ao responder aos objetivos propostos, a pesquisa sobre a autoavaliação da CPA desenvolvida é de extremo valor. Portanto, esta pesquisa poderá auxiliar o processo de autoavaliação da CPA na IFES e contribuir para uma melhoria contínua que poderia ser realizada não somente no curso de Administração mas também futuramente nos outros cursos da IFES estudada. Mas para isto acredita-se que há a necessidade de um trabalho em conjunto entre a CPA, estudantes, professores e coordenador do curso para a melhoria do sistema de autoavaliação e este se tornar eficaz.

Fez-se a Figura 2.1 no item 2.3 mostrando de acordo com os autores estudados, os passos a serem seguidos para a implantação da autoavaliação da CPA. E a partir da Figura 2.1, será mostrada a Figura 5.1 e será indicado se a autoavaliação da CPA do curso de Administração da

IFES estudada segue todos os passos mostrados no item 2.3 desde a fase de sensibilização até o fechamento do ciclo da autoavaliação da CPA.

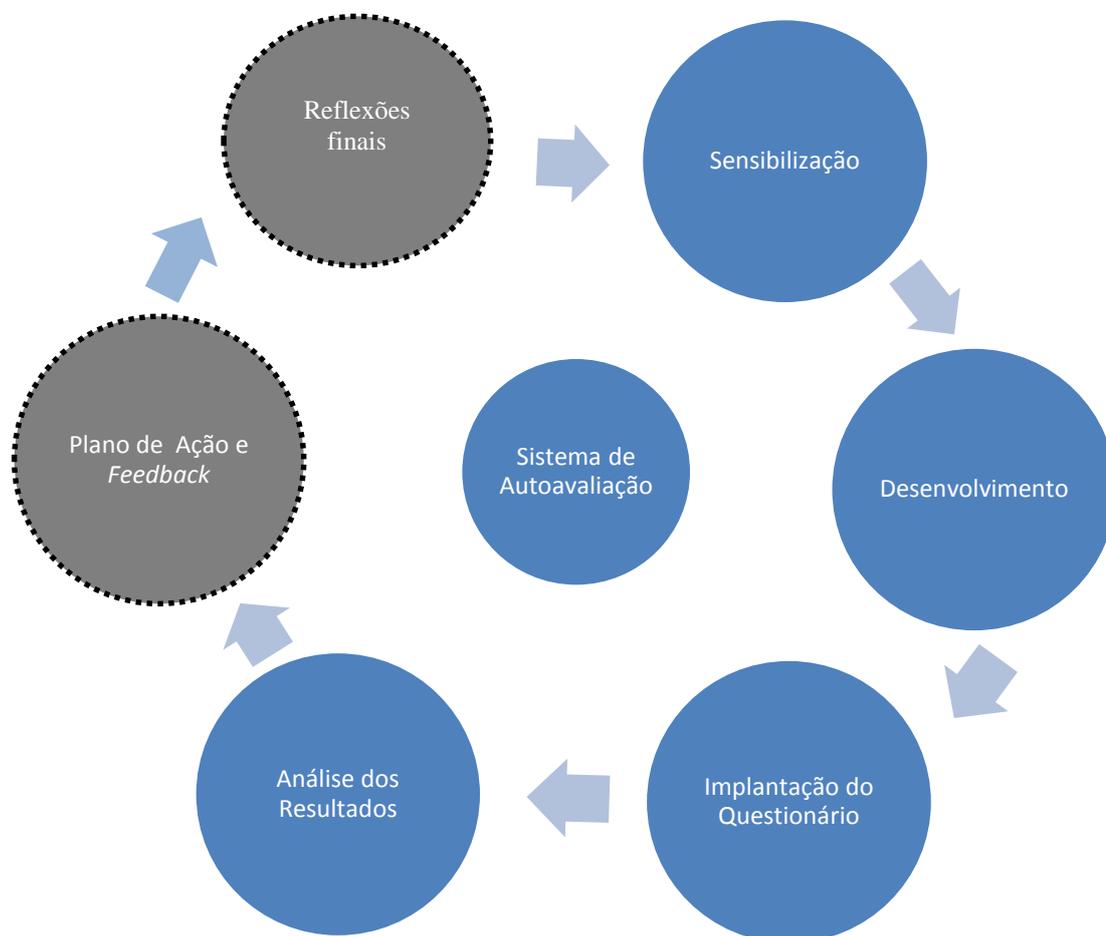


Figura 5.1 – Ciclo de autoavaliação da CPA da IFES estudada  
Fonte: elaborado pela autora, 2014

Deste modo, assim como mostra a Figura 5.1, percebe-se através da análise de dados que a autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES estudada não percorre todos os passos. Há sensibilização, desenvolvimento, implantação do questionário e análise dos resultados, que correspondem aos passos 1, 2, 3 e 4. Mas estes acontecem com problemas detectados pelos alunos, professores e coordenador do curso de Administração que participaram da coleta de dados e serão mostrados a seguir.

Passo 1: Sensibilização - A sensibilização e a divulgação acontecem, mas obtiveram muitas críticas dos alunos e professores pois há somente um recebimento de informação no *e-mail* e no Portal Acadêmico indicando que é necessário fazer a autoavaliação da CPA. Um outro modo de divulgação acontece na sala de aula. Mas o questionamento dos entrevistados é com relação ao que é falado na divulgação. É falado somente que é importante fazer a autoavaliação.

Mas não é comentado o porquê desta importância, ou seja, o motivo pelo qual os alunos e professores precisam participar deste processo. Não é comentado o objetivo da autoavaliação, quais os passos que serão seguidos, qual a duração de cada passo, quando será feita a divulgação dos resultados e como os alunos, professores e coordenador participarão do processo de autoavaliação da CPA.

Passo 2: Desenvolvimento - Os membros da CPA realizam o desenvolvimento, mas este não é feito em conjunto com os alunos, professores e coordenador como os teóricos mencionam que deveria ser feito. Então, os membros da CPA definem os objetivos, os critérios, o que e quem será avaliado e como será feita a autoavaliação sem a participação da comunidade acadêmica. Também desenvolvem o instrumento de coleta de dados (questionário) conforme seus critérios sem a participação dos professores, alunos e coordenador. Percebe-se nisto um ponto importante, porque o desenvolvimento sendo realizado em conjunto faz com que muitas críticas que foram citadas na coleta de dados desta pesquisa fossem resolvidas já na fase de desenvolvimento.

Passo 3: Implantação do questionário - A implantação do questionário da autoavaliação da CPA é realizada sem muitos problemas. Mas a CPA poderia conduzir este passo de modo mais eficaz. Assim, no momento em que os alunos acessam o Portal Acadêmico e há um aviso para preencherem o questionário, dar uma explicação maior e mais detalhada mostrando objetivos, prazos e metas e como será o *feedback* para os estudantes responderem os questionários. Com relação ao conteúdo do questionário, os alunos, professores e coordenador afirmam ser bastante técnico, quantitativo, pouco claro e objetivo.

Passo 4: Análise dos resultados - Acredita-se que para a CPA este passo é considerado o último passo a ser seguido no sistema de autoavaliação. Neste passo a CPA faz a compilação e a divulgação dos resultados para os professores. Cada professor recebe por *e-mail* sua nota que é uma média das notas dos alunos que o avaliaram em sua disciplina. Para a CPA seu trabalho termina depois desta divulgação. Mas através dos teóricos e da coleta de dados percebeu-se que deveria haver uma continuidade e os professores, alunos e coordenador do curso questionaram a continuidade deste sistema.

Passos 5 e 6: Portanto, detectou-se que faltam no sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES estudada os passos 5 - Plano de ação e *feedback*; e 6 - Reflexões finais, que são mostrados na Figura 5.1 com cores diferentes pois estes passos não acontecem segundo os professores, alunos e coordenador. Com relação ao *feedback* e plano de ação, cada professor decide se realiza seu *feedback* e plano de ação individualmente. Não existe um padrão a ser seguido por todos os professores do curso. Não existe uma cobrança por este

*feedback* e plano de ação. Não há acompanhamento da CPA neste passo. Houve questionamentos dos professores e alunos para a CPA participar deste passo também sendo mediadora e auxiliando o processo de dar o retorno aos alunos e realizar o plano de ação.

E com relação às reflexões finais, foi detectado que é um passo essencial no processo de autoavaliação, mas na autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFEs estudada este passo não acontece. Sem este passo a autoavaliação se resume a uma compilação de resultados quantitativos, a uma mensuração de dados sem objetivo aparente. É neste momento que, através da mediação dos membros da CPA, os alunos, professores e coordenador do curso poderão se reunir, refletir sobre os resultados da autoavaliação e encontrar juntos soluções para o que foi apresentado nos resultados da compilação dos questionários.

Percebe-se deste modo, que nesta autoavaliação da CPA aplicada no curso de Administração, a CPA está caminhando para uma direção e os professores, coordenador do curso e alunos estão indo para outra direção. Portanto, do mesmo modo, a Figura 2.1 poderia ser utilizada para ser aplicada em outras Instituições para a análise de suas autoavaliações.

### 5.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

É importante salientar que mesmo as questões desta pesquisa terem sido respondidas, os dados apresentados neste trabalho não alcançaram ainda todos os limites da pesquisa, mas sim o que foi possível obter no tempo que a mesma se manteve em atividade. E percebe-se que o assunto pesquisado, a avaliação, pela sua complexidade merece uma continuação.

Não se descarta então que poderia haver uma continuidade desta pesquisa através de estudos para a implantação dos pontos de melhorias do sistema de autoavaliação da CPA da IFES estudada detectados na pesquisa. Como por exemplo, pontos de melhorias relacionados à divulgação da autoavaliação, ao questionário, ao retorno para os alunos da compilação das respostas dos questionários e às reflexões finais. Outro ponto que merece ser estudado com mais profundidade e ser mais amplamente pesquisado são os motivos da baixa adesão dos alunos e também dos professores em participar desta autoavaliação.

## APÊNDICE

### Apêndice A – Questionário

Prezado Estudante,

Responda este breve questionário sobre a autoavaliação da CPA.

Agradeço sua colaboração.

Patrícia Faria Martins Pereira. Mestranda em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade - UNIFEI

**Sexo:** masculino ( ) feminino ( )

**Idade:** ( )

Responda às afirmações abaixo de acordo com a escala Likert:

5 - Concordo plenamente	4 – Concordo	3 – Indeciso	2 – Discordo	1 - Discordo plenamente
-------------------------	--------------	--------------	--------------	-------------------------

1. É importante avaliar o curso superior.	
2. O aluno tem um papel importante para o resultado eficaz da avaliação.	
3. A avaliação do ensino superior tem a função de melhorar a qualidade do curso.	
4. Há relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos.	
5. O atual sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES estudada é eficaz.	
6. Não há nenhum ponto a ser melhorado na autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES.	
7. A autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES é confidencial.	
8. O atual sistema de coleta de dados (avaliação <i>on-line</i> ) da CPA do curso de Administração da IFES é eficaz.	
9. Antes dos alunos responderem a autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES, é explicado com clareza os objetivos desta avaliação.	
10. Eu me sinto seguro em responder as perguntas da autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES.	
11. O fato de não gostar da matéria cursada, ter dificuldades no aprendizado ou não gostar da didática do professor influencia a minha avaliação.	
12. Os resultado da autoavaliação feita pelos alunos são mostrados. Há <i>feedback</i> .	

13. Acredito que os resultados da autoavaliação existente são aplicados na promoção de melhorias.	
14. Acredito em mudanças com relação às aulas e aos professores após estes receberem os resultados das avaliações feitas pelos alunos.	

### **Apêndice B – Roteiro da entrevista com os representantes de sala e com o presidente do Centro Acadêmico de Administração (CAADM)**

1. Qual a dificuldade maior como aluno do curso de Administração da IFES?
2. Qual a importância para você de se avaliar o ensino superior? A avaliação do ensino superior tem a função de melhorar a qualidade do curso?
3. Há relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos?
4. Qual o papel do aluno para o resultado eficaz da avaliação?
5. Qual a sua opinião sobre o sistema de autoavaliação da CPA do curso de Administração da IFES? Quais pontos fortes e fracos deste sistema?
6. Qual a sua opinião com relação ao atual instrumento de coleta de dados da autoavaliação da CPA?
7. Antes de haver a autoavaliação da CPA é explicado com clareza os objetivos desta avaliação?
8. Você se sente seguro em responder as perguntas da autoavaliação da CPA? Você acredita na confidencialidade da autoavaliação?
9. O fato de você não gostar da disciplina cursada, ter dificuldades no aprendizado ou não gostar da didática do professor influencia a sua avaliação?
10. O que fazer para aumentar o número dos estudantes que respondem as perguntas da autoavaliação?
11. Os resultados da avaliação feita pelos alunos são mostrados? Há <i>feedback</i> ?
12. Qual o melhor modo de disponibilizar o resultado da avaliação?
13. Você acredita que os resultados da avaliação existente são aplicados na promoção de melhorias? Há mudanças com relação às aulas e aos professores após estes receberem os resultados das avaliações?

### Apêndice C – Roteiro da entrevista com o coordenador

1. Qual a dificuldade maior como coordenador?
2. Qual a importância para você de se avaliar o curso superior? A avaliação do ensino superior tem a função de melhorar a qualidade do curso?
3. Há relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos?
4. Qual o papel do coordenador para o resultado eficaz da avaliação?
5. Qual a sua opinião sobre o sistema de autoavaliação da CPA da IFES? Quais pontos fortes e fracos deste sistema?
6. Qual a fase do sistema de avaliação você considera a mais importante?
7. O que você acredita que mais atrapalha o resultado eficaz da avaliação?
8. Qual a sua opinião com relação ao atual instrumento de coleta de dados? Fale os pontos positivos e negativos.
9. O que fazer para aumentar o número dos estudantes que respondem as perguntas da avaliação?
10. Qual você acredita ser o perfil do aluno que responde as avaliações?
11. Há <i>feedback</i> das avaliações da CPA? Como é feito este <i>feedback</i> ?
12. Como é disponibilizado hoje o resultado da avaliação? Qual você considera o melhor modo de disponibilizar o resultado da avaliação?

**Apêndice D – Roteiro da entrevista com os professores**

1. Qual a sua dificuldade maior como professor do curso de Administração da IFES?
2. Qual a importância para você de se avaliar o curso superior? A avaliação do ensino superior tem a função de melhorar a qualidade do curso?
3. Há relação entre a qualidade do curso e o futuro profissional dos graduandos?
4. Qual o papel do professor para o resultado eficaz da avaliação?
5. Qual a sua opinião sobre o sistema de autoavaliação da CPA? Quais pontos fortes e fracos deste sistema?
6. Qual a fase do sistema de avaliação você considera a mais importante?
7. O que você acredita que mais atrapalha o resultado eficaz da avaliação?
8. Qual a sua opinião com relação ao atual instrumento de coleta de dados? Fale os pontos positivos e negativos.
9. O que fazer para aumentar o número dos estudantes que respondem as perguntas da avaliação?
10. Qual você acredita ser o perfil do aluno que responde as avaliações?
11. Você dá o <i>feedback</i> da avaliação recebida? Como é feito este <i>feedback</i> ?
12. Qual você considera o melhor modo de disponibilizar o resultado da avaliação?

## Apêndice E – Roteiro da entrevista com os representantes da CPA

1. Qual a importância para você de se avaliar o curso superior? A avaliação do ensino superior tem a função de melhorar a qualidade do curso?
2. Como você se tornou membro da CPA?
3. Qual o papel dos membros da CPA para o resultado eficaz da avaliação?
4. Qual a sua opinião sobre o sistema de autoavaliação da CPA da IFES? Quais pontos fortes e fracos deste sistema?
5. Qual o ponto que pode ser melhorado na avaliação existente?
6. Qual a fase do sistema de avaliação que você considera a mais importante?
7. Qual a sua opinião com relação ao atual sistema de coleta de dados?
8. Antes de haver a autoavaliação da CPA, é explicado com clareza os objetivos da avaliação?
9. O que fazer para aumentar o número dos estudantes que respondem as perguntas da avaliação?
10. Qual você acredita ser o perfil do aluno que responde as avaliações?
11. Como é disponibilizado o resultado da autoavaliação?

## Apêndice F – Tabela com o cálculo da amostra para os questionários:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q} \quad (1)$$

Nível de confiança (numero desvio padrão) $\sigma^2$	2	Para 95,4%
Porcentagem de verificação do ocorrido (%) (p)	50	
Porcentagem complementar (%) (q)	50	
Erro máximo ( $e^2$ )	7,4	
Tamanho da população (número de alunos) (N)	226	
Tamanho da amostra (n)	101,2	

Fonte: elaborado pela autora, 2014

## Apêndice G – Tabelas com as respostas dos questionários passados aos alunos de Administração

Pergunta 1

Períodos	5 - Concordo plenamente	4 Concordo	3 Indeciso	2 Discordo	1 Discordo plenamente
Total	94	4	0	0	0
2p	20	0	0	0	0
5p	23	1	0	0	0
7p	30	2	0	0	0
9p	21	1	0	0	0

Pergunta 2

Períodos	5 - Concordo plenamente	4 Concordo	3 Indeciso	2 Discordo	1 Discordo plenamente
Total	74	22	1	1	0
2p	13	7	0	0	0
5p	20	3	0	1	0
7p	23	8	1	0	0
9p	18	4	0	0	0

Pergunta 3

Períodos	5 - Concordo plenamente	4 Concordo	3 Indeciso	2 Discordo	1 Discordo plenamente
Total	54	33	8	3	0
2p	11	8	1	0	0
5p	15	6	2	1	0
7p	15	11	4	2	0
9p	13	8	1	0	0

Pergunta 4

Períodos	5 - Concordo plenamente	4 Concordo	3 Indeciso	2 Discordo	1 Discordo plenamente
Total	49	36	8	5	0
2p	9	8	3	0	0
5p	12	9	3	0	0
7p	15	12	2	3	0
9p	13	7	0	2	0

Pergunta 5

Períodos	5 - Concordo plenamente	4 Concordo	3 Indeciso	2 Discordo	1 Discordo plenamente
Total	1	11	52	27	7
2p	1	5	13	1	0
5p	0	0	13	9	2
7p	0	4	16	10	2
9p	0	2	10	7	3

## Pergunta 6

Períodos	<b>5 - Concordo plenamente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>3 Indeciso</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>1 Discordo plenamente</b>
Total	0	3	22	39	34
2p	0	1	5	7	7
5p	0	0	3	10	11
7p	0	1	9	14	8
9p	0	1	5	8	8

## Pergunta 7

Períodos	<b>5 - Concordo plenamente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>3 Indeciso</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>1 Discordo plenamente</b>
Total	12	23	51	7	5
2p	2	4	10	3	1
5p	3	6	14	1	0
7p	4	8	15	1	4
9p	3	5	12	2	0

## Pergunta 8

Períodos	<b>5 - Concordo plenamente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>3 Indeciso</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>1 Discordo plenamente</b>
Total	4	24	35	25	10
2p	0	3	10	5	2
5p	0	4	11	8	1
7p	1	15	9	5	2
9p	3	2	5	7	5

## Pergunta 9

Períodos	<b>5 - Concordo plenamente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>3 Indeciso</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>1 Discordo plenamente</b>
Total	7	28	27	22	14
2p	4	8	2	4	2
5p	0	8	6	5	5
7p	2	9	13	4	4
9p	1	3	6	9	3

## Pergunta 10

Períodos	<b>5 - Concordo plenamente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>3 Indeciso</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>1 Discordo plenamente</b>
Total	26	34	19	15	4
2p	6	11	3	0	0
5p	5	11	5	3	0
7p	12	6	5	6	3
9p	3	6	6	6	1

## Pergunta 11

Períodos	<b>5 - Concordo plenamente</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>3 Indeciso</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>1 Discordo plenamente</b>
Total	39	39	4	12	4
2p	8	8	1	3	0

5p	6	13	2	3	0
7p	11	15	1	2	3
9p	14	3	0	4	1

## Pergunta 12

Períodos	<b>5</b> - Concordo plenamente	<b>4</b> Concordo	<b>3</b> Indeciso	<b>2</b> Discordo	<b>1</b> Discordo plenamente
Total	0	4	20	23	51
2p	0	2	6	6	6
5p	0	0	3	4	17
7p	0	2	7	12	11
9p	0	0	4	1	17

## Pergunta 13

Períodos	<b>5</b> - Concordo plenamente	<b>4</b> Concordo	<b>3</b> Indeciso	<b>2</b> Discordo	<b>1</b> Discordo plenamente
Total	2	18	51	16	11
2p	2	5	10	2	1
5p	0	3	12	7	2
7p	0	7	19	3	3
9p	0	3	10	4	5

## Pergunta 14

Períodos	<b>5</b> - Concordo plenamente	<b>4</b> Concordo	<b>3</b> Indeciso	<b>2</b> Discordo	<b>1</b> Discordo plenamente
Total	6	22	40	21	9
2p	2	2	12	3	1
5p	0	4	11	6	3
7p	3	11	10	6	2
9p	1	5	7	6	3

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Meredith J. D.; UMBACH, Paul D. Nonresponse and Online Student Evaluations of Teaching: Understanding the Influence of Salience, Fatigue, and Academic Environments. *Res High Educ*, 53:576-591, set. 2011.
- ALMEIDA, Tabajara Lucas de; PICCOLI, Humberto Camargo; PINTO, Suzi Samá. Autoavaliação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande: metodologia de avaliação. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 515-530, set. 2007.
- ANDRIOLLA, Wagner Bandeira; SOUZA, Laura Alves de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 45-72, jul. 2010.
- ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- AUGUSTO, Rosana. **A auto-avaliação institucional na visão dos coordenadores das comissões próprias de avaliação das instituições de ensino superior de Campinas**. 2007. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.
- BAIBICH, Tânia Maria; SOMMER, Luís Henrique. Responsabilidade Institucional com a qualidade do ensino de graduação: pró-reitores em cena. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 87-100, mar. 2012.
- BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educ. Soc.*, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006
- BOCLIN, Roberto. Avaliação de docentes do ensino superior: um estudo de caso. *Aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 959-980, out./dez. 2004.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 2051 de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/32>>. Acesso em: 11 fev. 2004.
- CALDERÓN, Adolfo Ignácio. Universidades mercantis. A institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**. 14 (1). São Paulo, 2000.
- CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

- CARDOSO, Sônia; SANTIAGO, Rui; SARRICO, Cláudia. As atitudes dos estudantes face à avaliação das instituições de ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 29-58, nov. 2010.
- CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 719-737, dez. 2007.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, RJ, set. out. nov /dez 2003.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CORREIA, Thiago. Interpretação e validação científica em pesquisa qualitativa. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, SP, v. 17, n. 45, jun 2013.
- CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes licenciados em questão. **Rev. Bras. Educ.**. Rio de Janeiro, RJ. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Tradução de (Antônio Magalhães). Campinas, **Educ. Soc.**, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.
- \_\_\_\_\_.; RISTOFF, Dilvo I. Mudanças e resistências na construção da cultura da avaliação institucional. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 5, n. 3, 2000.
- DEJOURS, Christophe. **Cadernos de TTO, 2 – A avaliação do trabalho submetida à prova do real**. In: SZNELWAR, Laerte Idal; MASCIA, Fausto Leopoldo. (Org). São Paulo: Blucher, 2008.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação - **Avaliação (Campinas)**, v.6, n.3, set. 2001.
- \_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? Campinas, **Educ. Soc.**, v. 25, n.88, p. 703-725, out. 2004.
- \_\_\_\_\_. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Rio de Janeiro, **Rev. Bras. Educ.**, n.28, abr. 2005.
- \_\_\_\_\_. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices - **Avaliação (Campinas)**, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.
- EDMONDSON, Diane R. Likert Scales: A History. University of South Florida, USA, **CHARM**, 2005.
- EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/resultados>>. Acesso em: 6 nov. 2013.
- FONSECA, Andreia Augusto. **A avaliação institucional e os sentidos da auto-avaliação para os professores do Centro Universitário SENAC**. 2006.135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

FREITAS, André Luís Policani; FONTAN, Emanuella Aparecida. Um procedimento para a estruturação do processo de autoavaliação de cursos universitários. **SISTEMAS & GESTÃO**, v.3, n. 2, p.147-162, maio-ago. 2008.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010.

GUIA DO ESTUDANTE: as melhores escolas.

<<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/administracao-negocios/administracao-690663.shtml>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

HART, Caroline Sarojini. Quo Vadis? The Capability Space and New Directions for the Philosophy of Educational Research. **Stud Philos Educ** 28:391–402, 2009.

HOPPE, Luciana, MELCHIOR, Maria Celina. O significado atribuído a avaliação e suas implicações na adesão da comunidade acadêmica. In: **Seminário Regional - autoavaliação institucional e comissões próprias de avaliação - CPA 2013**, PUC RS, out. 2013.

Disponível em:

<[download.inep.gov.br/.../avaliacao\\_institucional/seminarios\\_regionais/.../...](download.inep.gov.br/.../avaliacao_institucional/seminarios_regionais/.../...)>. Acesso em: maio de 2014.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PRATES, Eli Andrade Rocha. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF**, v. 16, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2011.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. de (Alfredo Veiga-Neto). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 139-146.

LEITE, Denise et al. Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 661-686, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Ameaças Pós-rankings. Sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

MABA, Elita Grosch; MARINHO, Sidnei Vieira. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das faculdades SENAC /SC. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 455-480, jul. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva** 14 (1), São Paulo, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso – Uma Estratégia de Pesquisa**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NUNES, Ana Karin; HELFER, Carmem Lúcia de Lima. Diagnóstico do desempenho na docência da graduação da UNISC. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 169-183, mar. 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação Institucional nas Universidades Federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009.

PFEIFER, Mariana. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 351-364, jul. 2012.

- POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.
- \_\_\_\_\_.; FONSECA, Denise Grosso; LARROSA, Sara Fernanda Tarter. Avaliação Institucional Participativa. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, , jun. 2007.
- REAL, Giselle C. M. **A qualidade revelada na educação superior: impactos na política de avaliação no Brasil**. São Paulo. 2007. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- REIS, Cisne Zélia Teixeira; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Autoavaliação em uma Instituição Federal de Ensino Superior: resultados e implicações. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 109-129, nov. 2010.
- RIBEIRO, Elisa Antônia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 299-316 jul. 2012.
- RISTOFF, Dilvo. Algumas definições de avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 1, p. 19-30, mar. 2003.
- \_\_\_\_\_. GIOLO, Jaime. O Sinaes como sistema. Brasília, **R B P G (Revista Brasileira de Pós-Graduação)**, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.
- ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. Educação e Trabalho. Uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva** 14(2), São Paulo, 2000.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.
- 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.
- SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **São Paulo em Perspectiva** 14(1), São Paulo, 2000.
- STREET, Brian V. Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. **International Journal of Educational Development**, 2010.
- TERZI, Lorella. Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to students with Disabilities and Special Educational Needs. **Journal of Philosophy of Education**. Volume 41, Issue 4, pages 757-773, November 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIGUEIRO, Michelangelo G. S. **Universidades públicas, desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo**. Brasília: EdUnB, 1999.
- TURRIONI, João Batista. MELO, Carlos Henrique Pereira. Pesquisa-ação na Engenharia de Produção. In: MIGUEL, Paulo A. C. (Coord). **Metodologia de Pesquisa em Engenharia de Produção e Gestão de Operações**, Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. p. 90-91.

WALKER, Melanie. A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? **International Journal of Educational Development**, v. 32, n. 3, p. 384-393, maio 2012.

WEISZFLOG, Walter. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 1.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERIHUN, Zenawi; BEISHUIZEN, Jos; VAN OS, Willem. *Student learning experience as indicator of teaching*. **Educ Asse Eval Acc** 24:99–111, jan. 2011.

## **ANEXOS**

### **Anexo A – Perguntas feitas pela CPA aos alunos e professores do Curso de Administração da IFES estudada**

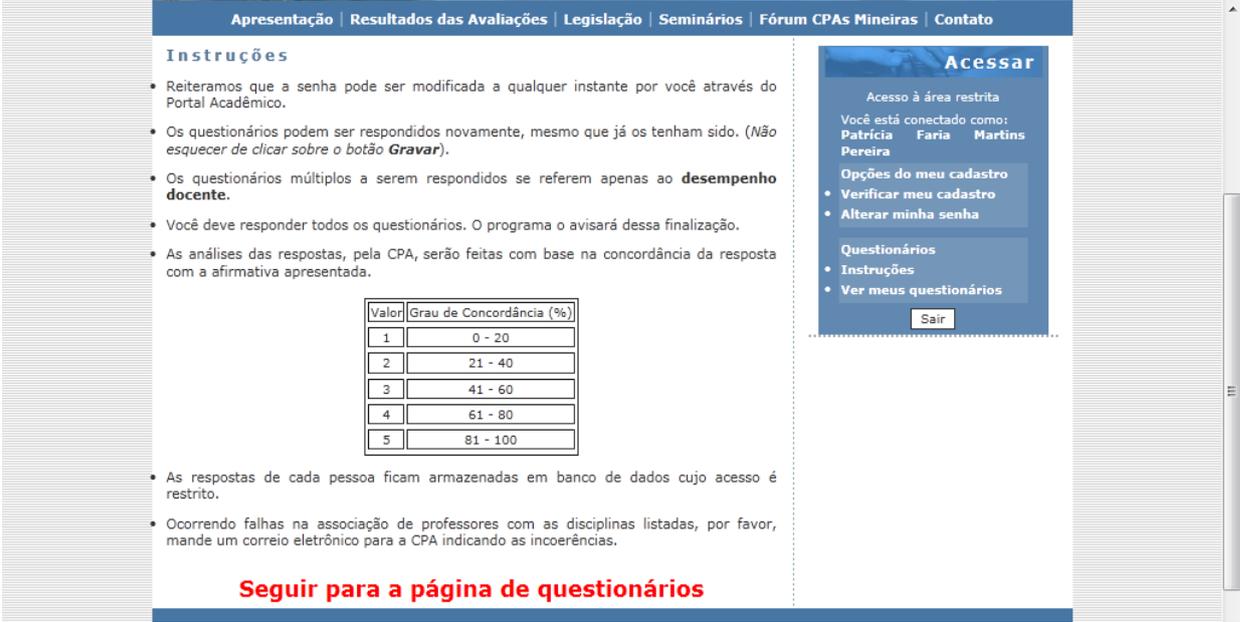
#### **Questionários dos alunos**

- 1) Professor domina o conteúdo.
- 2) Professor é um motivador e propicia um ambiente adequado ao processo de aprendizagem.
- 3) Professor comporta-se de maneira pedagogicamente correta com os alunos.
- 4) Professor tem uma boa didática.
- 5) Professor tem uma boa capacidade técnica.
- 6) Você se adequou às metodologias de ensino do professor.
- 7) Houve acréscimo de conhecimento com as aulas do professor.
- 8) Há compatibilidade da avaliação da aprendizagem com o conteúdo trabalhado.
- 9) Professor cumpre corretamente seus horários de aulas.
- 10) Você cursaria, com satisfação, uma outra disciplina com o professor.
- 11) Professor avaliado é um bom professor.

#### **Questionários dos professores**

- 1) Demonstra esforço, estudando regularmente a disciplina ministrada.
- 2) Apresenta sugestões para o melhoramento da disciplina.
- 3) Apresenta conhecimentos anteriores para acompanhar a disciplina.
- 4) É assíduo às aulas.
- 5) Participa das atividades previstas na disciplina.
- 6) Tem interesse em estabelecer relação entre o conteúdo abordado e os de outras disciplinas.
- 7) Demonstra interesse em discutir os resultados das avaliações.
- 8) A turma se mantém coesa no decorrer do curso.

## Anexo B – Instruções para os alunos responderem o questionário da CPA da IFES:



The screenshot displays the CPA portal interface. At the top, a navigation bar includes links for 'Apresentação', 'Resultados das Avaliações', 'Legislação', 'Seminários', 'Fórum CPAs Mineiras', and 'Contato'. The main content area is titled 'Instruções' and contains a list of instructions regarding password changes, questionnaires, and performance evaluation. A table shows the concordance scale from 1 to 5. A sidebar on the right, titled 'Acessar', shows the user is logged in as 'Patrícia Faria Martins Pereira' and offers options to verify or change their password, view questionnaires, and instructions, along with a 'Sair' button.

**Instruções**

- Reiteramos que a senha pode ser modificada a qualquer instante por você através do Portal Acadêmico.
- Os questionários podem ser respondidos novamente, mesmo que já os tenham sido. *(Não esquecer de clicar sobre o botão **Gravar**).*
- Os questionários múltiplos a serem respondidos se referem apenas ao **desempenho docente**.
- Você deve responder todos os questionários. O programa o avisará dessa finalização.
- As análises das respostas, pela CPA, serão feitas com base na concordância da resposta com a afirmativa apresentada.

Valor	Grau de Concordância (%)
1	0 - 20
2	21 - 40
3	41 - 60
4	61 - 80
5	81 - 100

- As respostas de cada pessoa ficam armazenadas em banco de dados cujo acesso é restrito.
- Ocorrendo falhas na associação de professores com as disciplinas listadas, por favor, mande um correio eletrônico para a CPA indicando as incoerências.

**Seguir para a página de questionários**

**Acessar**

Acesso à área restrita  
Você está conectado como:  
Patrícia Faria Martins Pereira

**Opções do meu cadastro**

- Verificar meu cadastro
- Alterar minha senha

**Questionários**

- Instruções
- Ver meus questionários

Sair

## **Anexo C – Grade curricular do curso de Administração da IFES**

### **Primeiro Período:**

Adm 001 - Teoria Geral das Organizações I

Adm 008 - Introdução à Administração

Adm 010 - Empreendedorismo - Introdução

Cco 014 - Fundamentos de Informática I

Let 006 - Comunicação e Expressão

Let 010 – Introdução à Língua Inglesa

Mat 004 – Fundamentos da Matemática

### **Segundo Período:**

Adm 002 – Teoria Geral das Organizações II

Adm 011 – Empreendedorismo e Micro e Pequenas Empresas-Mpes

Adm 021 - MicroEconomia

Adm 052 – Informática aplicada à Administração

Adm 071 – Filosofia e Epistemologia

Let 011 – Gramática e vocabulário técnico em língua inglesa

Mat 005 – Matemática aplicada I

### **Terceiro Período:**

Adm 003 – Teoria Geral das Organizações II

Adm 012 – Empreendedorismo I

Adm 022 – MacroEconomia

Adm 023 – Contabilidade Geral

Adm 050 – Estatística I

Adm 070 – Metodologia de pesquisa aplicada a Administração

Let 003 – Inglês para Administração – Gestão e operações

### **Quarto Período:**

Adm 005 – Organização, sistemas e métodos

Adm 013 – Empreendedorismo II

Adm 020 – Matemática financeira

Adm 024 – Contabilidade Gerencial

Adm 051 – Estatística II

Adm 077 – Fundamentos da sociologia e sociologia nas organizações

Let 004 – Inglês para Administração – Mercado, finanças e economia

**Quinto Período:**

Adm 006 – Gestão de pessoas I

Adm 014 – Empreendedorismo III

Adm 025 – Administração de Custos I

Adm 027 – Administração Financeira I

Adm 040 – Gestão de Projetos

Adm 075 – Fundamentos da Psicologia

Let 005 – Seminário em empreendedorismo e gestão de Mpes em Língua inglesa

**Sexto Período:**

Adm 007 – Gestão de pessoas II

Adm 015 – Empreendedorismo IV

Adm 028 – Finanças e investimentos

Adm 033 – Administração de Custos II

Adm 060 – Marketing estratégico

Adm 076 - Psicologia do Trabalho e das organizações

Dir 001 – Direito público e privado

**Sétimo Período:**

Adm 029 – Finanças e Econometria

Adm 031 – Introdução do mercado de capitais

Adm 042 – Administração de operações em manufatura

Adm 043 – Pesquisa operacional

Adm 046 – Planejamento e Gestão da Qualidade I

Adm 061 – Marketing Operacional

Dir 002 – Direito empresarial

**Oitavo Período:**

Adm 018 – Consultoria Empresarial

Adm 030 – Finanças corporativas

Adm 032 – Mercado de capitais II

Adm 041 – Administração de sistemas de informação

Adm 045 – Administração de operações em serviços

Adm 048 – Logística Operacional

Adm 064 – Pesquisa de Marketing

Dir 007 – Direito do Trabalho previdenciário e tributário

**Nono Período:**

Adm 004 – Tópicos avançados em Administração

Adm 016 – Tópicos especiais em Empreendedorismo e Mpes

Adm 062 – Tópicos de Marketing

**Décimo Período:**

Adm 017 – Empreendedorismo Pesquisa e estudos de casos

Adm 063 – Tópicos de Marketing II

Estágio Supervisionado

Trabalho Final de Graduação